

**Prólogo**

Dr. Alfredo Carballada

**Presentación**

Dr. Sergio Martinic Valencia

**Capítulo I**

**La educación socioemocional y las competencias intersubjetivas como herramientas en la formación de personas**

**Educación emocional mediante microtalleres durante clases virtuales en educación superior**

Dra. Verónica Lizana Muñoz

**Narrativas de las tensiones, estrategias y aprendizajes vivenciadas por estudiantes universitarios ante la crisis situacional por el COVID-19**

Mg. Margarita Posada Lecompte

**Desarrollo de competencias inter e intrapersonales en el nivel escolar en contextos de Pandemia**

Mg. Felipe Quiroz Arriagada

**Pandemia antes de la pandemia e intervención psicosocial bajo confinamiento del lazo social en el Chile Neoliberal**

Mg. (c) Nicolás Gómez Gálvez, Lic. Carla Silva Espinoza

**Capítulo II**

**Desafíos de la docencia en entornos digitales**

**La escucha y la voz como instrumentos de intervención socioeducativa**

Dra. Sonia Brito Rodríguez, Dra. (c) Lorena Basualto Porra, Mg. Claudia Flores Rivas, Mg. Ruth Lizana Ibaceta

**La virtualidad en contexto de pandemia. Escenario incierto de comunicación en la Educación Superior y los modelos de dependencia cultural y sociopolítica, con perspectiva de género**

Dra. Victoria Gálvez Méndez, Dr. (c) Rodrigo Azócar González

**Dilemas de la docencia en Trabajo Social en contextos de urgencia y entornos virtuales**

Mg. Oscar Navarrete Avaria, Dra. (c) Camila Véliz Bustamante

**Docencia universitaria en tiempos de COVID-19: reflexiones sobre acciones emergentes**

Dr. Luis Reyes Ochoa, Mg. (c) Jorge Maldonado Maldonado

**Capítulo III**

**Aproximaciones teóricas, investigativas y metodológicas de la intervención social y educativa en tiempos de crisis sanitaria**

**Migrantes internacionales y pandemia: precariedades, desigualdades y oportunidades en salud**

Dra. Andrea Avaria-Saavedra

**Procesos de enseñanza y aprendizaje en condiciones de emergencia sanitaria. Experiencias desde propuestas de educación alternativa**

Mg. Roxana Espinoza Rojas, Mg. Cruz Rivas Valdés

**Servicio Social territorial en la ciudad metropolitana de Génova, Italia en contexto de COVID-19**

Dra. Carola Miranda M.



[www.editorialauncreemos.cl](http://www.editorialauncreemos.cl)  
[www.lemondediplomatique.cl](http://www.lemondediplomatique.cl)

# Intervención Social y Educativa en tiempos de pandemia

Sonia Brito R.  
Lorena Basualto P.  
Rodrigo Azócar G.  
Victoria Gálvez M.  
Claudia Flores R.  
(Editorxs)



Editorial  
Aún Creemos  
en los Sueños

Intervención Social y Educativa en tiempos de pandemia

# **Intervención social y educativa en tiempos de pandemia**

**Sonia Brito Rodríguez  
Lorena Basualto Porra  
Rodrigo Azócar González  
Victoria Gálvez Méndez  
Claudia Flores Rivas**

**Editorxs**

## **Comité editorial**

- Dra. Sonia Brito Rodríguez. Doctora en Ciencias de la Educación, mención Educación Intercultural por la Universidad de Santiago de Chile.
- Dra. (c) Lorena Basualto Porra. Doctoranda en Teología práctica mención en Moral social por la Universidad Pontificia de Salamanca, España.
- Dr. (c) Rodrigo Azócar González. Doctorando en Estudios Interdisciplinarios de Género por la Universidad de Huelva, España.
- Dra. Victoria Gálvez Méndez. Doctora en Currículum, Profesorado e Instituciones Educativas por la Universidad de Granada, España.
- Mg. Claudia Flores Rivas. Magíster Administración y Negocios, mención en recursos humanos (MBA) por la Universidad de Chile.

## **Comité científico (Referato externo)**

- Dr. Francisco Castillo Ávila. Doctor en Filosofía, mención Ética por la Universidad de Chile.
- Dra. Ruth Urrutia Arroyo. Doctora en Ciencias de la Educación, mención Educación Intercultural por la Universidad de Santiago de Chile.
- Dr. Mario Carvajal Castillo. Doctor en Ciencias de la Educación, mención Educación Intercultural por la Universidad de Santiago de Chile.
- Dr. Nelson Rodríguez Arratia. Doctor en Filosofía, mención Estética y Teoría del Arte por la Universidad de Chile.
- Dr. David Martínez Rojas. Doctor en Ciencias Sociales por la Universidad de Sussex, Reino Unido.
- Dra. Gladys Jiménez Alvarado. Doctora en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte por la Universidad de Granada, España.
- Dra. Alicia Contreras Mu. Doctora en Ciencias de la

Educación, mención Educación Intercultural por la Universidad de Santiago de Chile.

Dra. Andrea Rodríguez Contreras. Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad Católica de Chile.

Dr. Carlos Mejías Sandia. Doctor en Sociología por la Universidad de Granada, España.

Dr. Mauricio Gómez Gálvez. Doctor en Musicología por la Université Paris-Sorbonne, Francia.

Dra. Uva Falla. Doctora en Trabajo social por la Universidad Nacional de la Plata, Argentina.

Dra. Wendy Godoy Ormazábal. Doctora en Educación por la Universidad Autónoma de Barcelona, España.

Dra. Chenda Ramírez Vega. Doctora en Educación por la Universidad Autónoma de Madrid, España.

Dr. Román Castro Miranda. Doctor en educación, por el Colegio de Estudios Avanzados de Iberoamérica, Veracruz, México.

Dra. Alejandra Santana López. Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad Católica de Chile.

Dra. Rosa Arancibia Carvajal. Doctora en Educación por la Universidad de Granada, España.

Dra. Jessica Goset Poblete. Doctora en pedagogía por la Universidad de Barcelona, España.

Dra. Andrea Palma Contreras. Doctora en Psicología por la Universidad Diego Portales, Santiago, Chile.

Dra. Angelica Rodríguez Llona. Doctora en Ciencias Sociales por la Facultad Latinoamérica de Ciencias Sociales (FLACSO), sede Argentina.

Dr. Gustavo González García. Doctor en ciencias de la educación por la Universidad Católica de Chile.

Dra. Silvia Castillo Sánchez. Doctora en Ciencias de la Educación, Mención Interculturalidad, por la Universidad de Santiago de Chile.

## **Intervención social y educativa en tiempos de pandemia**

Editorxs

Sonia Brito Rodríguez

Lorena Basualto Porra

Rodrigo Azócar González

Victoria Gálvez Méndez

Claudia Flores Rivas

Diseño de portada: Rodrigo Azócar González

La editorial Aún creemos en los sueños  
publica la edición chilena de Le Monde Diplomatique.

Director: Víctor Hugo de la Fuente

En coedición con la Universidad Autónoma de Chile,  
Santiago de Chile

Suscripciones y venta de ejemplares:

San Antonio 434 Local 14 - Santiago.

Teléfono: (56) 22 608 35 24

E-mail: [edicion.chile@lemondediplomatique.cl](mailto:edicion.chile@lemondediplomatique.cl)

[www.editorialauncreemos.cl](http://www.editorialauncreemos.cl)

[www.lemondediplomatique.cl](http://www.lemondediplomatique.cl)

Copyright 2020 Editorial Aún Creemos En Los Sueños.

Primera edición: septiembre 2020

ISBN: 978-956-340-162-2

ISBN Universidad Autónoma de Chile: 978-956-8454-96-8

Registro de Propiedad Intelectual N°: 2020-A-7760

# ÍNDICE

## **Prólogo**

Dr. Alfredo Carballeda

## **Presentación**

Dr. Sergio Martinic Valencia

## **Capítulo I**

### **La educación socioemocional y las competencias intersubjetivas como herramientas en la formación de personas**

#### **Educación emocional mediante microtalleres durante clases virtuales en educación superior**

Dra. Verónica Lizana Muñoz

#### **Narrativas de las tensiones, estrategias y aprendizajes vivenciadas por estudiantes universitarios ante la crisis situacional por el COVID-19**

Mg. Margarita Posada Lecompte

#### **Desarrollo de competencias inter e intrapersonales en el nivel escolar en contextos de Pandemia**

Mg. Felipe Quiroz Arriagada

#### **Pandemia antes de la pandemia e intervención psicosocial bajo confinamiento del lazo social en el Chile Neoliberal**

Mg. (c) Nicolás Gómez Gálvez, Lic. Carla Silva Espinoza

## **Capítulo II**

### **Desafíos de la docencia en entornos digitales**

#### **La escucha y la voz como instrumentos de intervención socioeducativa**

Dra. Sonia Brito Rodríguez, Dra. (c) Lorena Basualto Porra, Mg. Claudia Flores Rivas, Mg. Ruth Lizana Ibaceta

**La virtualidad en contexto de pandemia. Escenario incierto de comunicación en la Educación Superior y los modelos de dependencia cultural y sociopolítica, con perspectiva de género**

Dra. Victoria Gálvez Méndez, Dr. (c) Rodrigo Azócar González

**Dilemas de la docencia en Trabajo Social en contextos de urgencia y entornos virtuales**

Mg. Oscar Navarrete Avaria, Dra. (c) Camila Véliz Bustamante

**Docencia universitaria en tiempos de COVID-19: reflexiones sobre acciones emergentes**

Dr. Luis Reyes Ochoa, Mg. (c) Jorge Maldonado Maldonado

**Capítulo III**

**Aproximaciones teóricas, investigativas y metodológicas de la intervención social y educativa en tiempos de crisis sanitaria**

**Migrantes internacionales y pandemia: precariedades, desigualdades y oportunidades en salud**

Dra. Andrea Avaria-Saavedra

**Procesos de enseñanza y aprendizaje en condiciones de emergencia sanitaria. Experiencias desde propuestas de educación alternativa**

Mg. Roxana Espinoza Rojas, Mg. Cruz Rivas Valdés

**Servicio Social territorial en la ciudad metropolitana de Génova, Italia en contexto de COVID-19**

Dra. Carola Miranda M.

# Prólogo

Alfredo Carballeda\*

## **Pandemia e intervención en lo social**

### **1. Apuntes sobre los escenarios de intervención en lo social**

La actualidad nos encuentra en un planeta atravesado por una pandemia. Sorpresivamente, en pocos meses, pudimos observar cómo a las circunstancias sociales, económicas y políticas sumamente complejas que condicionaban prácticas, instituciones y la organización de la cotidianeidad, se le anexó una nueva problemática social a través de la aparición del COVID-19. Un fenómeno global, precedido por lo que algunos llaman “normalidad”, obviando que es esa normalidad la que generó la pesadilla que vivimos.

La pandemia sorprende a nuestras sociedades con tejidos sociales fuertemente debilitados por décadas de neoliberalismo y en consonancia con una desigualdad obscena y creciente que se hace clara y patente en nuestra región americana.

Como fenómeno colectivo, la pandemia convive con otros problemas sociales que se singularizan a nivel territorial. Así, los escenarios de intervención social se encuentran atravesados por la falta de certezas y una fuerte presión de los profetas del libre mercado que siguen condicionando a las sociedades desde lógicas económicas donde la codicia actúa como una especie de catecismo.

También vemos, muchas veces desde las pantallas de la televisión, cuerpos, abandonos y padecimientos que demuestran que el mercado decide quien vive y quien muere, constituyendo una señal de ratificación de un orden que pretende

\*Doctor en Servicio Social y profesor Titular de La Facultad de Trabajo Social de La Universidad Nacional de La Plata, República Argentina.

ser vigente. El COVID-19 convive con la desigualdad, los déficits nutricionales, la precariedad de las viviendas y las violencias. Pero, también, con el desasosiego. Este se transforma en una expresión de temor que se singulariza en el miedo al retraimiento desde lo afectivo, a los cuerpos, a la muerte, a morir en soledad, a las incertidumbres socioeconómicas que se van generando día a día, a la inseguridad social apoyada en la falta de certezas de una cultura que se encuentra aturrida y desconcertada.

El virus elige a quien atacar, tiene la capacidad de hacerse fuerte en los sectores más débiles de nuestras sociedades, en aquellos lugares donde la desigualdad se expresa en la construcción de sentidos y en la elaboración de estrategias de sobrevivencia. Incluso en la protección que promete el aislamiento ya que, el coronavirus muestra que no es lo mismo quedarse en la casa cuando ésta tiene todos los servicios, que cuando la casa se transforma en un espacio inseguro y hacinado. Algo similar ocurre con las definiciones de “grupos de riesgo” pues, en los espacios de la desigualdad, no se llega fácilmente a ser adulto mayor, sabemos que existe una amplia trama de dificultades que ponen escollos para atravesar la niñez, la juventud y la adultez. El virus reconoce trayectorias, biografías e historias de vida donde la desigualdad se inscribe dejando diferentes cicatrices en los cuerpos de la desolación.

Como toda enfermedad, ésta, no es solo una expresión de relaciones causa y efecto que, sencillamente, se explican desde pensamientos positivistas. Actúa situada, en contexto y nos recuerda que la salud y la enfermedad son productos de una tensión permanente que va mucho más allá de la medicina o la biología. La pandemia implica la existencia de una enfermedad social, pero, también nos muestra que todas las enfermedades son sociales.

La situación actual, es interpelante, desafía políticas, instituciones y prácticas. Tiene, tal vez, la capacidad de hacer visible aquello que el aparato publicitario y político de los generadores de odio ocultan desde los medios comerciales y hegemónicos de comunicación.

La pandemia, hace ver, destapa una serie de atrocidades que la precedieron y quizás nos sirvan de enseñanza en ese aspecto. Por lo pronto, es sencillo visibilizar las respuestas

que han tenido los diferentes países de la región. Los que priorizaron el mercado o el cuidado de la población.

Los resultados están a la vista, son evidentes, demostrando la necesidad de modelos de estado activos, que construyan sistemas de protección social apropiados a las diferentes calamidades que nos dejaron casi cinco décadas de neoliberalismo.

## **2. La intervención situada en pandemia**

Desde lo social en clave de intervención, la pandemia se hace singular, dialoga y se entrecruza con la vida cotidiana, los lazos sociales, las tramas que nos rodean, allí se resignifica, se construye en una lógica de sentidos que se vincula estrechamente con la percepción de lo mórbido, es decir, cuando registramos la presencia de la enfermedad. El Trabajo Social, visibiliza la complejidad de la pandemia, tiene capacidad de registrar cómo ésta altera las relaciones sociales, la construcción de sentidos, el lugar del otro, en cada circunstancia en un espacio de relaciones complejas donde se hace patente la necesidad de sociedad, de la construcción de una pertenencia que contenga, cobije y cuide. Reconociendo que la salud es, sencillamente, la capacidad colectiva de resolver conflictos. De ahí, que la intervención devela que no se trata de aislarse, sino de entender el sentido social del aislamiento. La intervención en lo social implica una búsqueda de sostén de ese otro, de la construcción de accesibilidad a los sistemas de protección social. De esta forma, intervenir socialmente significa estar ahí, en la singularidad de lo micro social, en el acompañamiento, la orientación, en las dificultades de socialización, en la puesta en escena de los temores, en la disminución de la incertidumbre.

Por otra parte, estos nuevos escenarios nos introdujeron en un proceso donde nos vimos obligados a reinventar la intervención, pensar en diagnósticos sociales nuevos, elaborando diferentes formas de aproximación a lo territorial, a la construcción de protocolos como orientadores del hacer en emergencia.

En definitiva, recuperando la capacidad de transformación e interpelación que posee nuestro campo disciplinar como

una estrategia más para desarticular la lógica del neoliberalismo, favoreciendo la construcción de certezas desde lo colectivo, recuperando lazos sociales y especialmente resignificando instituciones, para así poder construir otros tipos de certezas que nos lleven a una sociedad que comience a construirse diferente de la “normalidad” previa a la pandemia.

Haciendo que cada acto desde el hacer, en tanto cuidado del otro, sea una señal de defensa de derechos humanos y sociales y, de oposición a la desigualdad; en síntesis, de recuperación de la condición humana, reconquistando la lógica que nos fue robada luego de décadas de neoliberalismo.

### **3. El Texto**

El presente libro da cuenta de las diferentes posibilidades y perspectivas que surgen dentro de estos nuevos escenarios. En ellos nuestra región se presenta con una serie de dificultades previas y que, según informes de organismos especializados, se incrementarán en la denominada “pos pandemia” tales como la desigualdad, las problemáticas de género, las consecuencias del hacinamiento y urbanización, la informalidad en el empleo, el desplazamiento, las migraciones, el impacto en los pueblos originarios y el aumento en los niveles de pobreza.

De allí la importancia de los aportes relacionados con la intervención social y educativa que este texto nos invita a recorrer.

El trabajo desde la intersubjetividad como expresión del impacto de los acontecimientos que vivimos. Los cambios en las esferas laborales que van desde la informalidad hasta el teletrabajo y las posibilidades de éste, a partir del uso de los entornos digitales en la educación y la intervención social. Hacen de este libro una herramienta tanto reflexiva como operativa. De ahí que surge como interesante la noción de educación socioemocional, las perspectivas y dificultades del trabajo en entornos digitales y la necesidad de investigación que este nuevo contexto genera a partir de más y nuevas interpelaciones.

# Presentación

Dr. Sergio Martinic Valencia\*

La pandemia ha producido profundos cambios en los sentidos y métodos del trabajo profesional en el campo educativo y social.

Como se describe muy bien en este libro, *Intervención social y educativa en tiempos de pandemia*, la crisis es dramática por las consecuencias que tiene en las personas y en la sociedad. El cambio en las rutinas cotidianas, la pérdida de clases, de empleo, entre otros, provocan sufrimiento personal e incertidumbre. Pero, al mismo tiempo, la crisis es también una oportunidad de cambio, de crecimiento y de construcción de nuevas certezas.

Los distintos artículos, muy bien seleccionados por el/ las editoras, analizan con profundidad ambas caras de la crisis. Los estudios que sostienen gran parte de los artículos del libro presentan un diagnóstico profundo de las dimensiones consideradas, dando cuenta de las diferencias y matices de nuestra heterogénea realidad social. Al mismo tiempo, en todos ellos, se presentan reflexiones y discusiones conceptuales que permiten pensar el cambio y el diseño de nuevas prácticas profesionales sean estas en el campo de la educación, de la salud o de la intervención social institucional y comunitaria.

Uno de los ejes de análisis que recorre el libro es que, en la actual emergencia sanitaria y social, el rol de los profesionales es fundamental para gestionar la crisis desde instituciones que deben construir una nueva relación con

\*Phd Sociología, Universidad Católica de Louvain, Bélgica. Master en Ciencias Sociales, FLACSO, México. Antropólogo, Universidad de Chile. Académico del Departamento de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad de Aysén.

las/los ciudadanas/os en los procesos de solución de los problemas derivados de la emergencia.

Las respuestas institucionales no deben ser mecánicas o una mera ejecución de las prácticas usuales. Todas ellas pueden ser poco acertadas y empáticas para enfrentar problemas objetivos y subjetivos de la situación actual. Por ello, la invitación de las autoras y autores del libro es a desarrollar una reflexión crítica de la acción profesional; analizar sus condiciones institucionales y el rediseño que deben tener frente a las nuevas problemáticas del contexto actual.

La reflexión crítica aborda, entre otros, dos aspectos que nos parecen clave en cualquier acción educativa o de intervención social. La interpretación sobre los problemas a enfrentar y el cómo abordarlos o, más precisamente, con qué metodología de trabajo se debe abordar la intervención. Las y los autores, desde distintas perspectivas, experiencias y marcos analíticos nos invitan a reflexionar críticamente sobre estas dimensiones para construir nuevos sentidos y aproximaciones.

Con respecto a las interpretaciones de la realidad y contenido de prácticas profesionales, se plantea la necesidad de revisar críticamente la racionalidad con la cuales clasificamos u ordenamos lo que se considera como realidad. Esta racionalidad, en la mayoría de los casos, descansa en un pensamiento técnico que separa y jerarquiza dimensiones y áreas de la realidad que se ponen en cuestión en el actual contexto de la crisis sanitaria y social.

Por ejemplo, en los artículos se demuestra que los problemas sanitarios están estrechamente relacionados con problemas culturales y sociales. La representación del riesgo varía de acuerdo con los grupos sociales y las posibilidades de confinamiento son diferentes según la situación social y económica de las personas. Por ello, una intervención en el campo de la salud no debe ser solo sanitaria y bio-médica, sino que debe considerar la dimensión social y cultural de las situaciones de vida de las personas. De lo contrario, las medidas son poco eficaces y, aún más, pueden aumentar el problema como lamentablemente se ha evidenciado en muchos países incluyendo Chile.

El desafío al que nos invitan las y los autores no es solo pensar en un trabajo interdisciplinario o intersectorial, sino que ir más allá y redefinir los límites entre las disciplinas que sustentan las mismas disciplinas, las profesiones y los sectores de intervención social. Los límites tradicionales se han vuelto difusos y flexibles. El cambio no es volver a los límites anteriores, sino que consolidar y desarrollar nuevas configuraciones de la realidad y del trabajo profesional en el futuro.

Este cambio en las interpretaciones y límites de la realidad se evidencia también con gran claridad en el campo de la educación sea esta escolar o universitaria.

Por ejemplo, la educación a distancia y el confinamiento han obligado al sistema escolar a realizar una priorización curricular que redefinen la cobertura y los límites entre las materias. Esta priorización intenta resolver el tradicional problema de la gran cantidad de contenidos que se deben enseñar. Las experiencias consideradas en este libro dan cuenta de cómo se seleccionan y establecen nuevas relaciones entre los contenidos. Pero, aún más, lo que es fundamental, cómo se jerarquiza de un nuevo modo la experiencia educativa definiendo como principal la dimensión socio emocional del desarrollo y del aprendizaje. En efecto, la educación emocional es clave no solo para enfrentar la situación actual, sino que para construir un nuevo tipo de relación educativa en función de los aprendizajes de los estudiantes.

En los diferentes capítulos se presentan y analizan aspectos claves que cuestionan el cómo o los métodos que orientan las prácticas profesionales y de intervención social. En otras palabras, se ponen en cuestión los modos de comunicación que los profesionales tradicionalmente han construido con los sujetos con los cuales trabajan.

En términos generales, y transversalmente, en los artículos se propone una revisión crítica de los modos de comunicación basados en la mera transmisión de información de un lado hacia otro. En efecto, ese modo directivo y transmisivo debe dar paso a un modo de comunicación dialógica que reconoce e integra al otro en el proceso mismo de la comunicación. Los procesos metodológicos

de intervención deben descansar más en la conversación que en la mera transmisión o repetición de información.

Son interesantes los ejemplos presentados en las prácticas pedagógicas y que dan cuenta de la búsqueda de nuevas formas de trabajo dialógico tanto entre docentes como en la relación que estos tienen con sus estudiantes y las familias. El quehacer pedagógico adquiere un nuevo sentido promoviendo la escucha activa, el acompañamiento y la construcción conjunta de los aprendizajes.

El trabajo remoto y el uso de las nuevas tecnologías también ha caracterizado a parte importante del trabajo de profesionales en el campo de los servicios y políticas sociales. Asumiendo que existen fuertes desigualdades en el acceso, estas nuevas formas de comunicación y de interacción pueden contribuir a otros métodos de proporcionar bienes y servicios sociales. En efecto, el trabajo en red o semi presencial utilizando nuevas tecnologías puede contribuir a la construcción de confianzas y otorgar más capacidad de acción y de control a los propios ciudadanos sobre el quehacer de las instituciones y de sus profesionales.

La dimensión comunicativa y simbólica del trabajo de profesionales en el campo educativo y de la acción social adquiere gran importancia en este tiempo de pandemia. El libro nos invita a reflexionar sobre los necesarios cambios que requieren los paradigmas pedagógicos y del trabajo de intervención social predominantes. Entre ellos, transformar la tradicional relación jerárquica entre educador y educando o entre profesional que interviene y personas o sujetos intervenidos, ofreciendo la posibilidad de construir en forma conjunta los conocimientos y las acciones y construir, al mismo tiempo, un vínculo social que fortalezca la identidad y capacidad de los sujetos.

En síntesis, en los tiempos de pandemia, la fragmentación tradicional de las problemáticas sociales debe dar paso a una nueva configuración que establezca relaciones entre áreas tradicionalmente separadas y una jerarquía diferente en las prioridades definidas institucionalmente. Estos cambios en las formas de distinguir y de interpretar la realidad deben ser coherentes con nuevos métodos

de actuar en la realidad subrayando la importancia de la comunicación y del diálogo en las interacciones que se establecen entre educadores y educando o entre profesionales que intervienen y sujetos intervenidos.

Tanto la crisis como los cambios conceptuales analizados se encuentran en desarrollo. Por ello, no es posible hablar de nuevas realidades o de teorías como hechos ya constituidos. En el marco de la complejidad que vivimos, todo está en construcción y este libro es un avance en esta reflexión. El libro es un aporte y genera nuevos lenguajes para interpretar la realidad y para actuar en una realidad compleja sin perder el sentido de fortalecer relaciones de solidaridad y de cooperación para un sociedad más justa y equitativa.

## **Capítulo I**

# **La educación socioemocional y las competencias intersubjetivas como herramientas en la formación de personas**

# Educación emocional mediante microtalleres durante clases virtuales en educación superior

Verónica Lizana Muñoz\*

*Pontificia Universidad Católica de Chile*

## **Resumen**

El artículo examina los antecedentes de la pandemia a nivel nacional e internacional y sus consecuencias en el ámbito educativo. Para luego, relevar la importancia de la educación emocional en tiempos de confinamiento y aislamiento social. Después, se describe el enfoque metodológico de corte cualitativo y las estrategias para recolectar y analizar el corpus discursivo. A continuación, se sintetizan los hallazgos de investigación sobre las creencias u opiniones acerca de los propósitos de los microtalleres de contención emocional y afectiva desde las voces protagónicas de las y los estudiantes. Finalmente, se presentan las conclusiones a la luz de los desafíos pedagógicos de la formación a distancia en Educación Superior.

**Palabras claves:** educación emocional, microtalleres, educación a distancia.

\*Doctora en Educación por la Pontificia Universidad Católica de Chile. Magíster de Género y Cultura mención Humanidades por la Universidad de Chile. Licenciada en Educación y Profesora de Educación Diferencial especialidad Problemas de Aprendizaje por la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. Profesora de Educación Especial especialidad Trastornos del Lenguaje y la Comunicación por la Universidad San Andrés. Diplomada en Docencia Universitaria y Medición y Evaluación de Aprendizajes, UC. Profesora UC, UMCE y UCSH. Asesora curricular UAH. Coordinadora académica y editora Geoconsulting. Jefa Centro de Corrección Portafolios Docentes UC. E-mail: valizana@gmail.com

## **1. Introducción**

La introducción describe la estructura de este artículo y la organización de su contenido temático. El segundo apartado presenta una contextualización y problematización que, por una parte, analiza una serie de antecedentes generales sobre la pandemia a nivel internacional, y por otra, examina sus consecuencias específicas para las instituciones, comunidades y actores educativos a nivel nacional. En el tercero, se aborda la importancia de la educación emocional, sus conceptualizaciones, dimensiones y competencias más relevantes. En el cuarto se presenta el enfoque metodológico y las estrategias de recolección y análisis de las prácticas discursivas de las y los estudiantes. En el quinto se examinan los principales hallazgos de investigación sobre las creencias u opiniones asociadas a los propósitos de los microtalleres de contención emocional y afectiva. Y en el sexto se abordan las conclusiones a la luz de la revisión temática e investigativa realizada.

## **2. Contextualización y problematización**

Según la Organización Mundial de la Salud, la enfermedad por Coronavirus Disease (COVID-19) de tipo 2 causante del síndrome respiratorio agudo severo (SARS-CoV-2), se originó en China (Wuhan) en el 2019, cuya rápida propagación generó una emergencia de salud pública de importancia internacional durante enero 2020 y una pandemia global en marzo de este año (OMS, 2020). A nivel mundial se registran, aproximadamente, 15,8 millones de casos confirmados, de los cuales 8,7 millones se recuperaron y más de 642.000 fallecieron (BBC, 2020; RTVE, 2020). A nivel nacional, el último informe epidemiológico del Ministerio de Salud del 24 de julio 2020, advierte de 381.234 casos acumulados (notificados, no notificados y probables) y más de 9.164 fallecimientos, donde la región Metropolitana de Santiago es la más afectada con más de 279.407 personas contagiadas y 7.494 fallecidas (MINSAL, 2020).

Por tales razones, la autoridad sanitaria decretó cuarentena en regiones, provincias y comunas específicas a fin de controlar y disminuir la velocidad de propagación del COVID-19. Esta medida ha sido complementada con aduanas,

cordones y residencias sanitarias en determinadas localidades junto con la declaración de toque de queda en todo el país. En materia educativa, se suspendieron las clases presenciales en las instituciones de Educación Parvularia, Básica, Media y Superior. En zonas urbanas, estas instancias fueron reemplazadas abruptamente por medios tecnológicos en modalidad formación a distancia mediante el uso de distintas plataformas electrónicas (Gobierno de Chile, 2020; MINSAL, 2020). En cambio, en zonas aisladas y rurales, se han difundido programas educativos televisivos y radiales o se ha coordinado la entrega de material impreso a las niñas, niños, adolescentes y jóvenes (El Mostrador, 2020).

A causa del confinamiento, los/las actores educativos se vieron en la obligación de implementar un teletrabajo sin contar con las condiciones necesarias, recursos suficientes o capacitaciones previas. Por lo que una gran proporción de docentes y estudiantes tuvieron que desempeñar sus roles y funciones a través de dispositivos digitales a tiempo completo. Al respecto, Allen, Golden y Shockley (como se citó en Pinto y Muñoz, 2020) plantean que esta modalidad de trabajo genera ciertos beneficios subjetivos en las personas porque requieren mayor autonomía profesional, de modo que si se desarrolla en condiciones favorables

(...) tiene efectos positivos en la productividad de las empresas, pero existen algunos riesgos para el bienestar de las personas que es necesario tener en cuenta, como la preocupación excesiva por responder a las demandas que surgen constantemente vía electrónica, fenómeno conocido como telepresión. (Pinto y Muñoz, 2020, p.1)

Asimismo, Petriglieri y Shuffler (como se citó en Mendiola, 2020), plantean que las videoconferencias son agotadoras para sus participantes porque exigen esfuerzos adicionales durante la comunicación debido a la pérdida de elementos paraverbales y no verbales. Los cuales permiten connotar los sentidos culturales y denotar los significados literales de las emisiones e interacciones verbales a través de la prosodia (entonación, ritmo e intensidad) y vocalización (secuencia de sonidos) de las y los

interlocutores. O por medio de su kinésica (movimientos corporales o faciales) y proxémica (tipo de relación, cercanía o distancia entre hablantes) cuando intervienen en el diálogo (MINEDUC, 2012). Consiguientemente, el fenómeno de telepresión y las interferencias tecnológicas y comunicativas de la educación a distancia ha provocado un desgaste que se ve agudizado “si hay más personas implicadas en la videoconferencia” (Arruabarrena como se citó por Mendiola, 2020, s/p).

Por lo demás, la inestabilidad en las fuentes de trabajo u ofertas de empleos junto con la mayor inversión económica en medios de conectividad y redes de internet han contribuido al síndrome de *burnout* parental que afecta la calidad de vida de las familias por estar expuestas a altos niveles de estrés de manera prolongada (Roskam, Brianda y Mikolajczak citado en Pariente, 2020). En otras palabras, la sobreexigencia psicológica y el agotamiento emocional generado por esta situación de aislamiento forzoso, ha incidido fuertemente en el bienestar de los actores/as educativas ya que deben emplear más tiempo, esfuerzo, dedicación y atención en la comprensión de los recursos sincrónicos y asincrónicos asociados a las prácticas de enseñanza y procesos de aprendizaje.

En este sentido, el Ministerio de Educación advierte que los grupos familiares han tenido que lidiar con el estrés, cansancio e incertidumbre dado que sus dinámicas cotidianas o rutinas se han visto seriamente alteradas. Por ello, las madres, padres, apoderados/as y cuidadores/as requieren de un acompañamiento u orientación sistemática ya que no disponen de estrategias pedagógicas y/o herramientas tecnológicas para apoyar a las niñas, niños, adolescentes y jóvenes en su proceso formativo. Además, esta cartera ministerial plantea que “(...) las tareas y actividades escolares no pueden implicar una sobrecarga en las funciones parentales, cuyo rol principal es proteger la salud física y mental de sus hijos e hijas” (MINEDUC, 2020, p.15)

Por consiguiente, es fundamental que las instituciones de Educación Parvularia, Básica, Media y Superior implementen una ética del cuidado para las comunidades educativas, de modo que sus miembros se (re)encuentren, conversen y reflexionen sobre lo vivido durante este periodo. Se trata

de propiciar espacios de contención emocional y afectiva en las distintas actividades curriculares. Lo que implica mantener un equilibrio entre aprendizaje y autocuidado en la programación académica, decisiones pedagógicas, prácticas de enseñanza, procesos evaluativos, entre otros. Porque se entiende que desarrollar el ámbito intrapersonal e interpersonal jamás será una pérdida de tiempo, una creencia nefasta que De Tezanos examina a continuación

(...) cómo enseñar puede ser el oficio más interesante y entretenido del mundo. Y quizás el más importante es el de cambiar ideas y prejuicios que hemos construido sobre la escuela, nosotros mismos y el aprender. Y sobre todo esta nefasta idea de perder el tiempo, como si el tiempo se pudiera perder o hubiera que pagar por el tiempo que perdemos. (s.f., p.2)

### **3. Importancia de la educación emocional**

El Plan Educativo de Emergencia del Colegio de Profesores y Profesoras sugiere que la priorización curricular o las evaluaciones estandarizadas deberían permanecer en un segundo plano puesto que, la prioridad está en el acompañamiento socioeducativo y psicoemocional de las y los estudiantes. De modo que su propuesta consiste en establecer coordinaciones adecuadas a la especificidad de cada asignatura, para que,

(...) por nivel se trabajen materiales acotados, de carácter formativo, con foco en criterios y estrategias pertinentes para la contextualización, transversalidad e integración curricular y pedagógica, abordando temáticas que tengan sentido para las y los estudiantes y puedan ser abordados interdisciplinariamente por las y los docentes. (Colegio de Profesores de Chile, 2020, p.3)

El profesorado espera que las instituciones y comunidades educativas también aborden la dimensión socioemocional del aprendizaje en el corto, mediano y largo plazo dado que sus componentes son fundamentales en el desarrollo integral de sus actores protagónicos, más allá de la contin-

gencia o emergencia sanitaria. Se invita a problematizar el enfoque educativo dominante en los siguientes términos

El Covid-19 nos invita a ampliar la mirada, a cambiar las prioridades, a olvidar el SIMCE, la excelencia académica y otros conceptos que, desde antes de la llegada de la pandemia, ya languidecían en su pertinaz obsolescencia. Seguir imponiendo un modelo educativo que ya venía fuertemente cuestionado es no entender en absoluto la magnitud de lo que está ocurriendo a nivel mundial y, peor aún, es no entender la fragilidad emocional de los niños [y las niñas] y su derecho a un real bienestar incluso en períodos de amenaza. (Colegio de Profesores, 2020, p. 21)

Desde esta perspectiva, el Ministerio de Educación sugiere a las instituciones y comunidades educativas las siguientes medidas (MINEDUC, 2020, p.16)

1. Mantener una comunicación constante con las niñas, niños, adolescentes y jóvenes para prevenir situaciones de riesgo, solicitando atención inmediata o derivando a redes especializadas.
2. Contar con equipos interdisciplinarios que recojan información relevante sobre la situación social y familiar de los actores educativos a fin de identificar necesidades de apoyos.
3. Disponer de estrategias de contención emocional para detectar situaciones de desregulación emocional en las y los estudiantes, asegurando el seguimiento de cada caso.
4. Entregar información oportuna, expedita y clara a los grupos familiares para evitar incertidumbres y ansiedades.

En tal sentido, la educación emocional se entiende como la resignificación del mundo privado, subjetivo e íntimo de los actores educativos, de modo que puedan reconocer, valorar y verbalizar aquello que sienten en distintos contextos y momentos. Esta introspección requiere de espacios de contención emocional y afectiva, los cuales permitan acce-

der a la mirada interior que se dirige hacia sí misma, a los propios actos o estados de ánimo (RAE, 2019).

Al respecto, Bloch (2017) define las emociones como “estados funcionales de todo el organismo que implican a la vez procesos fisiológicos (orgánicos) y psicológicos (mentales)” (p.33). Por tanto, la experiencia emocional puede ser comunicada mediante el lenguaje verbal (palabras, frases, oraciones, escritos), no-verbal (facial, gestual, corporal), icónico (signos, símbolos, representación gráfica, imagen), entre otros.

Según Pérez-Escoda, Bisquerra, Filella y Soldevila (2010), la educación emocional procura fortalecer las competencias emocionales de los actores educativos, quienes desarrollan, aprenden e integran permanentemente un conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes. Este saber-ser, saber y saber-hacer posibilita la adaptación consciente a las exigencias e incertidumbres del mundo de la vida, así como, permite distinguir, autorregular y gestionar los propios fenómenos o estados emocionales. Desde esta perspectiva analítica, se identifican cinco dimensiones:

- a) Conciencia emocional: Capacidad para tomar conciencia de las propias emociones, incluyendo la habilidad para captar el clima emocional de un contexto determinado.
- b) Regulación emocional: Capacidad para utilizar adecuadamente las emociones, tomando conciencia de la relación entre emoción, cognición y comportamiento. También supone habilidades para autogenerarse emociones positivas, teniendo estrategias efectivas de “enfrentamiento”.
- c) Autonomía emocional: Capacidad para la autogestión emocional y autoeficacia personal relacionadas con la autoestima, actitud positiva en la vida, responsabilidad, habilidad para analizar críticamente las normas sociales, buscar ayuda y recursos, entre otros.
- d) Competencias sociales: Capacidad para mantener buenas relaciones con otras personas, lo que supone dominar las habilidades sociales básicas, comunicación efectiva, respeto, actitudes prosociales, asertividad, etc.
- e) Competencias para la vida y el bienestar: Capacidad para adoptar comportamientos apropiados y responsa-

bles a fin de solucionar problemas sociales, profesionales, familiares o personales, por lo que está orientada a mejorar las condiciones de vida. (Pérez-Escoda, et al., 2010, p.369)

En consecuencia, las emociones “constituyen un factor importante al momento de explicar o interpretar el comportamiento humano” (Ibáñez, 2002, p.31), por lo que fundamentan las disposiciones corporales dinámicas que orientan los dominios de acción de las personas, es decir, “no hay acción humana sin una emoción que la funde como tal y la haga posible como acto” (Maturana, 1990, p. 20). De manera que la educación emocional es clave a la hora de pensar las prácticas de enseñanza, procesos de aprendizaje, comunicación efectiva en las relaciones interpersonales, solución pacífica de conflictos, mantención de equipos de trabajo, entre otros. O al momento de diseñar e implementar espacios de conversación y reflexión desde una ética del cuidado. Una ética que se basa en el arte de saber-vivir y se nutre de la libertad de decidir dándose cuenta de que se está eligiendo ese bien-estar (Sabater, 1993).

#### **4. Enfoque metodológico**

El enfoque metodológico adoptado es cualitativo, ya que considera “las distintas perspectivas subjetivas y los ambientes sociales relacionados con ellas” (Flick, 2007, p.20). Bajo este paradigma, la docente-investigadora busca comprender en profundidad las prácticas discursivas de las/los actores educativos mediante estrategias holísticas, dialógicas y reflexivas, pero manteniendo una vigilancia epistemológica hacia la connotación y denotación de cada corpus discursivo (Sandín, 2003).

La estrategia para recolectar la información fue la construcción de tres preguntas abiertas de carácter reflexivo y voluntario, las que se podían responder de manera grupal o individual. La primera indagaba en las creencias u opiniones asociadas a los propósitos de los microtalleres de contención emocional y afectiva, instancias que fueron implementadas al inicio de todas las clases virtuales del

primer semestre académico del año 2020. La segunda profundizaba en las razones o motivos que *gatillaron* la aceptación o rechazo hacia alguna temática en particular. Y la tercera examinaba las necesidades, preferencias e intereses asociados al contexto de pandemia.

La estrategia para examinar las respuestas de los actores educativos fue el análisis del discurso que comprende tres etapas consecutivas. La primera describe las unidades discursivas según sus propiedades gramaticales, semánticas, morfosintácticas y pragmáticas. La segunda interpreta las emisiones completas de acuerdo con sus generalizaciones paradigmáticas u orientaciones sintagmáticas. Y la tercera elabora las categorías analíticas del corpus discursivo según su sistema de creencias (Van Dijk, 2001).

Por último, las tres preguntas se distribuyeron a través del correo electrónico de 150 estudiantes matriculados en cuatro cursos de distintas carreras de pregrado de dos instituciones de Educación Superior de la región Metropolitana de Santiago. Se recibieron 55 respuestas identificadas como grupo o de manera individual -con y sin nombres-, por lo que hubo una participación aproximada de 60 a 70 personas.

## **5. Principales hallazgos de investigación**

Estos hallazgos examinan las creencias u opiniones asociadas a los propósitos de los microtalleres de contención emocional y afectiva.

### **5.1. Los microtalleres desarrollan habilidades reflexivas, analíticas, evaluativas y discursivas**

Las y los estudiantes plantean que los microtalleres desarrollan habilidades reflexivas, analíticas, evaluativas y discursivas respecto de múltiples temáticas y problemáticas actuales, las que son vivenciadas día tras día a nivel nacional e internacional. Estas instancias permiten comprender la orientación de la clase, haciéndola más variada y participativa ya que “pueden escuchar las reflexiones y análisis de las compañeras y compañeros”, quienes relacionan los temas discutidos con la propia vida y con el futuro ejercicio profesional.

Yo creo que el propósito de los microtalleres es evaluar si efectivamente podemos analizar, evaluar y reflexionar sobre los casos y situaciones concretas que nos pone. (Estudiante, 2020)

El propósito de los microtalleres es abarcar diferentes problemáticas que se viven en el día a día en nuestro país y también a nivel internacional. (Estudiantes, 2020)

Personalmente creo que el propósito de los microtalleres es incentivar la reflexión, sobre las temáticas tratadas. (Estudiante, 2020)

En estas instancias lo que creemos es que busca reflexionar en torno a un tema, además poder relacionar este con nuestra vida o poder pensar en nuestro futuro quehacer pedagógico, por otra parte, podamos entender hacia donde está orientada la clase, también para ocupar ese recurso, para hacer más variada la clase y no solo que la profesora hable, sino poder tener más posibilidades de reflexión. Su propósito en sí es poder analizar la información que se nos da y poder discutirlo en la clase, podemos escuchar los análisis de nuestras compañeras, que quizá vieron otras cosas en el microtaller, esto es muy bueno para tener un punto de pie inicial de la clase (Estudiantes, 2020).

## **5.2. Los microtalleres desarrollan contenidos pedagógicos y profesionales**

Las y los estudiantes manifiestan que los microtalleres desarrollan contenidos pedagógicos y profesionales, una formación académica, complementaria y motivadora que propicia el aprendizaje de saberes novedosos, prácticos y útiles para el futuro ejercicio profesional. De modo que las instancias participativas y dialógicas despliegan las habilidades reflexivas y analíticas de los actores educativos respecto de los roles y funciones docentes. Así como, permiten “evitar la monotonía, aclarar dudas y abrirse al diálogo”, compartiendo preguntas, experiencias, posturas u opiniones sobre dichos contenidos. Entonces, se trata de “darle un sentido al quehacer pedagógico”, abordando temáticas

variadas como el trabajo cooperativo, escucha activa, actitudes positivas, altas expectativas, etc., y “situándonos en el futuro papel o rol que desempeñaremos como docentes”.

Creo que las propuestas que implementa en las clases la realiza y comparte (...) para desarrollar y entregar nuevos saberes que nos servirán en toda nuestra formación académica como estudiantes y también como educadoras ya en curso. También que podamos compartir nuestras distintas opiniones y preguntas que nos surgen en el momento respecto de la clase, para que no sea tan monótono. (Estudiante, 2020)

Creo que el propósito de los microtalleres es contribuir y complementar los contenidos abordados en las clases online. En ese contexto, busca que nosotros los estudiantes podamos aclarar dudas en cuanto las temáticas que nos ha presentado, asimismo, motivarnos y, por ende, reflexionar y abrirnos al diálogo. (Estudiante, 2020)

Creo que busca conseguir participación dentro de la clase, y a la vez saber de nuestras opiniones o posturas frente a algún tema. (Estudiante, 2020)

Creo que cada uno de los microtalleres tienen distintos propósitos ya que se pueden abordar distintos temas relacionados a nuestro rol como estudiantes o como futuros docentes, pero a la vez creo que todos se relacionan en el sentido en que nos permite mejorar nuestra capacidad de redacción y análisis, a la vez también podemos compartir opiniones y compartir experiencias relacionadas a los temas vistos. (Estudiante, 2020)

Me parece que el propósito de los microtalleres es darle un sentido a nuestro quehacer como estudiantes y futuras educadoras, ya que se abordan temáticas que son parte de nuestro trabajo (trabajo cooperativo, actitudes, por ejemplo). Además, es una instancia de diálogo, en el que podemos escuchar la opinión de nuestras compañeras, así como nosotras mismas poder participar;

lo que invita a tener una actitud activa durante la clase, junto con motivar el inicio de esta. (Estudiante, 2020).

Creemos que usted busca que analicemos, mediante la ilustración de los videos y ejemplos dentro de estos, ideas, casos y situaciones en relación con los contenidos, situándonos en el papel de docente, además de beneficiar en nuestro aprendizaje y en nuestro futuro rol. (Estudiantes, 2020)

### **5.3. Los microtalleres desarrollan contenidos conceptuales contextualizados**

Las y los estudiantes declaran que los microtalleres desarrollan contenidos conceptuales contextualizados de forma lúdica y dinámica, cuyas estrategias participativas y dialógicas posibilitan la comprensión del trasfondo temático, su globalidad y relación con los temas específicos revisados anteriormente. Una especie de preámbulo e introducción que “ayuda a mejorar el clima de las clases”, ya sea porque incentiva a “pensar de manera crítica y reflexiva” o porque permite debatir en torno a distintos puntos de vista u opiniones, “sin entrar de lleno en el contenido dado que se abarcará durante la jornada”. Por tanto, los microtalleres fortalecen la motivación hacia la construcción de aprendizajes significativos, donde “llama la atención” la implementación de herramientas estratégicas para analizar ejemplos o casos ajenos al aula. O despierta la curiosidad e interés de la posibilidad de aplicar lo aprendido a otros contextos y situaciones.

Los propósitos de estas instancias al comienzo de las clases creemos que son principalmente la motivación, el contextualizarnos de una manera lúdica el contenido de la clase que se desarrollará. Es desarrollado con el fin de llamar nuestra atención para que la clase sea contemplada de manera significativa para que haya un real aprendizaje y comprendamos lo importante que es revisar y comprender el trasfondo del contenido. Fortalecer el aprendizaje y lo visto en clases anteriores poniendo en evidencia los conocimientos, conceptos y formas de implementar herramientas estratégicas. (Estudiantes, 2020).

El propósito de los microtalleres es una estrategia para motivar a los estudiantes al inicio de la clase, con la finalidad de saber sus opiniones y hacerlos pensar de manera crítica y reflexiva sobre el tema propuesto. La profesora busca motivar e incentivar a las estudiantes en este caso, haciendo la clase un poco más dinámica, no entrando de lleno con el contenido que se abarcará durante la clase. (Estudiante, 2020)

Personalmente creo que busca instancias de diálogo, donde todas podamos participar y dar nuestros puntos de vista frente a los diversos videos, si bien participamos pocas niñas en los talleres, se arman pequeños debates que ayudan a mejorar el clima de las clases. (Estudiante, 2020)

Consideramos que el objetivo de los microtalleres es introducir o realizar una pequeña contextualización acerca de los contenidos a tratar dentro de la clase, además de insertarnos en el contenido global del curso, que son necesarios de manejar. (Estudiantes, 2020)

#### **5.4. Los microtalleres desarrollan contenidos generales, relevantes y necesarios**

Las y los estudiantes plantean que los microtalleres desarrollan contenidos generales, relevantes y necesarios para generar cambios sociales y proponer soluciones atingentes a problemas complejos, actuales y cotidianos. Estas instancias potencian el pensamiento crítico respecto de experiencias y conocimientos previos o sus procesos cognitivos permiten analizar “temáticas ampliamente normalizadas e invisibilizadas”. Tales como, la brecha laboral y salarial entre mujeres y varones, los índices de vulnerabilidad acentuados por razones de confinamiento, crisis sanitaria y económica, discriminaciones hacia minorías sexuales e identidades de género, entre otros. Sin embargo, los contenidos asociados a los microtalleres no se relacionan directamente con los temas abordados en las distintas carreras de pregrado. Los cuales “enriquecen la crítica y autocrítica” cuando los actores educativos comparten sus distintos

puntos de vista o cuando buscan soluciones conjuntas sobre el bien vivir.

Yo creo que busca informar a los y las alumnas de temas que, si bien no están directamente relacionados con la carrera de cada uno y cada una, sí es muy relevante manejarlos como conocimiento general logrando así tener un cambio en ciertos problemas que se viven hoy en día. Como por ejemplo ¿Por qué las mujeres no ganan lo mismo que los hombres? ¿Por qué los porcentajes de mujeres que trabajan es bajo? ¿Por qué las mujeres son mayormente vulneradas? ¿Por qué se normalizan ciertas situaciones? (Estudiante, 2020).

Bajo el contexto evaluativo el propósito de los microtalleres es promover y robustecer los procesos cognitivos y sociales de los estudiantes, estos son una estrategia bien pensada para que los estudiantes desarrollen pensamiento crítico apalancado por sus conocimientos previos, los que le permitirán analizar temáticas sociales, tales como discriminaciones, temas de identidad de género, minorías, etc., que se encuentran en la cotidianidad y que muchas veces las normalizamos sin darnos cuenta el profundo mensaje que puede tener. Además de parte del docente busca conseguir que los estudiantes mediante el análisis puedan enriquecer no solo la crítica social, sino que también aumentar la autocrítica en búsqueda de mejoras, y que entre todas las personas construyamos una mejor sociedad, mediante el mix de compartir los diferentes puntos de vista que tenemos como seres humanos (Estudiantes, 2020).

Para comprender con mayor profundidad las ideas planteadas con anterioridad, a continuación, se incluye una tabla de síntesis:

**Creencias u opiniones asociadas a los propósitos de los microtalleres**

Categorías de análisis	Descripción sintética de propósitos
Los microtalleres desarrollan habilidades reflexivas, analíticas, evaluativas y discursivas.	Desarrollar habilidades reflexivas, analíticas, evaluativas y discursivas respecto de múltiples temáticas y problemáticas actuales, las que son vivenciadas día tras día a nivel nacional e internacional.
Los microtalleres desarrollan contenidos conceptuales contextualizados	Desarrollar contenidos pedagógicos y profesionales, una formación académica, complementaria y motivadora que propicia el aprendizaje de saberes novedosos, prácticos y útiles para el futuro ejercicio profesional.
Los microtalleres desarrollan contenidos conceptuales contextualizados	Desarrollar contenidos conceptuales contextualizados de forma lúdica y dinámica, cuyas estrategias participativas y dialógicas posibilitan la comprensión del trasfondo temático y su relación con los temas revisados anteriormente.
Los microtalleres desarrollan contenidos generales relevantes y necesarios.	Desarrollar conocimientos generales, necesarios y relevantes para generar cambios sociales y proponer soluciones atingentes a problemas complejos, actuales y cotidianos.

## 6. Conclusiones

Los microtalleres de contención emocional y afectiva superaron sus propósitos y expectativas iniciales ya que las y los estudiantes advierten el desarrollo de habilidades reflexivas (analíticas o evaluativas) y discursivas respecto de múltiples temáticas y problemáticas actuales. Habilidades que permitirían el desenvolvimiento de la vida cotidiana en general y del futuro desempeño profesional. Estas experiencias de aprendizaje no fueron proyectadas por la docente – investigadora en la programación de la actividad curricular, puesto que buscaba brindar una instancia de conversación y acompañamiento de carácter abierto, holístico e introspectivo.

Además, es interesante observar cómo las y los estudiantes perciben la construcción de conocimientos pedagógicos y profesionales, es decir, de ciertos contenidos conceptuales y saberes útiles a través de una formación complementaria e innovadora. A la par, ellas y ellos perciben que los microtalleres permiten introducir los contenidos curriculares del curso, mejorar el clima de aula e incentivar la reflexión crítica debatiendo distintos puntos de

vista. Estas experiencias de aprendizaje son muy sugestivas dado que los microtalleres buscaban mantener la motivación durante la trayectoria formativa y contar con algunas herramientas emocionales y afectivas para gestionar los propios estados de ánimo.

Estos hallazgos de investigación relevan la importancia de la educación emocional en las instituciones educativas puesto que fortalecen la autonomía, los procesos de concienciación y la (auto)regulación de las y los estudiantes frente a contextos diversos y situaciones inesperadas. Elementos fundamentales ya que conforman las competencias para la vida, cuyos conocimientos, habilidades y actitudes generan amplias expectativas hacia las condiciones materiales y simbólicas del bienestar personal o permiten enfrentar problemas socioemocionales complejos desde una autoestima y autoconcepto sólidamente posicionado en el mundo de la vida (Pérez-Escoda, et al., 2010).

Justamente, resulta crucial seguir trabajando las emociones dentro y fuera del aula porque condicionan la significatividad del aprendizaje profundo, así lo demuestran las investigaciones con estudiantes universitarios y universidades de Ibáñez (2002)

(...) cuando ellos [y ellas] contextualizaron sus emociones favorables, siempre indicaron aspectos que todos consideramos prioritarios para mejorar la calidad de los aprendizajes: sentirse motivado en las clases, tratar contenidos contextualizados en las propias experiencias cuya aplicación se puede visualizar en la práctica, sentirse valorado como estudiante, poder participar, confrontar distintos puntos de vista, etc. Lo contrario ocurre con la contextualización de las emociones desfavorables. (p.44)

Como también, es clave que los actores educativos cuenten con mayores niveles de participación, protagonismo y reflexividad durante las prácticas de enseñanza y procesos de aprendizaje. Esto se basa principalmente en la acción de enseñar que se (re)construye en espacios educativos

formales e informales, donde se entrecruzan perspectivas convergentes y divergentes o se entretejen consensos y disensos con cierta rigidez, relatividad o flexibilidad.

En cambio, la acción de aprender supone integrar esta multiplicidad de enseñanzas a las coordenadas del mundo interior, a los procesos de introspección consciente, que van ampliando los marcos comprensivos de las/los actores educativos en función de la profundidad, incidencia y relación entre dichos aprendizajes. De modo que la significatividad de la acción de enseñar y aprender deriva “de la puesta en práctica de la teoría”, en tanto involucre una praxis en ambas direcciones. Al respecto, Freire (2006) señala que:

La práctica separada de la teoría es puro verbalismo inoperante; la teoría desvinculada de la práctica es activismo ciego. Es por esto, que no hay praxis auténtica fuera de la unidad dialéctica acción-reflexión, práctica-teoría. Del mismo modo, no hay contexto teórico verdadero a no ser en unidad dialéctica con el contexto concreto. (p. 30-32)

## Referencias

- BBC (2020). *Coronavirus ¿Cuál es la cifra real de muertos por la pandemia?* Recuperado de <https://www.bbc.com/mundo/noticias-53092667>
- Bloch, S. (2007). *Al alba de las emociones. Respiración y manejo de las emociones*. Santiago: Uqbar Editores.
- Colegio de Profesores de Chile (2020). *Orientaciones para el trabajo pedagógico en tiempos de pandemia a partir del plan educativo de emergencia para enfrentar la crisis sanitaria*. Recuperado de [http://revistadocencia.cl/web/images/orientaciones/Orientaciones\\_1.pdf](http://revistadocencia.cl/web/images/orientaciones/Orientaciones_1.pdf)
- De Tezanos, A. (2020). *La escuela en los tiempos de la pandemia*. Recuperado de [https://www.academia.edu/42714371/La\\_escuela\\_en\\_los\\_tiempos\\_de\\_la\\_pandemia](https://www.academia.edu/42714371/La_escuela_en_los_tiempos_de_la_pandemia)
- El Mostrador (2020). *¿Escuelas rurales desconectadas o desconexión con las escuelas rurales?* Recuperado de <https://www.elmostrador.cl/destacado/2020/06/21/escuelas-rurales-desconectadas-o-desconexion-con-las-escuelas-rurales/>
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid, España: Morata.
- Freire, P. (2006). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. México: Siglo XXI Editores, S.A. de C.V.
- Gobierno de Chile (2020). *Plan de Acción por Coronavirus*. Recuperado de <https://www.gob.cl/coronavirus/plandeaccion/>

- Ibáñez, N. (2002). Las emociones en el aula. *Estudios Pedagógicos* (28), 31-45.
- Maturana, H. (1990). *Emociones y lenguaje en educación y política*. Santiago, Chile: Dolmen.
- Mendiola, J. (2 de mayo de 2020). ¿Por qué nos agotan psicológicamente las videoconferencias? Los expertos determinan que la ausencia de contacto físico exige más atención. *El país*. Recuperado de [https://elpais.com/tecnologia/2020-05-02/por-que-nos-agotan-psicologicamente-las-videoconferencias.html?utm\\_source=Facebook&ssm=FB\\_CM&fbclid=IwAR1WAdr3xmA8WRshuzDtIutiaEA4UbhE5l0L0bhRZ32kO7JR4H6BISTNAMo#Echobox=1588694212](https://elpais.com/tecnologia/2020-05-02/por-que-nos-agotan-psicologicamente-las-videoconferencias.html?utm_source=Facebook&ssm=FB_CM&fbclid=IwAR1WAdr3xmA8WRshuzDtIutiaEA4UbhE5l0L0bhRZ32kO7JR4H6BISTNAMo#Echobox=1588694212)
- MINEDUC (2012). *Guías Didácticas de Comunicación Oral. Asignatura: Lenguaje y Comunicación 1º a 4º año de Educación Media*. Recuperado de [https://centroderecursos.educarchile.cl/bitstream/handle/20.500.12246/3087/201305091222210.Eje\\_Comunicacion\\_Oral-1.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://centroderecursos.educarchile.cl/bitstream/handle/20.500.12246/3087/201305091222210.Eje_Comunicacion_Oral-1.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- MINEDUC (2020). *Orientación al sistema escolar en contexto de COVID-19*. Recuperado de [https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2020/03/OrientacionesContextoCOVID19\\_2703.pdf](https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2020/03/OrientacionesContextoCOVID19_2703.pdf)
- MINSAL (2020). *Informe Epidemiológico N°36 Enfermedad por SARS-CoV-2 (COVID-19)*. Recuperado de <https://www.minsal.cl/wp-content/uploads/2020/07/informe-epi-36.pdf>
- OMS (2020). *Orientaciones técnicas sobre el nuevo coronavirus (2019-nCoV)*. Recuperado de <https://www.who.int/es/emergencias/diseases/novel-coronavirus-2019/technical-guidance>
- Pariante, M. (1 de junio de 2020). *Qué es el “burnout” o agotamiento parental y cómo se puede detectar. La tercera*. Recuperado de <https://www.latercera.com/paula/noticia/que-es-el-burnout-o-agotamiento-parental-y-como-se-puede-detectar/A25GY7CGWRGQPNC3NPDJ202I6M/>
- Pérez-Escoda, N., Bisquerra, R., Filella, G. y Soldevila, A. (2010). Construcción del Cuestionario de Desarrollo Emocional de Adultos (QDE-A). *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 21(2), 367-379.
- Pinto, A. y Muñoz, G. (2020). *Teletrabajo: Productividad y bienestar en tiempos de crisis*. Recuperado de [https://noticias.uai.cl/assets/uploads/2020/05/05-pinto-y-munoz\\_2020\\_teletrabajo\\_final.pdf](https://noticias.uai.cl/assets/uploads/2020/05/05-pinto-y-munoz_2020_teletrabajo_final.pdf)
- RAE (2019). *Diccionario de la lengua española. España: Real Academia Española*. Recuperado de <https://dle.rae.es/>
- RTVE (2020). *Coronavirus El mapa mundial del coronavirus: más de 15,8 millones de casos y más de 641.000 muertos en todo el mundo*. Recuperado de <https://www.rtve.es/noticias/20200725/mapa-mundial-del-coronavirus/1998143.shtml>
- Sabater, F. (1993). *Ética de Amador*. Barcelona, España: Ariel S.A.
- Sandín, M. (2003). *Investigación Cualitativa en Educación. Fundamentos y Tradiciones*. Madrid, España: Mc Graw and Hill Interamericana.
- Van Dijk, T. (2001). *Estructuras y funciones del discurso: una introducción interdisciplinaria a la lingüística del texto y a los estudios del discurso*. México. D.F., México: Siglo Veintiuno.

