





LA EDUCACIÓN EN TIEMPOS
DE CONFINAMIENTO:
PERSPECTIVAS DE LO PEDAGÓGICO

Marcela Romero Jeldres & Solange Tenorio Eitel

Editoras - Compiladoras

©Facultad de Filosofía y Educación, Universidad Metropolitana
de Ciencias de la Educación.
Inscripción N°2021 - A - 1007. Santiago de Chile

ISBN
978-956-7062-96-6 versión impresa-ISBN 978-956-7062-95-9
versión en línea

Editoras — Compiladoras, 2020
Dra. Marcela Romero Jeldres
Dra. Solange Tenorio Eitel

©Prólogo de Dr. Pedro Maldonado Arbogast, 2020

Traducción idiomática
Mgs. Silvana Salvarani Pometto

Diseño de cubierta
Héctor Carúz Jara

Diagramación
Camila Vega Céspedes
Imprenta Salesianos S.A

Producción y Gestión Editorial
Ariadna Ediciones www.ariadnaediciones.cl

Todos los derechos reservados. Esta publicación no puede ser reproducida ni en todo ni en parte, por ningún medio, sin el permiso previo, por escrito, de la editorial. Los contenidos previos del presente estudio son responsabilidad de los autores. Prohibida su comercialización.



LA EDUCACIÓN EN TIEMPOS DE CONFINAMIENTO: PERSPECTIVAS DE LO PEDAGÓGICO

Marcela Romero Jeldres & Solange Tenorio Eitel

Editoras - Compiladoras

FONDO EDITORIAL UMCE / Facultad de Filosofía y Educación
Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación

Edición Digital

La Educación En Tiempos De Confinamiento:
Perspectivas De Lo Pedagógico

Editoras – Compiladoras

Marcela Romero Jeldres & Solange Tenorio Eitel

Autores

Maximiliano Acuña Acevedo
Elisa Araya Cortez
Vidal Basoalto Campos
Ítalo Fuentes Bardelli
MaríaFrancisca García Barriga
Gustavo González-García
Julio Hizmeri-Fernández
Roxana Hormazábal-Fajardo
Enriqueta Jara-Illanes
Verónica Lizana Muñoz
María Eugenia Letelier Gálvez
Enrique Lorca Ponce
Rocio Loyola Navarro
Andrés Marió Casanova
Gastón Molina Domingo
Margarita Pastene Valladares
Juan Luis Piñeiro Garrido
María José Ramírez Burgos
Macarena Rioseco Castillo
Daniel Riveros Zúñiga
Rodrigo Rocha Pérez
Bessie Rojas-Rodríguez
Marcela Romero Jeldres

Silvana Salvarani Pometto
Ilich Silva-Peña
Solange Tenorio Eitel
Danny Vargas Escobar
Claudia Vásquez Ortiz
Mariya Veleva
Mauricio Vergara Rodríguez
Paula Villalobos Vergara
Felipe Zurita Garrido

Contenido

COMITÉ EDITORIAL	9
REFERATO EXTERNO E INTERNO	9
PRÓLOGO	11
CAPÍTULO I	
La dimensión política de la pandemia y la educación	
Políticas educacionales escolares durante la pandemia COVID-19: el caso de Chile	17
Política de la educación: lo eterno en el incierto presente	39
Las crisis económicas estructurales y el ocaso educativo de la escuela	77
En Tiempos de pandemia, una reflexión sobre dinámicas universitarias y la idolatría por las evidencias	103
CAPÍTULO II	
Las tensiones frente al cierre de las escuelas, liceos y universidades	
Profesores principiantes: resiliencia y reflexiones de cara a una docencia de emergencia	X
Primera línea pedagógica: Agobio docente y las condiciones laborales en emergencia sanitaria	X
Educación emocional en Educación Superior en tiempos de pandemia	X
Docencia universitaria de emergencia ante la crisis sanitaria	X

Relato de una experiencia sobre el proceso de adaptación curricular en contexto de educación virtual: aproximaciones a formas de construir el currículum práctico X

Funciones Cognitivas y Educación a Distancia: La Escuela en Tiempos de Pandemia X

CAPÍTULO III

La emergencia de las nuevas ciudadanías

Los desafíos para la educación superior en los países alemanoparlantes frente a la pandemia X

Sentidos de la educación superior en tiempos de incertidumbre X

Universidad – Comunidad. Hacia un nuevo trato X

CAPÍTULO IV

La pedagogía post pandemia

La pedagogía y los aparatos: el futuro post-pandémico desde las artes y humanidades X

Perspectiva desde las neurociencias a la educación peri-post pandemia X

Enseñanza de las matemáticas en tiempo de confinamiento: planificación de las clases postpandemia X

Repolitización de la formación inicial docente en un Chile post pandémico X

REFLEXIONES FINALES:

Del espíritu y las motivaciones del libro X

PALABRAS FINALES:

Decana Facultad de Filosofía y Educación X

AUTORES DEL LIBRO X

COMITÉ EDITORIAL

Marruecos

Dr. Hassan Faouzi Nadim. Universidad Internacional de Agadir.

España

Dr. Ignasi Puigdemívil Aguade. Universidad de Barcelona.

Dr. Juan José Navarro Hidalgo. Universidad de Zaragoza.

Chile

Dr. Pedro Maldonado Arbogast. Universidad de Chile.

Dr. Mario Quintanilla Gatica. Pontificia Universidad Católica de Chile.

Dra. Nolfá Ibáñez Salgado. Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.

Dr. Ernesto Schiefelbein Fuenzalida. Premio Nacional de Educación.

Costa Rica

Dra. Margoth Mena Young. Universidad de Costa Rica.

México

Dra. Lilia López Arriaga. Universidad Autónoma de Baja California. Mexicali.

REFERATO EXTERNO

Dra. Erika Castillo Barrientos. UMCE. Chile

Mg. Fabián Castro Valle. UMCE. Chile

Dra. Elizabet Díaz Acosta. U de Concepción. Chile

Dr. Sebastián Donoso Díaz. U Talca. Chile

Dr. Jorge Ferrada Sullivan. U Los Lagos. Chile

Dr. Luis Manuel Flores González. PUC. Chile

Dr. Pedro Fuenzalida Rodríguez. U. Los Lagos. Chile

Dra. Noemí Grinspun Siguelnitzky, UMCE. Chile

Mg. Víctor Hugo López Sandoval. UMCE. Chile

Dra. Tricia Mardones Nichi. UMCE. Chile

Dra. Daniela Maturana Castillo. USACH. Chile

Dra. Heleny Méndiz Rojas. UCN. Chile

Dra. Diana Pasmanik Volochinsky. USACH. Chile

Dra. Verónica Pastén Valenzuela. U. Playa Ancha. Chile

Dr. Ricardo Pérez Valdés. UMCE. Chile

Mg. Marco Aurelio Reyes Coca. U Biobío. Chile

Dra. Carmen Oval Soto. U. Magallanes. Chile

Dra. María de los Ángeles Sáez Ibáñez. U Chile. Chile

Dr. Víctor Hugo San Martín. U Chile. Chile



PROLOGO

Quizás sorprenderá a más de un lector, que un prólogo de un libro sobre educación sea escrito por un neurocientífico. De hecho, yo me sorprendí cuando el decanato de la Facultad de Filosofía y Educación me invitó a participar en este proyecto. Sin embargo, al leer las distintas contribuciones que forman parte de este libro, pude reconocer varias preocupaciones que son transversales a diferentes disciplinas. Además, como profesor universitario, fue muy pedagógico leer estas contribuciones, que son relevantes para mi propia actividad docente. Y es que, juntamente con aprender sobre aspectos disciplinarios específicos, hay en el contenido de este libro, lecciones generales que servirán a todos aquellos interesados en la relación multidimensional que existe entre educación y pandemia.

No hay ninguna duda de que en este último año hemos sufrido una emergencia sanitaria, sin precedentes en nuestra experiencia reciente, y que producto de esta emergencia, nuestras vidas están cambiando dramáticamente. Estos cambios han sido el resultado del diverso impacto de la pandemia en nuestro quehacer como sociedad. Evidentemente, la inestabilidad económica y laboral ha sido uno de los aspectos más relevantes, pero también lo ha sido el deterioro en nuestra salud física y mental. Hay que partir por el conocido hecho, que nuestro éxito como especie, se debe a la biología gregaria que nos caracteriza. Es en estas interacciones sociales, donde ocurren los eventos que forman nuestra conducta y el tejido social, que nos permite recibir y contribuir a la sociedad. Y central a este proceso, es la experiencia educativa.

Las condiciones que nos impone la pandemia conspiran directamente con este fundamental proceso, en varios frentes. Por supuesto, está el aspecto mencionado de la salud mental. Nuestro cuerpo y cerebro reacciona a las amenazas con mecanismos biológicos inevitables, que, en contexto presente en la mayor parte de nuestra historia como especie,

hacen sentido. Sin embargo, en el contexto actual, las situaciones vividas implican una seria amenaza al no poder adecuadamente, o fácilmente manejar el miedo, la ansiedad y el estrés que nos enfrentamos, al carecer de información adecuada, y sufrir incertidumbre y restricciones sociales. Particularmente relevantes para el tema de este libro, son las consecuencias en algunas habilidades cognitivas como la memoria atención, o las emociones, que son fundamentales para un proceso educativo

En este libro se presentan un conjunto de ensayos que discuten varios aspectos centrales a la relación entre pandemia y educación, que se inician en una mirada desde lo macro, examinando la dimensión política y la educación. En los primeros ensayos Felipe Zurita, Gastón Molina, Rodrigo Rocha e Ítalo Fuentes nos revelan cómo las amenazas de incertidumbre y el quiebre de interacción social de los actores relevantes en la política educacional, se ha traducido en el contexto de la pandemia. En un contexto histórico más amplio, Basoalto Campos nos muestra una relación entre escritos de Iván Illich y la actual crisis planetaria expresada en la pandemia por COVID-19.

En la siguiente sección del libro, los ensayos toman un cariz más personalizado, donde conoceremos de las experiencias e iniciativas adoptadas en diferentes ambientes para enfrentarse a los desafíos de la pandemia. Paula Villalobos y colaboradores, así como Solange Tenorio y María José Ramírez exponen las principales dificultades que los docentes han debido enfrentar para dar continuidad al proceso educativo bajo las actuales condiciones. En esta misma línea, Maximiliano Acuña analiza las condiciones laborales docentes y el agobio docente como una preocupación para el sistema educativo chileno. A continuación, leeremos de la propuesta de Verónica Lizana para hacerse cargo del componente emocional, siguiendo con el ensayo de Mauricio Vergara y Daniel Riveros donde nos comunican sobre la experiencia desarrollada en la UMCE para enfrentar el desafío que se nos impone. Finaliza este capítulo con un estudio bibliográfico donde Danny Vargas y Silvana Salvarani buscan relacionar el desarrollo de las Funciones Cognitivas con aspectos de la transición a la educación a distancia.

Siguiendo con la descripción de lo que se encontrará el lector de este libro, los siguientes ensayos revierten el foco hacia aspectos más macroscópicos. Mariya Veleva nos ilustra cómo la pandemia se tradujo en aprendizaje remoto en algunos países europeos. Luego nos encontraremos con el ensayo de María Eugenia Letelier quien reflexiona sobre la transversalidad y transdisciplinariedad, acentuadas hoy por la pandemia sanitaria. Finalmente, Margarita Pastene analiza aspectos de la vinculación con el medio, la que, como función esencial de las universidades estatales, implica un nuevo trato con el entorno social, político y cultural. Como nos ilustra esta última autora, “la compleja situación de pandemia que enfrenta la humanidad, reveló la fragilidad e indefensión que afecta a las sociedades más vulnerables respecto a los derechos básicos de las personas, desde lo social, cultural y económico, soslayados sistemáticamente durante décadas, cuyas soluciones debieran constituirse en desafíos ineludibles para las naciones”.

En el último capítulo de este libro, encontramos varios ensayos que nos presentan aproximaciones y análisis pedagógicos para enfrentar la etapa que vendrá, una vez superada la pandemia. Las experiencias relatadas en los capítulos anteriores dejarán una dura huella en nuestras vivencias docentes, mientras que, al mismo tiempo, nos ofrecen oportunidades para nuevas perspectivas educacionales. En un primer ensayo, María Francisca García Barriga y Macarena Rioseco Castillo, centran su propuesta en experiencias educativas virtuales en relación con el confinamiento desde la perspectiva del cuerpo, su interacción y los afectos. Seguidamente, Rocío Loyola y Enrique Lorca discuten sobre cómo la crisis puede afectar nuestro sistema nervioso y cómo esto se puede considerar en procesos cognitivos que ocurren en el aprendizaje. Luego, podremos leer de Juan Luis Piñeiro y Claudia Vásquez, un ensayo donde identifican las dimensiones que caracterizan la calidad de la enseñanza de las matemáticas en pandemia. Cierra esta sección, una reflexión colectiva repensando el rol del profesorado en la construcción de una nueva sociedad realizada por Ilich Silva-Peña y colaboradores.

De la lectura de este libro recogemos un conocimiento exhaustivo. Es notable que desde la Facultad de Filosofía y Educación de la UMCE se hayan compilado en corto tiempo, las contribuciones en un tema nuevo y fluido como ha sido la pandemia. En conjunto, los ensayos contenidos en este libro son un robusto y potente ejemplo de cómo se construye el conocimiento científico. Se establece claramente el problema a abordar, buscando comprender cómo el confinamiento que resulta de la pandemia desafía lo pedagógico. Se releva también el estado del arte a través de análisis de casos y reportes de experiencias propias, que ocurren desde un ámbito de aula, al más alto nivel social. Estos análisis van acompañados con propuestas de mecanismos que proveen de explicaciones, que contribuyen desde distintas miradas y tópicos, a entender la problemática y consecuencias de la pandemia en educación. Además, estos escritos nos ofrecen cursos de acción que reducen el impacto de sus negatividades, pero más importante, nos enfrentan a propuestas globales para positivamente, modificar desde lo educativo el mundo social de la próxima década.

Pedro Maldonado A, PhD.

Departamento de Neurociencia y BNI

Facultad de Medicina

Universidad de Chile

CAPITULO I

La dimensión política de la pandemia y la educación.



**Políticas educacionales escolares durante la
pandemia COVID-19: el caso de Chile**

School educational policies during the COVID-19 pandemic:
the case of Chile

Politiques éducatives scolaires pendant la pandémie COVID-19:
le cas du Chili

Dr. Felipe Zurita Garrido

felipe.zurita@umce.cl

RESUMEN

En el presente ensayo se construyen análisis y reflexiones sobre las políticas públicas educacionales construidas por el Gobierno de Chile para el sistema escolar en el contexto de la pandemia COVID-19. Se ha optado por una metodología de trabajo estructurada en base a un análisis documental, descriptivo y temático, que ha permitido organizar las reflexiones en los siguientes momentos: a) en un primer momento son descritas las políticas públicas educacionales sobre calendario escolar, plataformas digitales, currículum nacional y evaluación escolar; b) en un segundo momento se construyen reflexiones en torno a cómo se vinculan las políticas públicas educacionales construidas por el Gobierno de Chile en el actual escenario con la estructura del sistema escolar, especialmente con sus estructuras de subsidiariedad y responsabilidad de las comunidades escolares; c) finalmente, se comparten algunas reflexiones a modo de conclusión del camino analítico transitado, resaltando como elementos fundamentales a la ausencia de diálogo en la construcción e implementación de las políticas públicas educacionales, la necesidad de contar con una dirección clara y robusta del poder público sobre la educación y la necesidad de valorizar el profesionalismo del profesorado en la tarea de asegurar el derecho a la educación de las niñas, niños y jóvenes chilenos en el contexto de la pandemia COVID-19.

Palabras clave: política educacional, gobierno, Chile

ABSTRACT

In this essay, analyzes and reflections on the educational public policies constructed

by the Government of Chile for the school system in the context of the COVID-19 pandemic are constructed. A structured work methodology has been chosen based on a descriptive and thematic analysis, which has allowed the organization of reflections in the following moments: a) at first, the public educational policies on the school calendar, digital platforms, national curriculum and school evaluation are described; b) in a second moment, reflections are constructed around how the educational public policies constructed by the Government of Chile are linked in the current scenario with the structure of the school system, especially with its subsidiarity structures and accountability of school communities; c) finally, some reflections are shared as a conclusion of the analytical path traveled, highlighting as fundamental elements the absence of dialogue in the construction and implementation of educational public policies, the need to have a clear and robust leadership of the public power on education and the need to value the professionalism of teachers in the task of ensuring the right to education of Chilean girls, boys and young people in the context of the COVID-19 pandemic.

Keywords: education policy, government, Chile.

RÉSUMÉ

Dans cet essai, ont construit des analyses et des réflexions sur les politiques publiques éducatives, élaborées par le gouvernement du Chili, pour le système scolaire dans le contexte de la pandémie COVID-19. On a structure et choisi une méthodologie de travail, sur la base d'une analyse documentaire, descriptive et thématique, qui a permis d'organiser les réflexions dans les moments suivants: a) dans un premier temps, les politiques publiques éducatives sur le calendrier scolaire, les plateformes numériques, digitales sont décrite; les programmes nationaux et l'évaluation des écoles sont décrites; b) dans un second temps, des réflexions se construisent autour de la manière dont les politiques publiques éducatives construites par le Gouvernement Chilien sont liées dans le scénario actuel à la structure du système scolaire, notamment avec ses structures de subsidiarité et de responsabilité des communautés scolaires; c) enfin, on partage quelques réflexions en conclusion du chemin analytique parcouru, mettant en évidence comme éléments fondamentaux, l'absence de dialogue dans la construction et la mise en œuvre des politiques publiques éducatives; la nécessité d'avoir un leadership clair (une nouvelle direction) et robuste de la puissance publique sur l'éducation et la nécessité de valoriser le professionnalisme des enseignants dans la tâche de garantir le droit à l'éducation des filles, garçons et jeunes chiliens dans le contexte de la pandémie COVID-19.

Mots clés: politique éducative, gouvernement, Chili.

1. Introducción

La pandemia de COVID-19 ha avanzado rápidamente distribuyendo muerte y miseria a lo largo y ancho de nuestro planeta, al mismo tiempo que ha generado transformaciones profundas en las lógicas de organización de la vida de todas y todos los habitantes de este.

La muerte y la miseria ciertamente han afectado de manera más poderosa a los grupos más vulnerables de la población, especialmente en aquellos países o regiones en que las autoridades políticas no han considerado como prioridad la protección de la vida y han optado por relativizar los efectos nocivos del COVID-19 tanto por intereses económicos, políticos y culturales.

Dentro de las profundas transformaciones que ha generado la expansión de la pandemia COVID-19 en la vida cotidiana de las sociedades es posible identificar a la interrupción del funcionamiento presencial del sistema escolar como uno de los más visibles. Visible porque finalmente desde la institucionalización y masificación de los sistemas escolares modernos las sociedades han convivido con el hecho de que diariamente millones de niñas, niños y jóvenes de diferentes lugares del mundo salgan de sus hogares y se trasladen a establecimientos educacionales a vivir la experiencia de la educación escolarizada junto a sus pares, profesoras y profesores.

Esta interrupción del funcionamiento presencial de la educación escolarizada ha generado también en Chile el fenómeno inédito de que cerca de 240.000 profesoras y profesores y cerca de 3.500.000 estudiantes pertenecientes a 11.574 establecimientos educacionales (Ministerio de Educación, 2019) intenten darle continuidad a los procesos formativos a través de diversos medios, tales como conexiones sincrónicas a través de plataformas digitales (Zoom, Microsoft Teams, Google Meet, entre otras), envío y recibo de materiales de enseñanza y aprendizaje a través de plataformas digitales y redes sociales (email,

Instagram, WhatsApp, entre otras), impresión y distribución de guías de estudio en los establecimientos educacionales y en los hogares de las y los estudiantes, entre otros.

Considerando el escenario anterior, resulta fundamental plantear las siguientes interrogantes: ¿Cuáles han sido las políticas públicas educacionales construidas e implementadas por el Gobierno de Chile para el sistema escolar¹ en el contexto de la pandemia COVID-19? ¿Cómo se articulan estas políticas públicas con la estructura del sistema escolar vigente? En este escrito de corte ensayístico se intentará responder estas preguntas. Para aquello, las argumentaciones se organizan de la siguiente manera: en un primer momento se describen las principales políticas públicas educacionales diseñadas e implementadas por el Gobierno de Chile durante el contexto de la pandemia COVID-19; en un segundo momento se desarrollará una reflexión en torno a cómo dichas políticas públicas educacionales se relacionan con la estructura del sistema escolar chileno y en un tercer y último momento se proponen algunas reflexiones de cierre considerando los análisis realizados.

2. Políticas Públicas Educacionales en contexto de pandemia COVID-19

Para definir la noción de política pública se ha optado por considerar los postulados de Oszlak y O'Donnell (1981) quienes comprenden a la misma como una compleja concatenación de diversas “acciones” del Estado en el tiempo con miras a abordar o tratar una “cuestión”. Planteado así, la política pública corresponde más a un conjunto de toma de decisiones en torno a problemáticas en procesos de duración amplia y no a acciones

1. El sistema educacional en Chile tiene la siguiente estructura: Educación Parvularia; Educación Básica; Educación Media; Educación Superior.

puntuales o aisladas en la temporalidad. De esta forma, la política pública se trata de la puesta en escena de iniciativas que asumen un carácter de transformación constante de tipo dialéctica, donde existiría la posibilidad cierta de volver a actuar sobre la “cuestión” abordada. La “cuestión” o problema tratado no corresponde necesariamente a un fenómeno exclusivamente importante o urgente, sino que corresponde más a un fenómeno que tiene el potencial de posicionarse como tal a partir de la presión de uno o más grupos instalados tanto fuera como dentro del Estado. De esta manera, la política pública correspondería a la “toma de partido” del Estado frente a este fenómeno o “cuestión” creada, ya sea a través de la intervención factual como también de la omisión de este (Oszlak y O’Donnell, 1981).

Esta perspectiva de la política pública resulta ser muy interesante a los intereses de este escrito, puesto que sitúa su análisis en un escenario donde se entiende a la misma como el resultado del enfrentamiento de diferentes actores y/o grupos sociales que bregan por impactar en la realidad a través de la acción u omisión del Estado frente a sus intereses diversos y contradictorios. En la misma línea, la política pública no puede concebirse desde una perspectiva ingenua donde el Estado intervendría desde una lógica exclusivamente “administrativa” utilizando el poder del conocimiento técnico-científico en problemas “objetivos” y de forma desinteresada en busca del “bien común”. Esta visión gramsciana de la política pública es atractiva para estudiar la acción del Estado en el contexto de una emergencia sanitaria como la actual, puesto que aquí se entiende que las políticas públicas dirigidas al sistema educacional son parte de un amplio proceso de disputa por la hegemonía en el campo educacional entre diferentes actores que siguen diferentes intereses, los que no siempre son coherentes entre sí y que son interesantes de evaluar en las diferentes realidades nacionales y regionales.

Considerando lo anterior, el desarrollo de las actividades escolares en un contexto de pandemia como la del COVID-19 ha generado una serie de alteraciones en el funcionamiento de los sistemas educacionales de

diferentes países. Las acciones emprendidas por los diferentes Gobiernos del mundo muestran de alguna manera la existencia de múltiples visiones y capacidades para responder a un desafío novedoso e inesperado: definir cómo continuar formando a las nuevas generaciones, por lo menos considerando los esquemas y finalidades de la perspectiva escolarizada, sin poder contar con el encuentro cercano y sistemático que aseguraba la escuela como institución fundamental del andamiaje educacional moderno. Una mirada interesante y abarcadora sobre estas diversas respuestas lo entrega el informe de Reimers y Schleicher (2020) donde se analizan necesidades educacionales e iniciativas iniciales desarrolladas frente a la pandemia COVID-19 en cerca de 98 países. Como Chile no escapa a esta situación global, a continuación, se describirán algunas de las iniciativas más visibles diseñadas e implementadas por el Gobierno.

La acción del Gobierno de Chile durante la emergencia sanitaria del COVID-19 en el área educacional, específicamente en la educación escolar, podría sintetizarse bajo la categoría de búsqueda de la continuidad. En otras palabras, el Gobierno de Chile, a través del Ministerio de Educación, ha buscado que las actividades educacionales continúen a pesar de las múltiples y desafiantes transformaciones en que estas se vienen desarrollando en la modalidad a distancia.

Para viabilizar lo anteriormente señalado, el Ministerio de Educación ha dispuesto una serie de iniciativas que han apuntado a reorganizar el funcionamiento de los actores educativos vinculados a los establecimientos educacionales escolares de tal manera que su actividad fuese viable en términos generales. Dichas iniciativas podrían organizarse en las siguientes: reorganización del calendario escolar; organización y construcción de plataformas digitales de apoyo a las actividades de enseñanza y aprendizaje escolar; reorganización del Currículum Nacional y evaluación escolar.

2.1 Calendario Escolar

En Chile el calendario escolar es definido de manera diferenciada para cada una de las regiones del país. El calendario escolar correspondiente a la Región Metropolitana de Santiago del año 2020 en Chile establecía inicialmente el comienzo de las actividades lectivas el día miércoles 04 de marzo, un periodo de vacaciones de invierno entre el lunes 13 y el viernes 24 de julio y finalmente el término de las actividades lectivas el viernes 04 de diciembre para los establecimientos educacionales escolares con jornada escolar completa² y el viernes 18 de diciembre para los establecimientos educacionales escolares sin jornada escolar completa (Secretaría Ministerial de Educación Región Metropolitana, 2019). Esta definición general, que tradicionalmente soporta modificaciones específicas según realidades regionales o según disposiciones de algunos establecimientos educacionales escolares específicos, correspondía a los lineamientos globales en que se organizarían los tiempos escolares durante el año 2020.

El comienzo del calendario escolar coincidió con la confirmación de los primeros casos de personas con diagnósticos positivos de COVID-19 en Chile. Esta situación generó el inicio de un amplio debate en torno a qué hacer con las actividades escolares, cuestionándose si acaso era pertinente o no suspender las mismas y qué tipo de efecto tendría esta suspensión con respecto a la expansión de la enfermedad. Dicho debate se zanjó con la decisión de la Subsecretaría de Salud Pública de suspender las clases en todos los centros de educación inicial y

2. La jornada escolar completa corresponde a la denominación que se le asignó en Chile a la política educacional de extensión del horario escolar. Esta política educativa fue establecida mediante la publicación de la Ley N° 19.532 el 17 de noviembre de 1997, que estableció un régimen mínimo de 38 horas semanales de trabajo escolar para la Educación Básica de tercero a octavo año y de 42 horas semanales de trabajo escolar para la Educación Media en las modalidades humanístico-científica y técnico-profesional. Dichas horas de trabajo escolar corresponderían a la lógica de cálculo que 1 hora corresponde a 45 minutos.

establecimientos educacionales escolares a nivel nacional entre el lunes 16 de marzo y el viernes 27 de marzo (Subsecretaría de Salud Pública, 2020).

A partir de esta primera suspensión de clases presenciales se definió darle continuidad a algunas iniciativas relevantes que serían desarrolladas en los establecimientos educacionales escolares, tales como la alimentación escolar y el desarrollo del proceso de vacunación correspondiente a la campaña de influenza 2020. Esta suspensión de clases presenciales también derivó en el desarrollo de los primeros intentos y experiencias por mantener los procesos de enseñanza y aprendizaje a distancia, elaborándose así los primeros ejercicios de clases en la versión online en los casos en que esto era posible.

El miércoles 25 de marzo el Ministro de Educación Raúl Figueroa comunicó a la ciudadanía la decisión de suspender nuevamente las clases presenciales entre el lunes 30 de marzo y el viernes 10 de abril, mientras que se adelantaban las vacaciones de invierno entre los días lunes 13 de abril y viernes 24 de abril. Este anuncio se materializó finalmente en la publicación de la Resolución Exenta N° 000686 el 31 de marzo de 2020 (Secretaría Ministerial de Educación Región Metropolitana, 2020) que estableció un nuevo calendario escolar que confirmó las fechas anteriormente informadas, al mismo tiempo que situó el final del año lectivo el 23 de diciembre para los establecimientos educacionales escolares con jornada escolar completa y el 08 de enero para los establecimientos educacionales escolares sin jornada escolar completa.

A contar del lunes 27 de abril, momento identificado en el calendario escolar como de reinicio de actividades en los establecimientos educacionales escolares, se retomaron las actividades de enseñanza y aprendizaje en un modelo totalmente diferente: todos los establecimientos educacionales escolares continuaron cerrados para el desarrollo de actividades de docencia presencial, al mismo tiempo que se invitó a miles de profesoras y profesores y millones de estudiantes a realizar

sus actividades de enseñanza y aprendizaje a distancia, enfrentándose al desafío de hacer esto en base a las condiciones materiales accesibles a sus contextos.

2.2 Plataformas Digitales

La pregunta sobre cómo favorecer la continuidad de las actividades de enseñanza y aprendizaje en un contexto de suspensión de clases presenciales ha sido respondida con el concepto de tecnología. En esta línea, el Ministerio de Educación ha desarrollado o apoyado iniciativas que buscan viabilizar y fortalecer la educación a distancia mediada por plataformas digitales, tales como la plataforma digital “Aprendo en Línea” y la señal televisiva “TV Educa Chile”.

En el caso de “Aprendo en Línea”³ se trata de una plataforma digital alojada en el sitio web “Currículum Nacional” de la Unidad de Currículum y Evaluación del Ministerio de Educación. En términos estrictos dicha plataforma digital tiene un origen anterior a la emergencia sanitaria actual y tradicionalmente se ha utilizado como un repositorio de informaciones variadas sobre el Currículum Nacional orientado a diferentes perfiles de usuarios, tales como docentes, estudiantes y apoderados. En la actualidad, la plataforma digital “Aprendo en Línea” ha sido adaptada con el objetivo de constituirse en un espacio de organización y consulta de las propuestas curriculares en la línea de favorecer un uso y consulta individual de manera sistemática. En otras palabras, la plataforma digital se ha organizado de tal manera que las y los estudiantes, junto a sus apoderados (cuando existan), exploren por su propia cuenta los múltiples materiales disponibles, organizados según el nivel y la modalidad educativa que los mismos se encuentran actualmente cursando.

3. Ver: <http://www.aprendoenlinea.mineduc.cl>

En esta plataforma digital es posible encontrar una amplia diversidad de materiales disponibles, dentro de los que es posible mencionar los siguientes: contenidos correspondientes al Currículum Nacional, textos escolares oficiales del año 2020 en formato digital, vídeos, recursos multimedia, imágenes, lecturas variadas con destaque de la Biblioteca Escolar Digital, propuestas de actividades a desarrollar y enlaces a otros sitios web de interés. Todos los materiales son presentados y organizados en base a la estructura de los Objetivos de Aprendizaje (OA) de cada nivel y curso del Currículum Nacional.

Por su parte, “TV Educa Chile”⁴ corresponde a una señal de televisión abierta que transmite una programación alineada con los contenidos del Currículum Nacional a partir de contenidos culturales y educativos, los que en algunos casos han sido construidos con anterioridad a la emergencia sanitaria y en otros casos han sido construidos específicamente para este contexto. Esta iniciativa fue anunciada públicamente por primera vez el martes 14 de abril por parte del Gobierno de Chile y comenzó a operar de manera masiva el lunes 27 de abril de 2020.

“TV Educa Chile” fue articulada en base a un trabajo en conjunto entre diversas organizaciones, tales como el Consejo Nacional de Televisión (CNTV), el Ministerio de Educación y las estaciones de televisión de la Asociación Nacional de Televisión (ANATEL). Con posterioridad, se han ido incorporando a las transmisiones cadenas de televisión por cable y señales de transmisión online. Por su rol de canal de televisión público, le correspondió al canal Televisión Nacional de Chile las tareas de producción y distribución de la señal.

El objetivo de “TV Educa Chile” es transmitir de manera masiva contenidos culturales y educativos que sirvan como complemento de las iniciativas de educación a distancia que se están llevando a cabo. La noción de masividad de “TV Educa Chile” se justifica en el acceso

4. Ver: <https://www.tvn.cl/envivo/tveducachile>

masivo de la población chilena a la televisión, como así también se justifica en el hecho de que cada canal de televisión abierta transmite dicha señal en un canal digital paralelo a sus transmisiones tradicionales. Además, es importante señalar que las transmisiones de “TV Educa Chile” se desarrollan en un horario extendido: de lunes a domingo entre las 06:00 y las 24:00 horas.

2.3 Currículum Nacional

El 15 de mayo de 2020 la Unidad de Currículum y Evaluación del Ministerio de Educación publicó la propuesta de “Priorización Curricular” (Unidad de Currículum y Evaluación, 2020) que corresponde a una respuesta en torno a qué conocimientos, habilidades y actitudes presentes en el Currículum Nacional serían posibles y fundamentales de trabajar en el contexto actual de suspensión de clases presenciales y desarrollo de clases en la modalidad a distancia. La respuesta a esa interrogante es esta propuesta de “Priorización Curricular” que corresponde a la definición ministerial de aquellos Objetivos de Aprendizaje (OA) imprescindibles de ser abordados en el proceso formativo de las y los estudiantes de Educación Parvularia, Educación Básica y Educación Media, en todas las asignaturas escolares.