# Narrativas de las tensiones, estrategias y aprendizajes vivenciadas por estudiantes universitarios ante la crisis situacional por el COVID-19.

Margarita Posada Lecompte\*

*Universidad Católica Silva Henríquez*

## **Resumen**

El escrito presenta los resultados de un estudio exploratorio de tipo cualitativo, desde una perspectiva fenomenológica, realizado con 16 estudiantes que participaron en un curso optativo sobre Desarrollo personal y autocuidado en forma virtual, dentro de su plan de estudios en la Universidad Católica Silva Henríquez, durante las medidas de resguardo en el contexto del COVID-19. Los/las estudiantes manifiestan haber sentido temor, miedo, incertidumbre e irritabilidad. Emplean diversas estrategias de afrontamiento en forma simultánea, o van optando por nuevas medidas de acción que buscan manejar y entender la situación; así como controlar o modular sus estados emocionales. Los principales aprendizajes obtenidos, son la oportunidad de aprendizaje, de resignificar la vida; de autoconocimiento, de desarrollo personal y el sentido de reciprocidad.

**Palabras claves:** crisis, emociones, afrontamiento, aprendizajes

\*Magíster en Psicología comunitaria, Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia. Psicóloga, Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia. Docente adjunta de la Universidad Católica Silva Henríquez. E-mail: mposadal@ucsh.cl

## **1. Presentación del tema**

“Todas las situaciones críticas tienen un relámpago  
que nos ciega o nos ilumina.”

Víctor Hugo, 1862.

El 3 de marzo del 2020 se presentó en el país el primer caso de Coronavirus en la ciudad de Talca, aunque la alerta se estaba anunciando desde finales del mes de diciembre, cuando la OMS señaló los riesgos de la situación mundial debido a la presencia y propagación de una cepa “de la familia de coronavirus que no se había identificado previamente en humanos”, altamente contagiosa. (...) “Los coronavirus son causantes de enfermedades que van desde el resfriado común hasta enfermedades más graves, como Insuficiencia Respiratoria Aguda Grave” (MINSAL, 2020, s/p). Por ello, desde esa fecha, las instancias gubernamentales tomaron en cuenta diversas medidas sanitarias para el control de la crisis de salud, como zonas en cuarentena, aduanas sanitarias, cordones sanitarios, residencias sanitarias, entre otras. Una de ellas, fue el desarrollo de la docencia universitaria bajo modalidad online para disminuir los riesgos de contagio y propagación.

En tal sentido, el presente escrito recopila y sistematiza las narrativas de dieciséis estudiantes que han participado en una actividad curricular sobre Desarrollo personal y autocuidado en la Universidad Cardenal Silva Henríquez, en Santiago de Chile, durante las medidas de distanciamiento social y desarrollo de las actividades académicas a través del aula virtual. Estos textos de los jóvenes expresan la situación que viven por la cuarentena de salud debido a la crisis de salud por el COVID-19 describiendo algunas de sus vivencias. Por tanto, los alcances del escrito son de un estudio exploratorio, y no se pretende establecer generalizaciones, sino exponer el tema para su comprensión.

El objetivo de indagación es describir los estados emocionales vivenciados y las estrategias de afrontamiento empleadas por el grupo de estudiantes para regularizar su estado emocional, las significaciones conceptuales construidas y los aprendizajes obtenidos en torno a la crisis de salud COVID-19, recopiladas a partir de narrativas

en una actividad formativa sobre desarrollo personal y autocuidado. Como objetivos específicos se contemplaron: describir los principales estados emocionales que han vivenciado; analizar las principales estrategias de afrontamiento que han empleado; y referir los principales aprendizajes que están obteniendo de la experiencia de resguardo.

Las preguntas seleccionadas son las siguientes: ¿Cuáles son los estados emocionales por los cuáles han estado transitando durante la crisis? ¿Cómo han tratado de manejar y regular sus estados emocionales?, es decir, ¿Qué estrategias de afrontamiento han empleado para enfrentar la crisis? y ¿Qué aprendizajes han obtenido de la experiencia de resguardo personal?

Para contextualizar el tema, una crisis situacional es el

(...) estado transitorio que aparece cuando una persona enfrenta un obstáculo a sus objetivos o expectativas vitales que parece ser insuperable con los métodos usuales de resolución de problemas que la persona ha utilizado en el pasado. Sobreviene entonces un periodo de desorganización, incertidumbre y de alteración durante el cual se intentan poner en marcha diferentes soluciones. (Caplan como se citó en Raffo, 2005, p. 1)

Es decir, que la persona pasa por una condición inestable y transitoria de confusión y desorganización, “cuya resolución condiciona y modula la continuidad de este” (González, 2001, p. 36) y por ello impacta sobre el bienestar y calidad de vida de las personas.

Por tanto, cuando las personas enfrentan eventos adversos encuentran los recursos y las capacidades personales para adaptarse, encontrar sentido y hacer un crecimiento personal. Así,

Los beneficios o aprendizajes más habituales tienen que ver con la mejor de las relaciones interpersonales –más comunicación, más intimidad– con la mejora en la percepción de uno mismo –más fortaleza, con más capacidades– y con la mejora de la propia vida –más

capacidad para disfrutar el momento, reajustes en la escala de valores. (Calhoun y Tedeschi como se citó en Hervás, 2009, p. 31)

Como resultado de estas experiencias, después de una crisis se producen cambios psicológicos positivos y en el crecimiento personal, en tres categorías: en uno mismo, en las relaciones interpersonales, en la espiritualidad y en la filosofía de vida, que alientan a crecer y ser mejores (Calhoun y Tedeschi como se citó en Acero, 2012), En tal medida, las crisis por cambios en la situación de vida o circunstanciales, han sido generalmente momentos claves para aprender y reconstruir sentido de vida. Como señala González (2001) “la esencia del concepto de crisis está más próxima a la de cambio crucial, significativo o determinante” (p. 35) que conlleva, por tanto, a un riesgo de una enfermedad mental o una oportunidad para el desarrollo personal (Fernández, 2010). Específicamente, como menciona Sánchez (2020), entrevistando a Cyrulnik, “nuestras mentes están organizadas para ganar victorias contra la desgracia” (s/p). Por tanto, las crisis no están ajenas a la vida de las personas, sino que implican desarrollar o reutilizar los recursos psíquicos para comprenderlas y enfrentarlas, lo cual demanda esfuerzos especiales y específicos.

Como resultado de esta experiencia de aislamiento sanitario (voluntario y obligatoria en los últimos meses) para reducir el contacto por el COVID-19, las personas pasan por diferentes estados emocionales y configuran diferentes ideas en torno de sí, de la salud propia y de sus familiares, de tratar de entender qué es lo que pasa, de su gravedad y a partir de ello, definir o seguir un plan de actuación. En este trayecto, casi siempre doloroso y peligroso, se emplean diferentes estrategias adaptativas para resolver, manejar y enfrentar su situación y reestablecer su condición de bienestar y calidad de vida.

Las emociones, retomando lo indicado por Piqueras, Ramos, Martínez y Oblitas, (2009), “son formas comunicativas que manifiestan todos los individuos, independiente de su cultura, producen cambios en la experiencia afectiva, en la activación fisiológica y en la conducta expresiva, con repercusiones en el estado de salud y bienestar” (p.86).

El evento crítico, produce cambios en el mundo interno y externo. Los eventos externos al cambiar son percibidos como extraños, sin significado, sin sentido, amenazantes, inciertos, confusos y hasta violentos (Fernández, 2010). Igualmente, “el mundo interno se modificará y con ello, la forma subjetiva de percibir e interpretar las cosas” (Fernández, 2010, p.7). El mismo autor señala que,

Los recursos habituales se muestran insuficientes para manejar los datos que aporta la nueva situación. Aparecen factores desestabilizadores. Todo se torna nuevo y desconocido y lo mismo respecto a nosotros mismos o nuestras sensaciones, que no reconocemos. Los presupuestos básicos que hasta ahora habían servido para vivir en equilibrio y seguridad han de ser revisados. Se generan sentimientos de indefensión y desconfianza por la magnitud de las pérdidas sufridas. (Fernández, 2010, p.7)

Sin embargo, los organismos se caracterizan por la *heterostasis* y el desorden, es decir la capacidad para afrontar los estresores psicosociales y situaciones traumáticas. Por ello, “el grado de adecuación en el manejo o control de la tensión determinará que el resultado sea psicopatológico, neutral o salugénico” (Antonovsky, como se citó en Palacios-Espinosa y Restrepo-Espinosa, 2008, p. 277). Para este mismo autor, afrontar la adversidad implica un sentimiento de coherencia y una capacidad de responder flexiblemente a los factores del estrés. El sentido de coherencia sería la tendencia disposicional que permitiría entrar a evaluar el evento como significativo, predecible y manejable, es decir, que va a seleccionar estrategias de afrontamiento que con mayor probabilidad le den éxito para solucionar la situación.

Es decir, que “vivir una situación de estrés no conduce necesariamente a una condición patológica, sino que puede tener efectos beneficiosos, dependiendo de las características y las capacidades de las personas para resolverlos”. (Rivera, Ramos, Moreno y Hernán, 2011, p. 130), por tanto, los recursos generales de resistencia y el sentido de coherencia son relevantes para sobreponerse a la crisis.

El empleo de unas u otras estrategias va a depender entonces, de la forma en que se vive e interpreta la situación crítica, y como se incorpora en la vida cotidiana para seguir su trayectoria de la forma más satisfactoria posible. La resolución de la crisis demanda entonces de la comprensión cognitivo emocional de la situación (percepción y significación del problema), de las fortalezas del Yo, las estrategias de afrontamiento (y su funcionamiento previo) y la red de apoyo familiar y social. Por tanto, influyen en su impacto, “variables personales, familiares, sociales, del propio hecho en sí mismo y sus consecuencias” (Fernández, 2010, p. 3). En este caso, el riesgo de enfermar, de la gravedad de la enfermedad, de la afección de familiares y cercanos, así como las indirectas, como son la restricción de la movilidad, el distanciamiento social, la pérdida del empleo, el teletrabajo o la obligada exposición al contacto en la calle, ejercerán influencia en las reacciones ante la crisis. Para su recuperación van a estar involucrados “factores personales de resiliencia, así como el apoyo social como interpersonal que se reciba” (Fernández, 2010, p. 4).

Frente a las situaciones de tensión en el entorno, las personas hacen una valoración de su relevancia, de los recursos que posee para enfrentar la situación y si estos son o no eficaces. Si la situación es valorada como relevante, es decir

significa un compromiso, una alteración de la homeostasis del sujeto, ya sea a nivel físico, personal o social, se constituye en una situación de estrés para el sujeto, y provoca la fijación de la atención en la misma, dando lugar a un proceso de evaluación y preparación para una respuesta de adaptación. (Lazarus y Folkman como se citó en Casado, 2002, p. 5)

Las personas ante el estrés suelen pasar por cuatro fases: Fase aguda, fase de reacción, fase de reparación y fase de reorientación, según las describe Fernández, (2010).

En la fase inicial o aguda se producen estados afectivos intensos: angustia, ansiedad, ira, irritabilidad, hiper-

vigilancia, manifestaciones vegetativas, sensación de irrealidad. (p.7)

En la fase de reacción, se producen sentimientos dolorosos abrumadores, animo triste y lábil. Las reacciones características son: temor a regresar al evento; sueños o pesadillas; ansiedad; tensión muscular; y aumento de la irritabilidad. (una a seis semanas). (p.7)

En la fase de reparación, (1 a 6 meses), las reacciones son menos intensas y abrumadoras. Los sentimientos de dolor persisten y se vuelve a sentir interés por los hechos cotidianos; se hacen planes para el futuro. (p.7)

En la fase de reorientación (6 meses o más), las personas asimilan e integran la situación vivida, se produce la readaptación a su vida cotidiana. (pp. 8-9)

Como se indica, esta crisis puede conllevar a una serie de manifestaciones tales como “ansiedad, sentimientos de desamparo, confusión, cansancio, síntomas físicos y desorganización en el funcionamiento de sus actividades familiares, laborales y sociales”, (Raffo, 2005, p. 1).

Las personas acuden a diversas estrategias de afrontamiento (cognitivas o comportamentales), unas enfocadas hacia la resolución del problema, otras hacia el control de las emociones, y otras se dirigen a manejar la situación. Las estrategias dirigidas a la aproximación al problema son activas, pues buscan modificar las demandas ambientales causantes del estrés, por ejemplo, análisis lógico, reevaluación positiva, búsqueda de guía y soporte y, resolución de problemas. Cuando los sujetos emplean estrategias para controlar las emociones negativas, disminuir el malestar y el dolor emocional, acude a estilos de evitación, casi siempre pasivos, tales como evitación cognitiva, aceptación-resignación, búsqueda de recompensas alternativas y descarga emocional (Figuerola, Contini, Lacunza, Levín y Estévez Suedan, 2005).

## 2. Método

El estudio realizado es de tipo exploratorio, desde una perspectiva hermenéutica, bajo un enfoque cualitativo. En este caso, se trata el fenómeno como una experiencia de vida, tan libre como se pueda de presuposiciones conceptuales con el objetivo de adquirir una comprensión de la construcción de significados sobre lo que viven los/las estudiantes en torno al resguardo y restricción de movilización, tomando como base las respuestas proporcionados por los participantes. Se pretende comprender la realidad social como fruto de un proceso histórico, visto a partir de la lógica y el sentir de sus protagonistas, por ende, desde sus aspectos particulares y con una óptica interna. (Casilimas, 1996).

La muestra la constituyeron 16 estudiantes (13 mujeres y 3 hombres), inscritos en el curso optativo de Desarrollo personal y autocuidado, de las escuelas de educación (pedagogía en artes visuales, en música, en educación diferencial y en historia y geografía), salud (fonoaudiología y enfermería), y ciencias sociales (ingeniería comercial) de la Universidad Católica Silva Henríquez de Santiago de Chile.

La técnica de recolección de datos empleada fue de escritos presentados por los/las estudiantes como reflexiones de las actividades de aprendizaje en torno al tema de Control emocional. Se retoman las respuestas a tres preguntas, principalmente: ¿Cuáles son los estados emocionales por los cuáles han estado transitando durante la crisis?; ¿Cómo han tratado de manejar y regularlas sus estados emocionales?, es decir, ¿Qué estrategias de afrontamiento han empleado para enfrentar la crisis?, y ¿Qué aprendizajes ha obtenido de la experiencia de resguardo personal?

Se realizó un análisis de contenido de las preguntas abiertas y contrastación de las respuestas. Estas respuestas se organizaron en torno a las preguntas de indagación y se sistematizan de acuerdo con analogías o polaridades. Cabe señalar que los/las estudiantes autorizaron el uso de sus respuestas para el presente escrito.

### **3. Resultados**

#### **3.1. Estados emocionales vivenciados durante la crisis**

Sobre los estados emocionales por los cuáles han transicionado los/las estudiantes durante el mes y medio que llevaban de resguardo, manifestaron principalmente, las de temor, miedo e incertidumbre ante lo desconocido; irritabilidad y cambios de ánimo ante las diversas situaciones del día a día; molestia, rabia y enojo con las personas que no toman en serio la gravedad de la pandemia y que no siguen las instrucciones de quedarse en casa y cuidar la salud. Además, expresaron sentimientos de tristeza y melancolía. Algunos reconocen que han llorado; o han asumido actitudes de resignación, aceptar la situación y esperar un cambio. Otros manifiestan preocupación por las personas más vulnerables, como niños y adultos mayores. Y, por último, desánimo y aburrimiento. Es decir, predominaron en forma inicial, las reacciones emocionales que valoran la experiencia como negativa y desagradable y que generan una alta activación fisiológica (estrés). Como señala Piqueras, et al., (2009) estas reacciones emocionales cumplen una “función preparatoria para que las personas puedan dar una respuesta adecuada a las demandas del ambiente” (p. 97) y por ello, son adaptativas. Sólo si permanecen en el tiempo, pueden ocasionar alteraciones en el estado de salud mental. Por ello, muchos indicaron que gradualmente han logrado alcanzar una condición de serenidad. Las reacciones emocionales positivas, tales como la seguridad, la esperanza, la confianza, contribuyen para enfrentar los momentos adversos de la vida, sin embargo, los estados de emociones negativas como la ansiedad y el miedo, generan tensión y afectan al sistema inmunológico.

La situación fue valorada en forma más estresante e incremental en aquellos que se vieron afectados por la enfermedad personal o en miembros de la familia. También aquellos estudiantes que se vieron con limitaciones en el acceso a redes para asistir a clases y les dificultaba cumplir con sus deberes académicos. A su vez, frente a los pro-

blemas de empleo y situación económica, los estudiantes señalaron que se sentían agobiados, preocupados y con dificultad para dormir y concentrarse en sus actividades académicas. Ejemplo:

He tenido miedo frente al riesgo de morir

Al principio me puse histérica pensando en que todos nos íbamos a morir

### **3.2. Estrategias de afrontamiento empleadas para enfrentar la crisis**

Sobre las estrategias de afrontamiento que han empleado los/las estudiantes para manejar la situación de resguardo, las respuestas se organizan en tres grandes categorías, aquellas estrategias que buscan manejar y entender la situación; aquellas que buscan controlar o modular sus estados emocionales de forma directa y aquellas que buscaron evitar o evadir la tensión. A su vez, estas se subdividen en otras categorías propuestas por Fernández-Abascal, Jiménez y Martín (2003). Si bien, es relevante mencionar, que muchos de ellos emplean de forma combinada diversas estrategias.

En cuanto a las estrategias dirigidas a entender y resolver el problema, como señalan Solis y Vidal (2006), las personas priorizan el uso de la razón y ponen en práctica acciones cognitivas y conductuales que pretenden controlar y entender las situaciones para abordarlas mediante acciones directas. Este análisis racional del problema busca generar medidas que puedan alterar la situación de la dificultad. Los/las participantes mencionan que acuden a ellas para analizar lo que acontece, resolver las condiciones mediatas de suministro y concentrarse en el problema o reinterpretarlo. Ejemplo de ellas son la planificación y la resolución del problema. No acudieron a la supresión de actividades distractoras ni a refrenar el afrontamiento. Tal y como lo manifiestan en las siguientes narrativas:

(...) pensar en la situación y cómo resolver el problema de la forma más efectiva posible. Buscar variables ante la situación.

Tratando de buscar una explicación a los acontecimientos.

(...) analizar la situación desde diferentes perspectivas.

(...) ver con otros ojos el obstáculo.

Pensar en posibles soluciones, (...) buscar argumentos para pensar en el futuro.

(...) comprar alimentos y provisionar pensando en que la situación se extenderá. Tratar de vivir lo más normal posible y adaptarme sobre todo en los estudios y trabajo.

Me doy el tiempo de pensar las cosas, respeto la tristeza que causa la situación, la vivo y pienso que puedo hacer para mejorar la situación, cuáles son las acciones para seguir, si es que la situación está en mis manos.

Sobre el empleo de estrategias que buscan controlar emoción o modular los estados de ánimo de forma directa (ansiedad, miedo, zozobra), los/las estudiantes acuden a técnicas de regulación emocional, o autocontrol, tales como, la reevaluación positiva, desarrollo personal, control emocional, distanciamiento, apoyo social al problema y apoyo social emocional. Algunos relatos a modo de ejemplo son:

(...) lo más importante es estar tranquila para poder así pensar más claramente en lo que se puede hacer para mejorar las crisis en la que estamos inmersos.

(...) no exagerar las cosas y de enfrentar los miedos que uno va teniendo.

Cambio de actitud y enfrentar los miedos.

Intentar pensar con las cosas de manera más calmada. Mantener autocontrol y no ceder antes mis miedos enfrentando mis emociones.

Relajarme.

Trato de usar técnicas de respiración.

Dentro de esta categoría, algunos participantes mantienen una actitud positiva, reevalúa lo que acontece y perciben las ventajas de la situación, tratando de obtener un aprendizaje, así como de invitar a otros a realizar esfuerzos conjuntos para aminorar la tensión. Esta reevaluación positiva está enfocada en crear un nuevo significado a la situación problema, intentando sacar la parte positiva, fortalecer la confianza en sí mismos y evitar los pensamientos negativos. Supone, priorizar en el desarrollo personal, el logro de metas a largo plazo, aprender para mejorar las capacidades personales. Ejemplo:

Intento tener una visión optimista, intentando ser consciente de lo que quiero en vez de preocuparme por lo que me da miedo. Y de pensar que los momentos difíciles me entregarán aprendizajes que en ese momento debo aprender. Y que al final todo estará bien, no importa cuánto demore.

Después de la tormenta siempre sale el sol.

Ver la dificultad como un momento de aprendizaje me permite ver con otros ojos el obstáculo, me permite ser consciente de qué es lo que debo aprender en ese momento, un aporte para mis habilidades psicológicas y como aprendizaje de vida, pues me permite crecer como persona.

Intentar no hacer más dramática o exagerada cualquier tipo de situación.

(...) la estrategia de cuéntate otra historia, luego ocupo la segunda estrategia, cambiar de actitud.

Confiar en mí misma y en mis capacidades.

(...) ver el lado positivo de las cosas.

(...) percibir las situaciones de manera positiva y sobre todo por aprender lo que la vida me quiere enseñar.

Cambiando mi actitud a una más positiva.

Algunos participantes emplean estrategias con referencia a otros, según Solis y Vidal (2006), éstas implican compartir las preocupaciones con otras personas, es decir, buscar o dar apoyo familiar, social o espiritual. Los estudiantes de enfermería, por ejemplo, son los que han tratado de educar a los de su entorno acerca de las medidas de protección más convenientes. Ejemplo:

Dar consejo en la familia y amigos de cómo abordar nuestras situaciones particulares ante la Pandemia.

Calmar a quienes me rodean con explicaciones técnicas (...). Proteger a mi Familia.

He reaccionado de manera tranquila, siendo una especie de guía con mi familia, ya que hay muchas dudas acerca de este virus. He infundido métodos de prevención para evitar los contagios.

El compartir con los que más amo como mi familia y amigos cercanos me ha ayudado bastante a distraerme un momento de todo el estrés que genera el tener mucho afán académico y el hecho de estar en confinamiento prolongado ya que al hablar con ellos se producen risas, mi mente se ocupa de algo diferente a los estudios o al problema.

(...) con mis amigos hemos desarrollado reuniones virtuales en las que se ha pasado muy bien mucha risa y emociones gratas me han producido lo que me da ánimo para seguir en mis labores.

En similar sentido, algunos buscan el apoyo de sus familias y amigos, tratan de fortalecer sus relaciones y establecer una comunicación continua con ellos, mantener un

buen estado de humor y compartir espacios virtuales de encuentro. Como señala Cyrulnik, entrevistado por Fores (2020) “el confinamiento desarrollará el apego. Cuando el medio ambiente es peligroso, la familia se convierte nuevamente en el refugio de protección” (s/p).

La verdad tengo mucho apoyo de mi familia y a mi madre le he contado lo que sentía y ella me ayudó a calmarme y estar más tranquila.

(...) también hago el esfuerzo por comentar mi problema con alguien para así recibir un consejo de su parte y saber cómo ve la situación ya que muchas veces uno exagera lo ocurrido y se ahoga en un vaso de agua, pero cuando un tercero ve desde fuera la situación tiene otra opinión la que muchas veces nos da mayor claridad a cómo continuar y superar la crisis.

(...) lo importante que es rodearse de personas que nos quieren.

Me encanta hablar con mis amigos por lo que organizo reuniones virtuales con ellos.

(...) con mi familia nos hemos cuidado lo más que hemos podido, pero sé que lo que va a pasar, pasará. Así que, ahora me he mantenido más serena.

Pedir ayuda a las personas más cercanas a mí, cuando necesito apoyo.

Compartir con mi familia almorzando todos juntos, riéndome por tallas que ocurren al compartir con ellos. Estoy constantemente en comunicación con mis seres queridos.

Otra forma es compartir con quienes quiero.

Admitir mis límites y saber reconocer cuando necesito ayuda.

El tercer grupo de estrategias cognitivas para enfrentar el estrés, son las de tipo evasivas, denominadas así porque buscan evitar la tensión emocional y distraer el problema. Es un afrontamiento no productivo, porque no resuelve el problema. Son poco funcionales, según indican Solis y Vidal (2006). Ejemplo de ello, son: el conformismo, desconexión mental, expresión emocional y respuestas paliativas, como las actividades orientadas a la lectura, el interpretar música, ver películas, hacer oficios, hasta no llegar a pensar en la situación:

El distraerme un rato realizando actividades de mi gusto (cantar, leer, ver película, escuchar música) me ha ayudado bastante para enfrentar y manejar crisis.

(...) no tener pensamientos negativos o estar pesimista, además de desconexión mental trato de distraerme lo más que pueda. Ejemplo: leyendo, viendo películas, etc.

También tocar música me calma bastante, me hace sentir más tranquila y me ayuda a pensar de una manera equilibrada.

He intentado tomar las cosas a la ligera.

(...) desconexión mental, es la más que a mí me sirve, trato de desconectarme para no pensar en lo malo que esta nuestra situación de salud.

(...) me doy el tiempo de distraerme un poco haciendo actividades que me agradan como: ver alguna película, ordenar mi pieza y ayudar un poco en el aseo de la casa; cantar.

(...) hago el esfuerzo de pensar en lo bueno de cada situación y suprimir los muchos pensamientos negativos que muchas veces van surgiendo en la mente que es el campo de batalla más complicado del ser humano.

(...) He aprendido a no culparme por sentir y que puedo superar muchas cosas si me mentalizo en ello.

(...) suelto tensión al expresar lo que pienso, al gastar energía en hablar moverme.

De otra parte, algunos manifestaron visiones catastróficas, de intenciones predeterminadas por fuerzas externas, siendo algunas respuestas la siguiente:

Pensando en que todo tiene un propósito, y que quizás este virus podría ser una lección para la sociedad, ya que actualmente existe mucho egoísmo y, a su vez poca empatía en la población.

En cuanto a la búsqueda de un refugio espiritual, para llenarse de esperanza, manifestaron:

Me he sentido esperanzada, con mucha fe. Me encomendé a Dios.

(...) pero conforme fue pasando al tiempo me encomendé a Dios, y que pase lo que tenga que pasar

Principalmente me refugio en la oración cuando estoy muy colapsada y las cosas no van saliendo como las tenía planeadas.

Por tanto, la mayoría de los/las participantes indica que acude a estrategias cognitivas, como conductuales; tanto activas como pasivas. También, optan por cambiar de estrategia según perciben que puede asegurar un ritmo de vida ajustado y cumplir con sus deberes académicos y las demás actividades de la vida diaria. Hay quienes se focalizan en buscar un plan de acción y continuar con sus estudios; algunos/as a manejar y regularizar su estado emocional, con un cambio de actitud y visión de la situación, y otros/as a dis-tenderse. Si bien, las estrategias empleadas tienen diverso éxito, algunas no les aseguran mantener el control y manejar el estado emocional. Hay que recordar que “los esfuerzos por modificar los estados emocionales adversos pueden ser efectivos y adaptativos, pero también ineficaces, disfuncio-

nales e incluso contraproducentes” (Hervas y Moral, 2017, p.3). Por tanto, para sobrellevar la crisis de forma favorable son importantes, “la Comprensión cognitivo emocional de la situación (percepción del problema); las fortalezas del Yo, los Mecanismos de enfrentamiento conscientes e inconscientes y la red de apoyo familiar y social” (Raffo, 2005, p. 1)

Es relevante señalar, que sólo a finales del período académico, algunos estudiantes manifestaron que se sienten sobrellevados, y que han buscado ayuda profesional. Ejemplo de estas narrativas son:

La estrategia de enfrentar los miedos, creo que me ha funcionado, ya que no hay que enfrentarlos de manera inmediata, sino que, hay que ir de a poco superando las cosas que dan miedo y de ese modo, será más fácil que se pueda superar.

Pocos/as estudiantes manifestaron el uso de estrategias negativas tales como: auto inculparse, ignorar el problema, falta de afrontamiento, reservarlo para sí; así como tampoco mencionaron que aumentaron la ingesta de alcohol u otras sustancias. A modo de ejemplo:

A veces en periodos donde las crisis son muy fuertes, beber alcohol o comer más de lo que necesito o dejar de comer.

### **3.3. Aprendizajes derivados de la experiencia de enfrentar la crisis**

Un tercer aspecto indagado fue concerniente a los aprendizajes derivados de esta experiencia, que, aunque es insólita para la mayoría de los/las participantes, por su prolongación en el tiempo, ha podido generar aprendizajes acerca de sí, de los otros y del mundo. Como señala Hervas y Moral (2017), al sacar conclusiones sobre la experiencia vivida, los/las estudiantes pueden aprender con relación al futuro, qué comportamientos son más adecuados de implementar y generar un plan de acción. Las respuestas que ellos y ellas ofrecieron se organizan en torno a las siguientes categorías: oportunidad de aprendizaje, de resignificar la vida; de autoconocimiento, de desarrollo personal; el sentido de reciprocidad.

Indican que es una oportunidad para aprender de la experiencia, entender que nada está asegurado, que pueden aparecer eventos coyunturales que cambian el ritmo de las situaciones y, por tanto, es necesario prepararse para ello, ponderar las situaciones para asumir la crisis, verlas como un momento oportuno para cambiar (actitudes) y para emplear renovadas estrategias para resolver los problemas. Esta forma de autocontrol se emplea para dirigir los pensamientos, sentimientos y acciones a la obtención de las metas personales, lo cual está asociado con sentimientos de autoeficacia para aprender, valorar el aprendizaje, creer que obtendrán resultados positivos y mantener un clima emocional positivo, disfrutando lo que se hace, (Zimmerman como se citó en Panadero y Alonso-Tapia, 2014).

(...) siempre afrontamos los problemas de la misma manera en cambio ahora uno se da cuenta que hay diferentes opciones para enfrentarnos a estos, y quizás otros nos servirían más ya sea para solucionar el problema como para tomar alguna acción.

Comprendí que como seres humanos debemos saber confrontar los problemas.

Aprender estrategias para enfrentar un tipo de crisis sirve demasiado, también el hecho de aprender nuevos conceptos y como utilizarlos puede facilitar el proceso de enfrentamiento contra una crisis.

Hay que saber y aprender, a cambiar la actitud, no exagerar mucho las cosas.

Me ha permitido poder buscar una alternativa favorable para resolver y salir de un problema determinado. Comprender los periodos de crisis no como algo completamente negativo, si no vivirlos de la mejor manera posible y generar aprendizajes de ellos,

Aprender a afrontar las crisis de la mejor manera posible. El poder aprender a afrontar estas crisis

(...) que como personas y futuros profesionales estaremos expuestos continuamente.

(...) que todo puede ponerse patas arriba de un momento a otro.

(...) que, aunque todo se vea nublado y oscuro siempre se puede salir de ahí, y aprender de lo mismo.

La crisis, entonces, les permite aprender de los errores, enfrentar y superar los problemas y superar los miedos. Esta reevaluación positiva, o cambio cognitivo “tiene como objetivo modular la respuesta emocional, y darle según han mencionado un nuevo significado a la situación. Este es un mecanismo positivo”, (Hervas y Moral, 2017, p. 4)

(...) y enfrentarse a lo que uno le tiene miedo.

Saber y entender que depende de mí y de nadie más poder solucionar los problemas.

(...) nos ayuda a no padecer por más tiempo del necesario el sufrimiento que provoca la crisis.

El saber cómo enfocar los sentimientos en este tipo de periodos sin culparnos por estar tristes y comprendiéndonos.

He ido logrando aprender de cada error cometido o problema acaecido y me ha permitido mejorar mis capacidades personales.

Aprendí que las actitudes positivas nos llevan a un entorno más saludable emocionalmente y que cada experiencia va contribuyendo en este aprendizaje.

Me ha ayudado a manejar las frustraciones.

La necesidad de estar bien con sí mismo.

Sin embargo, algunos creen que los seres humanos no aprenden de estas experiencias y tenderán a repetir los errores y, por tanto, hay que conformarse y adaptarse a las eventualidades.

Nuestra sociedad ha tenido experiencia de grandes pandemias a lo largo de la historia y, sin embargo, no estamos preparados para afrontarlas. Esta emergencia, nos enseña que nos falta mucho por aprender.

(...) también darme cuenta de que a veces no todo resulta como deseamos.

Debemos acostumbrarnos a la nueva vida que tendremos hasta que se acabe esta pandemia.

(...) la vida no la tenemos asegurada y puede pasar cualquier cosa que nos la arrebate, como también nuestra libertad.

Otros/as participantes indican que han aprendido a resignificar su vida, a valorar y ser agradecidos con la vida que tenían y a mejorar sus vivencias cotidianas, así como sus relaciones. Este dominio personal, según Senge (2005), contribuye a que los/las estudiantes perseveren en sus actividades académicas y se motiven a aprender. Esta actitud, se relaciona con crecer y aclarar una visión personal, concentrar los esfuerzos, desarrollar paciencia y ver la realidad objetivamente. Les permite conocer sus potencialidades, debilidades y competencias.

Aprender a ser agradecido con lo que tengo y con quien me rodeo.

Aprender a amar la vida “cotidiana” que pensábamos que teníamos, porque cuando alguien tiene cosas o momentos que se ven tan comunes uno deja de querer o de apreciar estos momentos, pero con lo que está pasando sé que hasta la cosa más mínima lo agradecemos y lo aprovecharemos como si no hubiera un mañana.

Me llevó a pensar mejor en mis decisiones y en mi forma de vivir la vida, pudiendo haber miles de otras formas de aprovecharla mejor.

Recordar los aspectos esenciales de nuestras vidas y valorar lo esencial, también nos ayudará a sanar y a aprender de los momentos difíciles.

(...) a ver la vida desde otras perspectivas, de manera más amable y empática.

Entendí que en esta vida es necesario estar muy mal para después volver a ver la vida como es realmente y aprender a amarla.

(...) lo rápido que estaba llevando mi día a día a causa de los estudios, que estudiar para las solemnes; el tiempo en viaje que debía invertir para llegar a la universidad y a otros lugares.

(...) darnos cuenta de que es lo que necesitamos realmente, cuáles son nuestras prioridades, y valorar las pequeñas cosas que son esenciales para la vida y nos hacen sentir mejor.

(...) desarrollo de la labor común de cada uno es más relajada, todo se debe realizar en casa, por lo que nada de trasladarse y tener que salir unas horas antes para llegar a la hora a cumplir las labores de estudio o trabajo, lo que ha resultado en una mayor hora de sueño al descansar.

La experiencia también les ha favorecido a los/las estudiantes a ampliar su autoconocimiento, identificar sus emociones, y las reacciones ante ellas.

Principalmente los momentos difíciles me han ayudado a conocerme mejor, ser consciente de mis habilidades y defectos.

También siento que hemos aprendido a conocernos a nosotros mismo como por ejemplo nuestras debilidades y fortalezas.

(...) se debe aprender y comparar lo que éramos con lo que somos, esto nos pueda ayudar para cambiar y ser mejor y preguntarse ¿Cómo llegamos a esto?

(...) comprendí cómo los sentimientos y pensamientos pueden afectarnos muy profundamente en nuestro día a día y en nuestras decisiones.

(...) no limitarse el sentir y entender que somos humanos, y hay situaciones que se presentan como obstáculos y podemos estar tristes, sentirnos mal, pero aprender de ello.

(...) a conocernos más como personas.

Es por ello, que las experiencias vividas según manifiestan, también contribuyen a su maduración, crecimiento, y desarrollo personal, a ser resilientes. Como señala Cyrulnik en Salgado (2020) “Cuando comprendemos lo que nos ha pasado, tomamos posesión de ello; cuando entendemos lo que ha pasado en la sociedad, tomamos posesión de nuestra identidad y podemos volver a encontrar un espacio de libertad”. (p.1). Es decir, según Uriarte (2005), las personas pueden ser resilientes (ajuste personal y social), y superar la situación adversa.

Las crisis me han convertido en lo que soy hoy, a ver qué es lo que estoy haciendo mal, son oportunidades para modificar y evolucionar a una mejor versión.

Nos permite crecer en el ámbito personal aprendiendo en base a la experiencia sobre los obstáculos que se nos presentan en la vida.

Un crecimiento a nivel personal.

(...) oportunidades de crecimiento.

Nos ayudará a lograr crecer no solo a nivel personal sino también a nivel de sociedad.

Hay que saber ser resiliente, ya que uno nunca sabe en qué momento de la vida, será necesario aprender a sobreponerse frente a las adversidades que se crucen en el camino de nuestro futuro y poder saber las estrategias para lograr esto.

(...) y saber que es la resiliencia ya que esta aptitud nos servirá durante todos los días de la vida.

Es primordial la resiliencia ya que nos permite adaptarnos y enfrentar los periodos de crisis de una mejor forma.

El sentido de reciprocidad en las relaciones, valorar a la familia, a las amistades y a compartir con ellos, es

Aprender a aprovechar y anhelar los momentos que pasamos en familia porque nunca sabemos cuándo será la última vez que veamos a las personas que amamos.

El día a día me impedía tener mayor espacio para compartir en familia un almuerzo, el hablar y reírnos se daba muy poco ya que todos estaban en sus afanes, o sea, no había una tranquilidad para compartir en familia, iba muy rápido para amar, no estaba disfrutando al cien mi familia,

(...) mayor compartir como familia, almuerzo familiar,  
(...) mayor tiempo para amar, mostrar mi amor a los demás al estar más tiempo con ellos.

(...) y de las personas que quiero, que podamos aprender a afrontar con estas situaciones.

(...) nos permite conectarnos con las demás personas.

(...) poder ayudar a otros.

(...) plantearnos nuestro rol como individuos y cómo podemos ayudar a otros a que esto no sea tan pesado.

Es decir, que los/las estudiantes han establecido “un proceso de crecimiento post crisis” (Calhoun y Tedeschi como se citó en Acero, 2012, p.1), puesto que han experimentado cambios en sí mismos, en las relaciones interpersonales y en la espiritualidad y en la filosofía de vida.

Otros aprendizajes mencionados se relacionan con ahorrar y provisionar recursos económicos y auto cuidarse, es decir, al uso de medidas de autocuidado, prestando atención a sus necesidades y deseos.

(...) lo importante y sabio que es el ahorrar dinero cuando se está bien económicamente ya que al presentarse un cese de actividad laboral y no tener ingreso de dinero se puede echar mano de los ahorros evitando así el vivir la crisis económica tan angustiantemente debido a que no se cuenta con un dinero seguro para satisfacer lo básico y cuando había ingresos no se guardó para el tiempo malo.

Medidas de resguardo.

## **Conclusiones**

La situación de crisis acumulativa por la cual está transitando la comunidad universitaria, debido al riesgo de enfermar por el COVID-19, adicionado a las medidas de salud, en torno al autocuidado, la restricción de movilización, de relacionamiento y encuentro psicosocial; así como las limitaciones económicas o de recursos pueden generar alto estrés y conllevar al desarrollo de trastornos emocionales. No obstante, cada sujeto percibe y afronta una misma situación de distinta forma e intensidad. Igualmente, puede ocurrir que una misma estrategia de afrontamiento puede estar siendo utilizada, incluso por la misma persona, con intenciones distintas. Es

decir, que los/las estudiantes experimentan diferentes emociones y sentimientos en respuesta a los requerimientos psicosociales y de salud, como los que se han descrito (miedo, irritación, ansiedad, zozobra), y percibir o no estrés. Algunos de ellos han manejado la situación de forma organizada y eficaz mientras que otros se han sentido sobrellevados por los nuevos requisitos aunados a sus labores académicas y familiares. Estas diferencias de respuesta pueden estar relacionados a factores individuales de naturaleza psicológica, o a factores sociales.

Las reacciones emocionales de miedo y ansiedad, que han manifestado inicialmente los/las estudiantes frente a la situación de alerta de contagio por el COVID-19, si bien han sido negativas, se constituyen en un mecanismo de protección para prepararse para la acción y mantenerse alertas ante la magnitud que vaya tomando el fenómeno y lograr su comprensión. “Ese esfuerzo destinado a comprender lo que ocurre les va a permitir tener mejores herramientas para enfrentar la situación presente y futura” (Cyrulnik como se citó en Fores, 2020, s/p) y seguir las indicaciones y medidas de autocuidado y resguardo que han señalado las autoridades sanitarias del país y de la OMS, y valorarlas como relevantes. Los/las estudiantes no mencionaron el uso de medidas autolesivas o el consumo de alcohol o drogas, los cuales serían ineficaces para controlar el estrés.

La mayoría de las estrategias positivas y adaptativas que han empleado los/las estudiantes para enfrentar la crisis, y mantener su bienestar subjetivo, son aquellas que se orientan a resolver el problema, y a controlar el estado emocional para transitar con flexibilidad, calma y esperanza, haciendo una gestión inteligente de las emociones. Se asocian a las denominadas fortalezas psíquicas, según Poseck (2006) y a factores salutegénicos señalados por Antonovsky (como se citó en Rivera, et al., 2011).

Los/las participantes de forma resiliente señalan que están construyendo nuevos aprendizajes, tales como ampliar su conocimiento de sí mismo, desarrollo personal, ayudar a otros, valorar y resignificar su existencia. Muchos de estos aprendizajes están relacionados con las competencias socioemocionales, o sea el conjunto de conocimientos, capa-

ciudades, habilidades y aptitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales (Bisquerra y Perez, 2007).

### **Recomendaciones:**

Dado que los estados de estrés a largo término pueden afectar la salud mental de la población estudiantil, y disminuir sus recursos (cognitivos, afectivos, comportamentales, emocionales, sociales y fisiológicos), al sentirse sobrepasados, como indican Palacios-Espinosa y Restrepo-Espinosa (2008), es conveniente reforzar desde las diversas escuelas las medidas de prevención y acompañamiento socioemocional, tal como lo realiza el Centro de Estudios y Atención a la Comunidad (CEAC) en la Universidad Católica Silva Henríquez. Principalmente son recomendables las acciones que contribuyan a comprender, manejar y darle significado a lo que acontece como acción de protección y autocuidado para reforzar sentido de coherencia (confianza en que puede superar la crisis); así como el uso de estrategias de afrontamiento positivo, y resiliencia; que disminuyan la tensión.

Uno de los aspectos que es relevante considerar en los diferentes espacios formativos, es la autoestima, como señalan González, Fernández, Souto y González (2016), esta promueve una mejor resistencia al estrés, es decir es un factor protector,

Quienes poseen una alta autoestima suelen estar más ajustadas emocionalmente, se aceptan y respetan a sí mismos, son conscientes de sus virtudes y limitaciones, y confían más en sus capacidades en poder mejorar y madurar. También se ha encontrado que quienes poseen una baja autoestima tienden al auto-rechazo, la insatisfacción y el desajuste personal (p.98).

Uno de los programas recomendados para la atención de población en crisis es el debriefing psicológico, creado en 1983 por Jeffrey Mitchell como la técnica de CISD (Critical Incident Stress Debriefing), revisado por el noruego Dyregrov. Esta técnica promueve una catarsis para el desahogo y ventilación de la crisis vivida, al narrar y compar-

tir las experiencias, entendiéndola como una situación transitoria y traumática (Santacruz, 2008).

En este sentido, como señala Uriarte (2005), es importante incorporar en los programas preventivos de acompañamiento al/la estudiante acciones para fortalecer “su Resiliencia, buscar el bienestar psicológico y promocionar la educación de calidad, la autoestima personal y las habilidades comunicativas” (p. 76). Una interesante propuesta en este sentido es el modelo de intervención en crisis que ha sido diseñado por (Fernández, 2009-2010), que busca “fortalecer el sentido del compromiso, la sensación de control sobre los acontecimientos y la apertura a los cambios en la vida, a través de fortalecer la resistencia, la flexibilidad y la capacidad de adaptación” (p.17).

Igualmente, desde la psicología positiva Seligman (2011), se propone fortalecer el sentido de optimismo, como sensación de control personal y la habilidad para encontrar significado a las experiencias de la vida. Se debe partir de las fortalezas propias de cada individuo, su potencial psíquico, considerando el contexto social y cultural, para que supere la situación y continúe su proyecto de vida (Poseck, 2006).

Algunas técnicas cognitivo-conductuales que se pueden considerar en los programas preventivos son: auto verbalizaciones, detención del pensamiento, ensayo mental, pensamiento positivo, control de la motivación, respiración profunda, autorregulación, entre otras (Fernández, 2009-2010; Hervas y Moral, 2017).

Sería importante que se realice un monitoreo y seguimiento a las/los estudiantes y docentes de las instituciones educativas, durante las siguientes etapas del proceso de resguardo y apertura gradual a la vida cotidiana, para disminuir las crisis post traumáticas.

## Referencias

- Acero, P. (2012). Crecimiento postraumático y construcción de sentido en la adversidad. *Cuadernos de crisis*, 2(11), 1-6. Recuperado de [http://www.cuadernosdecrisis.com/docs/2012/Num11vol2\\_2012\\_crecimiento\\_postraumatico.pdf](http://www.cuadernosdecrisis.com/docs/2012/Num11vol2_2012_crecimiento_postraumatico.pdf)
- Bisquerra, R. y Perez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*(10), 61-82. Recuperado de <http://www.ub.edu/grop/wp-content/uploads/2014/03/Las-competencias-emocionales.pdf>
- Casado, F. (2002). Modelo de afrontamiento de Lazarus como heurístico de las intervenciones psicoterapéuticas. *Apuntes de psicología*, 20(3), 1-10. Recuperado de [http://copao.cop.es/files/contenidos/VOL20\\_3\\_5.pdf](http://copao.cop.es/files/contenidos/VOL20_3_5.pdf)
- Casilimas, C. (1996). *Investigación cualitativa*. Bogotá: ICFES.
- Fernández, L. (2009-2010). *Modelo de intervención en crisis. En busca de la resiliencia personal*. Recuperado de <https://orientacascales.files.wordpress.com/2014/05/trab-modelo-de-intervencion-en-crisis-lourdes-fernandez.pdf>
- Fernández, L. (2010). *Modelo de intervención en crisis. En búsqueda de la resiliencia personal*. Recuperado de <https://orientacascales.files.wordpress.com/2014/05/trab-modelo-de-intervencion-en-crisis-lourdes-fernandez.pdf>
- Fernández-Abascal, E., Jiménez, P. y Martín, M. (2003). *Emoción y motivación, la adaptación humana*. Madrid: Editorial Universitaria Ramón Areces.
- Figueroa, M., Contini, N., Betina, A., Levín, M., y Estévez, A. (2005). Las estrategias de afrontamiento y su relación con el nivel de bienestar psicológico. Un estudio con adolescentes de nivel socioeconómico bajo de Tucumán (Argentina). *Anales de psicología*, 21(1), pp. 66-72 . Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/167/16721108.pdf>
- Fores, A. (16 de mayo de 2020). Boris Cyrulnik: “Después de la epidemia, habrá una explosión de relaciones”. *Ilustre*, s/p. Recuperado de [https://www.illustre.ch/magazine/boris-cyrulnik-apres-lepidemie-y-aura-une-explosion-relations?utm\\_source=facebook&fbclid=IwAR2CW9\\_HKeXLOXh1O9K3JYKlLzIR-geEuDIHGDQKjVbLCC7oFyvXFNJ3W3s](https://www.illustre.ch/magazine/boris-cyrulnik-apres-lepidemie-y-aura-une-explosion-relations?utm_source=facebook&fbclid=IwAR2CW9_HKeXLOXh1O9K3JYKlLzIR-geEuDIHGDQKjVbLCC7oFyvXFNJ3W3s)
- González, J. (2001). Psicoterapia de la crisis. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría* (79), 35-53. Recuperado de [http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0211-57352001000300004](http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0211-57352001000300004)
- González, R., Fernández, R., Souto, A. y González, L. (2016). La autoestima como variable protectora del burnou en estudiantes de fisioterapia. *Estudios sobre educación*, 30, 95-113. doi:DOI: 10.15581/004.30.95-113

- Hervás, G. (2009). Psicología positiva: una introducción. *Revista Interuniversitaria de formación de profesorado*, 66(23,3), 23-41. Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/236904237\\_Psicologia\\_Positiva\\_Una\\_introducci](https://www.researchgate.net/publication/236904237_Psicologia_Positiva_Una_introducci)
- Hervas, G. y Moral, G. (2017). *Regulación emocional aplicada al campo clínico*. Recuperado de <https://www.ucm.es/data/cont/docs/1368-2018-05-11-FOCAD%20FINAL%20COMPLETO.pdf>
- MINSAL (2020). *Plan de acción Coronavirus Covid-19*. Recuperado de <https://www.minsal.cl/nuevo-coronavirus-2019-ncov/>
- Palacios-Espinosa, X. y Restrepo-Espinosa, M. (2008). Aspectos conceptuales e históricos del sentido de coherencia propuesto por Antonovsky: ¿Una alternativa para abordar el tema de la salud mental? *Informes psicológicos*, 10(11), 275-300. Recuperado de <https://www.researchgate.net/publication/301956124...>
- Panadero, E., y Alonso-Tapia, J. (2014). ¿Cómo autorregulan nuestros alumnos? Modelo de Zimmerman de estrategias de aprendizaje. *Anales de psicología*, 30, 450-462. doi:10.6018/analesps30.2.167221
- Piqueras, J., Ramos, V., Martínez, A. y Oblitas, L. (2009). Emociones negativas y su impacto en la salud mental y física. *Suma Psicológica*, 16(2), 85-112. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=134213131007>
- Poseck, V. (2006). Psicología positiva. Una nueva forma de entender la psicología. *Papeles del Psicólogo*, 27(1), 3-8. Recuperado de <http://www.papelesdelpsicologo.es/pdf/1279.pdf>
- Raffo, S. (2005). *Intervención en crisis*. Recuperado de [https://www.u-cursos.cl/medicina/2009/1/MPSIQUI5/2/material\\_docente/previsualizar?id\\_material=207751](https://www.u-cursos.cl/medicina/2009/1/MPSIQUI5/2/material_docente/previsualizar?id_material=207751)
- Rivera, F., Ramos, P., Moreno, C. y Hernán, M. (2011). Análisis del modelo salutogénico en España: Aplicación en salud pública e implicaciones para el modelo de activos en salud. *Rev Esp Salud Pública*(85), 129-139. Recuperado de [scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1135-57272011000200002](https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1135-57272011000200002)
- Salgado, G. (2020). *Me hice psiquiatra para entender lo que sucedió en mi infancia*. Recuperado de [https://www.cuerpomente.com/nos-inspiran/entrevista-boris-cyrulnik-psiquiatra-infancia-resiliencia\\_5719](https://www.cuerpomente.com/nos-inspiran/entrevista-boris-cyrulnik-psiquiatra-infancia-resiliencia_5719)
- Sánchez, C. (2020). *Boris Cyrulnik, neurólogo y psiquiatra: "Después de una catástrofe, siempre hay una revolución"*. Recuperado de <https://www.xl-semanal.com/conocer/psicologia-conocer/20200421/boris-cyrulnik-neurologo-y-psiquiatra-resiliencia-recuperarse-trauma-crisis-coronavirus.html>
- Santacruz, J. (2008). Una revisión acerca del debriefing como intervención en crisis y para la prevención del TEPT (trastorno de estrés posttraumático)

tico). *Rev. Colomb. Psiquiat*, 37(1), 198-205. Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/262464139\\_Review\\_of\\_Debriefing\\_as\\_an\\_Intervention\\_in\\_Crisis\\_and\\_in\\_Preventing\\_Post-Traumatic\\_Stress\\_Disorder](https://www.researchgate.net/publication/262464139_Review_of_Debriefing_as_an_Intervention_in_Crisis_and_in_Preventing_Post-Traumatic_Stress_Disorder)

Seligman, M. (2011). *La autentica felicidad*. Madrid: Zata bolsillo.

Senge, P. (2005). *La quinta disciplina en la práctica*. España: Granica.

Solis, C. y Vidal, A. (2006). Estilos y estrategias de afrontamiento en adolescentes. *Psiquiatria y salud mental Hermilio Valdizan*, 7(1), 33-39. Recuperado de [https://www.academia.edu/28407684/ESTILOS\\_Y ESTRATEGIAS\\_DE\\_AFRONTAMIENTO\\_EN\\_ADOLESCENTES](https://www.academia.edu/28407684/ESTILOS_Y ESTRATEGIAS_DE_AFRONTAMIENTO_EN_ADOLESCENTES)

Uriarte, J. (2005). La resiliencia. Una nueva perspectiva en psicopatología del desarrollo. *Revista de Psicodidáctica*, 10(2), 61-79. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=17510206>

# Desarrollo de competencias inter e intrapersonales en el nivel escolar en contextos de Pandemia

Felipe Quiroz Arriagada\*  
*Universidad San Sebastián*

## **Resumen**

Para las actuales instituciones de educación escolar, el escenario de confinamiento global por la Pandemia del COVID -19 vuelve imprescindible el desarrollo y fomento de las competencias para el siglo XXI (Morin, 2003), tanto para los estudiantes, como para los profesionales (Perrenoud, 2001). Esto, debido a la tensión emocional y social que tal emergencia genera tanto en niñas/os y jóvenes en formación, como de sus familias, docentes, directivos y profesionales que conforman un proyecto educativo. En este contexto, el manejo de habilidades comunicaciones en ambientes virtuales resulta, también, un imperativo ineludible. Por ello, en el presente artículo se analizarán los desafíos y posibilidades que este nuevo escenario demanda para el logro de competencias interpersonales, así como intrapersonales (Gardner, 1995) en las comunidades educativas, desde teorías situadas en la Psicología Educativa.

\*Magíster en Psicología Educativa, por la Universidad Mayor. Magíster en Educación, mención Currículum e Innovaciones Pedagógicas, por la Universidad Católica Silva Henríquez. Profesor de Filosofía, por la Universidad Católica Silva Henríquez. Profesional en Dirección de Efectividad Educativa, Universidad San Sebastián.  
E-mail: felipe.quiroz@uss.cl

nal, y los vínculos entre esta y áreas de la Educación como el Currículum y la Gestión Directiva.

**Palabras claves:** competencias, aprendizaje, educación emocional, liderazgo.

### **1. Las competencias del siglo XXI**

Desde la última década del siglo pasado, la literatura experta en materias de educación, a nivel internacional, declaraba que el escenario paradigmático y global del siglo XXI requeriría el desarrollo de nuevas competencias. De esta forma, en el informe Delors (1994), se identificaban cuatro pilares fundamentales a desarrollar en la educación del/la ciudadano/a del siglo XXI: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser. Superando el reduccionismo de la educación moderna, concentrada principalmente en el aprender a conocer, la educación de la era global requiere de competencias integrales y complejas, como señaló Morin (1999) en los Siete saberes de la educación del futuro. En coherencia con los planteamientos señalados, en la primera década del siglo XXI respecto de los desafíos de la educación actual se señalaba lo siguiente:

Por otra parte, y así se pone de manifiesto en numerosos estudios e informes (Coleman, OECD, PISA, CIDE, Delors, Eurídice, Gimeno) la escuela contemporánea, útil en las tareas de clasificación y selección de los más aptos, y de exclusión, sumisión y aceptación de los menos favorecidos, mantiene un alto grado de fracaso escolar, en torno al 30% en nuestro país, establecido por la no consecución de sus propios objetivos y parámetros (la adquisición de los contenidos de la cultura académica) y un altísimo nivel de fracaso si el referente de medida es la adquisición de habilidades, actitudes y conductas adecuadas y útiles para comprender la complejidad de la realidad actual y definir una actuación sobre la misma (Pérez-Gómez, 2003, p. 15).

En efecto, tal como lo identificara Morin (2003), el mundo del siglo XXI es fundamentalmente complejo y diverso,

lo cual requiere el desarrollo de competencias (Perrenoud, 2001) que no se reducen solo a las habilidades lógico-matemáticas o lingüísticas. De acuerdo con esto, tanto el aprender a hacer, como el aprender a convivir y a ser, refieren al desarrollo de inteligencias complementarias. Como respuesta a ello, en el actual escenario hipercomplejo del mundo contemporáneo (Lipovetsky, 2006), se viene fomentando desde las últimas décadas la instalación de estrategias para el aprendizaje orientadas al fomento, desarrollo y fortalecimiento de las habilidades sociales (interpersonales), así como emocionales (intrapersonales), declaradas por Gardner (1995) en su teoría de las inteligencias múltiples. Respecto de las primeras, en la literatura se señala lo siguiente,

Así, un equilibrio entre las letras y las habilidades sociales derivará en estudiantes competentes no solo para afrontar retos cognitivos sino para gestionar soluciones integrales mediante la aplicación de habilidades de negociación, trabajo en equipo, asertividad y manejo de conflictos, entre otros; características ampliamente valoradas en el mundo profesional al que posteriormente se integrarán (López, 2008, p. 17).

De acuerdo con lo señalado, el fomento y desarrollo de las habilidades sociales no solo se reduce a su propio campo interpersonal, sino que, se puede vincular positivamente con el desarrollo de otras habilidades, como la lingüística, por ejemplo, las cuales han sido trabajadas y fomentadas tradicionalmente por la escuela moderna. De esta forma, el desarrollo de capacidades sociales como la empatía (López, Filippetti, y Richaud, 2014), la tolerancia hacia los demás (Escámez, 2017) y “la alteridad” (González, 2009, p. 126), resultan necesarias para el convivir, así como también, se pueden conectar con el aprender a conocer.

Por otra parte, en relación con las habilidades emocionales o intrapersonales, refiere a “la capacidad que tiene una persona para conocer su mundo interno, es decir, sus propias y más íntimas emociones y sentimientos, así como sus propias fortalezas y debilidades” (Cascaño y Tocoche, 2018,

p.35). Esta habilidad, está intrínsecamente relacionada con la anteriormente señalada, la interpersonal, ya que la propia imagen o construcción de la personalidad se realiza en contacto con los otros, en este caso, en la primera infancia, con los miembros del entorno cercano familiar. (Espinal, Gimeno y González, 2006). En relación con ello, en la literatura se señala lo siguiente,

El individuo va formando su auto concepto a partir del proceso de diferenciar su propia conducta en la misma forma como reconoce la conducta de otros. Cuando estos procesos de observación toman la forma de reglas verbales, las personas llegan a describir su propio comportamiento. Más adelante aprenden a reportar sus propias disposiciones, sentimientos, pensamientos y otro tipo de eventos privados. Estas reglas junto con el uso del “yo soy, mi, mío, etc.”, establecen gradualmente el auto concepto (Páramo, 2008, p. 547).

Ahora bien, estando tan asociada la inteligencia intrapersonal con la interpersonal, es natural que el crecimiento de las habilidades emocionales repercuta, favorablemente, en las habilidades sociales y, a su vez, considerando que éstas últimas se pueden vincular al fortalecimiento de las habilidades cognitivas lingüísticas y lógico-matemáticas, repercutirían también, necesariamente, en el aprender a conocer, tan obsesivamente, buscado como objetivo en nuestras escuelas. Respecto del vínculo entre el desarrollo emocional y el social se señala lo siguiente:

Abarca pues el manejo de nuestro mundo intrapersonal y también el interpersonal, esto es, la capacidad para regular las emociones de los demás, poniendo en práctica diversas estrategias de regulación emocional que modifican tanto nuestros sentimientos como los de los demás. Esta habilidad alcanzaría los procesos emocionales de mayor complejidad, es decir, la regulación consciente de las emociones para lograr un crecimiento emocional e intelectual (Fernández y Extremera, 2005, p. 71).