La propuesta de “Priorización Curricular” ha sido diseñada pensando en la necesidad de tener a la mano una definición en torno a la problemática de tomar decisiones curriculares contextualizadas durante la emergencia sanitaria actual, evitando así tener como único referente al extenso y desafiante Currículum Nacional vigente. Esta idea de contextualización se basa en los principios de seguridad, flexibilidad y equidad que están a la base de la propuesta de “Priorización Curricular”, que ponen en el centro de las preocupaciones la necesidad de generar un marco de interacción con el currículum asumiendo que la suspensión de clases presenciales está siendo abordada a través de múltiples iniciativas de organización del trabajo de enseñanza, lo que amerita validar formas de trabajo diferenciadas, posibles de ser adaptadas a las realidades locales, identificando Objetivos de Aprendizaje (OA) imprescindibles, integradores y significativos, que serán trabajados durante el año 2020 y el año 2021, lo que favorecería el desarrollo de un proceso de preparación para hacer viable el reencuentro con el Currículum Nacional sólo en el año 2022.

Un aporte importante a la implementación de la “Priorización

Curricular” ha sido el desarrollado por Propuestas Educación Mesa Social COVID-19 (2020) denominado “Didácticas para la proximidad: aprendiendo en tiempos de crisis”. Este escrito corresponde a una serie de propuestas didácticas para ser trabajadas con distintos niveles de conectividad en las diferentes asignaturas de Educación Básica y Educación Media y fue desarrollado en el contexto de un trabajo participativo que involucró a docentes del sistema escolar y universitario bajo la organización de la Universidad de Chile y la Pontificia Universidad Católica de Chile.

2.4 Evaluación

Durante este año 2020 lleno de transformaciones e incertidumbres, las diferentes comunidades escolares se han ido preguntando cómo podrán definir cuestiones básicas del funcionamiento de la experiencia educativa escolarizada en el contexto de la pandemia COVID-19, tales como la evaluación y la promoción. Estas preguntas han sido elaboradas fundamentalmente a propósito de la necesidad de mantener un equilibrio entre el cuidado de la salud mental y física de las y los estudiantes y la necesidad de proyectar formas claras en torno a cómo se organizarán formalmente las actividades escolares y sus consecuencias. El cuidado de la salud mental de las y los estudiantes ha derivado en la posición extendida de optar por el desarrollo de evaluaciones de carácter diagnóstico y formativo, evitando las evaluaciones sumativas con la finalidad de no exigir un rendimiento académico nocivo en el contexto de una crisis profunda como la de la pandemia COVID-19.

Con respecto a cómo se organizarán formalmente las actividades escolares y sus consecuencias en evaluación y promoción escolar, recién el 24 de agosto el Ministerio de Educación entregó algunas señales iniciales claras mediante el documento denominado “Criterios de evaluación, calificación y promoción de estudiantes de 1° básico a 4° medio” (Unidad de Currículum y Evaluación, 2020). Dentro de

los aspectos más relevantes definidos en este documento se pueden mencionar a los siguientes:

- a) Los establecimientos educacionales escolares pueden definir un plan de estudios reducido para este año que va desde dos hasta seis asignaturas a considerar como obligatorias, lo que se definirá en relación con las horas de trabajo semanales en un potencial retorno a las clases presenciales, lo que queda supeditado a las condiciones sanitarias.
- b) Las asignaturas contempladas en el plan de estudios deben tener al menos una calificación a ser considerada en el cálculo del promedio anual.
- c) La asistencia será flexibilizada como criterio de aprobación de curso.
- d) Los establecimientos educacionales escolares deberán informar por escrito a las y los apoderados las decisiones que tomen con respecto a evaluación, plan de estudios y promoción escolar.
- e) Los establecimientos educacionales escolares son los responsables de contactar a las y los estudiantes, levantar datos y producir información sobre aquellos que tengan problemas críticos de conectividad, para quienes se deberá construir un plan preventivo y de acompañamiento.

En el caso de no poder establecer contacto será responsabilidad del comité de evaluación y equipo directivo del establecimiento educacional escolar definir la promoción o repitencia de la o el estudiante.

3. Relaciones entre las Políticas Públicas Educativas y la estructura del sistema escolar chileno

Las políticas públicas educativas descritas con anterioridad muestran parte de las iniciativas desarrolladas por el Gobierno de Chile

para enfrentar el desafío de mantener el funcionamiento del sistema escolar en el contexto de la pandemia COVID-19. Algunas de estas políticas públicas educacionales son interesantes y apropiadas, en tanto que se han dispuesto como favorecedores del proceso de enseñanza y aprendizaje en el contexto actual. El caso de la “Priorización Curricular” es interesante puesto que dispone una reducción de la extensión del Currículum Nacional, entendiendo que no es el momento de preocuparse por la clásica tensión de lograr la cobertura de este en el contexto de una emergencia sanitaria. Ciertamente que existirán legítimas y diferentes perspectivas en torno a si las decisiones curriculares realizadas por el Ministerio de Educación efectivamente resguardaron aquellos Objetivos de Aprendizajes prioritarios o no. Más allá de eso, la “Priorización Curricular” es una oportunidad para experimentar nuevas formas de trabajar el currículum en la práctica pedagógica, donde el trabajo articulado entre profesoras y profesores de diferentes asignaturas en base a propuestas que favorezcan el trabajo de investigación y el desarrollo de proyectos colaborativos aparecen como alternativas posibles y viables de considerar.

El caso de las plataformas digitales también abre espacios de oportunidad importantes de visualizar. La apertura de “TV Educa Chile” reinstala el debate en torno a la necesidad de contar con una alternativa programática dirigida a las niñas, niños y jóvenes en la televisión abierta, lo que venía siendo disminuido de manera evidente en las últimas décadas en Chile. Esta observación no descarta la necesidad de desarrollar estudios sobre la pertinencia de sus contenidos en relación con las necesidades actuales. Por su parte, la plataforma digital “Aprendo en Línea” puede ser de mucha utilidad para el fortalecimiento de las actividades de enseñanza y aprendizaje mediadas por tecnologías, a modo de apoyo a las propuestas diseñadas e implementadas por las y los docentes.

Las iniciativas de modificación del Calendario Escolar y las orientaciones con respecto a Evaluación son posibles de ser caracterizadas como confusas y descontextualizadas. El tratamiento de las decisiones iniciales tomadas por el Ministerio de Educación sobre el Calendario

Escolar generó incertidumbre adicional a la ya experimentada por las comunidades escolares, puesto que las decisiones se dilataron en demasía, al mismo tiempo que se insistió de manera terca y rígida con la idea del regreso a las clases presenciales en fechas muy iniciales cuando la pandemia COVID-19 estaba avanzando a paso firme. La incertidumbre se profundizó aún más cuando el Ministerio de Educación decretó el adelantamiento de las vacaciones de invierno de manera repentina e inconsulta, trastocando todos los esfuerzos iniciales desplegados por las comunidades escolares para organizarse frente al desafío de la educación no presencial. Esta incertidumbre se ha reinstalado en el mes de agosto cuando el Ministerio de Educación ha desarrollado una amplia campaña comunicacional para instalar la necesidad del regreso a las clases presenciales como un eslabón más del denominado “Plan Paso a Paso”⁵ del Gobierno de Chile que indica una estrategia de retomada de las actividades presenciales en diferentes planos, especialmente el laboral. Frente a este escenario, ha ido quedando claro que las y los integrantes de las comunidades escolares de forma masiva y transversal se oponen al regreso a las clases presenciales durante el segundo semestre 2020 debido a los riesgos a la salud que implicaría la circulación de millones de estudiantes y cientos de miles de docentes en el contexto de emergencia sanitaria actual. Dicha oposición a retomar clases presenciales alcanza cerca de 95% de adhesión por parte de la ciudadanía según los resultados de la Encuesta del Colegio de Profesores de Chile (2020) y la Encuesta CADEM (2020).

El caso de las orientaciones sobre Evaluación es muy llamativa, puesto que, al mismo tiempo que valida criterios de flexibilidad en el desarrollo de las evaluaciones y en las decisiones sobre promoción escolar, abre un flanco peligroso al responsabilizar de forma exclusiva a los establecimientos educacionales escolares sobre la tarea de contactar a las y los estudiantes, como así también, con respecto a la legitimación de la repitencia en el caso de aquellas y aquellos estudiantes que

5. Ver: <https://www.gob.cl/coronavirus/pasoapaso/>

sean inubicables. De esta manera, el Gobierno de Chile transfiere la responsabilidad del potencial fracaso escolar de las y los estudiantes con mayores dificultades para dar continuidad a sus estudios en el contexto de pandemia COVID-19 a ellos mismos y a los establecimientos educacionales escolares, sin hacer esfuerzos serios y sistemáticos en cuestiones elementales, tales como: identificar a las y los estudiantes que se encuentran en esta situación a nivel nacional; proveer de aparatos tecnológicos básicos para el desarrollo de actividades de educación online a docentes y estudiantes; proveer de acceso a internet gratuito y de calidad a docentes y estudiantes para asegurar el desarrollo de sus actividades, entre otras acciones posibles.

Considerando lo anterior, es de utilidad analizar las relaciones de estas políticas públicas educacionales con la estructura del sistema escolar chileno. En esta línea, es relevante indicar que la misma ha sido caracterizada como articulada en base a lógicas de mercado, en un ejercicio de transferencia de la filosofía y lenguaje empresarial al mundo educativo, donde se ha asumido que la competencia sería el criterio de mejoramiento continuo que permitiría elevar la calidad de los servicios educacionales ofertados a la población puesto que la misma tomaría decisiones racionales en la elección de la educación que quieren para sus hijas e hijos, tal cual como cuando toman decisiones en torno al consumo de bienes o servicios en el mercado. Esto ha favorecido la estructuración de un sistema escolar privatizado, con un tipo de financiamiento orientado a la demanda, con instrumentos de rendición de cuentas que apuntan a la responsabilidad de los actores educativos fundamentalmente a través de resultados en evaluaciones estandarizadas y a la dirección a distancia del Estado (Assaél, Cornejo, González, Redondo, Sánchez y Sobarzo, 2011; Villalobos y Quaresma, 2015). También es conocido que esta lógica de funcionamiento del sistema escolar fue inaugurada a sangre y a fuego por parte de la Dictadura Cívico-Militar (Moreno-Doña y Gamboa, 2014; Bellei, 2015; Zurita, 2018) al mismo tiempo que profundizada por parte de los Gobiernos de la Transición a la Democracia (Cavieres, 2009; Falabella, 2015).

De esta forma, dos estructuras centrales del sistema escolar chileno se constituyen en elementos que tensionan a las políticas públicas educacionales desarrolladas en el contexto de emergencia sanitaria actual. La primera estructura corresponde a la centralidad de la noción de subsidiariedad del Estado, que es clave dentro de la perspectiva política y económica neoliberal hegemónica en Chile. La noción de subsidiariedad aplicada al funcionamiento del Estado chileno ha implicado que el mismo funcione con un nivel de intromisión y responsabilidad limitada con respecto al cómo la sociedad civil logra satisfacer sus necesidades y materializar sus derechos, dejando a la ciudadanía a que resuelva por su propia cuenta estas tareas según su capacidad de pago o endeudamiento en el mercado. Esto es posible de ser observado en la falta de iniciativa del Estado chileno con respecto al problema de cómo se participa en igualdad de condiciones en el desafío de la educación a distancia mediada por tecnologías. En ese escenario, el Estado no ha intervenido con iniciativa alguna que permita conocer y resolver las carencias de acceso a tecnología y conectividad para participar de los procesos de enseñanza online en desarrollo, dejando este como un problema a ser resuelto por parte de las comunidades escolares.

La segunda estructura central del sistema educativo chileno que ha tensionado a las políticas educacionales en el contexto de la emergencia sanitaria actual corresponde a la lógica de responsabilización de las mismas comunidades escolares del éxito o fracaso de la educación. El Estado de Chile financia y controla a distancia al sistema escolar, entregando a gestores privados y públicos la gestión de los establecimientos educacionales, los que son evaluados de forma constante a través de mecanismos administrativos y a través de evaluaciones estandarizadas con altas consecuencias. En este sentido, resulta decidor que el Ministerio de Educación haya insistido en implementar durante el año 2020 en medio de la pandemia COVID-19 la aplicación del SIMCE, que se ha constituido en la evaluación estandarizada clave en la estructuración de una serie de políticas educacionales que regulan al sistema escolar

chileno. Solamente con la presión ejercida por las comunidades escolares, académicas, el Colegio de Profesores de Chile e importantes sectores de la ciudadanía, el Ministerio de Educación dio un paso atrás y optó por no aplicar de manera censal el SIMCE tal como se hace anualmente, proponiendo la alternativa de una implementación voluntaria y muestral de contornos poco claros hasta la actualidad. Esta misma comprensión de la evaluación como un medio de control y jerarquización es posible de observar con la decisión del Ministerio de Educación de facilitar la opción de la repitencia de todas y todos aquellos estudiantes que no hayan sido ubicados por los establecimientos educacionales escolares durante el desarrollo de la pandemia COVID-19.

4. Conclusiones

El camino analítico transitado sobre las políticas públicas educacionales desarrolladas por el Gobierno de Chile sobre el sistema escolar en el contexto de la pandemia COVID-19 permite el planteamiento de tres reflexiones finales que pueden ayudar a pensar en nuevas vías de interrogación, especialmente en un momento de desarrollo de amplias discusiones a nivel nacional a propósito de la oportunidad que se podría abrir en el futuro inmediato en torno a la creación de una nueva Constitución Política.

La primera reflexión es sobre el papel que ha jugado el diálogo entre las autoridades del Gobierno y las comunidades escolares en el contexto actual. En términos evidentemente mayoritarios el Gobierno de Chile ha tomado decisiones sobre el funcionamiento del sistema escolar de manera abiertamente desconectada de las miradas, expectativas, necesidades y potenciales aportes de las comunidades escolares, en una lógica abiertamente burocrática y tecnocrática. Este es uno de los problemas más profundos del orden político chileno, donde las elites políticas se han autonomizado a tal punto de la sociedad civil, que

actúan de manera abiertamente desconectada de esta, despreciando su voz y negando su agencia. Esta situación problemática, que ciertamente no fue inaugurada por el actual Gobierno, se muestra como una clara amenaza para la convivencia democrática, haciéndose así urgente su transformación a través de la democratización del funcionamiento de la acción estatal, asumiendo la necesidad de construir claros canales de comunicación e interlocución obligatoria y vinculante con las comunidades escolares, especialmente con las y los profesionales que allí se desempeñan.

La segunda reflexión se desarrolla sobre el papel de dirección y organización del sistema escolar por parte del Estado. La actuación del Gobierno de Chile frente al desafío de la continuidad de la educación escolar en la modalidad a distancia mediada por tecnologías puede ser caracterizada como negligente, fundamentalmente porque no ha generado condiciones básicas para que todas y todos, independiente de su condición económica y social, participe, en igualdad de condiciones en la experiencia educativa. Por el contrario, el Gobierno de Chile ha legitimado la posibilidad de crear nuevas desigualdades, al decidir no intervenir y al abrir la posibilidad de la repitencia escolar de aquellas y aquellos más afectados en la actualidad. Esto debe llamar la atención de la sociedad y fortalecer la idea de que es necesario contar con un Estado que se posicione en un lugar activo en la transformación de las desigualdades y en el aseguramiento de los derechos de las y los ciudadanos.

Finalmente, la tercera reflexión es sobre el papel desarrollado por las y los profesores chilenos en el contexto de la pandemia COVID-19. Es fundamental reconocer y valorar el potente esfuerzo y compromiso demostrado en el intento de asegurar la materialización del derecho a la educación de las y los estudiantes en el contexto de la profunda crisis sanitaria y social que se atraviesa actualmente. Esto es importante de ser observado por la sociedad chilena, puesto que el profesorado ha demostrado un profundo profesionalismo en el desarrollo de su actividad, a pesar de contar con apoyos inexistentes o insuficientes por

parte de los gestores educacionales públicos y privados. Para mantener y profundizar ese profesionalismo resulta fundamental generar las condiciones que permitan contar con un sistema de formación inicial docente y con un sistema de desempeño profesional marcados por la dignidad, profesionalismo y confianza.

Referencias

- Assaél-Budnik, J., Cornejo-Chávez, R., González-López, J., Redondo-Rojo, J., Sánchez-Edmonson, R., y Sobarzo-Morales, M. (2011). La empresa educativa chilena. *Educação & Sociedade*, 32(115), 305-322. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302011000200004>.
- Bellei, C. (2015). El gran experimento. Mercado y privatización de la educación chilena. Lom.
- CADEM. (2020, 24 de agosto). Encuesta Plaza Pública. Estudio N° 345. Santiago de Chile.
- Cavieres-Fernández, E. (2009). La neoliberalización de la educación chilena o la privatización del sistema educativo “por dentro”. *Revista Electrónica Diálogos Educativos*, 9(17), 18-57.
- Colegio de Profesores de Chile. (2020, 13 de agosto). Encuesta de opinión sobre retorno a clases presenciales. Santiago de Chile.
- Falabella-Ambrosio, A. (2015). El mercado escolar en Chile y el surgimiento de la nueva gestión pública: el tejido de la política entre la dictadura neoliberal y los gobiernos de la centroizquierda (1979 a 2009). *Educação & Sociedade*, 36(132), 699-722. <https://dx.doi.org/10.1590/ES0101-73302015152420>
- Ministerio de Educación. (1997, 17 de noviembre). Ley N° 19.532 crea el régimen de jornada escolar completa diurna y dicta normas para su aplicación. *Diario Oficial de la República de Chile* N° 35.918.
- Ministerio de Educación. (2019). Estadísticas de la Educación 2018. Centro de Estudios MINEDUC. División de Planificación y Presupuesto. Subsecretaría de Educación.
- Moreno-Doña, A. y Gamboa-Jiménez, R. (2014). Dictadura chilena y sistema escolar: “a otros dieron de verdad esa cosa

llamada educación”. *Educar em Revista*, (51), 51-66. <https://doi.org/10.1590/S0104-40602014000100005>

Oszlak, O. y O’Donnell, G. (1981). Estado y políticas estatales en América Latina: hacia una estrategia de investigación. Documento de Trabajo G. E. CLACSO Volumen 4. Buenos Aires, Argentina: Centro de Estudios Estado y Sociedad (CEDES).

Propuestas Educación Mesa Social Covid-19 (2020). Didácticas para la proximidad: aprendiendo en tiempos de crisis. Santiago de Chile.

Reimers, F. & Schleicher, A. (2020). A framework to guide an education response to the COVID-19 pandemic of 2020. OECD.

Secretaría Ministerial de Educación Región Metropolitana. (2019, 13 de diciembre). Resolución Exenta N° 002825 Establece calendario escolar del año 2020 para los establecimientos educacionales de la Región Metropolitana. Ministerio de Educación.

Secretaría Ministerial de Educación Región Metropolitana. (2020, 31 de marzo). Resolución Exenta N° 000686 Rectifica Resolución Exenta N° 675 del 27 de marzo de 2020, de la Secretaría Ministerial de Educación de la Región Metropolitana que modifica la Resolución Exenta N° 2825 del 2019 de la Secretaría Ministerial de Educación de la región Metropolitana, sobre calendario escolar 2020. Ministerio de Educación.

Subsecretaría de Salud Pública. (2020, 16 de marzo). Resolución Exenta N° 180 Dispone medidas sanitarias que indica por brote de COVID-19. Ministerio de Salud.

Unidad de Currículum y Evaluación. (2020, 15 de mayo). Fundamentación Priorización Curricular Covid-19. Equipo de Desarrollo Curricular. Ministerio de Educación.

Unidad de Currículum y Evaluación. (2020, 24 de agosto). Criterios de evaluación, calificación y promoción de estudiantes de 1° básico a 4° medio. Ministerio de Educación.

Villalobos-Dintrans, C. y Quaresma-Rocha, M. (2015). Sistema escolar chileno: características y consecuencias de un modelo orientado al mercado. *Convergencia*, 22(69), 63-84.

Zurita-Garrido, F. (2018). Educación y Espacio Público en la experiencia histórica reciente de Chile: El caso de la transformación neoliberal y autoritaria del sistema educacional durante la Dictadura Militar (1973-1990). *Cadernos de História da Educação*, 17(3), 691-715. <https://doi.org/10.14393/che-v17n3-2018-6>

Política de la educación: lo eterno en el incierto presente

Education politics: the eternal in the uncertain present
Politique éducative: l'éternel dans le présent incertain

Dr. Gastón Molina Domingo

gaston.molina@umce.cl

RESUMEN

En el contexto de la pandemia global, el artículo se propone indagar el problema de la incertidumbre y la complejidad en el ámbito de la educación. Este es un problema que se enmarca en un diagnóstico más amplio que involucra al conjunto de la sociedad contemporánea. Las expresiones que dan cuenta de esta incertidumbre generalizada nos hablan de la crisis de las instituciones, el fin de las ideologías, el carácter relativo de la verdad, la índole flexible y líquida de la época, entre otras. La pandemia ha acentuado la incertidumbre y, al mismo tiempo, ha permitido visualizar con mayor nitidez la complejidad, la interdependencia de los procesos que traman el estado de la situación en que estamos inmersos. El hilo conductor de esta indagación lo proporciona la filosofía de Alain Badiou -y el psicoanálisis lacaniano. De este modo, el despliegue de la argumentación se sostiene en la formulación de la lógica del ser y la lógica del acontecimiento. Localizamos el anudamiento de estas lógicas en la tensión entre el “sistema educativo” y el “acto educativo”. O, en otros términos, en la tensión entre el pensamiento complejo que organiza los trayectos de saber normados por la psicopedagogía, y el pensamiento axiomático que se deja orientar por el encuentro con verdades. En el desarrollo de este problema mostraremos cómo, en términos teóricos y prácticos, la teoría de la complejidad disuelve esta tensión, y con ello, el potencial igualitario y emancipador de la educación.

Palabras clave: Incertidumbre, complejidad, acto educativo, verdades.

ABSTRACT

In the context of the global pandemic, the article aims, proposes, to investigate the problem of uncertainty and complexity in the field of education. This is a problem that frames and is part of a broader diagnosis that involves the whole of contemporary society. The expressions that give an account for this generalized or widespread uncertainty, tell us about the crisis of the institutions, the end of ideologies, the relative

nature of truth, the flexible and liquid indole or nature of the time, among others. The pandemic has accentuated, emphasized the uncertainty and, at the same time, has allowed, made it possible to visualize more clearly and sharpen the complexity, the interdependence of the processes that shape the state of the situation in which we are immersed. The common thread or theme of this inquiry or research is provided by the philosophy of Alain Badiou - and Lacanian psychoanalysis. In this way, thus, the deployment of the argumentation is sustained or holds in the formulation of the logic of being and the logic of the event. We find or locate the knotting of these logics in the tension between the “educational system” and the “educational act”. In other words, in the tension between complex thinking, though, that organizes the paths of knowledge regulated by psychopedagogy, and axiomatic thinking that guides, allows itself to be directed by the encounter with truths. In the development of this problem, we will show how, in theoretical and practical terms, the idea of complexity dissolves this tension, and with it, the egalitarian and emancipatory potential of education.

Keywords: uncertainty, complexity, educational act, truths.

RÉSUMÉ

Dans le contexte de la pandémie mondiale, l'article vise, propose, d'étudier le problème de l'incertitude et de la complexité dans le domaine de l'éducation. C'est un problème qui encadre et s'inscrit dans un diagnostic plus large qui implique l'ensemble de la société contemporaine. Les expressions qui rendent compte de cette incertitude généralisée ou répandue, nous parlent de la crise des institutions, de la fin des idéologies, de la nature relative de la vérité, de l'indole flexible et liquide ou de la nature de l'époque, entre autres. La pandémie a accentué, souligné l'incertitude et, en même temps, a permis, accordé de visualiser plus clairement et plus finement la complexité, l'interdépendance des processus qui façonnent l'état de la situation dans laquelle nous sommes plongés. Le fil conducteur ou le thème de cette enquête ou recherche est fourni par la philosophie d'Alain Badiou - et la psychanalyse lacanienne. De cette manière, ainsi, le déploiement de l'argumentation se soutient ou tient dans la formulation de la logique de l'être et de la logique de l'événement. On retrouve ou situe le nouage de ces logiques dans la tension entre le «système éducatif» et «l'acte éducatif». En d'autres termes, dans la tension entre la pensée complexe, l'entendement, qui organise les chemins de la connaissance régulés par la psychopédagogie, et la pensée axiomatique qui guide, se laisse diriger par la rencontre avec les vérités. Dans le développement de ce problème, nous montrerons comment, en termes théoriques et pratiques, l'idée de complexité dissout cette tension, et avec elle, le potentiel égalitaire et émancipateur de l'éducation.

Mots clés: l'incertitude, la complexité, acte éducatif, vérités.

La finalidad de todo artista es detener el movimiento -que es la vida- por medios artificiales y mantenerlo fijo, de suerte que cien años después, cuando un extraño lo contemple, vuelva a moverse en virtud de que es vida.

William Faulkner, Entrevista

Un presente “complejo”

El estado de excepción de la pandemia ha impuesto de modo cruento y acelerado cambios vertiginosos en nuestra cotidianidad. El consenso respecto al carácter completamente inédito de la situación, y por ello mismo de su complejidad multifactorial, pareciera que no admite réplica. En medio de la incertidumbre se extiende esta única certeza. Lo extraño, sin embargo, es que esta única certeza es la misma que el mundo nos propone desde hace ya varias décadas. Habitamos un mundo complejo. Los paradigmas tradicionales de todo orden resultan impotentes para comprender la situación actual: completamente desfasados para otorgarle a los cambios acelerados en los que transcurre nuestra vida la mínima legibilidad que permita orientarnos en ellos. La cotidianidad pareciera ahora ordenarse a partir de la repetición y el constante retorno de la perplejidad frente a lo que está sucediendo.

Al respecto, la cultura ha asimilado dicha perplejidad articulándola en una serie de formulaciones. Para una parte de la sociedad están ya incorporadas al sentido común y traman la disposición anímica en que nos encontramos. Por ejemplo: la crisis de las instituciones; el fin de las ideologías; la modernidad líquida; sólo hay interpretaciones; la verdad es relativa; etc. Lo que nos ofrecen estos dichos se condensa en imágenes comprensibles, con una pregnancia que nos hace ver y reconocer, en una unidad de sentido, el problema que pareciera atravesarlas a todas, el problema de la *incertidumbre*. Esta palabra tiene la ventaja de hacer referencia a múltiples ámbitos. Incluye los vaivenes de la llana experiencia cotidiana y principios de la física cuántica -literalmente el

principio de indeterminación o de incertidumbre de Heisenberg. Produce de esta manera una interconexión entre, por una parte, los aspectos más superficiales de las rutinas en las que transcurren los trabajos y los días, y por otra, los profundos misterios de las leyes que rigen el universo, aquellos en los que se vislumbra el orden del caos. Como el asunto es complejo, el vaso se puede ver medio lleno o medio vacío, pues la incertidumbre opera como un signo a descifrar: si miramos bien, si miramos de otra manera, la crisis es siempre una oportunidad. Por ello el afecto generalizado de la incertidumbre demanda ser abordado de modo intersectorial, con la pluralidad de miradas y la diversidad de opiniones necesarias para su resolución positiva. Las situaciones complejas ameritan intervenciones que se adapten de manera flexible a ellas, atendiendo a la particularidad de los contextos y a los juegos de lenguaje imbricados en las reglas de su composición. La divisa, por supuesto, es que no hay verdades absolutas. En este panorama, desde hace ya algún tiempo, el sistema educativo, y no sólo él, ha tomado a la teoría de la complejidad como la herramienta que posibilita enfrentar de modo interdisciplinar los actuales desafíos.

La teoría de la complejidad se comprende desde la toma de distancia con el pensamiento moderno, cifrado bajo el nombre de Descartes. (Morin, 2001) Disyunción, binarismo, mecanicismo, causalidad lineal, entre otros problemas, parecieran ser conjurados con la simple referencia a ese nombre propio. Ahora, en lo que parece no reparar esta teoría, es que, en relación con este asunto, el conjurado anticipó -de manera clara y distinta- los fundamentos del nuevo paradigma. Lo que Descartes exhibe es el carácter mediado de toda experiencia de la realidad: la partícula elemental no es un elemento, es una relación. Esta mediación originaria Descartes la elabora explícitamente con la categoría de percepción. En la segunda de sus *Meditaciones metafísicas*, cuando se pregunta si el fundamento de la percepción lo encontramos en “la visión de los ojos” (sentir), o en “la inspección del espíritu” (pensar), su respuesta es compleja. (1967, p.230-231) De hecho, en cierta medida es más compleja que la propuesta por la noción de

interacción recursiva entre ambos términos -sentir y pensar. Lo que hace Descartes es exponer su relación interna: lo que vemos con los ojos es lo que ya hemos inspeccionado con el espíritu. Es decir, lo que inmediatamente vemos con los ojos supone ya la actividad de la mediación del pensamiento: vemos lo que comprendemos. No niega la inmediatez con la que percibimos un hecho. Afirma que lo inmediato está mediado, que “sentir no es otra cosa que pensar”. (1967, p.228) Sentir es ya un modo de pensar y no una especie de impulso o estímulo que luego suscita el pensamiento. Dicho en otros términos, vivimos en un mundo interpretado. Esto no conduce a ningún subjetivismo solipsista ni a ningún objetivismo mecánico, pues la propia objetividad es lo tramado por el sujeto -el entendimiento-, sujeto que no es otra cosa que el haz o la red de relaciones categoriales que pone en forma el aparecer de las cosas, lo que se presenta en conformidad con sus condiciones de presentación, de modo que a partir de esa conformidad damos crédito a nuestras percepciones, somos afectados por ellas. No se trata de preguntarse si la realidad es objetiva o construida, pues lo que está construido es la objetividad en tanto tal.

Lo así presentado luego lo constata, objetando al racionalismo cartesiano, el empirista Hume en el *Tratado de la naturaleza humana*, para quien la causalidad no es algo que percibimos, es la forma que tenemos de percibir. No hay por una parte la mente que percibe, y por otra el objeto, pues lo que hay en el origen es una relación, *el objeto percibido*. (2000) Si le restamos al objeto la percepción que lo organiza -la de un observador situado-, lo que queda son fragmentos de relaciones. Ahora bien, Descartes, entonces, sería el que muestra y despliega el problema de la subjetividad no como la simple interioridad psicológica que se contrapone a los objetos exteriores, sino como la relación interna que mediatiza las maneras de estar expuestos al mundo. Todo esto tiene su acabada formalización conceptual en Kant. A esta disposición del pensamiento se la ha denominado *correlacionismo*. Por ella “entendemos la idea según la cual no tenemos acceso más que a la correlación entre pensamiento y ser, y nunca a alguno de estos términos tomados aisladamente.” (Meillassoux, 2015, p.29)

El mundo es complejo y cambiante, entonces, no sólo por su variedad empírica. Por sobre todo lo es porque la experiencia que tenemos de él está tramada por los modos de percibirlo, lo que supone a un observador cuya percepción no la sostiene ya el entendimiento, sino la disposición dialógica e intersubjetiva del lenguaje, relación de la cual el propio sujeto vendría siendo un efecto discursivo. En este punto, sin embargo, la relevancia de Descartes no consiste en haber exhibido la dimensión reflexiva de la experiencia que acabamos de describir. La verdadera herencia de Descartes se encuentra en el renovado impulso que le da al pensamiento axiomático. El pensamiento en tanto ruptura que detiene el flujo constante del sentido que, en su proliferación desmedida, abastece la pluralidad de opiniones que proyectan la errancia nihilista de la experiencia cotidiana. El pensamiento, entonces, como aquello que inscribe en este flujo siempre cambiante un punto fijo. Menos la doctrina que el estilo de su pensamiento es la herencia a la que debemos decidirnos en la actual situación de incertidumbre. Es en esta medida que, al modo del retorno a Freud que orientó el recorrido de Lacan, el programa de recomenzar la filosofía de Alain Badiou -dada por muerta por la propia filosofía- está orientado por un retorno a Descartes. En la *Metafísica de la felicidad real* señala:

Mi propuesta es por ende romper esos marcos de pensamiento, reencontrar o constituir un estilo dentro de configuraciones renovadas, un camino filosófico que no sea el de la interpretación, ni el del análisis gramatical, ni el de las lindes, los equívocos y la deconstrucción. Se trata de reencontrar un estilo filosófico fundador, decidido, por ejemplo, a la manera de aquel que fuera el estilo filosófico y clásico fundador de un Descartes. [...] Dos orientaciones. En primer lugar, se planteará que el lenguaje no es el horizonte absoluto del pensamiento. [...] En segundo lugar, se planteará que el papel propio, irreductible y singular de la filosofía, es establecer en el discurso un punto fijo, más exactamente, encontrar o proponer un nombre o una

categoría para tal punto fijo. En mi propia disposición filosófica, retomo la vieja palabra “verdad”, aunque poco importa la palabra, lo que cuenta es la capacidad de cualquier propuesta filosófica para establecer un incondicionado de este orden. (2017, p. 37-39)

Lo cierto es que, en el panorama actual, signado por la correlación entre incertidumbre y complejidad, el pensamiento asume la premisa historicista del romanticismo, aquella que instauro la preeminencia del problema del sentido, y con ello, al poco andar, la del lenguaje. En la estela del giro lingüístico se coordinan las distintas corrientes del pensamiento, obturando así su dimensión axiomática. Este privilegio del sentido, que relativiza la experiencia de las verdades, pone el acento en las operaciones reflexivas y críticas del pensar. Éstas permiten exhibir las estructuras de poder que legitiman la regulación fáctica del orden cotidiano, y en ello disolver la relación ingenua, naturalizada, con aquellas construcciones socioculturales a partir de las cuales nos dejamos vivir, saberes cuya disponibilidad los ha sedimentado al punto que se presentan con la prepotencia de lo evidente por sí mismo (y a esta prepotente presentación de los saberes nuestra cultura le llama ‘verdad’). Por lo tanto, el correlato de la disolución crítica es el constructivismo performativo, donde la mediación reflexiva deviene en trascendental histórico. No sólo el mundo está en un constante proceso de cambio, lo están también las condiciones *a priori* desde las cuales se ordena la experiencia. Es la propia dinámica de la comprensión historicista la que legitima la perplejidad de no contar con las categorías para pensar y esclarecer la situación: no contamos con mapas cognitivos que tracen las coordenadas para emprender la tarea de adaptarnos a las nuevas exigencias que supone la situación. La novedad se nos escapa irremediabilmente porque la captamos y familiarizamos desde las precomprensiones y usos interpretativos de un mundo que ya pasó. Más aún, no nos sirven para intervenir, resultan inadecuadas, porque todavía seguimos pensando de manera lineal aquello que tiene, más bien, la textura de una red. Un orden fractal del que la circulación

de virus y bacterias; la sociedad; las nuevas tecnologías digitales; la educación; la salud mental; el medio ambiente y la economía planetaria son algunas de sus caras más visibles, los lugares más expuestos de esta interconexión global.

Sin negar este diagnóstico cabe, sin embargo, la pregunta ¿no estaremos, como en el caso de Descartes, produciendo un enemigo fantasmal al cual poder conjurar como chivo expiatorio? En educación es el caso del paradigma conductista, centrado -como se señala con toda verosimilitud- en la adquisición de contenidos, conocimientos que los acelerados cambios rápidamente ponen en desuso, y en el protagonismo del profesor que vierte sus conocimientos a un alumno pasivo. La contrapartida sería el nuevo paradigma constructivista, centrado en el desarrollo de las potencialidades mediante la autogeneración de las habilidades y competencias que el propio estudiante ha de gestionar activamente durante su proceso formativo, mientras el profesor cumple el rol de mediador y facilitador. Y esto se presenta como si el constructivismo no fuera hace decenios el discurso hegemónico.

En efecto, ya a finales de los años sesenta Althusser se preguntaba “¿Qué se aprende en la Escuela?” Su respuesta distingue tres dimensiones que referimos concisamente:

Primero: desde la enseñanza de contenidos teóricos abstractos lo que se adquiere son habilidades concretas: “Se aprenden, pues, <destrezas>”.

Segundo: se aprenden las “reglas del buen uso” de estas destrezas.

Tercero: se aprende la “sumisión” afectiva, el “respeto”, a las reglas de uso bajo las que se disponen las destrezas. (2015, p.85-86)

Althusser describe con exactitud la novedad que propone actualmente el modelo por competencias, en su dimensión cognitiva, procedimental y actitudinal. Veamos:

1. Competencias cognitivas: aprendizaje de las destrezas requeridas para la adquisición, procesamiento y generación de información.
2. Competencias procedimentales: aprendizaje de las reglas de uso que posibilitan la eficacia operativa de aquellas destrezas.
3. Competencias actitudinales: aprendizaje de la gestión emocional que permita asumir adaptativamente todo el proceso de manera no disruptiva, bajo la divisa de la tolerancia a la frustración y la resolución de conflictos.

Este proceso de adaptabilidad encuentra su cierre operacional en el principio recursivo del “aprender a aprender”, como horizonte de sentido de la autorrealización. En el caso de la universidad, como dice Raúl Rodríguez Freire en *La condición intelectual*, la autorrealización académica, en todas sus dimensiones, pareciera jugarse “bajo el dominio del *New Public Management*”. (2018, p.22)

Ahora bien, en términos políticos podemos señalar un fenómeno que se inscribe de manera sustractiva en el paradigma de la complejidad, como un resto dicotómico y binario inasimilable en el plexo orgánico relacional del modelo. Hay ricos y pobres. En los últimos decenios, y progresivamente, el sistema produce ricos y pobres en niveles de desigualdad comparables a los del siglo XIX. Cifras de organismos internacionales indican que alrededor del 50% de la población mundial se reparte el 1% de la riqueza generada en el planeta, mientras el 1% de la población posee el 50% del producto mundial. Para más de la mitad de la población mundial fenómenos complejos como la democracia, la educación, el cambio climático, incluyendo la pandemia, puede que no estén dentro de su horizonte de problemas. No por ello dejan de padecerlos brutalmente, aunque no como problemas, sino como destino, como la fatalidad de lo que simplemente se repite sin remisión alguna.

En el ámbito local, esta situación es la que el sociólogo Alberto Mayol ha venido trabajando con el significante ‘malestar’, otorgándole con

esta denominación una gravedad y un peso político al significante 'incertidumbre', que como señalamos, comporta una complejidad intrínseca y, sin embargo, tiende mecánicamente y naturalmente a diluirse, como veremos más adelante, en el psicologismo conservador de un enfoque terapéutico de la sociedad. En sus investigaciones no sólo encontramos los datos que verifican la desigualdad reinante, local y globalmente. Más allá de que el énfasis de su investigación se concentra en el vector de la política que cristaliza en los flujos y reflujos energéticos de las estructuras del poder, y menos en su vector acontecimental configurado por Ideas y verdades, se trata de un análisis realmente complejo, en el mejor sentido del término -aquél que hay que rescatar. Y lo que muestra, en relación con nuestro asunto, es que las sociedades humanas, a nivel estructural, tal como lo enseña la antropología, no avanzan hacia la complejidad, siempre han sido complejas. Con independencia de que en el plano empírico la cantidad de variables y la extensión de su campo, junto a la intersección de la diversidad de éstos, connoten a la nuestra -como a cualquier otra- de cierta particularidad (nada nos cuesta ficcionar a un observador semi-inmortal, o sea, un observador todavía sensible a las variaciones del tiempo, pero sólo a sus grandes cambios estructurales. Pues bien, acaso con un atisbo de perplejidad escucharía los anuncios de que el futuro ya está en el presente -un gusto por la paradoja, que ha educado con esfuerzo, le haría notar que aquello equivale a declarar festivamente que no tenemos porvenir-, y que las nuevas tecnologías en las que habitamos no sólo han transformado, sino que transforman continua y aceleradamente las condiciones materiales y los horizontes de sentido que organizan al mundo. Advertiría, con letargo y fastidio, que realmente desde hace unos 6.000 o 7.000 años, con la revolución neolítica, las invariantes de la familia, la religión, la división del trabajo, el Estado y la propiedad privada, en mil y una formas, y siempre imbricadas, en cada fatigado despertar, perpetuadas en la multiplicidad de sus variantes, siguen ahí).

De tal modo, encontramos en Mayol que la historia de las religiones nos permite comprender el estado actual de la élite en Chile; o que la *Poética*

de Aristóteles, un análisis estructural de la tragedia griega otorga ciertas claves para la dilucidación de las dinámicas de la crisis contemporánea; o que la práctica de un rito ancestral de los aborígenes del noroeste de la costa del Pacífico, el *potlatch* -estudiado por el antropólogo Marcel Mauss-, esclarece la dimensión moral de toda economía. (2012, 2016, 2019) Más acá de diferencias o acuerdos, me interesa señalar que trabajos como estos verifican algo parecido a la “educación integral” que especialistas y expertos en educación enarbolan como consigna de la complejidad. Con la diferencia que allí donde una disciplina -en este caso la sociología- se abre y deja intervenir por el arte y la literatura, la antropología, la filosofía, la historia, la semiótica, la cultura popular y una lectura secular de la Biblia -entre otros-, los especialistas de la complejidad no se dejan *realmente* intervenir por nada, y tienen razón, porque su teoría de antemano ya lo ha admitido todo.

No es que simplemente se reprima o censure algo, la diferencia es celebrada como propiedad emergente que, surgida del entorno, interactúa y retroalimenta de modo permanente y continuo al sistema. Pero, habría que agregar, al modo de una diferencia que no hace diferencia. Este es el efecto de psicologizar el principio de incertidumbre. Reducir el pensamiento a la indeterminación. Oportuno resulta entonces el comentario sobre “los esquemas de *interacción*” que hace Althusser: “¡Es con este género de fraseología como uno se pone en paz con la dialéctica!... No sorprenderá que, siendo la acción y reacción ‘la noche en que todos los gatos son negros’, pues significan prácticamente que ‘todo está en todo y recíprocamente’, nosotros enviamos esta historia de gatos negros a su noche.” (2015, p. 121).

Así, lo que tenemos como “educación integral” es el discurso de una práctica interdisciplinar, situada y continua, sostenida en la retroalimentación permanente, desarrollada y llevada a cabo con estándares de medición que operan a partir del significante vacío de la calidad, que se dispone como meta ideal de un proceso interminable de capacitación y mejoramiento para adquirir, de modo flexible, no mecánico, las destrezas de adaptación al cambiante mundo.

Habilidades y competencias dispuestas para el servicio de la sociedad. Una educación siempre atenta a las demandas de una sociedad que -como sabemos, pero pareciera que no queremos enterarnos, es decir, no sacar las consecuencias de ello-, se organiza según el modo corporativo empresarial que propone la economía de mercado. La incertidumbre, aquí, no significa adoptar una actitud pasiva. Todo lo contrario. La indeterminación del pensamiento conduce las más de las veces a una frenética y continua actividad, que reproduce sistemáticamente las condiciones de desigualdad y el fracaso funcional del sistema educativo.

Del matema y el poema a la psicopedagogía.

En este contexto el significante 'pandemia' remite a la vez, en lo inédito de su presentación disruptiva, a lo Otro, a la alteración radical del orden global por el efecto mariposa del aleteo de un murciélago en un mercado del lejano oriente; y simultáneamente, en lo inédito de su representación reflexiva, a lo Mismo, a la constatación empírica de las interacciones globales que traman los aspectos más triviales de la cotidianidad. Así, entonces, la pandemia operaría como una especie de revelador. Hace visible, de manera recursiva, el lugar del lugar, la gramática de la situación. Precipita con una elocuencia desgarradora aquello que ya todos sabíamos sin hacernos cargos de este saber. Por ello, no pocos han visto en la pandemia un acontecimiento que no sólo abre posibilidades de transformación, sino que irremediamente obliga a ellas, en todos los ámbitos. ¿Pero es la pandemia un acontecimiento? Resulta necesario distinguir entre un acontecimiento y un hecho inédito. El primero es una ruptura traumática en el estado de la situación; el segundo es la emergencia de una propiedad que la vuelve más compleja, o bien, que revela con una violencia que puede resultar afectivamente abrumadora la complejidad que la situación ya comportaba.

En este sentido la pandemia no es un acontecimiento. Es un hecho inédito que conmueve el panorama global, pero que, en una perspectiva

histórica de larga duración, no hace mella en la estructura de la formación social desigualitaria. Ahora bien, lo inédito del hecho no reside tampoco en las características de la pandemia. A lo largo de la historia, y de la historia reciente, no son pocas las ocasiones en que una peste ha asolado extensos territorios con una virulencia que ha exigido medidas extraordinarias. Sin duda se trata de un hecho y una situación inédita, pero no de un acontecimiento que, como todo verdadero acontecimiento, se abre sitio de manera excepcional, inscribiendo un punto de exceso -no sólo una propiedad emergente-, en el estado de la lengua que define las coordenadas del momento.

La conmoción ha tocado evidentemente al sistema educativo, donde la situación ya potenció, cuantitativa y cualitativamente, el uso masivo de las nuevas tecnologías digitales en el despliegue de la presencia virtual de los cuerpos. No son pocos los efectos que, en un marco de apremio y confinamiento, ha tenido esta dinámica. El impacto subjetivo en los cuerpos sufrientes -los problemas de “salud mental”-, ha fomentado también la preocupación ya no sólo por los hechos inéditos, sino también por las vivencias agobiantes y desmedidas que generan. Aquí entra en escena la psicopedagogía. La tesis de la psicopedagogía es llenar el vacío que, a modo de déficit, trastorno, síndrome, o trauma, impide el normal desarrollo en el proceso de adquisición, procesamiento y generación de las habilidades que permitan una inserción adecuada al sistema educacional y al entorno social que lo comprende. Conductismo y constructivismo son aquí las dos caras de la misma moneda.

En ambos casos se trata de generar intervenciones adecuadas al nivel psicomadurativo de los jóvenes. En el conductismo los estímulos van dirigidos, desde la posición de autoridad y saber del profesor -en la posición de un gran Otro- a corregir los comportamientos desajustados, en vista a cubrir la brecha que provoca la desadaptación. En el constructivismo los estímulos se dirigen, reflexivamente, en el espacio democrático del aula, desde la posición horizontal y mediadora del profesor -también en la posición de un gran Otro, pero esta vez diversificado en el semblante

de la pluralidad en la que se incluye al otro-, a propiciar que sea el propio estudiante el que se haga cargo de gestionar sus emociones, en vista a cubrir la brecha que le impide su inserción armónica en el medio. En ambos casos, entonces, se trata de cubrir el vacío, la falta, y con ello, de paso, el deseo de apertura de un *acto educativo*, con los efectos subjetivantes que este acto comporta. Es decir, la posibilidad de que el individuo que siempre somos pueda devenir sujeto de una verdad, y no sólo, cuestión por supuesto que necesaria, seguir los trayectos del saber. Al respecto, hace ya dos décadas, el psicoanalista Leandro de Lajonquière hacía un diagnóstico de plena actualidad:

En los días que corren, se supone que el adulto debe eclipsarse renunciando al sostenimiento del acto educativo -o sea, renunciar a la posibilidad de que se despliegue la *diferencia* que se instala entre él y un niño- para, de este modo, supuestamente, llegar a producir niños felices y creativos sintonizados con el 'futuro'. [...] En la actualidad asistimos a una inflación de las creaciones pedagógicas. [...] No obstante, nunca como hoy alguien puede entrar y hasta salir de la universidad careciendo de toda disciplina intelectual. [...] Nuestra hipótesis es la siguiente: si nos preocupamos por lo accesorio -la afectividad, la creatividad, la felicidad...- es a causa del discurso (psico) pedagógico hegemónico. Este da vida o estofa a problemas que no son de hecho tales, sino que tienen por función enmascarar el gesto de renuncia que está en la causa de los impasses educativos actuales. (2000, p. 31-32).

Antes que nada, vamos a rescatar la bella palabra felicidad, esa experiencia singular-universal que compromete al sujeto que siempre podemos haber sido, de su uso indistinto para significar el bienestar, que involucra los intereses particulares y generales de los individuos que siempre somos. ¿En qué sentido son accesorios problemas como el de la afectividad, la creatividad y el bienestar? Como señala la psicoanalista Constanza Michelson, el problema de la salud mental

incluye el abordarlo como “salud mental”. Se toma e interviene desde una lógica médica disposiciones existenciales que no se reducen al saber experto de ningún dispositivo disciplinar o interdisciplinar. “Y hay que entender con esto, que hoy salud mental es un eufemismo de tener un narcisismo en forma”. (2015. p.124). El problema, podríamos agregar en la misma línea, es que la alianza entre psicología y pedagogía se presenta como una forma de la ingeniería comercial, en una sociedad interesada en que los problemas políticos se traten como problemas terapéuticos. Donde el individuo, “empresario de sí mismo”, gestor del yo, ha de saber administrar sus capitales estéticos, simbólicos, afectivos, financieros, etc., bajo la lógica de optimización del *coaching*. Si no lo hace no importa, también es parte del juego, una oportunidad de negocio o una vivencia gratificante. Hacer algo con los que no se suman, con los que se quedaron atrás, con los que no tuvieron la suficiente motivación para el cuidado de sí mismos, es decir, para constatar una vez más que el mundo se divide en ganadores y perdedores -la manera de psicologizar la división entre ricos y pobres.

El cuidado de la salud mental es parte del problema de la salud mental. Es relevante aquí el desplazamiento, que tuvo lugar durante el último siglo, del término melancolía por el de depresión. La disposición existencial de la melancolía, en tanto singular respuesta al conflicto que suscita el encuentro con el deseo del Otro, es abordada, por el diagnóstico médico, como depresión (otra pandemia), es decir, como una particular desmotivación personal. En este sentido, la terapéutica del cuidado médico generalizado casi impide una práctica de la salud. Como diría Chesterton en su siempre paradójica defensa del sano sentido común:

“¿Qué tiene que ver la salud con el cuidado? La salud está relacionada con el descuido. Es en casos especiales y anormales que es necesario tener cuidado. Cuando nos encontramos particularmente mal puede que sea necesario que tengamos cuidado para ponernos bien. Pero, aun entonces, sólo estaríamos tratando de sanar para poder volver a vivir con descuido.” (2009, p.55-56)

En este contexto de una personalización de lo político que hace declinar el encuentro conflictivo con el Otro, se consolida una especie de individualismo emotivo donde los afectos se oponen a la racionalidad. Se opone la expresión emotiva a la constrictión racional, como lo íntimo del deseo se opondría a la exterioridad de la ley. Sin embargo, la lección del psicoanálisis es que allí donde el hedonismo narcisista -ya sea festivo o depresivo-, llama de modo imperativo a transgredir la ley, o a denegarla, en vista de la satisfacción plena del deseo; la felicidad real, por el contrario, no sin una dosis de angustia y desesperación que debemos atravesar al modo inaparente de los personajes de Conrad y Faulkner (o sea, no sin voluntad, no sin confianza), se juega en el consentimiento a la *ley del deseo*, la que Lacan formalizó en estos términos: el deseo es siempre el deseo del Otro, (2006, p.31) con lo cual el propio deseo ha de entenderse como lo que insiste al modo de una herencia, de una filiación simbólica (qué sea aquí, con exactitud, la voluntad y la confianza no lo podemos simplemente sobre imponer a aquellas obras, al trayecto de la verdad sensible que cobijan: la extraña voluntad que se verifica en la superficie de un deber que desborda al yo y al principio de autonomía burgués, en Conrad; la tenaz confianza, en estricto rigor femenina, no asegurada en ninguna creencia, tramada en Faulkner).

En esa apertura constitutiva al Otro no se juega la satisfacción de las demandas afectivas, completamente accesorias, sino la realización de un acto de filiación simbólica. Por ello el acto educativo supone sostener la diferencia, es decir, la asimetría no jerárquica, la disonancia, la falta de armonía, entre el adulto y el niño, entre el profesor y el estudiante. Lo que a su vez supone que el adulto y el profesor puedan sostener la diferencia consigo mismos, o sea, su propio deseo. Precisamente como condición para inscribirse a sí mismos -en lo que de ellos los excede a sí-, como una falla en el Otro, en el orden de la cultura y del sistema educativo. La posición del profesor aquí es la de un Otro barrado. Así entonces, enfrentar al niño o al estudiante con un Otro al que le falta algo, con un Otro deseante. Con un vacío que pueda sustraer algo de goce narcisista, en la transmisión y la herencia de un deseo, que es lo

único que vale la pena heredar; aunque el goce idiota de cada cual trate de convencernos casi siempre con relativo éxito de lo contrario. Y este éxito, este logro, siguiendo a De Lajonquière, es el gesto que enmascara la renuncia al acto educativo que promueve la psicopedagogía, renuncia cuyo efecto es la “anomia espiritual” o desorientación subjetiva.

Ahora bien, esto en el entendido que lo subjetivo no es lo personal, lo individual, lo relativo, lo interno, lo afectivo, etc., más, todo ello, articulado en un esquema expresivo. Aquí es necesario remarcar que no hay que confundir lo subjetivo, que se configura en la *apertura topológica* del llamado al Otro, con lo psicológico, que se articula en las *complejas interacciones* entre la vivencia interior y el comportamiento que la expresa en el mundo externo. Hay que separar, entonces, con rigurosa disciplina intelectual, el deseo de un sujeto de las motivaciones de un individuo. O bien, no es lo mismo el psicoanálisis, cuyo asunto es la subversión del deseo que tiene lugar en la contingencia de un tropiezo traumático, que la psicología, cuyo asunto es la adaptación del comportamiento, desde el restablecimiento de la armónica unidad de sentido de las vivencias. En términos de la filosofía diríamos: el problema de la psicopedagogía conductista es la explicación del ajuste empírico entre el yo y su circunstancia; el problema de la psicopedagogía constructivista es la comprensión de la adecuación sistémica del ser-en-el-mundo; y el problema del psicoanálisis, anudado (no aplicado) a la educación, el del sujeto dividido que, en el encuentro con una verdad, barra la consistencia y completitud del gran Otro: el acto educativo, la orientación subjetiva.

Recordemos que hasta hace pocos años -finales del siglo XIX- los modelos que articulaban la educación eran la literatura y la matemática. No sólo en términos de contenido, sino que, ante todo, de forma. Y eso duró, para bien y para mal, más de dos milenios. Los grandes educadores de Grecia fueron los poetas, y los sofistas. El corte axiomático, el agujero, la decisión platónica para interrumpir el relato mítico y el discurso sofístico, fue el “matema”, lo transmisible de modo universal. (2000) En el frontis de la Academia apuntó de manera muy

poco inclusiva, despiadada: “no entre aquí el que no sepa geometría”. Los reproches de la psicopedagogía olvidan, sin embargo, que como lo enseña en el *Menón*, donde muestra que un esclavo puede seguir, sacar las conclusiones y resolver un problema matemático, cualquiera, entonces -axioma platónico de la igualdad de las inteligencias- puede hacerlo. Impera, entonces, el matema. Pero de algún modo la argucia platónica consiste en expulsar a los poetas de la *polis*, conservando, sin embargo, de modo táctico, la forma mítica para la construcción metafórica de sus símiles; y estratégicamente también los recursos dramáticos del poema en su giro trágico y cómico, gracias al cual el nombre propio de Sócrates goza de una eterna buena salud (y no precisamente por haber participado como soldado, en tres ocasiones, en la guerra del Peloponeso, y no haber rehuído tampoco la peste que, en medio de esa guerra, asoló a Atenas). Más radical, en *El nacimiento de la tragedia*, Nietzsche culpa a los diálogos platónicos de no ser más que el resultado de la degradación de la tragedia, un efecto de la versión apolínea de la tragedia que encontramos en Eurípides. A su modo, Nietzsche señala que el poema trágico es una de las condiciones de la filosofía. (1994)

Ahora bien, ¿qué tienen en común el poema trágico y el matema geométrico con relación a la educación?

Primero: su dimensión pública y universal, es decir, la *transmisibilidad* como aquella lógica que sella el anudamiento entre filosofía y educación de una vez para siempre.

Segundo: su dimensión emancipadora respecto al mito, a la narrativa arraigada en la repetición ritual del origen, que da cuerpo a la furia vengativa que reestablece los equilibrios cósmicos. Ruptura de los afectos vengativos por la idea de justicia que se esboza en la *Orestíada* de Esquilo; y desgarrar de la articulación orgánica de lo que hay, efectuado por la radical abstracción que trae consigo el acontecimiento de la matemática pura a partir de Tales de Mileto.

Tercero: poema y matema, de modo radicalmente diverso, proveen y asisten la vocación de universalidad contra las reglas performativas del lenguaje sofisticado, que promueven el interés de los particularismos identitarios del yo y de la comunidad en la que se inscriben.

Cuarto: que tanto el matema como el poema, por medio de la métrica y la proporción, ofrecen *una medida*, un punto fijo, que detiene e interrumpe el flujo despótico de los afectos. “El medir, el contar, el pesar” son los auxiliares que ejercen como antídotos de la perturbación del alma, de la vivencia siempre desmedida que desborda a la subjetividad, a las almas agobiadas e irritadas por la desorientación. A la violencia disipadora de los afectos que perturban el alma, Platón, de manera no menos violenta, aunque no la misma, opone el punto excesivo de una medida racional.

Quizá la primera verificación de este orden lo encontramos, menos en una definición, que en esa disposición metódica que conocemos como la mayéutica socrática. Es decir, menos en la doctrina de Platón que en su estilo. Como sabemos, se trata de un término desplazado desde la práctica médica. «Mayéutica» es un vocablo griego (μαιευτική) que remite a la ocupación del parto. En clave freudiana habría que leer la noticia de que, Fenáreta, la madre de Sócrates era comadrona, y su padre, Sofronisco, un escultor. Y Sócrates, el partero de la verdad, que, como un escultor, a golpes de impasse, haciendo un uso táctico de herramientas sofisticadas, extrae los saberes consabidos, conduciendo la sabiduría retórica a un atolladero aporético, a un deseo de saber. La imagen remite, más que al desarrollo dialógico de un argumento que Sócrates facilita, a la violencia intrínseca de un encuentro que Sócrates propicia obstaculizando el normal desarrollo de aquel. La mayéutica entonces, con los recursos del poema y del matema, propicia y asiste el encuentro traumático con verdades, en la aporía que no sin un nudo argumental agujerea a los saberes. Mientras, la psicopedagogía transforma la matemática en mero cálculo numérico y estadística, y a la literatura en comunicación efectiva, el nombre contemporáneo de la

sofística. Así, más razonable que racional, la psicopedagogía previene, evita, obtura los encuentros, los desvíos que puedan trastornar la adecuación orgánica de las intervenciones en el desarrollo armónico de los procesos educativos. Esto como si un nacimiento, un comienzo, la apertura de un deseo, no fuera siempre más violento que la muerte. Respecto a este punto, el ensayista Claudio Magris ha escrito:

El mar es, para Conrad, como la vida; fascinación y horror, abandono y naufragio, consunción, inmortalidad, destrucción. Nacer, dice Stein en *Lord Jim*, es como caer al mar, y es necesario saber flotar en este mar sin fondo. No hay un fundamento sólido donde apoyarse, no hay fe ni filosofías precisas que garanticen la elección y la bondad de las acciones. Como Conrad, quizá nosotros no sepamos porqué es justo ser fieles y leales, combatir más que desertar, pero, como él, de alguna forma sabemos que es justo. (2010, p. 215)

La aporía no es la mera incertidumbre o indeterminación del pensamiento. Sócrates no nos deja simplemente con preguntas, así como Descartes no nos deja simplemente con dudas. Como si la incertidumbre que nos permite asumir la complejidad de la situación fuera la marca de una especie de sabiduría. Las preguntas y las dudas son el sano ejercicio -del *método* mayéutico y de la duda *metódica*- de poner en cuestión la ley del mundo, pero no para dejarse invadir por la incertidumbre, menos todavía cuando en los tiempos que corren la incertidumbre es lo que dicta y propicia dicha ley. La aporía, por el contrario, es la violencia sustractiva de un punto de exceso respecto a las reglas evaluativas de lo decidible y lo discernible que reclama la lengua de la situación como garantía del saber. La aporía (ἀπορία, dificultad para el paso) detiene la circulación de los saberes en la superficie sin fondo de la complejidad deliberativa consensual, apostando a la huella anómala de lo indecidible e indiscernible de un comienzo, que ha de poder extenderse pacientemente, sin garantía, como una mancha en la incierta fluctuación de las mareas anímicas de la subjetividad contemporánea.

Los conceptos de lo indecible (sustracción a la norma) y lo indiscernible (sustracción a la marca diferencial) los empleamos aquí en su sentido matemático, explicitado por Badiou en *Condiciones* (2002). El uso que les da en su ontología sustractiva -expuesta en *El ser y el acontecimiento* (2007)-, implica que una anomalía en la situación puede dar sitio a la irrupción de lo indecible acontecimental, huella que a su vez habrá sido -o no- la condición para la constitución de un sujeto que, a falta de criterios en la situación que permitan ponderar el asunto, se ve enfrentado a una elección indiscernible, la que, por lo mismo, lo emplaza a la decisión que marca su división -pues “quizá nosotros *no sabemos porqué* es justo ser fieles y leales”.⁶

Por ello, porque no hay garantía objetiva, lo que puede orientarnos es una Idea, aquí, la Idea de justicia. Pero no hay que confundir la justicia con el derecho. Si bien es un triunfo que hay que resguardar el hecho de poseer un aparato jurídico que defienda los derechos conquistados, al igual que tener un sistema educativo que nos proporcione el recurso de los saberes para sostenernos en los vaivenes de la existencia, el problema del discurso jurídico y del sistema educativo es que alientan, mediante el esquema inclusivo de la expresión y la representación, a que las víctimas de la desigualdad -en todas sus formas- se identifiquen con la posición de víctimas (lo que es cosa muy distinta), es decir, que se cierren en la identidad de un cuerpo sufriente que sólo se deja representar y expresar en la demanda reivindicativa -tramitada de modo jurídico y terapéutico- que lo incapacita para incorporarse a una Idea, y sacar las consecuencias transformadoras que de ello pueda resultar.

La Idea de justicia nos autoriza y coacciona, a veces contra nuestros propios intereses particulares, a “ser fieles y leales, combatir más que desertar”, ante todo la tentación autocomplaciente de la renuncia,

6. Agradezco a mi amigo Bernardo Cabezas, psicoanalista, a Andrés Poblete, estudiante de Ingeniería matemática de la Universidad de Chile, que junto a Gastón Acevedo y Axel Fuentes, psicólogos, sostengamos el pequeño grupo de estudios sobre la condición matemática en Alain Badiou.

que, bajo la forma del realismo pragmático, los saberes expertos, y los comités interdisciplinarios, nos interpela a ser creativos e innovadores para adecuarnos a los acelerados cambios de la sociedad. Pues esto es lo que permanentemente hacemos -la mitad de la población mundial en situaciones realmente extremas-, en tanto los animales humanos que nunca dejamos de ser: nos adaptamos. Pero es ahí donde surge la aporía de la filosofía y el acto educativo, el punto de exceso que no elimina los procesos adaptativos, y tampoco destruye o desbarata sus aparatos ideológicos complementarios. Sino que más bien, en un punto de torsión, los suplementa -que no es lo mismo que complementarlos. No hay una garantía sólida, pero hay el punto de detención. Caer al mar, ser arrojados a la existencia, es algo más que saber flotar en las heladas aguas de la desigualdad. Así, de alguna forma -en la propia decisión, no antes de esa torsión-, *sabemos* -habremos tomado el riesgo de apostar- que es justo no ceder, no consentir a la renuncia.

Trayectos de saber y encuentro con verdades.

Lo que propone el mundo es lo que Heidegger, en *Ser y tiempo*, llama la aperturidad del uno, el estado interpretativo, la comprensión de término medio. (1997). El sentido común. Por lo que no se trata de las características o propiedades de los saberes, sino de la manera de relacionarnos y disponer de ellos, consintiendo a la prepotencia de su carácter evidente. Es lo que Brecht expone con exactitud en la *Balada del consentimiento a este mundo*, cuyo comienzo es: “No soy injusto, pero tampoco soy valiente. / Hoy me enseñaron el mundo tal cual es. / Me lo mostraron con un dedo ensangrentado / y yo me apresuré a decir que sí, que por mi estaba bien.” (2016, p.178). Ingresamos al mundo consintiendo, alienándonos en el código general de la lengua, que tiende a realizarse en un efecto apresurado de identificación con la medianía de la norma: “No soy injusto, pero tampoco soy valiente”. Nos separamos de la medianía de este deseo anónimo en el acto de la palabra que lo singulariza.

Antes de ello flotamos en el mar del lenguaje, en las interpretaciones, en las precomprensiones que nos “enseñaron el mundo tal cual es”. El estar arrojados es la seña de la composición existencial de lo humano, de “la constitución existencial del Ahí”: la apertura de la disposición afectiva, el comprender y el lenguaje. Ahora bien, hagamos un uso operativo de estos existenciales heideggerianos para esclarecer aquello que nos interpela:

1. *La disposición afectiva* en que nos encontramos a nosotros mismos, con relación al mundo y a los demás, es la de la seguridad, es decir, el miedo redoblado, triste, de flotar en la incertidumbre.

2. *La comprensión* en la que estamos inmersos inadvertidamente, la que proyecta el horizonte de sentido de lo que hacemos y dejamos de hacer, es la complejidad.

3. Y el *lenguaje* -que articula, a su vez, la disposición anímica y la comprensión fáctica de la existencia-, abre a la circulación de los plurales y diversos sentidos que establece y expresa el tráfigo cotidiano al modo de la información.

Qué nos propone el mundo entonces:

1) La seguridad, la aspiración a una vida confortable, resignada a lo que hay en la depresión de las decisiones militantes.

2) La complejidad, la diferencia que no hace diferencia.

3) La información, la forma de tramitar la incertidumbre en el procesamiento de la proliferación del sentido (cuyo reverso oscuro es el fascismo identitario de la raza, la nación y las formas de vida de la gente decente), esquivando la real apertura al Otro.

La interpelación existencial contemporánea, la que nos sitúa en la estructura del estado interpretativo, sellado por lo que Althusser llama

los aparatos ideológicos de estado -el escolar, el familiar, el jurídico, el político, el sindical, el de la información, el religioso, el cultural-, (2015) opera el reparto plural y diverso de los lugares, del mundo átono en los que como individuos somos arrojados:

Se dice que un mundo es *átono* cuando su trascendental es sin puntos. / La existencia de mundos átonos es formalmente demostrable y, a la vez, empíricamente verificada. Ya hemos dicho lo suficiente como para que se comprenda que, en tales mundos, ningún formalismo subjetivo fiel puede ser el agente de una verdad, a falta de puntos para que se confronte con él la eficacia de un cuerpo. [...] Empíricamente, es claro que los mundos átonos son sencillamente mundos tan ramificados y matizados- o tan adormecidos y homogéneos- que ninguna instancia del Dos, y por ende ninguna figura de la decisión, llega a evaluarlos. La apología moderna de la ‘complejidad’ del mundo, siempre adornada con un elogio al movimiento democrático, no es, en realidad, más que un deseo de atonía generalizada. (Badiou, 2008, p. 462-463)

Este deseo es el que resulta imperativo subvertir, precisamente porque no hay ninguna necesidad, natural o histórica, de que ello ocurra. Recordemos que para Althusser la educación, en la figura de la Escuela, es el aparato ideológico dominante. En él se resuelve la tarea de producir las condiciones para que el sistema se reproduzca, en la contextura material de los rituales que legitiman, por medio de las fuerzas ficticias, configuradoras, de la interpelación, las condiciones que producen la desigualdad -al modo que en el mundo tradicional lo fue la religión. Aquí podemos ocupar una formulación de este Althusser para agregar algo, o hacer una precisión. La fórmula dice que “*la ideología es eterna*”, a diferencia de la historicidad de las ideologías y de las formaciones sintomáticas. (2015, p.215).