Lo cual se complementa con la siguiente aseveración,

Es importante destacar el relevante rol que juega la competencia intrapersonal sobre la implicación del adolescente en su contexto escolar. Un adolescente que cuenta con competencia intrapersonal entiende sus fortalezas y debilidades, y expresa sus sentimientos y pensamientos de una manera adaptativa, lo cual le da confianza en sí mismo para gestionar con eficacia el cambio y desarrollar las acciones necesarias para ser un miembro activo de su comunidad escolar (Ruvalcaba-Romero, Gallegos-Guajardo y Fuerte, 2017, p. 86).

De esta manera, el desarrollo de la inteligencia intrapersonal implica los más complejos y elevados niveles taxonómicos de aprendizaje relativos a la metacognición. En otras palabras, “el fomento y aprendizaje de la flexibilidad ante el cambio, de la tolerancia a la frustración” (Becoña, 2006, p. 128) y, en última instancia, de la resiliencia (Kamenetzky, et al., 2009), significan el grado de madurez tanto cognitiva (aprender a conocer), como operativa (aprender a hacer), relacional (aprender a convivir) y personal (aprender a ser) al cual se orienta la educación del siglo XXI.

## **2. El desarrollo de competencias inter e intrapersonales en la gestión de la escuela**

Tal y como se ha señalado, el fomento, desarrollo y aprendizaje de competencias inter e intrapersonales resulta indispensable para el desempeño humano en las múltiples áreas en las que se pone en juego el vivir y el convivir en el escenario del mundo globalizado e hipercomplejo de la actualidad.

El desafío que tal desarrollo, implica impacta inevitablemente a la docencia y al currículum, en la medida que las estrategias didácticas, las unidades temáticas a impartir, así como las estrategias e instrumentos evaluativos a aplicar, debiesen orientarse a la adquisición de estas competencias.

Pero, es en el ejercicio del liderazgo docente, en el tipo de interacción y vínculo que este establece para con sus estudiantes, y que logra entre estos mismos, donde el factor

social y emocional del aprendizaje realmente se adquiere y desarrolla en quien aprende. Respecto de ello se señala,

En las últimas tres décadas, se ha vuelto más evidente que las relaciones constituyen la base del aprendizaje y el desarrollo de los estudiantes (Hartput, 1989; Jennings y Greenberg, 2009; Pianta, 1999). Los niños y niñas aprenden más y son más felices en la escuela cuando sienten que sus profesores se preocupan por ellos y que están en aulas donde sus compañeros apoyan su aprendizaje (Seashore y Merphy, 2019, p.153).

En coherencia con lo señalado, se declara que,

Por ejemplo, en las escuelas donde los docentes y otros integrantes del equipo educativo logran conocer en forma individual a sus alumnos y brindarles apoyo social y académico (o, en términos del marco general, un clima de aprendizaje centrado en los estudiantes), aumentan las probabilidades de que los estudiantes participen activamente en las actividades de aprendizaje académico demandantes, que surgen de la orientación pedagógica (Bender, 2017, p. 116).

Por ello, la docencia debe ser capacitada y orientada desde los equipos directivos en la adquisición de competencias comunicacionales efectivas, así como respecto de formas de convivencia requeridas para el logro de las finalidades propuestas. Sobre ello, se señala, que “el liderazgo directivo implica ayudar al personal a construir consensos en torno a sus metas y a operativizar sus planes para alcanzarlas” (Bender, 2017, p. 139). En este sentido, el tipo de liderazgo que se ejerza desde los equipos directivos de los establecimientos educacionales resulta clave, ya que es desde ahí, como se pueden motivar el clima y la cultura organizacional para que las/los docentes orienten su ejercicio profesional en función del desarrollo de las competencias señaladas, y no en la reproducción de paradigmas reductivos que no se adaptan a lo requerido para el mundo actual.

En este contexto, el enfoque del liderazgo positivo resulta ilustrativo. En efecto, de acuerdo con este enfoque, el aprendizaje de las/los estudiantes depende de la sana convivencia e interrelación entre los profesionales y personas adultas que se desempeñan en el establecimiento educativo. Respecto de ello, Seashore y Murphy (2019) señalan que “las relaciones entre adultos son la base para construir climas positivos en la escuela y la sala de clases, a fin de promover una mejor enseñanza, un aprendizaje más auténtico y significativo y mejores resultados para los estudiantes” (p.164).

En cuanto a lo señalado, la consolidación de un buen clima escolar, junto con una cultura de confianza y mutua colaboración que se proyecte en el tiempo, dependen, en parte significativa, del tipo de liderazgo ejercido desde los equipos directivos. En cuanto a ello, y relativo al factor de la confianza que estos proyectan en la comunidad educativa, se señala que “la confianza en el director está principalmente determinada por su comportamiento. En otras palabras, el director controla su propio destino” (Tschannen-Moran y Hoy, 1997, p. 348). En este sentido, el ejemplo, en cuanto a la coherencia entre la acción y el discurso, resulta un factor clave en la confianza que los equipos generan en su comunidad.

Otros factores que inciden en la implementación del liderazgo positivo, de acuerdo con lo señalado por Seashore y Murphy (2019), refieren a la transparencia y la justicia. Respecto a lo primero, se señala que, “nada erosiona más rápido la confianza en las instituciones públicas que la revelación de que se ha retenido información relevante” (p.162). La falta de transparencia, entonces, imposibilita el primer factor asociado a la confianza y, con ello, socaba el aspecto más básico que se requiere cultivar en una comunidad educativa que pretende mejorar su clima y cultura organizacional. Junto a la confianza y a la transparencia, el tercer factor refiere a la justicia en el trato. En este sentido, se señala lo siguiente,

De esta manera, los docentes que perciben como justos los procedimientos y criterios utilizados para evaluar-

los tienden a apoyar la evaluación docente y a utilizarla para su formación profesional, mientras quienes los consideran arbitrarios o injustos no lo hacen (Seashore y Merphy, 2019, p.163).

La justicia, según lo señalado, permite que operen de manera efectiva los mecanismos en vías al aseguramiento de la calidad, los cuales dependen de procesos que respondan a los propósitos planificados, así como a los resultados obtenidos desde la implementación de tales procesos y, las instancias posteriores de autoevaluación, mejoramiento y nueva definición de propósitos. En otras palabras, la factibilidad de tales procesos, dependen de la confianza que quienes los realizan tengan en el proyecto educativo institucional, así como en la transparencia y la justicia que se brinda desde los equipos directivos del establecimiento, en el trato y en los compromisos consensuados con todos los integrantes de la comunidad educativa.

Así, confianza, transparencia y justicia representan tres factores clave para el fomento del buen clima entre las personas que llevan a efecto los principios de un proyecto educativo, junto con la cultura que lo proyecta en el tiempo y lo instala como tradición.

Junto al liderazgo positivo, también destaca el liderazgo integrativo, mediante el cual, el trabajo colaborativo resulta esencial para el buen clima y la cultura escolar, elementos indispensables para alcanzar el logro en el aprendizaje de competencias sociales y emocionales en los estudiantes. En lo relativo a esta forma de liderazgo, se señala lo siguiente:

En términos sencillos, los líderes educativos integradores son agentes que vinculan elementos dentro de la escuela o entre la escuela y otros grupos para crear conexiones, subsanar diferencias y, por esta vía, brindar un mejor acceso a nuevas ideas y posibilidades (Seashore, 2017, p.159).

Si bien, el liderazgo integrativo se orienta al logro de resultados y al establecimiento de objetivos en función de lo primero, lo cual no es diferente a los imperativos epis-

temológicos propios de una racionalidad curricular técnica (Tyler,1973) , tales resultados y objetivos están orientados hacia el logro de sanas formas de interacción entre los miembros de una comunidad educativa, así como hacia el desarrollo de habilidades sociales y emocionales en los estudiantes, lo cual, también es coherente con racionalidades curriculares prácticas de inspiración constructivista, así como incluso racionalidades críticas, de inspiración transformadora (Da Silva, 1999) . En base a ello, mediante el liderazgo integrativo, las estrategias se concentrarán en el trabajo colaborativo. De acuerdo con lo dicho, en la literatura especializada se señala,

Para que dichas metas apunten en alguna dirección, es vital que estén inspiradas en una cultura de colaboración: personas que trabajan de forma conjunta con una finalidad específica dentro de las escuelas y entre las escuelas, así como entre las escuelas y los municipios, y en relación con la política estatal (Fullan, 2017, p.185).

Finalmente, para el logro en conjunto de metas y objetivos que son comunes, es indispensable que se trabaje colaborativamente y en un contexto de cultura democrática instalada en las escuelas.

### **3. La Pandemia del COVID- 19: una prueba de fuego**

Si antes de la masificación del COVID-19 en el mundo, se consideraba indispensable desarrollar en las/los estudiantes del siglo XXI competencias sociales y emocionales, dadas las condiciones complejas del mundo contemporáneo globalizado, la llegada de la pandemia solo ha intensificado la necesidad de fomentar y cultivar tales habilidades, ya que el fenómeno de la reclusión tensiona las interrelaciones entre las personas, así como, desafía el equilibrio emocional de las mismas. Respecto de lo expuesto, Espada, Orgilés y Morales (2020), señalan que, “el afrontamiento de esta pandemia está poniendo a prueba nuestra capacidad de adaptación individual y colectiva” (p.1). Complementariamente, en estudios relacionados con salud mental se explica cómo las emociones son afectadas debido al contexto

de pandemia y confinamiento, evidenciándose el aumento de estados emocionales de angustia, miedo e incertidumbre (Johnson, Saletti y Tumas, 2020).

Por otra parte, tanto estudiantes, como sus familias, así como docentes, profesionales y directivos, se encuentran ante el desafío de continuar con los procesos educativos, en contextos delimitados por la virtualidad, la cual, por supuesto, hasta este momento de la historia, no había pasado de ser un importante recurso, pero no una necesidad indispensable y de la cual dependiera, por completo, el ejercicio educativo. Hoy, estudiantes y docentes, imposibilitados de asistir a clases presenciales, se ven desafiados a innovar en el contexto de la comunicación digital, y por medio de ella, lograr los objetivos planteados para la educación del siglo XXI, referida al aprender a conocer, a hacer, a convivir y a ser. Comprendiendo posible que, una vez acabada la emergencia sanitaria, el mundo sea aún más complejo (Morin, 2003) de lo que fuera antes del advenimiento de la pandemia, ya que se han agudizado en vez de solucionarse las problemáticas características de la hipermodernidad relacionadas con la inestabilidad del mercado, la demanda técnica, los efectos (favorables y desfavorables) de la globalización y la exigencia excesiva de autonomía al individuo (Lipovetsky, 2006). Resulta necesaria la ideación de estrategias para continuar con el desarrollo integral en las actuales condiciones que nos impone la desafiante contingencia, comprendiendo que, las/los estudiantes en formación hoy tendrán que vivir y convivir en un futuro cercano, en un mundo de complejidad e hipermodernidad, posiblemente, exacerbada.

En cuanto a los estudiantes, la actual situación puede generar inseguridades e inestabilidad emocional. Ante ello, Espada, et al. (2020), sentencia que “la cuarentena y otras condiciones que acompañan a una pandemia pueden ser fuentes de estrés para niños y adolescentes. El grado de impacto dependerá de varios factores, entre ellos la edad del niño” (p.2). En cuanto a “los niños en etapa escolar o mayores pueden mostrarse preocupados por la situación, su propia seguridad y la de sus cuidadores, además de por el futuro” (Espada, et al., 2020, p.2). Lo cual se complementa con,

(...) los niños que han vivido una cuarentena durante enfermedades pandémicas son más propensos al trastorno de estrés agudo y de adaptación y al dolor (y el 30% cumplía criterios de trastorno de estrés postraumático) respecto a los que no habían estado expuestos (Espada, et al., 2020, p.2).

Resulta necesario, tanto para docentes, así como para la institución educativa en su totalidad, tener en absoluta consideración lo señalado, ya que los efectos provocados en los/las estudiantes por los periodos de cuarentena y confinamiento a los que obliga la pandemia, sin lugar a duda influyen en la estabilidad emocional del sujeto y, por tanto, en el aprendizaje. En este sentido, tanto docentes y equipos directivos se ven desafiados a adecuar estrategias, en consideración del contexto.

Respecto de los desafíos que el actual escenario significa para la docencia, en la literatura se señala:

Ya acostumbrados a la modalidad presencial, para quienes se han acogido a ella por un largo tiempo, resulta difícil la adaptación a la virtualidad. La negación, la frustración y el miedo al fracaso son los primeros síntomas ante este dilema (Cáceres, 2020, p. 2-3).

Si anteriormente se ha señalado, lo relativo a la formación integral del estudiante, la importancia del aprendizaje de la tolerancia al cambio a la frustración y de la resiliencia, en este caso, el fomento de las habilidades emocionales en cuestión se proyecta, también, hacia la docencia. El actual contexto de reclusión exige a los docentes ajustar de forma prácticamente total sus maneras de ejercer la enseñanza, así como de planificarla y evaluarla. Esto implica, la habilidad de flexibilizar lo conocido, en función de adaptarlo a las nuevas realidades. Por otra parte, ante todo escenario nuevo y desconocido, es posible que lo planificado no resulte tal y como se pensó. Por ello, la tolerancia ante la frustración resulta una competencia profesional y personal clave en estos tiempos de reclusión y pandemia, o sea, de una normalidad frágil e incierta. En completa coherencia con

aquello, la resiliencia, vinculada con la capacidad de darle un nuevo significado favorable a lo problemático, implica una habilidad que puede distinguir en el mejor de los sentidos la capacidad profesional de un/a docente. En efecto, tratándose el actual escenario de problemático, la capacidad de transformar los problemas en oportunidades y estas en beneficios y aprendizajes es alta, para quien posea la habilidad emocional en cuestión. De ser esto fomentado en las/los docentes, se comprende que es posible, desde ahí, desarrollarlo también en los/las estudiantes.

Por otra parte, si en el proceso educativo siempre han intervenido más agentes que solo los/las docentes y los/las estudiantes, considerándose a la familia como un contexto afectivo fundamental para el aprendizaje del ser humano en formación, en este caso los sujetos representantes de tal entorno familiar cumplen un rol aún más directo, ya que, esta vez, comparten el mismo espacio educativo con el/la estudiante; el hogar y no la escuela. De acuerdo con ello, Cáceres, (2020), señala que “para alcanzar los objetivos de aprendizaje, la alianza entre padres de familia, docentes y estudiantes es la clave” (p.7).

Junto con establecer acuerdos y estrategias de coordinación con la familia, también se vuelve fundamental la instalación de horarios en los cuales se realizan las actividades sincrónicas, así como la contemplación del tiempo autónomo del estudiante, en el actual contexto. Abundando en el tema, Cáceres (2020), plantea que,

El acompañamiento pedagógico y emocional es fundamental, pero siempre estableciendo reglas oportunas de convivencia en el espacio virtual, quien no quisiera ver en tiempo real a sus docentes, compañeros de clase y socializar con ellos, cuando su situación actual no pudiese resultar del todo alentadora. Como docentes, así nuestras condiciones parezcan adversas propiciemos entornos de afectividad y aprendizaje para nuestros estudiantes (p.6).

En este sentido, las formas de gestionar, tanto el tiempo sincrónico como el asincrónico del estudiante, así como

del/la docente, requiere tanto de organización como de flexibilidad, capacidad de adaptación como de proyección y planificación en la cual se contemplen escenarios posibles, para vías de solución oportunas y efectivas ante problemáticas emergentes en un escenario que, en la actualidad, se caracteriza por su inestabilidad.

En cuanto a los desafíos que implica para los equipos directivos gestionar en las actuales condiciones, desde las orientaciones del Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC, 2020), por ejemplo, se señalan una serie de instrucciones relacionadas con el plan de aprendizaje remoto, el cual consiste en estrategias, recursos y posibilidades disponibles mediante el uso de plataformas virtuales. Se indica, a su vez, que los equipos directivos serán los responsables de determinar los mecanismos de comunicación con estudiantes y apoderados, así como con docentes y profesionales que componen la comunidad educativa. En específico, respecto del ámbito socio emocional, se señala lo siguiente:

Los profesionales y/o equipos del área psicosocial y de convivencia escolar juegan un rol importante en momentos como el actual, colaborando en la contención emocional, canalizando apoyos y estableciendo coordinaciones eficientes con instituciones comunales (MINEDUC, 2020, p. 8).

Junto con estas indicaciones, el MINEDUC, desde su página Web, comunica una serie de orientaciones respecto de contención psicoemocional para padres y apoderados, como hacia docentes, relativas en este último caso, a estrategias de autocuidado.

De todas formas, lo evidenciado desde la plataforma responde, más bien, a una cuenta pública sobre lo realizado por el gobierno actual del país en materia educativa, en el contexto del COVID- 19, pero no a un plan específico para el desarrollo de competencias sociales y emocionales adaptado al singular escenario, desde un mecanismo que contenga propósitos claros, procedimientos, estrategias para la autoevaluación de resultados, posibilidades de mejoramiento y de nueva definición de propósitos, hacia

un flujo de mejora continua. Por supuesto, esto es justificable, en función de lo impredecible que es la evolución de la pandemia y, también, a los problemas que ha sufrido el mismo ejecutivo, para dar con una solución y estrategia sanitaria efectiva. Quien termina sufriendo más con esto último es, sin lugar a duda, la ciudadanía. En este sentido, por lo menos en el contexto local, no se evidencian directrices claras en cuanto al ámbito de la gestión de los equipos directivos que permita a estos orientar a las comunidades educativas en la contención emocional, ni en el desarrollo de competencias sociales requeridas para este escenario de crisis.

En cuanto al factor directo del aprendizaje de los estudiantes, la educación en línea conlleva particularidades necesarias de tener en consideración, sobre todo en situaciones en las cuales la virtualidad se transforma de recurso en necesidad insustituible. Estas particularidades refieren tanto a las estrategias de enseñanza/ aprendizaje como a las de evaluación utilizadas en la docencia, en un contexto en el cual el tutor deviene en evaluador permanente, siendo la dimensión formativa de la evaluación un aspecto más de la enseñanza y, en efecto, clave de esta. Por otra parte, el aprendizaje, en su mayoría, se torna personalizado, junto con exigir una exhaustiva planificación de los procesos de enseñanza, así como de las actividades a realizar. Por último, esta forma de docencia virtual requiere retroalimentaciones inmediatas y constantes, lo cual conlleva la sugerencia oportuna de estrategias remediales, respondiendo a posibles dudas o debilidades identificadas en el proceso (Quezada, 2006).

Ahora, todas estas características conllevan, en contextos desfavorables, situaciones emocionales de agobio para los cuerpos docentes, ya que requieren una presencia constante en la plataforma o, por lo menos, abundante. Este contexto de exigencia a la docencia debe ser considerado por los equipos directivos, pero, tal y como ha sido señalado, no se cuenta con directrices, planes o sistemas específicos, por lo menos a nivel local, que permitan el desarrollo de competencias emocionales y sociales en la convivencia de los propios equipos profesionales que se desempeñan en

las comunidades educativas. Si es un hecho que el desafío de la educación emocional y social de las/los niñas/os y jóvenes aumenta en contextos condicionados a la virtualidad por una pandemia de carácter global, no resulta para nada igual de evidente que se estén tomando medidas concretas para responder con éxito a ese desafío.

#### **4. Discusión**

Al margen de la gravedad, intensidad y profundidad del fenómeno global que vivimos en la actualidad debido a la emergencia sanitaria del COVID-19, su absoluta contingencia nos impide contar con estudios y procedimientos metodológicos desde los cuales se haya podido investigar empíricamente sus características y alcances posibles, de forma completamente confiable, en el ámbito de la educación, así como en muchos otros. En efecto, el confinamiento lo que nos impide es, precisamente, abordar la problemática en cuestión de manera empírica, o sea, presencial. Ante ello, si bien, en estos mismos momentos se articulan procedimientos metodológicos que buscan rescatar información estadística respecto de lo que ocurre, así como se intentan aplicar técnicas de investigación cualitativa relativas a entrevistas y grupos focales o de discusión vía video conferencia u otros procedimientos virtuales, la evaluación de aspectos como el clima o la cultura organizacional, presente o no, en determinada comunidad educativa, no es posible constatarla en su verdadero contexto presencial. Por ello, no es posible aún, contar con suficiente información que nos permita sacar conclusiones definitivas al respecto. Pareciera ser demasiado pronto para ello, por lo menos en este lado del mundo, en el cual, en este momento, se concentra la pandemia. En cuanto al desarrollo de las competencias sociales y emocionales en el aprendizaje de las/los estudiantes, considerando que tal verificación requiere de un proceso de mecanismos de evaluación de mediano plazo, la posibilidad de contar con dicha información es aún más difícil, en un contexto tan reciente.

Comprendiendo esta inevitable dificultad en el análisis, de todas formas, es necesario abordar las complejidades relativas al desarrollo de competencias inter e intraper-

sonales en una educación confinada y reducida completamente, a las posibilidades que entrega la comunicación virtual.

Si bien, se asume desde la literatura especializada a nivel internacional que las competencias sociales y emocionales son fundamentales de desarrollar en el contexto de la educación del siglo XXI, incluso antes de la llegada de la pandemia, esto era un verdadero desafío para muchas instituciones en Chile. En general, los esfuerzos se concentraron, hasta hace muy poco, en fomentar el logro de resultados estandarizados (Assaél, Albornoz y Caro, 2018), ya que ello posibilitaba a los establecimientos contar con los recursos económicos requeridos para su funcionamiento. Por ello, en las actuales condiciones, el desarrollo de tales habilidades inter e intrapersonales puede parecer, en muchos sentidos, una utopía, en el mejor caso y, en el peor, simplemente una quimera. Al margen de especulaciones al respecto, es indiscutible que hoy se agrega una dificultad a tal desarrollo, ya que no todas/os las/los estudiantes, ni todas las familias cuentan con recursos virtuales a su disposición, junto con las complejidades que genera al logro del propósito, inevitablemente, este contexto sanitario de inseguridad e inestabilidad global, que no da garantías de un regreso próximo a la normalidad de la vida escolar.

Tanto lo relativo a las dificultades que ocasiona la pandemia, así como a las inherentes al desarrollo de competencias sociales y emocionales en las comunidades educativas y en el aprendizaje de sus estudiantes, refiere a problemáticas de alcance global, y que afectan con particular fuerza a los contextos de países latinoamericanos en vías de desarrollo y con evidentes muestras de crisis social, manifestadas en la antesala directa de la tercera década del siglo XXI.

En estas condiciones, es posible considerar que, para más de algún directivo, docente, estudiante y sus familias, el solo hecho de continuar con un sistema de educación a distancia, ya significa un logro en muchos sentidos. Ir más allá de esto, es posible que sea interpretado como algo que escapa a las posibilidades que la urgencia nos obliga. En este caso, es posible interpretar que, ante lo importante, hoy se requiere priorizar por lo urgente.

## Conclusiones

De todas formas, a no ser que se instale una realidad de características apocalípticas, la pandemia deberá dar paso a un paulatino restablecimiento de la normalidad. Por lo menos, las naciones que ya bajan la curva de contagiados, en Asia y Europa, están comenzando a vivir ese proceso. Ante ello, es necesario contar con una mirada de mediano y largo plazo, y no solo abrumarnos, desde la desesperación, solo en afrontar lo contingente. El estudiante de hoy, que ha vivido un año entero de confinamiento y anormalidad educativa, tendrá que volver, desde las habilidades tanto cognitivas como sociales y emocionales adquiridas o no, a enfrentar los desafíos del mundo real, más allá del virtual, en un futuro que esperamos sea próximo.

Por otra parte, es precisamente en este escenario, tal y como se ha señalado en la literatura referida, cuando lo que se pone en tensión es la capacidad social y emocional instalada en los sujetos para enfrentar y superar esta pandemia. En este caso, la educación emocional y del convivir pareciera ser el verdadero antídoto. De ser así, entonces, no se nos está permitido considerar el desafío como un imposible.

## Referencias

- Assaél, J., Albornoz, N. y Caro, M. (2018). Estandarización educativa en Chile: tensiones y consecuencias para el trabajo docente. *Educação Unisinos* 22(1), 83-90.
- Becona, E. (2006). Resiliencia: Definición, Características y Utilidad del Concepto. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 11(3), 125-146.
- Bender, P. (2017). Lo que deben hacer los líderes para construir una mejor escuela. En J. Weinstein, y G. Muñoz, *Liderazgo en las escuelas de alta complejidad sociocultural*. Diez Miradas (pp. 113-149). Santiago: CED-LE, UDP.
- Cáceres, K. (2020). Educación Virtual: Creando espacios afectivos de convivencia y aprendizaje en tiempos de Covid -19. *Revista CienciAmérica*, 9(2), 1-7.
- Castaño, F. y Tocoche, Y. (2018). Inteligencias múltiples y competencias emocionales en estudiantes universitarios. *Revista Campo Abierto*, 37(1), 33-55.
- Da Silva, T. (1999). *Espacios de identidad*. Barcelona. España: OCTAEDRO.
- Delors, J. (1994). Los cuatro pilares de la educación. En UNESCO, *La educación encierra un tesoro. Informe a la de la Comisión internacional sobre*

- la educación para el siglo XXI* (pp. 91-103). Madrid, España: Santillana/UNESCO.
- Escámez, S. (2017). *¿Qué debemos entender por tolerancia?* Salamanca, España.
- Espada, J. Orgilés, M. Morales, A. (2020). Las Buenas Prácticas en la Atención Psicológica Infanto-juvenil ante el COVID-19. *Revista Clínica y Salud*. En prensa.
- Espinal, I., Gimeno, A. González, F. (2006). El enfoque sistémico en los estudios sobre la familia. *Revista Internacional de Sistemas*, (14), 21-34.
- Fernández, P. y Extremera, N. (2005). La Inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 63-93.
- Fullan, M. (2017). Liderar los aprendizajes: acciones concretas en pos de la mejora escolar. En J. Weinstein, y G. Muñoz, *Liderazgo en las escuelas de alta complejidad sociocultural. Diez Miradas* (pp.182-193). Santiago: CEDLE, UDP.
- Gardner, H. (1995). *Inteligencias Múltiples. La Teoría en la Práctica*. Barcelona: Paidós.
- González, F. (2009). Alteridad y su Itinerario desde las perspectivas multidisciplinares. *Reflexiones*, 88(1), 119-135.
- Johnson, M. Saletti, L., Tumas, N. (2020). Emociones, preocupaciones y reflexiones frente a la pandemia del COVID-19 en Argentina. *Saúde Colectiva*, 25, 2447-2455.
- Kamenetzky, G. V., Cuenya, L., Elgier, A. M., López Seal, F., Fosachecha, S., Martin, L. y Mustaca, A. E. (2009). Respuestas de Frustración en Humanos. *Terapia Psicológica*, 27(2), 191-201.
- López, M. (2008). La integración de las Habilidades Sociales en la escuela como estrategia para la salud emocional. *Revista Electrónica de Intervención Psicosocial y Psicología Comunitaria*, 3(1), 16-19.
- López, M., Filippetti, V. y Richaud, M. (2014). Empatía: desde la percepción automática hasta los procesos controlados. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 32(1), 37-51.
- MINEDUC. (2020). *Orientaciones MINEDUC Covid-19*. Recuperado de: [https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2020/03/OrientacionesMineduc\\_COVID19.pdf](https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2020/03/OrientacionesMineduc_COVID19.pdf).
- Lipovetsky, G. (2006). *Los tiempos hipermodernos*. Barcelona, España: Editorial Anagrama.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes de la educación del futuro*. Paris, Francia: UNESCO.
- Morin, E. (2003). *Educación en la era planetaria*. Barcelona, España: Editorial Gedisa.
- Páramo, P. (2008). La construcción psicosocial de la identidad y del Self. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 40(3), 539-550.
- Pérez-Gómez, A. (2003). *Más allá del academicismo*. Málaga. España: Servicio de publicaciones de la Universidad de Málaga.

- Perrenoud, P. (2001). La formación de los docentes en el siglo XXI. *Revista de tecnología educativa*, 14(3), 503-523.
- Quezada, C. (2006). Evaluación del aprendizaje en la educación a distancia “en línea”. *RED. Revista de Educación a Distancia*, 15, 2-15.
- Ruvalcaba-Romero, N., Gallegos-Guajardo, J. y Fuerte, J. (2017). Competencias socioemocionales como predictoras de conductas prosociales y clima escolar positivo en adolescentes. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 88 (31.1), 77-90.
- Seashore, K. y Merphy, J. (2019). El enfoque del liderazgo positivo y su relevancia para las relaciones en la escuela. En J. Weinstein, y G. Muñoz, *Liderazgo en las escuelas de alta complejidad sociocultural. Diez Miradas* (pp. 153-191). Santiago: CEDLE, UDP.
- Seashore, K. (2017). Liderazgo y Aprendizajes: implicancias para la efectividad de las escuelas. En J. Weinstein, y G. Muñoz, *Liderazgo en las escuelas de alta complejidad sociocultural. Diez Miradas* (pp.150- 181). Santiago: CEDLE, UDP.
- Tyler, R. (1973). *Principios Básicos del Curriculum*. Buenos Aires, Argentina: Troquel.
- Tschannen-Moran, M. y Hoy, W. (1997). Trust in schools: A conceptual and material analysis. *Journal of Educational Administration*, 36 (4), 334 - 352.

# Pandemia antes de la pandemia e intervención psicosocial bajo confinamiento del lazo social en el Chile Neoliberal

Nicolás Gómez Gálvez\*

*Editorial Independiente de Psicoanálisis, Artes y Ciencias  
Sociales El Nudo Ediciones*

Carla Silva Espinoza\*\*

*Editorial Independiente de Psicoanálisis, Artes y Ciencias  
Sociales El Nudo Ediciones*

## **Resumen**

El presente documento pretende desarrollar una perspectiva crítica de la intervención psicosocial antes y durante la pandemia por COVID-19. Esta propuesta se deslinda de la experiencia directa de los autores en contextos de intervención psicosocial vinculados al Servicio Nacional de Menores (SENAME) y Servicio Nacional para la prevención y rehabilitación del consumo de drogas y alcohol (SENDA),

\*Magister (c) en Psicología Clínica por la Universidad de Chile. Psicólogo, por la Universidad ARCIS, cuenta con estudios de postítulo en Psicoterapia y Psicoanálisis. Colaborador en el Observatorio de Sociedad y Género. Editor y Co-fundador de proyecto Editorial Independiente de Psicoanálisis, Artes y Ciencias Sociales El Nudo Ediciones. E-mail: ps.ngomezg@gmail.com

\*\* Trabajadora Social, por la Universidad Academia de Humanismo Cristiano y Técnico Social por la misma universidad. Colaboradora en el Observatorio de Sociedad y Género. Editora y Co-fundadora de proyecto Editorial Independiente de Psicoanálisis, Artes y Ciencias Sociales El Nudo Ediciones. E-mail: silva.cespinoza@gmail.com

para lo cual se introducen elementos teóricos, contextuales, históricos y políticos que permiten dotar de sentido y proponer una lectura en torno a las tensiones y aporías que surgen de manera cotidiana en estos contextos de intervención.

**Palabras claves:** intervención psicosocial, pandemia social, familia, comunidad.

## **1. Introducción**

La emergencia sanitaria por la que atraviesa el mundo ha introducido de manera sistemática en el sentido común el significativo pandemia, asociando a ello de manera inexorable a escenarios de catástrofe humanitaria, cuyas causas parecen normalmente ligadas a la inclemencia de la naturaleza en contra de nuestra frágil existencia. Sin embargo, el carácter mortífero del COVID-19, parece encontrarse en amplia medida vinculado a las condiciones de administración neoliberal de la salud pública que, a su vez, se inserta dentro de una formación social, donde el Estado ha sido reducido en su capacidad de intervención y tomado por las leyes del mercado como señala el historiador inglés Anderson (2003), condición que parece revelar el origen de una pandemia social mucho antes de la irrupción del COVID-19 dentro del escenario mundial.

Actualmente la crisis social asociada a la pandemia COVID-19, ha generado la posibilidad de pensar el desencadenamiento de una crisis sin precedentes, abriendo paso a la posibilidad de observar lo actual como una acumulación de tensiones sociales, que durante años fueron resueltas, reconduciendo y absorbiendo el malestar bajo múltiples operaciones ideológicas: discursos de movilidad social, masificación del crédito, el consumo, el endeudamiento, la existencia de una supuesta clase media, la fetichización del emprendimiento como salida individual al problema social, en definitiva, un conjunto de operaciones destinadas a sostener las contradicciones de la sociedad bajo control. Sin embargo, los acontecimientos de los últimos meses - en coherencia con las claves de lectura que nos propone el Dr. en Ciencia política de la Universidad de París 8, Gaudi-chaud (2015) - nos revelan que la sociedad estable se diluye

ante la pobreza expuesta como gran fisura de todo el escenario de ficción neoliberal.

El ciclo de estabilidad económica en el Chile post dictadura, que durante décadas se erigió como ejemplo de estabilidad neoliberal como señala el sociólogo Mayol (2019) o el “oasis” como metafóricamente declaraba el Señor Sebastián Piñera días antes del estallido social, claramente ha llegado a su agotamiento. El 18 de octubre del 2019 fue la expresión más radical de la circulación de un malestar social que decantó en el mayor estallido social de la historia de Chile (Mayol, 2019), mostrando a cielo abierto las profundas contradicciones sociales del modelo chileno, antagonismos que para efectos de este trabajo nos permiten pensar el surgimiento de condiciones propicias para la producción de nuestro sujeto de intervención, aquel depositario del despliegue institucional psicosocial.

Es de esta manera, como el desarrollo de nuestro país durante las últimas décadas, ha sido soportado dejando un resto social intrínseco a sus formas: los excluidos, los pobres, los miserables, emparentados con los delincuentes, sector social que la burocracia del Estado llama eufemísticamente “los vulnerables”, significante que parece atribuir una cualidad natural de debilidad a los pobres, escondiendo los determinantes estructurales de la sociedad de clases y su producción de sujetos “vulnerables”, donde recae el peso de la violencia estructural de la sociedad.

Los vulnerables, han sido y son los depositarios de una institucionalidad asistencial, para la cual se destinan recursos económicos bajo la forma de subvenciones a entidades no gubernamentales y alejadas de la responsabilidad directa del Estado, que operan como empresas subcontratistas de profesionales vinculados a las ciencias sociales, principalmente psicólogos, trabajadores sociales, algunos sociólogos, en muy menor medida anómalos casos de antropólogos y técnicos sociales quienes deben efectuar intervenciones psicosociales en condiciones altamente desfavorables desde el punto de vista laboral y social.

Lo anterior, permite pensar ciertas tensiones que surgen dentro de los propios dispositivos institucionales y que afectan la naturaleza del despliegue interventivo, ya que las con-

diciones que anteceden la práctica propician escenarios de profunda contradicción, sin duda, un tensionamiento ético para quienes nos desempeñamos en dichos programas.

## **2. La intervención psicosocial antes de la pandemia**

Unos cuantos años de trabajo en centros vinculados al Servicio Nacional de Menores, nos permiten dar cuenta de una experiencia directa, donde podemos exponer un testimonio articulado a ciertas interpretaciones y lecturas del trabajo psicosocial en instituciones de carácter asistencial. En virtud de lo anterior, proponemos una mirada crítica de la institucionalidad y sus contradicciones, ya que estas afectan, no sólo la naturaleza de las intervenciones, sino que, las propias condiciones donde estas son desarrolladas, priorizando aspectos técnicos protocolares y burocráticos por sobre las singularidades de usuarios y profesionales, donde aparece una triangulación de demandas institucionales: por una parte la empresa mandante, por otra las autoridades de la empresa contratista (ONG) y finalmente los centros de cumplimiento de los tribunales de familia, todos ellos imponiendo un ritmo a quienes enfrentan lo real del trabajo psicosocial.

Es de esta manera, como emerge la figura de los Tribunales de Familia, abriendo medidas de protección y entregando la responsabilidad de restitución de los derechos vulnerados a instituciones subcontratadas por el Servicio Nacional de Menores, siguiendo las lógicas subsidiarias del Estado neoliberal, donde lo relevante son los plazos de cumplimiento, por sobre la singularidad cualitativa de los procesos de intervención, es decir, la presión burocrática que refieren los trabajadores del área social consistente en la prioridad institucional vinculada al carácter cuantitativo y administrativo, independiente del proceso de cambio subjetivo de los implicados dentro de un proceso de intervención psicosocial.

Por lo tanto, la intervención psicosocial parece adoptar un carácter profundamente contradictorio ya que se inserta dentro de un modelo de desarrollo social diseñado para maximizar las ganancias, fenómeno que posee su propia expresión dentro del área social, donde los organismos a car-

go de la intervención, como señala el psicoanalista Foladori (2008), han devenido a ser verdaderas empresas captadoras de fondos estatales. Reproduciendo las violencias de la estructura social, precarizando las condiciones laborales de quienes se desempeñan en dichos espacios, generando graves tensiones que colindan con la vulneración de derechos, subcontrataciones, licitaciones y relaciones laborales a honorarios, además de bajos sueldos y sobrecarga de trabajo. Es por esa razón, que a lo largo de los años se ha provocado una respuesta de resistencia en base a la construcción incipiente de organismos sindicales para lidiar con las contradicciones propias de los espacios laborales.

Otro aspecto que adopta forma de contradicción se relaciona con la burocracia que existe en el sistema interventivo, donde el trabajo psicosocial recae sobre un objeto producido por las propias condiciones sociales, cuya estructura como ha señalado el filósofo francés Althusser (1988), se encuentra determinada por las formas específicas de la base económica de la sociedad. Por lo tanto, los horizontes de la intervención psicosocial muchas veces adoptan la forma de lo que Giroux (2004) denomina como una reproducción, consistente en transformar a los adolescentes en sujetos productivos, evitando un destino social no productivo dentro de la cadena de circulación y acumulación del capital.

Por esta razón, es que podemos afirmar que dentro de estos espacios, se desarrolla un particular modo de concebir el trabajo de intervención psicosocial, donde el lenguaje jurídico asoma bajo la idea de la reparación del daño asociado a las vulneraciones de derecho de niñas, niños y adolescentes que han sufrido alguna forma de violencia, siendo demandado desde lo institucional un trabajo terapéutico sobre los sujetos de protección bajo condiciones que Aveggio (2010) ha denominado como un proceso de “inversión de la demanda”, que posee consecuencias muy concretas sobre la adherencia a los procesos de intervención, ya que el usuario no ha demandado nada de aquello que ofrecen los dispositivos de intervención psicosocial.

Es por lo anterior, en que resulta significativo revisar este aspecto, debido a que parece ser uno de los principales nudos críticos para los trabajadores que se desempeñan en

dichos programas, abriendo resistencias en los sujetos de intervención, vinculadas a ser concebidos como objetos de una demanda exterior, es decir, de una otredad omnipotente que demanda y no está dispuesta a escuchar sin juicios la singularidad y diferencia de un sujeto particular, provocando las resistencias, que pocas veces se interpretan como una función de corte del sujeto frente a la omnipotencia del otro institucional, que puede operar incluso como metáfora del otro abusador que ha encarnado la violencia directa sufrida en el cuerpo.

En consecuencia, podemos apreciar recurrentes faltas de adherencia a la intervención, que parecen responder a condiciones muy concretas vinculadas a la naturaleza del encuentro entre los dispositivos institucionales y los sujetos de la intervención, ya que muchos llegan cuestionados en sus formas de existencia social y ese cuestionamiento se torna parte del desarrollo de los procesos interventivos, remarcando el lugar del profesional como un representante de la verdad que se encuentra con la resistencia de un usuario que despliega actos de oposición al ser hablado-negado por la omnipotencia institucional. Por lo que la resistencia parece adoptar el carácter de una posición subjetiva en orientación de una desalienación frente a la institución, similar a la dialéctica del amo y el esclavo (Kojève, 2013), lecturas que permiten pensar esta problemática habitual del trabajo psicosocial en tiempos normales.

Articulado a lo anterior, podemos señalar que muchas veces se trabaja desde una escucha sin escucha, por presión a poner lo escuchado en relación con lo ya sabido, como si lo sabido, sustituyera al sujeto, negando la profunda alteridad del otro, precipitando palabras normativas para aliviar sus propias ansiedades frente a lo traumático que porta el relato del sujeto de intervención, obturando la tramitación de aquello que no ha podido ser inscrito psíquicamente como huella significativa. O, como refiere Aceituno y Cabrera (2014), se debe operar una simbolización primera, allí donde por efecto de lo traumático, no hay inscripción psíquica, por lo tanto, se debe disponer de una forma de escucha de la subjetividad que permita la tramitación de lo pulsional-real según las propias representaciones psíquicas del sujeto de

intervención, operación que exige la abstinencia propia de la escucha analítica, sin embargo, dichas conceptualizaciones son completamente ajenas a las orientaciones técnicas de los dispositivos de intervención psicosocial.

Contrariamente a lo anterior, vemos que profesionales del área psicosocial intentan aconsejar, cuestionar, re-educar, moralizar a los sujetos destinatarios de las intervenciones, garantizando la resistencia del usuario, reeditando una escena, donde los usuarios se encuentran a merced de la omnipotencia de instituciones que buscan normalizarlos, pensarlos y hablarlos a través de la ideología dominante, para que en última instancia, los sujetos puedan localizarse de manera adecuada dentro del proceso de la sociedad, es decir, ser transformados en sujetos productivos dentro del orden económico, lo que se asemeja a las palabras de Foucault (2003), en el texto *Vigilar y Castigar*, donde refiere que,

según que se transforme el comportamiento del condenado; lo son también por el juego de esas “medidas de seguridad” de que se hace acompañar la pena (interdicción de residencia, libertad vigilada, tutela penal, tratamiento médico obligatorio), y que no están destinadas a sancionar la infracción, sino a controlar al individuo, a neutralizar su estado peligroso, a modificar sus disposiciones delictuosas, y a no cesar hasta obtener tal cambio (p. 20)

Por otra parte, podemos apreciar que los adultos de las familias, depositarios de la violencia estructural de la sociedad y por lo tanto, de la intervención social, se nos presentan como los responsables de las vulneraciones de derechos, como los verdugos de sus propios hijos, lo que afecta la escucha y la legitimidad de su historicidad, dándole un lugar sólo desde la perspectiva de la rectificación moral de las formas de establecimiento de lazos sociales con sus hijos, es decir, se disponen unas formas de reeducación conductual, sin dar cabida, muchas veces a la singularidad de la historia específica de los sujetos, ocupando la institución, el lugar de aquello que Foucault (2002) ha denominado como los dispositivos de control.

En cuanto a las problemáticas dentro de los sistemas familiares en contextos de pobreza y exclusión social, la intervención psicosocial ya antes de la pandemia ha llegado a inscribir en sus formulaciones una posición moralizante frente a la historicidad familiar, económica y política propias de las formas de relación actual de los miembros de la familia, donde los procesos interventivos en programas psicosociales proponen simultáneamente una intervención individual (con niños, niñas y adolescentes) y familiar con los adultos responsables, quienes predominantemente son las mujeres-madres.

En virtud de lo anterior, se atribuye la responsabilidad del funcionamiento de estos sistemas a las madres, siendo pensadas muchas veces desde un imaginario materno hegemónico subordinado a la inexistencia como mujer, donde toda desviación, insubordinación, es castigada desde un sentido común que concibe a la mujer y las ambivalencias psíquicas propias de la maternidad, bajo el rótulo de la mala madre, activándose actos persecutorios desde la institución. Como señala la psicoanalista Greiser (2012), en su texto sobre el psicoanálisis en dispositivos jurídico-asistenciales, comenta que las/los asistentes sociales operan una verdadera cacería de madres por no alcanzar a encarnar los imaginarios establecidos de la madre abnegada o como menciona Lacan (como se citó en Soler, 2008) en su texto sobre la mujer y su función materna, la “no toda madre”, donde muchas veces los propios equipos de trabajo reviven y reivindicán su propia historia de infancia, por sobre el deseo de los sujetos de intervención, reproduciendo relaciones de poder institucional que normalizan la pobreza.

Asimismo, la institucionalidad perpetúa bases culturales patriarcales sobre el rol del cuidado en las mujeres, configurándose un rol social que de manera histórica no ha permitido espacio como sujeta, quedando la mujer-madre en un “lugar sin lugar” para el surgimiento de la subjetividad, resultando la intervención en un constante proceso donde tiene que posicionarse defensivamente ante los discursos sobre lo materno, exigiéndoles cuidados voluntariamente sacrificiales ante un Estado que no retribuye el trabajo, por no pertenecer al intercambio económico capitalista, pero

sí, es castigado por medio de maniobras institucionales que asumen un rol represivo, tal como dice Donzelot (1998), en el libro *La policía de las familias*,

Siempre se trata del mismo mecanismo: para asegurar el orden público el Estado se apoya directamente en la familia, utilizando indisociablemente su temor al descrédito público y sus ambiciones privadas. (...) El estado dice a las familias: mantened a los vuestros en las reglas de obediencia a nuestras exigencias, mediante eso podréis utilizarlos a vuestro antojo y, si contravienen vuestras órdenes, nosotros os daremos el apoyo necesario para obligarlos a entrar en el orden. (p.53)

Es decir, cada miembro de la familia tendrá que cumplir determinados roles bajo el cumplimiento de órdenes y si estas son desacatadas, los organismos del Estado se preocuparán de hacerlas cumplir. En este sentido, se dedicarán a que la madre cumpla con el rol del cuidado bajo obediencia, lo que no significa que este trabajo sea visualizado, retribuido, compartido y entendido como la entrega emocional, corporal y mental que significa, ni mucho menos que se pueda generar un contexto de elaboración psíquica de las contradicciones propias de la maternidad.

Por otro lado, como se ha mencionado, la intervención psicosocial desde antes de la pandemia se enmarca en intervenir un sujeto desde la fragmentación de sus problemáticas, donde la reparación o restitución de derechos no se relaciona con las graves situaciones de precariedad material, por lo que muchas veces se genera una sobre intervención de programas del Estado, o contrariamente puntos ciegos donde la institucionalidad no alcanza a dar respuesta a necesidades básicas de sobrevivencia, por sobre o en paralelo a procesos interventivos. Ejemplo de esto, son los programas de drogas, donde puntualmente se trata la rehabilitación sin contar con los recursos y/o redes inmediatas para posibilitar la subsistencia, tensionando aún más las contradicciones propias del sistema estatal y su despliegue económico.

Lo anterior, cobra relevancia para pensar el contexto dentro del cual se desarrolla - en tiempos normales o de

pandemia- el trabajo de intervención psicosocial, donde parecen conjugarse factores estructurales tales como: condiciones sociales de pobreza, concepciones institucionales moralizadoras que se despliegan sobre los sujetos-usuarios de los dispositivos, la inversión de la demanda en sujetos que no han demandado atención, localización del discurso institucional en el lugar de la verdad, en oposición a la singularidad de cada sujeto, una escucha sin escucha y condiciones laborales precarias para los profesionales, además de vulneraciones cotidianas de los derechos fundamentales de trabajadores.

Las condiciones sociales para establecer procesos reparatorios son extremadamente complejos en tiempos normales, donde la norma es la exclusión, la pobreza, la violencia social, entre otros, mientras que por otro lado, las precarias condiciones laborales de los trabajadores del área social, tornan aún más complejo el proceso dentro de un contexto de confinamiento y reducción de los lazos sociales, ya que el establecimiento de encuentros concretos están imposibilitados debido a que el acceso a medios tecnológicos que permiten sostener los procesos, les está excluida a un porcentaje importante de las familias en quienes recaen los procesos de intervención.

### **3. Intervención en contexto de pandemia**

En tiempos de pandemia, es necesario generar análisis donde la fragmentación de las problemáticas sociales encuentren convergencia, haciendo visible las contradicciones institucionales, con un ánimo de establecer una posición subjetiva como profesionales, que nos permita cuestionar la demanda ciega de la institución, permitiendo procesos de construcción del lazo social, que no ubiquen al sujeto de la intervención como un objeto para garantizar la subvenciones e ingresos económicos para las instituciones, sino que, un sujeto que pueda desplazar su posición subjetiva por vía de la verbalización (de objeto a sujeto).

El trabajo de intervención psicosocial bajo condiciones de confinamiento del lazo social, no modifica la naturaleza de lo señalado anteriormente en el texto, sin embargo, esta particular condición social parece provocar un escenario

de imposibilidad, situación que afecta la materialidad posible de todo contacto humano, condición indispensable para intencionar un encuentro con los sujetos de intervención, más allá de lo que ciertas instituciones denominan como seguimiento y monitoreo, acción que si bien, en algunos casos permite sostener una vinculación mínima con los sujetos de intervención, se torna insuficiente para abordar la complejidad estructural de las problemáticas específicas a nivel social de los destinatarios de la intervención.

Desde los dispositivos, se reciben instrucciones e indicaciones prioritarias orientadas a las formas de registrar las intervenciones en las plataformas de internet, que permiten la construcción de verificadores que atestiguan un contacto mínimo con el grupo familiar conducente a la mantención de la subvención que reciben las instituciones, quedando la realidad viva de los usuarios relegada, no sólo a una escucha insuficiente por parte de los discursos dominantes de la institución, como ocurre en tiempos normales, sino que, pasan a ser convertidos en valores de uso que permiten el funcionamiento de los negocios colaborativos entre el Estado y los ejecutores directos de la política pública.

En este escenario, las instituciones parecen priorizar todo tipo de burocracias, documentos, informes, cifras, registros y sobre todo, aquellos verificadores sobre los cuales se sostienen las subvenciones que permitirán sostener aquellos negocios colaborativos con el Estado, concepto que anecdóticamente deslizó bajo la forma de un *lapsus* el representante legal de una ONG en un encuentro con el sindicato, *lapsus* que revela el orden de prioridad de la institucionalidad asistencial, que parece encontrarse volcada hacia sostener sus propias condiciones de existencia material.

En cuanto a las dificultades concretas para la intervención en contexto de pandemia, aparece en primer plano otra cara de las condiciones que han originado al sujeto de intervención, es decir, la pobreza que nos confronta con una muy limitada capacidad de acceso a medios materiales para sostener encuentros no presenciales, tales como, dispositivos tecnológicos o acceso a redes de internet que podrían amortiguar las dificultades de un trabajo presen-

cial, como ocurre en las consultas privadas de los médicos o psicólogos clínicos que pueden desarrollar normalmente su trabajo, sin embargo, bajo condiciones de pobreza, cesantía, hambre y deterioro progresivo de las condiciones materiales de existencia, las vías de comunicación con las familias se hacen cada vez más estrechas.

El proceso de trabajo desarrollado bajo el periodo de confinamiento ha tensionado aún más las contradicciones ya presentes dentro del trabajo de primera línea con sujetos en situación de exclusión y pobreza. Como fue señalado anteriormente, la intervención presencial se encuentra parcialmente suspendida, los medios para acortar las distancias sociales son insuficientes y el acceso a internet, que es aquello que permite sostener virtualmente los encuentros, no es de acceso universal.

Las dificultades antes expuestas, coinciden con problemáticas sociales específicas como por ejemplo, el aumento epidemiológico de la violencia como indican datos vinculados al Ministerio de la Mujer y Equidad de Género, publicados por la Pontificia Universidad Católica de Chile (PUC, 2020), donde contradictoriamente disminuyen las denuncias, pero aumentan las llamadas al fono ayuda en un 70%, sumado al evidente deterioro económico de las familias por la crisis económica, quedando el campo de intervención muchas veces limitado al trabajo *online* con quienes gozan de acceso a la red, es decir, un puñado mínimo de usuarios y profesionales de otros dispositivos de intervención, permitiendo mantener acciones de coordinación de redes psicosociales, sin embargo, un común denominador de la intervención en pandemia, es la pérdida de consistencia de la intervención psicosocial como ha sido concebida dentro del campo institucional.

En función de lo anterior, para pensar el contexto post-pandemia, parece necesario considerar que la profundización de las condiciones materiales de pobreza y el contexto de crisis económica abierta tras la pandemia, permiten sugerir un viraje en torno a las formas de intervención, transitando desde lo individual a lo colectivo, desplazando la orientación interventiva hacia la “reconstrucción” de los lazos sociales de las comunidades que padecen la violencia

estructural del sistema, aprovechando las tendencias hacia la colectivización, cuya expresión histórica se nos presenta bajo la forma de las “ollas comunes”, reedición de las formas de resistencia de las comunidades frente a la agudización de las contradicciones sociales, asistiendo a una dinámica que no puede ser obviada por los/las trabajadores del área social, aprovechando las fuerzas vivas de las comunidades para pensar nuevas formas de intervención psicosocial por fuera de los discursos neoliberales tendientes a la privatización de los problemas sociales y sus efectos la atomización, es decir, favorecer la construcción de un tejido social que permita la emergencia del sujeto homologando los efectos de la clínica, dentro de un proceso psicosocial.

#### **4. Palabras finales**

Hemos visto a lo largo del texto, que existen una serie de contradicciones inherentes a la intervención psicosocial, describiendo desde la experiencia directa en estos dispositivos sus problemáticas, donde existe una gran dificultad para que emerja verdaderamente un sujeto a partir de las lógicas institucionales y sus contradicciones sociales, ya que en condiciones normales o de pandemia, la palabra no está del lado del sujeto.

Es así, como se intencionan encuentros con baja adherencia en las dependencias de los centros de atención que, en experiencia de muchos colegas del área social, reflejan el rechazo del sujeto de atención frente a la institucionalidad y sus formas de no escuchar la singularidad, problema que exige esfuerzos de diferente naturaleza para el establecimiento de un lazo social que permita sostener mínimamente condiciones para que la palabra se torne genuina como condición de intervención.

Esta condición de intervención, sostenida sobre una escucha analítica, podría favorecer un modo de aproximación al otro que permita la inscripción y la simbolización según los propios significantes de la historia singular de aquel sujeto, que ni siquiera ha demandado un lazo con la institución, abriendo posibilidad de establecer un vínculo para que pueda haber algo de aquello que se enmarca en el significante de la reparación.

Finalmente, parece posible formular interrogantes referidas a los nuevos procesos sociales posibles de proyectar dentro del contexto post-pandemia, ya que las medidas de confinamiento, si bien interrumpen los lazos sociales de manera provisoria, las consecuencias sociales que proyectan economistas, sociólogos, científicos políticos, entre otros, hablan de recesión, crisis económica o abiertamente depresión, evocando con ello las primeras décadas del siglo XX, donde los destinos del mundo fueron objeto de las más grandes convulsiones sociales de la historia contemporánea. Por lo que pensar la intervención social en estos tiempos, se inserta dentro del campo de la pregunta y la incertidumbre más que de las certezas, preguntas dirigidas a las ciencias sociales honestas y comprometidas por la construcción de un mundo que permita desaparecer de la faz de la tierra estas condiciones económicas que producen al sujeto de la intervención psicosocial.

## Referencias

- Aceituno, R. y Cabrera, P. (2014). *Construcciones, clínica de lo traumático y figurabilidad*. Santiago: El buen aire.
- Althusser, L. (1988). *Ideología y aparatos ideológicos del Estado. Freud y Lacan*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Anderson, P. (2003). *La trama del Neoliberalismo. Mercado, Crisis y exclusión social*. Buenos Aires: CLACSO.
- Aveggio, R. (2010). Psicoanálisis y Políticas Públicas de Salud Mental en Chile: Universalidad, diversidad y singularidad. *Revista Estado, Gobierno y Gestión Pública*, (30), 97-114.
- Donzelot, J. (1998). *La policía de las familias*. Valencia: Pre-textos.
- Foladori, H. (2008). *La intervención Institucional, hacia una clínica de las Instituciones*. Santiago: Arcis.
- Foucault, M. (2002). *Microfísica del poder*. Madrid: La Piqueta.
- Foucault, M. (2003). *Vigilar y Castigar*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- Gaudichaud, F. (2015). *Las fisuras del neoliberalismo maduro chileno. Trabajo, "Democracia protegida" y conflictos de clases*. Buenos Aires: Colección Becas de Investigación CLACSO.
- Giroux, H. (2004). *Teoría y resistencia en educación*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.

- Greiser, I. (2012) *Psicoanálisis sin diván, los fundamentos de la práctica analítica en los dispositivos jurídico-asistenciales*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Kojeve, A. (2013). *Introducción a la lectura de Hegel*. Madrid: Editorial Trotta
- Mayol, A. (2019). *Big Bang, estallido social 2019. Modelo derrumbado, sociedad rota, política inútil*. Santiago: Catalonia
- PUC (2020). *Violencia de Género, la pandemia que viven las mujeres en cuarentena*. Recuperado de <https://www.uc.cl/noticias/violencia-de-genero-la-pandemia-que-viven-las-mujeres-en-cuarentena/>
- Soler, C. (2008). *Lo que Lacan dijo de las mujeres*. Buenos Aires: Paidós.

# **Capítulo II**

## **Desafíos de la docencia en entornos digitales**

# La escucha y la voz como instrumentos de intervención socioeducativa

Sonia Brito Rodríguez\*

*Universidad Autónoma de Chile*

Lorena Basualto Porra\*\*

*Universidad Católica Silva Henríquez, Chile*

Claudia Flores Rivas\*\*\*

*Universidad Autónoma de Chile*

Ruth Lizana Ibaceta\*\*\*\*

*Universidad Católica Silva Henríquez, Chile*

\*Dra. Ciencias de la Educación, mención educación intercultural, Universidad de Santiago de Chile. Mg. Educación superior. Universidad Andrés Bello, Santiago Chile. Trabajadora social, Universidad Tecnológica Metropolitana, Santiago Chile. Académica-Investigadora, Escuela de Trabajo social, Universidad Autónoma de Chile. ORCID:0000-0002-1211-1125. E- Mail: sonia.brito@uautonoma.cl.

\*\*Dra. (c) en Teología Práctica, Universidad Pontificia de Salamanca. Mg. en Teología, Pontificia Universidad Católica de Chile. Mg. en Educación, Universidad Andrés Bello, Santiago de Chile. Profesora de religión y moral, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile. Académica Instituto teológico Egidio Viganó, Universidad Católica Silva Henríquez, Santiago de Chile. ORCID: 0000-0001-8780-084.

E-mail: lbasualtop@ucsh.cl

\*\*\*Mg. Claudia Flores. Magister Administración y Negocios, mención en recursos humanos (MBA). Universidad de Chile. Trabajadora Social, Universidad Tecnológica Metropolitana, Académica- Coordinadora de prácticas profesionales Universidad Autónoma de Chile. E- mail claudia.flores@uautonoma.cl

\*\*\*\*Mg. Ética Social y Desarrollo Humano, Universidad Alberto Hurtado, Santiago de Chile. Licenciada en Trabajo Social, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile. Asistente Social, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile. Directora de la Escuela de Trabajo Social, Universidad Católica Silva Henríquez, Santiago de Chile. E-mail: rlizana@ucsh.cl

## **Resumen**

En tiempos de pandemia los procesos socioeducativos se ven interpelados por nuevos contextos que las/los profesionales necesitan enfrentar. En estas circunstancias, el artículo propone la pedagogía del acompañamiento como una visión formativa que permite crear procesos personales y de aprendizajes actitudinales en los diversos actores socioeducativos. Se requiere, por tanto, de una pedagogía del acompañamiento para apoyar a personas que están viviendo situaciones familiares, de salud, económicas, educativas, entre otras, en un escenario inesperado. La propuesta del artículo es relevar la escucha y la voz como una herramienta coadyuvante de la formación socioeducativa digital, para generar relaciones a través de una escucha simétrica, hermenéutica y esperanzadora, donde la voz amigable se constituye en mediadora de la palabra.