A partir de esta diferencia interna volvemos a la que hemos estado

ocupando, al hablar de educación, entre el sistema y el acto educativos. Digamos que la estructura relacional del sistema educativo es objetiva y se despliega en una historicidad tensionada por tiempos de corta y de larga duración. Lo eterno del acto educativo es subjetivo, se juega en el punto excesivo del instante de una decisión, de la que hay que sacar las consecuencias. Uno y otro están relacionados por una no-relación. Conectados históricamente por una zona compacta y disruptiva. Por el hecho de que el acto se inscribe en el sistema al modo de una sustracción, la de lo indecible y lo indiscernible.

¿Puede ser esta no-relación la medida topológica de una real orientación subjetiva que subvierta el deseo de atonía generalizada? La medida racional de la doctrina platónica, la proporción geométrica que opera el reparto de las partes entre las partes, funda la organización jerárquica del mundo de la tradición, agotado y disuelto por el capitalismo. De esto ha dado cuenta Marx (2017), y antes que él, el Hölderlin recuperado por Heidegger: “¿Hay en la tierra alguna medida? No hay ninguna.” (1994, p. 169) Lo que impera hoy en día, a lo menos desde el siglo XIX, no es un poder jerárquico. Aunque el muerto no termine de morir o no se dé cuenta que está muerto. Pues sabemos que el poder, más bien, opera fácticamente en la plana superficie de las redes. Y en esa planicie, en esa depresión sin bordes, en toda su extensión, no hay medida alguna, solo infinitas modulaciones de una línea de sombra que parece imposible de atravesar, que se cierra sobre sí misma en la indeterminación desmedida y desigualitaria de la organización corporativa del capital. El imperativo del axioma de la igualdad que preside, no la doctrina, pero sí el estilo de Platón, en el intrincamiento de filosofía y educación, nos obliga a verificar una medida racional igualitaria en el incierto presente. La opción no hay que buscarla entre la lógica del fragmento y la lógica de la totalidad. Ambas conforman dos versiones de la posmodernidad que pueden correr por caminos paralelos o articulase en el esquema expresivo de la parte que representa al todo, sin agotarlo. Esta es la vía, como lo hemos sugerido, del principio intuitivo que regula al sistema educativo. Y encuentra una de sus formulaciones más célebres

en la psicología de la Gestalt: “el todo es mayor que la suma de las partes”. Sin embargo, siguiendo a Lacan y a Badiou, la lógica de la presentación del acto educativo tiene otra textura, que difiere de las dos ya mencionadas. La lógica *no-todo*: el punto de detención que hace inconsistentir la completitud relacional del movimiento holístico y de los flujos diseminantes que articulan las complejas interconexiones de la comprensión sistémica. Su enunciación está formalizada al menos en tres registros: en el teorema de la incompletitud de Gödel, en las fórmulas de la sexuación de Lacan, y en el principio contraintuitivo de la teoría de conjuntos, el axioma de potencia, más conocido como el teorema de Cantor, cuya fórmula es:

$$|\mathbf{A}| < |\mathbf{P}(\mathbf{A})|$$

Se lee: el conjunto potencia de cualquier conjunto A tiene una cardinalidad estrictamente mayor que la cardinalidad del propio A. “El conjunto formado por todos los subconjuntos de un conjunto A se llama conjunto de las partes de A, y se simboliza P (A). Cantor demostró que, en general, dado un conjunto cualquiera, el conjunto de sus partes era mayor que éste”. (Gracián, 2011, p.111) Esto es lo que Borges escenifica en *El Aleph*, letra que “para la *Mengenlehre*, es el símbolo de los números transfinitos, en los que el todo no es mayor que alguna de las partes”. (2011, p.328) En términos globales, y particularmente en el campo de la educación, la verdadera tensión, entonces, no se da entre una explicación lineal mecanicista y una comprensión holística compleja. Sino más bien entre el pensamiento complejo y el pensamiento axiomático. Entre la lógica de la totalidad y la lógica del no-todo. En este sentido la oposición entre la perspectiva mecanicista y la perspectiva holística funciona como un distractor que obtura la tensión entre correlacionismo y axiomática -entre saberes y verdades. Que el conjunto de las partes sea mayor que el todo establece el punto de exceso que desbarata las pautas de evaluación de la teoría de sistemas y la teoría de la complejidad, inscribiendo en la epistemología constructivista de la psicopedagogía, que de estas teorías se nutre, un resto inasimilable.

Este resto irreductible no invalida simplemente el principio relacional que regula al sistema educativo, desplegado en la tensión estructural -y recursiva- entre saberes naturalizados y saberes críticos. Lo que proponemos, más bien, es que el sistema educativo resulta suplementado por la torsión acontecimental del axioma de la teoría de conjuntos. Por la torsión que supone la notación de un elemento transfinito, el punto de exceso del acto educativo que fuerza un “infinito actual” en el conjunto del sistema educativo. Y no sólo el despliegue de trayectorias de saber al modo de un “infinito potencial”, de un proceso de continua mejora bajo el régimen de los números ordinales finitos. Esto resulta fundamental por al menos dos razones:

1) El trayecto de saberes deja de remitir a una potencialidad siempre indeterminada. Al menos en un punto, se interrumpe el desplazamiento sucesivo del horizonte ideal de la mejora continua, del operador recursivo de un flujo continuo e invariante, extraviado en el cálculo del dato empírico, en el criterio de la optimización y la eficiencia -o sea, la ganancia y el lucro que prosperan allí donde no hay medida racional.

2) Implica una real medida igualitaria: la medida inconmensurable que posibilitan los axiomas de la teoría de conjuntos, que, en lo que aquí respecta, posibilitan, “dado un conjunto cualquiera”, contar lo incontable, en tanto incontable. Por lo tanto, el infinito no reside ya en ninguna otredad trascendente. Ningún misterio entonces. Sólo la posibilidad actual de una medida racional igualitaria a verificar en la fidelidad al encuentro con verdades infinitas.

Así, en *Elogio de las matemáticas*, Badiou señala:

Como ya dije, llamo verdades (siempre en plural, no existe ‘la’ verdad) a creaciones singulares con valor universal: obras de arte, teorías científicas, políticas de emancipación, pasiones amorosas. [...] Estas verdades no son, como se ve,

de proveniencia o naturaleza filosófica. Pero mi objetivo es salvar la categoría (filosófica) de verdad que las distingue y las nombra, legitimando que una verdad pueda ser:

- Absoluta, pese a ser una construcción localizada;
- Eterna, pese a resultar de un proceso que comienza en un mundo determinado (bajo la forma de un acontecimiento de ese mundo) y, por lo tanto, pertenece al tiempo de este mundo. Estas dos propiedades exigen que las verdades -científicas, estéticas, políticas o existenciales- sean infinitas, sin por eso recurrir a la idea de un Dios, sea cual fuere su forma. [...] Es en ese punto donde comienza la larga marcha en la que intervienen novedades radicales -singularmente matemáticas- acerca del infinito, o, más precisamente, los infinitos. (2016, p. 83-85)

Pero la sensibilidad contemporánea es cauta al respecto. La ‘verdad’, como señalamos al comienzo, se entiende como un saber sedimentado, un saber olvidadizo que ya no sabe, que ha olvidado, sus propias condiciones de producción -de ahí que para los saberes críticos el concepto de memoria resulte capital. Y en este olvido reside su poder. La verdad es tomada como una convención normalizadora, que se encarna en las prácticas que traman los imaginarios sociales, y que sólo es posible disolver apelando a la pregunta por el sentido. En otros términos, la pregunta por las condiciones de posibilidad de esos saberes que organizan las coordenadas de legibilidad del presente, pregunta, entonces, que permite exhibir el “*a priori* histórico”, las condiciones de producción, el contexto particular que ahora se impone con pretendida universalidad y autoevidencia bajo el arrogante nombre de “verdad”.

Este lugar común, entonces, propone el abandono crítico de los conceptos de verdad y sujeto, en tanto en ellos se disciernen los grandes operadores categoriales de la modernidad, cuyo proyecto emancipador comienza a ser leído y evaluado desde la poca feliz oposición entre totalitarismo y democracia. En efecto, en términos de disposición anímica, esta oposición ha dado lugar a dos posiciones subjetivas sobredeterminadas

inadvertidamente: el fanatismo y la tolerancia. Nuevamente acá resulta esclarecedor lo escrito por Chesterton hace un siglo:

Una objeción frecuente en nuestros días en relación con la utilidad de las convicciones radicales surge de una especie de idea de que en el pasado las convicciones radicales, especialmente sobre asuntos cósmicos, han sido responsables de esa cosa llamada fanatismo. Pero basta con una cantidad muy pequeña de experiencia directa para disipar esa opinión. En la vida real las personas más fanáticas son las que no tienen ninguna convicción. (2009, p.215)

Sin embargo, la diferencia entre totalitarismo y democracia se lee como la que habría entre el compromiso militante, idealista e ingenuo, y el lúcido escepticismo del realismo pragmático. O bien, entre la violenta constricción que ejerce la convicción en una verdad infinita que conduce a decisiones racionales descontextualizadas -en la medida que la relación con una verdad es la de la implicación-; y la razonable tolerancia a la que nos lleva la asunción de la finitud de los saberes objetivos, validados y certificados en su aplicación por el reconocimiento de diversos juegos de lenguaje apropiadamente situados.

Aquí resulta necesario distinguir, entonces, al menos dos conceptos de sujeto, y consecuentemente, dos conceptos de verdad. Primero: el sujeto en tanto posición de sujeto, donde la verdad es el lugar, predeterminado por las reglas performativas del lenguaje, que el individuo ocupa en la estructura social. Segundo: el sujeto como el sujeto dividido por el encuentro traumático con una verdad indiscernible por el estado de la situación, por el poder articulador de la gramática que regula la ley del mundo. Esto nos lleva a demarcar dos operadores. En la misma lógica de la interpelación ideológica althusseriana, (2015) podemos distinguir la *interpelación inclusiva*: el sujeto como efecto de la estructura, que se constituye como tal en el reparto de posiciones, como una parte que tiene parte, incluyendo la de los desechos. Y la *subjetivación sustractiva*: un sujeto dividido que se inscribe como falla en la estructura, cuyo reverso afirmativo es el sujeto fiel (Badiou, 2007), aquel que se deja capturar por el

acontecimiento de una verdad, devolviéndole peso y gravedad a las cosas. Estos dos operadores, el de la interpelación (inclusiva) y el de la subjetivación (sustractiva), los podemos vincular a las dos etimologías del verbo *educere* que Massimo Recalcati considera en su libro *La hora de clase. Por una erótica de la enseñanza*. La primera es “conducir detrás de uno mismo, guiar por el camino correcto. [...] La segunda, en cambio, pone de relieve la experiencia de ser arrastrado, empujado, remolcado, conducido lejos hasta divergir de todo camino ya trazado”. (2016, p.69).

Notemos que para ser sacados del camino hay que estar en el camino. Por lo que hay una dialéctica entre las dos variantes. La primera es la del sistema educativo, que dispone los trayectos de saber, sea, como ya señalamos, al modo conductista de la pasividad del alumno, o al modo constructivista de la actividad del estudiante, para adecuarse a los requerimientos de la sociedad, donde pasividad y actividad quedan comprendidas bajo la figura del trayecto. La segunda toca al acto educativo, que propicia, desde los trayectos de saber, el encuentro con verdades.

La educación no puede tener lugar siguiendo la ilusión de la autoformación, sino que exige la existencia de un Otro al menos: un profesor, un docente, un maestro, un enseñante. La autoformación no existe más que como fantasma narcisista que rechaza la Ley de la castración. No hay proceso educativo que pueda prescindir de las condiciones dictadas por el Otro. / Esto significa que, para renunciar a ser alumno, es necesario reconocer que lo hemos sido y que hemos tenido uno o más maestros. El alumno que rechaza el efecto de formación y de Escuela que lo ha plasmado, vive en el mito hipermoderno de la autogeneración de sí mismo, rechaza la filiación simbólica que lo inscribe en el Otro [...] / [Ahora bien] Para que pueda existir el deseo se hace necesario un espacio que separe al sujeto de la exigencia del Otro. (2016, p. 73-74)

La dialéctica entre interpelación y subjetivación se correspondería, al menos en un punto, a la de alienación y separación. Es preciso

alienarse en el sistema educativo siempre y cuando tal trayecto pueda ser obstaculizado e interrumpido por la zona compacta que encarna el lugar del profesor, que abre la posibilidad de una apertura a la fidelidad del deseo. Sin embargo, como ya hemos sugerido, la gubernamentalidad contemporánea se despliega a partir de prácticas “flexibles y adaptativas” que han encontrado en la figura del saber experto su soporte. Es decir, estamos en aquel tipo de lazo social que en el seminario *El reverso del psicoanálisis* Lacan llamó el “discurso universitario”. (1999) La guía de los saberes dispuesta como ideal, ha desplazado a la Idea que nos autoriza a sostener el desvío de las verdades. Lo relevante es la validez, la legitimidad y la evidencia: lo que se sabe a partir de un contexto significativo particular. Y con ello los criterios psicopedagógicos obturan la posibilidad de una orientación subjetiva.

La crítica se encarga de exhibir a las verdades como un efecto de maquinarias, aparatos y dispositivos que invisibilizan la relación saber-poder que produce la naturalización de lo que se ofrece como evidente. Paradójicamente, entonces, los saberes críticos colaboran con el gobierno del presente, en la medida que la disolución de los saberes sedimentados -la verdad como convención social- no da lugar a la construcción de un concepto de verdad que esté a la altura de lo que propone la época, pues sigue su misma lógica. Esto lo expuso el mismo Kant, en una nota del prólogo a la primera edición de la *Crítica de la razón pura*: “Nuestra época es de modo especial, la de la crítica. Todo ha de someterse a ella”. (1993, p.9) La crítica de la época es una demanda de la época, por lo que, en último término, no separa “al sujeto de la exigencia del Otro”.

Más bien, la propia distancia crítica es el lugar de este sometimiento lúcido e insomne. El punto, entonces, es que la filosofía y la educación no deben ceder ante la exigencia de devaluar el concepto de verdad, cuando es la norma de la cultura, ahora prácticamente consumada, la que propone esta completa devaluación. El programa de Badiou que aquí nos orienta elabora un concepto de verdad desde una ontología sustractiva que a los ya mencionados conceptos matemáticos de lo indecible y lo indiscernible, anuda los de lo genérico y lo innumerable,

que tal como lo muestra en el esquema *gamma*, (2002, p.179) propician que el encuentro con verdades pueda implicarnos en el trayecto de una verdad:

Hemos adquirido el concepto del ser de una verdad. Es el de una multiplicidad genérica sustraída a las construcciones del saber. Amar la verdad es amar lo genérico como tal, y por eso, como en todo amor, hay algo de extraviado, sobre el cual el orden de la lengua no tiene dominio, y que es considerado, por la potencia de los forzamientos que autoriza, en la errancia de un exceso. (2002, p.199)

Dicho sumariamente, el pensamiento genérico y axiomático descontextualiza y orienta, el pensamiento crítico y reflexivo contextualiza y desorienta. Como la verdad no tiene objeto, no es un saber objetivo. No constata ni crea ninguna realidad. La agujerea. Así, la afirmación de una verdad, en tanto exceso inmanente a la norma autopoiética del sistema, nos sustrae al modo de abordar el dilema contemporáneo del pensamiento: al de la alternativa entre saber crítico-reflexivo y saber técnico-instrumental. La cuestión del “discurso universitario” -al que hace referencia Lacan, como explicitamos anteriormente-, se puede plantear como el desplazamiento del acontecer siempre traumático de una verdad, por la producción de una ecología de saberes en la que se sostiene la promesa del “crecimiento armonioso” y el “desarrollo sustentable” de la sociedad. (1999)

En efecto, estos últimos sintagmas condensan el imperativo pragmático laico y el discurso piadoso postsecular del que hace ostentación el discurso de la universidad, que impera en las formas de gobierno regidas por “la tiranía del saber”. Sin embargo, se trata de un sometimiento que se ejerce con los semblantes de una vocación de servicio. Pues, en principio, no se presenta de un modo imperativo vertical, sino más bien articulado por la horizontalidad que promueven el diálogo razonado, el

respeto por la alteridad, la comunicación cara a cara, la cultura de la autoevaluación, los comités de ética y de toda índole, que configuran una oferta de servicios acorde con los “equilibrios naturales” y el “desarrollo integral” colaborativo. Pero, sin embargo, el reverso espectral inherente al discurso universitario es el mandato superyoico que se vuelve tanto más fuerte cuanto más débil se muestra la autoridad simbólica instituyente y afirmativa. La forma de este declive encuentra en la organización del saber su garantía: producir un circuito de saberes que abasteciendo de sentido al yo cubra la división del sujeto, la subversión del deseo, y deniegue el encuentro traumático con una verdad en la que habremos podido estar implicados, sin dejarnos capturar y comprometer por las consecuencias de esta captura. Pues no otra cosa es el sujeto: sostener fielmente estas consecuencias. Y en ello se juega también la posibilidad de una gozosa interrupción de los afectos tristes y depresivos, aquellos que nos confinan en la atonía y su tramitación psicoterapéutica.

La verdadera raíz de la felicidad es el compromiso subjetivo en un procedimiento de verdad: entusiasmo en los momentos fuertes del compromiso político colectivo; placer extraído de una obra de arte que nos emociona de una manera especial; alegría por comprender finalmente un teorema sutil que abre todo un abanico de pensamientos nuevos; éxtasis del amor cuando, de a dos, vamos más allá del carácter cerrado, puramente finito, de las percepciones y afectos de un individuo. Lo que digo es que la filosofía forja un concepto de ‘Verdad’ apropiado para las verdades nuevas de su tiempo y, así, señala las pistas posibles para el devenir-sujeto, pistas bloqueadas por las opiniones dominantes que organizan la supremacía de los gozos individuales y/o el culto del conformismo y la obediencia. La filosofía no es una práctica feliz de la existencia de algunas verdades reales, más bien es una presentación de la *posibilidad* de verdades y, así, nos enseña la posibilidad de la felicidad. (2016, p. 107-108)

Conclusiones

Hemos expuesto y discutido a lo largo del trabajo las condiciones que hacen de la incertidumbre y la complejidad las características de nuestro presente. Señalamos a la vez que la pandemia comparece como un hecho inédito que no hace sino exponer y reforzar las condiciones de reproducción, no ajenas a la incertidumbre y la complejidad, de una desigualdad estructural al sistema global. En este contexto desarrollamos la manera en que el sistema educativo, habiendo hecho suya la teoría de la complejidad descubrió hace décadas, en la psicopedagogía constructivista, una plataforma para propiciar las competencias que permitieran responder a las demandas de los acelerados cambios de la sociedad. Tarea en la que fracasa funcionalmente. No porque no despliegue saberes reflexivos y críticos. Más bien porque los saberes críticos no sólo permiten mostrar las complejas condiciones que traman el incierto presente, sino que al mismo tiempo disuelven cualquier punto de exceso transformador en el torbellino ininterrumpido -imagen de la recursividad del orden del caos- de diferencias que no hacen diferencia. En términos de la filosofía de Badiou, que nos ha servido de hilo conductor, estos saberes obturan los acontecimientos, tramitándolos como propiedades emergentes de lo Mismo. Disuelven en el bucle recursivo del torbellino relacional cualquier punto fijo, eterno e incondicionado -aquello que Badiou nombra con la vieja palabra verdad.

Ahora bien, no se trata de suprimir la organización de los saberes instituidos en su dimensión crítica, que son los que dan su impronta al sistema educativo. Son estos los que nos permiten acceder al conocimiento de las condiciones que reglan el estado de la situación, en su dimensión fáctica y desmedida. La crítica discierne la interconexión de las producciones locales, lábiles y sugestivas que identifican al individuo en la lógica del capital humano. Pero este arduo y esencial trabajo de exposición y disolución ha decantado en conciencia cínica, en un tenue escepticismo académico, cuando no en un franco

descreimiento respecto a cualquier dimensión emancipadora. Su reverso, la indignación, tampoco es suficiente para una transformación real. Nos define reactivamente a partir de lo que se niega.

Hemos propuesto, más bien, atender al pensamiento axiomático en que se juega el acto educativo. Y para salir de la alternativa entre mecanicismo y complejidad, propusimos el suplemento de una medida racional que encontramos en la ontología sustractiva de Badiou, quien a su vez ha encontrado en la axiomática de la teoría de conjuntos cantoriana una formalización del trayecto de las verdades.

En cierto sentido la teoría de la complejidad, omnipresente en el ámbito educativo, es una versión conservadora de la dialéctica autogenerativa hegeliana. Un sistema autoconsciente que se genera en las interacciones de reconocimiento intersubjetivo y dialógico que abre la dimensión performativa del lenguaje. Una dialéctica a la que se le extrae, entre otros conceptos, la escisión que subraya Badiou (2009), la negatividad, la contradicción y el antagonismo que localiza Zizek (2015) y la sobredeterminación que explicita Althusser (2015 a). Sustituyendo todo aquello por el primado de un plexo relacional recursivo que obtura todo punto de exceso. Lo que hay es una totalidad orgánica donde los elementos de lucha se confunden con los de colaboración, los de antagonismo con la complementariedad, en una ambigüedad, indeterminación e incertidumbre, que resulta necesaria para la complejidad organizacional y el buen funcionamiento de la empresa (Morin, 2011). Así, no resulta extraño que se demande la tolerancia al desorden -es decir, a la desorientación subjetiva y a la atonía generalizada-, en cuanto es interpretada como índice de vitalidad del sistema. Lo excesivo en esta dialéctica descafeinada es la dinámica de la complejidad misma, y no lo que interrumpe y se sustrae a esa dinámica, inscribiendo en ella un punto de detención. A esto alude la torsión del acto educativo. Al punto de exceso que implica la institución de una *no-relación* en el plexo relacional que representa el estado de la situación de un sistema cualquiera.

En esta medida la relación entre verdad y saber es, precisamente, la de esta no relación. Y esta no relación con el saber-poder, en medio de las redes del poder, o como señala Badiou, esta interrupción de la finitud es la experiencia afirmativa de un afecto verdadero cuyo nombre es felicidad. (2017) Lo eterno en el incierto presente es la verificación, por parte de cualquiera, de esta no relación. De este impasse en el orden de lo que hay. De modo que este atolladero del ser es la posibilidad de un comienzo, del forzamiento de una verdad. Al modo, en cierto sentido, en que Barthes piensa el Punctum, que, -en su densidad compacta y punzante, no toda-, perturba con su intensidad, concentrándola, la disgregación de los saberes y la dispersión anímica siempre bien enmarcada del Studium. (1992). En eso, al menos desde Platón, habrá consistido siempre la política de la educación.

Referencias

- Althusser, L. (2015). *Sobre la reproducción*. Akal.
- (2015 a). *La revolución teórica de Marx*. Siglo veintiuno.
- Badiou, A. (2002). *Condiciones*. Siglo XXI.
- (2007). *El ser y el acontecimiento*. Manantial.
- (2008). *Lógicas de los mundos. El ser y el acontecimiento 2*. Manantial.
- (2009). *Teoría del sujeto*. Prometeo.
- (2016). *Elogio de las matemáticas*. Capital Intelectual.
- (2017). *Metafísica de la felicidad real*. Adriana Hidalgo editora.
- Barthes, R. (1992). *La cámara lúcida*. Nota sobre la fotografía. Paidós.
- Brecht, B. (2016). *80 poemas y canciones*. Adriana Hidalgo editora.
- Borges, J.L. (2011). *El Aleph*, Sudamericana.
- Chesterton, G.K. (2009). *Herejes*. Acantilado.
- De Lajonquière, L. (2000). *Infancia e ilusión (psico) pedagógica. Escritos de psicoanálisis y educación*. Nueva Visión.
- Descartes, R. (1967). *Obras escogidas*. 1^a ed. Sudamericana.
- Gracián, E. (2011). *Un descubrimiento sin fin. El infinito matemático*, RBA.
- Heidegger, M. (1994). *Conferencias y artículos*. Odós.
(1997). *Ser y tiempo*. Universitaria.
- Hume, D. (2000). *Tratado de la naturaleza humana*. Folio.

- Kant, I. (1993). *Crítica de la razón pura*. Alfaguara.
- Lacan, J. (1999). *El reverso del psicoanálisis. Seminario 17*. Paidós.
(2006) *La angustia. Seminario 10*. Paidós.
- Magris, C. (2010). *Alfabetos. Ensayos de literatura*, Anagrama
- Marx, K. (2017). *Manifiesto comunista*. Alianza.
- Mayol, A. (2016). *Autopsia ¿De qué murió la élite chilena?* Catalonia.
(2019). *Big Bang. Estallido social 2019*. Catalonia.
- Meillassoux, Q. (2015). *Después de la finitud. Ensayo sobre la necesidad de la contingencia*. Caja negra.
- Morin, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Paidós.
(2011). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa.
- Nietzsche, F. (1994). *El nacimiento de la tragedia* (Andrés Sánchez Pascual, trad.). Alianza
- Platón, (2000). *Diálogos. 1ª ed. en Biblioteca Básica*, Gredos.
- Recalcati, M. (2016). *La hora de clase. Por una erótica de la enseñanza*. Anagrama.
- Rodríguez Freire, R. (2018). *La condición intelectual. Informe para una academia*. Mimesis.
- Zizek, S. (2015). *Menos que nada. Hegel y la sombra del materialismo dialéctico*. Akal

Las crisis económicas estructurales y el ocaso educativo de la escuela

Structural economic crises and the educational
decline of the school

Crises économiques structurelles et déclin éducatif de l'école

Dr. © Vidal Basoalto Campos

vidal.basoalto@umce.cl

RESUMEN

En el presente ensayo determino elementos de continuidad entre las épocas en las que Iván Ilich escribe su libro titulado “la desescolarización” y la actual crisis planetaria expresada en la pandemia por COVID-19. Establezco tres relaciones que operan como categorías de análisis y como continuidad histórica. Estas categorías son: crisis económicas y cambios o reformas a los sistemas educativos; una segunda relación es derecho-mercancía tensionada con derecho-aprendizaje; una tercera referida al papel de la tecnología como falsa dicotomía entre presencialidad y virtualidad. En la sección primera establezco elementos de contexto caracterizando las épocas en la cual se escribió el texto de Ilich y su relación con la actual crisis del modelo de acumulación de capital, denominado neoliberalismo, esbozando las categorías que serán analizadas. En el apartado II me refiero a la crisis de la escuela. En la sección III me focalizo en la relación categorial derecho-mercancía v/s derecho-aprendizaje. Y, en la cuarta abordo la función de la tecnología, en la gestación como en el desarrollo y solución a las crisis. Finalmente planteo las preguntas sobre la posible muerte de la escuela y cuáles podrían ser sus eventuales reemplazos.

Palabras clave: Crisis, desescolarización, clase, virtualidad, derecho, aprendizaje.

ABSTRACT

In this present essay, I determine elements of continuity between the times in which Iván Ilich writes his book entitled “the deschooling or unschooling” and the current

planetary crisis expressed in the COVID-19 pandemic. I establish three relationships that in turn operate as categories of analysis, and as elements of historical continuity. These categories are economic crises and changes or reforms to educational systems; a second relationship is right-merchandise that I stress with the relationship right-learning; and a third relationship that refers to the role of technology as a false dichotomy between presence and virtuality. In the first section, I establish elements of context characterizing the times in which Ilich's text was written, and its relationship with the current crisis of the capital accumulation model, called neoliberalism, outlining the categories that will be analyzed. In section II, I refer to the crisis of the school. In section III, I focus on the right-commodity v / s right-learning categorical relationship. And, in the fourth and last part, I address the role of technology; both in gestation and in development and solution to crises. Finally, I ask questions about the possible death of the school and what its possible replacements could be.

Keywords: crisis, unschooling, class, virtuality, law, learning

RÉSUMÉ

Dans ce présent essai, je détermine des éléments de continuité entre l'époque où Iván Ilich écrit son livre intitulé «la déscolarisation ou désacralisation» et la crise planétaire actuelle exprimée dans la pandémie COVID-19. J'établis trois relations qui à leur tour fonctionnent comme des catégories d'analyse et comme des éléments de continuité historique. Ces catégories sont: les crises économiques et les changements ou réformes des systèmes éducatifs; une deuxième relation est la bonne marchandise que j'insiste avec la relation juste-apprentissage; et une troisième relation qui fait référence au rôle de la technologie comme une fausse dichotomie entre présence et virtualité. Dans la première section, j'établis des éléments de contexte caractérisant l'époque où le texte d'Ilich a été écrit, et sa relation avec la crise actuelle du modèle d'accumulation de capital, appelé néolibéralisme, décrivant les catégories qui seront analysées. Dans la section II, je parle de la crise de l'école. Dans la section III, je me concentre sur la relation catégorielle droit-marchandise vs droit-apprentissage. Et, dans la quatrième et dernière partie, j'aborde le rôle de la technologie; à la fois en gestation et en développement et en solution aux crises. Enfin, je pose des questions sur la possible mort de l'école et quels pourraient être ses remplacements éventuels.

Mots clés: crise, déscolarisation, classe, virtualité, le droit, l'apprentissage.

I. Épocas de aguas agitadas y categoría de análisis

El texto de Iván Ilich denominado la sociedad desescolarizada, ha sido publicado en 1971, y, a pesar de tener 50 años desde su primera edición, es tremendamente contemporáneo a la realidad mundial y chilena en particular. Quizás, un elemento que lo hace tener vigencia es el hecho de haber sido escrito en una época convulsionada y crítica para el capitalismo, similar a la crisis económica de nuestros días en tanto ambas tienen carácter estructural⁷. Las décadas de 1950 y 1960, son décadas de desarrollo del capitalismo, luego, en las décadas de 1970 y 1980 viene un período de agotamiento. Estos años, como lo señala Abraham Cabrera en su trabajo sobre Historia de la economía mundial.

[...] se caracterizan por recesiones en Estados Unidos, Europa y América Latina, y por un crecimiento sostenido de la producción en algunos países del sureste asiático. Tres crisis marcaron estas décadas: la del dólar, la de los precios del petróleo y la de la deuda externa. Las dos primeras provocaron una espiral inflacionaria en las economías desarrolladas y la última dejó a las economías de América Latina en una posición muy endeble para hacer frente a los retos que impondría la economía mundial de finales del siglo XX. (Cabrera, 2014).

7. Las “crisis económicas estructurales de orden capitalistas” son aquellas crisis donde quedan agotados los modelos de acumulación de capital y donde el carácter de las relaciones de producción obliga a cambios en la superestructura o aparatos ideológicos de los Estados. Desde la constitución de los primeros Estados liberales, el capitalismo en su forma liberal ha tenido tres grandes crisis estructurales: la de 1873, la de 1929 y la del año 2008, cada una ha tenido las características propias de su momento histórico, pero ni la de 1873 ni la de 1929 tuvieron una salida por la libre acción del mercado. La de 1873 derivó en el proteccionismo y el reparto imperial en áreas geopolíticas que duró hasta la Primera Guerra Mundial. La crisis de 1929 repitió el esquema de la primera crisis volviendo al proteccionismo y a la disputa imperial por áreas de influencia que culminó en la Segunda Guerra Mundial. Y la del 2008 es la crisis del neoliberalismo y del capital financiero. En las décadas de 1970-1980 se produce otra crisis estructural, esta vez del capitalismo keynesiano, que es el contexto del cual estamos situándonos para este ensayo.

Adelantaban la crisis iniciada en la década de 1970 crisis cíclicas que, no dejan de ser significativas, como la caída de las rentabilidades del capital según lo señalan en su trabajo Mario Rapoport y Noemí Brenta. La rentabilidad del capital disminuyó en todos los países desarrollados. Particularmente, un 6.4% entre 1966-1974 en los Estados Unidos; un 6,8% entre 1968-1973 en Alemania” y un 8.8% entre 1970-1975 en Gran Bretaña y Francia. A su vez, la crisis del dólar en 1971, y luego la del aumento de los precios del petróleo en 1973 (repetida en 1979), contribuyeron a iniciar una nueva era del capitalismo (Rapoport y Brenta, 2010).

Lo que realmente se produce durante la década de 1960 es una ralentización del desarrollo económico, que anuncia la crisis estructural de la forma de acumulación capitalista de las décadas de 1970 y 1980. La solución fue cambiar los modelos de acumulación de capital y con ello cambiar los modelos de trabajo, los sistemas jurídicos y los sistemas educativos entre otros⁸, porque el modelo imperante no tuvo capacidad para responder con sus propias herramientas. “El concepto de economía social de mercado no tiene palanca analítica alguna para la comprensión del síndrome del crecimiento fuerte vigente hasta los años 70. Por lo tanto, tampoco tiene una receta para su reactivación”. (Pfaller, 2002).

Lo que entra en crisis en aquel período de tiempo -décadas de 1970 y 1980- es el modelo de acumulación de capital Keynesiano, que constituye una crisis económica estructural. En este contexto, Ilich entra a la disputa del carácter del sistema educativo, focalizándose en la escuela. Entre las posibles soluciones sale victoriosa una propuesta económica monetarista que viene fraguándose desde los años 1950, surgida en la universidad de Chicago. Este nuevo modelo económico provoca transformaciones en la

8. En Chile se generó un nuevo modelo de acumulación de capital con el surgimiento de las administradoras de fondos de pensiones (AFP), de la salud privada (ISAPRES), el traspaso de escuelas y liceos a municipios y privados, además de cambios en la estructura jurídica (constitución de 1980).

superestructura; en los sistemas políticos, jurídicos, educativos, artísticos, filosóficas, religiosos⁹. Estas transformaciones tienen la característica de ser coherentes con la propuesta económica triunfante. Ante la crisis del “modelo económico del desarrollo se instala hegemonícamente el modelo neoliberal”. (Petit, 2013)

En nuestro actual contexto de pandemia, nuevamente el modelo capitalista entra en una crisis global. Es la crisis de los ofrecimientos incumplidos en que “las élites de todos los países prometieron que las políticas neoliberales beneficiarían a los más pobres. Ahora que la evidencia está disponible, ¿es de extrañar que la confianza en la élite haya desaparecido?” (Stiglitz, 2019). Como en toda crisis estructural, ésta también ha sido precedida por señales o crisis cíclicas como la de 1980, caracterizada por la Comisión Económica Para América Latina y el Caribe (CEPAL) como:

[...] un período en el cual se registraron fuertes caídas en el producto y el ingreso nacionales, en el gasto social del Estado y las remuneraciones, mientras al mismo tiempo se elevaron drásticamente las tasas de desocupación, el endeudamiento externo y el servicio de la deuda y la regresividad de la distribución de los ingresos personales. (CEPAL, 1986)

Una vez más, lo que entra en crisis con el modelo neoliberal es el modelo de acumulación de capital. Por lo tanto, podemos decir que, el

9. La relación Base-Superestructura es una categoría marxista, que en reducidas palabras significa que la existencia real (las bases) determinan el signo. En esta relación, no es la pureza semiótica de la palabra lo que importa, sino, su omnipresencia social, por ello, las formas del signo están determinadas ante todo por la organización social de los seres humanos y las condiciones de sus interacciones, es imposible disociar la ideología de la realidad material del signo, ni se puede separar el signo de las formas concretas de la comunicación social como tampoco se puede separar las formas de comunicación de sus bases materiales. En otras palabras, sólo aquello que posea un valor social puede entrar en el mundo de la ideología (la superestructura social). Por lo tanto, si nos preguntamos: ¿qué es lo que determina que signo es meritorio de ser parte de la superestructura social? La respuesta no es otra que la interacción de los intereses sociales.

carácter de crisis de las épocas señaladas: décadas de 1970-1980 y 2008, hasta nuestros días¹⁰, tiene un elemento de continuidad, que, además, es una de nuestras categorías de análisis: que los cambios en sistemas educativos son consecuencia de las crisis de los sistemas económicos estructurales, dicho de otra manera:

Durante el curso de su desarrollo, las fuerzas productoras de la sociedad entran en contradicción con las relaciones de producción existentes, o, lo cual no es más que su expresión jurídica, con las relaciones de propiedad en cuyo interior se habían movido hasta entonces. De formas evolutivas de las fuerzas productoras que eran, estas relaciones se convierten en trabas de estas fuerzas. El cambio que se ha producido en la base económica trastorna más lenta o rápidamente toda la colosal superestructura. (Marx, 1973, p. 7)

Ilich aborda el sistema escolar fragmentado del sistema económico, tensiona las formas, pero no el fondo, lo señala de la siguiente manera: “Las burocracias del bienestar social pretenden un monopolio profesional, político y financiero sobre la imaginación social, fijando normas sobre qué es valedero y qué es factible”. (Ilich, 1971, p. 9), culpa a las “burocracias”, pero no al modelo económico, es decir, que, si el modelo superara las deficiencias burocráticas, no habría necesidad de provocar cambios en el modelo económico. Luego, en su afán de focalizar en la escuela el escaso efecto de la inversión de los estados, manifiesta que “la escuela igual y obligatoria para todos debería reconocerse por lo menos como algo económicamente impracticable” (Op. Cit., p. 13) y llega a decir que “Un sistema lógico de recortar el presupuesto y, sería de esperar, de aumentar sus beneficios, consistiría en un sistema de becas escolares como el propuesto por Milton Friedman y otros”. (Op. Cit., p. 17). ¡Qué contradicción más absurda! Critica la mercantilización del sistema educativo y termina optando por un tipo de economía mercantilista.

10 Lo he puesto de esta manera porque a mi juicio, la actual crisis neoliberal se extenderá al menos unos ocho o diez años más.

Visualiza que la mejora del sistema educativo no depende solamente de la cantidad de recursos que se le inyecten, sino de un nuevo sistema escolar. Entonces, juntamente con afirmar que ¡La escuela ha muerto!, surge la pregunta ¿Qué es lo que muere? parece ser una contradicción cuando señala que debe a Everett Reimer el interés que tiene sobre la educación pública, pero que, conjuntamente se ha llegado a percatar que "... para la mayoría de los seres humanos, el derecho a aprender se ve restringido por la obligación de asistir a la escuela". (Op. Cit., p. 5). Pero ¿es la obligatoriedad de educar a la mayoría de los seres humanos la contradicción fundamental? o ¿es el tipo de ser humano que se quiere formar de manera obligatoria para un modelo económico y un tipo de sociedad? Pareciera ser que aquí hay un tema que es necesario profundizar.

Otra categoría de análisis, que lo he asumido porque es un elemento de continuidad entre las crisis estructurales que entraremos a analizar es el rol de la tecnología, particularizándola en la relación presencialidad-virtualidad de nuestros días. En el actual escenario de pandemia la crisis es particularmente compleja, pareciera ser que el ser humano deposita en el dominio de la técnica su supremacía sobre la naturaleza y, por otro lado, se alza la hipótesis de que no importa cuánto avancemos en su dominio y en nuestra creación, no alcanzaremos el anhelado bienestar. Molinuevo contrapone el pensar de Ortega y Gasset y de Heidegger, en cuanto al resultado más profundo que ha tenido para el hombre el éxito de la técnica moderna. "Mientras, en esta época el ser humano enfrenta, a decir de Ortega y Gasset, una crisis donde se dispone de un inmenso poder para realizar sin tener claro el qué", Heidegger plantea que "la técnica ha reducido toda la realidad a un fondo de reservas del cual podemos disponer impidiéndonos un acceso auténtico al Ser". (Molinuevo, 2000).

En efecto, es posible ejemplificar ambas miradas, por una parte, el ser humano ha demostrado que puede desarrollar y dominar la técnica sin límites, dejando la evidencia que puede construir: infraestructura, medicina –en tanto reemplazo, paliativo, generación y degeneración–

prótesis, inteligencia artificial; destruir: armamentos, tóxicos, enfermedades, extinción de especies, contaminación, sobreexplotación y agotamiento de los recursos naturales, y un tercer escenario, donde podemos encontrar plasmado el pensamiento heideggeriano, en una realidad expandida a un sobre mundo que presenta al ser humano una fuente inagotable de comodidades, estímulos y distracciones que lo anestesian, una suerte de exoesqueleto donde el bienestar y la felicidad han perdido su sentido primigenio. En el continuo acto de creación de nuevos mundos, se ha disgregado el ser humano, alejándose de la reflexión, y sumiéndose en un contexto donde solo cabe la producción y el consumo. La educación en esta era dominada por la tecnología, se plantea como una etapa dentro del desarrollo humano que responde a requerimientos sociales y productivos. El ser humano como ente conformante de la sociedad, se encuentra inmerso a temprana edad en un sistema educativo cerrado que traza su camino y sella su futuro en tanto parte de un gran engranaje social.

Ilich limita el rol de la tecnología en el sistema educativo al “servicio de búsqueda de compañero” (Op. Cit., p. 116) y de todas maneras debe convencer a grupos de escépticos y desconfiados del uso de computadores, lo que lo obliga a condicionar aquella búsqueda para tranquilidad de aquellos planteándolo de la siguiente manera:

Hay personas que auténticamente se alborotan cuando uno sugiere montar encuentros ad hoc que no tengan su raíz en la vida de una comunidad local. Otros reaccionan cuando uno sugiere usar un computador para entresacar y conjuntar intereses que algunos clientes del sistema hayan definido. No es posible reunir a las personas de una manera tan impersonal, dicen. (Op. Cit., p. 121).

Un tercer elemento de contexto, que a su vez y al igual que las dos anteriores es un elemento de continuidad y una categoría de análisis, lo constituye la relación derecho-mercancía, a la cual Ilich dedica gran

parte de su obra, planteando la educación como un sistema cerrado donde se asume que los individuos en su conjunto pueden seguir una ruta formativa, medidos por estándares y logrando los mismos objetivos de la misma manera, abandonando la riqueza del proceso de creatividad, búsqueda y reflexión individual y colectiva. Ilich lo plantea de la siguiente manera:

Una vez que se ha desacreditado al hombre o a la mujer autodidactas, toda actividad no profesional se hace sospechosa. En la escuela se nos enseña que el resultado de la asistencia es un aprendizaje valioso; que el valor del aprendizaje aumenta con el monto de la información de entrada; y, finalmente, que este valor puede medirse y documentarse mediante grados y diplomas. (Op. Cit., p. 53)

En nuestros días, la globalización se presenta como un elemento que justifica la estandarización y que amenaza el desarrollo del ser humano en una localización y contexto inmediato. Si bien, la relación derecho-mercancía es importante e incuestionable, lo es aún más la relación derecho-aprendizaje, de tal forma que, tensionaré el discurso de Ilich en esta categoría.

La mejor síntesis para un diagnóstico complejo

Se ha escrito millones de palabras y se han dedicado miles de horas para tratar de sistematizar las diferentes etapas por las cuales ha debido pasar el sistema educativo, sin embargo, y a pesar de que todos aquellos análisis cuentan con una gran variedad de literatura especializada y que a su vez son validadas por las más connotadas academias de todas partes del mundo, la mejor síntesis diagnóstica a mi modesto juicio, la realiza una humilde cantora popular chilena en un profundo y bello poema.

La Infancia (Violeta Parra)

Extracto

Semana sobre semana
Transcurre mi edad primera.
Mejor ni hablar de la escuela.
La odié con todas mis ganas,
Del libro hast' la campana,
Del lápiz al pizarrón,
Del banco hasta el profesor, (...)

A través de este poema y de su autora establecemos la relación con el mundo cotidiano, con lo mundano, con el mundo popular, donde no llega la academia, sino es a través de proyectos y de vinculaciones paternalistas. En este “odiar con todas sus ganas” a la escuela está contenido todo lo que la escuela representa a través de cada uno de sus actores y símbolos. Si la escuela provoca odio, no queda otra cosa por hacer que cambiarla.

II. La sacrílega demediación de la escuela

¿Por qué este justiciero austríaco, de origen croata y judío, se atrevió a eliminar de un solo golpe algo tan sagrado como la escuela? Su primera afirmación es para declarar la desgastada legitimidad de esta institución llamada escuela.

Las escuelas están en crisis y también lo están las personas que se encuentran a cargo de ellas [...] Las escuelas han perdido su hasta hace poco no cuestionado título de legitimadoras de la educación. La mayoría de sus críticos exigen una dolorosa y radical reforma, y existe una minoría, en rápido crecimiento, que no está dispuesta a aceptar nada que no sea la prohibición de la asistencia obligatoria a las escuelas y la inhabilitación de los certificados de estudios. (Op. Cit., 1971, p.9)

Esta afirmación, que bien podría tomarse como una apreciación diagnóstica tiene como solución dos posturas: por un lado, están los que aceptarían una radical reforma y por otro los que no están dispuestos a bajar las banderas de la negación de la educación obligatoria y sus certificaciones. Pero ¿de qué escuela está hablando Ilich?, la respuesta la encontramos cuando critica las “soluciones parciales” señalando que “[...] Puesto que la crisis es sintomática de una crisis más profunda que experimenta la sociedad industrial moderna, es importante que los críticos de los sistemas escolares eviten dar soluciones superficiales” (Ilich, 1982a, p.16).

Cuando Ilich escribe sobre la crisis de la escuela, lo hace en medio de una profunda crisis de la sociedad moderna, que pensaba que era una crisis sistémica, de ahí la necesidad de recuperar sus escritos en estos inciertos momentos de nuestra sociedad contemporánea, porque se producen elementos de continuidad que son posibles de comparar. Hoy la aporía no es sobre la sociedad industrial ciertamente, sino sobre el desarrollo superior del capitalismo denominado neoliberalismo.

Un año antes de finalizar la segunda guerra mundial, en 1944, y cuando ya el conflicto estaba decantado a favor de los aliados, en una casa de campo en Estados Unidos, se reúnen las principales potencias y se firman los acuerdos denominados de Bretton Woods, en los que se ponen las bases del sistema económico que hoy conocemos (Reyes, 2010), pero desde 1944 hasta 1949, se van a producir una serie de acontecimientos, como el denominado Plan Marshall en 1947, oficialmente llamado European Recovery Program (ERP), que es un salvamiento económico para reconstruir los países devastados por la guerra, principalmente Alemania, este préstamo económico no es gratuito y al contrario va a tener un alto precio. Su contraparte sería el modelo de desarrollo (Mendoza, 2020). Es decir, que dicho coloquialmente “yo te presto dinero, te cobro intereses (que es propio de toda relación comercial capitalista) pero, además, te obligo a gastarlo o a invertirlo a como yo te diga”. Este modelo de desarrollo que Estados Unidos impuso a la Europa

de postguerra estaba cimentado en tres aspectos. Un país desarrollado es quien tiene una buena educación; un buen servicio de salud y buenos medios de transporte. ¡Oh! ¡Pero qué coincidencia!, es sobre los tres aspectos que critica Iván Ilich, entonces Ilich no se estaba refiriendo a la escuela de la sociedad industrial como él lo declara, sino que sobre la imposición del concepto de desarrollo surgido en la postguerra.

Los Estados Unidos, “ayudarían” en la reconstrucción europea, bajo el compromiso de incrementar sus niveles de desarrollo, es decir, van a construir más escuelas; más hospitales y más carreteras. Este plan se aplica inmediatamente y funciona o funciona aparentemente en el núcleo de la vieja Europa Alemania, Francia, los Países Bajos, en menor medida Inglaterra. A su vez, aquellos otros países en donde el Plan Marshall no se aplica son considerados “subdesarrollados” como lo señala el presidente de Estados Unidos en su sesión inaugural del Congreso de su país el día 20 de enero de 1949, Wolfgang Sachs lo documenta de la siguiente manera:

[...] llamando la atención de su audiencia para las condiciones en los países más pobres, por primera vez definió a estas zonas como subdesarrolladas. De súbito un concepto aparentemente indeleble se estableció, apretando la inmensurable diversidad del Sur en una única categoría los subdesarrollados. La creación de este nuevo termino por Truman no fue un accidente sino la expresión exacta de una visión de mundo: para él todos los pueblos del mundo caminaban en la misma pista, unos rápidos, otros despacio, pero todos en la misma dirección, con los países del norte, particularmente los Estados Unidos, por delante. (Sachs, 1999)

Desde aquel momento se comenzó a hablar de que hay tres tipos de países: los países desarrollados, los países en vías de desarrollo y los países subdesarrollados, lo que implica que hay tres mundos un primer mundo; un segundo mundo y un tercer mundo. Esto significa que Estados Unidos

era el modelo de países del primer mundo y que todos los países debían aspirar a su modelo de desarrollo, basado en producción y consumo de bienes y crecimiento exponencial de las instituciones que garantizaban la educación, la salud y los medios de transportes; cuanto mayor era la cantidad de escuelas, carreteras, hospitales por habitantes y mayor era el crecimiento en cuanto a producción y consumo de bienes, más desarrollado era un país.

Usted se estará preguntando ¿Qué tiene que ver el Plan Marshall con Iván Ilich?, además, construir escuelas no es malo, al contrario, es bueno.

Debo responder que lo que Ilich criticaba no era la escuela de la sociedad industrial como él pensaba, sino que la escuela del Plan Marshall, que no considera el proceso de industrialización como indicador de desarrollo. La consecuencia pedagógica es, como ya sospechará nuestra o nuestro ladina o ladino lector, que en los años cincuenta, sesenta y principios de los setenta es la época en que más escuelas se construirán en el mundo, más hospitales y más carreteras. El punto está en que, si bien el Plan Marshall funcionó para la vieja Europa arruinada por la guerra, funcionó mejor para los propios Estados Unidos pues eran quienes vendían la tecnología adecuada para implementar el plan. Usted dirá, pero si Europa no tenía dinero ¿cómo compraba la tecnología?, pues fácil, se las vendía Estados Unidos y se pagaban ellos mismos con el préstamo que hicieron, con eso demostraban que su modelo funcionaba y que, por lo mismo, los demás países los debían de imitar.

A pesar de que Estados Unidos es el modelo primer mundista, a fines de la década del cincuenta y principios del sesenta se dan cuenta que están perdiendo la “carrera espacial” y además en América Latina comienzan a surgir pequeños focos de revolución. Estos hechos llevaron al país del norte a tomar medidas, unas sustentadas en el informe Coleman para mejorar su sistema educativo y la otra, en el año 1961, consistió en desarrollar un Plan Marshall para América Latina denominado Alianza para el Progreso, cuyo objetivo es que una región entera que está en niveles ‘subdesarrollados’ alcance los niveles de ‘en vías de desarrollo’.

No podemos decir que no hubo voces de advertencias sobre esta concepción de desarrollo, pues en el año 1968 se reúnen en Roma un grupo de científicos y políticos, en lo que se denominó el Club de Roma, que hacen la primera crítica al Plan Marshall. El Club de Roma plantea que el tipo de economía diseñada por Estados Unidos no es viable, que no puede existir una economía dependiente de combustibles fósiles como el petróleo porque, el desastre medioambiental puede ser irreversible si todos nos dedicamos a producir y a consumir bienes, tales afirmaciones las desarrollan en una publicación denominada informe sobre los límites del desarrollo en que presagian la crisis medioambiental que sufrimos actualmente.

La crítica de Ilich se desarrolla en toda esta vorágine. Entre los años 1971 y 1975 publica sus tres principales trabajos. En 1971 publica la sociedad desescolarizada; en 1973 energía y eficacia, que es una crítica a los medios de transportes y en 1975 némesis médica, criticando los sistemas de salud. En definitiva, encarando los pilares del concepto de desarrollo del Plan Marshall.

Entonces, ¿cuál es la escuela que agoniza? Aquella que responde al modelo de desarrollo que la ha condicionado hasta ahora: la escuela autoritaria y antidemocrática. Ciertamente la escuela está en crisis, pero lo está porque el modelo de desarrollo lo está y tal como lo pensó el Club de Roma, hoy, el capitalismo tardío, llegó a su fase final de desarrollo y su máxima contradicción, paradójicamente, no es el terror marxista que baja de las estepas a quitarle el poder a los obesos burgueses empotrados en sus mullidos sillones, para instalar la dictadura del proletariado, apertrechados de valores laicos, concepción materialista de la historia y de relación dialéctica con la naturaleza, que vienen, al igual que Sócrates, a pervertir a nuestra juventud, sino que, son las consecuencias del propio modelo económico capitalista y lo más probable que la solución a los insalvables problemas de la humanidad que ponen en riesgo la supervivencia de las especies, sea un nuevo tipo de capitalismo. En este nuevo modelo capitalista la institución escuela necesariamente

adquirirá otro carácter, pero, y aquí mi total acuerdo con Ilich, cuando se refiere al informe de Charles Silberman a la comisión Carnegie "... salvar la escuela con parches que cubran sus fallas más notables caen en la banalidad total". (Op. Cit. P. 11).

En la desescolarización Ilich define la escuela como un dispositivo de alienación, y agrega que...

La crisis convergente del rito escolar y del conocimiento adquisitivo pone de manifiesto el grave problema de la tolerabilidad de la vida en el seno de la sociedad enajenada. [...] Desde el punto de vista pedagógico, se ha vuelto imposible defender la escuela como instrumento de la educación universal. (Op. Cit., p. 22-23).

Ante esto, su propuesta es que lo primero que debemos hacer es liberar los objetos sobre los que vamos a aprender de la propiedad privada. Esto significa que, tenemos el derecho de aprender cómo funcionan todos los objetos que nos rodean. Lo segundo es dar la libertad de encontrarse con la gente con la que comparte un mismo interés por aprender algo, o aprender sobre el área del conocimiento que sea de interés de los estudiantes. Lo tercero es que todas las personas inquietas que tengan ganas de aprender pudieran entrar en contacto con las personas sabias, aquellos que han desarrollado un conocimiento amplio sobre algún tema y que aquellos individuos estuvieran dispuestos a ponerse en contacto con los que se inician en ese campo del conocimiento. Y concluye diciendo que "La desescolarización de la sociedad difuminará inevitablemente las distinciones entre economía, educación y política, sobre las cuales se funda ahora la estabilidad del orden mundial actual y de las naciones". (Op. Cit. P. 131).

Como podemos ver, su propuesta no deja de ser interesante, pero ingenua y débil, no podemos anteponer a una institución sólidamente fundamentada, con fuertes pilares ideológicos expresados a través del currículum una propuesta que no tiene más fuerza que sus buenas

intenciones. Coincidentemente con nuestra percepción, Marcos Santos Gómez piensa que “Cuando Illich aborda el estudio de la sociedad contemporánea y de sus instituciones realiza una descripción desde fuera, desde una posición “ingenua” que le ayuda a ver las cosas que suelen pasar desapercibidas por el hábito y los prejuicios” (Gómez, 2006). Illich lamentablemente olvida la relación modelo de desarrollo-sistema educativo o dicho de otra manera base-superestructura. Analiza y propone cambios en el sistema educativo como si la sociedad no se rigiera por este tipo de relaciones. O como si este tipo de relaciones no existieran.

III. Cuando el derecho a la educación se convierte en mercancía

En su crítica a la escuela Illich se va a detener en la relación derecho-mercancía, al respecto nos dirá

[...] ¿Qué es lo que debe ser la enseñanza? ¿Seguirá la gente considerándola como un servicio -o mercancía- que puede ser producido más eficientemente por un número mayor de personas si se hacen los arreglos institucionales pertinentes? ¿O debemos establecer sólo las reformas institucionales que protejan la autonomía del estudiante, su iniciativa personal a decidir qué es lo que debe aprender y su derecho inalienable a aprender lo que le gusta en lugar de aprender aquello que resulta útil a algún otro? (Op. Cit. p. 10).

No podemos negar la relación derecho-mercancía que establece Illich, puesto que la escuela es un elemento clave para estratificar socialmente a las sociedades en las que ésta es una institución obligatoria. En el momento en que la escuela aparece como una institución obligatoria en cualquier sociedad, ya la gente se divide entre quienes han superado ciertos límites establecidos legalmente de escolaridad y quienes no; escolarizados y no escolarizados; universitarios y no universitarios;

con postgrados y sin postgrados; doctores y no doctores; estratifica socialmente. Además, es psicológicamente castrante, hace al sujeto dependiente de alguien que enseña, no concibe al sujeto libre, sino que, convence a la persona de que no es capaz de aprender por sí mismo. Sin embargo, y a pesar de que podríamos seguir argumentando en este orden, me parece más oportuna la relación derecho-aprendizaje. Porque abre una pregunta que podría ser objeto de discusión en el cambio de la norma jurídica (nueva constitución). ¿Dónde se concretiza el derecho a la educación?; ¿en la obligatoriedad de ir a la escuela o en los aprendizajes de los estudiantes? Y estos aprendizajes ¿se obtienen sólo en la escuela? Y de ser así ¿Qué se aprende en ellas? Ciertamente que en la escuela que conocemos se aprende una serie de conocimientos, comportamientos y conductas, pero principalmente es una preparación acerca de cómo ser ciudadano; como ser trabajador; como ser persona, pero de un modelo de desarrollo. El propio lector ahora ya puede inferir cuales han sido los modelos de desarrollo que se han ido instalando hegemónicamente desde la postguerra hasta nuestros días.

Pero ¿qué significa el derecho a la educación? Si lo miramos desde la cobertura podemos llegar a decir que el sistema privado ha logrado mejores resultados que el estado benefactor anterior a los años de 1970. José Joaquín Brunner ha dicho que “el derecho a la educación se garantiza mayormente con un régimen de libre iniciativa que con un régimen estatista” (Brunner y Cox, 1993) y es porque el neoliberalismo pretende extender la cobertura del mercado a todas las actividades que antes dependían de decisiones públicas, incluso creando un mercado para servicios que antes carecían de él. Así, por ejemplo, según Milton Friedman “sólo la obtención de aquello que mediante la actuación de los particulares no es posible obtener, justifica la actuación del Estado”. (Friedman, 1982). La Declaración Universal de Derechos Humanos (1948) en su artículo 26 proclama el derecho a la educación en estos términos:

Toda persona tiene derecho a la educación. [...] La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y las libertades fundamentales. [...] Los padres tendrán derecho preferente a escoger el tipo de educación que habrá de darse a sus hijos.

El Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales de las Naciones Unidas (1966) reafirma los mismos elementos. El problema se produce cuando el derecho a la educación se focaliza en los derechos económicos, desplazando a los derechos humanos, como ocurre en estos días, por ejemplo, se habla de la falta de conectividad de variados sectores de la población que dificultan el desarrollo de las clases virtualmente, se habla para su solución que se les entregue computadores a quienes no lo tienen, chip o cápsulas con información digital y una serie de otras medidas, pero nadie habla de la conectividad como un derecho fundamental de las personas en estos nuevos tiempos, nadie habla de la conectividad como un derecho de toda persona a tener acceso a la virtualidad, nadie lo habla como un derecho humano. Luego el derecho a la educación se queda atrapado en los derechos económicos.

La relación derecho-aprendizaje nos obliga a considerar la forma como el derecho a la educación se materializa. No podemos dejar de decir que, en primer lugar, este derecho se garantiza cuando se tiene tiempo y se tienen los recursos necesarios para vivir dignamente, sin estos elementos básicos resueltos difícilmente se puede ejercer este derecho, aunque se quiera y aunque la educación sea gratuita, porque cuando el sujeto no tiene sus necesidades básicas resueltas, se va a esforzar por resolver aquellas y ni siquiera le va a interesar las necesidades educativas.

Luego, el derecho a la educación está asociado a las formas de sobrevivencia que tiene la población y aquello a su vez, está relacionado con el modelo económico y el régimen de trabajo, en esta relación no sirve de nada ampliar la cobertura e incluso garantizar gratuidad si existen fallas estructurales en la sociedad como grandes niveles de desigualdad,

suelos miserables, trabajos precarios, bolsones de pobreza, viviendas insalubres, sistemas de transporte caóticos, sistemas de pensiones y de salud que son un verdadero asalto a mano armada hacia toda la población. Recordemos que el estallido social en Chile comienza por un alza en los medios de transporte, particularmente el metro de Santiago, y que el propio ministro de salud de la época, señor Jaime Mañalich en plena pandemia, en un programa televisivo reconoció desconocer los niveles de pobreza y hacinamiento en que vive una gran parte de la población chilena.

En consecuencia, si queremos mirar la institución escuela, no lo podemos hacer sin pensar en el tipo de sociedad que queremos desarrollar y reflexionar sobre aquello, significa pensar en el tipo de desarrollo.

IV. El papel de la tecnología

Otro elemento que criticará Ilich es la tecnología y su rol cuando se refiere a que “hay un grupo de críticos que ponen de relieve el hecho que las escuelas hacen uso ineficaz de la tecnología moderna” respondiéndoles que “yerran porque no toman en cuenta el aspecto ritual de la enseñanza” (Op. Cit. p. 17).

Lamentablemente Ilich piensa que sólo hay ritualidad en el contacto físico, en tiempo real dirán los ciberespacistas¹¹ En estos momentos en que la pandemia nos obliga a desplazar la clase desde la presencialidad a la virtualidad, pareciera ser que esta discusión es inofensiva, pues la tecnología actúa sobre ciertos límites, no es agente de cambio fundamental, un modelo de desarrollo no se define por su tecnología. En los años 20

11 Se que esta palabra no se encuentra en el diccionario de la RAE, es un invento de mi parte, que la he querido usar en tanto entendamos de que estamos hablando: personas que conviven constantemente en un espacio virtual. La he agregado por mi cuenta apesar de la Real Academia.

y 30 del siglo pasado, la tecnología industrial y los criterios de Taylor y algunos elementos de las cadenas de ensamblaje de Ford, se aplicaban en la sociedad capitalista y también en el modelo de desarrollo económico centralizado. Se aplicaban en Estados Unidos y también en la Unión Soviética. Eran dos modelos de desarrollo diametralmente opuestos, que utilizaban tecnologías similares o las mismas, incluso asumen formas de organización del trabajo parecidas, y, sin embargo, son modelos de desarrollo opuestos, que no estaban definidos por la tecnología.

Probablemente ahora, el nuevo modelo que se construya asuma la tecnología más avanzada, no digo que no sea importante, sino que, no define el modelo de desarrollo. Luego, si el modelo de desarrollo no lo define la tecnología, la escuela que viene no la va a definir la conectividad, ni internet, sino que, la va a definir el modelo de desarrollo que se aplique y ese modelo de desarrollo estará definido por las relaciones sociales; las formas de acumular riquezas; la manera en que estas se van a acumular; la relación entre capital y trabajo y la decisión de como esos componentes se distribuyen la riqueza que se genera. Eso es lo que va a definir el modelo de desarrollo. Así, ¿cuál es la escuela que vamos a tener? Pienso que internet y las redes sociales no la van a definir. Más concretamente ¿quiénes definirán el currículum? ¿La tecnología o el modelo de desarrollo? ¿Por qué en el sistema educativo actual el estudiante pasa 12 años cursando la enseñanza básica y enseñanza media o 14 años si consideramos la Educación Parvularia con clases de Educación Musical y con suerte llegan a soplar una flauta dulce y no desarrollan competencias ni para interpretar la más simple escala musical?, para que hablar de idiomas, nuestros estudiantes pasan miles de horas en la escuela y con suerte logran conjugar el verbo To be. A mi juicio, es porque al modelo de acumulación de capital no le interesa formar un ser humano de manera integral, pero como queda atrapado en una falsa moral occidental judeocristiana, elabora un discurso y una acción integradora con el objeto de vestirse con ropajes democráticos.

En esta discusión de la escuela que viene, el tema tecnológico va a definir un perfil, pero no va a definir la escuela, lo que la va a definir es la

forma como se va a resolver el conflicto a nivel mundial y local, porque hay un modelo global en crisis, pero, además, tenemos un modelo local en crisis, en el cual llevamos más de una década de agotamiento del modelo, lo que condicionó el estallido social. Hay una serie de variables que muestran que el agotamiento del modelo viene desde al menos 12 años y, que la respuesta social tardó como una década en expresarse, este es el carácter del momento histórico en el que estamos. El nuevo modelo de economía, el nuevo régimen de trabajo, las nuevas relaciones de producción, las nuevas formas de acumulación de capital, el nuevo tipo de ciudad, y el nuevo modelo de escuela va a depender de lo que ocurra en esta coyuntura de movilización social a nivel global, de cómo se resuelva esta crisis.

Según datos de la OCDE publicados recientemente “se deben buscar otras formas de educación a distancia”, porque “a corto plazo la educación en línea fracasa” (Reimers, 2020). No obstante, todos los esfuerzos que se hacen al respecto, ni las plataformas, ni la televisión van a poder reemplazar a la escuela, al menos en esta primera fase, al parecer la virtualización del sistema educativo y del trabajo se ha encontrado con un problema insalvable. Este problema insalvable en el actual modelo de acumulación es la desigualdad. Para que el trabajo y el sistema educativo virtual se instalen definitivamente, -lo que a su vez sería un componente en el futuro modelo de acumulación de capital-, debe superar la barrera de la desigualdad, al menos en lo referente a conectividad. Dicho sintéticamente, el nuevo modelo de acumulación de capital necesita de una sociedad digitalizada. Tal como la sociedad capitalista necesitó invertir para sacar a los campesinos de las zonas rurales, llevarlos a las ciudades, formarlos mediante sistemas educativos obligatorios y transformarlos en proletarios, de igual manera los cálculos que se hacen ahora mismo, en estos precisos momentos, es sobre ¿qué tipo de producción se pueden desmaterializar? Y ¿cuánto cuesta este proceso de desmaterialización de las relaciones de producción? El sistema educativo está en la mira de los procesos que deben ser desmaterializados, cuando no destruidos o cambiados radicalmente.

¡El sueño de Ilich hecho realidad!, no precisamente hacia lo que Ilich añoraba, pero la actual agonía capitalista lo obliga a dejar en el camino aquella carga inservible. Pero, lo más probable, es que, por ahora, volvamos a un Estado con cierto control de aquellos nudos críticos como son los sistemas de pensiones, transportes, salud, mientras se avanza en generar mejores condiciones para provocar el cambio definitivo del modelo de acumulación.

La mixtura presencialidad/virtualidad

Como ya lo hemos planteado en otra oportunidad la relación virtualidad v/s presencialidad es una falsa dicotomía.

[...] el problema no es virtualización v/s presencialidad, el problema es ¿qué sujeto se necesita formar para esta nueva era? Y a su vez que este proceso de formación sea el más económico posible, entonces, es un problema de máximos y mínimos, la importancia que tiene de ser virtual es que genera mejores utilidades y podría contribuir en la solución en el mediano plazo del nuevo proceso de acumulación de capital. (Basoalto, 2020)

Algunos países se han adelantado en tomar medidas laborales como por ejemplo Israel y España que han incorporados importantes cambios en su jornada laboral, con cuatro días de trabajo presencial y diez días de teletrabajo, similares cambios han propuesto la primera ministra de Nueva Zelanda. A su vez en Gran Bretaña se ha propuesto dividir la semana en turnos laborales de tres días, lo que ya está siendo aplicado en Corea del Sur. En el caso de los sistemas educativos Austria es el más adelantado aplicando en sus colegios clases de cinco días diferenciadas por categorías y números de estudiantes cada quince días.