**Palabras claves:** acompañamiento, comunicación, escucha, voz.

## **Introducción**

Somos protagonistas de una pandemia global. De hecho, la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2020) ha reconocido que el COVID-19 es la emergencia de salud global más grave que ha debido declarar. Afirmación, que se confirma, a través de las cifras de 16.4 millones de infectados y 660.000 mil muertos a nivel mundial.

Declarar una pandemia, de acuerdo con la OMS (2019), significa enfrentar una epidemia que se extiende rápidamente por el mundo, afecta a un gran número de personas y es altamente peligrosa porque no se dispone de un antídoto para prevenir o tratar la enfermedad. Esto, tiene como consecuencia la adopción de distintas medidas de prevención y autocuidado, lo que ha significado el cambio de nuestros hábitos y estilos de vida, tales como estudiar, trabajar, recrearnos, entre otros. A su vez, el concepto de pandemia se instaló en nuestro vocabulario, incorporándose una serie de palabras nuevas, como: crisis sanitaria, cuarentena, confinamiento, meseta, infectados, ventiladores mecánicos, exámenes PCR, y coronavirus.

La llegada del COVID-19 a Chile, confirmó la inequidad de un sistema de salud, asentado en un sistema económico capitalista que amplifica las diferencias entre el sistema público y el sistema privado. Es así como, se pone en entredicho la calidad de este paradigma, siendo testigos, a través de los medios de comunicación del dilema ético que debían enfrentar el personal médico de la última cama o del último ventilador. Junto a esta compleja problemática sanitaria, se visibilizan al mismo tiempo, otras *pandemias sociales* pre existentes en Chile, las que se amplifican y se evidencian con más fuerza en tiempos de crisis, provocando desesperanza y sensación de soledad y de impotencia. Cuestión que se traduce en temores e incertidumbres en niños, niñas, jóvenes y sus familias al derribarse las certezas del presente y del futuro. Entendiendo la pandemia social, como una profunda crisis humanitaria que se evidencia en las condiciones sociales inequitativas que afectan a sectores sociales vulnerados por aspectos laborales, de vivienda, de seguridad, de acceso a la salud y a los bienes y servicios. (Brito, Basualto, Azócar e Ibanez, 2020).

Al poco tiempo, las medidas de confinamiento para proteger a la población de los contagios ocasionaron una crisis laboral y social, toda vez, que se pierden los empleos o se hacen aún más precarios. Durante el trimestre marzo-mayo del 2020 la tasa de desocupación nacional fue de un 11,2% que corresponde a alrededor de 940.000 personas cesantes, trayendo como efecto dominó el sobreendeudamiento, el empobrecimiento y la fragilidad de los conciudadanos y migrantes más vulnerables (INE, 2020).

Por su parte el MINEDUC (2020), determina el telestudio como única forma de proseguir el año académico a través de dispositivos electrónicos. Este cambio de paradigma visibilizó la fragilidad de un sistema educativo que no estaba preparado para desarrollar virtualmente la docencia. Lo anterior, trajo consigo inseguridades y jornadas extenuantes de trabajo y estudio, desdibujando las barreras de lo público y lo privado. Esto, ha demandado realizar ajustes curriculares y se debate por priorizar más el acompañamiento o más el contenido (Brito, Basualto, Azócar, 2020). Hubo que inventar otras metodologías y técnicas para acompañar el proceso formativo, además de crear nuevas formas de re-

laciones para alcanzar los aprendizajes. Sin embargo, las desigualdades sociales en que vive la población también se reflejan en el ámbito de la conectividad que nunca había sido tan importante para proveerse de los servicios básicos, del trabajo, de la educación y de la interacción, no obstante, el país se ha visto interpelado por una virtualidad obstaculizada por el acceso inequitativo, condiciones familiares precarias, hacinamiento y pobreza.

En este contexto, las/los diferentes profesionales del área de intervención socioeducativa han asumido múltiples retos para lo cual no estaban capacitados y han tenido que aprender sobre la marcha. Es por este motivo que, considerando las condiciones adversas que se vive como país y como humanidad, se torna primordial que los/las profesionales desarrollen habilidades, tecnológicas, disciplinares, metodológicas y actitudinales que los dispongan a servir a la comunidad en modo a distancia pues la virtualidad está mediando las relaciones sociales, por lo tanto, es necesario descubrir nuevas formas para educar e interactuar.

Es por este motivo, que el propósito del artículo es presentar una propuesta focalizada en las habilidades actitudinales de los actores educativos, con énfasis en el saber acompañar a través de la escucha atenta y del recurso de la voz. Considerando que escuchar significa sentir profundamente la realidad de una persona que se expresa con palabras, con miradas, con silencios y con corporalidad. A su vez, la voz, no es sólo un sonido, sino que posee tonalidades, ritmos y colores que puede facilitar la escucha.

Para el logro del objetivo se utilizará una metodología de indagación bibliográfica relativa a la pedagogía del acompañamiento, la comunicación y a la habilidad de la escucha y de la voz, desde donde se hará una propuesta de desarrollo de habilidades actitudinales, para utilizar ambos elementos como instrumentos de intervención socioeducativa. A su vez, para el despliegue de este propósito, el texto se ordena en cuatro apartados: pedagogía del acompañamiento en tiempos de pandemia; la comunicación como relación y aprendizajes metacognitivos; la escucha y la voz en contextos virtuales y, finalmente, la escucha y la voz como instrumento de acompañamiento.

## **1. Pedagogía del acompañamiento en tiempos de pandemia**

Parece oportuno iniciar este artículo desarrollando algunos aspectos de la pedagogía del acompañamiento. De este modo, si se considera la etimología de la palabra, el verbo acompañar procede del término latino *cumpaniare* y significa compartir el pan con alguien, por tanto, se participa con otro u otros, con el propósito de alcanzar una meta o de alcanzar un logro en conjunto. A su vez, esta idea de marchar junto a otro nos remite a la labor del pedagogo en la antigua Grecia, quien acompañaba al niño más allá de la instrucción que recibía en la escuela (Planella, 2008). Desde ambas perspectivas, según Martínez y González (2010) “la centralidad del significado etimológico de acompañamiento, remite a experiencia vital de socialización, de coexistencia y configuración compartida de horizontes y actuaciones” (p. 528).

En el área profesional, el término acompañamiento empieza a ser utilizado en los años setenta por profesionales del trabajo social y de la educación, especialmente, en las asociaciones que luchaban contra la exclusión social y a favor de la integración de niñas/os con necesidades educativas especiales de los países de habla francesa (Planella, 2008).

En la actualidad, autores como Urbietta, (2005), subrayan el hecho que el acompañamiento es un proceso antropológico de maduración; otro autor, como Planella (2008), sostiene que acompañar a una persona, es descubrir en el otro, un portador de una historia, de un proyecto de vida y de una singularidad integral que se concreta en las dimensiones corporal, intelectual, emotiva y social. A su vez, para Piquer, Traver y Planella (2016), el acompañamiento posee un sentido axiológico y un componente ético pues, se trata de hacerse cargo de otro y requiere de un “ejercicio de autonomía comprometida y en una actividad responsable” (p.156).

Ahora bien, ciertamente, en tiempos de pandemia el acompañamiento adquiere características diversas. Para acompañar, hoy es necesario asumir que como humanidad vivimos tiempos de crisis y caídas de algunas de las po-

cas certezas que teníamos como sociedad, la vida ha dado un giro violento e inesperado en todos los ámbitos, tanto es así, que lo básico, como es respirar se torna peligroso, debido al inminente contagio. Entonces, lo cotidiano, las relaciones sociales, educativas, laborales, recreacionales se truncaron, a tal punto, que hoy vivimos en un aislamiento físico, considerando que cualquier persona es propensa al contagio y también de contagiar. De esta manera, el COVID- 19, es un virus que se instaló en nuestro lenguaje y nuestro estilo de vida, por eso, hemos ido aprendiendo a cómo protegernos, cuidarnos y cuidar a otras personas que están más expuestas. A su vez, uno de los aspectos más complejos de la pandemia refiere a la posibilidad material de demostración de afectos y del contacto físico. Ya no podemos tocarnos, abrazarnos y mirarnos, debemos mantener una distancia deseable de dos metros. Las familias han debido buscar vías tecnológicas para expresarse, cuidarse y quererse, justamente, han tenido que aprender a demostrar afecto a pesar de la distancia física. Es por este motivo que surgen otras formas de acompañarnos, en los ámbitos más íntimos, tanto con la familia, con los amigos, como también, en los espacios laborales y educativos.

Ahora bien, desde las/los profesionales que deben acompañar a otros, ellos deben realizarlo en el contexto ya descrito y, donde la pantalla se transforma en una paradoja de distancia y acercamiento. Distancia, porque si bien gran parte de la población utilizaba las redes sociales, muchos no estaban preparados para su uso profesional ni laboral. Incluso, la generación de los nativos digitales, si bien estaban acostumbrados a un uso recreacional de los espacios virtuales, ahora han tenido que realizar un uso académico y más formal de internet. A esto, se une la falta de equidad de la conectividad y las generaciones de adultas/os mayores que no tenían ningún acercamiento a las redes sociales o bien realizaban un uso muy básico de las aplicaciones. Acercamiento, porque en la pantalla se trascienden las barreras jerárquicas, la comunicación se torna equitativa porque todos pueden hablar o escribir su parecer, se crean códigos diversos, los espacios se hacen inclusivos, queda en evidencia los diálogos, las relaciones y los intercambios

de ideas que se pueden grabar; además, cuando se abren las pantallas se abre el mundo de la persona, permitiendo entrar en su casa, en su intimidad, donde lo privado se hace público.

De esta manera, la pedagogía del acompañamiento en tanto “concepto paraguas” (Planella, 2008, p.3) abarca diferentes formas de trabajar con personas desde el nexo de la proximidad. Ahora bien, la pregunta es ¿cómo construimos esa proximidad tan necesaria para la acción socioeducativa en un contexto virtual denominado modalidad a distancia? Al respecto es interesante lo señalado por Bauman (2011), cuando afirma que la proximidad trasciende lo corporal y es una acción que presupone la humanidad en su componente ético de responsabilidad, donde se da un proceso de supresión de la distancia sin dejar que el otro pierda su identidad. Por eso “la proximidad está satisfecha de ser lo que es... proximidad. Y está preparada para permanecer como tal: en un estado de atención permanente, pase lo que pase” (Bauman, 2011, p. 102).

Desde esta perspectiva, el artículo considera la escucha y el uso de la voz como instrumento de intervención socioeducativa que forma parte de la pedagogía del acompañamiento y que permite la proximidad que hoy está mediada por la pantalla. Según la apuesta del artículo, ésta se puede realizar a través de una escucha activa, simétrica, hermenéutica y esperanzadora, donde la voz se utiliza como una herramienta amigable mediadora de la palabra.

## **2. La comunicación como relación y aprendizajes metacognitivos**

La comunicación es un sistema complejo de procesos y prácticas, en donde se movilizan mensajes, contenidos, signos, códigos, relaciones e intenciones, que son decodificados y traducidos por las/los participantes. Bateson y Ruesch (1984) sostienen que “la comunicación es la matriz en la que se encajan todas las actividades humanas” (p. 13). Ella está cargada de simbolismos, de entonaciones, de connotaciones y de denotaciones que puede manifestarse de manera verbal, no verbal, paraverbal, gestual, entre otros. Considerando que cada aspecto de la comunicación es un

sistema imbricado, donde el cambio de alguno de estos aspectos provoca una transformación de todo el sistema (Watzlawick, Beavin y Jackson, 1985).

A su vez, “toda comunicación tiene un aspecto de contenido o semántico y un aspecto relacional, tales que el segundo clasifica al primero y es, por ende, una metacomunicación”. (Watzlawick et al., 1985, p.52). Esta metacomunicación, da cuenta del hecho comunicativo en la medida que las palabras, las imágenes auditivas, las marcas, los indicios, las impresiones y las estipulaciones (formalidades) transferidas provocan transformaciones, tanto en la creación de nuevos mensajes como de nuevas relaciones. La decodificación y la comprensión de lo dicho, permite establecer retroalimentaciones no solo del mensaje, sino que también, de las relaciones que tiene lugar en dicho intercambio, generándose una hermenéutica de recursividad. Entonces, la metacomunicación, “no se reduce explícitamente a una causa-efecto. Puesto que, la naturaleza de la relación depende de la puntuación (organización) de las secuencias de comunicación entre los comunicantes”. (Watzlawick et al., 1985, p.56). Además, que, la “comunicación incluye todos los procesos a través de los cuales la gente se influye mutuamente” (Bateson y Ruesch, 1984, p. 11).

Para caracterizar la comunicación se han planteado cinco axiomas (máximas) de la comunicación (Watzlawick et al., 1985), que permiten problematizar las relaciones y los impactos del acto comunicativo y sus consecuencias en las conductas de quienes participan en esta. A continuación, se presentarán estos axiomas y se aplicarán a la comunicación digital de manera de descubrir algunas dimensiones de ésta, que nos permita valorar la escucha y la voz como elementos que permiten la proximidad y el intercambio intersubjetivo.

El primer axioma, señala que es imposible no comunicar, es decir siempre emitimos mensajes y conductas, que no se acota en “una unidad-mensaje monofónica, sino más bien en un conjunto fluido y multifacético de muchos modos de conducta —verbal, tonal, postural, contextual, etcétera— todos los cuales limitan el significado de los otros” (Watzlawick et al., 1985, p.50). Es decir, aunque no se trans-

mitan palabras, la persona, como ser corpóreo, “no puede abandonar físicamente el campo y no puede no comunicarse” (p.76).

En tiempos de pandemia, al no tener la posibilidad de una comunicación corporal, es necesario poner a disposición de la relación comunicativa aspectos tales como, hacer un buen uso de las palabras para que sean contenedoras de emociones, autenticidad, empatía y asertividad. Al tener una comunicación sin cuerpo presente, se corre el riesgo de interpretar erradamente los silencios y los tonos de voz, sobre todo, cuando las cámaras están apagadas. Se produce un considerable espacio para la interpretación, las que pueden ser incorrectas y confusas por la imposibilidad de descifrar los códigos adecuadamente. Entendiendo que el salto cualitativo es comprender que este cambio de paradigma ha demandado que pensemos al sujeto/a socioeducativo/a desde una complejidad mayor en las que, normalmente, operan las relaciones comunicativas en el mundo.

Frente a este primer axioma, se podría preguntar ¿es posible que en espacios virtuales no se comunique? Para responder es necesario problematizar a partir de la hegemonía de quien detenta la comunicación. Es posible obstaculizar la comunicación, toda vez que, quien administra el dispositivo digital tiene la potestad de silenciar, de apagar la cámara, permitir el acceso a las/los participantes, o generar sólo clases asincrónicas donde se observa la pantalla como mirando un video. Nuevamente, queda establecido que hay una verticalidad y las mismas normas y reglamentos que se dan en lo presencial se amplifican en lo virtual, es decir, se sigue respondiendo a la misma racionalidad. Sin embargo, considerar estos elementos permite generar nuevas aproximaciones en los ámbitos de intervención socioeducativa, en la medida, que se tiene la posibilidad histórica de generar otras relaciones, más inclusivas, más horizontales y humanas, en la medida que se pueden propician espacios virtuales a escala humana, donde se promueva la participación, el entusiasmo y la creatividad, creando aulas virtuales más simétricas y amables.

Este ejercicio es un desafío pues, en muchas ocasiones, no existen las condiciones equitativas materiales y tecno-

lógicas en la que los/as estudiantes estén en igualdad de condiciones estructurales para aprender en un ambiente libre de stress. Al mismo tiempo, en el contexto educativo, hoy más que nunca cobra relevancia la formación por encima de la instrucción, donde se puedan abrir espacios de diálogo y reflexión, comprendiendo el aprendizaje más allá de lo memorístico, para propiciar aprendizajes metacognitivos. Así, esta modalidad a distancia puede ser una oportunidad para hacer un cambio de dirección pues, en estos últimos decenios, la mirada ha estado puesta en cumplir con ciertos estándares instruccionales tales como SIMCE, PISA, TIMS, lo cual ha provocado un reduccionismo de la comprensión y del hecho educativo, primando el contenido antes que la persona.

El segundo axioma, hace referencia a que “toda comunicación implica un compromiso y por ende una relación. Esta es otra manera de decir, que la comunicación no solo transmite información, si no que al mismo tiempo impone conductas”. (Watzlawick et al., 1985, p.52). De este modo, la comunicación siempre genera una responsabilidad hacia el otro, por lo tanto, es recíproca y es recursiva, pues todos tienen una participación corresponsable; así, la comunicación tiene una dimensión ética, porque la interacción afecta a las personas que participan de ella.

Ahora bien, la historia ha demostrado que cuando el ser humano experimenta tiempos de crisis, se activan conductas positivas y negativas, por lo tanto, la dimensión ética se sitúa en el centro del entramado sanitario, social, político y educativo. Desde las conductas positivas, se dinamizan conductas de solidaridad, trabajo colaborativo y también de ingenio e innovación, aprendiendo a resolver dificultades, al utilizar formas inéditas, convencidos/as que no se pueden responder a problemas nuevos con conductas antiguas. Desde lo educativo el componente ético se juega en dar cuenta de lo aprendido, donde es necesario activar valores como la honestidad y la flexibilidad, evitando conductas de plagios, desprolijidad y engaños que la pantalla podría facilitar.

En esta lógica comunicativa de compromiso y relación, tal vez, el llamado en este tiempo de pandemia es a cons-

truir otras relaciones derribando el paradigma de educar-educando, de interventor-intervenido y, así, romper esta dicotomía que se levanta como una barrera. Lo que se espera es que opere el acompañamiento, que existan círculos virtuosos que den sentido a las acciones. Lo peor en estos momentos, es abandonarse y vivir en soledad, porque lo que no puede suceder, es que en medio de la crisis se pierda la esperanza y la visualización de un horizonte de transformación posible.

El tercer axioma refiere a la metacomunicación, en tanto que “la naturaleza de la relación depende de la puntuación de las secuencias de la comunicación entre los comunicantes” (Watzlawick et al., 1985, p. 60). Es así como, en la relación comunicativa se establecen roles y formas de conductas, por tanto, existirá quien decida actuar primero, construyendo la comunicación y otro/a quien responde a esta forma de estructurarla. Entonces, la puntuación organiza las conductas resultando vital para las interacciones. En este sentido, Watzlawick et al., (1985) advierte que “la falta del acuerdo con respecto a la manera de puntuar la secuencia de hechos es la causa de incontables conflictos” (p.58).

En pandemia, quien organiza la comunicación en espacios digitales, tiene la responsabilidad del proceso de intervención socioeducativa. Ahora bien, la dificultad para establecer la puntuación radica en el hecho que no nos estamos viendo, por lo que existen menos elementos para estructurar la comunicación. Por eso, en la comunicación virtual son tan importantes los ritmos, los tonos de voz, ir acompañando el diálogo con la situación anímica y del contexto, por tanto, debe ser situada y personalizada. En el entendido que, hay quienes han superado el primer shock de pandemia y están asumiendo esta nueva normalidad y, otros/as quienes no han superado el primer shock de esta crisis sanitaria y social y, por lo tanto, requerirán de mayor apoyo afectivo y psicológico, generando un acompañamiento más cercano y frecuente.

Es necesario considerar que los roles de la comunicación y de la organización, están mediados por una situación de pandemia y, por tanto, es importante incluir en la interacción a todas/os aquellas/os que participan en esta relación

de intervención. Es decir, se debe generar un autocuidado y co-cuidado entre diferentes tipos de acompañamientos, en el sentido de acompañar a quien acompaña, de lo contrario el riesgo es que se produzcan enfermedades profesionales como el *burnout*, cuyo riesgo es la despersonalización y la falta de compromiso físico y emocional.

El cuarto axioma, señala que toda comunicación involucra dos propiedades: la digital y la analógica y refiere a que los seres humanos se comunican utilizando ambos elementos donde, el aspecto relativo al contenido se transmite en forma digital, mientras que el aspecto relativo a la relación es analógico. Ahora bien, el “mensaje digital es de mucha mayor complejidad, versatilidad y abstracción que el material analógico” (Watzlawick et al., 1985, p.66). De manera que el lenguaje denominado digital, se presenta como una “sintaxis lógica sumamente compleja y poderosa, pero carece de una semántica adecuada en el campo de la relación” y, “el analógico posee la semántica, pero no una sintaxis adecuada para la definición inequívoca de la naturaleza de las relaciones”. (Watzlawick et al., 1985, p.61).

Esta coexistencia de lo digital con la dimensión analógica es algo que se da en la comunicación de forma natural (en el pensamiento de Watzlawick no se debe equiparar lo digital a la virtualidad). Sin embargo, en la comunicación mediada por dispositivos, disminuye y se minimiza la comprensión, expresión y traducción de significación de los signos y símbolos que conforman la relación comunicativa. En este sentido, es importante el tema del cuerpo, porque la corporalidad expresa mucho, de hecho, constituye la llamada condición kinésica de la comunicación (Romero y Gómez, 2015).

En este sentido, la tecnología que se utiliza para la comunicación mediada electrónicamente tiene el peligro de dejar fuera la dimensión analógica, sin embargo, la virtualidad ha buscado subsanar esta complejidad a través de los emoticones y los emoji, los cuales, “se han convertido en un referente indispensable en cuanto a la introducción de expresividad en los textos escritos, llegando a ser comparado su uso con el del lenguaje no verbal en las conversaciones orales” (Martín-Mora, 2017, p.36). Es así, como estos

signos que complementan los mensajes escritos y orales, consiguen propiciar las relaciones humanas donde se pueda generar una traducción fidedigna del mensaje. En este sentido, los símbolos amortiguan o intensifican la palabra dicha, sobre todo en la comunicación escrita, pero no reemplazan nuestros gestos ya que tampoco existe un código de interpretación universal.

Otro elemento que proporcionan las plataformas donde ocurre la comunicación digital, es la posibilidad de observar una foto de las personas con la cual se está dialogando. Esta imagen es importante cuando no se abre la cámara para identificar el rostro, sin embargo, algunas son amigables otras intimidadoras y puede suceder que el interlocutor perciba diversas cosas, porque la imagen es estática y pareciera que la persona tuviera siempre la misma predisposición favorable o desfavorable para el aprendizaje; lo cual evidentemente es errado pues, ciertamente, las personas no tienen el mismo estado anímico.

Finalmente, el quinto axioma, plantea que, “la simetría y complementariedad en la comunicación no son en sí mismas ‘buenas’ o ‘malas,’ ‘normales’ o ‘anormales,’ etc. (...) es necesario, que los dos participantes se relacionen simétricamente en algunas áreas y de manera complementaria en otras”. Haciendo alusión a que “la interacción simétrica se caracteriza por la igualdad y por la diferencia mínima, mientras que la interacción complementaria está basada en un máximo de diferencia”. (Watzlawick et al., 1985, p.69)

Es interesante problematizar este axioma a la luz de la intervención social y educativa en tiempos de pandemia. La simetría es un elemento esencial de los derechos humanos fundamentales, en tanto que, toda persona debe ser reconocida en su calidad de tal: joven, adulto, niña/o mediados por una cultura y por una familia territorial que lo define. De esta manera, el axioma se basa en la dignidad de la persona y el respeto a su singularidad, por lo tanto, se puede utilizar la simetría y la complementariedad, siempre y cuando éste último esté al servicio de la equiparidad. Así, la complementariedad completa lo que falta en el caso de organizar la comunicación, generando condiciones favorables para que opere la interacción: intercambiando

contenidos de enseñanza, incorporando elementos nuevos, hacerse preguntas y favoreciendo las sinapsis en pos de aprendizajes significativos.

En definitiva, estas dimensiones comunicativas del lenguaje debieran propiciar espacios de aulas virtuales circulares, en donde todas/os aprendan, propiciando el “enseñaje”, concepto acuñado por Pichón Rivière (1985), quien postula el aprendizaje simultáneo, donde los roles del educando y educador no son estáticos, sino que se van alternando; por lo tanto, en este axioma de simetría y complementariedad, es necesario considerar que estos roles necesitan mudar entre los participantes, para propiciar el bien común y dejar de lado toda práctica arbitraria del poder.

### **3. La escucha y la voz en contextos virtuales**

Para valorar el tema de la escucha en la intervención socioeducativa, es interesante reconocer la diferencia entre oír y escuchar. Oír proviene del latín *audire* que significa percibir un sonido, es por tanto un acto fisiológico e involuntario; en cambio escuchar, proviene del verbo latino *auscultāre*, que tiene el sentido de inclinar la oreja, en el sentido de estar atento al otro, por tanto, es un acto selectivo y libre de la persona que escucha (Torralba, 2009). En la auscultación, según Szendy (2015), siempre hay algo que media, entonces no debería sorprender una escucha donde intercede una pantalla entre los interlocutores, es más, tiene un valor positivo ya que, “al auscultar sin mediación, aplicando inmediatamente el oído al objeto de la exploración auditiva, se correría el riesgo de no escuchar otra cosa que así mismo” (Szendy 2015, p. 58).

Bajo esta mirada, la utilización de una pantalla como medio de interacción es una oportunidad que demanda aprender a utilizarla. Como primer paso, Planella (2008), indica que es indispensable ejercitar el silencio: “silenciar nuestras ideas, nuestros recuerdos, nuestras emociones, nuestros consejos, nuestros prejuicios, nuestras convicciones” (p.7). Para Freire (2015), el silencio es un espacio comunicativo fundamental porque permite escuchar el habla comunicante del otro y entrar en el movimiento interno de

su pensamiento, posibilitando la construcción de nuevas realidades.

Ahora bien, cuando los interlocutores están presentes, la escucha no es sólo audición, sino que también es observación, interpretación e información verbal y no verbal, de modo que el proceso de escucha se enriquece pues, toda la persona en su corporalidad está comunicando algo (Pérez, 2008). Sin embargo, en contextos virtuales, se restringen los datos con los que contamos para comunicarnos, como son los gestos, posturas, ritmo y tonos de voz (Mazza, 2020). Por lo tanto, se necesitan desplegar nuevas habilidades para escuchar, que consiste en atender las palabras para lograr descifrar la profundidad de los sentires y auscultando a través del descubrimiento. Esta escucha en contextos virtuales cobra un valor supremo, puesto que requiere que las/los profesionales del área social y educativa coloquen a disposición todas sus habilidades comunicacionales: empatía, asertividad y autenticidad.

Además, es necesario considerar que estas habilidades se despliegan en escenarios complejos que en tiempos de pandemia están mediados por la enfermedad, el estrés, la vulnerabilidad, la pérdida de empleo, los conflictos y la violencia intrafamiliar, entre otros. Estos aspectos influyen enormemente en la salud mental, la autoestima, la concentración, la seguridad personal y la esperanza, cuestión que incide en toda la vida de la persona, puesto que genera una sensación de soledad y desprotección.

De este modo, para implementar nuevos desarrollos de las intersubjetividades a distancia es necesaria una pedagogía de la escucha que considera descubrir en la materialización virtual del otro: la atención, la corporalidad, las expresiones faciales y corporales, tono, ritmo y repertorio lingüístico. Implica estar atento a la fragilidad del otro, hoy que el mundo privado se hace público, donde somos interpelados a mostrarnos abriendo nuestras casas por medio de las pantallas.

Por mucho tiempo se estableció el velo de suspicacia y duda respecto del aula, considerándola como una caja negra, en donde, al momento de cerrarse la puerta se perdía de vista las acciones realizadas por la/el académica/o. Hoy,

producto de la pandemia, esas aulas se han abierto, no solo a las/los estudiantes, sino que también al mundo. Esa apertura del aula también se ha extendido, de alguna manera, a las realidades sociales, familiares de las niñas y niños y jóvenes quienes han debido forzosamente compartir su mundo privado dejando al descubierto realidades que estaban invisibilizadas en un uniforme o en cúmulo de materiales primordiales para el desarrollo de sus clases y aprendizajes. Esa materialidad/ corporeidad se difumina en una relación/ comunicación precaria, inestable e insegura. Entonces, una forma de resguardo es cerrar la pantalla, apagar la cámara y ampararse en esa posibilidad del no mostrarse.

En la virtualidad/digitalidad, junto a la escucha, aparece la voz como una herramienta concreta y una posibilidad real de comunicación/ interlocución, que demanda por parte del/la académica desplegar habilidades y destrezas diferentes. Es decir, desaprender aquellas certezas y rutas conocidas y, aprender a recorrer otras, de manera rápida y sin mucho entrenamiento.

Es así como en tiempos de comunicación virtual, es interesante recoger los estudios que se han realizado sobre la voz, develando algunas de sus características que permitan una mejor intervención socioeducativa. Según los estudios de Tomicic, Bauer, Martínez, Reinoso y Guzmán (2009), la voz podría caracterizarse desde dos dimensiones: sonora y emocional/relacional. La primera se subdivide en el tono, desde lo grave, medio y agudo; el volumen, que se relaciona con la energía de la voz en tanto muy bajo, medio/bajo y muy alto; el ritmo, el cual refiere a la velocidad y fluidez del habla y, puede ser caracterizada como pausado, medio o aumentado; la prosodia en tanto melodía del habla que puede ser descrita como regular, con inflexiones o monótona; y, finalmente, el color de la voz donde se caracteriza el timbre, distinguiendo voces delicadas, matizadas y voces roncadas. Por su parte, lo emocional/relacional, se refiere a la caracterización de la voz por el interlocutor y, por lo tanto, concierne a los efectos de quien escucha en tanto agradable y desagradable, con algunos adjetivos como voces tristes, quejasas, ansiosas, angustiosas, agresivas, furiosas, pasivas, calmadas, alegres y dulces.

Las/los profesionales que utilizan la voz como herramienta, son conscientes que es su instrumento de trabajo, sin embargo, según los estudios de Sag (2009), muchas veces ellos desconocen cómo se escucha su voz para sus interlocutores. En ambientes virtuales, es más plausible que las/los profesionales se escuchen al revisar sus clases o entrevistas y, por tanto, quieran trabajar su forma de hablar. Al respecto, es necesario tomar en cuenta que los elementos distintivos de la voz están condicionados por factores biológicos, fisiológicos y psicológicos (Domínguez, 2010). A pesar de estos factores personales de la voz, existen diversos estudios donde las/los profesionales pueden trabajar sus habilidades comunicativas atendiendo a las características de la voz volumen, ritmo, dicción y entonación (De la Fuente, Asensio, Smalec, Blanco, 2015), además de autoevaluarse con respecto a los énfasis y silencios, claridad y fluidez de la narrativa (Sag, 2009). Por su parte, si bien es cierto la voz como instrumento de comunicación depende de cada auditorio o persona con la cual se interactúa, los estudios señalan que alcanzar un término medio con respecto al tono, volumen, ritmo, prosodia y timbre, es lo más adecuado para constituirse en una voz agradable para los interlocutores (Tomicic et al., 2009).

#### **4. La escucha y la voz como instrumentos de acompañamiento**

Desde el diálogo y la comunicación, se dan en conjunto la voz y la escucha. Según el momento, uno cobra más importancia que el otro. En el presente artículo se ha enfatizado la capacidad de la escucha, en tanto que ella es fundamental como instrumento de intervención socioeducativa para el tiempo de pandemia que se está viviendo. Pero junto a la escucha aparece también la voz, es decir, la palabra y la respuesta pues, de lo contrario, el que habla no se sentiría escuchado. De hecho, según Pérez (2008), cuando se realiza la acción de escuchar el feed-back es inmediato y, recurrentemente, se invierten los papeles de emisor/receptor en cualquier momento; incluso el feed-back o retroalimentación, es exigible en una buena comunicación, la cual se realiza a través de la palabra, pero también mediante gestos y miradas.

De esta manera, esta relación escucha y voz en pandemia global, ha significado que la forma de existir como seres humanos y relacionarnos con otros cambie radicalmente, a tal punto que, como afirma Covarrubias (2020), “soy un hacer a través del habla con la pantalla” (p.134). Sin embargo, sólo puedo existir si mi voz es escuchada por alguien, de lo contrario se deshumanizaría toda comunicación virtual.

Frente a lo expuesto, en este apartado se proponen cuatro habilidades comunicacionales que las/los profesionales deberían desarrollar para practicar la escucha y la voz en ambientes virtuales: escucha simétrica, escucha hermenéutica, escucha esperanzadora y voz amigable.

#### **4.1. Escucha simétrica**

En el campo de la intervención socioeducativa, una de las claves esenciales es descubrir a la persona (Planella, 2008). En este contexto de pandemia, la humanidad en su totalidad experimenta la vulnerabilidad. Por lo tanto, en esta dimensión existencial de la experiencia del temor, del sufrimiento y del miedo a la muerte, se propicia un espacio de simetría de las relaciones humanas.

Esta situación hace más propicio la construcción de espacios de confianza, donde la pantalla está ahí para todos/as, en el sentido que todos/as tienen la posibilidad de interactuar. Incluso para aquellos que no abren su pantalla, por temor a que otro entre en su mundo, muchas veces precario, sin embargo, se puede abrir a través de la cordialidad, aunque no sea materialmente, pero sí simbólicamente.

Ahora bien, en esta escucha simétrica desde lo existencial, se realiza el proceso que señala Freire (2015): “Sólo quien escucha paciente y críticamente al otro, habla con él, aun cuando, en ciertas ocasiones necesite hablarle a él” (p.107). Esta escucha paciente que señala Freire es la escucha reflexiva, que no significa estar ausente, sino que implica mantener una postura atenta, abierta y relajada que indique al interlocutor que se está presente y aquello que dice parece verdaderamente interesante (Subiela, Abellón, Celdrán, Manzanares, Satorres, 2014). Al mismo tiempo, la escucha crítica alude, justamente, a percibir y valorar aquello que el otro desea transmitir (Pérez, 2008).

Asimismo, el que escucha, según la cita de Freire, es quien “habla con” y “habla a”. En este sentido se trata de una escucha y habla recíproca donde la/el profesional se extrae el rótulo de ayudador y, a la vez, permite que el otro se desprenda de ser el ayudado (Planella, 2008). Es decir, se trata de trascender la lógica de experta/o portador de verdad, de modo que, si bien puede ocurrir que se “habla a”, el mayor de los momentos es necesario “hablar con”. De ese modo se puede construir juntos y descubrir nuevos caminos en medio de una humanidad vulnerada, atemorizada y herida, situación del cual nadie puede abstraerse.

#### **4.2. Escucha hermenéutica**

La escucha del otro, no es posible captarla en su totalidad solamente desde una dimensión empírica, sino que es necesario considerar también la hermenéutica (Santos, 2013). En el proceso de escucha, es muy importante comprender la intención del hablante, incluso se afirma que es necesario saber mirar al otro para escrutar su interior (Planella, 2008). A su vez Derrida (como se citó en Szendy, 2015), plantea la importancia del concepto “de exapropiación que opera en la escucha” (p. 59), señalando que la construcción de la palabra que se pronuncia ya no es propiedad de quien la dice, sino de quien la escucha, porque cuando sale de sí, ya no le pertenece. Esto permite que cada uno realice su propia síntesis y cree sus propios relatos, puesto que la palabra no es neutra al estar cargada de biografía y de significados.

Sin embargo, como se señalaba en acápites anteriores, la virtualidad agrega la dificultad de no poder encontrarnos físicamente, por lo tanto, aquellos mensajes no verbales serán más difíciles de ser captados. En este contexto de comunicación virtual es imprescindible desarrollar una adecuada hermenéutica de la narrativa pues, por la situación existencial que vivimos, las palabras pueden estar teñidas de mensajes y códigos que el mismo interlocutor desconoce o no sabe expresar.

Al respecto, es vital que la/el profesional pueda levantar una buena pregunta, en tanto efecto recursivo que permita el diálogo y, de esa manera bajar las barreras y darle color a

la pantalla negra. Como afirma Gadamer (2005), “preguntar quiere decir abrir. La apertura de lo preguntado consiste en que no está fijada la respuesta” (p.440); es por este motivo que, según Santos (2013) “la pedagogía sería más útil si no se centrara tanto en ofrecer respuestas, sino en interrogar(se), en sospechar de sus propias explicaciones y en introducir elementos marginales en su discurso” (p.2).

Así, la escucha que considera la dimensión hermenéutica posibilita que el hablante se entienda mejor a sí mismo, toda vez que su interlocutor le permita en el diálogo, construir nuevas realidades y, sobre todo en tiempos de pandemia, comprenderse en un nuevo contexto.

### **4.3. Escucha esperanzadora**

El COVID-19 ha representado a nivel mundial una realidad multidimensional compleja. En este contexto ya se habla del mundo post-pandemia o nueva normalidad. Lo que sí es seguro que el mundo no volverá a ser el mismo. Ante esto, surge la incertidumbre en lo macrosocial con respecto a la actividad económica, política, sanitaria, relaciones internacionales, entre otras; y en lo micro social, en tanto que las personas están preocupadas de la precarización laboral, el hambre, la pobreza, los beneficios de las políticas públicas, los créditos bancarios, las deudas, entre otras.

De allí que la escucha y la palabra del profesional necesita ser esperanzadora. Esto no quiere decir que no sea realista, pero la escucha de la desesperación, el temor y la angustia, requiere de una voz comprensiva y amable, que transmita esperanza. Según Freire (2015), la esperanza se opone al fatalismo y lo afirma en un contexto sociopolítico de dictaduras, desigualdades y violaciones a los derechos humanos. Según el autor, siempre es posible una nueva realidad, lo peor es dejar de luchar, por eso afirma el pedagogo brasileño que “prefiero la rebeldía que me confirma como persona y que nunca dejó de probar que el ser humano es mayor que los mecanismos que lo minimizan” (Freire, 2015, p. 108).

De esta manera la escucha esperanzadora se basa en la convicción que incluso en las realidades humanas más complejas, siempre es posible esperar tiempos mejores,

donde cada uno de los sujetos se transforme en actores activos del cambio.

#### **4.4. Voz amigable mediadora de la palabra**

La palabra no es neutra, está cargada de significados más allá del uso de letras, lo que impacta y lo que llega a otra/o, refiere al cómo se dice y esto, tiene relación con la construcción gramatical, pero también, con una voz que invite, una voz desprejuiciada. Como se señalaba en el apartado tres, la voz tiene una dimensión emocional/relacional, y por las características de la pedagogía del acompañamiento se propone que la voz tenga la característica de ser amigable. El concepto amigo ancla su etimología en el amor, y en esta comunicación virtual en contexto de pandemia, se hace necesario una interacción con estas características.

Como se señalaba, en apartados anteriores, la dimensión kinésica es muy importante en la comunicación y, desde lo corporal, se considera además la dimensión proxémica que refiere a la distancia o acercamientos de las personas. En la virtualidad no se tiene este componente, sin embargo, la voz puede articular el componente de la distancia o el acercamiento de la persona y así como, en la comunicación cara a cara se establecen niveles de proximidad, también se podrían establecer niveles de proximidad en la virtualidad. En este sentido, se puede descubrir que igualmente en la comunicación virtual se puede dar una lejanía, tipo espacio público cuando no hay posibilidad de interacciones entre los participantes, un espacio social más cercano cuando se propician interacciones de tipo formales y, un espacio personal, muy próximo, cuando se favorece el diálogo y el acompañamiento (Romero y Gómez, 2015).

Desde este espacio singular, las personas pueden sentirse protegidas de los temores, porque se pierde el miedo de ser enjuiciadas. En este sentido, una voz amigable buscará una comunicación asertiva donde se privilegien los mensajes en primera persona, comunicando desde la autenticidad, contrario a ello, son los mensajes en tercera persona, los que producen el cierre de la comunicación y están cargadas de juicio de valor, de acusaciones, menoscabo, provocando el miedo, el temor y la desconfianza.

## **Conclusiones**

Esta propuesta se constituye en una invitación necesaria, en el entendido que la pandemia ha generado una nueva realidad social que ha modificado nuestras relaciones personales y las formas de interacción con el entorno. La diseminación de la pandemia y las estrategias de enfrentamiento sanitario que han emprendido los diversos países, han generado una relación directamente proporcional con el uso de la tecnología de la comunicación en espacios macro y micro sociales. La mediación de lo virtual se ha convertido en espacio posible y herramienta central de las interacciones humanas, en este caso particular, interpelando la capacidad de adaptación y ajuste para dar continuidad y proyección en el escenario de los procesos de intervención socioeducativa y de todas las significaciones simbólicas que están puestas en estos procesos que permiten a los seres humanos, entre otros elementos, seguir conformándose en seres sociales.

Siguiendo la argumentación anterior, la propuesta desarrollada en este artículo, centrada en una pedagogía del acompañamiento para abordar los procesos socioeducativos, responde a las perspectivas de la configuración de la realidad que estiman que dicha configuración siempre está en un estado inacabado e inconcluso y, por tanto, es posible ser comprendida e interpretada. Es así, como la propuesta pedagógica centra sus fundamentos en la comprensión de las situaciones que viven las personas en tiempos de crisis y en la interpretación que ellas/os realizan de dicha realidad social, estableciendo una interrelación humana basada en un vínculo de profunda confianza, mediada por la escucha y la voz que permite la virtualidad de las comunicaciones en tiempos de pandemia.

Uno de los desafíos que emergen del contexto de virtualidad en los procesos de intervención socioeducativa y como proyección a la misma propuesta de este artículo, se encamina a generar orientaciones para entender-comprender los paralenguajes ubicados tradicionalmente en espacios de vinculación presencial y, que ahora se podrían homologar y evidenciar en los espacios de vinculación virtual, tales como: los silencios prolongados, evitar la imagen, exagerar

el uso de la imagen, los mensajes escritos y el tenor de estos, la apertura o cierre de micrófonos, entre otros, que se suman a los elementos ya complejos de las comunicaciones humanas.

La propuesta de una pedagogía del acompañamiento en procesos socioeducativos utilizando la voz y la escucha como herramientas humanas privilegiadas, constituye una respuesta comprensiva del contexto o realidad social, modelada por la crisis sanitaria que estamos viviendo. Esta respuesta comprensiva, se estructura a partir del compromiso ético de las profesiones que trabajan en lo social/educativo. En este sentido, resulta coherente y consecuente al ethos profesional que debe generar argumentaciones y acciones que propendan al desarrollo y al bienestar de los seres humanos en los diferentes escenarios que resultan de la vivencia personal. Es así que las/los educadores buscan armonía y nuevos equilibrios ante las realidades sociales complejas y cambiantes que, en estos momentos, tristemente, se entrelazan y potencian a la vivencia de esta pandemia mundial.

En síntesis, se ha resaltado la escucha y la voz como instrumentos fundamentales en la intervención socioeducativa. Estas cobran especial relevancia en tiempos de pandemia, donde las formas de comunicación y de intervención se encuentran mediadas por la tecnología. Interesa rescatar así la humanidad presente en este acto comunicativo que permita acompañar desde la proximidad. Acompañar hoy implica el encuentro con otro, con su singularidad, su historia, su mundo de vida, sus fragilidades, a las que tenemos más acceso que nunca, afectándonos de tal manera que surge el imperativo de asumirlo desde esta experiencia vital que implica compartir horizontes de transformación. Como plantea Watzlawick et al., (1985), no recurrir a un buen uso de la escucha y la voz, pueden llevar a una comunicación fracasada que no logra responder de buena forma a la intervención educativa.

La escucha y la voz, son prácticas pedagógicas que implican experienciarlas a partir de habitar espacios sociales inéditos que se encarnan en personas que median los aprendizajes y que requieren ejercer ciertas características

personales toda vez, que comprendemos e interactuamos desde una escucha activa, hermenéutica, simétrica, esperanzadora y una voz amigable, que permitan enfrentar el desafío de comunicarnos desde la complejidad que significa vivir en este ethos pandémico.

## Referencias

- Bateson, G. y Ruesch, J. (1984). *Comunicación la matriz social de la psiquiatría*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Bauman, Z. (2011). Ética Posmoderna. *En busca de una moralidad en el mundo contemporáneo*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- Brito, S., Basualto, L., Azócar, R. (16 de abril de 2020). Formación o instrucción. Contenidos incompletos y aprendizajes. *Le Monde diplomatique*, edición chilena. Recuperado de <https://www.lemondediplomatique.cl/formacion-o-instruccion-contenidos-incompletos-y-aprendizajes-por-sonia-brito.html>
- Brito, S., Basualto, L., Azócar, R. e Ibanez, M. (22 de mayo de 2020). Las ollas comunes: ejemplo de civilidad. *Le Monde diplomatique*, edición chilena. Recuperado de <https://www.lemondediplomatique.cl/las-ollas-comunes-ejemplo-de-civilidad-por-sonia-brito-rodrigo-azocar-lorena.html>
- Covarrubias, I. (2020). Covid-19: complejidad, comunicación, aceleración del tiempo. *Diseminaciones*, 3(5), 131-142.
- De la Fuente, J., Asensio, E., Smalec, I., Blanco, A. (2015). Autoevaluación y desarrollo de habilidades comunicativas en profesores universitarios mediante e-rúbricas y grabaciones. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 13(1), 257-276
- Domínguez, M. (2010). La comunicación no verbal como herramienta fundamental en los discursos orales del profesorado. *Revista Encuentro Educativo* (5), 31-36.
- Freire, P. (2015). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Gadamer, H. (2005). *Verdad y Método. Tomo I*. España: Sígueme.
- INE (2020). *INE publica resultados de la Encuesta Nacional de Empleo del trimestre marzo-mayo de 2020*. Recuperado de <https://www.ine.cl/prensa/2020/06/30/ine-publica-resultados-de-la-encuesta-nacional-de-empleo-del-trimestre-marzo-mayo-de-2020>
- Martínez, H. y González, S. (2010). Acompañamiento pedagógico y profesionalización docente: sentido y perspectiva. *Ciencia y sociedad*, 35(3), 521-541.
- Martín-Mora, G. (2017). *Caracterización de los usos y funciones de los emojis en la comunicación mediada electrónicamente*. (Tesis doctoral). Universidad de Extremadura, España.
- Mazza, D. (2020). *Lo que la pandemia nos deja: una oportunidad para pensarnos como docentes*. Buenos Aires: UBA y CITEP.

- MINEDUC (2020). *Orientaciones Mineduc Covid-19*. Recuperado de [https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2020/03/OrientacionesMineduc\\_COVID19.pdf](https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2020/03/OrientacionesMineduc_COVID19.pdf)
- OMS (2019). *Preguntas y respuestas sobre la enfermedad por coronavirus (COVID-19)*. Recuperado de <https://www.who.int/es/emergencias/diseases/novel-coronavirus-2019/advice-for-public/q-a-coronaviruses>
- OMS (2020). "COVID-19 es la emergencia de salud global más grave que la Organización Mundial de la Salud (OMS) ha declarado" ¿Puedes creerlo? Recuperado de: [https://www.researchgate.net/post/COVID-19\\_is\\_the\\_most\\_severe\\_global\\_health\\_emergency\\_the\\_World\\_Health\\_Organization\\_WHO\\_has\\_ever\\_declared\\_Can\\_you\\_believe\\_it](https://www.researchgate.net/post/COVID-19_is_the_most_severe_global_health_emergency_the_World_Health_Organization_WHO_has_ever_declared_Can_you_believe_it)
- Pérez, C. (2008). Acercamiento a la escucha comprensiva. *Revista Iberoamericana de Educación*, 45(2), 1-15.
- Pichon Riviére, E. (1985). *El proceso grupal. Del psicoanálisis a la psicología social*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Piquer, M., Traver, J. y Planella, J. (2016). Pedagogía del cuerpo y acompañamiento, una combinación al servicio de los retos de la educación. Teoría de la educación. *Revista interuniversitaria*, 28(2), 139-162
- Planella, J. (2008). Educación social, acompañamiento y vulnerabilidad: hacia una antropología de la convivencia. *Revista Iberoamericana de educación*, 46(5), 1-14.
- Romero, G. y Gómez, J. (2015). *Competencias comunicativas proxémica y kinésica en los estudiantes universitarios en la modalidad a distancia del Cau - Neiva*. (Tesis de postgrado). Universidad Santo Tomás, Bogotá Colombia.
- Sag, L. (2009). *Educación de la voz del profesorado*. Recuperado de: [https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero\\_22/LYDIA\\_SAG\\_LEGRAN01.pdf](https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_22/LYDIA_SAG_LEGRAN01.pdf)
- Santos, M. (2013). Educación, símbolo, tacto. Más allá del modelo instrumental en la pedagogía. *Arbor*, 189(763), 1-9.
- Subiela, J., Abellón, J., Celdrán, A., Manzanares, J., Satorres, B. (2014). La importancia de la Escucha Activa en la intervención Enfermera. *Revista electrónica trimestral de enfermería*, (34), 276-292.
- Szندی, P. (2015). *En lo profundo de un oído. Una estética de la escucha*. Santiago de Chile: Metales pesados.
- Tomicic, A., Bauer, S., Martínez, C., Reinoso, A. y Guzmán, M. (2009). La Voz como una Herramienta Psicoterapéutica: La perspectiva de los terapeutas. *Revista Argentina de Clínica Psicológica*, 18(3), 197-207.
- Torrallba, F. (2009). *El arte de saber escuchar*. Lleida, España: Milenio.
- Urbieta, J. (2005). *El regalo de sí mismo. Educarnos para educar*. Madrid: Narcea.
- Watzlawick, P., Beavin, J. y Jackson, D. (1985). *Teoría de La Comunicación Humana*. Barcelona: Herder.

# La virtualidad en contexto de pandemia.

## Escenario incierto de comunicación en la Educación Superior y los modelos de dependencia cultural y sociopolítica, con perspectiva de género

Victoria Gálvez Méndez\*  
*Pontificia Universidad Católica de Valparaíso*

Rodrigo Azócar González\*\*  
*Universidad Autónoma de Chile*

\*Doctora en Educación, Universidad de Granada; Dra. © Estudios Interdisciplinarios en Género, Universidad de Huelva; Profesora de Filosofía, Universidad de Concepción; Licenciada en Ciencias de la Educación, Universidad Católica de la Santísima Concepción; Diplomada Internacional Superior en Bioética, UNESCO; Académica de la Facultad Medicina de La Universidad Andrés Bello y Facultad de Ciencias de La Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Directora Ejecutiva del Observatorio Sociedad & Género. E-mail: victoria.galvez@pucv.cl

\*\*Doctorando en Estudios Interdisciplinarios de Género, Universidad de Huelva; Trabajador Social y Licenciado en Trabajo Social, Universidad de Valparaíso; Máster en mediación intercultural y género, Universidad de Valencia; Mestre em Antropologia Social, Universidade Federal de Goiás; Diplomado en Interculturalidad, Universidad de Playa Ancha; Diplomado en Género y Masculinidades, Universidad de Chile., Académico de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Chile. Director Social del Observatorio Sociedad & Género.  
E-mail: rodrigo.azocar@uaautonoma.cl

## **Resumen**

El texto aborda los escenarios de incertidumbre en que transcurre la virtualidad de la comunicación en Chile, considerando que las herencias del modelo cultural y sociopolítico se mantienen en sus concepciones de contenido y forma, profundizando aún más la injusta división de clases sociales y la escasa preocupación por los géneros en sus dimensiones de diversidades e identidades necesarias de tratamiento en la educación superior.

La perspectiva de género del escrito transversaliza las ideas críticas desarrolladas, de modo que se las entiende desde la mirada epistemológica en que se sostiene, tanto en la preocupación de hacer visibles las diferencias que se constituyen en desigualdades en términos de sexualidad y las atribuciones, representaciones y prescripciones de género, a veces invisibles en el currículo, pero, igualmente operantes.

**Palabras claves:** género, educación superior, virtualidad educativa.

## **1. Introducción**

Este escrito posee la pretensión de reflexionar sobre educación en contexto de pandemia, inscrito en un amplio marco de desigualdades expuestas en los sistemas sociales contemporáneos. Para tal efecto, se recurre a algunas ideas que han sostenido autoras y autores respecto de las contradicciones de una educación reproductiva, a través de la comprensión acerca de la virtualidad en el actual escenario incierto de comunicación, con modelos de dependencia cultural y sociopolítica, que poseen altas exigencias por generar aprendizajes que, sin embargo, profundizan la desigualdad del capital cultural.

Si bien, cualquier análisis sobre un fenómeno en desarrollo, como resulta ser el contexto actual de pandemia requiere de variados enfoques y perspectivas de lecturas interpretativas para entender las racionalidades subyacentes al control social ejecutados mediante los diferentes dispositivos operantes en materia de currículo universitario y género, además de una necesaria perspectiva de tiempo y espacio para madurar los procesos vividos, no resulta inofi-

cioso analizar lo que acontece hoy en los microcontextos en que se desenvuelve la emoción y razón de la academia enfrentada a la sobre información y a la necesidad de interpelar a la educación superior.

En atención a lo anterior, concluye el texto con algunas ideas fuerza, que se consideran más que un cierre, una apertura para debatir la necesidad de una educación liberadora y *descosificante*.

## **2. Texto y contexto de los sistemas sociales contemporáneos**

Hablar de texto en el sistema social, es referirse a los discursos que guían las decisiones, ya sean de orden político y social, así como los discursos que generan diferentes actrices y actores para leer el momento que nos ha tocado transitar a todas y todos en Chile. La percepción compartida acerca de la gravedad del fenómeno pandémico y que, al no estar ajeno a las redes sociales y circunstancias mundiales, los efectos inmediatos que posee en la subjetividad y en la educación se ha hecho sentir globalmente.

El contexto chileno está marcado por las tensiones sociopolíticas que se vienen expresando con mayor fuerza a partir del 18 de octubre del año 2019, con una breve ventana en la vida social producida entre enero y marzo 2020, siguiéndole un nuevo escenario en lo que significa la estremecedora llegada de una pandemia para la cual la humanidad entera, ni siquiera el mundo científico estaba preparado y sus consabidos cambios en la vida íntima de las personas, así como las formas conocidas de entender las cotidianidades, generando en la educación problemas nuevos y desafiantes, como desplazarse hacia los espacios privados y mantener a los y las jóvenes con igual compromiso aún con el cierre abrupto de sus centros de formación.

Sin duda, el contexto político pandémico ha evidenciado las brechas de comprensión de la realidad existente entre la ciudadanía y los grupos de poder que piensan a un pueblo. Del mismo modo, en particular las instituciones han intentado proseguir en medio de la inestabilidad actual (en todo orden de cosas que atañen a la vida del país) y mantener el movimiento en la producción sin afectar al capital. Chile

como algunos países, se ha sumado a las lógicas y prácticas de los conglomerados de empresas que quieren mantener la producción y con el menor impacto posible en su capital, con escasa preocupación con quienes venden su fuerza laboral y en específico, las y los docentes con su aporte intelectual. Cabe destacar que las mayormente afectadas son mujeres que han sumado hasta tres jornadas laborales entre el teletrabajo, el trabajo doméstico y de cuidados de otros y otras, evidenciando problemas estructurales socio-políticos-económicos y de división del trabajo, además de las múltiples vulnerabilidades de las mujeres. (Barriga, Durán, Sáez y Sato, 2020).

La transformación digital en la educación, haciendo toda actividad virtualizada y mediatizada por plataformas y servidores, abre la necesidad de una reflexión profunda acerca de la era digital anunciada a partir de inicios del siglo XXI, considerado como un elemento de desarrollo. Cabe preguntarnos a la vez, si inauguramos una forma de *hacer en educación* que se mantendrá independiente del contexto o solo tendrá el carácter de una respuesta reactiva a los momentos que se viven. Recordemos que se ha considerado a esta era digital como una cuarta revolución en el mundo industrial y del conocimiento, que implica transformar las entidades tradicionales y que no pocos interesantes investigadores se han referido a ella.

El concepto de *cuarta revolución* comienza a circular el 2016 cuando el alemán, Klaus Martin Schwab presidente ejecutivo del *Foro Económico Mundial*, expresó que el rápido avance de tecnologías influiría en muchos aspectos de la vida y de las formas de relacionarnos. De modo que la política debería ser capaz de hacer frente a la tecnología, para evitar que los recursos públicos beneficien solo al capital, sin considerar el bienestar de las personas.

Mi preocupación, sin embargo, es que quienes adoptan decisiones quedan, demasiado a menudo, atrapados en el pensamiento tradicional, lineal (y no disruptivo), o están demasiado absortos en preocupaciones inmediatas como para pensar estratégicamente sobre las fuerzas de la disrupción y la innovación que le dan forma a nuestro futuro. (Schwab, 2016, p. 23).

La transformación digital y el impacto en educación, no es un tema que haya estado ajeno de ser analizado de forma crítica como es el caso de Noam Chomsky quien, en entrevista dada a Redes de tutoría, compara este proceso de transformación tecnológica y los que le anteceden. Para él, el actual estado tecnológico no es revolucionario, sino una continuidad de lo anterior. Lo que se produce hoy no está cerca de los cambios que impactaron hace 100 años atrás como el paso de la navegación a vela, o al telégrafo, ahora es una continuidad ir de la máquina de escribir al computador (Redes de tutoría, 2019).

Detractores y defensores de la *cuarta revolución*, coinciden en que los cambios que se producen en la cultura y la sociedad son de un enorme alcance, si se comparan las llamadas revoluciones industriales anteriores con esta cuarta anunciada. Las tres anteriores marcaron un punto de inflexión en los pueblos modificando todos los aspectos de la vida cotidiana, significando el fortalecimiento del capitalismo en sus diferentes fases y este proceso de cuarta revolución, es un fenómeno que atrae a economistas principalmente, pero que en el debate no siempre están las actrices y los actores. En relación con la tecnología y educación, posee su uso un aparente carácter de lo indiferenciado, casi neutro, especialmente el uso de tecnologías para educar y también para promover todo tipo de cuestiones censurables éticamente.

La orientación hacia el uso y la exclusión de elementos perturbadores de la realidad y del conocimiento -sólo es posible, dirá Chomsky- cuando se posee un marco de referencia ético-contextual que dirija la búsqueda. Del mismo modo señala que, investigadores científicos y científicas constantemente están buscando crear marcos referenciales para guiar los procesos y que, al carecer de una idea de lo relevante, su búsqueda no sería más que errar por redes de internet usando y buscando datos al azar. Los gráficos, los sistemas de comunicación, la internet, tienen sentido si existen *apartados conceptuales organizados y definidos* previamente. Si coincidimos con estas ideas podríamos aceptar que ese marco referencial ético-contextual está dado por agentes formadores, docentes, hombres y muje-

res que educan e intentan incidir en las matrices de aprendizajes de los sujetos (Redes de Tutoría, 2019).

La mayor información disponible, no ha hecho a las personas ni más sabias ni más inclusivas, lo demuestra la carencia de memoria histórica que existe para abordar los temas sociales o de género en las instancias formadoras (Gálvez, 2016). El subtexto de la elusión, sin duda es parte del sistema y organización social que no tiene al sujeto como centro de preocupación, sino de ocupación y con un ideal de autonomía individual y libertad de elección, elementos propios del ideario del capitalismo.

En el sistema capitalista, no hay capacidad ni interés para cuidar a los habitantes del planeta, sus fortalezas han sido controlar y castigar a través de la construcción de sujetos dóciles. Sin embargo, todo deviene inexorablemente, las fortalezas aparentemente indestructibles han demostrado que es un sistema de grandes fragilidades; el golpe recibido en pleno siglo XXI con la pandemia de COVID 19, ha expuesto las debilidades de los imperios en todo orden de cosas. Las imposiciones, sobre el aislamiento social han devenido en otras formas de vínculos: entre las personas, con el trabajo, con las formas de producción. Podríamos asegurar que esto es inédito y que, al poner en crisis a los modelos de producción actuales, también el capitalismo a partir de esta crisis se modifica o se fortalece como *capitalismo de vigilancia* que, considera a las personas como fuente de información, con el aporte voluntario de ceder su intimidad a las construcciones vigilantes a través de los diversos dispositivos y plataformas que se ofrecen gratuitamente (Zuboff, 2019).

Resulta paradójico que la virtualidad educativa, con acceso al conocimiento, a las plataformas y herramientas variadas de comunicación, se aleje tanto de lo que es la red social en crisis, que finja no percibir el enajenamiento, el arrojarse de sí que se produce al ignorar lo que ocurre con las personas. La incapacidad de elaborar emocionalmente lo vivido es un desafío que debe ser considerado en los procesos de enseñanza y aprendizaje. La emoción implica una representación mental de urgencia relativamente *cognitivizada* (Tizón, 2020), lo que precisamente ha sido soslayado por los sistemas educativos actuales. A juicio de Morín, el

ser humano es una unidad dialéctica entre razón y emoción las que implicadas mutuamente expresan auténticamente lo que es y señalará que las herencias de un pensamiento meramente racionalista provienen de una concepción simplificadora de la razón (UNESCO, 1999).

### **3. Sobrecarga informativa: control y manipulación**

La generación de estados de exacerbación de la emocionalidad popular, especialmente visibles en contextos de extrema tensión, constituye una tarea prioritaria para los grupos de poder interesados en instalar condiciones que permitan justificar y generar adherencia social a la instalación permanente y profunda de dispositivos de control de las subjetividades. La opinión prefabricada instalada por la fuerza a través de medios de comunicación y redes sociales, van generando nuevas verdades en una población adormecida por las campañas agresivas de promoción de las (supuestas) infinitas bondades libertarias del capitalismo. Esta sobrecarga informativa funciona como dispositivo indetectable de control de las subjetividades, al reforzar por todas las vías posibles la visión parcial de un contexto complejamente compuesto por aparatos de promoción de las desigualdades, sumando precariedad a grupos sociales que posteriormente actuarán como validadores de las propias políticas que les vulneran. La idea de la normalidad, en estos contextos, se va construyendo en la medida que la gran marea informativa se focaliza en instalar lo normal como una sola mirada válida de un contexto social, económico o político pensado para generar control. La información, por tanto, se convierte en medio a través del cual los intereses capitalistas se instalan progresiva y profundamente en las opiniones y razonamientos de personas incapaces de advertir la manipulación y control en dichos medios.

La sobrecarga informativa es una estrategia que se ha instalado en nuestras sociedades en la medida que los medios de comunicación han penetrado masivamente en la población. El estatus asociado al uso de ciertos dispositivos tecnológicos que colaboran con la instalación de enajenación de la población, impide cuestionar la extensión transversal del endeudamiento y pretenden la pérdida de conciencia del ejercicio de derechos. En Chile, los medios

de comunicación han tendido a la concentración de la propiedad (Del Valle, Mellao, Salinas y González, 2011), situación que amenaza gravemente la pluralidad necesaria para la construcción de sociedades críticas.

Toffler (1970) utiliza el concepto de *information overload* para referirse al tránsito de gran volumen de información en un contexto de interacciones marcadas por la naciente, en aquella época, revolución digital. La misma que en nuestros días ha posibilitado el uso masivo de redes sociales a través de dispositivos tecnológicos de gran alcance, los que entregan la oportunidad de acceso inmediato e interactivo del sujeto con la información. Esta revolución del acceso y masividad promueve la selección de información a través de los intereses de cada persona, monitoreados por empresas del mercadeo interesadas en ajustar sus estrategias directas de ventas de productos a la medida del cliente. Gómez (2016) incorpora a la discusión la magnitud del flujo de información potenciado por las plataformas digitales. Esta sobreexposición informativa la llama Cornellá (2010) como *infoxicación*, neologismo traído desde el mercadeo, que tan bien aplica a los contextos de dominación y *posverdad* promovidos por algunos gobiernos de América Latina, como reflejo de las, lamentablemente, muy comunes *fake news*, (Alandete, 2019) utilizadas con total propiedad en las elecciones presidenciales de los Estados Unidos. Estas mentiras deliberadamente pensadas y organizadas con el fin de desinformar o introducir datos maliciosamente tratados, se expanden rápidamente a través de los medios de comunicación y las redes sociales, llegando a los usuarios de estas plataformas como verdades prefabricadas que otorgan un grado de confirmación a aquellas ideas sin sustento instaladas en la sociedad.

Puede parecer una paradoja que justo en la época actual, en la que es más fácil acceder a la información, contrastar una noticia buscando distintas versiones, en la que tenemos el mundo entero a nuestro alcance desde el móvil que cabe en nuestra mano, sea cuando más se hable de mentiras que, ya sea los medios o la gente a través de las redes sociales compartimos como ciertas. (Amorós, 2018, p.7)

Las mentiras y la desinformación corren rápidamente por las supercarreteras informativas de acceso inmediato en cualquier lugar del mundo, los intereses de poderosos manipulando las conciencias de millones de personas e instalando o desinstalando temas de debate público, transformándose en una significativa pandemia digital (McIntyre, 2015). En este contexto, el rol de la prensa, muchas veces al servicio de los poderes económicos y políticos, se torna clave en la propagación de noticias falsas o con algunos elementos de verdad (Illades, 2018).

La sobrecarga informativa es una forma de control de la emocionalidad y de las acciones de las sociedades, ya sea provocando sensación de caos por la desinformación, generando narrativas que cuestionan los hechos superficialmente, y privilegiando la interpretación rápida por sobre la verificación (Andrejevic, 2013). La multiplicidad de versiones de una realidad llega al punto de producir *aporías*, tanto es así que resulta difícil juzgar entre lo cierto y lo falso, logrando el cometido de desinformación y de generar opinión insustancial en las personas. Instalan, por tanto, verdades masivas, promocionadas a cada minuto por los programas de televisión, por las campañas de redes sociales, replicadas por *bots* (*usuarios falsos*) comprados a empresas que reconocen en la (des) información un nicho de mercado perverso y explícitamente contrarios a la diversidad de pensamiento.

#### **4. Educación Superior y la reproducción en contexto**

Desde que la educación pasa de lleno a integrar los productos del mercado chileno, no ha abandonado los discursos de aprendizaje orientado al éxito y a la exaltación de generar profesionales competitivos y competitivas, no siempre con el haber cultural deseado y las competencias que han sido separadas en *blandas o duras*, según los intereses de absorción mercantil de los sujetos. La globalización con su impronta deshumanizante genera la apariencia de que la política económica está desvinculada de los fenómenos de ciencia, de género y de la formación de identidades, así como de los asuntos que tienen que ver con la subjetividad y del estar en el mundo.

La globalización en tanto fenómeno geopolítico ha estimulado a que los sistemas educativos busquen las formas de estandarizar procesos y hacer los saberes compatibles y homologables. Por otra parte, la concepción antropológica de ser humano corre el riesgo de cristalizar una forma de persona que contribuye a hacer funcional los modelos económicos basados en las desigualdades (Gálvez y Azócar, 2018).

Los procesos de globalización contienen variedad de fenómenos entrelazados, que poseen sus ambivalencias dando origen a *nuevas dinámicas de exclusión* e inclusión y que, para su consolidación, se requiere una débil democracia, un rol minimizado por parte de los estados y entre otros, que las personas posean una percepción de sí mismas según sean los accesos al consumo y no como portadoras de derechos (Girón, 2009).

El énfasis en la dimensión cognitiva, en detrimento de la actitudinal y la concepción restringida de la procedimental, dispone para la invisibilidad de los temas que debieran transversalizar la educación superior. Es innegable la existencia del flagelo de la pobreza, la migración, las diversidades identitarias de género y sexualidades, que débilmente circulan por la academia, son fenómenos no asimilados y con escasa atención sobre los derechos humanos, los acuerdos y tratados internacionales que existen al respecto. La inflexibilidad curricular y los discursos emergentes de exitismo pretendiendo una sólida formación, conllevan a la enajenación, verticalidad y pobreza de creatividad en la mayoría de las profesiones instruccionales. El escaso pensamiento reflexivo que se evidencia a través de un notorio uso de economía de lenguaje en los contextos socio culturales y educativos contemporáneos tiene un impacto en las formas de leer el mundo por parte de las y los jóvenes que, en este escenario pandémico, las académicas y los académicos han resentido.

De otra parte, existe ausencia de discusión curricular en la academia porque quienes definen qué es enseñable -no son quienes enseñan- pues, casi siempre privilegian modelos de interacción cargados de valores positivistas ignorando las variaciones de la cultura en oposición a incluir lo que está fuera del campo normativo (Gálvez y Azócar, 2018).

En el contexto actual la cosificación de la académica y el académico que enseña sobresale del plano de lo indistinto, porque se subordina al verticalismo instruccional, que dirige el modo, de cómo enseñar, desde la lógica que asimila transmitir a enseñar, que debe suponer que se comunica con quienes son herederos de un modelo de educación dependiente a una supuesta autonomía para aprender.

El párrafo precedente, indica ya la necesidad de oponer un tipo de pensamiento como el *freiriano* que busca que la palabra no sea conculcada, ni reemplazada en sus educandas y educandos, sin embargo, donde la fugacidad del pensamiento predominante frente a un escenario de tanta fragilidad para las personas, posee una manifiesta contradicción en quienes pretenden enseñar; por una parte ignorar lo que acontece en la vida de todas y todos y en el rito diario de la clase *on line* haciéndose cargo también, de la brevedad de posibilidades. Se hace notoria la banalidad que, lo que contiene el discurso en sí mismo es paradójicamente negación de la palabra, cuando se trata de *transmitir* información a través de los dispositivos existentes, para reemplazar el salón de clases. Con esto, no se quiere significar que la sola presencialidad garantiza el desarrollo del pensamiento reflexivo, puede haber tanta *domesticación* en una como en otra situación. Sin embargo, parece innegable que de un sistema educativo como el de Chile focalizado en el desarrollo de pocas y casi nulas competencias cognitivas -en detrimento de las actitudinales y procedimentales - de verticalidad explícita y simbólica, pretenda salir fortalecido de un tránsito hacia una aparente propuesta de autonomía para la cual no existe basamento ni siquiera simbólico, con una marginalidad de quienes pueden acceder a los privilegios de la comunicación digital o el uso de Tics. El éxito o fracaso en educación depende del capital cultural heredado, según Bourdieu y Passeron (1996), conocimientos y habilidades adquiridas, ventajas y desventajas se tendrán según sea la clase social a la que pertenece el sujeto. Podríamos afirmar que el capital cultural heredado por nuestros jóvenes se aprende con un modelo de cristalización de una matriz de aprendizaje obtenido en un sistema de clases, donde la palabra negada también incluye la emoción

de quienes enseñan y aprenden pero, siempre subrepresentados/as y ser pensados/as por un sistema educativo que no está diseñado para la liberación de los sujetos, sino que trabaja en la reproducción de capital económico, social y cultural.

## **5. Educación Superior: entre las desigualdades y el *Coronateaching***

La crisis mundial que se ha producido por causa de la pandemia por coronavirus ha suscitado un fuerte cuestionamiento, desde las más diversas aristas, al modelo neoliberal imperante. La visibilización de las profundas desigualdades desde donde se construyen las relaciones políticas y económicas, junto con la imposibilidad de los gobiernos latinoamericanos por dar respuesta, desde los propios Estados a la multiplicidad de necesidades que producen estas desigualdades, han explotado en el momento en que el poder central local promueve medidas de salvataje económico por sobre la generación de estrategias coordinadas para enfrentar las medidas de salud pública que minimicen los contagios por COVID-19 y paralelamente, permitan a las personas centrarse en el autocuidado en condiciones de mínima seguridad social y económica. Hoy en día, nuestra región es la más afectada por la pandemia, los fallecimientos se cuentan por miles cada día y los contagios se multiplican en medio de cuestionables estrategias que surgen de gobiernos que han desacreditado a organismos internacionales, entregando una sensación de normalidad con letales y catastróficos resultados para la población.

Las estrategias comunicacionales desde donde los gobiernos latinoamericanos han promovido sus acciones a razón de la pandemia han estado focalizadas en la responsabilización del sujeto en torno a la crisis sanitaria, instando a evitar el contacto con otras personas y en las medidas de higiene. Conceptos como *Nueva normalidad* (Barros y Zaror, 2020) o *Susana Distancia* (Gobierno de México, 2020) se han incorporado en la vida cotidiana a través de los medios de comunicación que transmiten programación especial a toda hora para mostrar la tragedia, los contagios, los hospitales que no dan abasto, los pobres desobedecien-

do las medidas y abarrotando el transporte público para dirigirse a sus trabajos.

El capitalismo de las últimas décadas se ha manejado en el modo del vértigo. El capital desterritorializado, la revolución comunicacional, la conquista cultural planetaria de los norteamericanos, el aplanamiento mediático de las subjetividades y la sociedad transparente se hizo añicos. El mundo se globalizó en versión estadounidense. [...] No hay política multipolar. El capitalismo es un sistema totalizador. Lo fue desde 1492, cuando nace, y lo es hoy, más que nunca, por medio de la gran revolución de este tiempo, que no es la del proletariado marxista, sino, otra vez, la del burgués conquistador: la comunicacional. (Feinmann, 2016, p. 116)

Este especial interés por la masificación y promoción de las acciones de los gobiernos ha proliferado en función de la masividad de los medios digitales, de la potencia de la televisión como vehículo homogeneizador de la opinión y la revaloración de las tecnologías de la información y la comunicación (TICs) para establecer nuevas pautas relacionales entre sujetos e instituciones. La aparición del *teletrabajo* como estrategia compensatoria de la presencialidad vetada, ha lanzado a trabajadoras y trabajadores a un contexto diferente de promoción de una relación laboral a través de medios digitales, potenciando aquellas inequidades de base que se vinculan con la brecha digital entre generaciones y clases, acentuada por la pandemia.

Dado el contexto de pandemia y estas nuevas realidades que se aproximan a través de los medios digitales, de establecimiento de vínculos laborales, las instituciones educativas a todo nivel han adoptado el medio digital como espacio para la mantención del vínculo educativo. Con mayor o menor preparación, las instituciones han debido generar estrategias improvisadas o mejor planificadas para hacer frente a la ausencia de espacios presenciales donde desarrollar su labor. Este contexto ha llevado a las instituciones a reorganizarse aún con la incertidumbre que genera el confinamiento, las demandas estudiantiles por acceso y

equidad en el proceso de adopción de los medios digitales, junto con las evidentes necesidades de formadoras y formadores en el manejo de los elementos básicos de las TICs vinculadas a la relación digital.

A nivel universitario, las repercusiones del tránsito hacia la relación digital han impactado en las expectativas de las y los estudiantes, en la posibilidad de aprovechamiento de las clases, en los aprendizajes y especialmente en el bienestar estudiantil (Seguimos Virtual, 2020) que ha observado el tránsito hacia la virtualización de los aprendizajes de manera repentina y obligada, recrudeciendo las diversas realidades de inequidad conocidas por el sistema educativo chileno. La educación a distancia y el confinamiento han provocado en las familias chilenas la obligación de administrar y conciliar las urgentes necesidades de acceso digital y conexión con el trabajo, el estudio, la vida familiar y el temor al contagio. Las tensiones que antes se podían diluir en los diferentes espacios de interacción de cada integrante de una familia, hoy se enfrentan al encierro en unos pocos metros cuadrados. Se ha evidenciado el temor a perder el empleo, reprobado una asignatura o llegar a fin de mes con el dinero conseguido producto de la cesantía, la elegibilidad frente a las medidas de *protección del empleo* (Gobierno de Chile, 2020).

Para las instituciones universitarias, la adopción de la estrategia de educación a distancia ha reabierto los cuestionamientos por las inequidades sociales que caracterizan a este país,

La educación a distancia es una quimera, una alternativa para los que tienen equipos de una cierta calidad con acceso a internet en casa. Pero desgraciadamente hay demasiados estudiantes que no cuentan con ese recurso, ni con las condiciones materiales, ambientales y de espacio para poder beneficiarse de esta opción. [...] Así, por ejemplo, siendo Chile uno de los países con mayores niveles de conectividad, solo alrededor del 57% de los hogares cuentan con conexión a red fija. ¿De qué educación a distancia estamos hablando? (Murillo y Duck, 2020, p. 12)

Los contextos desiguales desde donde se aborda la relación virtualizada en la educación superior suponen una nueva relación pedagógica, la formación docente en los ambientes virtuales y la reorganización de los programas de estudios para ser dictados en los espacios interactivos virtuales. Estas condiciones han sido abordadas paralelamente con el confinamiento, han sorprendido a académicas y académicos sin mayor preparación en torno a estas tecnologías y con nuevas demandas en relación con la calidad de la labor que desarrollan. El escenario actual se presenta con incertidumbre para docentes que han debido lidiar con extensas jornadas de trabajo, aumentadas por la urgente necesidad del tránsito de sus estrategias educativas al formato digital, por la adecuación de espacios físicos del hogar como improvisados estudios de grabación y el control de variables familiares que permitan la realización de clases en un contexto virtual, pero desde los espacios de intimidad familiar.

En el actual escenario, los docentes de todos los niveles educacionales debieron forzosamente incorporar nuevas herramientas, más allá del uso de las Tics, o algún software. Sin mayor preparación, la pandemia los obligó a salir del papel, las evidencias, y todos los instrumentos de evaluación formativos, sumativos, planificación clase a clase, a la inversa, entre otras prácticas, para adentrarse en las plataformas de educación a distancia. La educación a distancia no discrimina entre profesores recién egresados, de aquellos que esperan su retiro (Arriagada, 2020, p. 1)

Independiente del origen de las universidades, los espacios de virtualidad obligada vienen a tensionar la relación entre estudiantes y quienes enseñan. Se ha generado un ambiente propicio para el cuestionamiento a la función social de la educación superior en Chile, considerando que su tránsito hacia la configuración de instituciones educativas, han sido creadas desde una perspectiva neoliberal. A juicio de Brown (2016) “como algo principalmente valioso para el desarrollo del capital humano, donde el capital hu-

mano es lo que el individuo, el mundo de los negocios y el Estado buscan mejorar con el fin de maximizar la competitividad” (p. 236).

La organización digital de la relación pedagógica obliga a las instituciones, y por tanto a quienes la componen, a poner mayor atención en los contextos de desigualdad que esta virtualidad está generando, en la promoción de estrategias de contacto y valoración de las realidades diversas y complejas por las que están pasando las familias y ajustarse a las condiciones de precariedad en que miles de estudiantes deben organizar su aprendizaje en casa. Tal como lo plantea Pedró (2020) estos contextos de *Coronateaching* nos deben interpelar desde la función social de la institución universitaria, especialmente en el lugar del mundo donde nos encontramos,

Documentar los cambios pedagógicos introducidos durante la crisis y sus impactos; en particular, hay que prestar atención a los efectos negativos de la educación a distancia de emergencia y, concretamente, al síndrome del *Coronateaching*. La pregunta crítica es si la experiencia adquirida puede capitalizarse para un rediseño de estos procesos, maximizando las ventajas de las clases presenciales al tiempo que se extrae mayor partido de las tecnologías y, en segundo lugar, hasta dónde quiere o puede llegar cada institución (p. 13).

Las estrategias para sobrellevar esta pandemia, desde la educación superior, no deben desconocer estas realidades desiguales que están a la base de cualquier proyecto potencial de educación vinculada y responsable con su contexto social. Es una oportunidad para abordar la responsabilidad social que estas instituciones debieran tener en la construcción de una sociedad responsable, como una obligación para desestructurar el proyecto neoliberal como respuesta hegemónica a cualquier situación de la vida en sociedad y el reforzamiento del tejido social que hemos perdido con la profundización del capitalismo en la vida cotidiana,

Es necesario transformar la desigualdad marcada por todos estos aspectos, y muchos otros, porque la igual-

dad beneficiará al conjunto de la sociedad generando tejido social, solidaridad; no se deja a nadie atrás. Justo lo contrario de la educación neoliberal que fomenta el individualismo, el egoísmo, la competitividad, el mercantilismo atroz y lo que genera es vulnerabilidad porque la fuerza reside en la unión de la ciudadanía (Aguilar, 2020, p. 4)

Es posible pensar una nueva sociedad desde los contextos futuros que nos plantea la pandemia, una sociedad que valore a los seres humanos como centro de toda acción pública o privada, la superación de las desigualdades e inequidades que históricamente han azotado a nuestra América Latina. La superación de este momento histórico nos debiese dejar como lección la emergencia de la valoración de la otredad, en la construcción de una nueva sociedad.

## **6. Acercamiento a algunas ideas fuerza sobre la interacción en educación**

Sin pretender un cierre del tema considerando la multiplicidad de perspectivas que existen, sostenemos que el punto de partida es la *descosificación* del sujeto para respetar el lugar de habla que posee y su subjetividad encarnada, como portadora y portador de derechos.

El contexto pandémico, aunque adverso para la presencialidad, invita a resignificar ésta en la oportunidad de emergencia de las diversidades humanas en tanto identidades sexuales y de género; posibilitando que los encuentros en la virtualidad consideren la subjetividad humana como fuente de conocimiento significativo respecto de la lectura de su entorno, emociones y significados otorgados.

A continuación, se proponen algunas ideas para abrir el debate en materia de educación y virtualización:

- a) Considerar como referente en materia de conocimiento a la complejidad, para que los saberes sean mediadores entre los sujetos cognoscentes y sus versátiles matrices de aprendizajes, reconociendo el carácter contextual e histórico de los saberes, donde la incerteza no

es un desvalor por combatir, sino parte consustancial a la familia humana. Con ello, se reconoce el carácter cultural y axiológico de las ciencias, sus posibilidades dialogantes para transitar a la inclusividad, a nuevos saberes y a la resignificación de los propios sujetos en su identidad sexual y de género.

b) Permear los espacios de encuentro humano con el enfoque hermenéutico necesario sobre los contextos que habitamos, en que hemos sido pensados por otras y otros, si son realmente opciones legítimas o simplemente son las consecuencias de la desigualdad e inequidades institucionalizadas, que impiden asumirse como seres portadoras y portadores de derechos, desde una perspectiva de género.

c) Desacralizar las palabras únicas autorizadas desde lo que se juzga como autoridad para situarlas en el lugar que corresponde, que es el autoritarismo. La obediencia como subordinación al deseo de otra y otro no puede enseñarse sino, solo oponer a ella la conciencia que es capaz de sopesar qué es bien común, cuáles son las rutas de humanización en la formación de las personas y cuestionar la heteronormatividad en materia afectiva y de género.

d) Transformar la educación en un espacio susceptible de criticidad acerca de la violencia estructural del sistema que habitamos, con el fin de desnaturalizar la división de la sociedad en clases y la homogeneidad humana.

e) Desnaturalizar los atávicos culturales que dicotomizan la realidad a través de fragmentación de las ciencias y de los saberes que acontecen en los ámbitos de la educación superior.

El continente ético de la educación es repensar qué enseña, qué se aprende y si perpetúa la reproducción o la transformación a través de sus instituciones y sus comu-

nidades para reencontrarnos en la reflexión–acción, para cuestionarnos de qué manera aceptaremos convivir cuando las urgencias por sobrevivir sean ocupadas por nuevas narrativas y vivencias.

## Referencias

- Aguilar, C. (2020). Educación, género y coronavirus. *Con la A*, (69), 1-5. Recuperado de <https://conlaa.com/educacion-genero-coronavirus/>
- Alandete, D. (2019). *Fake news: la nueva arma de destrucción masiva. Cómo se utilizan las noticias falsas y los hechos alternativos para desestabilizar la democracia*. Bilbao: Deusto.
- Amorós, M. (2018). *Fake News. La verdad de las noticias falsas*. Barcelona: Plataforma.
- Andrejevic, M. (2013). *Infoglut: How Too Much Information Is Changing the Way We Think and Know*. London: Routledge.
- Arriagada, P. (2020). Pandemia Covid-19: Educación a Distancia. O las Distancias en la Educación. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3e). Recuperado de <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/12396/12222>
- Barriga, F.; Durán, G.; Sáez, B.; Sato, A. (2020). *No es amor, es trabajo pagado: un análisis del trabajo de las mujeres en el Chile actual*. Santiago. Fundación Sol. Recuperado de <http://www.fundacionisol.cl/estudios/no-es-amor-es-trabajo-no-pagado/>
- Barros, A. y Zaror, D. (15 de mayo de 2020). Más y Mejores Datos: Las Claves Para el tránsito hacia la nueva normalidad. *CIPER Chile*. Recuperado de <https://ciperchile.cl/2020/05/15/mas-y-mejores-datos-las-claves-para-el-transito-hacia-la-nueva-normalidad/>
- Bourdieu, P. y Passeron, J.C. (1996). *La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Ciudad de México: Laia S.A.
- Brown, W. (2016) *El pueblo sin atributos. La secreta revolución del neoliberalismo*. Barcelona: Malpaso.
- Cornellá, A. (2010) *Infoxicación: buscando un orden en la información* (2a ed.). Barcelona: Infonomía.
- Del Valle, C., Mellado, C., Salinas, P. y González, G. (2011). La concentración de la propiedad de los medios de comunicación en Chile: De la propiedad al mercado de la publicidad: Los desafíos pendientes. *SAPIENS*, 12(1), 44-58. Recuperado de [http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1317-58152011000100003&lng=es&tlng=es](http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1317-58152011000100003&lng=es&tlng=es).
- Feinmann, J.P. (2016). *Crítica del neo liberalismo. Por un país soberano y un pueblo con historia*. Buenos Aires: Planeta.
- Gálvez, V. (2016). La ausencia de memoria histórica sobre el feminismo en la academia chilena: un debate sobre derechos Humanos. *FEMERIS: Revista Multidisciplinar de Estudios de Género*, 1(1/2), 74-94. Recuperado de <https://e-revistas.uc3m.es/index.php/FEMERIS/article/view/3228>

- Gálvez, V. y Azócar, R. (2018). El rol de la memoria en la Educación Social; diversidades sexuales en el Chile contemporáneo. *En -Clave Pedagógica*, 14(1), 67-75. Recuperado de <http://www.uhu.es/publicaciones/ojs/index.php/xxi/article/view/3396>
- Girón, A. (Coord.) (2009). *Género y Globalización*. Buenos Aires. CLACSO. Recuperado de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/grupos/giron/>
- Gobierno de Chile (2020). *Ley de protección del empleo*. Recuperado de <http://www.protecciondeempleo.cl/>
- Gobierno de México (2020). *Susana Distancia*. Ciudad de México. Coronavirus. Recuperado de <https://coronavirus.gob.mx/>
- Gómez, B. (2016). El consumidor ante la infoxicación en el discurso periodístico. *Estudios Sobre El Mensaje Periodístico*, 22(1), 313-327. [https://doi.org/10.5209/rev\\_ESMP.2016.v22.n1.52598](https://doi.org/10.5209/rev_ESMP.2016.v22.n1.52598)
- Illades, E. (2018). *Fake News. La nueva realidad*. Ciudad de México: Penguin Random House.
- McIntyre, L. (2015). *Respecting Truth: Willful Ignorance in the Internet Age*. New York: Routledges.
- Murillo, F. y Duk, C. (2020). El Covid-19 y las Brechas Educativas. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 14(1), 11-13. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782020000100011>
- Pedró, F. (2020). COVID-19 y educación superior en América Latina y el Caribe: Efectos, impactos y recomendaciones políticas. *Análisis Carolina*, (36), 1-15. [http://dx.doi.org/10.33960/AC\\_36.2020](http://dx.doi.org/10.33960/AC_36.2020)
- Redes de Tutoría (2019). *Entrevista a Noam Chomsky. El propósito de la educación*. Recuperado de <https://redesdetutoria.com/entrevista-a-noam-chomsky-el-proposito-de-la-educacion/>
- Schwab, K. (2016). *La cuarta revolución*. Barcelona: Editorial Debate
- Seguimos Virtual (2020). *Pulso Estudiantil*. Recuperado de <https://www.uchile.cl/noticias/164432/pulsoestudiantil-revela-impacto-del-covid-19-en-vida-de-estudiantes>
- Tizón, J. (2020). *Salud emocional en tiempos de pandemia*. Barcelona: Digital José Toribio Barba.
- Toffler, A. (1970). *El shock del futuro*. Barcelona: Plaza y Janés.
- UNESCO (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Recuperado de <https://edgarmorinmultiversidad.org/index.php/download-libro-los-7-saberes.html>
- Zuboff, O. (2019). *The Age of Surveillance Capitalism. The fight for a human future at the new frontier of power*. Public Affairs Hachette. Books Group, New York.

# Dilemas de la docencia en Trabajo Social en contextos de urgencia y entornos virtuales

Oscar Navarrete Avaria\*

*Universidad Alberto Hurtado, Santiago, Chile*

Camila Véliz Bustamante\*\*

*Universidad Alberto Hurtado, Santiago, Chile*

## **Resumen**

El objetivo de este artículo es compartir reflexiones preliminares del quehacer docente en la carrera de Trabajo Social durante estos meses (marzo-julio de 2020). La crisis sanitaria provocada por la pandemia del COVID-19 ha acelerado radicalmente la necesidad de pensar estrategias de formación a distancia en todos los niveles educativos, y sus respectivas herramientas o soportes virtuales en un contexto de incertidumbre, tanto para estudiantes como do-

\*Magíster en Trabajo Social, Pontificia Universidad Católica de Chile. Diplomado en Políticas Sociales: Desarrollo y Pobreza. Diplomado en Docencia Universitaria, Universidad Alberto Hurtado. Asistente Social, Licenciado en Trabajo Social, Universidad Católica del Maule. Docente de cursos de Pobreza e Intervención Social, Taller de Intervención Social II y Políticas Sociales y desarrollo.

E-mail: onavarre@uahurtado.cl

\*\*Dra. (c) en Trabajo Social, Universidad Nacional de La Plata, Argentina. Magíster en Psicología, mención Psicología Comunitaria, Universidad de Chile. Diplomada en Docencia Universitaria, Universidad Alberto Hurtado. Diplomada en Metodologías Cualitativas de Investigación Psicosocial Universidad de Chile. Trabajadora Social, Licenciada en Trabajo Social Universidad Alberto Hurtado. Docente de cursos de metodología y análisis de datos cualitativos, Seminarios de tesis en pre y posgrado. E-mail: cveliz@uahurtado.cl

centes. En este escenario, se han visibilizado -una vez más- las desigualdades de nuestro país, el acceso y condiciones óptimas para el estudio, el desempleo en algunas familias y las condiciones efectivas para hacer cuarentenas obligatorias han sido algunas de sus manifestaciones. Ante ello, el artículo debatirá sobre las certezas e inseguridades de la docencia, las herramientas y habilidades docentes para el uso de plataformas virtuales y los dilemas éticos a los que nos hemos visto enfrentados.

**Palabras claves:** formación a distancia, Trabajo Social, docencia universitaria.

## **Introducción:**

### **Contexto de urgencia y el quehacer docente en la universidad**

La invitación a ser parte de esta publicación nos pareció relevante para sistematizar reflexiones sobre la docencia durante este primer semestre del año académico 2020, que aborda la pregunta por la formación a distancia en un contexto de urgencia mundial. Pero también, las reflexiones que aquí presentamos se complementan con el año 2019, donde vivimos una fuerte crisis social y política, reconocida como el estallido social o como revuelta social (Garcés, 2020). Lo que ha acontecido en Chile, refleja las profundas desigualdades producidas por un Estado neoliberal, que tiene como centro el desarrollo de mercados competitivos que permiten aumentar la inversión y mejorar los sistemas de producción. (Harvey 2007; Ruiz, 2019). Ambos hitos de nuestro devenir sociohistórico nos hacen pensar en el sentido, las estrategias, alcances y límites de la docencia en contextos de crisis.

Los autores somos profesionales de Trabajo Social, que nos une un interés por el mejoramiento permanente de los procesos de enseñanza aprendizaje en educación superior universitaria, donde ambos hemos realizado estudios de profundización en docencia universitaria, y actualmente participamos del equipo curricular de la carrera de Trabajo Social en la Universidad Alberto Hurtado (UAH).

Recientemente, hemos realizado una investigación con fondos internos de la universidad respecto de las prácti-

cas pedagógicas de las/los docentes de la carrera, tema que nuevamente nos vuelve a convocar, esta vez, desde un contexto inédito y complejo como lo es la pandemia del COVID-19, que ha sido el principal tema de preocupación mundial durante este 2020.

Dado el contexto producido en el país a partir de la crisis social y política del 18 de octubre de 2019, durante el segundo semestre académico como en muchos establecimientos de educación superior, no fue posible continuar ni cerrar en normalidad, considerando el importante quiebre multidimensional que provocaron los eventos de los últimos meses de ese año. En el caso de la carrera de Trabajo Social en la UAH, se realizaron ajustes curriculares (estrategias de enseñanza aprendizaje y evaluaciones), y una parte importante de los aprendizajes esperados se vieron forzados a concluir abruptamente. Ante lo cual, los aprendizajes mínimos fueron traspasados hacia adelante (hoy 2020) para que fueran reforzados a propósito de esta situación, además de la indicación de nuestra Universidad de priorizar los aprendizajes mínimos de cada actividad curricular.

Al cierre del año académico, y frente a la posibilidad de proyectar un semestre siguiente complejo, por el contexto social y político del país es que, tempranamente, la carrera y la universidad prepararon a las/los docentes para ajustar las programaciones académicas. En este esfuerzo, hubo también una orientación a fortalecer aquellas habilidades de formación pedagógica vinculadas con los soportes virtuales, de tal manera de contar con un espacio formal importante de trabajo académico, en caso de que se hiciera más difícil la presencialidad producto del impredecible escenario social.

En las orientaciones específicas que la Carrera elaboró para sus docentes en enero de 2020 (con el contexto del estallido social) se consideró la revisión de los aprendizajes clave de todas las actividades curriculares, y se nos solicitó a las/los docentes la revisión y elaboración de material pedagógico que pudiese servir de soporte para una posible formación semi presencial (Carrera de Trabajo Social 2020).

Es importante señalar acá, que este ejercicio de priorización de aprendizajes claves luego fue retomado en el

marco de los ajustes curriculares al momento de declararse oficialmente la pandemia mundial del COVID-19. Que exista pandemia significa que la epidemia se ha extendido por varios países, continentes o todo el mundo, y que afecta a un gran número de personas (Organización Panamericana de la Salud). En Chile se inició el 18 de marzo (15 días después de detectado el primer caso nacional), con el decreto del presidente de la república de ‘estado de catástrofe’. El ‘estado de catástrofe’ en Chile, permite la colaboración de las Fuerzas Armadas para enfrentar la crisis y establece la designación de jefes de la Defensa Nacional, los cuales asumirán el mando de las Fuerzas de Orden y Seguridad Pública en las zonas respectivas, velar por el orden público y reparar o precaver el daño o peligro para la seguridad nacional.

Luego de esta declaración oficial en Chile, comenzaron también los toques de queda nocturnos (que permanecen hasta el cierre de este documento) y en el ámbito educativo, fueron suspendidas las clases en los establecimientos de educación en todos los niveles, y con ello, las universidades se vieron ante la encrucijada de determinar cómo seguirían adelante con sus actividades. El día 17 de marzo nuestra universidad tomó la decisión de iniciar la modalidad de teletrabajo para la mayoría de sus trabajadoras y trabajadores, y el comienzo de la formación a distancia para el pregrado a contar del lunes 23 de marzo.

### **1. Aproximaciones a la formación a distancia**

La crisis sanitaria provocada por esta pandemia aceleró radicalmente la necesidad de pensar estrategias de formación a distancia en todos los niveles educativos, y sus respectivas herramientas o soportes virtuales en un contexto de incertidumbre, tanto para estudiantes como docentes. Las distintas instituciones de educación superior del país se mudaron rápidamente a plataformas en línea que les permitiesen mantener el vínculo formativo con sus estudiantes, utilizando herramientas diversas como Google Classroom®, Canvas®, Moodle® o Microsoft Teams®. Esta última, ha sido la plataforma principal promovida por la Universidad Alberto Hurtado. Aquí es posible evidenciar

una primera diferencia en la temporalidad de implementación de estas innovaciones, ya que las universidades se encontraban con niveles heterogéneos de desarrollo de estas plataformas, incluso algunas que habían iniciado esto con meses de anticipación (en el marco del estallido social) y otras que se encontraban iniciando este tránsito, como el caso de nuestra universidad.

En este contexto, en las primeras orientaciones entregadas por la Dirección de Docencia y Pedagogía Universitaria (DDPU) de la universidad, se colocaba el foco en el fortalecimiento de las herramientas virtuales para la docencia universitaria, señalando también la importancia de la articulación entre tres desafíos específicos: i) la redefinición de los elementos estructurantes de las actividades curriculares y su despliegue en el tiempo; ii) la ampliación de recursos y acciones virtuales (reconociendo potencialidades y limitaciones); y iii) el reforzamiento de los soportes tecnológicos como apoyo clave (DDPU, 2020).

El tránsito, desde la modalidad presencial a la modalidad virtual, tiene dificultades propias de los procesos de transformación pedagógica. Incluso en tiempos de no pandemia, se requiere de una alta organización del cambio con un sistema de información fuerte, y con flexibilidad necesaria del currículo. Entendemos acá, que la formación a distancia es un tipo de educación formal, que se sostiene en una institución, donde se separa a docente y estudiantes y, como medio de comunicación se utilizan sistemas de telecomunicaciones interactivos (que puede ser sincrónica o asincrónica), donde se comparten archivos de datos, voz y vídeos (Simonson, 2006).

Estos supuestos han sido difícilmente aplicados en el contexto del tránsito acelerado hacia la formación a distancia, por lo que, es importante señalar que se hace difícil incluso llamar formación a distancia, a la condición de emergencia en la que hoy estamos tratando de llevar a cabo una relación de enseñanza aprendizaje.

## **2. Dilemas de la docencia universitaria en tiempos de pandemia**

En este escenario cambiante y contingente, se han incrementado las dificultades para poder realizar nuestro quehacer formativo, ya que existe una institucionalidad que nos exige una rápida adaptación a los cambios, pero a su vez, nos sigue exigiendo una alta calidad de la formación que estamos realizando, asumiendo entonces las/los docentes una parte importante de la responsabilidad de mantener la calidad del sistema en su conjunto.

Las posibilidades de estabilidad laboral y dedicación de tiempo que tenemos las/los docentes de planta, contrasta con la creciente precarización laboral en que se encuentra un número importante de docentes con contrato por prestación de servicios. Esto dificulta alcanzar un nivel homogéneo de logro de aprendizajes mínimos, a través de la formación a distancia; sumándole a ello, una perspectiva individual de este logro propio de la hegemonía neoliberal del sistema de educación superior.

Considerando todo lo que hemos dicho hasta el momento, las exigencias y desarrollos esperados de la docencia en estos tiempos de crisis, nos enfrenta periódicamente a resolver un sinnúmero de situaciones de alta complejidad, con las cuales debemos lidiar para poder concretar a lo menos un nivel mínimo esperado de soporte para la formación a distancia. A continuación, trabajaremos cuatro dilemas a los cuales nos hemos visto enfrentados, a saber: acceso inicial a la formación a distancia, el tránsito de la docencia presencial a la docencia virtual, enfrentar los efectos de la pandemia, la interacción docente-estudiantes en entornos virtuales.

### **2.1. Primer dilema: Acceso inicial a la formación a distancia**

Uno de los primeros dilemas que dilucidamos al comienzo del tránsito a la formación a distancia, se relacionó con las condiciones de posibilidad de las/los estudiantes de la carrera para poder acceder a un tipo de formación en un entorno completamente virtual. Aquí, entraron en juego características propias del estudiantado que consideramos

críticas al momento de emprender esta modalidad. Tal como señala Simonson, (2006) “hay que establecer sistemas de soporte adecuados para proporcionar al alumno a distancia acceso a recursos y servicios” (p. 53).

En términos del acceso a la educación a distancia, la universidad hizo esfuerzos para entregar equipos de computación (tablets) y chips de navegación por Internet a las/los estudiantes que lo requiriesen. En el tema de soporte tecnológico, comenzó la implementación progresiva del software de Microsoft Teams® para apoyar un Aula Virtual que da un soporte básico a la formación (principalmente utilizada para alojar archivos de texto).

Una dificultad presente acá, se relaciona con las condiciones de entorno del aprendizaje que están desigualmente distribuidas en el estudiantado y profesorado de la universidad. Aun teniendo computadores y acceso a Internet, esto no garantiza en ningún caso las condiciones al interior del hogar para favorecer un entorno de aprendizaje, donde, además, se concilian dentro del hogar distintas tareas de enseñanza aprendizaje, cuidados infantiles o de personas enfermas, actividades domésticas de aseo, compras, y otros requerimientos propios del espacio privado de los hogares. Además, es importante considerar que en esta modalidad de formación se han privilegiado los materiales audiovisuales, por lo que el uso de datos se ha visto exponencialmente aumentado, por lo que también aumenta el gasto de los servicios de Internet.

Por lo demás, como docentes de Trabajo Social, la desigualdad de acceso a la formación virtual nos provoca una incomodidad dado a una posible acentuación de diversas desigualdades que se han profundizado producto de la pandemia.

Otro elemento que consideramos importante refiere a la alfabetización digital, tanto de estudiantes como docentes para enfrentar este nuevo entorno de enseñanza aprendizaje. Sobre este punto, la discusión no ha avanzado mucho, ya que se tiende a pensar -a nuestro juicio erróneamente- que las y los estudiantes de hoy son prácticamente nativos digitales y poco tienen que aprender en una modalidad de formación a distancia. En nuestra universidad se ha avan-

zado en la formación digital de las/los docentes, pero nos preguntamos poco por la alfabetización digital de las/ los estudiantes que siguen siendo el foco de los aprendizajes. En este sentido, como lo plantean Bautista, Borges y Forés (2016) además del material que ponen a disposición las/ los docentes para el aprendizaje de estudiantes, se tiende a invisibilizar la relevancia de éstos en la formación a distancia: “es importante que el estudiante adquiera competencias para trabajar y aprender en un entorno en línea y para eso es necesario que sepa en qué consiste y cómo conseguirlo” (p. 28-29).

El estudiantado hace un uso restringido de las herramientas digitales, ya que sus acciones se remiten principalmente al procesador de textos, la búsqueda de información por Internet, el uso del correo electrónico, y la administración de sus redes sociales (Perazzo, 2008).

## **2.2. Segundo dilema: Tránsito de la docencia presencial a la docencia virtual**

Simonson (2006) señala algunas características de la formación a distancia, destacando que la realización de los cursos bajo esta modalidad requiere diseño y planificación antes de iniciar los mismos. En el mejor de los escenarios, en el marco de los ajustes en el contexto del estallido social, se pensó una modalidad de soporte complementario semipresencial, pero en ningún caso se pensó en una modalidad completamente a distancia (no presencial); no obstante, como esta pandemia se declara una vez que el semestre prácticamente estaba comenzando, no hubo tiempo suficiente para diseñar y planificar la docencia en la modalidad a distancia.

Además, esta modalidad requiere un cambio de enfoque pedagógico asociado a los nuevos formatos didácticos, relacionados a: “cómo organizar la información, cómo transportarla, cómo facilitar el aprendizaje, cómo potenciar experiencias formativas ricas, cómo evaluar los aprendizajes, etc.” (Zabalza, 2007, p.173), lo cual implicó repensar nuestros repertorios didácticos para ajustarse a este formato, considerando que no podemos hacer lo mismo que en nuestras clases presenciales.

Ante ello, Bautista, Borges y Forés (2006) plantean que es un punto de partida válido tener la convicción de que no necesariamente un buen docente presencial se transformará en un buen docente virtual; o que un mal docente en lo presencial también lo será en la formación a distancia. No obstante, al listar cuáles serían las competencias docentes requeridas en un entorno de formación virtual, los autores señalan, que no varían mucho de las requeridas en la modalidad presencial, por ejemplo, las competencias sobre el “dominio de la materia curricular; comunicación; gestión del conocimiento; metodología docente; diseño, desarrollo y evaluación curricular; e investigación” (p.53).

Como hemos visto, la formación a distancia nos pone como docentes ante la disyuntiva si nuestro saber hacer en la formación presencial, tendrá el mismo alcance y resultados en un entorno virtual. La pregunta inmediata, se relaciona con la capacidad que tendremos de mantener nuestro sello formativo en un espacio incierto, y si requeriremos de una nueva didáctica para el proceso de enseñanza aprendizaje, y, adicionalmente, está la incertidumbre por la duración de esta modalidad de formación a distancia.

También respecto del tránsito a la formación virtual, otra pregunta igualmente relevante se relaciona con la duración real que tendrá esta modalidad, ya que la formación de Trabajo Social requiere de la relación cara a cara. Gutiérrez (2012) preveía hace unos años que en este tránsito nos encontraríamos con dilemas de carácter técnico, pero también éticos; y precisamente, la pandemia ha acelerado este tránsito que nos obliga -en la urgencia- a desarrollar las actividades formativas en esta modalidad. Pero existe una tensión al considerar que una disciplina eminentemente social, pierda -en una extensión prolongada de esta modalidad- elementos de vinculación social, particularmente relevantes en la formación de competencias y habilidades profesionales de desempeño de las y los estudiantes, particularmente las actividades que requieren supervisión y acompañamiento docente-supervisor (Muñoz y Zafra, 2019).

### **2.3. Tercer dilema: Enfrentando los efectos de la pandemia**

Adicionalmente a lo anterior, se suma un tercer dilema aún más complejo, y que se relaciona con la crisis económica que trajo consigo la pandemia. Si el estallido social del 2019 ya había evidenciado con suficiente claridad el persistente problema de las desigualdades en el país (PNUD, 2019); la pandemia no hizo sino confirmar y profundizar este escenario.

La abrupta ralentización de los medios de producción del país y la masificación de las restricciones de movilidad en las ciudades ha traído también consigo un incremento en la tasa de desempleo a nivel nacional. En un informe del 29 de mayo, la ministra del Trabajo María José Zaldívar señalaba que el desempleo en el país alcanza el 9,4%, subiendo casi dos puntos por sobre el promedio a igual fecha del año pasado<sup>1</sup>.

Esto ha ido impactando progresivamente la situación socioeconómica de las/los estudiantes, quienes se han visto tensionadas(os) por las dificultades en el financiamiento mismo de su educación, ya que deben seguir pagando mensualmente el arancel respectivo de la carrera. Además, les ha significado buscar alternativas laborales para compensar la inestabilidad económica de sus familias.

Un segundo elemento, sería que no sólo las/los estudiantes y docentes de educación superior están utilizando la modalidad a distancia, sino también, muchos de los empleos se convirtieron al teletrabajo para otros miembros del hogar. Por ejemplo, si los hogares cuentan con un equipo de computación con conexión a Internet, la disponibilidad para poder usar ese aparato va disminuyendo en la medida en que otros miembros del hogar también van requiriendo de este soporte. Esto genera una fuerte tensión en las/los estudiantes de contar con las condiciones adecuadas para el aprendizaje, algunos de ellos, nos han señalado que esta dinámica les genera un estrés adicional.

Además, en relación con la salud mental, observamos que las restricciones a las libertades de movilidad, y la an-

1. El informe indicado y la nota de prensa respectiva se encuentran disponible en el sitio web oficial del Ministerio del Trabajo. <https://www.mintrab.gob.cl>

gustia provocada por la crisis sanitaria, social y económica, influye directamente en la capacidad de concentración y aumentan el estrés que expresan las/los estudiantes. Esta situación de pandemia ha provocado lo que Smullens (2020) llama un *burnout social*, donde se ha masificado la sensación de agotamiento y sobrecarga. Este punto fue de interés para la universidad, que tempranamente puso a disposición del estudiantado al equipo de profesionales de su centro psicológico, no obstante, al ser un tema transversal de la población y que ha ido en incremento, es una dimensión que se está evidenciando con más fuerza a medida que nos vamos acercando a la finalización de un semestre de formación a distancia.

Por último, particularmente en la formación de Trabajo Social, se evidencia una dificultad adicional que enfrentar, referida a los procesos de prácticas profesionales, ya que la sociedad civil es un actor que se ha visto en la encrucijada al momento de enfrentar la pandemia.

En el actual escenario, el desafío para la formación es doble: por una parte, nos cuestiona frente al acceso y coordinación con instituciones colaboradoras de estos procesos de práctica considerando las restricciones de movilidad dispuestas por la autoridad, que no permite que las y los estudiantes puedan asistir presencialmente a los territorios donde se encuentran emplazadas las intervenciones sociales; y por otra, la demanda que hacen las propias instituciones para que, como unidad académica, les colaborem en la evaluación, problematización y diseño de sus intervenciones sociales que se encuentran mediadas por el contexto país. En este sentido, se torna relevante considerar un proceso de sistematización y resignificación de las estrategias de intervención social disciplinar, recogiendo las nuevas necesidades y puntos críticos de la disciplina, para transformarlos luego en necesarias actualizaciones de los procesos de formación profesional.

#### **2.4. Cuarto dilema: Interacción docente-estudiantes en entornos virtuales**

El último dilema que quisiéramos presentar responde a la interacción posible entre docentes y estudiantes en los en-

tornos virtuales que están atravesados por el contexto de emergencia que vive el país. Han pasado cuatro meses de que iniciamos la docencia en este formato a distancia y observamos que la comunicación y la relación entre docentes y estudiantes ha sido un punto difícil de abordar.

Por un lado, como docentes hemos tenido que hacer frente al inicio del semestre académico sin conocer en muchos casos a nuestros estudiantes. La primera semana en que se iniciaron las actividades académicas virtuales fueron días complejos, no solo porque nosotros tuvimos que responder a la urgencia de replanificar nuestras clases, sino porque también tuvimos que manejar la incertidumbre y ansiedad que produjo en las/los estudiantes el inicio de esta nueva modalidad. A momentos desconfiados y confundidos éstos solicitaban certezas que no teníamos, en términos de Goffman (2012), tuvimos que mantener la fachada de docente que tiene respuestas, pero nos dimos cuenta que expresar la misma sensación de incertidumbre sin negar lo que estaba ocurriendo, permitió una comunicación más empática facilitando la comunicación con las/los estudiantes, reconociendo, además, que estudiantes y docentes no teníamos experiencia de formación en un contexto de urgencia y crisis socio sanitaria.

Un segundo elemento, en términos de la comunicación e interacción entre docentes y estudiantes, es lo que se ha nombrado pantallas en negro, para referirse al momento en que durante una clase sincrónica las/los estudiantes mantienen sus cámaras apagadas. Los motivos pueden ser varios, reconocemos que las pantallas apagadas pueden optimizar la conexión a Internet y resguarda el espacio privado de las/los estudiantes como es su hogar, pero sobre el ejercicio de la docencia nos preguntamos ¿A quiénes le hacemos clases?

Cea et al., (2020) plantean que “lo más complejo es que el interlocutor es una incógnita: no se lo ve ni se lo oye. Es solo un nombre. En las entrevistas realizadas a los y las docentes dicen ‘siento angustia,’ ‘es agotador,’ ‘es frustrante’” (p.4). Este fenómeno de las pantallas en negro puede generar desmotivación en los docentes, aun sabiendo que los motivos de las cámaras apagadas son comprensibles. Ejer-

cer la docencia sin un otro que comente o pregunte, el no saber si alguien no está comprendiendo y el no tener un receptor claro, provoca más incertidumbres que certezas sobre el desarrollo de nuestra docencia.

Nos percatamos que la formación a distancia hace más difícil pensar la docencia desde un rol protagónico de las/los estudiantes, centrado en sus aprendizajes, donde el profesor es un facilitador que acompaña el proceso de aprendizaje (González, 2015; Cea, et al., 2020), y mientras no amplíemos nuestro repertorio metodológico para el desarrollo de estrategias didácticas efectivas (Simonson, 2006) habría que considerar que otro posible motivo de las cámaras apagadas puede ser la desconexión del estudiante con lo que se le está mostrando (enseñando).

### **Conclusiones: formación a distancia como un debate abierto**

Los dilemas que hemos presentado dan cuenta de nuestras reflexiones sobre lo que ha sido nuestra docencia durante este primer semestre académico, no tiene ánimos prescriptivos, sino que tienen por objetivo abrir el debate sobre nuestras experiencias docentes en contextos tan excepcionales.

Pensamos que, aun superando parcialmente las barreras de acceso, lo único que permanece en una época de crisis es la propia crisis, y, por tanto, todos los esfuerzos institucionales y de las/los docentes no necesariamente son una primera prioridad en un contexto de pandemia como el que tenemos actualmente.

Entonces, tal como hemos mencionado, no queremos expresar “un aquí no ha pasado nada y sigamos con nuestra docencia,” por el contrario, el contexto de crisis socio sanitario y la urgencia nos desafió a reflexionar sobre nuestro ejercicio de la docencia, sobre los propósitos, aprendizajes clave y el intento de transformar rápidamente nuestros cursos para asegurar la calidad de la enseñanza. Se hace difícil evaluar si los esfuerzos que estamos haciendo tendrán finalmente una injerencia en los aprendizajes de las/los estudiantes, y probablemente, no habrá forma de saber esto en el corto plazo, considerando que, como todas las trans-

formaciones en educación, los impactos formativos de esta pandemia se podrán analizar en el mediano o largo plazo.

Los cambios que hemos realizado: la revisión de los aprendizajes claves, la diversificación de nuestras didácticas, la transformación de nuestros soportes pedagógicos, la reconstrucción de los procesos de evaluación, entre otros; siguen siendo cambios curriculares de emergencia, y no necesariamente constituyen un precedente para el futuro de nuestro quehacer pedagógico, ya que todas estas modificaciones se justifican desde un contexto excepcional y crítico.

Por supuesto que lo anterior no nos exime de la responsabilidad de generar aprendizajes del proceso, cuestión que, si bien tendremos oportunidad de discutir con más profundidad en el futuro, ya es posible de identificar una necesidad de sistematizar y aprender sobre currículo de emergencia, como una competencia transversal, particularmente, para las instituciones de educación y las/los docentes. Luego de esta crisis sanitaria, viviremos los efectos de una crisis económica, social y política, por lo que difícilmente podremos descartar la necesidad de recurrir nuevamente a la reformulación pedagógica en contextos de crisis.

A pesar de estar desarrollando la docencia en un formato a distancia para Trabajo Social en este contexto de urgencia, como docentes no creemos ni validamos una formación completamente a distancia de la disciplina, por lo que la pandemia ha tensionado constantemente la temporalidad de esta modalidad, y muy de la mano con lo anterior, cuánto tiempo es posible de sostener este tipo de estrategia. Por cierto que, en el momento actual, donde se han decretado medidas de confinamiento más estrictas en el país (cuarentenas, toques de queda, cordones sanitarios, entre otros), la alternativa más viable sigue siendo mantener un sistema de formación a distancia, pero ¿cuánto podrá sostenerse esta modalidad?, sobre todo en aquellos ámbitos más sensibles de la formación disciplinar, como es el desarrollo de habilidades profesionales, que tiene su máximo punto de inflexión en los procesos de práctica de las/los estudiantes de tercero, cuarto y quinto año de la Carrera.

Una pregunta posterior puede ser, qué, de lo que hemos aprendido (herramientas, plataformas, estrategias enseñanza aprendizaje, entre otros) pueden ser recursos pedagógicos complementarios para la formación de trabajadores sociales. *Ad portas* de un segundo semestre que probablemente continúe en esta modalidad, se hace aún más crítica esta situación, considerando que en la planificación de este período (a diferencia del anterior) tenemos más certezas de que el retorno a la presencialidad será progresivo, pero probablemente con mayor seguridad durante el próximo año.

## Referencias

- Bautista, G., Borges, F. y Forés, A. (2016). *Didáctica universitaria en Entornos Virtuales de Enseñanza-Aprendizaje*. Madrid, España: Narcea Ediciones.
- Carrera de Trabajo Social (2020). *Orientaciones pedagógicas específicas para docentes de Trabajo Social en el marco del contexto sociopolítico en Chile*. Universidad Alberto Hurtado. Documento de Trabajo.
- Cea, F., García, R., Turra, H., Moya, B., Sanhueza, S., Moya, R. y Vidal, W. (8 de junio de 2020). Educación online de emergencia: Hablando a pantallas en negro. *Ciper-Académico*. Recuperado de: <https://ciperchile.cl/2020/06/08/educacion-online-de-emergencia-hablando-a-pantallas-en-negro/>
- DDPU (2020). *Orientaciones académicas generales. Primer Semestre 2020 (en contexto de COVID 19)*. Dirección de Docencia y Pedagogía Universitaria, Vicerrectoría Académica, Universidad Alberto Hurtado.
- Harvey, D. (2007). *Breve Historia del Neoliberalismo*. Madrid: Ediciones Akal.
- Garcés, M. (2020). *Estallido social y una Nueva Constitución para Chile*. Santiago Chile: LOM Ediciones.
- Goffman, E. (2012). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Buenos Aires: Amorrortu.
- González, C. (2015). Perspectivas y desafíos de la docencia en la educación superior chilena. En A. Bernasconi, *La Educación superior en Chile. Transformación, desarrollo y crisis* (cap. VIII). Santiago, Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Gutiérrez, L. (2012) Trabajo Social y Tecnologías de la Información y Comunicación: desafíos para la formación profesional. *Cuaderno de Trabajo Social*, 5, 39-55.
- Muñoz, N y Zafra, A. (26 de marzo de 2019). La obligatoriedad de la formación presencial en Trabajo Social. *Conace*. Conferencia llevado a cabo en el Consejo Nacional de Trabajo Social, Colombia.

- Perazzo, M. (2008). La ruta de la alfabetización digital en la educación superior: una trama de subjetividades y prácticas RUSC. *Universities and Knowledge Society Journal*, 5(1), 1-10.
- PNUD (2019). *Diez años de auditoría a la democracia: antes del estallido. Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo*. Santiago de Chile: PNUD.
- Ruiz, C. (2019). *La política en el neoliberalismo. Experiencias latinoamericanas*. Santiago Chile: LOM Ediciones.
- Simonson, M. (2006). Teoría, investigación y educación a distancia. En E. Barberà, A. Romiszowski, A. Sangrà y M. Simonson. *Educación abierta y a distancia* (pp. 49-95). Barcelona: Editorial UOC.
- Smullens, S. (2020). What I Wish I Had Known, Part 2: The Impact of Societal Burnout on Our Social Work Profession and Beyond. *The New Social Worker*. Recuperado de <https://www.socialworker.com/feature-articles/practice/what-i-wish-i-had-known-part-2-impact-societal-burnout/>
- Zabalza, M. (2007). *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*. Madrid, España: Narcea Editorial.

# Docencia universitaria en tiempos de COVID-19: reflexiones sobre acciones emergentes

Luis Reyes Ochoa\*

*Universidad Católica Silva Henríquez, Santiago, Chile*

Jorge Maldonado Maldonado\*\*

*Universidad Católica Silva Henríquez, Santiago, Chile*

## Resumen

El artículo da cuenta de una experiencia docente en educación superior en tiempos de pandemia. Se reflexiona acerca de cómo se vive esta experiencia inédita, focalizando en algunas acciones emergentes surgidas desde la implementación de la docencia por medios digitales tanto, desde la perspectiva de las/los docentes, como de las/los estudiantes. Es interesante señalar, que los autores destacan la intención de las/los profesores por preocuparse en primer

\*Doctor en Didáctica y Organización Escolar, Universidad de Sevilla. Magíster en Educación mención Currículum Educacional (UMCE) y Profesor de Educación Religiosa para la Enseñanza Media (IPES Blas Cañas) Académico, Instituto Interdisciplinario en Pedagogía y Educación (IPE), Facultad de Educación, Universidad Católica Silva Henríquez (UCSH). E-mail: lreyeso@ucsh.cl

\*\*Magíster (c) en Educación, mención Currículum Escolar, Pontificia Universidad Católica de Chile. Profesor de Matemática e Informática Educativa, Universidad Católica Silva Henríquez (UCSH). Docente Adjunto, Instituto Interdisciplinario de Pedagogía y Educación (IPE), Facultad de Educación, Universidad Católica Silva Henríquez (UCSH). E-mail: jlmaldonado@uc.cl

lugar por la persona del estudiante, sus familias y comunidades, desarrollando con esta acción, una contención afectiva hacia ellas/ellos, para posteriormente intentar promover situaciones de aprendizaje en donde desarrollan las competencias y resignificar los contenidos a aprender durante el progreso del curso. Es así, que los autores declaran en el artículo que este, es un proceso de tránsito desde el currículum vitae, es decir, de las trayectorias de vida de las/los estudiantes al currículum educacional, referidos a los aprendizajes desde el programa del curso. Todo lo anterior, se da en una lógica de trabajo colegiado, desde la planificación, desarrollo y evaluación de la docencia, liderado por una coordinación docente, en donde prima el diálogo, los acuerdos y el trabajo en equipo, que permite resignificarse como una comunidad de aprendizaje.