Una tarea similar corresponde asumir al sistema educativo chileno, ciertamente el carácter de la época le da la razón a Ilich, pero por ahora,

la institución escuela no morirá. Luego, nuestro, nuestra y “nuestre” lector y lectora ya podrá dialogar con nosotros y con el mundo entero acerca de ¿Qué es lo que muere realmente? ¿Es la escuela como institución?, o ¿lo que muere es su forma, su carácter, sus fines y sus objetivos? Y de ser así, ¿cuál será la nueva forma, el nuevo carácter, los nuevos fines y objetivos? Para mí esto es un terreno en disputa, que va a depender, entre otras cosas, de los pilares educativos que se establezcan en la discusión sobre la nueva Carta Fundamental que nuestro país está pronto a discutir.

Por ello, la desescolarización de Iván Ilich es un emplazamiento para pensar de manera crítica el presente. A mi humilde juicio, debemos ir sobre el eslabón fuerte: la clase y con ella la escuela; mirar el currículum desde la contra-hegemonía; formar un sujeto justo, honesto, solidario, digno y crítico para una sociedad democrática de carácter multinacional, que estructure un currículum por áreas de conocimiento como artes, ciencias, economía, literatura, historia, ética, política, democracia, derechos humanos, tecnología y asuma temas pertinentes para el tipo de sociedad que se quiere construir como medioambiente, cambio climático, pobreza, trabajo, biodiversidad, desarrollo, progreso.

El neoliberalismo agoniza, ahora que sabemos a quién honrar, tenemos la responsabilidad de escribir su epitafio. Agradecemos la provocativa reflexión de Iván Ilich y asumimos su emplazamiento aceptando el privilegio de pensar nuestro futuro.

Referencias

- Basoalto, V. (2020). *La pobreza de los aprendizajes o como imaginar una nueva institucionalidad* . Le Monde Diplomatique, 6-7.
- Brenta, M. R. (octubre/diciembre de 2010). *La crisis económica mundial: ¿El desenlace de cuarenta años de inestabilidad? Problemas del desarrollo* , 41(163). Obtenido de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0301-70362010000400002
- Cabrera, A. (marzo-abril de 2014). *Historia económica mundial 1950-1990. Economía Informa(385)*. Obtenido de file:///C:/Users/proyectoinnovacion/desktop/carpetas%20300620/umce/libro%20facultad/bibliografia/historia%0cepal.
(1986). *Efectos sociales de la crisis económica: Chile 1980-1985*. Obtenido de https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/35744/S8600194_es.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Brunner y Cox, (1993). *Dinámicas de transformación en el sistema educacional chileno* .
- Fernando M. Reimers. (2020). *Aframework to guide an education responde to the COVID-19 pandemic of 2020*. Organisation for Economic Co-operation and OECD.
- Friedman, M. (1982). *Capitalism and Freedom* . Chicago : The University of Chicago.
- Gómez, M. S. (2006). *Sociedad, utopía y educación en Iván Ilich* . Sao Paulo: Universidad de Granada .
- Ilich, I. (1971). *La descolarización*. Buenos Aires: Godot.
(1982). *La sociedad desescolarizada*. Morelos, México: Nueva Imagen. Recuperado el 12 de agosto de 2020, de <http://www.ivanilich.org.mx/desescolar.pdf>
(1982a). *Un mundo sin escuelas*. Ciudad de México, México: Nueva imagen.

- Marx, C. (1973). *Crítica de la economía Política* . Ciudad de México: Nacional.
- Mendoza, B. (16 de abril de 2020). *¿Qué fue el Plan Marshall? La Vanguardia*. Obtenido de <https://www.lavanguardia.com/historiayvida/historia-contemporanea/20200416/48561271072/plan-marshall-truman-guerra-fria-churchill-reconstruccion-europea-posguerra-iigm.html>
- Molinuevo, J. (2000). *Ortega y la posibilidad de un humanismo tecnológico*. Revista de Occidente n°228, 5-18.
- Petit, J. (enero-junio de 2013). *La teoría económica del desarrollo*. Revista Venezolana de Análisis de Coyuntura, XIX(1), 123-142. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/364/36428605012.pdf>
- Pfaller, A. (2002). *La economía social de mercado parte III*. Bon: Fundación Friedrich Ebert .
- Reyes, L. (2010). *La Conferencia de Bretton Wood. Estados Unidos y el dolar como centro de la economía mundial. Procesos Históricos., N° 18, 2010*. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/200/20016326007.pdf>
- Sachs, W. (1999). *El concepto de desarrollo. Londres, Inglaterra : Zed Book*.
- Stiglitz, J. (noviembre de 2019). *El fin del neoliberalismo y el renacimiento de la historia* . Nueva sociedad . Recuperado el 12 de julio de 2020, de <https://www.project-syndicate.org/commentary/end-of-neoliberalism-unfettered-markets-fail-by-joseph-e-stiglitz-2019-11/>
- Vásquez, G. (s.f.). *Glosario de arcaísmos*. Obtenido de <http://www.historicas.unam.mx/publicaciones/publicadigital/monarquia/volumen/07/miv7042.pdf>

**En tiempos de pandemia, una reflexión sobre
dinámicas universitarias y la idolatría
por las evidencias**

In times of pandemic, a reflection on university dynamics and
idolatry by the evidence

En période de pandémie, une réflexion sur dynamiques
universitaires et l'idolâtrie de la preuve ou par les évidences

Rodrigo Rocha Pérez & Ítalo Fuentes Bardelli

rodrigo.rocha_p@umce.cl italo.fuentes@umce.cl

RESUMEN

El presente ensayo se refiere a la forma como el sistema educativo nacional en general, y las universidades en particular, han enfrentado su proceso formativo en tiempos de confinamiento por la actual pandemia mundial. Por lo mismo, se busca polemizar en torno a la relación entre la actual zoomización en el sistema, con la necesidad de proseguir la formación educativa aun cuando ella se base en parte en una resiliencia que roza la improvisación, en la necesidad acrítica de contar con evidencias para los procesos autoevaluativos, y también en la ausencia de políticas públicas claras que orientaran las dinámicas educativas en momentos de crisis sociales o de salubridad. Para ello, se procederá mayormente a la revisión de material periodístico y de artículos publicados en diversos medios sociales durante la primera mitad del año 2020 sobre las repercusiones de la pandemia en el ámbito educativo, como en libros y revistas especializadas en materias de políticas educativas. Se espera que este trabajo sea un aporte al debate crítico sobre el estado actual de la educación en tiempos del coronavirus, dejando entrever que desafortunadamente, nuestro sistema educativo navega entre otras formas metafóricas de pandemias: el neoliberalismo, el nihilismo y el acriticismo interno.

Palabras Clave: Sistema educativo, COVID-19, Resiliencia

ABSTRACT

This essay refers to the way in which the national educational system in general, and

universities, have faced their formative process in times of confinement due to the current global pandemic. It seeks to argue about the relationship between the current zooming in the system, with the need to continue educational training even when it is based in part on a resilience that borders on improvisation, on the uncritical need to have evidence for the processes self-evaluations, and in the absence of clear public policies that will guide educational dynamics in times of social or health crisis. We proceed to the review of journalistic material and articles published in various social media during the first half of 2020 in the educational field, such as in books and specialized magazines on educational policy matters. This work is expected to be a contribution to the critical debate on the current state of education in times of the coronavirus, when navigating between neoliberalism, nihilism and internal uncriticalism.

Keywords: Education system, CoVid-19, resilience

RÉSUMÉ

Cet essai se réfère à la manière dont le système éducatif national en général, et les universités en particulier, ont affronté leur processus de formation en période de confinement en raison de la pandémie mondiale actuelle. Il cherche à argumenter sur la relation entre le zoom actuel dans le système, avec la nécessité de poursuivre la formation pédagogique même lorsqu'elle repose en partie sur une résilience qui frise l'improvisation, sur le besoin non critique d'avoir des preuves des processus d'auto-évaluations, et aussi en l'absence de politiques publiques claires qui guideront les dynamiques éducatives en période de crise sociale ou sanitaire. Nous procédons à l'examen du matériel journalistique et des articles publiés dans divers médias sociaux au cours du premier semestre 2020 dans le domaine de l'éducation, comme dans les livres et les magazines spécialisés sur les questions de politique éducative. Ce travail devrait être une contribution au débat critique sur l'état actuel de l'éducation à l'époque du coronavirus, lors de la navigation entre néolibéralisme, nihilisme et non critique interne.

MOTS CLÉS: système éducatif, CoVid-19, la résilience

*Confusion will be my epitaph.
as I crawl a cracked and broken path
if we make it we can all sit back and laugh.
but I fear tomorrow I'll be crying*

*La confusión será mi epitafio
mientras me arrastro por un camino rasgado y roto
si lo logramos podremos sentarnos y reír.
pero me temo que mañana estaré llorando.*

King Crimson, “Epitaph” (1969)

Introducción

Desde los estudios de las ciencias sociales y las humanidades se señala que asistimos a tiempos de hiperrealidad. Quizás la pandemia del Covid-19 nos haga pensar en dicho concepto como parte constitutiva de la actual realidad social, de la cual, por cierto, no escapa el sistema educativo.

Hoy las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) permean la mayor parte de nuestros espacios productivos, individuales y sociales. Nos conducen a la promesa de un mundo mejor, más democrático o global, y la contingencia ha logrado que la academia las use como solución ad hoc, quedando pendiente una mayor discusión sobre las desigualdades en su acceso o la forma como nuestras vidas cotidianas se entrelazan con las labores que en tiempos normales debiesen circunscribirse a espacios educativos.

Es cierto que el uso de las TIC en tiempos de confinamiento permite

proseguir con los fines educacionales, pero el teletrabajo en la cuarentena se constituye en una forma de sobrevivencia en el marco de una crisis general de la educación de los albores del siglo XXI. Su inclusión de golpe en la realidad educacional se ha matizado con cierto grado de improvisación metodológica y el disciplinamiento de los actores involucrados para dar satisfacción al yugo de las acreditaciones institucionales y de carreras, en tiempos en que la (auto) crítica se transforma en una excepción. Tiempos hiperreales en que al final del año lectivo permitirá decir: prueba superada.

De ahí, que se percibe que la experiencia educativa asumida en tiempos de confinamiento se torne en la salida en medio de tanta incertidumbre, pero ¿lo es realmente?

Así, como en su momento Baudrillard (1991) ironizara sobre la forma en que nos enterábamos del desarrollo del conflicto bélico en el Golfo Pérsico, aludiendo al hecho de que nuestras conciencias estaban siendo penetradas por una sola visión de los hechos -el reality show de las grandes cadenas televisivas de occidente- asumiendo aquello como la realidad sin discusión, algo parecido sucede en las universidades hoy.

Consideramos verosímil el discurso que el ejercicio crítico presencial -en la sala de clases- puede reemplazarse por un simulacro virtual, respondiendo a las urgencias de los agentes involucrados en el diálogo educativo, dando una sensación de normalidad, cuando en rigor, es solo un acto de fe colectivo para no morir en el intento, conformándonos con mínimos exigibles en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

1. Una torre de naipes

Hace unos meses, Sepúlveda (2020) periodista especializada en temas de educación y ciencias, publicaba un artículo donde relata

las transformaciones en el proceso formativo de la educación escolar durante estos meses de confinamiento.

La aparición del COVID-19 y las medidas en los establecimientos educacionales para interrumpir de momento las clases presenciales, supuso pasar desde la sala de clases a las videoconferencias, algo soñado por más de alguien, pero que pronto se transformaría en muchos casos en un suplicio. Aburrimiento, claustrofobia, pérdida de sociabilidad, pantallas en negro, problemas de conectividad, caída de internet, en fin, una larga lista de inconvenientes, que sumado a las evidentes diferencias sociales de una población que ha sufrido en carne propia la segregación espacial y la segmentación educacional por décadas, no hace sino desnudar que las cosas no iban a funcionar satisfactoriamente, al menos, en correlato con las intenciones ilusas de sostenedores, directores o rectores. Sumémosle a aquello, la adaptación a los nuevos requerimientos tecnológicos por parte de docentes y estudiantes priorizando por contenidos o competencias mínimas en esta nueva realidad nacional.

¿Alguien estaba realmente preparado para enfrentar esta distopía basada en una cuota de improvisación? ¿Se vislumbró cómo enfrentar estos nuevos retos que se entrelazan con la salud mental en medio del hacinamiento y la obligatoriedad de rendir académicamente en medio de tanta incertidumbre? No es de extrañar entonces que la citada periodista sugiera que lo que prima hoy es el desgano matizado con una casi nula preparación virtual en la formación inicial docente.

Las actividades curriculares en dicha línea se supeditan escasamente a la formación general, a algunas sesiones de trabajo en asignaturas específicas de las pedagogías o a cursos de especialización, postítulos e incluso posgrados, aunque se traten más bien de experiencias específicas y no de una actitud sistemática, lo que inhibe entender el aporte de herramientas digitales para el proceso de enseñanza-aprendizaje y como llevarlas a cabo en los distintos contextos escolares o universitarios.

Nuestras conciencias generan la auto convicción de un buen actuar para justificar el proceso formativo en época de confinamiento, en medio de una pandemia que al momento de escribirse este ensayo ya tenía en Chile más de 537 mil casos confirmados y 15 mil fallecidos según el Reporte Diario del Ministerio de Salud del 20 de noviembre del 2020; una tasa de desocupación laboral que sobrepasa el 12,9% en el trimestre junio-agosto según el Boletín Estadístico del Instituto Nacional de Estadísticas n°263, matizado con la aparición espontánea de ollas comunes en varias ciudades y un gobierno errático al cuál se critica un mal manejo general de la pandemia.

En medio de ello asistimos a la zoomización que señala el sociólogo Estrella (2020). Su primer indicio en las universidades se pudo ensayar en el marco de la resolución del segundo semestre del año 2019, como consecuencia del estallido social registrado en Chile desde octubre de ese año cerrando físicamente la mayor parte de las casas de estudios superiores y fomentando el uso de plataformas digitales como medio para proseguir las clases online o entregar trabajos y pruebas de cierre de semestre.

En marzo del año 2020, coincidente con el inicio del primer semestre lectivo del año académico correspondiente, asechaba otra amenaza desde el lejano Wuhan, China: el Covid-19. Así, este nuevo año académico terminó subsumida a los designios de una pandemia global. Como consecuencia, nuevo cierre de los planteles universitarios y de todos los recintos educacionales. Cuarentena y reclusión. La salud y la prevención antes de cualquier otra cosa.

La solución a tal situación inédita fue el teletrabajo, las clases no presenciales. Suponíamos que la experiencia del segundo semestre del 2019 iba a ser una excepción, pero no fue así, esto iba para largo. Ante la ausencia de políticas públicas educativas en materia de adecuación

a una educación no presencial en todo el sistema educacional, los mismos establecimientos universitarios -y del sistema escolar completo- resolvieron como sobrevivir entregando el derecho a la educación.

Recién a mediados del 2020 se conocerían los documentos oficiales de priorización curricular ante la pandemia para el sistema escolar elaborada por la Unidad de Currículum y Evaluación del Ministerio de Educación. Nada de eso hay para las universidades: las decisiones serían locales, irónicamente, una de las pocas que aún quedan bajo el criterio de las unidades académicas, de facultades e incluso de universidades de manera independiente en medio de un mundo educacional dominado por tecnócratas que iluminan al rebaño para cumplir con la calidad educativa bajo el yugo de los procesos de acreditación o de normas ISO para un mundo (post)industrial basado en la evidencia, la competencia entre las universidades y el agobio laboral. Así, la lógica detrás de la priorización curricular en las carreras universitarias para momentos de pandemia fue no poner en riesgo las evidencias de la calidad formativa, cueste lo que cueste.

Todo ese cuadro está matizado por el afán desinteresado para continuar con el proceso de enseñanza y aprendizaje, por la convicción de hacerlo en medio de tanta adversidad. Total, la culpa no es de los estudiantes ni tampoco de los docentes. Nos tocó lo que nos tocó. Es la auto convicción de la resiliencia como sinónimo de algo positivo, pero también cándido. En esta parte del relato se nos viene a la cabeza la película iraní “La pizarra” de Samira Makhmalbaf (2000), donde profesores abnegados y altruistas, con pizarras en sus espaldas y deambulando por las comarcas del Kurdistán, buscan a quién enseñar, no logrando despertar mayor interés en los interpelados. Pero ¿cómo alguien en su sano juicio puede rechazar aprender? Es que las prioridades están primero en otros temas: la subsistencia, la salud física y mental, en las condiciones mínimas para un proceso óptimo ¿acaso no es un buen correlato con lo que sucede en muchos casos de la realidad actual en Chile? ¿No fue eso lo que sucedió durante meses después de iniciado el estallido social? Se cohabita en medio de funciones domésticas en confinamiento y en la lucha callejera por un Chile diferente.

El estallido social vuelve a recordarle a la elite económica y política del país que existen serios problemas de desigualdad económica, socioespacial o de género. El coronavirus reafirma todo lo anterior. La educación actúa entonces como una caja de resonancia de tales injusticias. Los establecimientos educacionales deberán hacerse cargo de las desigualdades de base en su estudiantado, brindando apoyo en el acceso a algún dispositivo tecnológico para que finalmente accedan a tareas, clases o guías en sus hogares, donde ni siquiera se asegura tranquilidad o poder de concentración. Las mismas universidades han debido invertir a costa de su presupuesto para brindar condiciones mínimas en su estudiantado. De pronto nos recordamos que los estudiantes de las universidades son el fiel reflejo de las desigualdades de nuestra sociedad. De pronto nos acordamos de que la universidad chilena es hoy de acceso masivo y que, en muchos casos, la sobrevivencia estudiantil en el sistema educacional superior depende de becas, préstamos o de gratuidad. De pronto salta en nuestras caras lo vulnerable y contradictorio que es el sistema educacional chileno. De pronto reconocemos que la resiliencia en tiempos de pandemia no consiste sólo en capturar el interés del estudiantado en un tema de conversación en el marco de los contenidos del programa de una asignatura.

En tiempos de sobrevivencia, las universidades son espacios mayormente desfasados de la cotidianeidad, de las necesidades inmediatas de la ciudadanía, privilegiando sus propios intereses investigativos, su propia sobrevivencia. Las universidades son esclavas de las evidencias para las acreditaciones y para el acceso a financiamiento público o privado. Los equipos de gestión universitarios son entes repetitivos de los dictámenes ministeriales de turno. Los rectores no son esos grandes promotores intelectuales del pasado, que delegaban funciones a sus cuadros académicos para que pensasen el país, para que generasen o apoyaran las políticas públicas. No, hoy poco queda de proactividad en esa materia. Nunca las universidades nacionales contaron con tanta matrícula ni publicaron tantos papers como hoy, pero nunca el cable a

tierra fue más desfasado. El cuadro es desesperanzador.

Primera analepsis

En el año 2001 aparece en la televisión noruega un sketch llamado *Soporte técnico en la Edad Media* como parte del programa *Oystein* y yo, que representaba a dos actores, uno como un ayudante de biblioteca y otro como un monje, donde este último de manera desesperada lidiaba contra un libro al no comprender la técnica de su lectura debido a que estaba acostumbrado a leer rollos de papiros. La parodia, usada desde entonces para referirse a aquellos momentos paradigmáticos de las técnicas humanas, ha sido también modelo para referirse a los cambios actuales en base al rol de las nuevas tecnologías de información y comunicación en la sociedad global. No es un misterio que una cuota de académicas o académicos de las universidades no se encuentra familiarizado con el uso de las TIC en el aula y que en el contexto de la pandemia ha debido reinventarse para sobrevivir.

Pero aún faltaba más

El Centro de Investigación Periodística (CIPER Chile) publicó una columna de Cea et. al (2020), señalando que la educación a distancia tendrá buenos resultados si tiene una planificación de meses o el uso de evaluaciones acorde a una realidad sincrónica o asincrónica no presencial y no como una mera respuesta de emergencia a la actual crisis del COVID 19 que nos ha tomado de improviso. Una preparación adecuada permite comprender como la educación e-learning desarrollada en muchas universidades del mundo se constituye en una alternativa válida con altos estándares de calidad.

Pero en nuestra contingencia, los autores de la columna de CIPER recuerdan ciertos mínimos comunes en las clases online: estudiantes con cámaras apagadas y la exigencia que las clases sean grabadas y alojadas en algún portal para ser revisadas en cualquier momento

posterior debido a dificultades técnicas en la conexión o la percepción de la pérdida de tiempo con clases expositivas cuyos contenidos son posibles de conseguir en otros formatos digitales.

El sistema educacional universitario no entregó las herramientas necesarias para motivar procesos online, y los profesores tampoco pensaron que esto llegaría de golpe, ocasionando que de un momento a otro han debido desarrollar su función docente queriendo imitar lo más fielmente a su actuar en la sala de clases presencial. De ahí la frustración y el estrés por saber si lo estamos haciendo bien o no. Nadie dimensionó la entrada al mundo de la zoomización sin morir en el intento. Solo ven pantallas negras desde el inicio al fin de sus clases, suplicando respuestas ante el silencio conmovedor reinante. Nadie nos recordó que sin cambios metodológicos difícilmente se pueda traspasar la barrera de la mera emergencia. Todo se vuelve ensayo-error en la praxis.

En teoría, mientras más claro tenga el docente que el aprendizaje es el motor de las demandas actuales en educación, menos puede dificultar su experiencia en la ejecución de clases online. ¿Pero estamos seguros de aquello? Como abordaremos en el capítulo de políticas públicas en la historia de las universidades de Chile, una universidad de acceso universal supone otros retos que escapan a la relación dialógica en el aula. De la vieja universidad de elite de la primera mitad del siglo XX a la universidad masiva de los albores del siglo XXI. Hoy, las universidades aumentan exponencialmente sus matrículas, pero también legan una serie de problemas de base del estudiantado. Volvemos a la desigualdad social, a las diferencias culturales. Ese Chile que desnuda el estallido social del 2020 y, que nos recuerda que los inicios de los pregrados en las universidades deben transformarse, a veces, en una nivelación de competencias mínimas indispensables en la formación inicial profesional.

Las universidades en el contexto neoliberal ven a sus estudiantes como clientes y los clientes exigen como tal a sus académicos. Las universidades están atadas a las evidencias de “calidad” (tasas de reprobación o deserción bajas o tasas de titulación oportunas) y los

estudiantes están atados a cumplir la aprobación de sus asignaturas en los años de duración mínima de la carrera para no perder el acceso a becas o gratuidad. Universidades que bajan los estándares de exigencias y que solo son vistas como motor de ascenso social. El diálogo y el buen ocio quedan en el baúl de los recuerdos. Disminuye la posibilidad de presenciar discusiones peripatéticas en los patios de los campus. El eslogan de que en el aula se entrecruzan las diversas verdades choca con esta sociedad inmediatecista. Menos podremos suponer que en el mundo de los códigos binarios se lograrán milagros si aquello es fruto, en parte, de la improvisación y la emergencia.

Estrada (2020) investigadora del Instituto Tecnológico de Monterrey, señala que en el contexto mundial, la brecha digital se expande perjudicando a los sectores vulnerables de los diversos países del orbe aunque afirma que esta situación también es factible de observar en las grandes universidades del planeta, como Harvard, donde más de 10 mil estudiantes (principalmente extranjeros), a raíz del término de las clases presenciales, ponían en riesgo su estadía en los Estados Unidos, ya sea porque en caso de retornar a sus casas dificultarían la renovación de sus visas o porque estancarían sus proyectos investigativos donde lo presencial es clave. La respuesta de los grandes centros del pensamiento económico es la resiliencia. La adecuación de las universidades y los centros educacionales en general ante la incertidumbre.

Por lo mismo, Oliva (2020), docente de la Universidad de Guadalajara, señala que es el momento que las casas de estudios superiores aborden con seriedad las crisis en las maneras de enfrentar el proceso de enseñanza aprendizaje ante nuevas pandemias, guerras o las calamidades del cambio climático mundial incluyendo la enseñanza de las incertidumbres para vislumbrar posibilidades de solución e incorporando nuevos medios de aprendizaje de manera colaborativa, reflexionando como comunidad educativa, abiertamente, sobre los problemas ocasionados por la incertidumbre de la crisis en el proceso educativo, lo que llevado a la situación actual y, pensando en la post pandemia, debiese hacernos pensar lecciones sobre las estrategias de

planificación académica utilizadas en el actual contexto para mejorar en conjunto las capacidades y habilidades en ambientes no presenciales futuros sin perjudicar el rigor académico.

Segunda analepsis

En mayo del año 2020 se estrena el ensayo filmico *Paradojas del nihilismo: la academia de Producciones Pliegue*, bajo el financiamiento del Fondo de Fomento Audiovisual del Ministerio de la Cultura, las Artes y el Patrimonio, donde se critica al sistema educativo universitario y los mecanismos de circulación del saber en tiempos actuales donde las dinámicas neoliberales inundan las casas de estudios superiores en su gestión y en la forma como se construye el conocimiento, con mundo académico conformista que sobrevive sin un propósito definido en su relación con la sociedad.

Asistimos a tiempos de desilusión generalizada, y desde esa perspectiva, para sobrevivir en el intento, nos transformamos en sujetos resilientes en medio de la desgracia. Las universidades se mueven en medio del dogma de las acreditaciones y la resiliencia se hace servicial al propio relato biopolítico imperante.

Las instituciones que gobiernan el ámbito educativo imponen el control casi total: Curriculum por competencias, exigencias sobre como evaluar, sobre cuántos libros o artículos leer, sobre cuantos estudiantes máximo es aconsejable reprobar. Así, solo va quedando meridianamente la intimidación de la sala de clases, donde aún es posible cierto grado de libertad de cátedra subvirtiendo en algo programas de asignaturas que también son supervisados y homogeneizados por la estructura burocrática institucional. En último caso, los contenidos también se supeditan a cuanto estándar se impone a nivel ministerial, únicos capaces de definir qué entenderemos por calidad. Vivimos en una sociedad del control.

Así, no es descabellado cuestionarse el sentido de la universidad ya que

convierte en un espacio de sobrevivencia y de cinismo. Vivimos en una torre de naipes. La pandemia desnuda más aun tanta contradicción.

La socióloga Carolina Gainza en una entrevista del periodista José Miguel Jaque (2020) critica la falta de relevancia de las opiniones de las y los investigadores en ciencias sociales y humanidades respecto a la pandemia, por ejemplo, desde las perspectivas de género, de las prácticas culturales, del teletrabajo o de la mirada de las y los sujetos migrantes en medio del coronavirus. Así, consultada sobre la ausencia de especialistas de dichas áreas en cuanta mesa de decisiones públicas hay en la actualidad, la socióloga responde que ello es consecuencia del modelo económico de producción y de sociedad, donde esas áreas son prescindibles en un mundo que solo mira la utilidad económica.

Las preguntas acá serían entonces ¿las políticas públicas en educación superior se han hecho cargo seriamente de estas nuevas condiciones?, ¿se hacen cargo de la desilusión creciente en el mundo académico?

2. Breve repaso sobre las políticas públicas en la educación superior chilena.

Cualquier análisis histórico de las políticas públicas en materia de Educación Superior en Chile, por muy somero que parezca, está supeditada a la comprensión de las políticas internas de las propias instituciones universitarias a lo largo del tiempo, así como al impacto de diversos elementos de orden externo como el rol cambiante del aparato estatal y del mercado en el ámbito nacional, sumado a los vaivenes de referentes internacionales que interactúan con las decisiones en el plano de las políticas públicas nacionales.

Así, en el ámbito interno, y tal como Brunner (2015) señala, las universidades chilenas en un primer momento histórico se relacionarán

con una oligarquía académica controladora de la gestión y con clara influencia en la conformación de la elite política y técnica en la consolidación del Estado Nación, con una alta autonomía respecto al Estado y al mercado, pero gravitante en la generación de políticas públicas y en el desarrollo económico y cultural del país.

Dicha situación, cambiará a medida que avanza las experiencias reformistas de inicios de la segunda mitad del siglo XX, impulsando oleadas transformadoras en materia de autonomía académica, la democratización en la gestión interna, la expansión territorial de la Universidad de Chile y la Universidad Técnica del Estado, un aumento de la matrícula, coincidente con una mayor trascendencia de la comunidad universitaria en temas país, con una mayor relevancia en la formación de posgrado para sus académicos y egresados, y con la creación de nuevas unidades internas para dar cumplimiento a una labor investigativa que actúe a la par del rol docente.

Sin embargo, los intentos de autonomía académica y democratización interna sufrirán un duro revés, a la luz de una intervención estatal a base de exoneraciones y persecución política -lo que expresado eufemísticamente sería un reordenamiento de cuadros internos en las universidades- una vez ejecutado el golpe de estado de 1973 corroborando de paso, el rol del factor externo en las políticas organizacionales de las universidades hasta entonces existentes, a la luz del proceso de reorganización nacional neoliberal, dando paso a rectores, decanos y directores designados, atomizando la gobernanza interna hasta entonces existente.

Desde el retorno a la democracia, se observará una nueva mutación en el sistema interno de gestión, entregando a las universidades mayores niveles de autonomía académica bajo el amparo de las leyes de arrastre dictatorial, como la Ley Orgánica Constitucional de la Enseñanza (LOCE), que limitaba severamente la democratización interna en las universidades tradicionales, situación que irá cambiando muy lentamente con el tiempo, al incluir por ejemplo, mediante instructivos internos de

las casas de estudios, la posibilidad de elección de autoridades entre pares. No obstante, el rol de los rectores de las universidades estatales y de sus cuerpos académicos, en las discusiones nacionales, serán limitados, en su mayor parte, a ser meros gestores del nuevo cuadro normativo económico y social impulsado desde las políticas públicas neoliberales, administradores de la gobernanza interna en pleno auge de las nuevas formas de cultura organizacional definidos por las fuerzas del mercado, la debilidad estatal post dictadura, así como de estatutos orgánicos que limitan las discusiones democráticas en su gestión.

Es evidente, entonces, que todo intento de políticas internas autónomas por parte de las casas de estudios superiores -haciendo énfasis en que nuestra reflexión nos interesan principalmente las universidades estatales- se supeditan al extramuro universitario que moldean las políticas públicas en esta materia. Una universidad que lejos de convertirse en el motor de las discusiones de las políticas públicas al servicio de la ciudadanía, se transformarán en muchos casos en espacios de ostracismo intelectual. De ahí que, visto en perspectiva histórica, sea éste el momento donde las universidades más se han desvinculado de las preocupaciones sociales de la vida gregaria. Así, la paradoja está dada por una parte, en que nunca en la historia de las universidades en Chile había existido tanta matrícula en la educación superior, y probablemente nunca antes se han escrito tantos papers en revistas indexadas por parte de sus académicas y académicos -como estrategia de sobrevivencia en tiempos de las acreditaciones-, pero por otra parte, nunca las universidades han estado tan al margen de las decisiones públicas, limitándose solo a recibir instrucciones generales del ejecutivo en materia académica y económica. Sobrevivencia a cambio de la negación de una parte de los principios éticos de la inserción de las universidades en un contexto social, es decir, fortaleciendo el nihilismo negativo y subyugadas a los cada vez más limitados presupuestos y posibilidades de articulación con la realidad.

En medio de un estado subsidiario sustentado en la Constitución de

1980, las universidades verán una disminución del aporte fiscal, una mayor diversificación en la entrega de los escasos recursos económicos con las recientemente creadas casas de estudios privadas, la aparición de nuevas figuras económicas como el Aporte Fiscal Directo (AFD) y Aporte Fiscal Indirecto (AFI), la llegada del Crédito Fiscal que reemplaza cualquier intento de gratuidad o de arancel diferenciado, la contracción de las plantas académicas, pero por otra parte, un aumento significativo de la matrícula universitaria explicada en gran parte por la aparición de nuevas universidades privadas al mercado universitario.

Es el paso a una universidad de acceso universal, imposible de discutir éticamente, servirá de plataforma para que el país diga al mundo que el acceso a la educación superior era algo garantizado. Poco se habla que, en paralelo, el país se comenzaba a transformar en una incipiente fábrica de cesantes ilustrados en desmedro del desarrollo de las carreras técnicas o del poco fortalecimiento de una legislación laboral que proteja a las y los trabajadores en general ¿acaso el alto aumento de las tasas de cesantía provocada en tiempos de Covid-19 no es sino consecuencia del conjunto de políticas neoliberales en la región con un alto contingente de población económicamente activa a honorarios o independiente, incluyendo a profesionales titulados de las universidades? ¿No es acaso el estallido social una manifestación, entre otros sectores sociales, de esta clase profesional absolutamente flexibilizada y sin un futuro asegurado? Fernández (2015), señala que la inoperancia de la clase política representada en el congreso nacional desde el retorno a la democracia representativa de los 90'- y más específicamente, la falta de consenso ha retardado enormemente los cambios y actualizaciones de la legislación y el marco de acción público en las universidades. Cambiar la LOCE ha sido todo un desafío de la naciente democracia de los acuerdos y del binominalismo que caracterizó al gobierno de Patricio Aylwin, de Eduardo Frei y Ricardo Lagos. Recién en el año 2009 se dicta una Ley General de Educación (LEGE), y un poco antes, nace la Comisión Nacional de Acreditación de Pregrado (CNAP), antesala de la actual Comisión Nacional de Acreditación (CNA) transformándose en muchos aspectos en maquillajes en un mundo neoliberal.

La falta de consenso político en cuanto al devenir universitario hizo que la discusión en materias de políticas públicas se vinculara preferentemente con el aspecto de financiamiento, lo que autor citado en el párrafo anterior, vinculara con el programa de Mejoramiento de la Calidad de la Educación Superior (MECESUP) que data de 1997; el programa de Fondos de Desarrollo Institucional (FDI) que derivará luego en Convenios de Desempeño o en los Programas de Mejoramiento Institucional (PMI); el programa de Becas Chile desde el 2008; los proyectos de fortalecimiento de centros de investigación ANILLOS o MILENIO. Es el mayor efecto del aparato estatal en ese sector matizado con un discurso cada vez más importante hacia la calidad, vinculado con la aprobación de la CNAP o la CNA. Todo en un contexto neoliberal.