**Palabras Claves:** comunidad de aprendizaje, docencia universitaria, acompañamiento.

## 1. Introducción

La crisis que vive y vivirá Latinoamérica producto del COVID-19 es, en palabras de organismos internacionales, la más grande en décadas a nivel sanitario, humano y social (CEPAL, 2020a). Las repercusiones en educación han sido inmediatas, pues “las medidas para detener la propagación de coronavirus han acelerado el ritmo al que el trabajo y la educación pasan al ámbito digital” (CEPAL, 2020b, p.8). Particularmente para el caso de la educación superior a nivel mundial, las actividades presenciales, académicas y de investigación se han detenido (Banco Mundial, 2020).

Este hecho accidental, es decir, que altera la forma en que las cosas estaban comúnmente realizadas hasta la fecha, hace repensar la educación desde la perspectiva de la gestión y acción a través de plataformas digitales. Esto último, ha sido, en el contexto de la educación superior en Chile, motivo de resistencia en docentes, principalmente por la falta de competencias y apoyo técnico, dificultades de acceso y de materiales (Del Prete y Cabero, 2020).

A esta inédita situación se le agregan antecedentes sobre el acceso a internet en Chile: por una parte, la SUBTEL el año 2017 informa que el 93% de los 13 millones de conexio-

nes a internet en Chile son a través de smartphones (Pávez y Correa, 2020). En continuidad con aquello, el Ministerio de Transportes y Telecomunicaciones (2020) informa que las conexiones a internet en Chile a diciembre del año 2019 alcanzan la suma de 22,4 millones de accesos, de los cuáles el 80,1% de ellos es a través de un smartphone (Ministerio de Transporte y Telecomunicaciones, 2020). A propósito de la decisión de realizar la docencia remota en el sistema escolar/superior chileno por vía digital se constata que,

Chile pareciera haber estado bien preparado. Las encuestas de la Subsecretaría de Telecomunicaciones muestran que el acceso a Internet en el hogar ha crecido desde 60,4% en 2012 a 87, 4% en 2017. Es decir, casi 9 de cada 10 hogares tienen acceso a internet. Sin embargo, nos damos cuenta de que, a pesar de tener cifras tan altas de acceso, muchas veces este acceso es frágil, inestable y de mala calidad. Muchos hogares sólo cuentan con conexión a Internet a través del teléfono o deben turnarse el único computador que hay en el hogar (Correa, 2020, s/p).

El acceso a internet baja uniformemente, en la medida que baja el estrato socioeconómico, llegando, el 2011 a cerca de un 100% de acceso en el estrato ABC1, mientras que, en el estrato E se observa solo un 14% de acceso (Consejo Nacional de Cultura y Artes, 2011).

Se está delante de una situación que, a partir de lo sucedido y de los antecedentes de acceso a internet, ofrece múltiples nuevos desafíos a la docencia universitaria. Estos tensionan las acciones de docentes, estudiantes e instituciones de educación superior, en pos de lograr los aprendizajes esperados, apoyando la docencia y brindando las condiciones de posibilidad para aquello.

Para abordar este nuevo contexto de imposibilidad de realizar clases presenciales y, en consecuencia, de tener que realizar docencia por vías remotas, la institución de educación superior, en la que se desempeñan los autores de este artículo, reforzó el uso de la plataforma virtual con la que contaba por larga data. A través de capacitaciones

y tutoriales a la comunidad universitaria, especialmente estudiantes y docentes, se socializaron las distintas herramientas y actividades sincrónicas y asincrónicas que la plataforma permite generar. A través de dicha plataforma, conocida comúnmente como *aula virtual*, es posible realizar reuniones virtuales, compartir material, utilizar foros, recibir tareas de estudiantes, formar grupos dentro de una clase, grabar las clases, entre otras. Esta misma inaudita y acelerada adaptación a modalidad virtual a causa de la pandemia del COVID-19, tanto de docentes como de las instituciones de educación superior, se pueden observar a modo de ejemplo, en España (Torrecillas, 2020) y México (Alcántara, 2020).

En este marco y respecto a la problematización de la temática, interesa a los autores reflexionar acerca de la reconstrucción de su propia experiencia de docencia remota en una actividad curricular del Plan Común de Educación, particularmente las acciones que surgen de la emergente docencia por medios virtuales. De todas aquellas que emergieron, aquí se exponen las que fueron bien valoradas por los autores y que el compartirlas se consideró como una oportunidad para nutrir las posibilidades de acción docente en el marco de docencia virtual. El análisis de la experiencia decantará en la agrupación de las acciones en tres conjuntos: unas relacionadas con el trabajo colegiado al interior del equipo de docentes, otras, referidas a la vinculación con las/los estudiantes y las últimas, alusivas al re-diseño de las evaluaciones del curso.

Dicho plan de estudios es parte de las actividades curriculares que deben cursar todas/os las/los estudiantes que se forman para ser educadoras/es de párvulos, educadoras/es diferenciales, profesoras/es de educación básica y profesoras/es de educación media de una Institución de educación superior.

Se plantea como objetivo del artículo, reflexionar sobre la experiencia de docencia remota en una actividad curricular de un Plan Común de Educación, en la formación de estudiantes de pedagogía y particularmente la reflexión de las acciones emergentes que depara la docencia por entornos virtuales de aprendizaje y, en la cual, el equipo de

docentes y su coordinación buscaron colocar en primer plano las experiencias de las/los estudiantes y sus propias vivencias, para desde allí, promover la re significación de sus biografías, sus experiencias y sus concepciones sobre una clase universitaria, todo esto, a propósito de la enseñanza de la teoría y desarrollo del currículum, en contexto de crisis sanitaria.

La metodología de este trabajo fue de investigación acción, entendida esta, como una práctica reflexiva “que se centra en el descubrimiento y resolución de los problemas a los que se enfrenta el profesorado para llevar a la práctica sus valores educativos (...) integra la teoría y la práctica (...) supone el diálogo con otros/as profesionales” (Elliot como se citó en Latorre, 2005, p.26). A través de ella, los autores, junto con ir realizando su docencia y la coordinación colegiada de la misma (junto a otros docentes) fueron reflexionando, a partir de la consideración del contexto tan particular que significa realizar docencia remota en contextos de COVID-19. Todo esto, para enseñar la actividad curricular *Currículo: Teoría y Desarrollo* a estudiantes de pedagogía de segundo año de diversas carreras. Para los efectos, cada académica/o fue registrando en una bitácora observaciones respecto a incidentes críticos de su docencia, los que se analizan y comparten en reuniones semanales de diálogo y reflexión.

Se optó por la metodología de investigación acción, debido a que esta contribuye a la comprensión, la mejora de la práctica y la situación en el contexto donde se desarrolla esa práctica. Dado que, “la investigación-acción se propone mejorar la educación a través del cambio y aprender a partir de las consecuencias de los cambios” (Kemmis y Mc-Taggart como se citó en Latorre 2005, p. 27). La decisión de compartir esta práctica fue motivada, en primera instancia, por la invitación que recibieron estos docentes a reflexionar acerca de la experiencia de esta docencia inédita; además, se impulsó por las propias características de una docencia remota masiva de improviso, producto de un inicio de año académico en contexto de pandemia (lo que, sin embargo, era la única salida para la situación). Una tercera motivación, dice relación con develar cómo esta situación forzada

se podía transformar, al mismo tiempo, en una oportunidad de aprendizaje y mejora de la práctica docente, a partir de convertir una herramienta de apoyo, hasta ese momento el aula virtual, en la única posibilidad de realizar docencia.

## **2. Docencia universitaria en tiempos de COVID-19**

El contexto de pandemia por COVID-19, ha demandado desde la docencia, en general y, en particular de la educación superior, la utilización de nuevas tecnologías de información y de comunicación. El desarrollo de estas competencias, por parte de las/los docentes presentan diversos grados de desarrollo, desafío que hubo de asumir aceleradamente y con escasas mediaciones. Ciertamente, es el inaudito marco de virtualidad lo que motivó (más propiamente: hizo urgente) en su momento, todas las acciones que aquí se muestran. Estas acciones, que probablemente muchos docentes pusieron y ponen en juego, fruto de la contingencia, son desveladas en su conjunto, resignificadas, y se logran evidenciar con claridad, en su génesis y objetivos, gracias al proceso de reflexión en el cual se observó la propia práctica que emergió.

En ese escenario, las acciones emprendidas han tenido como objeto (mirado desde la claridad que da el proceso de reflexionar sobre la práctica) el re-ajustar su docencia al contexto. Estas readecuaciones, han puesto su atención en tratar de suplir o contrarrestar los efectos que tiene un ambiente de virtualidad total. Estos efectos se advierten claramente al contrastar la docencia virtual con la presencial.

Estas acciones se pueden agrupar en tres conjuntos: unas relacionadas con el trabajo colegiado al interior del equipo de cinco docentes, otras, con la vinculación con las/los estudiantes y otras con el re-diseño de las evaluaciones del curso.

### **2.1. Sobre aquellas relacionadas al trabajo colegiado de las/los docentes**

En este escenario, las/los docentes trabajan colegiadamente liderados por una coordinación académica, buscando acuerdos que aseguren una equivalencia formativa entre las distintas secciones (nueve en total con aproximada-

mente cuarenta estudiantes promedio por sección) de la actividad curricular y que tiendan a atender las dificultades emergentes de la docencia en tiempos de COVID-19. De esta forma, progresivamente, se va configurando incipientemente -por medio del diálogo, interacciones entre docentes con distintas especialidades y trayectorias- una cierta *comunidad de aprendizaje*, en la cual, cada uno brinda al equipo sus experiencias, positivas y negativas, sus saberes y opiniones con el propósito de apoyar la docencia en la actividad curricular y, proponer opciones de mejora que contribuyan al logro de aprendizajes de las/los estudiantes. Se constata que, en la medida que avanza el semestre, la enseñanza va desplazándose desde el contenido, hacia el acompañamiento y apoyo a las/los estudiantes en sus procesos formativos en contextos inciertos, cambiantes y muy diversos.

Para ello, se acuerda como mínimo, actuar unificada-mente en dos dimensiones:

a) Programa de la actividad curricular.

b) Programación semestral de la actividad curricular que contempla: resultados de aprendizaje, objetivos, unidades temáticas (contenidos), bibliografía mínima, y el diseño de tres evaluaciones parciales y evaluación integrada final.

Esta actividad curricular, se dinamiza en la reflexión académica, a través de reuniones semanales (al inicio de semestre) y quincenales (desde mediados de semestre en adelante), poniendo en común las dificultades y vivencias de cada docente. Desde allí, emergen diversos requerimientos de apoyo al interior del equipo. Estos apoyos se centran, inicialmente, en el uso de la plataforma virtual (aula virtual), en donde, aquel docente con más conocimientos/experiencias sobre el uso de herramientas digitales, asesora durante las reuniones a los demás docentes en su uso pedagógico. Esto, para potenciar los saberes previos y maximizar el uso de herramientas que dispone el aula virtual, por ejemplo, vi-

deconferencias y, luego, sobre el uso de herramientas para el intercambio de materiales y tareas de las/los estudiantes, como asimismo la realización de foros con carácter evaluativo.

Los apoyos mutuos se centraron, también, en el diseño de las evaluaciones, luego de consensuar los énfasis, indicadores de aprendizaje y objetivos de cada unidad, cada docente debió diseñar una propuesta de evaluación para una de las cuatro evaluaciones del semestre. Dicha propuesta, se pone en común, se evalúa en dimensiones técnicas y, sobre todo, en relación con su factibilidad en contexto de virtualidad.

En el diseño, desarrollo y evaluación de la docencia, las/los académicas/os estipulan situar en primer lugar la experiencia, saberes y situaciones de las/los estudiantes. Para ello, en el equipo docente se comparten las experiencias de prácticas y recursos pedagógicos que surgieron en la interacción con estudiantes. De esta forma, se evidencian acciones tales como: utilizar el espacio de la clase virtual como un lugar para saber el estado personal, emocional y de salud de los/las estudiantes, familias y comunidades, invitándoles a ser parte de las clases virtuales desde las posibilidades materiales y de contexto (comunicación sincrónica vía chat, voz y vídeo). En el equipo de docentes, que se configura como comunidad de aprendizaje, se releva la importancia de la persona y, por tanto, se considera prioritario comenzar las clases generando un clima propicio para favorecer, facilitar o mediar aprendizajes que sean significativos para ellos/ ellas, e intentar vincular los contenidos de la actividad curricular con su formación identitaria como pedagogos/as y, desde la particularidad del contexto de comunicación virtual que se vive.

También al interior del equipo, se comparten las dificultades que emergen de la relación académica, aspectos similares en todas las secciones del curso de Currículo: Teoría y Desarrollo. Entre ellas, se encuentran, por ejemplo: la mediación pedagógica de la puesta en acción de la docencia remota, llevada a cabo en la gran mayoría de los casos, a través de la herramienta de videoconferencias, que es el

principal instrumento de comunicación sincrónica con la que cuenta el aula virtual. Se evidencia que los estudiantes en la gran mayoría de los casos participan únicamente escuchando la clase, y algunos pocos, interviniendo por medio del uso de micrófono; esta dificultad ha sido permanente durante las clases, no obstante, los esfuerzos de las/los docentes por promover la participación y la interacción, reduciendo la clase a la exposición del profesor y a una presentación. Lo anterior, debido a que la relación académica está mediada por múltiples factores materiales, psicológicos, de salud y económicos, lo que provoca cansancio y desesperanza en estudiantes, que aun, con estas condiciones deben responder satisfactoriamente con su formación.

Las/los profesores declaran que, en su docencia remota, intentan generar una interacción con las/los estudiantes en un clima en que todas/todos se sientan acogidos, de manera tal, que permita ponerlos en contacto, en primer lugar, con sus experiencias respecto al tema del currículum, a partir de sus propias narrativas de vida (por ejemplo recordando su experiencia escolar, dada la afinidad con la temáticas y contenidos de las clases de la actividad curricular) tratando de conectarlos con sus biografías, sus experiencias y sus saberes (es decir, su currículum vitae), para desde ahí, progresivamente llevarlos al conocimiento, análisis y comprensión del currículum educacional. Sin embargo, las/los docentes expresan que adolecen de una retroalimentación que les permita asegurar el aprendizaje, debido a que son pocos las/los estudiantes que activan su micrófono y menos aún, los que activan su cámara de video, por lo que las fuentes de retroalimentación se ven drásticamente reducidas a las intervenciones en clases de algunas/algunos estudiantes y a los resultados de las evaluaciones. Esto se constituye en un desafío para diseñar y crear otros dispositivos y recursos pedagógicos que amplían las posibilidades de las retroalimentaciones formativas en lo hetero, auto y coevaluación, no solo desde la pragmática del contenido. En ese sentido, las interacciones programadas, ayudan a que las/los estudiantes se preparen para participar, lo que permitiría reducir los miedos y las incertidumbres, para así resituarlos/las como protagonistas de su autoformación. Es así como, la docen-

cia promueve la autonomía, validación y desarrollo de la autoimagen de una persona que está viviendo una existencia mediada por la pandemia. En este caso, las preguntas demasiado abiertas y espontáneas provocan, tanto en docentes como en estudiantes, efectos adversos y contraproducentes.

Esta actividad curricular y su docencia, tiene un doble propósito, por un lado, mostrar a las/los estudiantes situadamente el currículum, a través del diseño del curso propiamente tal y, por otro, el despliegue de las metodologías y técnicas posibles de desarrollar en contextos diversos y cambiantes, tal como el virtual, digital y tecnológico, donde el currículum se presenta flexible y situado.

Finalmente, desde la perspectiva de la coordinación de la actividad curricular, ha sido interesante el proceso, principalmente porque, junto a las conversaciones respecto al estado de avance de los aprendizajes de las/los estudiantes, se dedica parte importante del tiempo a dialogar acerca de la situación que viven los estudiantes, la cual se reporta a partir de relatos orales, relatos escritos y breves encuestas que realizan las/los docentes en el aula virtual. Todo ello, se transforma en un insumo para la elaboración de informes de estado de avance de la docencia, que reportan los coordinadores docentes al director de la Unidad Académica, desde ahí, a la Facultad de Educación y a la Universidad, lo que se ha logrado convertir en insumo para tomar decisiones respecto a otorgar becas de conectividad, becas arancelarias y notebooks para las/los estudiantes que lo requirieron. Esta mediación es necesaria para propiciar las mejores condiciones de vida académica.

## **2.2. Sobre aquellas relacionadas con la vinculación con las/los estudiantes**

El equipo docente tuvo, desde días antes de comenzar el semestre académico la intuición de que la vinculación con las/los estudiantes iba a ser clave en el contexto de virtualidad. Es por eso, que se activa la comunicación como dispositivo de acompañamiento, donde la primera acción refería a enviar mensajes directos a ellos/ellas a través de la misma aula virtual, demostrando que esta herramienta se constituye en un canal de comunicación, más allá de lo

meramente académico y pragmático. Este mensaje, que intentó ser una bienvenida al curso, se intencionó de manera tal, que no evadía en ningún caso el contexto de crisis sanitaria que se comenzaba a avizorar, sino que, lo tocaba de manera clara, directa y en clave de prevención. Además, brindaba una serie de indicaciones que tenían relación al acceso al aula virtual. Todo esto, en clave de acompañar, informar y prestar ayuda en el imprevisto contexto de crisis sanitaria y virtualidad.

En línea con ese mensaje inicial, se ha usado la misma posibilidad de enviar mensajes mediante el aula virtual para mantener una comunicación desde el docente hacia las/los estudiantes de manera constante y en paralelo a las clases. El ritmo de mensajes ha llegado a ser, en promedio, de uno a la semana. En estos mensajes, se han utilizado para conocer las situaciones personales/familiares de las/los estudiantes, informar de noticias emergentes de la institución educativa, consultar sobre la ausencia en clases de algunas/os, para entregar indicaciones/sugerencias respecto al desarrollo de las clases y de las evaluaciones. De esa forma, se buscó aminorar la incertidumbre que surge en contextos de incertezas, dando la implícita seguridad de que el/la docente escribirá informando o acompañando regularmente.

Como última de las medidas planificadas con el propósito de acompañar de mejor manera las/los estudiantes, se optó por compartir formularios tipo encuestas para recoger información. Estos formularios, en sí mismos tuvieron como objetivo recoger información respecto de sus propias percepciones del proceso de aprendizaje (metodologías del docente e interacciones como posibilidades de constituirse en protagonistas de las clases) además de recoger información sobre acceso a internet, PC o notebook para acceder a clases y el estado de salud de cada uno de ellos y sus familias. Este ejercicio docente que siempre fue anónimo, sirvió como medio para proporcionar la posibilidad a las/los estudiantes de expresarse con toda libertad y, a la vez, realizar las mejoras posibles.

### **2.3. Sobre aquellas relacionadas con el re-diseño de las evaluaciones**

Las evaluaciones e instrumentos evaluativos utilizados usualmente por docentes en períodos ordinarios se vuelven, en un contexto de virtualidad, inciertos, generadores de tensiones, ineficaces para retratar los aprendizajes que han logrado las/los estudiantes. A esta dificultad, se suma un alto estrés adicional propio del contexto, razón, que amerita el re-diseño de las evaluaciones.

En este escenario, las evaluaciones deben cumplir, al mismo tiempo, una serie de condiciones:

- Han de salvaguardar la posibilidad de que las/los estudiantes compartan entre sí, sin que ello se considere copia e, incluso, considerando como positivo la vinculación entre ellas/ellos.
- Ha de posibilitar que se pueda co-construir entre docente y estudiantes, propiciando procesos de reflexión compartida.
- Debe incluir momentos precisos, para que cada estudiante pueda recibir retroalimentación del docente, antes de la calificación.
- Deben mantener altos estándares de exigencia, aún a pesar del contexto.
- Deben poder desarrollarse en un largo período de tiempo para evitar momentos condensados de estrés.

Para ello, se ha utilizado en las evaluaciones únicamente preguntas de respuesta abierta y siempre buscando evidenciar la capacidad de reflexionar sobre los temas tratados en clases. Para ello, se solicita que utilicen los conceptos, ideas y reflexiones de clases como herramientas disponibles para la reflexión. Esto, unido a la posibilidad de expresar sus ideas en una redacción libre, vuelve positivo aquello que usualmente se considera negativo: que las/los estudiantes

puedan compartir sus reflexiones entre ellos. De la misma forma, con el/la docente se pueden compartir las reflexiones, durante las clases o por medios asincrónicos (correos electrónicos, foros del aula virtual, por ejemplo), de forma tal que, se puedan ir acompañando las reflexiones y el proceso de aprendizaje de las/los estudiantes.

Justamente, para dar oportunidad a estos espacios de reflexión es que las evaluaciones (sus instrucciones, pautas y rúbricas de evaluación) han sido compartidas con las/los estudiantes con catorce días de anticipación a la fecha de entrega final. De esta forma se vuelven posibles los espacios de reflexión en clases, de reflexión personal, de reflexión entre docente y estudiantes, y de reflexión entre estudiantes, en pos de la construcción de aprendizajes en torno a los temas tratados y en miras de lograr los aprendizajes esperados de la actividad curricular. En este amplio espacio de tiempo se brinda a los estudiantes la posibilidad de expresar sus inquietudes y preguntas en clases, además de contar siempre con un foro abierto dentro del aula virtual para compartir, consultar y reflexionar junto a sus compañeros de sección en una lógica de cooperación y trabajo en equipo.

Quizás el más claro espacio de co-construcción de evaluaciones entre docente y estudiantes, se materializó en la posibilidad de que ellas/ellos hicieran una propuesta al docente para que fuera evaluada formativamente. Este espacio, que en general se daba una semana después de haber publicado los resultados de la evaluación, permitía al docente comentar las reflexiones que hacía cada estudiante a modo de evaluación formativa (esta entrega era voluntaria), acompañándolo, así, en su proceso de aprendizaje y reflexión.

Además, este amplio espacio de tiempo produce en el contexto de pandemia y de virtualidad, el efecto de descomprimir los tiempos de evaluación y, por tanto, el estrés y ansiedad que de suyo generan; además de disminuir muchísimo el que las dificultades puntuales/temporales de acceso a internet de algún estudiante puedan afectar en el rendimiento de su evaluación.

Estos últimos aspectos positivos nombrados, ciertamen-

te en el contexto de pandemia son llamativos. Sin embargo, desde una mirada centrada en lo pedagógico (más aún, si los estudiantes son estudiantes de pedagogía) pasan a segundo plano, pues su beneficio principal está en el poder acompañar a los estudiantes en la construcción de su aprendizaje, lo que involucra dar oportunidades para la discusión, para la reflexión y para la co-construcción entre docente-estudiante y estudiante-estudiante.

Todas estas características en conjunto (preguntas de respuesta abierta, en clave de reflexión, con posibilidades de co-construcción y con amplios plazos de elaboración), permiten que los estándares de exigencia de la evaluación sean, aún en tiempo de virtualidad, altos. De esta forma la evaluación está al servicio del aprendizaje, aún en virtualidad, y sin que, en ningún momento, la virtualidad signifique bajar los estándares de exigencia que se solicita a los estudiantes.

### **3. Conclusión**

Ciertamente, la pandemia por COVID-19 ha puesto a la humanidad en una situación de crisis sanitaria, social, económica e histórica, situando a la educación en general, incluida la educación superior, en una situación inédita de docencia remota a gran escala. Esto ha puesto a prueba no solo las capacidades tecnológicas de las instituciones y de las/los docentes, sino que también (por qué no decirlo) a los estudiantes, quienes muchas veces deben sortear dificultades en situaciones familiares, de salud, de vivienda, de conexión o contextuales a veces muy difíciles. Lo anterior, afecta la motivación produciendo agobio en el ámbito educativo por las exigencias que esto conlleva. Misma situación para docentes, quienes, además deben compatibilizar su docencia virtual y el teletrabajo, con el cuidado (seguramente en mayor medida que las/los estudiantes) de hijos u otros familiares.

Todo lo expuesto, permite señalar, tal como lo plantean Hodges, Moore, Lockee, Trust y Bond (2020), que lo vivido, más que una experiencia e-learning, es una enseñanza remota de emergencia. En este contexto de emergencia, la experiencia del equipo docente que aquí se plasmó, puede servir de insumo para otros procesos de virtualización que emerjan de manera espontánea en el futuro.

Nunca está de más recordar que la formación y aprendizaje del/la estudiante debe ser, tanto en modalidad virtual o presencial, aquello que guíe todo el quehacer del docente en el aula de clases. En pos de ese objetivo, la emergencia sanitaria ha dinamizado experiencias, conocimientos y habilidades en el equipo docente que, en un contexto de presencialidad quizás no hubieran emergido. La necesidad de adecuación, buscando dar respuesta de la mejor manera en el contexto, ha sido el motor de la innovación en el equipo. Aunque consensuar la programación o colegiar las evaluaciones pueden ser acciones que se producen normalmente en un contexto de presencialidad, estas fueron las primeras manifestaciones de lo que de facto se asemejó mucho a una *comunidad de aprendizaje* que surge y se articula, valga decirlo, de la incertidumbre, a veces desde el desconocimiento de lo virtual o desde la necesidad de apoyo en este insólito contexto.

La forma de actuar con las/los estudiantes, que se generó desde esa *comunidad* fue, naturalmente, en clave comunicativa para mantener el contacto sistemático de modo de manifestar la preocupación por sus situaciones, en términos de salud, sus familias y sus comunidades.

En el ámbito más típicamente pedagógico, la evaluación, que, si bien en el sistema educativo chileno tiene de suyo un rol muy relevante, en este contexto su rol cobraba más relevancia aún, al mismo tiempo que sus formatos clásicos generaban sospecha respecto de su utilidad y validez. Por ello, su reformulación, que derivó en utilizar siempre preguntas de respuesta abierta, con amplios plazos (14 días en general) para ser desarrollada, facilitando espacios para la co-construcción entre docente-estudiante y estudiante-estudiante, permitió tener evaluaciones que no disminuyeran el estándar de calidad. Al mismo tiempo, esta reformulación logró que las evaluaciones no generaran altos niveles de estrés y ansiedad, cosa que sí se cree hubiera ocurrido con evaluaciones que se concentran en breves períodos de tiempo.

Todas estas reflexiones en contexto de pandemia por COVID-19, han permitido relevar la importancia de la *comunidad* que se formó entre las/los docentes, la cual en este caso

funcionó como epicentro y catalizador de las innovaciones y adecuaciones que exigían una improvisada y urgente docencia virtual, entremezclada con las dificultades y desafíos de una crisis sanitaria que afecta tanto a estudiantes, como a docentes y comunidad educativa en general.

Para finalizar, es relevante señalar que es un desafío pensar y abordar situadamente en los próximos meses y años la crisis actual y la que vendrá post pandemia, considerando que las/los estudiantes universitarios en general y las/los estudiantes de pedagogía en particular, necesitarán ser acompañados/as para potenciar los aprendizajes de esta situación global que experimenta la humanidad y que afecta nuestra vida. Como señala el Papa Francisco (2020), es necesario e importante prepararnos para el después de la pandemia y así construir la sociedad desde esta realidad que demanda otros vínculos y, por tanto, otras aproximaciones a una pedagogía distinta e inédita.

Quizás es el momento, tal como lo plantean Thomas y Rogers (2020), de pensar en el futuro. Tal como el COVID-19 generó urgencias, desafíos y adecuaciones, es importante que docentes y comunidades educativas comiencen a pensar hoy, con esa misma urgencia y justamente pensando en desafíos y adecuaciones, el cómo será la docencia en un mundo post COVID-19.

## Referencias

- Alcántara, A. (2020). Educación superior y COVID-19: una perspectiva comparada. En IISUE, *Educación y pandemia. Una visión académica* (pp. 75-82). México: IISUE.
- Banco Mundial (2020). *COVID-19: Impacto en la educación y respuesta de política pública*. Recuperado de <https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/33696/148198SP.pdf?sequence=6&isAllowed=y>
- CEPAL (2020a). *Dimensionar los efectos del COVID-19 para pensar en la reactivación*. Recuperado de [https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45445/4/S2000286\\_es.pdf](https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45445/4/S2000286_es.pdf)
- CEPAL (2020b). *América Latina y el Caribe ante la pandemia del COVID-19 Efectos económicos y sociales*. Recuperado de [https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45337/6/S2000264\\_es.pdf](https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45337/6/S2000264_es.pdf)

- Consejo Nacional de Cultura y Artes (2011). *Reporte estadístico N° 7 Nivel Socioeconómico*. Santiago, Chile: Departamento de Estudios.
- Correa, T. (8 de abril de 2020). Desigualmente conectados. *Columna de Opinión en CIPERCHILE*. Recuperado de <https://ciperchile.cl/2020/04/08/desigualmente-conectados/>
- Del Petre, A. y Cabero, J. (2020). El uso del Ambiente Virtual de Aprendizaje entre el profesorado de educación superior: un análisis de género. *RED. Revista de Educación a Distancia*, 62(20), 1-20- DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/red.400061>
- Francisco (2020). *La vida después de la pandemia*. Ciudad del Vaticano: Libreria Editrice vaticana
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T. y Bond, A. (2020). *The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning*. Recuperado de <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>
- Latorre, A. (2005). *La Investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa* (3ª ed.). Barcelona: Grao.
- Ministerio de Transporte y Telecomunicaciones (2020). *Sector de telecomunicaciones Cierre 2019* [Diapositiva]. Santiago, Chile.
- Pávez, I. y Correa, T. (2020). “I don’t use the internet”: Exploring perceptions, experiences, and practices among mobile-only and hybrid internet users. *International Journal of Communication*, 14, 2208-2226.
- Thomas, M. y Rogers, C. (2020). Education, the science of learning, and the COVID-19 crisis. *Prospects*, s/i, 1-4. <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09468-z>
- Torrecillas, C. (2020). El reto de la docencia online para las universidades públicas españolas ante la pandemia del Covid-19. *ICEI Papers COVID-19*, (16), 1-4.

## **Capítulo III**

### **Aproximaciones teóricas, investigativas y metodológicas de la intervención social y educativa en tiempos de crisis sanitaria**

# **Migrantes internacionales y pandemia: precariedades, desigualdades y oportunidades en salud**

Andrea Avaria-Saavedra\*  
*Universidad Autónoma de Chile*

## **Resumen**

La migración es un determinante social de salud. En un contexto de pandemia, para la población migrante internacional los riesgos de enfermar se acrecientan por las condiciones de vulnerabilidad producto de las precariedades que enfrenta la población en este escenario, a lo que se suman la exacerbación de la estigmatización y xenofobia. Las condiciones que hoy enfrenta la población migrante en el marco nacional y mundial dan cuenta de la desigualdad estructural que afecta a la población en general. El SARS-Cov 2 (COVID 19), ha puesto en jaque al sistema de salud mundial y en particular al sistema de salud chileno.

A través de este artículo, abordaré los retos que se abren en el marco de enfrentamiento de la salud de la población migrante en el contexto de la pandemia, para ello, identificaré las tensiones que se hacen evidentes en este, a julio

\*Dra. en estudios avanzados en Antropología Social, por la Universidad de Barcelona. Magister en Antropología y Desarrollo por la Universidad de Chile. Asistente social por la Universidad de la Frontera. Sus publicaciones están relacionadas con temas relativos a la migración, salud, etc. FONDECYT 3160106, FONIS SA1810056. Docente e investigadora en la Universidad Autónoma de Chile.  
E-mail: andrea.avaria@uautonoma.cl

del 2020. Me detendré en: los determinantes sociales que se entrecruzan, en las barreras sociales y estructurales que se hacen presentes y los desafíos a considerar hacia una intervención con perspectiva de derechos y que permita recoger las complejidades que enfrenta la población migrante en el marco del COVID-19. La educación en salud es parte importante del enfrentamiento de la cuestión sanitaria, permite disminuir el impacto y la propagación del virus, este eje es fundamental y debe ser instalado desde la interculturalidad, de modo que sea efectivo y acorde a las diversidades y necesidades de la población migrante y de la población en general. Tanto la intervención, como la educación en salud, debieran desplegarse como dispositivos no de control, sino, como oportunidades para el cuidado de la población y en particular de la población migrante.

**Palabras claves:** migrantes, salud, desigualdad, interculturalidad.

## **Introducción**

La movilidad humana en estas últimas décadas ha tenido una visibilidad y un impacto en las sociedades de origen, tránsito y destino sin precedentes (remesas, fuga de especialistas, recuperación de la natalidad, envejecimiento, entre muchos otros). El año 2015, miles de desplazados buscaban refugio en Europa. Las imágenes de un pequeño de menos de dos años que yacía en las costas de la isla de Lesbos recorrían el mundo como evidencia del desmoronamiento del proyecto de migración familiar y del fracaso de la modernidad. El mundo se unía para cuestionar la política de cierre de Europa y el costo que con la vida pagaban los más necesitados.

El SARS-CoV 2 (COVID-19), ha puesto en tensión a las sociedades y estados a nivel mundial. Los sistemas de salud han reflejado la fragilidad del modelo económico social de desarrollo, ha visibilizado las incapacidades del sistema de articular estrategias regionales adecuadas a las necesidades de cada continente y a los requerimientos de las áreas afectadas en cada microespacio. Las estrategias utilizadas poco han recurrido a los saberes locales, a la historia, a las experiencias anteriores y a las capacidades de los distintos actores. Las personas han sido arrojadas a un “sálvense

quien pueda”, o a un “mejor morir de COVID, que morir de hambre”, evidenciando con ello, las inequidades estructurales, las desigualdades sociales, visibilizando en cada uno de los afectados los determinantes sociales de la salud y las complejas particularidades de un modelo de gestión de salud que se posiciona sobre un sistema de especialidad “hospitalocéntrico”, una gestión altamente centralizada, que desconoce las particularidades y liderazgos en cada territorio a nivel regional y nacional.

La migración, en el contexto del COVID-19, ha sido afectada directamente. El impacto de los cierres de fronteras ha dejado a la población completamente expuesta, literalmente en la calle, sin lugar para habitar ni en el país de destino, ni la posibilidad de retorno al propio país. La liminalidad de la frontera, se hace carne en los sujetos.

Al mismo tiempo, bajo liderazgos populistas o con perspectivas altamente economicistas, los países enfrentan la pandemia, a través de políticas de control social, la salud se instala como ejercicio policial y militar, desdibujando con ello, el conocimiento científico y el saber propio de las comunidades, desconociendo la historia y el valor de los actores sociales, el ejercicio de ciudadanía, autocuidado y gestión local. Las comunidades, las personas, los hogares pierden autonomía y reconocimiento como espacios de cuidado y de salud colectiva, en donde, todos dependen de las decisiones individuales y políticas y se ven afectados en sus consecuencias. Se extiende el confinamiento en el mundo, se ejerce mayor control individual, cada país resuelve desde un ¡sálvese quien pueda!

La pandemia, se encargó de evidenciar una serie de fragilidades en un contexto de capitalismo extendido: desigualdades estructurales y fragilidad en el ejercicio de los derechos. La afectación de las personas es consecuencia de problemas de salud preexistentes, muchos de ellos, producto de una mala alimentación, obesidad, hipertensión, problemas respiratorios, etc. Se suman, la precariedad de las viviendas, de los empleos, la marginación de los barrios, la falta de descentralización, se constituyen en focos de reproducción de las desigualdades, del contagio y reproducción del virus.

La población migrante, se ha visto directamente impactada, hoy encarna la desigualdad. Las personas migrantes, enfrentan la pandemia bajo un marco legal vigente desde 1975 desde una lógica de seguridad Nacional, con una propuesta de ley de migraciones aún en discusión, es decir, en el peor escenario. Esta situación ha acentuado las desigualdades de una irregularidad funcional (Thayer, 2019), que ha beneficiado al sistema de producción de los países y que, en este marco, deja a la población trabajadora migrante en completa desprotección, en condiciones de pobreza y al amparo de las mezquinas voluntades de la sociedad chilena. Las embajadas, han debido enfrentar el clamor de su propia gente. Los/las migrantes se apostan afuera de sus embajadas pidiendo el retorno a sus países, de un día para otro, han sido despojados de lo poco que han logrado forjar en un país ajeno. Les hemos dado vuelta la espalda, el sistema, la sociedad chilena, no ha reconocido el aporte de la población migrante en trabajos de producción de alimentos, labores de cuidado, y tantos otros que sostienen (incluso en pandemia), parte importante de la economía chilena. Hoy, es la población migrante, la que arriesgando su salud para garantizar la nuestra, forma parte de los delivery y de la cadena de distribución de alimentos, de las cadenas de cuidados: cuidado de los adultos mayores y de atención de salud.

En nuestro país, la población migrante, se concentra por razones laborales, de acceso a viviendas y conectividad, principalmente en la Región Metropolitana y en las regiones de Arica y Parinacota, Tarapacá y Antofagasta, siendo estas también, las que presentan mayor proporción de población migrante en relación con la cantidad de habitantes. La migración intrarregional de la población boliviana de más larga data, la peruana de mayor presencia del 15,8%, según el Servicio Jesuita a Migrantes (SJM, 2020). Se les suma de forma creciente, estos últimos dos años, la población proveniente de Colombia, Haití, y Venezuela que corresponde al 30% de los extranjeros al 2019. (SJM, 2020; Rojas, Silva y Gálvez, 2019). La población migrante, en su gran mayoría vive del trabajo diario y se enfrenta a la especulación de la vivienda: hacinamiento a un alto costo en ba-

rrios céntricos (degradados), viviendas precarias en tomas y sectores periféricos, condiciones de higiene de alto riesgo debido a la falta de acceso al agua, a microbasurales, etc. La irregularidad que afecta a la población migrante le expone a explotación laboral y barreras en el acceso a la salud. El sistema de salud es observado desde la población migrante como un dispositivo de vigilancia y control policial.

El temor para acceder al sistema de salud en un contexto de alto control policial, restricciones en el desplazamiento producto de las cuarentenas extendidas y el confinamiento obligatorio, el toque de queda, la instalación de la vigilancia sanitaria, la desinformación entre otras, exponen a las personas a la tardanza en la búsqueda de atención médica oportuna. Debido a la falta de información, de comunicación y de educación clara en torno al COVID -19 y, a la carencia de condiciones que permita a las familias y a las personas migrantes sostener y asegurar la supervivencia durante las cuarentenas, (alimentación, vivienda, agua, calefacción, entre otros, el acceso a suministros básicos para la población) genera una precariedad. Estas carencias, impiden a las/los migrantes sostener por tiempos prolongados el confinamiento y la cuarentena. Este escenario aumenta el temor y la desconfianza, facilita la instalación de discursos y prácticas sociales que estigmatizan y excluyen a la población migrante por su condición de extranjero y pobre, en muchos de los casos, los constituye en chivos expiatorios, sobre los que recaen las responsabilidades del contagio.

Las acciones diseñadas para enfrentar la pandemia desde la actual gestión han puesto énfasis en la resolución del nivel secundario (atención hospitalaria), desde un enfoque biomédico y con ello, se ha dejado de lado una visión multidimensional de la problemática de salud. Ha desconocido, igualmente, la experiencia de la Atención Primaria, de las capacidades de los territorios, la fortaleza de estos para intervenciones focalizadas intersectoriales, sobre la base del conocimiento de su población, se desconocen las capacidades de los equipos locales de salud, liderazgos locales (agentes de salud, líderes de organizaciones territoriales), de gestión municipal, etc. En este nivel, es posible articular procesos conjuntos, mejorar condiciones locales pertinen-

tes a la población que inciden en el contagio, sus características territoriales, la proximidad a la realidad local, y permiten informar, educar, realizar seguimiento y trazabilidad del virus. La desinformación, la estigmatización de los barrios, de los campamentos, la xenofobia y racialización del otro, ha impactado a la población migrante. Es así, que la asociación entre COVID- 19, migración y pobreza se reproducen, no solo en las redes sociales, también en los discursos de las autoridades.

Las fronteras emergen y la clausura de las ciudades y de las fronteras nacionales. De acuerdo con el proyecto (in)movilidad en las Américas (2020), el cierre de las fronteras olvida el tránsito permanente de los pueblos transfronterizos, desconoce el desplazamiento forzoso, incrementa el control, la militarización de las fronteras y de la población migrante. Lo que conlleva una serie de complejidades que se describen como: nacionalismos selectivos, incremento de la violencia, irregularidad, confinamiento y pérdida de derechos. Diversas respuestas se levantan de acuerdo con las condiciones y características de los territorios, protestas, confinamiento insalubre, xenofobia, etc. También se articulan redes de solidaridad desde instituciones y desde la sociedad civil. En el contexto nacional el cierre de fronteras ha afectado directamente la recepción de solicitudes de refugio y se han suspendido los trámites migratorios. Las respuestas locales, de los municipios en zonas de frontera y en los centros regionales han acogido en albergues a personas migrantes que solicitan retorno a sus países (más de 2000 mujeres, hombres y niños/as migrantes). El cierre de las fronteras ha limitado y enlentecido los procesos de repatriación de las/los chilenos en otros países.

En este contexto, encontrar un refugio en la pandemia tanto en la casa, en el hogar o en el territorio manteniendo en estos espacios la cuarentena y el confinamiento, más que una utopía, es claramente la evidencia de la exclusión social de que son objeto mujeres y hombres migrantes internacionales, quienes, hasta hace unos meses trabajaban en los servicios, en nuestros hogares, en el comercio, en el transporte, al cuidado de otras personas y que han sido sorprendidas no solo por el virus, sino también, por la desigualdad social y la exclusión estructural de que son objeto.

En este artículo, propongo a partir de la evidencia con que se cuenta, reflexionar de forma crítica respecto de los desafíos que implica la intervención en salud con población migrante en un contexto de pandemia. En un principio, abordaré antecedentes que dan cuenta de las condiciones que enfrenta la población migrante en el marco del COVID-19. Podré situar los ejes en los que se interseccionan los determinantes sociales de la población migrante y pandemia, las barreras que en lo nacional enfrentamos en la atención de salud de los migrantes internacionales. En un tercer momento, delinearé propuestas de intervención y educación social con y para la población migrante en el escenario del COVID-19.

### **1. La migración como determinante social de la salud en tiempos de pandemia**

En Chile, solo el 7,8% de la población es migrante, de acuerdo con los datos del 2018 del INE y del DEM analizados por SJM (2020) esta población, corresponde a 1.492.522 de personas. Los flujos migratorios se han diversificado, si bien la población migrante de Perú, Argentina y Bolivia se mantiene (40%), en los últimos años, la población que proviene de las zonas de Venezuela, Colombia, Haití y República Dominicana se ha incrementado. Parte de esta población es de origen indígena, y afrodescendiente. De las 26 comunas a nivel nacional, con una tasa superior a 5% de migración (comunidades con más de 50 mil habitantes) son las comunas de Independencia (30,2%), Santiago (27,8%), Estación Central (115,6%), Recoleta (15,2%), Iquique (14,6), y Calama, Alto Hospicio, Vitacura, Providencia, Quinta Normal, Las Condes y Antofagasta, Lo Barnechea se encuentran con una tasa un poco superior al 10%. (Thayer, 2019)

La OMS (2020), subraya la importancia de transformar las desigualdades de la salud, por medio de la modificación de los determinantes de las desigualdades en salud y de los determinantes intermedios, constituyentes de las desigualdades. Los *determinantes (1) estructurales de las desigualdades* en salud, se componen del contexto económico, es decir, del gobierno y la tradición política, de los actores económicos, en relación con las políticas ma-

croeconómicas, el mercado del trabajo, las políticas del estado de bienestar, elementos que se sustentan en la cultura y los valores. En interacción con estos dispositivos: la clase social, la edad, el género, la etnia y el territorio, en tanto ejes estructurantes del poder. En estrecha relación con lo anterior, los (2) *determinantes intermedios*: refieren a las condiciones de empleo, el trabajo doméstico y los cuidados, los ingresos, la situación socioeconómica, la vivienda y el entorno residencial. Estos determinantes intermedios, interactúan a su vez con factores psicosociales y biológicos, conductuales. Los servicios de salud, como dispositivos que articulan ambos determinantes y las desigualdades en salud se componen del complejo y variado entramado entre estos determinantes.

La salud es uno de los 17 objetivos del milenio, la OMS reconoce la salud como un derecho humano. Desde este enfoque, es posible elaborar estrategias que permitan identificar y corregir las desigualdades sociales que se sostienen en este entramado de determinantes estructurales e intermedios. Modificar las prácticas que, asociadas al ejercicio del poder y a la discriminación se relacionan negativamente con la equidad en salud.

Desde esta perspectiva, la migración se constituye junto a otros, género, edad, etnia, en un determinante de la salud de las poblaciones. En el contexto chileno, el marco legislativo de carencia de una política migratoria acorde a los tiempos de globalización y de reconocimiento de la migración como derecho, incrementa las desigualdades en salud.

Thayer (2019), advierte que la política migratoria en Chile ha instalado el estatus legal precario, en donde, sobre la base de medidas desconectadas, en dos décadas, no se ha avanzado en política migratoria, si bien, el cambio de ley se posiciona como prioridad durante el gobierno de Piñera, la política migratoria aún está en proceso (se presenta el 2018 y se aprueba por la cámara de diputados en el 2019), en este periodo, se activa un llamado a la regulación extraordinaria (en 3 meses, se logra inscribir aproximadamente a cerca de 150 mil migrantes, de los 300 mil, que se estimó lo harían). Se implementó medidas administrativas para seleccionar a las personas por su origen nacional y

calificación (instalación de visas consulares). Las medidas constituyen “una garantía de una seguridad frente a tres incertidumbres asentadas en la población: la inseguridad ciudadana, la inestabilidad laboral y la amenaza de acceso precario a los servicios públicos de salud y educación” (Thayer, 2019, p. 319). En medio de la pandemia y el cierre de las fronteras como política que se valida desde el discurso de protección a la población (sobre la base del otro extranjero como peligro), Thayer (2020), propone que,

los migrantes puedan llegar a formar parte de esta sociedad no implica solo garantizar su acceso igualitario a los derechos, sino principalmente construir un contexto institucional, social y cultural que permita que ellos se reconozcan en la sociedad y que nosotros entendamos que somos parte de lo mismo con ellos (s/p).

La fragilidad en la economía de las familias migrantes se ha hecho evidente con la crisis del (des)empleo que ha afectado a la población una vez iniciada la pandemia y el confinamiento.

De acuerdo con Rojas, et al., (2019), la población migrante, a pesar de que cuenta en promedio con mayor educación que la población chilena, se enfrenta a las barreras de convalidación de los estudios. Las investigaciones indican, que la inserción laboral de la población migrante está mediada por el contexto de recepción, determinada fuertemente por la percepción asociada a la nacionalidad de origen, lo que condiciona los nichos laborales que se disponen diferenciadamente para cada población y que no necesariamente, coincide con los niveles de educación de los sujetos (Rojas, et al., 2019; Bravo, 2019). La población migrante es más bien joven, de acuerdo con la CASEN 2017, la población entre los 15 y 59 años constituye un 82,4%, casi una diferencia de 20 puntos en relación con la población chilena de la misma edad (Bravo, 2019). Por lo general, el nivel de educación alcanzado por la población migrante es en un 37,1% de educación media, y el 35,8% de educación superior completa, siendo estos niveles más altos que los de la población nacional (Bravo, 2019). Sin embargo, es jus-

tamente la población migrante la que enfrenta en un 78,6% de condiciones de subempleo (en cambio el 48,2% de la población nacional enfrenta subempleo) (Bravo 2019). La exclusión laboral se sustenta en preconcepciones o en ideas equivocadas, tales como, que la población migrante sería la responsable de la disminución del trabajo para los chilenos, sin embargo, la evidencia indica lo contrario. Para Bravo (2019), los/las migrantes pueden incrementar la producción, complementar e incluso aportar en la mejora de las condiciones de empleo y remuneraciones. La evidencia, a partir de los datos de la CASEN 2017, que solo en el rubro del cuidado, el 10% del servicio doméstico está representado por población migrante internacional y es, en este rubro, donde la cesantía al 2018 es inferior (5,5%) al promedio nacional (6,2%).

Hoy, las condiciones de trabajo en el marco de la pandemia develan la fragilidad en la inserción laboral de las personas migrantes, debido a la precarización del empleo, las prácticas laborales abusivas (no pago, no contrato, explotación laboral, entre otras), a lo que se suma la condición de irregularidad. Las personas migrantes, se encuentran en mayor riesgo de no ser objeto de políticas sociales, recibir apoyos o subsidios del Estado, en el contexto de la pandemia.

Respecto de la salud de las personas migrantes, en general es población joven y sana. Los cambios y la adopción de costumbres y hábitos menos saludables en el país de destino impactan en la salud de las personas migrantes: cambios en la alimentación, obesidad, alcoholismo, uso de drogas, enfermedades de transmisión sexual, exposición y vulneraciones asociadas a la violencia física, sexual, discriminación, etc., a lo que se suma limitados accesos a los sistemas sanitarios y barreras sociales, culturales y lingüísticas. Lo anterior, podrá impactar negativamente en los indicadores de salud de las personas que llevan más tiempo de migración (Cabieses, 2019; Cabieses, Bernal y McIntire, 2017). La población migrante internacional, utiliza menos los servicios de salud de acuerdo con los datos de la CASEN 2017, producto de la no adscripción a algún tipo de previsión de salud, el 20% de la población menor de 20 años se encuen-

tra en esta condición (Cabieses, 2019). La exclusión del sistema sanitario producto de la pobreza multidimensional al 2017 deja en evidencia que los niveles más críticos se dan en la población de reciente llegada: haitiana y venezolana. La exclusión del sistema sanitario es casi 5 veces mayor que la población nacional (Rojas, et al., 2019). El conocimiento del sistema de salud por parte de la población migrante (especialmente la población reciente), de acuerdo con el MINSAL, y el uso de los servicios de atención primarios y de las prestaciones disponibles en los consultorios, son menores en términos de proporcionalidad. A esto se suma, una mejor autopercepción de salud de la población. La información respecto de los egresos hospitalarios, evidencia que solo el 1% corresponde al uso de este sistema por parte de la población migrante en áreas de mayor concentración de población (12% en la R. Metropolitana y otras zonas con menos del 6%). Es así como,

Las principales siete causas de los egresos en migrantes internacionales son las siguientes (i) embarazo, parto y puerperio, (ii) enfermedades del sistema respiratorio, (iii) enfermedades del sistema genitourinario; (iv) traumatismos, envenenamientos y algunas otras consecuencias de la causa externa; (v) enfermedades del sistema digestivo; (vi) tumores o neoplasias enfermedades del sistema circulatorio; y (vii) enfermedades del sistema digestivo (Cabieses, 2019, p.159).

Diversos estudios coinciden en señalar que, no es posible afirmar que la población migrante sature o colapse el sistema de salud (Benítez y Velasco, 2019; Cabieses, 2019).

En vivienda, es mayor la desigualdad y precariedad entre la población nacional y migrante (Thayer, 2019; Razmilic, 2019). La falta de contratos de arriendo de las viviendas se asocia también, a mayor vulneración de derechos. Quienes mayor precariedad presentan es la población migrante haitiana y la población boliviana, sobre un 40%, se encuentra en una situación sin contrato y, el 30% de los colombianos y sobre el 20%, la población proveniente de Ecuador y República Dominicana (Thayer, 2019).

Las brechas también se palpan en las dimensiones sociales. Los indicadores de pobreza multidimensional nos alertan respecto de la carencia de redes sociales de apoyo, escaso capital social, así como, de baja participación social en organizaciones laborales, sociales o territoriales. La pobreza multidimensional, puede ser entre 3 y 4 veces mayor en población proveniente de Perú, República Dominicana y Haití. Respecto del trato igualitario, de cada 3 personas migrantes al menos 1 refiere trato discriminatorio, “la discriminación parece especialmente aguda en aquellas comunidades mayoritariamente afrodescendientes como la colombiana, la haitiana, la dominicana y la ecuatoriana” (Rojas, et al., 2019. p. 271). A lo que se suma la histórica discriminación que experimentan los pueblos originarios provenientes de Bolivia y Perú.

En el contexto de casi cien días de pandemia en Chile, las organizaciones sociales de personas migrantes, el mundo académico y ONGs plantean la necesidad de una regularización extraordinaria de la población migrante. Esta, es vulnerable a la infección SARS-Cov2 como cualquier otra población, agudizándose por el impacto en la salud de los determinantes estructurales e intermedios, asociados al cambio en sus condiciones de vida (El mostrador, 2020). El día 01 de junio, muere producto de un paro respiratorio, en un albergue en Santiago emplazado en el Liceo Alessandri, un hombre de 40 años que esperaba, junto a 150 personas, ser repatriado a Venezuela (otras 600 venezolanas se encuentran en espera de un retorno). En este caso, quedó pendiente el resultado de la prueba para COVID-19, tanto para él, como para otras personas que se han realizado exámenes de PCR, los que, en su mayoría, han dado positivo según indica la alcaldesa de Providencia Evelyn Matthei. El 21 de mayo, el Servicio Jesuita Migrante, instala un albergue modular para acoger a 70 personas en las cercanías del consultado (La Tercera, 2020). El día 02 de junio, 700 bolivianos protestaban fuera de su embajada, solicitando un retorno a sus países, el 28 de abril, 400 bolivianos en Iquique aguardaban ser retornados, otros 2000, están a la espera. Las personas apostadas en las embajadas, algunas resituadas en alber-

gues están expuestas a contraer el COVID-19 y otras enfermedades respiratorias, dadas las bajas temperaturas, lluvias y falta de condiciones mínimas. El día 03 de junio 2020, se informa que en Independencia 17 ecuatorianas/os entre adultos y niños fueron trasladados a una residencia sanitaria para facilitar la cuarentena, de ellos, 8 dieron positivo para COVID-19 y el resto son los contactos más estrechos. De acuerdo con las autoridades, un total de 92 residencias sanitarias (4347 habitaciones) se disponen en el país. Sin embargo, debido a las condiciones de hacinamiento, pobreza, incremento de las bajas temperaturas y de la detección activa, estas residencias en poco tiempo no serán suficientes (Hoy por Hoy, 2020).

En abril 2020, se aplicó la Encuesta sobre COVID-19 a poblaciones migrantes internacionales en Chile, esta evidenció que el 61% declaró no encontrarse preparados para enfrentar la pandemia. Llama la atención que “uno de cada cuatro migrantes considera que ha recibido información de mala o muy mala calidad acerca del COVID-19” y “uno de cada tres migrantes internacionales participantes señalan no saber dónde ir en caso de requerir asistencia médica” (Proessa, 2020, p.4). Entre las principales preocupaciones destacan la situación económica, laboral, la salud, las condiciones de vida y la relación con el país de origen. Las necesidades que evidencia el estudio en torno al COVID-19 dicen relación con (1) información, se expresa la necesidad de contar con información confiable y clara, (2) en el ámbito político, se espera contar con protección de modo de asegurar el cuidado de las personas, la alimentación, el arriendo y los cuidados mínimos, (3) en el ámbito de salud, se da cuenta de la necesidad de decisiones más consistentes en relación con la cuarentena y el confinamiento, el cuidado y la atención en relación con las necesidades de salud previas; (4) en lo económico y social, se espera protección de la población, evitar contagios; (5) en lo laboral, se requiere la protección de los trabajadores, mantención de los empleos y los salarios, protección y coherencia entre las necesidades del empleador y las de medidas de protección económicas; (6) respecto de las condiciones de vida (individual y del hogar) las preocupaciones giran en torno a la

mantención económica y financiamiento; (7) condiciones del migrante, se evidencia una relación con las condiciones legales (protección legal), sostener el contacto con la familia en origen; (8) respecto de lo emocional y espiritual, se subraya la necesidad de cuidado colectivo, necesidad de sentirse protegidos (temor a perder la vivienda, salud, etc.) (Proessa, 2020).

El estudio, detectó la necesidad de mejorar la educación en torno al virus, los mecanismos de transmisión de la información de los principales cuidados asociados a evitar su contagio para lo que será necesario la adaptación no solo lingüística, sino comprensiva desde la salud. También, refiere la necesidad de formar a los equipos para comprender las condiciones de la migración y los efectos de la pandemia en ellos, reforzar, además, en los equipos la vigencia del decreto 67, que garantiza el acceso a la atención de salud de la población migrante internacional. Sugieren, resguardar y agilizar los procesos de visados en trámite y de visas expiradas en el 2019. Recomiendan, contener las consecuencias de la pandemia, tener presente que entre la población migrante se encuentran niños, niñas y adolescentes, considerando, además, las condiciones de salud mental. Se valora y recomienda la construcción de mecanismos de diálogo y establecimiento de confianzas. Sugiere el estudio, reforzar mecanismos y estrategias de abordaje de los programas de atención de migrante de la APS, en particular en las comunas con sello migrante. Realizar un seguimiento y sistematización de acciones específicas, de modo de valorar los aprendizajes en el marco de desarrollo de estas. (Proessa, 2020).

## **2. Intervención social con población migrante en el marco de la atención de salud**

La salud es el tercer objetivo de desarrollo sostenible (UN, 2020), la OMS, reconoce que todas las personas deben ejercer el derecho a la salud, independiente de la raza, la edad, el género, es así, que los estados deben garantizar este derecho a través de prácticas y políticas no discriminatorias. Un enfoque de derechos humanos de la salud permite generar estrategias y soluciones para corregir las

desigualdades sociales, transformar relaciones de poder y prácticas de discriminación que no hacen más que profundizar la inequidad. En Chile, la Política nacional de salud para la población migrante internacional, está basada en un enfoque de derechos, a lo que suman los enfoques de determinantes sociales, de género, curso de vida y territorial que permiten sostener intervenciones y garantías de acceso a la salud de la población migrante. Los principios que la sostienen son: participación, equidad, igualdad y no discriminación, intersectorialidad, cohesión social, calidad (pertinencia técnica y pertinencia cultural), ética y bioética, universalidad.

Es posible pensar que, desde estos pilares conceptuales que sustentan la política de salud de los migrantes internacionales, debiéramos propender a mejorar las condiciones mínimas para garantizar la salud de las personas migrantes en condiciones de pandemia. Sin embargo, la realidad ha superado negativamente estas posibilidades, las barreras y desigualdades se han acrecentado. Hoy, más que nunca, se hace indispensable sostener el derecho a la salud, sobre un marco normativo que la garantice y una ley actualizada sobre la base de derechos. Hoy, la crisis sanitaria reafirma la necesidad de una regulación extraordinaria de la población migrante o, de otra alternativa que permita a las personas contar con garantías para soportar la pandemia. Se hace indispensable un abordaje integral, sectorial e intersectorial desde las diversidades que emergen en lo local. Es fundamental un abordaje sensible y pertinente desde la transversalización del componente migrante en los programas e intervenciones en los distintos niveles, facilitar en este contexto el monitorear las condiciones de salud de las personas. Cada una de estas acciones, debe asegurar la no discriminación, ni la estigmatización sobre bases claras de comunicación e información a la población migrante y a la población en general.

La intervención en pandemia necesita una aproximación a la problemática social y de salud desde la interculturalidad. Una problematización que considere las perspectivas culturales, sobre la base de una epidemiología crítica que permita comprender las necesidades de la

población migrante (estatus migratorio, vivienda, barrios, trabajo, familia, redes, etc.) y a las complejidades asociadas a los orígenes nacionales, culturales, sociales y de género. Las condiciones en que se acoge e interrelaciona la población local con la migrante en los territorios.

### **3. Garantizar el derecho a la salud de la población migrante internacional**

Para concluir, a continuación, indicaré algunas líneas que creo son fundamentales, como propuestas de intervención:

#### **3.1. Territorialidad/ empatía y solidaridad (no dispositivos de control policial)**

El foco en el territorio permite el acceso a la población y particularmente a la población migrante. Los equipos locales: municipios, salud, educación, organizaciones sociales, medios de comunicación local, etc., permitirán sostener desde una propuesta intersectorial y multidisciplinaria una intervención multidimensional en sectores identificados como críticos, en que confluyen mayores inequidades, condiciones de desigualdad y de pobreza multidimensional. La georreferenciación, permite mapear los sectores en donde se concentran indicadores que evidencian las condiciones de riesgo y desigualdad, a partir de lo cual, será posible elaborar estrategias diferenciadas, considerando la triangulación de información cuantitativa y cualitativa: educación, sanitización, aseguramiento de condiciones básicas mínimas (vivienda, alimentación, etc.), percepción de riesgo, concepciones de salud y enfermedad, agentes sociales, etc.