A la luz del actual estallido social en un Chile que comienza abiertamente a criticar la conformación económica y social impuesta por los dictámenes neoliberales; que pone en tela de juicio al modelo del “oasis” y que pide a gritos una nueva carta fundamental, estamos siendo testigos de una nueva oleada de cambios, que exige un nuevo trato de las universidades con el Estado -ya sea estatales, tradicionales e incluso privadas-, en medio de un escenario económico mundial de una recesión global -coronavirus mediante- que con seguridad apuntará a un cambio de paradigma mundial. Quizás en ese contexto, realmente las universidades vuelvan a pensar el país, vincularse efectivamente con el territorio, gozar de políticas públicas proactivas, donde generen mayores niveles de intromisión en las políticas públicas como antaño. Indudablemente que aquello no va de la mano con seguir privilegiando discursos de calidad exportados desde la tecnocracia como el yugo de los actuales procesos de acreditación de carreras e institucionales, que cuestionan permanentemente la organización curricular bajo la consigna del desarrollo de competencias estandarizadas para los nuevos tiempos laborales uniformando los modelos educativos de las universidades. Creemos en la autonomía académica, así como también, en el fomento de la investigación al servicio de la nación en la diversidad, y que debe

existir una mirada más proactiva del Estado, que entregue las pautas necesarias para que las casas de estudios superiores dejen de ser usinas del egocentrismo o meros entes serviciales del mercado.

3. El Sistema de Aseguramiento de la Calidad donde todo debe ser evidenciable.

Es sabido que nuestro país cuenta con un Sistema de Aseguramiento de la Calidad desde el año 1999 cuando se crea la Comisión Nacional de Acreditación de Pregrado (CNAP), siendo modificada posteriormente en el año 2006 creando la Comisión Nacional de Acreditación (CNA). También es sabido que, en la actualidad, nuevas modificaciones conducirán a la consolidación de la Agencia Nacional de Acreditación.

Dentro de las funciones de la CNA se encuentra pronunciarse sobre la acreditación institucional de universidades, institutos profesionales y centros de formación técnica autónomos; autorizar agencias de acreditación de carreras y programas de pregrado y magister, supervigilando su funcionamiento; además de pronunciarse sobre la acreditación de los programas de pregrado de instituciones autónomas ante la inexistencia de agencias en determinadas áreas del conocimiento. La misma ley del año 2006 crea además el Consejo Nacional de Educación (CNED) y el Sistema de Información de la Educación Superior (SIES).

El Sistema de Aseguramiento de la Calidad se crea para supervisar la calidad de la oferta educativa en tiempos de cobertura universal en Educación Superior; para medir estándares de organización, gestión y docencia de instituciones y programas de estudios; o supervisar la calidad e inserción de los egresados en el mercado laboral, entre otros objetivos. Con el tiempo, nuevas revisiones al sistema han permitido elevar los criterios de acreditación, dando mayor relevancia a aristas tales como el desarrollo de competencias; la participación de empleadores; la articulación de planes de mejora más reales que se comprometan con las debilidades detectadas en procesos anteriores; un eficaz sistema de información al público de las características de las instituciones y

programas, todo lo cual ha impactado en las universidades nacionales. Así, en medio de un mundo que avanza raudo a nuevas formas del conocimiento, las instituciones de educación superior han debido adaptarse para cumplir a cabalidad con su misión, presionadas desde la sociedad civil o el aparato estatal, además de nadar por aguas turbulentas en materia de financiamiento universitario, una ampliación de matrículas y una participación mayor de las instituciones de educación superior privadas.

En este panorama, no resulta fuera de contexto suponer la idea que la oleada de aseguramiento de la calidad en la educación superior -en Chile y la región- surgiera como respuesta a las irregularidades detectadas de la mercantilización de la educación (Cabezas et. al, 2019) en pleno auge neoliberal, donde el estado debiera actuar como supervisor del sistema, privilegiando un modelo de gestión universitaria en base a un proyecto de planificación, ejecución y evaluación empirista y tecnicista de corte empresarial sin coincidir necesariamente con los procesos metodológicos y de enseñanza particulares de cada institución o programa acreditado.

De alguna manera, las nuevas lógicas que se pretenden establecer para las acreditaciones de universidades en Chile apuntan a un modelo de agrupación por “categorías de calidad” de los planteles (no es lo mismo obtener 7 años que 4 años de acreditación), lo que puede traer como consecuencia que las universidades terminen preocupándose más de competir en materias de financiamiento, número de publicaciones o investigaciones de reconocimiento científico global, y no necesariamente en la calidad de la enseñanza y el cumplimiento de los perfiles de egreso de las carreras. Como señalara Gabriela Martini (2019) se trata de la instrumentalización de la labor académica en medio del actual paradigma de mercantilización de la educación y en la exacerbación de las evidencias, donde las universidades estatales no complejas quedarán en desmedro en un contexto donde poco importan las particularidades.

Como señala el Centro de Políticas Públicas UC. (2011) se impone una cultura autoevaluativa en las carreras e instituciones sin considerar las diferencias dentro del sistema, o los propósitos y naturaleza de estas.

El sistema universitario debe defender las particularidades dentro del sistema educativo nacional, pero con la misma franqueza, dejémonos de actuar en el cinismo. Es el momento de poner el acento en las cosas que realmente son prioritarias: la relación con los espacios públicos; la generación del conocimiento como motor de cambio social; un mayor compromiso con la ciudadanía. ¿Cómo lograrlo? Con un nuevo trato, nuevas políticas públicas que privilegien a las universidades del Estado en su mantención a cambio de un compromiso de éstas últimas para ser agentes trascendentes en las discusiones nacionales. Centrarse, nuevamente en la misión de las universidades y no en responder con evidencias, cada cierta cantidad de años, para la subsistencia institucional.

Bastante supervisión tiene ya desde el aparato estatal y de la sociedad civil. Dejemos que las universidades hagan su parte en un ejercicio de confianza. No son ellas las que mayormente han aportado al decaimiento de la manoseada calidad educativa, por el contrario, ellas no son sino consecuencia de un estado deplorable generalizado en materia de políticas públicas. Fomentemos la autoevaluación, pero no transformemos aquello en una experiencia traumante y esclavizante al servicio de las normas ISO.

Por ejemplo, la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE) es en esencia una universidad docente, particularidad que no la hace ni más buena o mala en el contexto nacional. Es lo que es, lo que no significa que no deba investigar o que no deba fortalecer sus posgrados o la vinculación con el medio. Simplemente es parte de la diversidad institucional, una casa de estudios con un origen traumático en plena dictadura cívico-militar, dependiente de recursos estatales escasos, sumado a magras gestiones internas en el último tiempo, transformándola en una universidad amarrada al yugo de las acreditaciones, sacándola de su órbita. Qué paradójica y que injusto para una universidad que sigue entregando calidad en su proceso

formativo. Políticas públicas que la fortalezcan y una menor presión ante la vorágine estandarizada de las acreditaciones, permitirían que este espacio educativo vuelva a ser una cabeza pensante y escuchada en los espacios públicos, y quizás, para otra pandemia venidera, no solo se limite a la zoomización en el intramuro para evidenciar la docencia ante visita de pares evaluadores. Valoremos de una vez por todas los resultados sobre los procesos en las autoevaluaciones. Pensemos una universidad al servicio del territorio.

Como señalara Martini (2019) la incorporación de la administración empresarial a la vida universitaria ha asentado el paradigma clientelar, y ha manoseado el concepto de la calidad, tecnificando la labor académica. Estamos inmersos en la distopía de la evidencia inmediata y de la estandarización ISO, y para salir de ella, hace falta retrotraerse a ciertos valores humanos del pasado, abordados dialógicamente para alejarse de la mera sobrevivencia.

4. ¿Productividad tóxica?

Salinas (2020), señala que vivimos en un mundo donde la racionalidad neoliberal constituye una realidad transaccional que construye módulos económicos en los ciclos vitales de los individuos donde las necesidades biológicas y las condiciones de subsistencia se transforman en un gran negocio para el mercado de consumo. En estos tiempos de confinamiento por COVID-19, existen los privilegiados que pueden hacer cuarentena versus otros que ponen en riesgo su propia sobrevivencia financiera en caso de hacerla. Las diferencias sociales en el país desembocan en una ingeniería moral de la desigualdad que construye una conciencia de sujetos amoldables a la estructura desigual. Así, la nueva autopercepción clientelar es imaginarse como resiliente, para salir adelante en condiciones adversas, percibiéndola como una virtud, cuando en realidad es una lógica de sobrevivencia que raya con lo indigno.

De alguna forma, dicha resiliencia es recurrente también en todas y todos los actores internos del proceso formativo educacional superior: unos adaptándose a las tecnologías y otros, viendo qué hacer cuando las condiciones mínimas no están presentes. Todos apostando al privilegio del confinamiento para hacer de este proceso algo más expedito. Pocos cuestionándose esta realidad transaccional que nos subsume al mundo de las mercancías. Docentes que deben funcionar en esta dinámica resiliente haciéndose cargo personalmente de los medios de producción para no morir en el intento y estudiantes que nos ponen entre aviso sobre los riesgos de la improvisación en medio de un panorama social oscuro y desesperanzador.

Todo sea por mantener la capacidad productiva, pensando que de no hacerlo podría traer nefastas consecuencias para las instituciones en su sobrevivencia o en el retraso en las estadías en la formación inicial profesional poniendo en riesgo becas o gratuidades al extender las carreras. Se trata de una muestra de disciplinamiento social para evitar la exclusión y para seguir desarrollando el ejercicio del control. ¿Se comprende porque nuestro recelo con esto del teletrabajo sin iniciar una retrospección adecuada?

Otra autora, llega a las mismas conclusiones. La doctora en Filosofía Esther Díaz (2020) recordaba que la perversión del neocapitalismo consiste en que el cuerpo solo merece existencia cuando es explotado y sometido. El control de la vida de los individuos se asocia a la administración de esta por parte del estado por razones de seguridad, para que todo funcione y no se le desbende. La generación de políticas públicas atiende más a ello que al propio cuidado de la población. El nuevo liberalismo se solidifica exaltando la productividad por sobre la vida. En ese contexto, se genera lo que ella denomina la productividad tóxica para generar más plusvalía en medio de la desgracia.

El sociólogo Adolfo Estrella (2020) nos recuerda que hoy proliferan las formas digitales de control y disciplina social sustituyendo los vínculos

sociales y laborales presenciales. En tiempos de coronavirus el cuerpo de los otros se hace sospechoso y el vínculo social se resquebraja. El enclaustramiento acelera el cambio de relaciones corporales por otras digitales y si bien, se pueden articular redes de solidaridad, nos atrofia la posibilidad de los sentidos, nos desconecta de nuestra propia humanidad social.

5. Reflexiones finales

No estamos apostando a un black out en el proceso educativo hasta nuevo aviso. Solo queremos reflexionar que no es aconsejable dejar que esto pase sin siquiera esgrimir alguna dosis de crítica y autocrítica. Que todo sirva para algo: que volvamos a pensar en los cambios urgentes para la educación universitaria; que cuestionemos como actuamos en medio del ausentismo de políticas públicas claras para tiempos de confinamiento; que no sigamos pensando sólo en modo acreditación o evidencias para justificar procesos cuando sabemos que hay asuntos más trascendentes en medio de la sobrevivencia social y de la crisis educativa en general. Démonos una pausa, que realmente se hace necesario en medio de tanto actuar esquizoide, en medio de tantas otras pandemias que metafóricamente nos inundan en nuestro día a día.

Hemos sido testigos de una obsesión por aparentar “normalidad” en medio de un modelo totalizante y único. Modelo cuyo poder, basado en una suerte de sobreproducción de la vida, en tanto mecanismo y estrategia biopolítica de dominación, se sirve de la saturación de la temporalidad y, en los planos referidos a nuestra problemática, de la permanente ocupación administrativa y de gestión, tanto como en políticas de lo evidenciable, desde una praxis de resultados medibles y graficables (el reino de la cantidad). Así, asistimos a la consolidación de esa referencialidad de lo cuantificable transformada en un fin en sí mismo. Obsesiva pulsión especular de los registros del eterno retorno.

El ritmo del constante tiempo de la urgencia se ha ido superponiendo o, quizás, ha ido reemplazando a la fundamental actitud del ocio reflexivo y creativo que se halla en las palabras mismas que fundan el acto universitario y, también, el acto educativo: comunidad y autonomía, teoría y poiesis, escuela y estudio, especulación y pensamiento, escucha y pregunta, diálogo y disputa, conocimiento e interpretación, reflexión y contemplación, rostro y encuentro con otro, en tanto epifanía de ese mismo otro, en y desde su propia diferencia, como señala Levinas (2001) en *La realidad y su sombra*, pues la estandarización, antítesis de lo anterior, aparece como un concepto de tal hegemonía.

Entonces, la “normalidad”, como fenómeno y ficción, se basa en la mantención de esta inercia que se pretende sostener, a manera de simulacro y fantasma de un modelo productivista, generando una situación de apariencia espectral, cerrando la alternativa de una posibilidad liberadora que otorgue apertura a una historicidad de resignificación del camino comprometido y con una necesaria visualización de la crisis, al menos, de la “escena” planteada. La posibilidad de una detención irruptora e intempestiva, en tanto reflexiva, no se hace posible ante esta seducción de la ficción que impele, constantemente, un movimiento, aparente y autómatas, para tejer la ilusión de un “como si nada pasara”, reforzada por la obsesión de un “retorno” permanente a lo mismo y desde lo mismo, sin variación.

Por otra parte, el constante proceso de clausura en nuestra temporalidad contingente y la ausencia de horizontes liberadores desde la experiencia poética de nuestra existencia nos hacen preguntarnos por el fundamento y sentido de oficios y disciplinas de nuestra comunidad universitaria. Sin embargo, nuestros oficios están integrados en un sentido común que constituye el fondo, fundamento y horizonte de nuestra experiencia en tanto habitus, al decir de Pierre Bourdieu (1991) en *El sentido práctico* o Erwin Panofsky (1986) en *Arquitectura Gótica y Escolástica: la vida*

universitaria y su vinculación con la abierta vida comunitaria desde la cual provenimos y a la cual nos debemos. ¿Qué sentidos adquiere, entonces, nuestro ethos universitario desde y frente a esta contingencia que nos interpela? ¿Qué posibilidades podemos vislumbrar desde nuestras humanidades y ciencias, nuestras artes y epistemes sociales y educativos -que creemos ejercer como modos de pensar y crear desde y hacia el mundo- en las condiciones del presente de nuestras comunidades y modos de ciudadanías?

Nuestros oficios pueden ser camino hacia una escucha de los signos. Signos que pueden despertar preguntas por lejanías y temporalidades de larga duración, pero también nos instalan, encuentran y enfrentan, ante nuestro propio espejo de cercanía como un presente que nos interpela y, quizás, nos reclame el encargo de nuestra institución: ser alternativa de visión de las cosas. Nuestros oficios y caminos, horizontes y aperturas, pueden indagar desde esta consistencia o levedad de una temporalidad en desbroce, así como, también, nos puede otorgar la posibilidad de un camino liberador.

La universidad, como el lugar de ejercicio de un decir libre y abierto, hoy condicionado y sitiado por el simulacro de la ocupación constante, debe recuperar su rol central de constituir una instancia posible de enfoques y posicionamientos desde la diversidad de sus comunidades, esto es, su vocación por plantear “teorías”, es decir, visiones de las cosas. Hoy, como hemos ya dicho, estamos constreñidos a delinear nuestros signos, en un “hacer como si”, sobre un pentagrama ya trazado en donde debemos inscribir nuestras acciones dentro de los márgenes correspondientes de una trama y jerga oficial rellenando el modelo prefigurado. Se trata de una condición escindida, entre el simulacro y lo real. Así también se encuentra escindido nuestro común habitar.

¿Cómo podemos resignificar nuestro habitar universitario en medio de una residencia ciudadana en crisis? Habitar implica dar origen a un

lugar, sea en su itinerancia como en su fijación. Pero habitar también significa una conquista temporal: abrir una morada y contener una temporalidad en el fluido continuo y permanente del mundo. ¿Qué calidad tenía y debería tener este tiempo universitario?

Si en la Universidad tradicional se posibilitó un lugar de encuentro para un común pensar y, sobre todo, un tiempo de detenida atención para una visión de las cosas, es decir, para una “teoría” -si seguimos el camino del sentido prístino del nombrar originario: *theorein*- entonces, esa instancia de conquista implicó una noción de autonomía en relación a la sociedad y poderes circundantes, pero sobre todo a la posibilidad de sustraerse al movimiento de ocupación reproductivo, funcional, utilitarista y pragmático, propios también de la vida, pero menos deseables en condiciones de una libertad de pensamiento.

No obstante, creemos, esa delicada frontera entre lo inmediatamente útil y lo mediatamente teórico, entre lo inmediatamente “técnico” y lo mediatamente “poético”, permitió a la universidad ese umbral para sustraerse, relativamente, a la pragmática producción de la vida. También en las generaciones la universidad se constituyó como ese espacio lúdico que permitía un lugar de gratuidad apartado de la intensa línea laboral y, por lo mismo, era fundamental como lugar para repensar el mundo, sobre todo, imaginativamente. Por ello la “teoría” universitaria contiene ese encargo social tan fundamental: ofrecer alternativas para un mundo que, en su propio movimiento, quizás no pudiendo “hacerse el tiempo” para una detención y una mirada hacia los horizontes de posibilidades, ofrece y realiza ese común lugar público.

No sólo la universidad profesional, sino esa recordada “universidad abierta” que hoy vuelve a acontecer desde otros suelos territoriales. Entonces, desde la recepción de una memoria de los oficios que la constituyen y hacia un horizonte posible de apertura, la universidad debería responder a ese encargo social y comunitario en apertura. La universidad como un patrimonio de todos. Entonces, la comunidad universitaria, no hallándose en situación de desvinculación con el entorno, requiere una fundamental autonomía ante los poderes institucionales exteriores, y ante toda ortodoxia y hegemonía posible. Se trata de la propia soberanía. Se

trata de su propia posibilidad de heterodoxia.

No se trata de clausura, pues la condición de la universidad es su radical condición de apertura, es decir de constituir un “lugar público”, esto significa “abierto” y común”. De allí su estar en constante situación de crisis, de instalarse en condición de “expuesta”, pero no sin soberanía.

Así, se trata más bien de la distancia necesaria que conquista en ese cambio radical desde su particular temporalidad irruptiva, en tanto capacidad de detención o, al menos, de una potencia de ralentización o freno, como expresa Walter Benjamin en Tesis sobre la Historia y otros fragmentos (2008), a la marcha de un ritmo productivo, hacia la posibilidad de conquista de un espacio de visión. Su paso a un lado, más acá y más allá del radical “activismo” actual de los poderes fácticos. Se trata de su esencial posibilidad de gratuidad frente al funcionalismo, su vocación poética frente al pragmatismo, su apertura imaginaria frente a las competencias reproductivas de un sistema, su vocación utópica frente a los realismos imitadores de un modelo. Todo ello, en la aceptación de la esencial singularidad de las cosas frente a las normas estandarizadas de los ídolos del foro. De esta manera, y desde esa historicidad, posibilitar particulares experiencias y acontecimientos a una sociedad a la cual debemos una apertura problemática y respuestas posibles en diálogo con su acontecer.

Entonces aquí está el llamado hacia un puente comprensivo que nos conduzca al abierto del desciframiento en condición de caminantes. Dirigirnos a la orilla, allí “donde la palabra se pone imposible” como Barthes (1974) en ¿Por dónde empezar? Es decir, en crisis. Palabra desnuda y expuesta que busca su autenticidad en la experiencia misma de abrir un lenguaje propio para nominar a nuestro modo las cosas, lenguaje de viejos odres, pero de nuevas significaciones. No más retóricas muertas que suenan como cadavéricas letanías que, por el solo hecho de repetirse, se piensa que pueden producir algún efecto, al modo de las técnicas publicitarias, hijas de la mala prédica catequística. Así sentimos cuando leemos las “instrucciones de llenado” o los “formularios a llenar” en el ritual acostumbrado con una obediencia de sacristanes.

¿Tan lejos estamos entonces de esa palabra en obra? ¿Tan lejos estamos de aquella palabra caminante que sale en búsqueda de hallazgos? No debemos temer la búsqueda de una poética educativa utópica capaz de cambiar la vida ante un mundo que parece caerse ante nuestra mirada, si no nos hacemos los ciegos.

En esta condición de saturación, en donde el lugar y la palabra del oficio al que nos debemos, han sido asediados e intervenidos, la posibilidad de experiencia y acontecimiento quedan en condición de clausura. Se trata pues, de una tarea que cada vez exige más urgencia desde una perspectiva interpretativa, como posible respuesta a la necesidad de comprensión de la situación en tanto historia, como experiencia de un nosotros, en el decir abierto de nuestro lenguaje.

Visto desde una posibilidad teórica, es decir, una visión de las cosas en su recepción interpretativa del mundo; desde una posibilidad poética, es decir, la libertad de un hacer, en tanto realización de lo inédito, y desde la posibilidad de una praxis que considere la historicidad de un proyecto social en apertura, se pueda establecer las condiciones que permitan la liberación de una palabra nominadora y configuradora de horizontes que extienda un asomo hacia lo enigmático y desconocido de nuestros lindes humanos, desde este borde de crisis, como una gran oportunidad. Así podríamos permitirnos esa mirada que, integrando nuestra actual situación, desde la experiencia y el acontecimiento, sea capaz de crear y ofrecer un relato social que posibilite un cambio de vida: aquello que acostumbrábamos a llamar “utopía” y que debería estar en el corazón de las comunidades universitarias y de toda educación posible.

Referencias

- Baudrillard, Jean. (1991). *La guerra del Golfo no ha tenido lugar*. Editorial Anagrama.
- Benjamin, Walter (2008). *Tesis sobre la historia y otros fragmentos*. Editorial Itaca.
- Bourdieu, Pierre (1991). *El sentido práctico*. Editorial Taurus.
- Brunner, José Joaquín (2015). *Medio siglo de transformaciones de la Educación Superior chilena: un estado del arte*. En A. Bernasconi (ed.) *La Educación Superior en Chile. Transformación, Desarrollo y Crisis* (pp. 21-107). Ediciones UC.
- Cabezas, Christian; Imbaquingo, María; y Peñaherrera, Patricio (2019). *Una visión crítica a varios elementos del sistema de aseguramiento de la calidad de la educación superior del Ecuador aplicados en la última década*. *Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de la Educación* N°10, pp 131-144.
- Cátedra Abierta Michel Foucault. (06 de junio de 2020). *Sesión 1: Adán Salinas. Ponencia más debate*. Recuperado el 30 de junio de <https://www.youtube.com/watch?v=hRamLqy4KIM>
- Cea, Fredy; García, Ricardo; Turra, Héctor; Moya, Beatriz; Sanhueza, Sergio; Moya, Rodrigo; y Vidal, Wilma (06 de junio de 2020). *Educación online de emergencia: hablando a pantallas en negro*. Centro de Investigación Periodística CIPER-Chile. Recuperado de <https://ciperchile.cl/2020/06/08/educacion-online-de-emergencia-hablando-a-pantallas-en-negro/>
- Centro de Políticas Públicas UC. (2011). *Sistema de aseguramiento de la calidad de la Educación Superior: aspectos críticos y desafíos de mejoramiento*. *Temas de la agenda pública*. Año 6, N°45, pp 01-12. [https://politicaspublicas.uc.cl/wp-content/uploads/2015/02/sistema-de-aseguramiento-de-](https://politicaspublicas.uc.cl/wp-content/uploads/2015/02/sistema-de-aseguramiento-de)

- la-calidad-de-la-educacion-superior.pdf
- Díaz, Esther (03 de julio de 2020). *La sublimación del capitalismo. Productividad tóxica*. Diario Página 12. Recuperado de <https://www.pagina12.com.ar/275663-productividad-toxica>
- Estrada, Paola (19 de marzo de 2020). *Educación en tiempos de pandemia: Covid 19 y equidad en el aprendizaje*. Observatorio de Innovación Educativa. Recuperada el 29 de junio de 2020 de <https://observatorio.tec.mx/edu-news/educacion-en-tiempos-de-pandemia-covid19>
- Estrella, Adolfo (30 de junio de 2020). *Peligro digital: uberización, zoomización y control*. Diario El Ciudadano. Recuperado de <https://www.eldesconcierto.cl/2020/06/30/peligro-digital-uberizacion-zoomizacion-y-control/>
- Fernández, Enrique (2015). *Políticas públicas en Educación Superior desde 1990 hasta el presente*. En A. Bernasconi (ed.) *La Educación Superior en Chile. Transformación, Desarrollo y Crisis*. (pp. 173-217). Ediciones UC.
- Instituto Nacional de Estadísticas (2020). *Boletín Estadístico: empleo trimestral*. N°263 del 30 de septiembre del 2020, pp. 01-05.
- Jaque, José Miguel (12 de junio de 2020). *Ciencias Sociales y Humanidades, el eslabón perdido de la pandemia*. Diario La Tercera. Recuperado de <https://www.latercera.com/tendencias/noticia/ciencias-sociales-y-humanidades-el-eslabon-perdido-de-la-pandemia/TYBF3KZS6RCYTHMWGGH227NF6M/>
- Levinas, Emanuel (2001). *La realidad y su sombra*. Editorial Trotta.
- Núñez, Luis (22 de enero de 2018). *Retrotopía. El testamento de Bauman para regenerar los desvaríos de la globalización*. Diario El debate de hoy. Recuperado de <https://eldebatedehoy.es/cultura/retrotopia/>
- Martini, Gabriela (29 de enero de 2019). *Aseguramiento de la calidad y acreditación ¿Cambio o profundización de un paradigma?* Recuperado el 15 de junio del 2020 de <http://www.filosofia.uchile.cl/noticias/151417/>

aseguramiento-de-la-calidad-y-acreditacion

Ministerio de Salud (20 de noviembre de 2020). *Reporte Diario del Ministerio de Salud del 20 de noviembre del 2020* Recuperada el 20 de noviembre de 2020 de <https://www.minsal.cl/covid-19-ocho-regiones-disminuyen-sus-nuevos-casos-en-los-ultimos-siete-dias-y-11-en-los-ultimos-14-dias/>

Oliva, Herberth (02 de abril de 2020). *La Educación en tiempos de pandemias: visión desde la gestión de la educación superior*. Disruptiva, periodismo, ciencia y tecnología de la Universidad Francisco Gavidia. Recuperada el 27 de junio de 2020 de <https://www.disruptiva.media/la-educacion-en-tiempos-de-pandemias-vision-desde-la-gestion-de-la-educacion-superior/>

Panofsky, Erwin (1986). *Arquitectura Gótica y Escolástica*. Ediciones de la Piqueta.

Producciones Pliege (27 de mayo de 2020). *Paradojas del nihilismo: la academia*. Recuperado el 27 de junio de 2020 de https://www.youtube.com/watch?v=_3cYAsJCIEg

Sepúlveda, Paulina (04 de junio de 2020). “*No quiero ir a clases: la queja de estudiantes a más de tres meses de clases online*”. Diario La Tercera. Recuperado de <https://www.latercera.com/que-pasa/noticia/no-quiero-ir-a-clases-la-queja-de-estudiantes-a-mas-de-tres-meses-de-clases-on-line/BZNNIRVSDRC3DAWEUVPKHIWWKA/>

Unidad de Curriculum y Evaluación (2020). *Orientaciones para la implementación de la priorización Curricular en Forma Remota y Presencial*. Ministerio de Educación, pp. 02-10.



CAPITULO II

Las tensiones frente al cierre de las escuelas, liceos y universidades



Profesores principiantes: resiliencia y reflexiones de cara a una docencia de emergencia

Beginning Teachers: Resilience and Reflection in the Face of Emergency Teaching

Enseignants débutants: résilience et réflexions face à l'enseignement d'urgence

Dra. Paula Villalobos Vergara, Dra. Marcela Romero-Jeldres, Dra. Elisa Araya Cortez & Dr. Andrés Marió Casanova

paula.villalobos@umce.cl,marcela.romero@umce.cl,elisa.araya@umce.cl, andres.mario@umce.cl

RESUMEN

El presente capítulo expone las principales dificultades que docentes principiantes han debido enfrentar para dar continuidad al proceso educativo bajo las condiciones generadas por la pandemia. Los resultados planteados son preliminares de un estudio cualitativo en curso, en el que participan quince docentes que laboran en colegios públicos. Por medio de entrevistas semiestructuradas en profundidad, y análisis de contenido, se indaga acerca de las cualidades personales y contextuales que han favorecido la capacidad de resiliencia de la muestra, para enfrentar la labor pedagógica en pandemia. Los resultados muestran que los profesores principiantes han permanecido comprometidos con la enseñanza, realizando modificaciones al currículum y utilizado diversos recursos y redes sociales, para mantener el contacto con los estudiantes, enfatizando el acompañamiento y la vinculación, con miras a contribuir al bienestar de quienes experimentan condiciones de vida precarias. Sin embargo, la labor pedagógica desarrollada, responde en su mayoría a iniciativas individuales que no necesariamente se ajustan a la postura y lineamientos institucionales.

Palabras clave: profesores principiantes, resiliencia docente, relación profesor-alumno

ABSTRACT

This present chapter discusses, describes, sets the main difficulties that beginning teachers have faced to give continuity to the educational process under the conditions

generated by the pandemic. The proposed results presented are preliminary from an ongoing qualitative study, in which fifteen teachers work, participate in public schools. Through in-depth semi-structured interviews and content analysis, we look into the personal and contextual conditions and qualities that have favored the resilience of the group, the sample, to address the pandemic pedagogical or educational work. The results show that beginning teachers have remained committed to teaching, making modifications to the curriculum, and using various resources and social networks, to maintain contact with students, emphasizing support and bonding, with a view to contributing to the well-being of those who experience precarious living conditions. However, the pedagogical work developed, carried out responds mostly to individual initiatives that do not necessarily match, conform to the institutional position and guidelines.

Keywords: beginning teachers, teacher resilience, teacher-student relationship

RÉSUMÉ

Ce présent chapitre discute, décrit, pose les principales difficultés auxquelles les enseignants débutants ont été confrontés pour assurer la continuité du processus éducatif dans les conditions générées par la pandémie. Les résultats proposés présentés sont préliminaires d'une étude qualitative en cours, dans laquelle quinze enseignants travaillent, participent à des écoles publiques. À travers des entretiens semi-structurés approfondis et une analyse de contenu, nous penchons sur les conditions et qualités personnelles et contextuelles qui ont favorisé la résilience du groupe, de l'échantillon, pour aborder le travail pédagogique ou éducatif pandémique. Les résultats montrent que les enseignants débutants sont restés engagés dans l'enseignement, en apportant des modifications au programme et en utilisant diverses ressources et réseaux sociaux, pour maintenir le contact avec les élèves, en mettant l'accent sur le soutien et la création de liens, en vue de contribuer au bien-être de ceux qui expérimentent conditions de vie précaires. Cependant, le travail pédagogique développé, réalisé répond le plus souvent à des initiatives individuelles qui ne correspondent pas forcément à la position et aux orientations institutionnelles.

Mots clés: enseignants débutants, résilience des enseignants, relation enseignant-élève.

1. Antecedentes Teóricos

El concepto de resiliencia tuvo su origen en la psiquiatría y psicología del desarrollo y se originó a partir de estudios con niños y adolescentes que pese a estar en contextos con múltiples factores de riesgo eran capaces de adaptarse positivamente (Leroux y Théorêt, 2014; Yonezawa et.al., 2011). Los primeros estudios, la concebían como una capacidad individual focalizada en la identificación de los factores de riesgo y de protección para fortalecer dicha capacidad en las personas. En décadas posteriores, se incorporaron elementos contextuales que en interacción con los rasgos personales favorecerían la resiliencia (Johnson y Down, 2013).

De acuerdo con Day y Gu (2014), esta capacidad estaría asociada a un proceso dinámico, multidimensional, dentro de un circuito social y de un sistema de interrelaciones, influenciada por factores socioculturales que pueden tanto robustecerla como debilitarla (Gu y Day, 2013; Gu y Li, 2013; Hong, 2012; Mansfield et al., 2012; Johnson et al., 2015, 2016; Yonezawa et al., 2011).

Ahora bien, la investigación desarrollada con profesores principiantes se ha centrado en estudiar las condiciones que favorecen una mayor retención de los docentes que inician su carrera en el sistema educativo (Ávalos y Valenzuela, 2016; García Huidobro, 2016), para ello se ha recurrido al concepto de resiliencia docente, entendida como la capacidad de las y los profesores de sobreponerse a los obstáculos propios de su labor y mantenerse comprometidos con la enseñanza. De este modo, el concepto alude a la capacidad de recuperación frente a la adversidad, de manejar el estrés y de resistir presiones físicas o psicológicas sin que el sujeto en cuestión sea mayormente afectado (Price et al., 2012; Schelvis et al., 2014), incluyendo la habilidad de progresar y alcanzar objetivos personalmente significativos (Beltman et al., 2011; Day et al., 2007).

Al respecto, la investigación desarrollada ha identificado los elementos que ayudan a fortalecer la resiliencia agrupándolos en tres dimensiones interdependientes a saber la dimensión individual, relacional e institucional (Johnson et al., 2016).