Ello implicará garantizar al menos ingresos mínimos, acceso a alimentos, resguardo de los comercios locales (potenciar estos en la distribución local de bienes de primera necesidad), regulación de los arriendos, asegurar viviendas y condiciones de habitabilidad. Se deben mitigar al máximo los impactos económicos de la pandemia a nivel local e individual (Bonilla, 2020).

Identificar en los territorios a actores sociales clave, redes sociales sensibles, organizaciones sociales locales que puedan constituirse en actores e intermediarios legítimos

para la población migrante, de este modo, potenciar y permear el tejido local en pro de procesos de cooperación y de cuidado colectivo, sobre la base del resguardo de derechos. Liderazgos locales, en articulación colaborativa con los gobiernos locales, de modo de evitar el uso de control policial sobre la población.

Se hace indispensable configurar estrategias que, en el marco de la construcción social del hábitat, se reconozcan las capacidades de las personas migrantes, de participar activamente en los territorios en que viven de modo de activar las capacidades auto productoras del propio hábitat (Di Virgilio y Rodríguez, 2013), en un contexto en que la población migrante se ha asentado en las ciudades y son justamente, la vivienda y el barrio los espacios en que confluje la exclusión social de las personas.

Este contexto de pandemia, nos obliga a mirar el lugar habitado, la construcción de estos espacios, entender que el hacinamiento, la autoconstrucción y el habitar en la periferia responden a las incapacidades de la estructura estatal que configura al otro desde bases de discriminación, de segregación espacial, de menosprecio, de inclusión diferenciada y de no ciudadanía, es decir, “el acceso a la ciudad por parte de la población migrante se han visto históricamente atravesados por fronteras internas que crean y recrean formas de subordinación, discriminación y segmentación” (Magliano y Perissinotti, 2020, p.14).

### **3.2. Interculturalidad en distintos niveles (recoger los aprendizajes)**

La interculturalidad conlleva la revisión de las relaciones de poder. Ello implicará cuestionar al menos: ¿quién hace qué? ¿desde dónde?, ¿qué se comunica? ¿quién lo hace? ¿cómo se dice, hace, trata al migrante? ¿cuáles son las diferencias que se construyen en relación con los y las migrantes de distinto origen? ¿Quién o quienes deciden sobre las condiciones y la salud de las personas migrantes? ¿quién y cómo se decide respecto del cuidado de las personas migrantes?, por mencionar a algunas de las interrogantes que permiten aclarar las diferencias que deben ser consideradas a la hora de proponer estrategias de intervención y de educación.

La interculturalidad involucra no solo una aproximación a las diferencias sociales y culturales, sino que implica, además, considerar las diferencias de género, de edad y de clase. Estas barreras que se construyen en la interacción en el territorio, la cultura, la religión, las diferencias sociales, no deben ser un impedimento, ni menos la justificación del fracaso de las intervenciones o de las condiciones en que se encuentran las personas migrantes internacionales. El sesgo etnocéntrico o culturalista (Aguilar, 2012), nos impide observar las particularidades y nos instala desde la imposición de soluciones unilaterales y que tienden al fracaso.

Es fundamental tener presente que las construcciones de salud y enfermedad no son las mismas que las vivencias y prácticas de salud y sanación, no son ni universales, ni todas son biomédicas, pues, hay varios paradigmas coexistiendo. En el contexto del COVID -19, considerar que la enfermedad para algunas personas no solamente es producto de la intervención de un patógeno (virus u otro), sino que también, de fuerzas (bien o mal) o de otros agentes (deidades, dios, u otro) por tanto, debemos enfrentarla integralmente. Para ello, deberemos sumar a los equipos de salud, a profesionales especialistas trabajadores sociales, antropólogos y a facilitadores-mediadores culturales (y no solo lingüísticos), agentes, líderes o representantes de la comunidad que puedan articular interculturalmente estos procesos de interacción, comunicación y transformación de las condiciones de desigualdad. Considerar estas alternativas, facilitará la adecuación con pertinencia cultural de las intervenciones respecto del abordaje preventivo y de intervención en COVID-19 y en las otras áreas de atención de salud. En un contexto de crisis de salud constituyen prioridad y foco la salud sexual y reproductiva (embarazo, parto y anticoncepción) y la violencia de género.

Las mujeres, niñas y adolescentes son especialmente vulnerables. Es fundamental establecer mecanismos de cuidado y atención expedita, especialmente en un marco de incremento de la violencia y del abuso sexual.

Producto de las experiencias en origen y los temores en destino, la población migrante tiene representaciones sociales de los sistemas de salud secundarios y hospitales, re-

lacionada muchas veces con la muerte o el control policial, lo que podría explicar el acceso tardío a los sistemas de salud y que se incrementa en pandemia.

En este marco la atención de salud territorial desde la atención primaria es una oportunidad para acceder a un cuidado más próximo y situado, acceder a través de visitas domiciliarias, apoyo a distancia, o por medio de la construcción de redes solidarias de apoyo y de cuidado. Los agentes locales y los facilitadores interculturales, las redes sociales próximas a la población son estratégicas para el cuidado colectivo (organizaciones sociales, comunitarias de mujeres y hombres, asociaciones deportivas, redes de negocios o economías locales, etc.). Las estrategias deben abordar la adecuación de intervenciones considerando la clase, de raza, el género de la población migrante y de la interacción de esta con la población local. En este marco, son especialmente sensibles las realidades invisibilizadas que enfrentan personas refugiadas y migrantes LGBTIQ+<sup>1</sup>.

### **3.3. Formación de los equipos /empatía**

Los equipos de salud deben ser preparados, capacitados y especialmente sensibilizados para desempeñarse en los diversos niveles de atención de salud, siendo ideal el abordaje desde la comunidad. La capacitación y formación de los equipos de salud deberá ser transversal, el reforzamiento de los derechos en salud de la población migrante, de acuerdo al Decreto Supremo N°67 (2016), que garantiza la atención de salud a las personas carentes de recursos, el marco de la Política nacional de inmigrantes internacionales (MINSAL, 2018), que permite situar los ejes y pilares de atención de salud en los distintos niveles y, como ejes transversales a los programas de salud, las redes y referentes migrantes, son un aporte a una intervención que requiere considerar las múltiples dimensiones que intervienen en la salud-enfermedad.

El personal de salud es un agente facilitador y garante de los derechos de las personas migrantes (no es agente de control sanitario). Debe potenciar las relaciones de con-

1. En junio se inicia la red nacional de personas Migrantes y refugiadas LGBTIQ+ <https://www.adprensa.cl/nacionales/se-lanza-la-primera-red-nacional-de-personas-migrantes-y-refugiadas-lgbtq-en-chile/>

fianza directas con las personas, las familias, la comunidad y a través de los líderes sociales- culturales, barriales. Deben constituirse en agentes de salud capaces de identificar e interpretar indicadores de riesgo en los territorios, potenciar la intervención y educación directa con las personas en sus propias comunidades migrantes e identificar riesgos y determinantes sociales de salud y de las condiciones que incrementan el contagio en las comunidades. Ser agentes activos de respeto e interculturalidad en las residencias sanitarias, potenciando adecuaciones que permitan una convivencia e intervención respetuosa y garante de derechos en salud de los/las migrantes internacionales.

### **3.4. Reconocer y validar recursos locales y de nivel intermedio: agentes sociales**

Las comunidades migrantes cuentan con recursos propios, redes de especialistas médicos y otros profesionales de la salud, además de redes sociales abiertas a sus comunidades. Cuentan con asociaciones y con líderes sociales que permiten comunicar de forma efectiva y construir relaciones de confianza (la percepción de desconfianza es especialmente significativa entre la población migrante). Los agentes sociales facilitan la llegada de la información, la articulación con las autoridades locales y regionales, la interlocución efectiva con los representantes institucionales y el diálogo con las personas, familias y comunidades.

La presencia de los agentes sociales, de los facilitadores- mediadores interculturales y lingüísticos favorecen los procesos e interacción con las comunidades en los barrios, al interior de las residencias sanitarias, en los establecimientos de salud en los niveles de atención primarios y secundarios de salud, donde la población migrante debe ser incorporada en el diseño de estrategias de atención en estos niveles.

### **3.5. Visibilizar a la población migrante, sus diferencias de edad, género**

Las particularidades y condiciones en que el SARS-COV2 afecta a las personas migrantes debe ser develada. Identificar los sectores donde vive esta población, dar cuenta

de las características y condiciones de salud de mujeres y hombres migrantes, así también los habitantes locales afectados por la pandemia en los territorios, es fundamental para focalizar las acciones y priorizar las intervenciones. Esto permitirá perfilar acciones de educación e intervención pertinentes y que se potencien desde el dialogo y la construcción local de espacios saludables.

En los casos de hospitalizaciones y muertes, se requiere un acompañamiento articulado con las representaciones locales y diplomáticas de los países de origen, la activación de procesos y protocolos respetuosos con la información actualizada y la mantención del vínculo con las familias en origen. Activar facilidades para realizar la identificación y recuperación oportuna de los restos de los fallecidos, por tanto, es primordial garantizar condiciones de muerte acompañada y expatriación de restos mortales.

### **3.6. Educación en salud, estrategias de prevención en el marco del COVID-19**

Aprender de otras enfermedades transmisibles, permite mejorar el cómo se comunica y educa en torno al COVID-19. Entender que se produce una disonancia en las personas: una cosa es saberse enfermo otra, es estar enfermo especialmente en enfermedades que resultan ser asintomáticas (Avaria, 2014). Esta distinción es primordial para adecuar la educación y prevención del contagio. Informar del diagnóstico en plazos mínimos y acompañar con especial atención a la población asintomática y vulnerable. En este nivel, es fundamental el acompañamiento de las redes sociales y líderes comunitarios, si consideramos que, parte de la población no desarrolla la enfermedad y otra parte sí presentará síntomas para el COVID-19 y, que sin embargo ambos son agentes de contagio. Un desafío lo constituyen especialmente la población asintomática y los contactos directos de las personas afectadas por el virus. La culpabilización y la vulnerabilidad impiden a las personas buscar ayuda, aceptar los diagnósticos positivos y guardar cuarentena en los casos asintomáticos o en los contactos directos.

La (des)confianza debe ser atendida especialmente en el COVID-19, para la población migrante ante el temor al con-

trol social, a la deportación e incluso a la enfermedad, la muerte (de sí mismo o de algún ser querido en origen) y a la estigmatización tienen un peso significativo. Estos elementos tiñen las decisiones de las personas migrantes y las condiciones de sobrevivencia (carencia de recursos, irregularidad, poco tiempo en Chile, etc.). En el marco del trabajo con la población migrante, los equipos deberán estar atentos a esta complejidad, diseñar estrategias para abordar las dificultades particulares que enfrenta la población migrante (vivienda, trabajo, alimentación, racismo, violencia, etc.) considerando que las realidades, las condiciones individuales y familiares y, los significados de enfermar y sanar no son compartidos.

En síntesis, no es posible someter a la población en general y en particular a la población migrante al falso dilema entre morir de hambre o morir por el COVID-19. Esta pandemia podrá ser una oportunidad para dignificar la vida de la población migrante, garantizar el derecho a su salud, sus hijos e hijas y generar estrategias que permitan abordar intersectorialmente y, desde una perspectiva multidimensional la prevención, la educación, la atención y el seguimiento de las personas positivas para COVID-19 sintomáticas y asintomáticas. La educación sobre la base de la interculturalidad, de modo de evitar prácticas sociales e institucionales estigmatizantes, discriminadoras y racistas.

## Referencias

- Aguilar, MJ. (2012). Pensar la intervención social con personas migradas: un desafío a nuevas formas de intervención desde el trabajo social. En A. Avaria (ed.), *Desafíos de la migración. ¿cómo acercarnos a las personas migradas? Miradas de y desde la investigación e intervención social*. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Santo Tomás. Ril editores.
- Avaria, A. (2014). *Un cuerpo vale más que mil palabras? Mujeres y hombres bolivianos en Barcelona. Corporización de la migración: Cuerpo migrante, cuerpo trabajador, cuerpo enfermo* (Tesis Doctoral). Universidad de Barcelona, Barcelona. Recuperado de <http://www.tdx.cat/handle/10803/285604>
- Benítez, A., Velasco, C. (2019). Desigualdades en Salud. Brechas en acceso y uso entre locales e inmigrantes. En I. Aninat y R. Vergara (Eds.) *Inmigración en Chile. Una mirada multidimensional*, (pp. 191-235). Santiago de Chile: Fondo Cultura Económica. Centro Estudios Públicos.

- Bonilla, L. (2020). La crisis del COVID-19 y los asentamientos populares aproximación a la marcha para el debate de una estrategia regional. *Pensar la Pandemia, Observatorio social del corona virus*, (45), 1-5. Recuperado de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20200527013451/45-Luis-Bonilla-Ortiz-Arrieta.pdf>
- Bravo, J. (2019). Mitos y realidades sobre el empleo migrante en Chile. En N. Rojas y J.T. Vicuña (ed.), *Migración en Chile. Evidencia y mitos de una nueva realidad* (pp. 49-72). Santiago de Chile: Lom.
- Cabieses, B., Bernales, M. y McIntire, I. (2017). *La migración como determinante de la salud en Chile: evidencia y propuestas para políticas públicas*. Santiago: Universidad del Desarrollo. Recuperado de [https://www.udd.cl/dircom/pdfs/Libro\\_La\\_migracion\\_internacional.pdf](https://www.udd.cl/dircom/pdfs/Libro_La_migracion_internacional.pdf)
- Cabieses, B. (2019). Salud y migración: un proceso complejo y multidimensional. En N. Rojas y J.T. Vicuña (ed.), *Migración en Chile. Evidencia y mitos de una nueva realidad* (pp. 143-170). Santiago de Chile: Lom.
- Di Virgilio, M. y Rodríguez, M. (2013) (Comp). *Producción social del hábitat*. Buenos Aires: Café de las Ciudades.
- El Mostrador (21 de abril de 2020). *Agrupaciones de migrantes, ONG y académicos acusan a Piñera y Mañalich de discriminar a los migrantes en crisis del Covid 19*. Recuperado de <https://www.elmostrador.cl/noticias/pais/2020/04/21/agrupaciones-de-migrantes-ong-y-academicos-acusan-a-pinera-y-manalich-de-discriminar-a-los-migrantes-en-cri-sis-del-covid-19/>
- Hoy por hoy (03 de junio de 2020). *Minsal insiste en el uso de residencias tras deceso de personas en albergue y en la calle*. Recuperado de [http://www.hoyxhoy.cl/2020/06/03/full/cuerpo-principal/3/?utm\\_source=pagina&utm\\_campaign=soychile&utm\\_medium=4](http://www.hoyxhoy.cl/2020/06/03/full/cuerpo-principal/3/?utm_source=pagina&utm_campaign=soychile&utm_medium=4)
- (In)movilidad en las Américas. (2020). Recuperado de <https://www.inmovilidadamericas.org/>
- La Tercera (21 de mayo de 2020). *SJM habilita albergue temporal para venezolanos que se encuentran durmiendo en la calle*. Recuperado de <https://www.latercera.com/nacional/noticia/sjm-habilita-albergue-temporal-para-venezolanos-que-se-encuentran-durmiendo-en-la-calle/BC3P6NW7I-FC7BKSUB2GQWZLAI/>
- Magliano, M. y Perissinotti, M. (2020). La periferia autoconstruida: migraciones, informalidad y segregación urbana en Argentina. *Revista EURE - Revista De Estudios Urbano Regionales*, 46(138), 05-23.
- MINSAL (2018). *Política de salud de migrantes internacionales*. Equipo Asesor sectorial de salud de migrantes. Ministerio de salud-

- FONASA- Superintendencia de salud. Recuperado de [https://www.minsal.cl/wp-content/uploads/2018/05/2018.03.08\\_PO-LITICA-DE-SALUD-DE-MIGRANTES.pdf](https://www.minsal.cl/wp-content/uploads/2018/05/2018.03.08_PO-LITICA-DE-SALUD-DE-MIGRANTES.pdf)
- Organización Mundial de la Salud (OMS) (2020). Recuperado de [https://www.who.int/social\\_determinants/en/](https://www.who.int/social_determinants/en/)
- Proessa (2020). *Encuesta sobre COVID-19 a poblaciones migrantes internacionales en Chile. Capítulo 1. Resultados descriptivos generales. Programa de estudios Sociales en Salud (Proesa). Instituto de Ciencias e innovación en Medicina, ICIM.* Santiago de Chile: Universidad del Desarrollo. Recuperado de <https://medicina.udd.cl/files/2020/05/Reporte-descriptivo-ENCUESTA-MIGRANTES-Y-COVID19.pdf>
- Razmilic, S. (2019). Inmigración, vivienda y territorio. En I. Aninat y R. Vergara (Eds.) *Inmigración en Chile. Una mirada multidimensional*, (pp. 101-148). Santiago de Chile: Fondo Cultura Económica. Centro Estudios Públicos.
- Rojas, N., Silva, C. y Gálvez, D. (2019). Condiciones de vida de los migrantes en territorio chileno: caracterización comparativa con la población nacional y sus contextos de origen. En N. Rojas y J.T. Vicuña (ed.), *Migración en Chile. Evidencia y mitos de una nueva realidad* (pp. 261-298). Santiago de Chile: Lom.
- Servicio Jesuita a Migrantes, SJM (2020). *Migración en Chile. Anuario 2019, un análisis multisectorial.* Santiago, Chile. Recuperado de <https://www.migracionenchile.cl/publicaciones>
- Thayer, E. (2019). Causas y consecuencia de la irregularidad migratoria. En N. Rojas y J.T. Vicuña (ed.), *Migración en Chile. Evidencia y mitos de una nueva realidad* (pp. 297-334). Santiago de Chile: Lom.
- Thayer, E. (02 de junio de 2020). Renunciar a lo nacional y reconocer lo humano. La senda de nuestra sobrevivencia. *Le Monde diplomatique*. Recuperado de <https://www.lemondediplomatique.cl/renunciar-a-lo-nacional-y-reconocer-lo-humano-la-senda-de-nuestra-sobrevivencia.html>
- United Nations (UN) (2020). Objetivos de desarrollo sostenible. Recuperado de <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible>

# Procesos de enseñanza y aprendizaje en condiciones de emergencia sanitaria. Experiencias desde propuestas de educación alternativa

Roxana Espinoza Rojas\*

*Comunidad Educativa Peumayen Montessori*

Cruz Rivas Valdés\*\*

*Fundación Vinculándonos*

## Resumen

El artículo busca relevar dos experiencias de educación alternativa a los espacios tradicionales institucionalizados en las escuelas y colegios de Chile, respecto de los procesos de enseñanza aprendizaje pensados desde las condiciones socioemocionales y ambientales de niños/as y adolescentes, las familias y los docentes, en contexto de riesgo sanitario por COVID 19. Las dos experiencias indicadas se ubican territorialmente en las comunas de San Miguel y la Cisterna.

**Palabras claves:** aprendizaje alternativo, educación cósmi-

\*Magister en Educación mención liderazgo transformacional y gestión escolar, Universidad Academia de Humanismo Cristiano. Profesora de Educación General Básica, Universidad Católica de Chile. Psicopedagoga, Universidad Educare. Fundadora y co-directora Comunidad educativa Peumayen Montessori.

E-mail: peumayenmontessori@gmail.com

\*\* Magister en Ciencias de la Familia, Universidad Bolivariana. Licenciada en Trabajo Social, Universidad Tecnológica Metropolitana. Co-fundadora Fundación Vinculándonos. E-mail: fundacionvinculandonos@gmail.com

ca, comunidad educativa.

## **1. Introducción**

*Mucha gente pequeña, en lugares pequeños,  
haciendo cosas pequeñas, puede cambiar el mundo*

Eduardo Galeano

Hoy, como país, estamos viviendo un periodo de tiempo imaginado tal vez en obras de Orwell (2018), Huxley (2007) o Benítez (2013). Nos encontramos circulando por un momento histórico que ha remecido los pilares del sistema de desarrollo y que nuevamente ha evidenciado las falencias del Estado respecto de las condiciones y garantías promovidas y comprometidas, a partir de un discurso que adscribe a imperativos vinculados con los derechos humanos y el establecimiento de confianzas respecto del gobierno de turno.

No cabe duda, que la incertidumbre y el temor se han instalado a partir de políticas sanitarias de emergencia, que nos invitan a guardar distancia social y por tanto restringir las expresiones y manifestaciones cotidianas de encuentro con otras/os, incidiendo en el desgaste de las relaciones humanas existentes, y contribuyendo con el deterioro gradual evidenciado como sociedad en temas de salud mental.

Estas apreciaciones se encuentran fundamentadas en las investigaciones y artículos académicos existentes a nivel nacional y, que refieren la necesidad creciente de considerar y priorizar el aumento de las enfermedades de salud mental en Chile, aspectos profundizados en Financiamiento de la salud mental en Chile: una deuda pendiente. (Errázuriz, Valdés, Vöhringer y Calvo, 2015).

En este escenario, para algunas/os apocalíptico y para otras/os de exageración o manipulación; los espacios de encuentro, socialización e intercambio entre personas se han visto impactados por convocatorias de aislamiento voluntario y actualmente obligatorio en gran parte del territorio nacional y particularmente en la Región Metropolitana. Los ámbitos relacionales presenciales, vinculados a la implementación de las políticas educacionales emanadas

desde el Estado se han relegado y circunscrito a conexiones virtualizadas entre docentes y estudiantes, en los que continúan primando currículos educativos centrados en el rendimiento académico, que es medido por la cantidad de contenidos entregados a las/los estudiantes.

Por otra parte, los espacios educativos alternativos a los establecimientos educacionales tradicionales, identificados como escuelas libres, continúan propiciando procesos de enseñanza, sustentados en filosofías que mantienen la convicción en cosas pequeñas que pueden cambiar el mundo (Galeano, 1971). Nuestros desafíos continúan siendo mantener procesos reflexivos permanentes que se traduzcan en acciones educativas coherentes, de constante apertura y flexibilidad a las diversidades individuales, familiares y contextuales que configuran nuestras comunidades educativas.

En el presente, nuestros espacios educativos alternativos se encuentran condicionados e impactados por el complejo escenario social que tensiona su permanencia, las relaciones que en ellos se promueven, la toma de decisiones situadas y los márgenes de libertad existentes, los cuales hoy, más que nunca, se actualizan recurrentemente.

El presente artículo busca evidenciar precisamente, los procesos de enseñanza y aprendizaje promovidos por la Comunidad educativa Peumayen Montessori y el espacio educativo de la Fundación Vinculándonos, en el actual contexto nacional apremiado por la urgencia sanitaria producto de la pandemia en curso. Nos referiremos a las conceptualizaciones y entendimientos respecto de los procesos de enseñanza y aprendizaje que continuamos promoviendo en ambas experiencias educativas, pero contextualizados a las condiciones socioemocionales y ambientales que viven las/los niñas/os, familias, adultas/os formadores y equipos directivos, focalizando la mirada en las estrategias de mediación pedagógica implementadas.

Para desarrollar este ejercicio descriptivo-reflexivo, también consideraremos las opiniones de las/los diferentes participantes vinculados a ambas experiencias educativas (niñas/os, adolescentes, familiares, adultas/os formadores, directivos/as) que accedieron voluntariamente a responder

algunas preguntas relacionadas con el objetivo del artículo.

## **2. Filosofías, declaración de principios y pedagogías**

Si consideramos la educación como “el proceso de creación de relaciones posibles, donde el caos y el orden se complementan en un fluir sin término y predominancia de ninguno” (Calvo, 2017, p. 48), reconocemos primariamente el devenir de la vida presente en todo acto educativo. Según Briggs y Peat (1999),

El caos tiene más que ver con lo que no podemos saber que con las certezas y los hechos propiamente tales. Tiene que ver con el dejarse ir, con la aceptación de los límites y con la celebración de la magia y el misterio. A través de estas enseñanzas del caos se filtran tres temas subyacentes: el control, la creatividad y la sutileza (p. 20).

En el devenir de la vida se distinguen diversos saberes que, entendidos como representaciones mentales que simbolizan relaciones entre significados y significantes, dan cuenta de procesos de auto organización permanentes y recurrentes entre orden y caos, en un movimiento continuo que distingue momentos de equilibrio que luego dan paso a nuevos espacios de orden y desorden de manera cíclica.

A partir de este entendimiento de la realidad social, nos reconocemos como comunidades de educación alternativa, a los espacios tradicionales existentes. La educación alternativa puede ser entendida en el contexto nacional, a partir de lo indicado en el DFL N°20.370 (Ley LGE), aludiendo a la enseñanza no formal, que promueve procesos formativos. Por tanto, nos evidenciamos como experiencias situadas que transitan por procesos particulares que nos diferencian, pero al mismo tiempo nos aproximan en un espacio común, que es, el entendimiento de la educación.

Para la Comunidad Educativa Peumayen Montessori, con nueve años de trayectoria pedagógica en la comuna de La Cisterna, la educación se encuentra inspirada en las investigaciones y descubrimientos realizados por la Doctora María Montessori, a partir de su experiencia directa de trabajo con niñas/os. Reconociendo la educación cósmica

como principal base filosófica del método.

Para Montessori, la educación cósmica tiene por propósito tomar conciencia de la propia existencia, como también, de la interrelación del ser humano con la naturaleza en toda su expresión. Se busca ayudar a las/los niñas/os a observar conscientemente el movimiento natural del universo, estimulando un proceso de auto construcción para llegar a un ser capaz de contribuir a la creación de un mundo mejor, desde el amor, el respeto y la colaboración. Solo, de esta manera, se estaría educando para la paz.

Si bien es cierto, que Montessori (2015), considera la educación cósmica presente en todas las etapas del desarrollo evolutivo de las/los niñas/os, es en el plano trazado desde los seis a doce años, donde adquiriría mayor relevancia. En su libro *Educación de las Potencialidades Humanas*, señala,

La conciencia, que ha tenido ya un considerable desarrollo, ahora sale en una dirección determinada, la inteligencia se vierte al exterior y el niño muestra una predisposición a indagar la razón de las cosas como nunca lo había hecho. En esta etapa se siembra la semilla de todo, pues la mente del niño es similar a un suelo fértil dispuesto a acoger lo que más adelante germinará. Pero si en este periodo especial la mente no recibe la atención suficiente o no logra satisfacer sus necesidades vitales, termina por atrofiarse (p. 23).

De la experiencia educativa desarrollada por la Doctora Montessori, surge una metodología particular sustentada en los principios de la mente absorbente, los periodos sensibles, el ambiente preparado y el rol de las/los adultas/os. Estos principios contribuyen a su vez, a la didáctica propiamente tal y, que junto a la educación cósmica se transforman en los pilares que sostienen el proyecto educativo Peumayen Montessori.

La mente absorbente, se refiere a la capacidad innata que tienen las/los niñas/os de apropiarse del ambiente, de recoger la información de su entorno de una manera natural y espontánea, sin ser conscientes de que esto

está ocurriendo. Al respecto, Montessori (2015), plantea que las/los adultas/os adquirimos los conocimientos con nuestra inteligencia. Sin embargo, las/los niñas/os los absorben con su vida psíquica. Simplemente viviendo. Al respecto, señala,

Si yo os dijera que existe un planeta donde no hay escuelas, ni maestros, sin ninguna necesidad de estudiar, donde, viviendo y paseando, sin más fatiga, los habitantes llegan a conocerlo todo y a fijar sólidamente todo el saber en su cerebro. ¿No os parecería una hermosa fábula? Pues bien, esto, que parece tan fantástico y suena a invención de una fértil imaginación, es un hecho, una realidad; porque este es el modo de aprender del niño inconsciente. Este es el camino que sigue. Lo aprende todo inconscientemente, pasando poco a poco del inconsciente a la conciencia, avanzando por un sendero en que todo es alegría y amor (p. 24).

Los periodos sensibles, por su parte, impulsan el desarrollo mental, psíquico y físico de las/los niñas/os. Se caracterizan por ser universales, además de configurarse como ventanas de posibilidades para los aprendizajes específicos. Los periodos sensibles, se desarrollan de manera natural y sin esfuerzo, además son transitorios y predisponen de manera integral a las/los niñas/os para absorber el universo.

Los periodos sensibles, dan cuenta de toda la naturaleza física y síquica de la que disponen las/los niñas/os para ciertos aprendizajes. Montessori (1982), observó a lo largo de su experiencia educativa, cómo se presentan una serie de sensibilidades durante el desarrollo de las/los niñas/os y también de las/los jóvenes, sugiriendo para ello, actividades particulares y en algunos casos complementar con materiales específicos que deberían formar parte del ambiente preparado. Todas estas actividades y materiales deberían estar disponibles para ser elegidos y trabajados por las/los niñas/os. Al respecto, refiere,

Se trata de sensibilidades especiales, que se encuentran en los seres en evolución, es decir, en los estados infan-

tiles, los cuales son pasajeros y se limitan a la adquisición de un carácter determinado. Una vez desarrollado este carácter, cesa la sensibilidad correspondiente. Cada carácter se establece con auxilio de un impulso, de una sensibilidad pasajera. Por consiguiente, el crecimiento no es algo impreciso, una especie de fatalidad hereditaria incluida en los seres; es un trabajo minuciosamente dirigido por los instintos periódicos, o pasajeros, que impulsan hacia una actividad determinada, que quizás es distinta de la que caracterizará al individuo adulto (p. 39).

Respecto del ambiente preparado, se puede indicar que corresponde al espacio que se organiza intencionadamente y de manera cuidadosa para fomentar el autoaprendizaje y crecimiento de las/los niñas/os. En Peumayen Montessori, los ambientes preparados albergan los diferentes grupos etarios. Un salón para Casa de Niñez (3 a 6 años), dos salones para taller 1 (6 a 9 años), un gran salón para taller 2 (9 a 12 años) y dos salones temáticos para Casa Tierra (12 a 18 años). En estos ambientes se integran los aspectos sociales, emocionales e intelectuales necesarios para el desarrollo de las/los niñas/os, sin contar con la supervisión constante de las/los adultas/os. Este espacio preparado debe ser bello, simple, ordenado y seguro, además de apropiado al plano de la infancia y/o adolescencia en curso.

Para Montessori (2015), lo determinante en la evolución del ser humano es el desarrollo de la psiquis. Por esta razón, su método distingue cuatro planos de desarrollo en las/los niñas/os. Estos planos influyen, de un modo u otro, en el aprendizaje de esta, siendo la mente absorbente, el periodo de la niñez, la adolescencia y la madurez. Cada uno de estos planos están separados por intervalos de transición.

De lo expuesto hasta el momento, se puede evidenciar la relevancia que se le asigna a las/los niñas/os en la pedagogía Montessori, surgiendo entonces, la interrogante respecto del rol de las/los adultas/os al interior de esta. Al respecto, se puede indicar que estas/os son identificadas/os como las personas responsables de guiar a las/los niñas/os y presentarles para su conocimiento el ambiente preparado de manera respetuosa y cariñosa. De esta manera, se

promueve el protagonismo de las/los niñas/os en el despliegue de sus capacidades como observadores conscientes que se encuentran en continuo aprendizaje y desarrollo personal. Las/los verdaderos educadores desde esta filosofía se encuentran al servicio del aprendiz, y, por lo tanto, deben cultivar la humildad para caminar con ellas/los y acompañarlas/los, aprendiendo juntas/os a construir comunidad educativa.

Según Ruiz (2014),

El niño, con su enorme potencial físico e intelectual, es un milagro frente a nosotros. Este hecho debe ser transmitido a todos los padres, educadores y personas interesadas en los niños, porque la educación desde el comienzo de la vida podría cambiar verdaderamente el presente y el futuro de la sociedad. Debemos tener claro, eso sí, que el desarrollo de potencial humano no está determinado por nosotros. Solo podemos servir al desarrollo del niño, pues este se realiza en un espacio en el que hay leyes que rigen el funcionamiento de cada ser humano y cada desarrollo tiene que estar en armonía con todo el mundo que nos rodea y con todo el universo (p.372)

Otro elemento relevante vinculado con este modelo educativo tiene que ver con el proceso de normalización. Para Montessori, la normalización ocurre cuando los/las niñas/os completan el círculo virtuoso de elegir libremente materiales, de acuerdo con sus intereses, para luego disponer lo seleccionado y trabajar profundamente concentradas/os. Una vez terminado el trabajo iniciado, el desafío pasa por ordenar los materiales utilizados y socializar con otras/os la experiencia vivenciada. Es importante señalar, además, que, para esta pedagogía, si el ciclo antes referido se interrumpe, se estaría frente a una desviación que se logra evidenciar como tal, cuando se es adulta/o y se logra identificar debilidades o defectos personales que tendrían su origen en la falta de desarrollo en los primeros años de vida de las personas.

Remitiéndonos ahora a la incipiente experiencia del espacio educativo de la Fundación Vinculándonos, que tiene

su origen en marzo del presente año, podemos referir que su propuesta formativa comprende los procesos de enseñanza y aprendizaje anclados a una filosofía que pone a la vida en el centro, y que suscribe con el principio biocéntrico a nivel paradigmático, el cual se materializa en una propuesta pedagógica fundamentada en las dimensiones política, histórica, ética y estética de la vida.

Desde el espacio educativo vinculándonos se comparten las reflexiones desarrolladas al interior de la biofilosofía y particularmente las interpretaciones realizadas por Schmidt (2016) respecto de las elaboraciones teóricas de Chardin (1967), donde se refiere a la vida como una cualidad universal de la materia organizada y que supone una evolución química prebiológica, siendo la célula su eslabón elemental.

Al respecto, los autores mencionados, comparten que la unión de células configuraría los primeros organismos procariotes, los cuales al encontrarse y entrelazarse propiciarían la simbiosis a células más complejas, denominadas eucariotes, que a su vez (como materia organizada), tienden a multiplicarse y diferenciarse de manera indefinida, configurando el árbol de la vida.

Para Toro (2019), uno de los precursores de la reflexión en torno al Principio biocéntrico en Chile, “la vida no es simplemente la consecuencia de procesos atómicos y químicos, sino el programa implicado que guía la construcción del universo” (p. 68). Esta afirmación, dialoga con las reflexiones del físico Bohm (1988) respecto de, que la evolución del universo está íntimamente conectada con la evolución de la vida y que no se pueden pensar, sino, como un todo en movimiento permanente. Por tanto, no habría espacio para la fragmentación de la realidad social en miras de poder explicarla y entenderla.

El universo y la vida estarían conformadas por las/los seres humanos/as y las demás especies vivientes, existiendo dificultades para diferenciar en el acto de la investigación científica la mente de la materia, dado que serían una sola cosa en la totalidad, y este proceso exploratorio se constituiría en un acto de percepción circular de conciencia y naturaleza.

En este contexto, el Principio biocéntrico, estaría asociado con una forma de sentir, pensar y actuar inspirada

en los sistemas vivos y que posibilita un reaprendizaje de las funciones originales de la vida. Las/los seres humanos/as, bajo esta visión, son una especie viva como otras tantas existentes en el mundo, la cual se puede particularizar por su ser relacional, espiritual y cósmico desde su condición trascendente. Toro (2019) señala que,

El Principio Biocéntrico pone su interés en un universo comprendido como un sistema viviente de gran complejidad. El reino de la vida abarca todo lo que existe, desde los neutrinos hasta los cuásares, desde las piedras hasta los pensamientos más sutiles. Toda expresión, todo movimiento, toda danza, es un lenguaje viviente (p. 71-72).

Refiriéndonos ahora, a la propuesta pedagógica del espacio educativo vinculándonos, ésta releva a nivel de principios, la convicción en la generación y regeneración de conocimientos fundamentados epistémicamente en las dimensiones política, histórica, ética y estética de la vida, siguiendo las reflexiones propiciadas por Freire (1993), además de los aportes respecto a pensamiento complejo de Morin (1999), particularmente en lo relativo a la dimensión global y local del quehacer cotidiano.

En términos metodológicos el espacio educativo entiende los procesos de enseñanza y de aprendizaje diferenciados entre sí, por tanto, no estandarizados. Respecto del proceso de enseñanza, se considera que este fluye desde la “secuencia de acciones, actividades y operaciones del que enseña, las cuales expresan la naturaleza de las formas académicas de organización del proceso de enseñanza” (Navarro y Samón, 2017, p. 32).

Para la Fundación Vinculándonos, el proceso de enseñanza debe estar mediado pedagógicamente, por una metodología reflexiva-dialógica y vivencial. Se releva a nivel reflexivo la capacidad de las/los niñas/os para construir conocimiento crítico a partir de las instancias sociales en las que participa y en las cuales captura posibilidades de aprendizaje y de desarrollo, a partir de sus intereses y necesidades. En este espacio educativo, se entiende la media-

ción pedagógica, a partir de las estrategias o formas desarrolladas por los/as adultos/as formadores/as, durante su práctica educativa de acompañamiento a los/as niños/as.

Desde la metodología reflexiva, se reconoce a la educación como un sistema abierto y a las/los niñas/os como seres humanos multidimensionales, con conciencia de sí mismas/os, de las/los otras/os y del medio ambiente que cohabitan.

Respecto al reconocimiento dialógico de la metodología, el espacio educativo parte considerando las conexiones e interacciones existentes entre todas/os las/los seres vivientes. La metodología dialógica se configura desde el imperativo permanente a desarrollar un pensamiento flexible, que se desafía a innovar, estimulado por las crisis de percepción y actitudinales que predominan en el mundo de hoy.

En cuanto a la dimensión vivencial de la metodología, esta parte de la comprensión que el aprendizaje no solo tiene que ver con lo cognitivo, sino que también, con la percepción, lo sensorial, la intuición y la vivencia. No solo el lenguaje, el conocimiento y la información favorecen los procesos de aprendizaje, también las emociones y los sentimientos se desarrollan en la experiencia vivida del proceso educativo.

Respecto del proceso de aprendizaje, también se considera que ocurre a partir de secuencias de acciones, actividades y operaciones, pero realizadas desde las/los niñas/os, quienes, al adquirir, procesar, asimilar e integrar “la información o parte de ella que le resulta útil o significativa” (Navarro y Samón, 2017, p. 32), generan cambios en sus conocimientos previos y en sus conductas. Los cambios generados por las/los niñas/os que aprenden, no son necesariamente los esperados por las/los adultas/os formadores, dadas las diferencias que pueden existir a nivel de intenciones, perspectivas y resultados esperados.

### **3. Opiniones y diálogos entre los/las diferentes participantes de las comunidades educativas**

Hasta el momento hemos explicitado los principios y estrategias pedagógicas que sustentan nuestras formas de entender los procesos de enseñanza, pero también queremos evidenciar los procesos de aprendizajes que transcurren en estos espacios educativos alternativos, respondiendo a

nuestro objetivo inicial de valorar ambas experiencias.

Para ello, desde un abordaje que presenta matices fenomenológicos y hermenéuticos, nos propusimos la tarea de explicitar los contenidos presentes en los relatos de los diversos actores participantes del proceso educativo. Solicitamos a niños/as, familiares, adultos/as formadores y representantes de los equipos directivos a que respondieran un cuestionario auto aplicado, con preguntas generadoras que buscaban aproximarnos a los significados respecto de aprendizajes y escenario actual incidido por la emergencia sanitaria.

A continuación, compartimos relatos provenientes de sus singularidades y visiones de mundo que aportan permanentemente a la configuración de los contextos educativos situados. Desde ello, compartimos las reflexiones desarrolladas por Maturana y Verden- Zöllner (2003), quienes refieren que al entrelazarse el lenguajear y el emocionar, se producen “cambios en las circunstancias del vivir que cambian el conversar, implican cambios en el fluir del emocionar, tanto como en el fluir de las coordinaciones de acciones de aquellos que participan en esas conversaciones” (p. 29).

En el actual contexto de emergencia sanitaria por pandemia, todos/as los/as chilenos/as, nos hemos visto interpelados a propiciar adaptaciones respecto de las actividades desarrolladas en lo cotidiano, tanto en el espacio público como privado. Nuestras conversaciones, de manera circular, terminan desembocando en los desafíos que nos plantea el COVID-19. Todas/todos, nos hemos visto afectados por este nuevo contexto situado, que nos invita a la permanente actualización y reactualización en la toma de decisiones cotidianas.

De acuerdo con el Programa de Estudios Interdisciplinarios en Infancia de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile, las/los niñas/os y adolescentes se constituyen en uno de los grupos vulnerables respecto de la exposición a los efectos físicos, emocionales y psicológicos originados por el confinamiento prolongado en contexto de riesgo sanitario por COVID-19.

Las/los niñas/os y adolescentes, han tenido que adecuar de manera abrupta sus rutinas cotidianas y flexibilizarlas

en las diferentes áreas en las que se desenvuelven habitualmente. Estas adecuaciones, no solo han impactado en sus relaciones cercanas del entorno próximo (figuras parentales, hermanas/os, abuelas/los, otras/os), sino que también, en otros ámbitos como los espacios educativos, de esparcimiento y recreación, amistades, grupos de actividades extra escolares o vinculadas a hobbies, entre otras. Todas las actividades en las que participaban cotidianamente las/los niñas/os y adolescentes, se han tenido que reactualizar a las condiciones de distanciamiento social.

En lo que respecta al ámbito educacional, los espacios de formación tradicional se han visto obligados a reestructurar sus condiciones de presencialidad por estrategias que consideran la utilización de plataformas virtuales o la generación de orientaciones de trabajo que han requerido mayor colaboración de las/los adultas/os responsables, respecto de apoyar en la explicación de contenidos académicos, facilitar el intercambio de materiales entre las/los niñas/os y sus profesores, entre otras/os.

En tal sentido, las/los padres, madres, abuelas/los, tías/os, cuidadores/as de niñas/os en general, han visto incrementada su participación en los procesos formativos académicos, lo cual les ha generado nuevas fuentes de stress adicional considerando que también, continúan sosteniendo sus responsabilidades y presencia en los espacios públicos, sociales, labores dependiendo de las demandas existentes.

Las/los profesores por su parte, se han visto demandadas/os ante el necesario ajuste de sus planificaciones académicas. El contexto actual no presencial, ha requerido que evalúen permanentemente los recursos disponibles tanto a nivel personal, como también los existentes en sus estudiantes para el desarrollo de los contenidos (computador, acceso a internet, espacios físicos adecuados en los diferentes hogares para que las/los niñas/os accedan a las clases, entre otros).

Las/los profesores, han tenido que revisar también sus condiciones individuales, familiares y contextuales para asumir este desafío de dictar clases desde sus residencias particulares, asumiendo los costos directos implicados en

la gestión de la tecnología o el acceso a las redes de comunicación digital.

Otro nivel de la institucionalidad educativa, que se ha visto tensionado por las condiciones contextuales, son los equipos directivos en conjunto con los sostenedores, dadas sus responsabilidades de liderar procesos a partir de las orientaciones emanadas desde las autoridades políticas y de gobierno pertinentes, además, de responder a las interrogantes que provienen desde el cuerpo de profesores, personal administrativo, las familias, las/los niñas/os.

Este estamento de la orgánica educativa al constituirse en la cara visible, agente articulador, operador, gestor y administrador de los recursos emanados desde la Política Pública para fines educacionales, debe lidiar permanentemente con el contexto social y económico nacional, caracterizado por su complejidad y agravado en el presente por el contexto de emergencia sanitaria. Como estamento, se encuentran interpelados desde los espacios decisionales existentes y los márgenes de certeza fragilizados en los cuales deben seguir funcionando cotidianamente.

En lo referido a los espacios de educación alternativa y, particularizando la reflexión en las dos experiencias presentadas en el artículo, éstas también experimentan los mismos desafíos compartidos previamente, pero al interior de un contexto nacional que vulnera e invisibiliza estas propuestas educativas, al identificarlas y consignarlas como espacios no formales de educación, deslegitimando de esta manera los espacios de ejercicio de una democracia deliberativa, al negarse al diálogo con otras opciones o presencias ciudadanas que adhieren o entienden la educación desde otras lógicas.

Se pretende a continuación visibilizar las voces y la presencia de algunas de las personas que configuran y participan de la comunidad educativa Peumayen Montessori y del espacio educativo vinculándonos a objeto de relevar las condiciones en las cuales continúan vinculadas a estas experiencias alternativas y cómo han gestionado, desde sus diferentes espacios decisionales, el desarrollo y continuidad de los procesos educativos a los que ellas/ellos particularmente tributan desde sus entendimientos particulares de la educación.

### **3.1. Atentas/os a los relatos de las niñas/niños**

El sentir y pensar de las/los niñas/os que accedieron voluntariamente a compartir sus relatos, respecto del funcionamiento de la comunidad educativa Peumayen Montessori en contexto de emergencia sanitaria, da cuenta del extrañar los espacios presenciales de encuentro con sus compañeras/os de salón, el jugar y ser parte de la dinámica del encuentro con las/los pares en espacios de conversación y de distensión propios de su edad. Al respecto, uno/a de las/los niñas/os indica que “se extraña un poco el caos que hay, porque siempre va a estar ese caos. Extraño la línea<sup>1</sup> igual, a todos reunidos conversando”. Otro elemento indicado en sus discursos pasa por “trabajar con los materiales”. Los materiales, en ambas experiencias educativas contribuyen a configurar el ambiente preparado en el cual los/as niños/as exploran desde sus intereses y se abren a la adquisición de conocimientos

Las/los niñas/os, del espacio educativo Vinculándonos, comparten sentires y pensares similares, pero también, son capaces de significar la ausencia del lugar donde cotidianamente se reunían con sus pares y educadoras. En sus relatos, se evidencia extrañar el contacto con otras/os cercanos respecto de experiencias de desarrollo: “extraño jugar con los amigos, la casa, los juguetes muchas cosas menos mal que nos vemos por las clases online”, también refieren a “los materiales”.

Cuando se explora con las/los niñas/os sus vivencias emocionales y gestión de la cotidianidad en contexto de distanciamiento social, todas/os coinciden, independientemente de la experiencia educativa de la que participan, respecto de actividades y situaciones vinculadas con sus seres significativos y que les generan gratificación personal. Señalan: “estar con mi familia”, “hacer cosas de madera”, “estar juntos dormir hasta más tarde”, “estar con mi familia, estudiar, esperar los talleres del viernes, jugar, ver películas

1. En la comunidad educativa Peinaren Montessori, el encuentro en la línea de inicio de actividades, respecto de los/as niños/as de 6 a 11 años, pasa por reunirse a conversar para poner en común situaciones cotidianas relevantes para los/as integrantes y recibir el acompañamiento de los/as compañeros/as de salón a través de opiniones y otras manifestaciones (abrazos, regalos del corazón, entre otros).

y documentales que hemos visto muchos, también cocinar y como siempre bailar mucho”, “ahora me gusta jugar basquetbol en el patio, cuando puedo salir a repartir en el auto con mi mamá, me gusta cuando jugamos todos en familia”, “salir al patio porque puedo jugar con mis dos mascotas”.

Las/los niñas/os, son capaces de percibir e identificar oportunidades en este periodo de distanciamiento social, manifiestan que les ha gustado: “estar con mi familia, ahora tenemos tiempo para compartir, antes mi papá no estaba, mi mamá trabaja en el día y, a veces con turnos hasta la noche, ahora llega temprano o se queda en la casa muchos días”; “mi tata ahora trabaja en la casa”; “me gusta ordenar mis cosas, ahora que están haciendo mi pieza, me gusta estudiar, me gusta cocinar, me gusta que estamos viendo películas, jugamos, no siento que estamos encerrados, siento, que estamos haciendo más cosas que antes, que tenemos más tiempo”, “no tener que levantarme tan temprano”. Dos de las/los niñas/os que accedieron a responder las preguntas señalan que no les gusta “estar encerrados”, pero pese a ello, logran mencionar cosas positivas al respecto.

En relación con las experiencias educativas y sus percepciones de estas, se identifica desde sus relatos representaciones placenteras y de proximidad a sus intereses y motivaciones. Al preguntarles, desde una lógica proyectiva respecto a qué cosas realizarían si fueran profesoras/es, todas/os, refieren estrategias y metodologías pedagógicas próximas a sus sentires y las propuestas implementadas en los espacios educativos de los que participan. Dan cuenta, de los siguientes relatos: “les haría en las clases al principio algo más emocionante, como que los motivaría, con ejercicios, o baile, o reírnos o jugar, así despiertan los niños”; “también pensé, en que les pediría a los niños que si quieren ellos hacer una clase, que presenten un tema o un material, si desean compartir un baile o un canto, o un video de algo, o una maqueta no sé, muchas cosas se me imaginan”; “les haría encuentros de a uno, para saber cómo están y, así sabría cómo están los niños”; “les haría un encuentro donde celebrar cumpleaños, por ejemplo del mes de junio y hacemos lo mismo que en el salón, pero ahora en la casa y, como yo estoy en enero nunca me ha tocado, así que incluiría a los de enero y febrero”; “haría

igual feria de las pulgas o un Peumayen fest, así desde la casa, el que quiere presente algo. Haría que los papas cuenten en qué trabajan o que les gusta hacer”; “los invitaría a mi casa”; “de tarea, ver una película y después, los estudiantes escriben la historia de que se trataba, o una maqueta o un dibujo, lo más importante escribirlo”; “jugar en las reuniones virtuales y echaría a los que desordenan, o les pediría que salieran”.

Por último, las/los niñas/os, también opinan respecto al actual proceso de virtualización, que ambas propuestas educativas se encuentran desarrollando. Al respecto, cada experiencia educativa ha mantenido contacto con las/los niñas/os en diferentes gradualidades. La comunidad educativa Peumayen Montessori, mantiene contactos diferenciados por cada uno de los salones, dependiendo de las características y etapa de desarrollo en que se encuentran las/los niñas/os, mientras que el espacio educativo de Vinculándonos, se reúne con ellas/os una vez por semana, dado que es una propuesta que convoca en el presente a diez niñas/os.

No obstante, lo previamente indicado, todas/os las/los niñas/os vuelven a coincidir en sus opiniones, indicando respecto de los encuentros virtuales: “me gustan mucho, porque aprendo y hago las clases igual, me gusta porque nos vemos con mis compañeros y las guías y, además saber cómo estamos todos”; “sí me gustan, pero, me dan ganas de no participar cuando los que sabotean arruinan todo, arruinan lo que el profe está diciendo y no respetan”; “me gusta porque como que me activa el día, es alegre ver a mis compañeros, a la Viví, Roxi, Nico y Cami”; “como que pasan cosas nuevas”; “me gusta que compartamos y, de las clases, me gusta la forma en que las hacen porque puedo aprender y eso, me entretiene”; “en la clase de fracciones me gustó hacer el ejercicio mentalmente”; “porque nos podemos ver por eso me gustan”; “un poquito, porque no son tan buenos, porque tengo que estar sentado”.

Respecto de los relatos de las/los niñas/os, se denotan sus motivaciones por encontrarse con las/los otras/os y los procesos de aprendizaje promovidos. No obstante, una/o de ellas/los deja entrever que la virtualización no favorece

los márgenes de libertad y desarrollo de autonomía, que se propician en los ambientes preparados que aporta la presencialidad en ambas propuestas educativas.

### **3.2. Atentas/os a los relatos de las familias**

Cuando se aborda con las familias estos mismos temas relevados por las/los niñas/os, encontramos disposición a desarrollar y compartir opiniones en las madres, quienes refieren en sus discursos, relaciones cercanas y empáticas con sus hijas/os. Todas las madres, fueron capaces de relevar aspectos emocionales y conocimiento profundo de sus hijas/os, siendo precisas en sus referencias y comentarios.

Se denota, además, en el relato de todas, las diferencias existentes respecto de evidenciar de manera más reflexiva los procesos que se encuentran vivenciando sus hijas/os en contexto de emergencia sanitaria. Las madres que participan de la experiencia de la comunidad educativa Peumayen Montessori, son capaces de identificar con mayor claridad y detalle cómo éstas/os, se encuentran a nivel emocional, social y también educativo, mientras que las adultas asociadas al espacio educativo Vinculándonos, si bien es cierto, también dan cuenta de características y comportamientos de las/los niñas/os, realizan estas referencias con menos propiedad.

Estas aproximaciones que pueden ser comprendidas como sutilezas, más bien vinculadas a destrezas, habilidades sociales o competencias genéricas; impresiona que son observadas con menor relevancia en los contextos educativos tradicionales, en contraparte de la importancia asignada a los rendimientos académicos. En las experiencias de educación alternativa, los encuentros con las/los adultas/os significativas/os apuntan, más bien, a generar compromiso y adherencia a los procesos de pertenencia y acompañamiento estimulados y sostenidos desde los equipos educativos.

Hemos visto a Millaray conectada con ella misma, más que otras veces de sus quehaceres, de sus ritmos, de sus tiempos, de sus cosas. Se ha centrado en ella, no en la imitación del comportamiento de los otros, sino que ha

sido ella misma, y eso ha sido un descubrimiento, ya que se potenció sola, elige lo que ella quiere, decide por sí misma, que estudiará, qué clase tomará, que hará en los tiempos libres, si bien antes lo hacía, actualmente no espera escuchar la respuesta de otros para tomar sus propias decisiones (madre comunidad educativa Peumayen Montessori)

Un aspecto novedoso para mí ha sido el interés que muestra por participar de las reuniones académicas. Está disfrutando las instancias porque está entendiendo las presentaciones, siento que -a pesar de todo- la modalidad favorece su aprendizaje” (madre comunidad educativa Peumayen Montessori)

Al principio mucha ansiedad y fijación por algo, en general Gabriel tiende a poner mucha energía en un tema y al principio de la pandemia, eso fue potente. Luego logramos equilibrios (madre espacio educativo Vinculándonos)

Hacer muchas manualidades. Algunas labores del hogar. Ha aprendido a estar encerrado considerando que es un niño que juega mucho en la calle con sus amigos (madre espacio educativo Vinculándonos)

Respecto a las inquietudes o preocupaciones que presentan las familias, en relación con los procesos educativos actuales de sus hijas/os, en contexto de pandemia, todas las madres focalizan su interés en favorecer las condiciones materiales, sociales y emocionales, para que las/los niñas/os cuenten con ambientes preparados, propicios para el desarrollo de aprendizajes. Si bien, no indican o verbalizan con precisión el concepto técnico pedagógico de ambiente preparado, sus discursos dan cuenta del sentido y relevancia de estos. Impresiona, en las opiniones de las madres la integración de este componente y los diversos matices presentados respecto de los entendimientos de este.

Hemos conversado sobre este tema, y creemos que nos

preocupa en lo inmediato que tenemos solo 1 PC para 3 personas, a veces, priorizamos a Millaray y sus clases, pero, si hay reuniones importantes en lo laboral, ella queda con celular y eso le hace más difícil, para comprender la materia o ver bien desde el tamaño de un texto, etc. (Madre comunidad educativa Peumayen Montessori)

Únicamente que se mantenga su interés por aprender, que se mantenga relativamente estable en su emoción, no faltarle en contención y compañía (madre comunidad educativa Peumayen Montessori)

Creo que la pandemia, es una oportunidad de aprendizaje profundo de un tipo de educación no formal, es decir, que potencia en muchos aspectos la elección del espacio vinculándonos. Mi inquietud principal, es poder ofrecer espacios que puedan reforzar de manera adecuada eso, que él quiere explorar (madre espacio educativo Vinculándonos).

Mi temor, tiene que ver con las decisiones que tomen las autoridades (MINEDUC). Como le puede afectar emocional, psicológica y socialmente, relacionarse por un periodo tan extenso de forma virtual con las demás personas. Como puede afectar en las habilidades que se desarrollan en estos ámbitos (madre espacio educativo Vinculándonos).

### **3.3. Atentas/os a los relatos de las/los adultas/os formadoras/es**

Las/los adultas/os formadores de ambas experiencias educativas, mantienen permanentemente en los relatos compartidos, sus vivencias personales asociadas a la emergencia sanitaria y desde ello, una disposición empática con las familias y los pensares, sentires de las/los niñas/os que acompañan en los espacios educativos.

Refieren sus preocupaciones, desde reflexiones situadas a un territorio compartido que es la realidad nacional y los impactos en sus vidas personales y relaciones sociales.

En lo particular, nuestro proyecto surgía en marzo del 2020, alcanzamos a tener dos semanas de clase y con muchísima proyección. Tantos las/los niños/as y sus familias estaban muy confiados y estimulados a comenzar un excelente año educativo...Luego la incertidumbre de la estabilidad económica y las repercusiones que esto tiene a nivel familiar. Luego, que los medios de comunicación en una política del terror, informando el aumento de personas contagiadas, versus a las desafortunadas decisiones a nivel ministerial y de políticas, que solo procuraban el bienestar de unos pocos y privilegiando a las grandes empresas... (adulta formadora espacio Vinculándonos).

Emocionalmente, más sensible ante la situación país, pero en general creo que me encontraba con energía de enfrentar la situación, creo que aumentó mi sentido de conservación de estar atento y en alerta constante... y siempre pensando en mantener las redes donde uno se encuentra ligado, creo, que esas comunidades dotan de un apoyo ante situaciones de crisis invaluable, generando estímulos positivos para seguir construyendo sociedades (adulto formador comunidad educativa Peumayen Montessori)

Los desafíos para las experiencias educativas en contexto de aislamiento social las evaluaban desde,

tratar de brindar una educación experiencial desde la lógica virtual, es complejo brindar experiencias educativas teniendo que lidiar con el distanciamiento físico, el cansancio emocional que ha conllevado una cuarentena tan extensa y, sumando que dependemos de la eficiencia de la tecnología de medios de comunicación. Si el internet falla, un relato se corta y se va perdiendo conexión y comprensión de parte de los niños, e inclusive de uno como facilitador. (adulta formadora espacio Vinculándonos).

Coordinar los tiempos para cumplir en todas las áreas:

realizar seguimiento y talleres a niñas/os, quehaceres del hogar, acompañamiento a hijos (adolescente y niña de 3 años), ser pareja, sostenedora económica. Y también, desarrollar toda comunicación, a través del computador y del celular, conocer plataformas y dedicar tiempo en cada una de ellas, ha sido un gran desafío, ya que siempre intentaba disminuir los tiempos con estas herramientas, sin embargo, ahora son la principal vía de comunicación (adulta formadora comunidad educativa Peumayen Montessori).

Por otra parte, coinciden en las oportunidades que se generan para las/los niñas/os y las/los familias en este tiempo de encuentro en los hogares y los beneficios de ello:

la mayor oportunidad, está dada, por el hecho indefectible de que las familias deben necesariamente vincularse con las actividades de sus hijos e hijas. Se construye una educación más participativa, en donde los niños y niñas por su inexperiencia de trabajar con redes comunicación online, deben ser asistidos por sus familiares (adulta formadora espacio Vinculándonos).

Siento que, en esta situación, cada familia estará más presente para sus hijos y será un momento para analizar las relaciones establecidas con cada miembro. También, creo que se puede observar el empoderamiento de cada niño y su familia en el aprendizaje, cuan conscientes están de ello y como se desenvuelven frente a la contingencia, lo que nos ayudará a tener información de las familias con las que nos vinculamos con el fin de realizar un plan de trabajo, donde podamos entregar herramientas para la vida, educando a las familias que pertenecen al espacio educativo (adulta formadora comunidad educativa Peumayen Montessori).

Las/los adultas/os formadores también son capaces de identificar aprendizajes alcanzados en el proceso de acompañamiento y facilitación realizada con las/los niñas/os y familias. Estos aprendizajes se encuentran asociados a di-

ferentes ámbitos: de autoformación en Tecnologías de la comunicación digital, habilidades de comunicación, gestión emocional y en palabras de Montessori “no perder de vista al niño/a”.

En relación con la autoformación, se presenta desde el relato de un/a de las/los adultas/os formadores, las contradicciones que genera el uso de las tecnologías, en cuanto a la recurrencia y utilización de estas, la lucha personal con el interés en utilizar la herramienta “pantalla” para conectarnos con los niño/as, que se contradice completamente con los principios de que a la edad de 5 a 10 años, manejen lo menos posible o lo justo y necesario las pantallas. Además, el desafío de encontrar los temas y la manera más adecuada de trabajar con los niños y niñas online (adulta formadora espacio educativo Vinculándonos).

No obstante, se reconoce la importancia de prepararse en herramientas tecnológicas desde el imperativo que, en el contexto actual de emergencia sanitaria, requiere de flexibilizar y visualizar cómo propiciar de la mejor forma posible los ambientes preparados para el aprendizaje de las/los niñas/os. En tal sentido, se refiere:

Mis aprendizajes han sido variados, uno de ellos dice relación con la autoformación en medios de comunicación online (Adulta educadora espacio educativo Vinculándonos).

He aprendido a realizar video llamadas grupales con les niñas, a utilizar plataformas de trabajo con les niñas, a mantener la comunicación fluida y cercana a pesar de la distancia. A tener mucha paciencia con la conexión de internet...He aprovechado los cursos, charlas y formaciones que se están dando accesibles a todes debido a la situación (Adulta formadora comunidad educativa Peumayen Montessori).

Respecto de las habilidades de comunicación, las/los adultas/os formadores/as coinciden que ha sido necesario actualizarlas y potenciarlas

...constante autoevaluación de mis procesos emocionales, con la finalidad de entregar lo mejor de mí desde esta nueva forma de comunicar, aprender a comunicar y transmitir desde un computador un lenguaje más afectivo. Propender a un lenguaje que motive a los niños y niñas a ser más reflexivos, creativos y empáticos (adulta formadora espacio educativo Vinculándonos).

Y por otro lado mantener la construcción, a pesar del aislamiento social, de la experiencia socioeducativa con las niñas, niños y niñez del taller 2 (adulto formador comunidad educativa Peinaren Montessori).

En cuanto a los aprendizajes emocionales, ha implicado la auto observación permanente, el reconocer a las/los otras/os miembros del equipo de trabajo con las/los cuales revisar, reflexionar y proyectar desde un contexto de permanente incertidumbre:

Por sobre todas las cosas el manejo emocional; de la frustración, la tolerancia, la paciencia y el entender que, aunque uno cree tener todo bajo control, en realidad nada depende completamente de nosotros y, que hay factores que no podemos controlar. Que somos personas perfectas en nuestras imperfecciones y que aquello que me afecta a mí, nos afecta a todos, aunque a veces, de distintas maneras lo expresemos (adulta formadora espacio educativo Vinculándonos).

Reafirmar que los grupos sociales son los que entregan aprendizajes. Que la verdadera educación está en los buenos tratos y en compartir saberes. Y también, en confiar en la creación de estrategias, desde las emociones y contextos, con mis compañeras de trabajo (adulto formador comunidad educativa Peinaren Montessori).

Para concluir los diálogos entre niñas/os, familias, educadores, solo nos falta referirnos a los relatos de quienes desarrollan acciones o funciones de representar a las dos comunidades educativas, favoreciendo las reflexiones y

orientaciones sin perder de vista la misión y visión de ambas propuestas.

Para los equipos directivos de la comunidad educativa Peinaren Montessori y Fundación Vinculándonos, el transitar y desarrollar procesos alternativos al entendimiento de la educación, desde las propuestas institucionalizadas en el contexto nacional, requiere y ha requerido desde los orígenes de sus iniciativas, el gestionar la incertidumbre. A lo anterior, se suma el cómo seguir funcionando en un contexto de alta complejidad sanitaria para todas/os.

Desde ello, la incertidumbre para ambas experiencias de educación alternativa ha pasado por sostener los procesos formativos, además de administrativa y económicamente el desarrollo de las propuestas transformadoras, con los estándares requeridos y necesarios a los imperativos éticos de acompañar y facilitar procesos formativos para la vida, los cuales se proyectan más allá de la instrucción en contenidos académicos determinados por un currículum que reactualiza permanentemente un modelo de desarrollo neoliberal.

La modalidad virtual, considero se acomoda poco al aprendizaje orgánico de nuestra propuesta, porque nuestro método se centra en la educación personalizada y en el acompañamiento diario, cotidiano a les niñas, desde su ingreso al espacio educativo, en la mañana hasta la salida de este, en la tarde, cuando pasan los adultos significativos a buscarlos (directora uno Fundación Vinculándonos).

...en lo personal ha sido un periodo de mucha ansiedad, incertidumbre por el contexto que no nos permite planificar a largo plazo, porque las familias que forman parte del proyecto, tampoco lo pueden hacer dada nuestra condición humana complicada (directora 2 Fundación Vinculándonos).

Las exigencias por cubrir las necesidades de las niñas y niños, sumadas a la presión que, principalmente en un comienzo de la suspensión de clases presenciales... la necesidad de sostener un espacio de contención

para los profesionales ligados al espacio (Representante equipo directivo comunidad educativa Peumayen Montessori).

El desafío permanente de estas experiencias educativas ha sido facilitar el acceso, al menor costo monetario posible, de todas/os aquellas/los interesados/as en explorar otras formas de entendimiento de la educación, que parten desde la consideración de las diversas individuales de las/los niñas/os y proyectan aprendizajes desde el placer y disfrute de abrirse a otros espacios de conocimiento.

En este escenario y desde el entendimiento de estas condiciones de funcionamiento, las familias aportan mensualmente membresías que permiten sostener las inversiones en recursos materiales, logísticos y humanos. Estos aportes en el presente se han visto mermados a partir del impacto a nivel económico que ha implicado la pandemia en curso y, por tanto, las familias han disminuido sus contribuciones económicas.

Cómo financiarnos... la búsqueda permanente entre lo humano y lo divino, cómo mantener financiamiento en este tiempo de crisis. A nivel de cálculo aproximado, un 20% de las familias, siguen aportando mensualmente en las mismas condiciones iniciales (directora I Fundación Vinculándonos).

Los desafíos socioeconómicos se enmarcan en redistribuir los ingresos en nuevos ítems, el mantener las remuneraciones de los profesionales por el mayor tiempo posible, debido a la merma en los ingresos que se han presentado como consecuencia a los problemas, que muchas familias han presentado, con relación a sus ingresos (Representante equipo directivo comunidad educativa Peumayen Montessori).

No obstante, el escenario adverso que se evidencia en el discurso de los equipos directivos, también éstas/os son capaces de relevar dimensiones que refieren procesos reflexivos coherentes, que se traducen en acciones colectivas

deliberativas que evidencian claridad respecto de los propósitos y razón de ser de ambas propuestas:

El principal desafío que une ambas áreas de desarrollo (emocional-económico) es establecer las confianzas en el equipo de trabajo para poder generar acuerdos que permitan la continuidad del proyecto (Representante equipo directivo comunidad educativa Peumayen Montessori).

El gran desafío que asumimos fue y es contenernos y mantenernos durante y después de la crisis por la pandemia y la económica. En eso creo, que el recurso humano de los que conformamos la experiencia de vinculándonos, incluyendo a nuestras respectivas familias, juega un rol fundamental para que nos mantengamos y sigamos. Es un plus del vinculándonos, otros no habrían podido bancarse esta merma en lo económico, probablemente la opción hubiera sido congelar el proyecto, pero hemos salido adelante y sobrellevado la crisis, a partir de las cualidades personales y profesionales de todos los que damos cuerpo a vinculándonos (directora uno Fundación Vinculándonos).

#### **4. Conclusiones**

Sin duda, que esta pandemia ha generado un caos en todo orden de cosas y en todas las esferas en el mundo, en América, en Chile, en Santiago, en nuestras escuelas, en nuestras familias, pero principalmente en nuestro ser.

El tener que improvisar y de esta forma dar respuestas como comunidades educativas al desafío de hacer escuela a distancia nos hace reflexionar de forma permanente y profundamente sobre nuestro actuar. No existen certezas, sólo escenarios de incertidumbre.

Se evidencia, en ambas experiencias, herramientas emocionales en las/los adultas/os formadores para enfrentar esta crisis de manera flexible y en coherencia con las propuestas educativas.

Esta crisis, nos interpela de una forma muy abrupta frente a nuestras propias prácticas pedagógicas. Nos invita a flexibilizar nuestras convicciones y nuestras rigideces. ¿Qué adquiere sentido hoy?, ¿Cómo traspasamos esto a nuestras/os

pequeñas/os y jóvenes?, ¿Cómo acompañamos a nuestras familias?, ¿Qué o cuáles de nuestros gestos recordarán en el futuro? ¿Cómo mantenemos el contacto emocional?, en fin, transitar por el camino consciente para tomar decisiones ha sido una vez más una experiencia transformadora. Poder observar en la crisis, en los puntos ciegos u ocultos que nos hacen actuar de tal o cual manera ante diferentes situaciones, se transforma en el presente en un enorme aprendizaje.

Poder observar desde afuera y desde adentro, es extraño. Es estar y no estar. Es tener la sensación física de no poder tocar, abrazar, queriendo hacerlo. A ratos, se transforma todo en una sensación de ser espectador de una situación de la que definitivamente no podemos de ninguna manera tener el control. Ya, el estallido social nos había colocado en un escenario complejo, es hoy la pandemia, que nos termina de mostrar lo vulnerable que somos y nos recuerda cuáles son las prioridades de la vida.

Las pantallas, vienen llamando nuestra atención hace ya bastante rato, han permitido que nos comuniquemos, sin embargo, hoy estamos saturados de ellas. Hoy, más que nunca, queremos tocarnos, abrazarnos, acariciarnos. Hoy, más que nunca, tenemos la necesidad de caminar por un bosque, abrazar un árbol, tocar el agua y el pasto con los pies, sentir el viento en nuestros cuerpos, tocar la nieve, saltar pozas de agua, llegar a nuestros salones, preparar un ambiente de velas, música, aromas y abrazos de bienvenida.

Hoy y siempre manda la vida, esto es extraordinariamente evidente. En este momento sentimos y reafirmamos que la escuela se construye en conjunto con las madres, padres, tías/os, abuelas/los, hermanas/os de nuestras comunidades, aunque sea virtualmente. Estamos frente a un escenario privilegiado para hacer llegar este mensaje a nuestros niños/os y jóvenes. Parar, respirar y contemplar.

Una vez más, confirmamos que el aprendizaje no es lineal, el desarrollo de la conciencia tampoco. El poder caminar de esta forma y en conjunto con otras/os, permite mantenerse tranquilas/los, como un/a observador/a más y de esta forma continuar favoreciendo modificaciones reflexivas en el actuar. Aprovechar cada adversidad para desarrollar un aprendizaje.

En Vinculándonos y Peumayen Montessori transitamos por esa línea. Observadores de las/los niñas/os, jóvenes y familias, creadores en medio del caos, seguidores de procesos individuales y colectivos, respetuosos de las expresiones emocionales y permanentemente abiertos al cambio. Intentamos transmitir a través de las pantallas cosas simples, cosas como permitirse no tener ganas, reunirse para sólo mirarse y hablar sin mucho y nada que decir, jugar, reírnos, cocinar, pelar papas, cantar karaoke, aprender fracciones, contar cuentos, investigar, disfrazarse, dibujar, hablar de nuestros pueblos ancestrales, en fin, lo que fluye, cosas tan simples como un aquí estoy.

Creemos que, a pesar de la distancia, debemos seguir intencionando algunos de los principios básicos de nuestras propuestas educativas, tales como: acompañamiento individual y emocional, reuniones de comunidad, espacios de artes y oficios, jugar. Esto nos ha permitido, a través de la tecnología, mantener la conexión y el interés con y entre las/los niñas/os.

## Referencias

- Benítez, J. (2013). *Caballo de Troya 2: Masada*. Barcelona, España: Editorial Booket.
- Briggs, J. y Peat, F. (1999). *Las siete leyes del caos: las ventajas de una vida caótica*. Barcelona, España: Editorial Grijaldo Mondadori, SA
- Calvo, C. (2017). *Ingenuos, ignorantes, inocentes (de la educación informal a la escuela autoorganizada)*. La Serena, Chile: Universidad de La Serena.
- Freire, P (1993). *Pedagogía de la esperanza*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- Huxley, A. (2007). *Un mundo Feliz*. Barcelona, España: Editorial Debolsillo.
- Maturana, H. y Verden-Zöller, G. (2003). *Fundamentos Olvidados de lo humano desde el Patriarcado a la Democracia*. Texas, Estados Unidos: J.C. Sáez Editor.
- Montessori, M. (2015). *La educación de las potencialidades humanas*. Ámsterdam, Holanda: Pierson-Publishing Company.
- Montessori, M. (1982). *El niño, el secreto de la infancia*. Ciudad de México, México: Editorial Diana S.A.
- Morín, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. París, Francia: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

- Orwell, G. (2018). *1984*. Barcelona, España: Editorial Debolsillo.
- Toro, R. (2019). *El principio biocéntrico: nuevo paradigma para las ciencias humanas, la vida como matriz cultural*. Santiago de Chile: Editorial cuartopropio.
- Errázuriz, P., Valdés, C., Vöhringer, P. y Calvo, E. (2015). Financiamiento de la salud mental en Chile: una deuda pendiente. *Revista médica de Chile*, (143), 1179-1186.
- Navarro, D. y Samón, M. (2017). *Redefinición de los conceptos método de enseñanza y método de aprendizaje*. *Revista EDUSOL*, 17 (60), 26-33.
- Schmidt, L. (2016). *Biocentrismo paradigma emergente del conocimiento humano*. *Revista de Bioética Latinoamericana*, 18, 41-106.

# Servicio Social territorial en la ciudad metropolitana de Génova, Italia en contexto de COVID-19

Carola Miranda M.\*

*Coordinadora del proyecto europeo “Meglio a casa Bimbi”  
Cooperativa AGORA*

## Resumen

El presente artículo, nace de una experiencia y reflexión madurada durante el período de cuarentena, que obligó el cierre (*lockdown*) de gran parte de las reparticiones públicas y privadas de Servicio Social en Italia. La ciudad de Génova, el 24 de febrero del 2020 entra en la fase de prevención contra la Pandemia del COVID-19, por tal motivo, la ordenanza regional<sup>1</sup> establece la suspensión inmediata de todas las actividades presenciales y masivas en toda la región.

En este contexto, los servicios territoriales del país adoptan sin previo conocimiento la modalidad de trabajo a distancia (*Smartworking, lavoro agile, lavoro remoto o telelavoro*). Ningún servicio público, había adoptado en el pasado el cierre masivo de todos sus servicios a la persona en dicha modali-

\*Doctora en Sociología por la Universidad de Génova. Master en Políticas Sociales y Dirección estratégicas para el desarrollo sostenible del Territorio (Universidad de Bologna), Assistente sociale specialista inscrita al albo profesional de la región de Liguria, sección A, n. 714, 23.09.2016. E-mail: cmiranda@consorzioagora.it

1. Legge 23 marzo 1993, n.84 “Ordinamento della professione di assistente sociale e istituzione dell’albo professionale”; Ministero di Grazia e Giustizia, Decreto 11 ottobre 1994, n.615 (regolamento per CROAS, CNOAS, elezioni, iscrizioni e cancellazioni).

dad. Por tanto, sin experiencia previa, la probabilidad de reorganizar el trabajo con las personas representaba un gran desafío para un Servicio Social, que debía rediseñar la intervención en crisis como método de trabajo, para enfrentar y resolver las necesidades de las familias en tiempos de *lockdown*.

El presente artículo, pretende dar a conocer brevemente los aspectos esenciales del Servicio Social italiano, que permita entender el contexto actual del ejercicio profesional con su respectivo rol, y las estrategias de intervención en crisis adoptadas por las/los profesionales bajo la modalidad de *Smart working* en los servicios territoriales comunales y privado social, de la ciudad de Génova.

**Palabras claves:** *Smart working*, intervención en crisis, servicio social con familias, estrategias de intervención.

## 1. El contexto del Servicio Social italiano

En Italia, el Servicio Social es reglamentado por distintas fuentes normativas y jurídicas<sup>2</sup>. En las cuales, es posible evidenciar los referentes necesarios para establecer la relación entre profesión, instituciones y comunidad. En particular, en la Ley n. 84/1993 en su artículo 1, se evidencia entre sus principales elementos, la competencia de las/los profesionales de trabajar con intervenciones con personas y comunidad. Nuestra profesión, es considerada intelectual (art.229 Código Civil) regulada y normada por el Estado, dado que, incide con sus intereses y valores colectivos y por este motivo, es necesario someter a un sistema de reglas y de control que garanticen la calidad de las prestaciones profesionales. Se entiende por Profesión regulada,

La actividad o un conjunto de actividades, en el cual el ejercicio es consentido solo después de la inscripción al colegio regional, y dicha inscripción es subordinada a la adquisición de la calidad profesional o a la comprobación de los requisitos específicos profesionales (art. DPR 137/2012).

2. Decreto del Presidente della Repubblica 5 giugno 2001, n.32, Modifiche ed integrazioni della disciplina dei requisiti per l'ammissione all'esame di Stato e delle relative prove per l'esercizio di talune professione, nonché della disciplina dei relativi ordinamenti; DPR 137/2012 (*Riforma degli Ordini non sanitari: formazione continua e funzione disciplinare*).

La ley, reconoce la necesidad de una formación específica para ejercer la profesión de Asistente Social y la necesidad de ser habilitados, a través de un examen de estado (examen de grado) que permite la inscripción al respectivo colegio profesional. Por lo cual, el D.P.R. 32/2001, en su art. 21, establece dos secciones al interno del colegio profesional, promovido después de la reforma universitaria del 1999: profesionales que pertenecen a la sección A denominados *asistentes sociales especialistas*, que han sostenido el examen de grado específico para la sección A, con 5 años de formación profesional (3 años de formación base y 2 años de formación especializada). La sección B denominados asistentes sociales, para aquellos profesionales que han sostenido el examen de grado específico para la sección B y, cuentan por lo general con sólo 3 años de formación básica. La formación profesional tiene una fuerte orientación técnico - jurídica.

Entre los ámbitos de intervención, se encuentran aquellos vinculados al trabajo con las familias y la tutela de menores, como función principal e irrenunciable de los municipios, en coordinación con Tribunales para Menores en la protección del interés superior de los mismos; el Trabajo con grupos vulnerables, adultos mayores, discapacitados, violencia contra la mujer, adopciones y familias de acogida, personas en situación de calle, inserción laboral y formación al trabajo, grupos de alto riesgo, adictos a drogas, alcohol y juego de azar, a través de la red de salud territorial de consultorios y servicios asistenciales del territorio.

En cuanto a los roles profesionales, se destacan: diseñar y gestionar intervenciones individuales y colectivas, dirigidas a promover el bienestar y generar soluciones en situaciones de necesidad para individuos, grupos y comunidades; observar, analizar y gestionar los problemas que constituyen factores de riesgo y exclusión social; buscar, promover y coordinar recursos; contribuir a la difusión de estrategias de información social sobre servicios y derechos ciudadanos/ usuarios, promover y difundir recursos/servicios disponibles en el territorio, entre otros. Todo lo anterior, obedece al mandato institucional y profesional que, cada profesional adquiere al asumir un cargo público o privado.

A nivel nacional, los inscritos al Colegio Profesional de Asistentes Sociales, alcanzan a 44.000<sup>3</sup>, la región de Liguria cuenta con 2.303 asistentes sociales inscritos al Colegio Profesional de la Región<sup>4</sup>.

Durante el periodo de confinamiento, el Colegio Profesional Nacional de Asistentes Sociales (CNOAS), generó un cuestionario *on line* con el propósito de conocer la realidad de las/los profesionales a lo largo del territorio nacional. La participación voluntaria, recogió las respuestas de 16.000 profesionales, en esta síntesis, emergieron importantes indicaciones para el futuro de la intervención profesional. De los datos analizados sobre el trabajo y la situación de los profesionales durante la fase más aguda de la pandemia.

(...) solo el 34,6% de los/as A.S. contratados para la superación de la pobreza tiene un contrato estable y, si el 33% tiene un contrato que dura menos de un año, ¿cómo podemos intervenir en esta enorme crisis?, si solo el 12,2%, declara que, para la organización que trabaja sabe afrontar las emergencias o dispone de planes ad hoc, ¿cómo podemos ayudar a los más frágiles que se convierten en aún más frágiles?. No se cometan otros errores con decretos, donde se aumentan la precariedad de los profesionales, sin disponer servicios que no podrán cerrarse nunca: discapacidad, enfermos mentales, pobreza y soledad absoluta, son emergencias cotidianas. De los datos que emergen, los asistentes sociales no han dejado de estar presente: el 22% ha trabajado exclusivamente desde el propio domicilio; el 41,5% ha alternado el teletrabajo y el trabajo en la sede del servicio; el 28,4%, ha seguido trabajando regularmente en la oficina. Los profesionales dicen, que solo la mitad de ellos han trabajado en contacto directo con las personas, en el área de la salud, el 49,6% de los casos no contaban con dispositivos de protección individual suficientes, no eran adecuados o no contaban con ellos.

3. Según los datos proporcionados por el presidente del Colegio Profesional Gianmarino Gazzi en la última encuesta aplicada a los inscritos.

4. CROAS Liguria Consiglio Regionale Ordine Assistenti Sociali, Albo A 791 profesionales; Albo B 1.512 profesionales datos proporcionados por el Consejero Regional de la Comisión de Disciplina, Dott. Andrea Bertoli.

Dramática es la respuesta de cómo se enfrenta la emergencia: casi el 49% de los profesionales no han tenido indicaciones útiles para orientar la prioridad de intervenciones. Solo los territorios ya golpeados en el pasado por las crisis colectivas, lograron responder en modo más tempestivo y coordinado. Solo el 12,2% de los profesionales han declarado que en las organizaciones en la cual trabajan, hay profesionales especialistas en situaciones de emergencia. Las medidas adoptadas para hacer frente a la Pandemia sanitaria, han comportado desafíos que no conocen precedente en la historia del País – concluye Gazzì – Por primera vez, las elecciones para contener el contagio han implicado la necesidad de mantener el distanciamiento físico de las personas, desafiando las modalidades comunes y la utilización de algunos instrumentos cardinales del servicio social. No debemos, no podemos permitirnos de encontrarnos con las manos desnudas frente a los desastres. Y desgraciadamente – concluye – el COVID-19 ha solo aumentado la gravedad de una situación ya difícil (Gazzì, 2020, p.2).

## **2. La intervención social, con familias en la ciudad metropolitana de Génova**

La ciudad de Génova es la capital regional de la Provincia de Génova, Región de Liguria con una población de 583.601 habitantes (ISTAT, 2017) la cual cuenta con 4 provincias (La Spezia, Génova, Savona e Imperia con un total 1.551.000 habitantes).

La Ley Regional n.12 del 24 mayo del 2006, en sus artículos 6 y 7 define los ámbitos territoriales sociales como:

el territorio para programar y gestionar en forma asociada o descentralizada la organización de los servicios sociales de base, hacen parte del distrito socio sanitario para la integración de las prestaciones socio sanitarias. Representan la puerta de acceso a la red local de intervención y servicios sociales para lo cual se establece “la ventanilla ciudadana”, como punto descentralizado de las actividades socio sanitarias de competencia de la ventanilla del Distrito socio sanitario. La ventanilla ciu-

dadana, procede a la otorgación de las prestaciones sociales de base, de información, consulta, servicio social profesional, asistencia domiciliaria, soporte socioeducativo, ayuda personal y familiar, a través de la Unidad operativa multiprofesional con competencias psicosociales, educativas y administrativa contable.

La organización administrativa comunal, dispone de nueve municipios distribuidos en el territorio metropolitano, cada municipio cuenta con Ámbitos Territoriales Sociales (ATS ex *distretti social*, figura n.1), que funcionan con un/a coordinador/a Asistente Social, personal administrativo, Educadores Sociales y Asistentes Sociales de base. Entre las funciones de los ámbitos territoriales sociales destacan: el rol de conexión y gestión de redes de recursos, la promoción de iniciativas sociales locales estimula la conexión entre diferentes sujetos institucionales y no institucionales, y la planificación y proyectos a nivel central y territorial, entre otros.



Figura 1: Ámbitos Territoriales Sociales. Camoirano, Maniglia, Masucco e Pantone (2018), in Corso di preparazione Concorso Assistente Sociale, Comune di Génova.

La Ley Nacional n. 328 del 2000 y la Ley Constitucional n. 3, del 18 octubre del 2001, establece “las modificaciones del título V de la segunda parte de la Constitución” otorgando autonomía a las regiones, comunas y agrupaciones de comunas en materias de su competencia” (Legge costituzionale, 2001, n.3). Los municipios son los organismos admi-

nistrativos que, entre sus funciones, gestionan y coordinan iniciativas para crear el “sistema local de la red de servicios sociales”. (Art. 6, Legge 8 novembre 2000, n.328). En esto, los municipios deben involucrar y cooperar con las estructuras de salud, con otros organismos locales y con las asociaciones de ciudadanos. La determinación de parámetros para la evaluación de las condiciones de pobreza, de ingresos mínimos y de incapacidad total o parcial, para la discapacidad física y mental, y las condiciones relativas para acceder a beneficios, la autorización, acreditación y supervisión de servicios sociales y estructuras residenciales y semi residenciales públicas y privadas; garantizar el derecho de los ciudadanos a participar en el control de calidad de los servicios.

Las acciones, objetivos y prioridades de las intervenciones municipales, se definen en los Planes de Zona. Los municipios también deben crear y adoptar la Carta de Servicios Sociales que ofrecen los beneficios sociales disponibles y cómo acceder a ellas.

La emergencia sanitaria, ha generado un cambio sin precedentes en la historia del Servicio Social italiano, donde la relación profesional es el instrumento transversal en la intervención. La escasez de instrumentos tecnológicos, acompañado de la evidente disminución de nuevas asunciones que han caracterizado una acción profesional centrada en la casuística y ausencia del trabajo comunitario y trabajo de red, han evidenciado el desgaste del sistema. La necesidad de sostener y satisfacer las necesidades, resolviendo las dificultades y problemáticas derivadas del encierro, han obligado a los/as asistentes sociales a innovar y generar nuevas estrategias en la relación profesional a distancia (*smartworking*), adoptando estrategias de intervención en crisis frente a la emergencia.

Si bien, la “crisis” es una situación dramática que lleva a las personas al colapso personal, por circunstancias objetivas y subjetivas interconectadas, que puede interrumpir la fluidez de patrones y rutinas cotidianas con altas cuotas de sufrimiento, también estas, pueden ser consideradas como oportunidades de cambio y crecimiento. En este escenario, la intervención de las/los profesionales, requiere una respuesta inmediata de soporte y contención del momento crítico: la pérdida del trabajo; el contagio de un familiar por

coronavirus; la pérdida de un familiar o un ser querido producto del virus, la imposibilidad de cuidar y asistir padres y abuelos, ancianos que viven en otras comunas o regiones; el cierre de las escuelas, que impiden a los adultos trabajar, las condiciones de hacinamiento de núcleos familiares numerosos con relaciones intrafamiliares altamente tensionadas; familias extranjeras sin redes familiares y sociales con dificultades lingüísticas y de comunicación, que hasta el momento de la Pandemia no habían necesitado de la ayuda de los servicios sociales del territorio; ancianos solos y no autosuficientes, que solo cuentan con la “asistente domiciliaria” (colf o badante); familias con hijos discapacitados que vieron con angustia el cierre de las estructuras diurnas, donde sus hijos participaban en forma cotidiana en programas de integración laboral y social, entre muchas otras situaciones que podríamos detallar. El aislamiento social y la soledad representan factores de riesgo que pueden agravar los problemas de tantas familias. Sumado a que, en este escenario de pérdida o duelo, se activa una relación profesional interdisciplinar, donde, el colegio profesional de psicólogos pone a disposición de toda la ciudadanía un número de atención gratuita, como, asimismo, se coordina el trabajo de soporte psicosocial entre Asistentes Sociales y Psicólogos para otorgar una atención integral en el momento de crisis.

Lo central, en este momento de emergencia sanitaria y social es la gestión de situaciones de crisis que ponen a las/ los profesionales del área social como pilar fundamental en la relación Estado – ciudadano. Sin este pilar fundamental, el mayor riesgo lo representa una intervención profesional burocrática y acrítica que favorece la condición de negligencia y pobreza hacia las personas. Las respuestas institucionales empáticas y acertadas, pueden ayudar a mitigar la sensación de crisis que viven las personas que requieren los servicios profesionales de calidad.

La emergencia de salud también es social, sin la atención y el apoyo de los servicios sociales, los aspectos de salud de la epidemia solo empeorarán. Por lo tanto, los servicios sociales no cierran, sino que, adaptan métodos de intervención a distancia. Entre las cuales encontramos la asistencia educativa, proporcionada por educadores

sociales y asistencial en el hogar, especialmente destinadas a las familias con adultos mayores no autosuficientes, que son de crucial importancia en este momento histórico. (Milani, 2020).

Cabe señalar que Ambra (2018) refiere que los juristas están divididos respecto de la relación entre el teletrabajo y el trabajo ágil (*smartworking*). Algunos consideran que el trabajo ágil “es otra forma de llamar al teletrabajo subordinado” (Tiraboschi 2017, p. 25) o una “forma de teletrabajo avanzado” (Donini, 2017, p. 87), o finalmente una “hibridación del teletrabajo y trabajo a domicilio” (Frediani 2017, p. 32). Para otros, sin embargo, “el teletrabajo no puede considerarse sinónimo de trabajo ágil, porque en el pacto de trabajo ágil es posible encontrar contenidos y efectos exclusivos y completamente peculiares” (Santoro Passarelli, 2017, p. 16).

Revisando la definición de Servicio Social y familias, Rovai (2018), nos señala,

el ámbito de acción social que viene activado cuando una familia o un miembro de ella presenta un problema o una necesidad de tipo social. Es un trabajo social de tipo preventivo y/o reparatorio-asistencial, que tiende a promover procesos de crecimiento y de cambios en los miembros de la familia. La función compleja que el servicio social desarrolla se concreta en acciones de ayuda y soporte a las familias que se encuentran en situaciones de necesidad y/o presentan una diversidad de problemas: económicos, relacionales, psicológicos, sociales, sanitarios. La/el asistente social es requerido en estos casos a fin de potenciar la actividad de investigación y promoción de recursos, tanto como la programación de planes asistenciales de prevención y cuidado, con el objetivo de mejorar la calidad de vida y autonomía de las familias, potenciando los recursos internos y externos de la familia (p. 606).

En el transcurso de los últimos años, la familia ha sufrido una serie de transformaciones ligadas a cambios sociales y culturales. Las nuevas composiciones familiares caracterizadas por las parejas mixtas entre italianos/

as y migrantes de todo el mundo, han complejizado aún más las intervenciones profesionales, presentando nuevos desafíos en la comunicación e interacción con nuevos modelos familiares, competencias parentales y estilos de crianza que requieren clave de lecturas distintas y que obstaculizan aún más aceptar y/o comprender nuevos patrones culturales.

Las nuevas transformaciones de la sociedad y la estructura familiar, junto a la instauración de nuevas necesidades y una nueva pobreza, han impuesto una revisión de las políticas sociales. El aumento de familias monoparentales, divorcios, separaciones altamente conflictivas, por lo cual el trabajo con familia se debe orientar,

al soporte de cada componente de las familias, en la obtención y utilización de recursos que puedan ayudar a la prevención y al enfrentamiento de situaciones de necesidad; ayudar a la familia en la valorización de la propia autonomía y de las capacidades necesarias para asumir las responsabilidades éticas, sociales y normativas que la sociedad le atribuye y en la promoción de cada iniciativa para reducir los riesgos de marginación social (Ardesi y Filippini, 2016, p.37).

Dentro de este grupo vulnerable, se encuentran los adultos mayores solos y no autosuficientes, el aumento del trabajo precario e informal, el fenómeno de la migración y la falta de recursos institucionales trae como efecto, nuevas complejidades de las cuales el sistema de servicio social tradicional se encuentra en profunda dificultad de hacerse cargo.

El programa impulsado por el Gobierno para la superación de la pobreza y la ocupación laboral 2014-2020 (PON Inclusionone), ha permitido abrir nuevos canales de intervención profesional. Contando con nuevos recursos que permitan la implementación de estrategias para la superación de la pobreza, tales como: el ingreso de inclusión (*reddito di inclusione, REI*), que ha permitido cimentar el nuevo ingreso básico (*Reddito di Cittadinanza RDC*) y la Pensión básica (*Pensione di Cittadinanza PDC*) para todas las fami-

lias y personas mayores de 67 años, que se encuentran bajo la línea de la pobreza<sup>5</sup>, permitiendo así mismo la asunción de nuevos profesionales. El *Fondo PON Inclusion e Fondo povertà*, permite satisfacer la necesidad de asumir Asistentes Sociales en todo el territorio nacional con una proporción por cada 2.500 habitantes 1 profesional Asistente Social, con una jornada parcial de 18 horas o jornada completa de 36 horas semanales. Lo anterior, ha permitido en modo excepcional a los municipios asumir profesionales para la atención preferencial de familias y personas frágiles y vulnerables, ausentes del mercado laboral. Medidas que se han visto afectadas por la crisis sanitaria.

### **3. La transformación de la intervención social: desde el trabajo presencial al trabajo a distancia**

La condición de distancia física y las limitaciones en el movimiento, impuestas por los riesgos de contagio aparecieron como una circunstancia excepcional muy diferente a las condiciones habituales de la práctica profesional. Desde el principio, el sistema de servicios sociales estaba llamado al máximo esfuerzo, para continuar apoyando los objetivos de inclusión y cohesión social (CNOAS, 2020). En este contexto, se requiere que los/as asistentes sociales, presten más atención y vigilancia, a fin de garantizar la protección de los derechos de aquellos que están más aislados, en dificultades o que necesitan protección (*advocacy*).

En la actual situación de emergencia, es esencial que el Sistema de Servicios Sociales continúe garantizando, y de hecho reforzando, los servicios que pueden contribuir a la mejor aplicación de las directivas gubernamentales y mantener máxima cohesión social frente al desafío de emergencia. Es el rol, que el Sistema de Servicios Sociales debe desempeñar para cada miembro de la comunidad, con

5. Según los datos del ISTAT actualizados al 16 junio del 2020, hay casi 1.7 millones de familias en condiciones de pobreza absoluta con una incidencia de 6,4% (7,0% en 2018), para un número total de casi 4.6 millones de personas (7,7% del total, 8,4% en 2018). Después de cuatro años de aumento, el número y la proporción de familias en pobreza absoluta están disminuyendo por primera vez mientras permanecen en niveles mucho más altos que los que precedieron a la crisis de 2008-2009. El número de familias en condiciones de pobreza relativa es estable: en 2019 había poco menos de 3 millones (11,4%) de los cuales 8,8 millones de personas (14,7% del total). Comunicato stampa sulla povertà, <https://www.istat.it/it/archivio/244415>

especial atención, a aquellos que se encuentran, debido a la emergencia, en una condición de fragilidad, en relación con la necesidad de garantizar los niveles esenciales de beneficios sociales en conformidad con el artículo 22 de la Ley n. 328/2000 (Circular 1/2020 del Ministerio de Trabajo y Políticas Sociales).

A pesar de las condiciones excepcionales, durante el *lock-down*, se han utilizado diferentes métodos de intervención, a pesar de no existir experiencias previas o modelos de referencia específicos, en comparación con una situación sin precedentes y con un desarrollo impredecible. Todo esto, hace que sea más complejo planificar intervenciones y acciones profesionales.

La pandemia, ha provocado la aparición de nuevas necesidades, junto con las más conocidas, o la aparición de nuevas formas de fragilidad y vulnerabilidad, también en grupos sociales anteriormente menos expuestos; por un lado, el aumento de las solicitudes y las cargas de trabajo para las/los profesionales y, por otro, la presencia desigual de recursos profesionales en las diferentes regiones y una fuerte precariedad de las relaciones laborales en algunos territorios.

Las medidas del Gobierno, de las regiones y de los municipios que han puesto en marcha dispositivos de contención económica de emergencia en favor de las personas más frágiles, desgraciadamente, estos son insuficientes. Dado que, los recursos parecen ser poco eficientes para la satisfacción de las necesidades reales de las personas, las familias y las comunidades. Las medidas económicas para enfrentar la emergencia COVID-19 fueron establecidas en el Decreto Rilancio del 19 junio del 2020, tales como, el ingreso de emergencia (*Reddito di Emergenza, REM, art. 82*), *Tax Credit vacance (art. 176)*, entre otras medidas. A nivel regional, destaca el “*Bonus emergenza COVID-19*” para la adquisición de instrumental tecnológico, para sostener la educación a distancia de niños, niñas y adolescentes. A nivel comunal “*buoni spesa*”, para la compra de víveres de primera necesidad, el trabajo de red con las organizaciones y asociaciones de voluntariado y la iglesia católica, especialmente para la ampliación de comedores abiertos, la en-

trega de alimentos y dormitorios diurnos/nocturnos para las personas en extrema necesidad.

En este nuevo contexto, el trabajo remoto como parte de las medidas adoptadas por el Gobierno para la contención y gestión de la emergencia epidemiológica de COVID-19, se han difundido ampliamente. El Decreto del Primer Ministro del 11 de marzo de 2020, recomendó que se implementara el uso máximo, por parte de las empresas, de métodos de trabajo ágiles (*Smart working*) para actividades que podrían llevarse a cabo en casa o de forma remota. Dado lo anterior, la única posibilidad de llevar a cabo la implementación de las medidas nacionales y regionales, a través de la orientación y guía de los/as asistentes sociales, es mediante el uso de herramientas tecnológicas a distancia y una articulación flexible de las horas de trabajo.

La definición de trabajo inteligente -*smart working*-, contenida en la Ley n°. 81/2017, se centra en la flexibilidad organizacional, en la voluntariedad de las partes que firman el acuerdo individual y en el uso de equipos que permiten el trabajo remoto (como computadoras portátiles, tabletas y teléfonos inteligentes). (...) La limitación real de este método, en el caso italiano, sin embargo, fue la accesibilidad limitada a la tecnología. A pesar de esto, muchas organizaciones, incluso en el campo de los servicios sociales, han decidido hacer un uso significativo de las oportunidades de implementación de trabajo remoto para muchos operadores. Esta elección tenía el propósito específico de minimizar la exposición de los operadores a los riesgos de contagio y, por lo tanto, fue dictada únicamente por la situación de emergencia, suponiendo que este método demostraría ser una solución óptima, pero aceptando este riesgo en nombre de riesgos mucho mayores que la emergencia conlleva (Ambra, 2018, p. 5).

Si bien, el *smart working*, no constituye una nueva forma de trabajo, sino que una nueva forma de realizar un trabajo subordinado. La imposibilidad de continuar con la “presencia física” en los territorios, demanda a las/los profesio-

nales una disponibilidad de 24 horas al día, dado el aumento desproporcionado de demandas y solicitudes de ayuda. A lo anterior, se suman nuevos núcleos familiares que han visto mermada la situación económica con la suspensión del trabajo o la pérdida de este.

#### **4. Estrategias de intervención: ¿límites y/o oportunidades?**

Dentro la literatura revisada, encontramos las propuestas de la Universidad de Padova (Milani, 2020), el grupo de investigación que ha sistematizado las buenas prácticas desarrolladas por los municipios que trabajan con el programa de prevención y desinstitucionalización de niños, niñas y adolescentes (PIPPi), señalando las siguientes estrategias:

- llamadas y video llamadas que permitan garantizar un enlace telemático o telefónico permanente con las familias, al menos con aquellas con las cuales no es posible encontrar en el domicilio. Recibir una llamada hace siempre bien, más aún en un momento de gran soledad.

- La utilización de la plataforma Zoom en grupo, constituye un instrumento de soporte para padres e hijos, WhatsApp para el envío de mensajes de audio, fotos, etc.

- Garantizar un espacio de escucha telefónica y/o vía e-mail, donde como profesionales estamos disponibles en forma social y dialógica no solo por la emergencia, dar el número telefónico o una dirección e-mail a la cual las personas pueden llamar o escribir, considerando las situaciones de necesidad, o simplemente para tener un momento de intercambio o de conversación. Esta es la ocasión para abrir espacios de escucha activa para las personas.

- Construir redes de autoayuda social entre las personas.

- Formar redes con las escuelas y los servicios educativos para niños y niñas de entre 0 y 3 años, proponer ideas para actividades de diversa naturaleza: diseño,

música, actividad deportiva, etc. Ejemplos de este tipo de actividad vinculada con #andratuttobene/arcoiris colgados desde las ventanas.

Para realizar lo anterior, se debe garantizar el acceso a Internet y a dispositivos para cada niño/a que permita frecuentar la escuela desde la casa y mantener las relaciones con sus pares. Sin embargo, la distancia social entre niños/as en situación de vulnerabilidad y la diferencia digital puede aumentar la desigualdad social (Saraceno, 2020).

Suponiendo la disponibilidad de herramientas tecnológicas suficiente como una conexión a Internet estable, teléfonos Smartphone, computadores, Tablet, etc., la modalidad de trabajo remoto tiene en el contexto del servicio social aspectos positivos. Ambra (2018) nos señala algunos aspectos, tales como:

1. Monitoreo más frecuente por vía telefónica o entrevistas multimedia, sin influencias de otras actividades o compromisos del asistente social,
2. Mayor concentración de los/as asistentes sociales, debido a la ausencia de distractores externos propios del contexto institucional.
3. Mayor autonomía y confianza otorgada a los usuarios, que en muchos casos puede activar mecanismos de autoestima y mejora en el comportamiento de los usuarios.
4. El trabajo en equipo o multidisciplinario al contar con plataformas y tecnologías apropiadas, hace más efectivo y frecuente el encuentro “virtual” que el encuentro físico que requiere viajes y la adaptación de otros compromisos.
5. En teoría, este tipo de trabajo proporciona mayor bienestar psicofísico del profesional que, también gracias a la reducción del estrés y el entorno doméstico, es capaz de interactuar en muchos casos con buena empatía con múltiples usuarios durante la jornada laboral.
6. Para la organización, los menores costos que significa la no presencia física en las oficinas, con la posibilidad a largo plazo de contratar más personal.

7. Posibilidad de conciliar vida y trabajo, alcanzando los objetivos propuestos en el menor tiempo posible.

Sin embargo, de los aspectos positivos mencionados anteriormente, en la realidad territorial genovés, las/los profesionales asistentes sociales se encontraron con múltiples dificultades concretas en la operatividad del servicio social de base, tales como:

1. Imposibilidad de establecer contactos diarios con los usuarios, por falta de conectividad o incapacidad en el uso de la tecnología (video llamadas, e-mail, WhatsApp, Zoom, Teams, Skype, etc.), con el riesgo de aumentar el aislamiento social.
2. Aumento de la dependencia de las personas en los/as asistentes sociales.
3. Expectativas demasiado altas en cuanto a las respuestas positivas y rápidas de los profesionales frente a sus demandas, muchas veces, difíciles de resolver.
4. Aumento del síndrome de *Burn-Out* de los profesionales, debido al elevado número de demandas y solicitudes, por parte de nuevos núcleos desconocidos para el servicio, que han perdido principalmente el trabajo y se encuentran en estado de necesidad.
5. Imposibilidad de establecer un horario definido durante la jornada de trabajo, la disponibilidad de los profesionales trasciende el horario tradicional, encontrándose con situaciones de emergencia durante fines de semana y en horarios nocturnos.
6. En cuanto a la tutela de menores, las constantes solicitudes de jueces de actualización de las situaciones judiciales, en cuanto a visitas, cuidado personal, y situaciones de riesgos de niños, niñas y adolescentes que obligan a los profesionales a multiplicar los esfuerzos por conocer en todo su amplitud la situaciones de los menores, que obviamente, no es posible, sin la visita domiciliaria y entrevistas individuales con adultos y niños, la emergencia ha invisibilizando la situación de la infancia. Por ejemplo,

la situación de las comunidades para menores que durante el *lockdown* no han podido visitar a sus familiares. El aspecto más crítico de esta Pandemia.

7. En familias con ancianos presentes, las dificultades se multiplican, ya que estos prefieren el contacto físico y no se manejan con las tecnologías o teléfonos inteligentes. La conexión remota hace que sea imposible verificar personalmente las condiciones psicofísicas generales de los ancianos, en relación con el medio ambiente y posiblemente con la conducta violenta o inapropiada de los miembros de la familia.
8. En cuanto a la población migrante, el problema principal es el manejo del idioma, situación que se agudiza con la comunicación remota, siendo menos efectiva y genera mayor estrés en las personas que no logran comunicar sus necesidades y demandas.
9. El cierre de todos los servicios públicos de colocación de empleo, que hasta hoy permanecen cerrados, dificulta aún más la búsqueda de trabajo y la activación de proyectos de inclusión laboral, que, hasta antes de la Pandemia, funcionaban ya con mucha dificultad por la ausencia de puestos de trabajo.
10. En cuanto a las familias vulnerables, por lo general, este tipo de tema tiene graves dificultades en el uso de tecnologías (no saben cómo enviar correos electrónicos, usar las plataformas de video llamadas, etc.). Como consecuencia, corren el riesgo de agravar su aislamiento social. Las tecnologías fáciles de usar con interfaces intuitivas podrían superar estas dificultades.
11. A nivel institucional, la precaria conectividad ha tenido repercusiones cotidianas en la prestación del servicio social hacia los ciudadanos, el municipio no dispone de las condiciones materiales para sostener el enlace virtual de todos sus asistentes sociales, que han superado con mucha dificultad la escasez de soporte tecnológico recurriendo a sus recursos tecnológicos personales, para llevar a cabo el trabajo y el soporte a las familias atendidas.

Otro sector clave en esta crisis, ha sido el rol del privado social quienes a través de sus recursos profesionales han continuado sosteniendo los grupos más vulnerables con un trabajo mancomunado, entre servicio social de base territorial y privado social. La asistencia domiciliaria de adultos mayores no autosuficientes, familias con hijos discapacitados, núcleos monoparentales con hijos pequeños, niños, niñas y adolescentes en comunidad de acogida, son ejemplos, entre otras situaciones que han requerido asistencia permanente en la vida cotidiana por su condición de vulnerabilidad y fragilidad. Son muchas las cooperativas, asociaciones y voluntarios que han mantenido y/o rediseñado sus proyectos de acción en el contexto de Pandemia.

Tal es el caso, de la Cooperativa Ágora con veinticinco años de trayectoria y experiencia en Génova, que durante el *lockdown* ha continuado proporcionando soporte profesional a distancia o de manera presencial a sus asistidos. El proyecto europeo MAC Bimbi (POR FSE, 2014-2020), es un proyecto, en el cual también participan como partner la Asociación Consulta Diocesana de Génova y la Cooperativa La Comunità, proyecto destinado a familias con ingresos económicos inferiores a 15.000 euros al año y residentes en la provincia de Génova (Levante, Medio Levante, Ponente, Medio Ponente y las comunas del Distrito Socio Sanitario n. 13 Bogliasco, Pieve Ligure, Sori, Recco, Camogli, Avegno y Uscio). Ofrece servicios profesionales a familias con hijos menores de 18 años, totalmente gratuito, mediante una evaluación preliminar conjunta entre la/el asistente social del municipio y la profesional del proyecto, definiendo las potenciales familias que requieran los servicios profesionales de educadores sociales, psicológicos, matronas y mediadores familiares y/o interculturales, permitiendo conectar a las familias con sus necesidades específicas y los diversos servicios existentes en el territorio genovés. Una vez evaluadas las familias, se procede con ellas, a la definición de las necesidades y servicios necesarios de implementar. El proyecto socioeducativo es definido con los integrantes de la familia, quienes se comprometen a cumplir los objetivos mínimos de la intervención profesional. Durante el *lockdown* las familias asistidas, han recibido todos los ser-

vicios profesionales definidos en el proyecto educativo, sin embargo, los profesionales adaptan sus metodologías de intervención al nuevo contexto, implementando todas las medidas de seguridad para evitar un posible contagio.

De lo anterior, destaca el trabajo a distancia de educadores sociales que han implementado el sistema de video llamadas para el soporte educativo en materias escolares en la preparación de exámenes y cierre del año escolar. En cuanto, al rol de la asistente social (siempre a distancia) se constituye en una guía en la postulación a todas las medidas económicas promovidas por el Gobierno y la región, que han permitido el acceso a *buono spesa*, adquisición de aparatos tecnológicos para el soporte escolar, decodificando los elementos esenciales del *Decreto Rilancio* (2020). En este nuevo contexto, las reuniones de evaluación y reelaboración de las intervenciones profesionales bajo la modalidad remota permiten evaluar las nuevas necesidades de las familias asistidas. Como puntos de tensión, de esta nueva modalidad de trabajo con las personas, la distancia física aumenta aún más por los escasos instrumentos tecnológicos de algunas familias, pero, principalmente la recurrente falta de compromiso de algunas familias en respetar los acuerdos y las citas programadas, que dificultan la continuidad y cumplimiento de los objetivos planteados.

Es necesario e imperativo pensar que más se puede hacer para construir nuevas formas de garantizar la relación entre familias y servicios, siendo flexibles, creativos e innovadores (Fargion, 2018). Lo esencial en este momento dramático es ver la oportunidad de volver a poner la relación al centro de la intervención. Muchos profesionales en este momento ven con impotencia la acción profesional con las familias y las personas. Sin embargo, escucharlas y sostener sus angustias se constituye en escenario privilegiado para reconstruir la relación de confianza que, muchas veces no se ha podido consolidar por el estigma social que acompaña nuestra profesión, reconocida por los ciudadanos como una figura profesional poco confiable, lejana y especialmente controladora de roles y funciones sociales de sus usuarios.

## Conclusiones

La emergencia de COVID-19 ha conmocionado numerosos contextos y procedimientos a nivel nacional e internacional. Para detener el brote de contagios, muchas naciones, incluida Italia, han adoptado medidas estrictas para limitar la movilidad y las interacciones sociales de las personas (el llamado *lockdown*). Esta situación, sin precedentes ha llevado a un rediseño, en algunos casos muy profundo, de los procedimientos en numerosas áreas, incluida la relacionada con los servicios sociales.

En la fase de emergencia, el Servicio Social se encontró particularmente centrado en la revisión de la relación con el usuario y las interacciones con las redes territoriales para soportar el gran número de solicitudes y con la evidente imposibilidad de organizar las intervenciones de los equipos en los territorios. El art. 47 del Decreto Ley n. 18 de 2020, ha dejado una amplia libertad para que las administraciones competentes definieran cómo implementar los servicios sociales. En muchos casos, esto ha determinado, en realidad, un uso masivo del modo de trabajo remoto, evitando la intervención en el hogar.

El método de trabajo remoto, adoptado en el contexto de los servicios sociales debido a la emergencia COVID-19, además de algunas limitaciones intrínsecamente vinculadas a este método de trabajo y los recursos tecnológicos, destacó una serie de posibles ventajas no despreciables que los servicios territoriales deberían replantearse en nuevas lógicas de intervención profesional. Estos, si están respaldados por herramientas tecnológicas adecuadas que mitiguen o eliminen las desventajas asociadas con la falta de presencia operativa, podrían constituir una nueva forma de proporcionar servicios sociales de calidad, con ventajas para las organizaciones -en términos de costos reducidos-, para los operadores -en términos de menos estrés y mejor logística-, así como para los usuarios -en términos de mayor efectividad y frecuencia del servicio- (Pantani, 2020). Este cambio de paradigma también resultaría en una transición del control a la confianza, dando mayor confianza y menos control en la ejecución del trabajo. Es un proceso que, en otras áreas, ya ha demostrado tener ventajas significativas (Ambra, 2018).

El impacto real de este enfoque diferente de los servicios sociales, común a muchos servicios en todo el territorio nacional, solo puede verificarse en el futuro, una vez que haya pasado la emergencia y se hayan realizado análisis retrospectivos.

No debemos olvidar que, como en todas las situaciones de emergencia, los/as asistentes sociales deben supervisar dos elementos: la seguridad física de las personas, incluida la propia, garantizando que las personas, las familias y la comunidad tengan el acceso a los niveles esenciales de prestaciones sociales. Lo anterior es posible, fomentando la alianza entre el servicio público y el privado social.

## Referencias

- Ambra, M.C. (2018). *Dal controllo alla fiducia? I cambiamenti legati all'introduzione dello 'smart working', uno studio di caso*. Recuperado de [https://pdfs.semanticscholar.org/5e6c/548f88ce9a64a136145d3eb8319d86905311.pdf?\\_ga=2.27132724.846829168.1594129932-225092802.1594129932](https://pdfs.semanticscholar.org/5e6c/548f88ce9a64a136145d3eb8319d86905311.pdf?_ga=2.27132724.846829168.1594129932-225092802.1594129932)
- Ardesi, S. y Filippini, S. (2016). *Il servizio sociale e le famiglie con minori. Prospettive giuridiche e metodologiche*. Roma: Carocci Faber.
- Circolare Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali (27 de marzo 2020) *Sistema dei Servizi Sociali - Emergenza Coronavirus*. Recuperado de <https://www.lavoro.gov.it/redditudicittadinanza/Documents-norme/Documents/Circolare-27-03-2020.pdf>
- Donini A. (2017). *Nuova flessibilità spazio-temporale e tecnologie: l'idea del lavoro agile, in Web e lavoro: profili evolutivi e di tutela*. Torino: Giapichelli.
- Fredian, M. (2017) *Il lavoro agile tra prestazione a domicilio e telelavoro*. Recuperado de <https://www.quotidianogiuridico.it/documents/2017/09/14/il-lavoro-agile-tra-prestazione-a-domicilio-e-telelavoro>
- Decreto del Presidente della Repubblica (5 di giugno 2001). *Modifiche ed integrazioni della disciplina dei requisiti per l'ammissione all'esame di Stato e delle relative prove per l'esercizio professionale*.
- Decreto del Presidente della Repubblica (7 di agosto 2012). *Regolamento recante riforma degli ordinamenti professionali, a norma dell'articolo 3, comma 5, del decreto-legge 13 agosto 2011, n.138, convertito con modificazioni, dalla legge 14 settembre 2011, n.148 (12G0159) (GU Serie Generale n.189 del 14-08-2012)*

- Decreto-Legge (17 de marzo 2020). *Misure di potenziamento del Servizio sanitario nazionale e di sostegno económico per famiglie, lavoratori e imprese connesse all'emergenza epidemiológica da COVID-19 (20G00034) (GU edizione straordinaria del 17-03-2020)*
- Decreto del presidente del Consiglio dei Ministri (11 de marzo 2020). *Misure urgenti di contenimento del contagio sull'intero territorio nazionale*. Recuperado de <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2020/03/11/20A01605/sg>
- Decreto-Legge (17 de marzo 2020). *Misure di potenziamento del Servizio sanitario nazionale e di sostegno economico per famiglie, lavoratori e imprese connesse all'emergenza epidemiologica da COVID-19. (20G00034) (GU Serie Generale n.70 del 17-03-2020)*. Recuperado de <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2020/03/17/20G00034/sg>
- Decreto "Rilancio" (19 di maggio 2020). *Misure urgenti in materia di salute, sostegno al lavoro e all'economia, nonché di politiche sociali connesse all'emergenza epidemiologica da COVID-19. (20G00052) (GU Serie Generale n.128 del 19-05-2020- Suppl. Ordinario n.21)*. Recuperado de <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2020/05/19/20G00052/sg>
- Fargion, S. (2018). *Il metodo del servizio sociale. Riflessioni, casi e ricerche*. Roma: Carocci Faber.
- Gazzi, G. (2020). *Ordine Assistenti Sociali*. Recuperado de <https://www.facebook.com/OrdineAssistentiSociali/posts/1446060498937175>
- Istituto Nazionale di statistica ISTAT (2020). *Comunicato Stampa sulla povertà*. Recuperado de <https://www.istat.it/it/archivio/244415>
- Istituto Nazionale di statistica (2017). *Datos de la población de la Región de Liguria*. Recuperado de <http://dati.istat.it/Index.aspx?QueryId=18541>
- Legge Costituzionale (18 di ottobre 2001). *Modifiche al titolo V della parte seconda della Costituzione*. Pubblicata nella Gazzetta Ufficiale n. 248 del 24 ottobre 2001.
- Legge (8 di novembre 2000). *Legge quadro per la realizzazione del sistema integrato di interventi e servizi sociali n.328*. Pubblicata nella Gazzetta Ufficiale n.265 del 13 novembre 2000. Supplemento Ordinario n. 186.
- Legge (23 de marzo 1993) *Ordinamento della professione di assistente sociale e istituzione dell'albo professionale*". (GU Serie Generale n.76 del 01-04-1993)
- Legge Regionale (24 di maggio 2006). *Promozione del sistema integrato di servizi sociali e sociosanitari*. Recuperado de [https://www.isfol.it/sistema-documentale/banche-dati/normative/normativa-temi/normativa-regionale-temi/normativa-regionale-terzo-settore/liguria-legge-regionale-24-maggio-2006-n.-12/LI\\_LR24maggio2006n12.pdf](https://www.isfol.it/sistema-documentale/banche-dati/normative/normativa-temi/normativa-regionale-temi/normativa-regionale-terzo-settore/liguria-legge-regionale-24-maggio-2006-n.-12/LI_LR24maggio2006n12.pdf)

- Mazzotta O., (2016). *Lo stato del lavoro autonomo e il lavoro agile*. Recuperado de <https://www.quotidianogiuridico.it/documents/2016/02/01/lo-statuto-del-lavoratore-autonomo-ed-il-lavoro-agile>
- Milani, P. (2020). *Un nuovo SmartWelfare?* Recuperado de <https://www.labrief-unipd.it>
- Ordinanza Regionale (2020). *Misure in materia di contenimento e gestione dell'emergenza epidemiológica da COVID-19*.
- Pantani, C. (2020). *Smart working e servizio sociale al tempo del Covid-19. Limitazione o risorsa?* Recuperado de <https://welforum.it/il-punto/emergenza-coronavirus-tempi-di-precarieta/smart-working-e-servizio-sociale-al-tempo-del-covid-19/>
- Progetto Operativo (2014-2020). *Inclusione sociale e lotta alla povertà priorità di investimento 9, obiettivo specifico 9i "Famiglie al Cento – Un centro per le famiglie"* DGR 200/2017. Documento interno.
- Programma Operativo Nazionale per l'inclusione (2014-2020) (PON Inclusione). *Programma operativo nell'ambito dell'obiettivo "Investimenti in favore della crescita e dell'occupazione"*. Ministero del Lavoro e delle politiche sociali.
- Rovai, B. (2018). *Nuovo dizionario di Servizio Sociale*. Roma: Carocci editore.
- Santoro Passarelli G. (2017) *Lavoro eterorganizzato, coordinato, agile e il telelavoro: un puzzle non facile da comporre in un'impresa in via di trasformazione*, C.S.D.L.E. it., n. 327/2017, 1-16. Recuperado de [http://csdle.lex.unict.it/Archive/WP/WP%20CSDLLE%20M%20DANTONA/WP%20CSDLLE%20M%20DANTONA-IT/20170526-120712\\_santoro-passarelli\\_n327-2017itpdf.pdf](http://csdle.lex.unict.it/Archive/WP/WP%20CSDLLE%20M%20DANTONA/WP%20CSDLLE%20M%20DANTONA-IT/20170526-120712_santoro-passarelli_n327-2017itpdf.pdf)
- Saraceno, C. (2020). *Comunicato: Covid-19 e chiusura delle scuole. Aumenta la forbice tra bambini di serie A e serie B*. Recuperado de: <https://www.alleanzainfanzia.it/comunicato-covid-19-e-chiusura-delle-scuole-aumenta-la-forbice-tra-bambini-di-serie-a-e-serie-b/>
- Tiraboschi M., (2017) *Il lavoro agile tra legge e contrattazione collettiva: la tortuosa via italiana verso la modernizzazione del diritto del lavoro, DRI, 2017, n. 4, 3-50*. Recuperado de [https://moodle.adaptland.it/pluginfile.php/30724/mod\\_resource/content/1/Tiraboschi\\_Lavoro\\_Agile.pdf](https://moodle.adaptland.it/pluginfile.php/30724/mod_resource/content/1/Tiraboschi_Lavoro_Agile.pdf)