La dimensión individual incluye las características presentes en los docentes que han demostrado capacidad resiliente. Ellas son diversas y aluden a aspectos tanto personales como profesionales. La evidencia ha mostrado que los docentes con alta capacidad resiliente poseen una identidad profesional que supone un compromiso con el propósito moral de la enseñanza (Pearce y Morrison, 2011; Hong, 2012; Le Cornu, 2013; Papatraianau y Le Cornu, 2014; Johnson et al., 2015, 2016) y con el anhelo de favorecer el desarrollo y el aprendizaje de los estudiantes, especialmente cuando estos pertenecen a sectores sociales desaventajados (Ebersohn y Ferreira, 2012; Gu y Day, 2013; Gu y Li, 2013; Day y Gu, 2014).

En esta misma dimensión, se plantea que la motivación de los docentes por continuar enseñando tendría su fundamento en el anhelo de contribuir a una mayor justicia social (Meister y Ahrens, 2011; Price et al., 2012; Gu y Li, 2013; Day y Gu, 2014; Johnson et al., 2014, 2015), incluyendo cualidades pedagógicas que hacen que estos profesores sean capaces de generar climas positivos para el aprendizaje al interior del aula, una alta organización de su trabajo pedagógico y diversificación de la enseñanza (Gu y Day, 2007; Day y Gu, 2014). Para Le Cornu (2013), la construcción de relaciones positivas con los estudiantes corresponde a una condición inicial para favorecer el aprendizaje. A su vez el constatar el progreso de los estudiantes aportaría significativamente a la sensación de logro de los docentes, su motivación y satisfacción (Day y Gu, 2014; Johnson et al., 2016). En consecuencia, aquellos docentes que logran construir vínculos positivos con sus estudiantes logran impactar positivamente en su desarrollo y aprendizaje, evidenciando altos grados de resiliencia (Day y Gu, 2014; Gu, 2014; Johnson et al., 2015) y compromiso profesional (Day y Gu, 2014).

En relación con la dimensión relacional, se la entiende como parte de la teoría relacional-cultural, que sugiere que la resiliencia no reside en el individuo sino en la capacidad de éste para conectarse con otros, es decir se ha buscado establecer las características de los vínculos que los

docentes principiantes establecen con distintos actores pertenecientes a la comunidad educativa y externas a ella, contribuyendo a fortalecer su capacidad resiliente. De este modo, directores, mentores, pares y profesores, favorecen la resiliencia brindando un asesoramiento práctico, promotor de reflexión. (Yonezawa et al., 2011; Day y Gu, 2014; Gu, 2014; Papatraianau y Le Cornu, 2014; Johnson et al., 2015, 2016). Finalmente, la dimensión institucional, que incluye características propias de la organización de la escuela y del trabajo pedagógico, incluyendo estilos de liderazgo, cultura escolar, oportunidades de inducción y desarrollo profesional que logran nutrir la resiliencia docente, donde la importancia del líder en la generación de condiciones institucionales de colaboración, crean y transforman la cultura institucional, logrando nutrir la resiliencia docente (Day y Gu, 2014; Le Cornu, 2013).

En efecto, en Chile los estudios sobre resiliencia docente han establecido que, si bien los docentes enfrentan diversas dificultades en su desempeño, también evidencian una alta capacidad resiliente, fortalecida desde el vínculo que construyeron con sus estudiantes favoreciendo el proceso de aprendizaje y una alta sensación de logro de los docentes en torno a su labor. Los estudios señalan que estos logros, no tienen un correlato con las condiciones institucionales para facilitar el vínculo docente-estudiantes. Este vínculo es favorecedor de un sentido formativo para la auto-regulación, promueve la participación de los estudiantes al interior del aula y la valoración de sus experiencias, intereses y posturas, en oposición, el profesorado principiante se enfrenta a las prácticas, promovidas desde la institución, que enfatizan mayoritariamente el control externo y el castigo. (Villalobos y Assael, 2018; Villalobos, 2019).

Los procesos y condiciones recién descritas se ven doblemente afectadas por las circunstancias extraordinarias que se han experimentado a partir de la pandemia producida por el COVID-19. El surgimiento de la pandemia ha impactado significativamente el funcionamiento del sistema educativo y particularmente a las escuelas y liceos públicos que atienden a una población de estudiantes más desaventajada desde el

punto de vista psicosocial, adicionando nuevas condiciones de exclusión a un porcentaje importante de estudiantes que no pueden mantenerse involucrados en los procesos de educación en línea debido a que sus contextos de vida se han visto especialmente afectados desde el punto de vista material y psicosocial (Kaden, 2020). Las brechas digitales de acceso a Internet y dispositivos para el aprendizaje se han hecho más evidentes que nunca. Las condiciones en que se está intentando dar continuidad al proceso educativo de forma remota en nuestro país son muy desiguales y diversas. De hecho, los datos de la SUBTEL indican que algo más de la mitad de los hogares en Chile no tienen conexión fija y mientras algunas comunas de la Región Metropolitana tienen más del 90% de conectividad, otras no superan el 20% (Claro y Mizala, 2020). Así, el confinamiento por COVID-19, ha ampliado la brecha educativa, producto de las diferencias socioeconómicas y la desigualdad de origen. (Rappoport et al., 2020; Claro y Mizala, 2020), magnificado los problemas socioeconómicos existentes y el papel social crítico que juegan las escuelas en la sociedad actual (Kaden, 2020), por lo que dar continuidad al proceso educativo bajo las actuales condiciones sanitarias representa un escenario de alta complejidad para los docentes principiantes.

Lo anterior permite indagar en las interrogantes relacionadas con las capacidades resilientes que han debido desplegar los profesores principiantes, para superar el desafío profesional que impone una docencia de emergencia, a saber:

- ¿Cuáles son las mayores dificultades que han enfrentado los docentes para llevar a cabo su labor en el contexto de pandemia?
- ¿Qué cualidades personales y profesionales les ha permitido enfrentar el desafío de seguir educando en contextos de pandemia?
- ¿Qué aspectos relacionales han fortalecido su capacidad resiliente en tiempos de pandemia?
- ¿Qué condiciones institucionales han fortalecido su capacidad resiliente en tiempos de pandemia?

2. Metodología

Situada desde una metodología cualitativa de investigación, el estudio adhiere a una perspectiva amplia acerca de la resiliencia humana, enmarcada en el enfoque sociocultural de Bronfenbrenner (2002) que toma distancia de las miradas centradas en el sujeto acerca de lo que involucra una adaptación exitosa a circunstancias complejas (Johnson et al., 2015, 2016), visión también compartida por otros autores como Day y Gu (2014). En tal sentido, el diseño de investigación se guía por medio del estudio de caso múltiple, donde se trabaja con varios casos que se estudian de manera intensiva (Yin, 2009; Álvarez y San Fabián, 2012; Urrea et al., 2014), con el fin de profundizar en la visión que las y los profesores principiantes poseen acerca de los elementos que estarían asociados a su capacidad resiliente desde sus propios significados.

2.1 Muestra

La muestra de participantes fue intencionada y voluntaria y ajustada a la arqueología de la investigación. Los participantes del estudio correspondieron a quince profesores y profesoras principiantes pertenecientes a la Región Metropolitana, que se encontraban entre el segundo y tercer año de trabajo en la enseñanza secundaria en colegios públicos.

2.2 Instrumentos

Para la recolección de datos se usaron entrevistas semi-estructuradas en profundidad de incidentes críticos, las que fueron aplicadas de manera remota a través de la aplicación de video llamada zoom.us, durante los meses de julio y agosto de 2020, debido a las condiciones sanitarias y a las medidas de distanciamiento social. Las entrevistas fueron grabadas, previo consentimiento informado, ajustado a los requerimientos de los comités de ética científica en Chile.

2.3 Análisis de datos

Posterior a la transcripción de datos se procedió a realizar el análisis. En su fase inductiva, incluyó la lectura y relectura de las transcripciones, la organización de los datos recolectados a través del uso de códigos, la constante comparación de los códigos y categorías que emergen con los subsecuentes datos recolectados y la búsqueda de relaciones entre las categorías surgidas (Simons,2011). El proceso de análisis se realizó con el apoyo del software para análisis de datos cualitativo Atlas ti, versión 8.3.0.

3. Resultados

En el siguiente apartado se presentan los resultados preliminares de los contenidos ampliamente compartidos entre las y los profesores participantes, surgidos del análisis intercaso. Los resultados están, acompañados de citas textuales, que identifican a las y los profesores principiantes, numerados del 1 al 15. Para señalar si se trata de un hombre o de una mujer, se adiciona una H o M y se agrega la especialidad de cada participante.

3.1. En relación con las mayores dificultades enfrentadas

Es de suyo conocido que la capacidad resiliente se despliega ante situaciones particularmente complejas, por tal razón en primer término se describen las principales dificultades que las y los docentes debieron enfrentar en su trabajo a propósito de la emergencia sanitaria.

3.1.1 Falta de conexión a Internet.

Esta dificultad corresponde a la baja conectividad de las y los estudiantes y el bajo acceso a computadores o teléfonos inteligentes, lo que dificulta la posibilidad de relación pedagógica.

“Lo único que me complica es que los estudiantes, lamentablemente, no todos tengan el internet”. (S13, M, lenguaje).

3.1.2 Falta de motivación de los estudiantes.

Esta dificultad se asocia con la escasa participación de los estudiantes en las clases sincrónicas, la baja en los estados de ánimo, como el desgano o indiferencia respecto del resultado del año académico y la baja motivación.

“A veces en las clases hay 2 ó 3 conectados, a veces 5”. (S9, H, historia)

“yo me he dado cuenta de que hay muchos niños que sí tienen conexión, pero no se conectan ya sea por desánimo, flojera, no tienen ganas o piensan que es mejor repetir” (S8, M, historia).

“La gran dificultad que he tenido es que los estudiantes están súper desmotivados” (...) “no hay una continuidad, hay que estar llamándolos y persiguiéndolos” (...) “generando un desgaste para la mayoría de los profesores, porque creo que la mayoría estamos en las mismas (S9, H, lenguaje).

3.1.3 Límites difusos entre tiempo de trabajo y ocio.

Esta subcategoría dice relación con la dificultad de las y los profesores principiantes para establecer límites entre el tiempo de trabajo y el tiempo de ocio, bajo la modalidad del teletrabajo que han debido asumir. La falta de límites también está presente en la duración de la jornada laboral que se extiende hasta horarios impensados, haciendo evidente una demanda permanente, por contención, que presiona a la respuesta sin pausa por parte de los profesores. Esta atención casi individualizada centrada en aclaración de aspectos académicos y curriculares no es exclusiva de la atención del estudiantado, además de ello, se sumaron las consultas de los apoderados.

“me hablaban y me llamaban y yo respondía a veces los fines de semana donde me pedían ayuda para resolver una guía y yo aceptaba, les daba la ayuda, prácticamente era como una clase particular a cada estudiante cuando me hablaba” (S9, H, lenguaje).

“Los apoderados hablándome (se supone que esta semana estoy de vacaciones o en receso o como se llame) y los apoderados me hablan igual, me siguen llegando guías igual, no existe una separación entre el trabajo porque al final como uno tiene el teléfono personal con el tema de trabajo no hay para nada una separación, no hay tiempos diferentes, como que todo es para todo” (S8, M, historia).

3.2 En relación con los obstaculizadores de la labor pedagógica

3.2.1 Improvisación e Inacción.

La sensación de parte de los profesores principiantes es que las decisiones en torno al trabajo escolar han sido improvisadas, poco reflexionadas y erráticas, lo que ha traído como consecuencia el deber cumplir con una serie de tareas que han terminado siendo poco efectivas y cuyo costo ha debido ser asumido por el profesorado. Frente a la falta de lineamientos, son los docentes los que de manera autónoma comienzan a tomar decisiones acerca de cómo llevar a cabo su trabajo en el contexto de una labor solitaria.

“se ha improvisado mucho sobre la marcha, se nos hace planificar y en realidad yo este año, yo creo que este he planificado como cuatro veces por decisiones del cuerpo directivo, entonces al final se torna más trabajo para nosotros, el improvisar sobre la marcha nos da más pega a nosotros (S11, H, física).

“en el Liceo no decían absolutamente nada de cómo trabajar de cómo apoyar a los chiquillos y finalmente nosotros fuimos tomando las riendas de nuestro propio curso y ver cómo podíamos en realidad apoyarlos, el generar clases entonces ha sido bastante caótico en ese sentido. Nosotros no habíamos tenido por ejemplo ninguna reunión ni de departamento ni de Consejo de Profesores desde marzo, la semana pasada recién tuvimos nuestra primera reunión, entonces ha sido súper desordenado (S15, M, historia).

3.2.2 Escasa pertinencia de propuestas

La opción por mantener las tareas y exigencias del trabajo escolar presencial en las condiciones de educación a distancia provocadas por la pandemia es fuertemente criticada en cuanto las y los estudiantes se han visto imposibilitados por una serie de factores para responder a estos requerimientos. En este sentido la escuela no logra conectar con la complejidad de la situación ni cumplir su objetivo. La escasa pertinencia de las propuestas también se visualiza a nivel ministerial en cuanto se pretende cumplir con un calendario escolar que minimiza las condiciones sanitarias. A nivel local también se critican las acciones dirigidas en beneficio de los docentes que no se ajustan a las demandas del teletrabajo.

“al principio era mantengamos todo igual que la sala de clase y mandemos la misma cantidad de tareas en todas las asignaturas” y así fueron los primeros meses (...). Ahora estamos cerrando el semestre “cateteando” a los niños para que se pongan al día. Ya llegamos como el punto en donde se están priorizando cierto número de tareas, por ejemplo: La guía 1, la 3 y la 8 por asignatura, como un intento desesperado para que los niños entreguen algo” (S7, M, lenguaje).

“también es complejo uno depende de las decisiones de ministerio y a nivel de ministerio se ha manejado pésimo, o sea se quería volver en abril, entonces una desconexión total con lo que ocurre” (S11, H, física).

“Se proponen estrategias de relajación, tomarse pausas, respetar los horarios, pero ellos tampoco lo hacen. Entonces si ellos me hablan en la hora de almuerzo tengo que trabajar en la hora de almuerzo” (S7, M, lenguaje).

3.3 En relación con los facilitadores de la labor pedagógica

3.3.1 Apoyo a estudiantes

Una parte de los docentes destaca las iniciativas de los equipos directivos dirigidas a brindar diversos apoyos a los estudiantes los que pueden estar atravesando problemas económicos, de salud u otros. Se valora también las acciones de apoyo para favorecer la conectividad de los estudiantes que les permita seguir desarrollando labores escolares.

“tratando de conversar con los chiquillos así preguntándoles si hay alguien enfermo, si necesitan algo y sobre todo el tema de la repartición de las canastas JUNAEB, se ha tenido bastante cuidado de ojalá entregarle a todos los chiquillos y si es que falta alguien, por ejemplo, algún alumno que esté con COVID o algún alumno que viva muy lejos y que realmente no pueda ir a buscarla se genera todo un operativo dentro del Liceo para poder ir a dejarle a sus alumnos. Entonces en ese sentido sí se preocupan y que es por lo que se destaca el Liceo (S15, M, historia).

“Bueno, la verdad es que el colegio ha tratado, por muchos medios. Hemos regalado chips, todo, porque tenemos el apoyo de la CORFO (S2, H, filosofía).

Considerando lo señalado hasta acá, es posible establecer que la capacidad resiliente de los docentes se ha visto escasamente nutrida desde la esfera institucional, incluyendo en ella tanto el funcionamiento ministerial como el institucional. En este sentido resulta necesario que los lineamientos sobre el trabajo pedagógico y las decisiones que se toman en torno a él recojan en mayor medida la visión de las y los docentes como actores protagónicos de las acciones tendientes a dar continuidad al proceso educativo pese a la pandemia.

3.4 Relación con colegas en periodo de Pandemia

3.4.1 Prácticas docentes valoradas

El trabajo pedagógico realizado durante la pandemia es mayoritariamente definido a nivel individual, no obstante, una parte del profesorado principiante menciona que su trabajo se ha favorecido desde el trabajo colaborativo con colegas con los cuales comparten un estilo de trabajo y posiciones profesionales similares, que se han ido construyendo a lo largo del tiempo y en un proceso existente de manera previa a la pandemia. La construcción de vínculos de colaboración supone la presencia de relaciones de respeto y reconocimiento profesional que contribuyen a fortalecer la capacidad resiliente del profesorado.

“hemos hecho un trabajo colectivo, muy bonito entonces en todas las decisiones todas hacemos lo mismo. Si todas vamos a hacer un módulo, todas hacemos un módulo, si todas vamos a grabar un vídeo, todas grabamos un vídeo, para que sea una decisión del área” (S10, M, lenguaje).

3.4.2 Prácticas docentes criticadas.

Al referirse al trabajo de sus pares, la mayoría del profesorado principiante lo hace desde una posición crítica, donde se desvalorizan ciertas prácticas pedagógicas presentes entre las y los colegas. En este sentido se critica la escasa disposición para apoyar a los estudiantes. Dentro de las críticas al trabajo de los pares, se encuentra la actitud pasiva y falta de iniciativa sobre el trabajo a llevar a cabo con los estudiantes, lo que responde en parte a la falta de directrices de parte del equipo directivo de los colegios y lo que representaría una actitud poco profesional. Finalmente se alude a un porcentaje de colegas para quienes la modalidad de educación virtual representa un desafío con el cual no están familiarizados, y donde además carecen del equipamiento y la formación requerida para asumir la enseñanza virtual.

La diversidad de identidades profesionales presentes en la institución y el trabajo predominantemente solitario corresponde a aspectos que debilitan la capacidad resiliente.

“yo sé que hay colegas que no han hecho nada, hay colegas que ya estábamos en junio y no habían entregado ningún correo para que los estudiantes se comunicaran con ellos, hay colegas que han tratado mal a estudiantes por correo” (S10, M, lenguaje).

¿Por qué a la comunidad no se le ocurre ese ejercicio más propositivo, más activo? ¿Por qué es tan como “vamos a esperar lo que nos dice la cabeza directiva”? si nosotros somos profesionales, sujetos autónomos, somos profesionales críticos, podemos hacer cosas, presentárselas a UTP en un correo sencillos “mire, voy a hacer esto”. “¿Me dice sí o un no?”, nada más. Y eso yo no lo veo presente (S13, M, lenguaje).

Y de verdad que hay profesores realmente analfabetos tecnológicamente porque este colegio es antiguo entonces muchos profesores ya van a jubilar: hay muchos profesores viejitos que no saben, ni nunca buscaron adaptarse a esta plataforma porque lo vieron como una herramienta, como algo opcional... hasta ahora que pasó esto (S5, M, historia).

3.5 En relación con el trabajo pedagógico en contexto de pandemia

3.5.1 Énfasis de la labor

Esta subcategoría da cuenta de las prioridades de las y los docentes que han estado presentes en su trabajo pedagógico bajo la modalidad virtual. Un elemento central a este respecto corresponde a la intención de mantener la vinculación con sus estudiantes, lo que se expresa especialmente desde el rol de profesor(a) jefe. El contacto con el estudiantado es considerado un factor protector ante la deserción escolar. En dicho proceso los principiantes distinguen diversas necesidades presentes en sus estudiantes, quienes muestran interés por mantener

la sistematicidad del proceso académico y otros estudiantes que bajo esta modalidad de trabajo les resulta más complejo responder a estas demandas. Se reconocen también otras problemáticas psicosociales presentes entre los estudiantes. Se da el caso de algunos principiantes que busca diferenciarse y ser pertinentes frente a la diversidad del estudiantado, focalizándose en el desarrollo de habilidades propias de diversas disciplinas.

El cuidar y mantener la vinculación con los y las estudiantes aparece como una tarea prioritaria frente a un contexto de pandemia en desmedro de acciones de evaluación que parecen poco pertinentes frente a las necesidades que experimentan los estudiantes. El bienestar es un tema central desde el rol de jefatura, como también asumir un rol activo en cuanto a las redes de apoyo profesional que se puedan brindar frente a las diversas necesidades que las y los estudiantes experimentan, así, los encuentros virtuales sincrónicos representan un espacio de acogida para los estudiantes para expresar y compartir sus preocupaciones y seguir en contacto con sus redes de apoyo. Este encuentro busca ser un espacio de acogida frente a un contexto altamente estresante. Desde los docentes se visualiza la opción de rescatar la experiencia de las y los estudiantes como un medio de relacionar las temáticas abordadas con los procesos que ellos y ellas experimentan en el presente, esta contextualización permitiría alcanzar un aprendizaje con mayor sentido y significado a nivel personal.

hay estudiantes que tratan y que les cuesta mucho, y hay otros que hacen las cosas (...) con los que están frustrados y quieren hacer algo, pero les cuesta mucho, he privilegiado la comprensión lectora y con los que están a punto de desertar por razones más emocionales, he utilizado una estrategia que tiene que ver con el aula invertida, que es como... ellos me hablan de lo que les gusta y a partir de lo que les gusta yo les voy dando actividades que profundicen sus intereses y que me las presenten de alguna manera que yo las pueda ligar con alguna asignatura. Por ejemplo. Hay otra niña a la que le gusta cocinar, entonces yo le digo que

me haga un texto instructivo de cocina y que después eso lo podemos ligar con nutrición... (S2, H, filosofía).

Igual hay un nivel de impacto. Se logra trabajar, se ha logrado mantener contacto con la mayoría, que es lo que estamos priorizando ahora... porque hoy día escuchaba a una estudiante de 17 años, que mostraba un video. La niña decía “yo pienso que en este contexto no hay que evaluar, hay que acompañar” y tiene 17 años y es estudiante, entonces yo creo que es bien lúcido lo que dice ella en este contexto (S2, H, filosofía).

Lo que intenté ya más allá de las guías fue abocarme a mi curso, saber en qué están, si están bien o no, si necesitan de repente el tema de los alimentos JUNAEB, si necesitan apoyo de la asistente social, la psicóloga para poder derivarlos y siento que he puesto todo mi esfuerzo más hacia eso (...) es lo que yo quiero para mis chiquillos, el que se sientan bien, el que sepan que yo estoy con ellos (S15, M, historia).

Sí, yo siento que ha sido un apoyo tremendo a los estudiantes pueden contactarse con profesores, distraerse... Creo que lo que estamos haciendo clases online la mayoría tenemos en mente que los estudiantes también buscan distraerse y respuestas también a todo lo que está pasando (...) porque ven todo esta catástrofe y las redes sociales también hacen lo suyo y surgen un montón de dudas. En ese sentido ha sido un lugar de acogimiento donde ellos pueden contactarse con otros compañeros que echaban de menos (S8, M, historia).

Entonces les dije “ahora les voy a consultar algo, porque una pandemia tiene una categoría de guerra (...) y hay situaciones complejas que uno vive... ¿cómo creen ustedes que se sintieron las personas que vivieron la Primera Guerra mundial una vez que terminó? ¿Cómo creen ustedes que se sintieron las personas cuando terminó la Segunda Guerra mundial que pudieron salir nuevamente esa normalidad?” Entonces, se dan cuenta del éxtasis que genera pasar por una situación tan compleja (S5, M, historia).

En relación con lo anterior, es posible establecer que en contextos adversos como los experimentados a partir de la pandemia, las y los docentes expresan su identidad profesional reflejando en ello las propias concepciones sobre el rol y cuidando el centro de su labor que siguen siendo los estudiantes. El compromiso con la labor constituye una expresión relevante de la resiliencia docente.

3.6 En torno a la relación con estudiantes en pandemia

Esta categoría describe las características de la relación que las y los principiantes han buscado mantener durante el periodo de pandemia con sus estudiantes. Un primer aspecto que se destaca es la preocupación por construir y mantener relaciones de cercanía y confianza, las cuales se han facilitado a partir de la interacción en redes sociales, cuyas formas de interacción favorecen la informalidad y el contacto permanente. También reconocen de parte de los estudiantes gestos de gratitud en respuesta al tipo de relación que los docentes promueven, junto con una disponibilidad para responder oportunamente, las muestras de preocupación y apoyo más allá de aspectos estrictamente académicos son gestos que parecieran no ser generalizados en el contexto de la emergencia y que por tanto tienden a ser mayormente valorados por las y los estudiantes. Otro aspecto que es destacado respecto del vínculo docentes estudiantes tiene que ver con el uso del humor. Para los docentes parece relevante y necesario que la interacción con los estudiantes promueva la alegría y cree un ambiente grato, siendo ello vital para enfrentar situaciones tan complejas como la pandemia.

A partir del humor se intenta que las y los estudiantes participen más activamente de la clase, se muestren e interactúen. Esto pareciera ser más fácil si el espacio de la clase se logra percibir como un espacio seguro donde sea más fácil mostrar aspectos que tienen que ver con la propia intimidad. Los docentes dan cuenta de gestos de reciprocidad y reconocimiento de parte de los estudiantes. En este sentido se establece

mutualidad en la relación, en la medida que los estudiantes expresan las mismas actitudes de cercanía y preocupación que los docentes les han expresado. Cabe señalar que la calidad del vínculo que se construye se condice con la relación existente antes de la pandemia. En este sentido se reconoce que la interacción virtual se ve facilitada desde un conocimiento y confianza previa, siendo complejo construir esta relación en espacios no presenciales.

Yo creo que el tema de estar en el grupo de WhatsApp ayuda mucho porque los leo a ellos en su situación de comunicación cotidiana (...) entonces les dejo que hablen entre ellos, entonces eso ha ayudado a la confianza extrañamente. Además, como tienen mi teléfono me hablan por teléfono a cada rato y de repente me llaman por teléfono. Ha sido una comunicación bien fluida con ellos por lo menos. Mandan “memes”, yo le mando “memes”... entonces ha ayudado bastante eso a que seamos más cercanos (S8, M, historia).

Hay otros cabros que realmente agradecen el simple hecho de que les conteste de forma amable por el WhatsApp: “Oh profe genial gracias por contestarme al tiro” o “por preguntarme cómo estoy”, eso lo agradecen ellos. Yo creo que es la gran mayoría, esos alumnos que se dan cuenta, que ven son en mí en comparación quizás con otros profes, entonces es cierto que ha sido buena la recepción y que de alguna forma u otra lo van a agradecer también cuando salgamos de todo esto (S15, M, historia).

Hay veces que estoy haciendo clases con pantalla en negro (cámara apagada) pero así todo siempre consigo “chiquillas chiquillos prendamos la camarita veámonos para ver si se bañaron o no se bañaron... yo no me baño hace dos días” y yo les tiro “tallas” con eso, les digo “hoy me tuve que peinar un poquitito porque iba a salir con ustedes (...) entonces ha generado a pesar de todo vinculación, se alegran... (S12, H, filosofía).

Sí, sí. Me contestan, me saludan, me preguntan cómo estoy. Ellos también se preocupan por mí -la mayoría-, y también se preocupan por su escolaridad -la mayoría-, o cuando ven que estoy intentándolo me lo agradecen. Yo siento que sí hay una recepción (S2, H, filosofía).

Creo que si a lo mejor fueran niños que conociera el año pasado sería un poco más fácil, pero a los niños a los que los vi tres veces y tengo que estar hablando con ellos todos los días yo creo que es bien difícil, bien “fome” para ellos, porque en verdad no es lo mismo y nunca va a ser lo mismo en persona que por teléfono (S7, M, lenguaje).

En consecuencia, el foco en la construcción de un vínculo positivo con los estudiantes y la respuesta positiva de los estudiantes en este proceso ayudaría a fortalecer la capacidad de resiliencia de las y los docentes.

3.7 En relación con el uso pedagógico de redes sociales

Frente a los serios problemas de conectividad de los estudiantes, los docentes han visto en las redes sociales una alternativa para mantener el contacto con sus estudiantes y darle continuidad al proceso educativo. Entre las y los estudiantes que atienden, se hace más probable el acceso a teléfonos inteligentes donde pueden hacer uso de redes sociales a bajo costo. Dentro de las redes sociales destaca particularmente el uso de WhatsApp como un canal a partir del cual los docentes pueden hacer llegar variados materiales de aprendizaje y a través de los cuales los estudiantes pueden dar cuenta de su trabajo escolar. Los mensajes a través de WhatsApp de manera individual o en la modalidad de grupos, facilita a los docentes la tarea de acompañamiento a sus estudiantes, pudiendo a través de este medio conocer rápidamente la situación personal de cada uno.

“Hoy en día las redes sociales están liberadas y si tú cargas 1000 pesos quedas con redes sociales por mucho rato gratis, entonces si les subo todo

a Facebook pueden descargar y ver online todos sin que gasten un solo dato del celular. Esa era mi estrategia la manera más fácil de poder acceder a los estudiantes que no tenían conexión. Después fui haciendo encuestas para ver si le gustaban los videos y saber si están aprendiendo con los videos (...) entonces les dije: “ya, les voy a dejar un enlace semanal para los que se puedan conectar y los que no se pueden conectar pueden ver un material que está ahí, están los videos y pueden hacerme consultas (S5, M, historia).

“yo termino enviando las guías por WhatsApp y se las envío. Incluso si alguien tiene dudas y me dice “profe necesito que me explique algo” y les envío un audio y les explico. O me dicen “profe, solamente tengo internet, pero para redes sociales” y digo “ya no importa envío la guía por aquí” o “profe no tengo Word, no tengo computador para hacer la guía” y le digo “no importa haga la guía en un cuaderno, me la escribe, toma una foto me la manda” (S8, M, historia).

Yo les escribo por WhatsApp al grupo e individualmente. Me escriben por ahí. Y por ahí tengo la comunicación. Entonces si a mí un colega me pregunta qué pasa con “fulanito”, le escribo a “fulanito” y le digo “oiga, me están preguntando por usted, por su hijo, porque si se ha presentado en mis asignaturas, pero en las otras no. ¿Qué pasa? cuénteme... (S13, M, lenguaje).

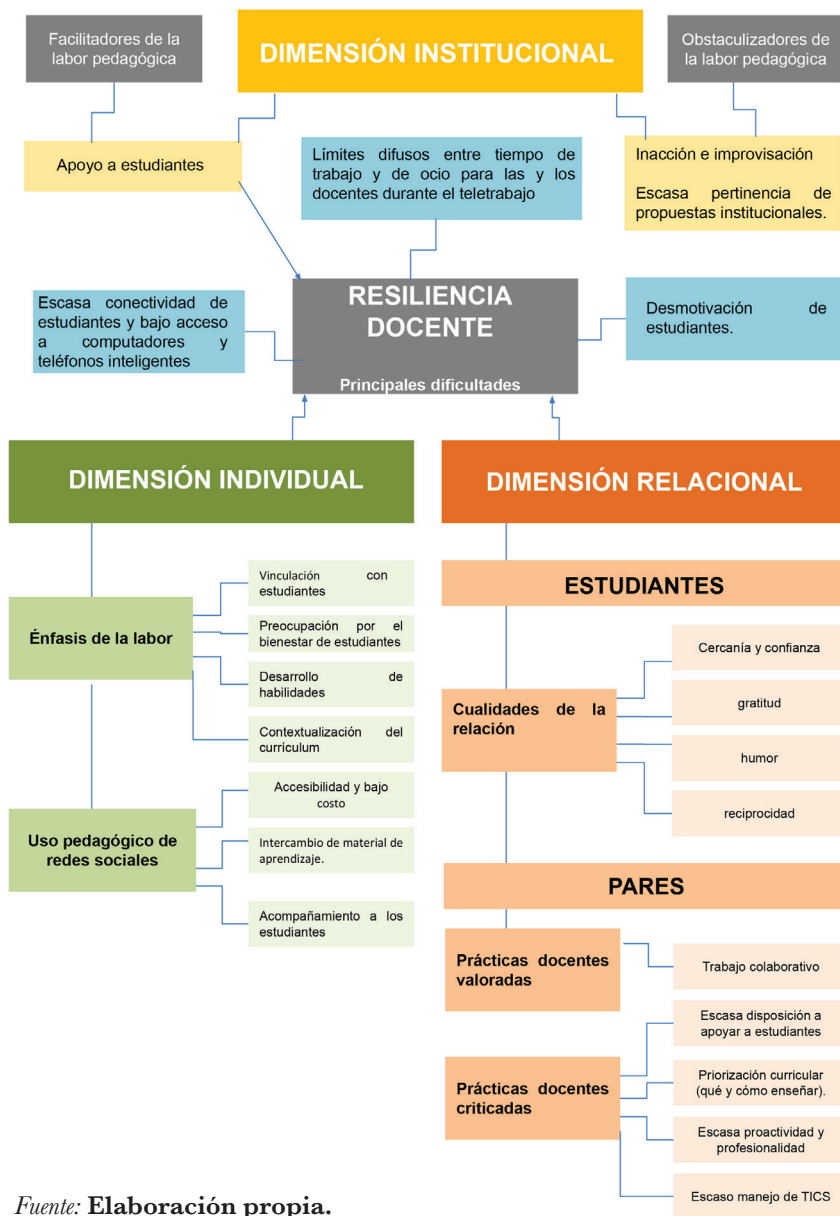
Respecto al uso pedagógico de redes sociales la disposición a renovar sus prácticas y a flexibilizar en el uso de las redes sociales se convierte en un recurso vital para dar continuidad al proceso educativo, lo que puede asociarse al compromiso de este grupo de docentes con su rol. Por tanto, la síntesis de los resultados intercaso (Ver Diagrama 1), preliminarmente permite señalar lo siguiente:

- a) Que en contextos adversos como los experimentados a partir de la pandemia, las y los docentes principiantes en general expresan su identidad profesional reflejando sus propias concepciones, siendo el compromiso una expresión relevante de la resiliencia docente.

- b) La construcción de vínculos de colaboración con otros docentes con mayor experiencia supone la presencia de relaciones de respeto y reconocimiento profesional que contribuyen a fortalecer la capacidad resiliente del profesorado.
- c) En la medida que las y los docentes construyen un vínculo positivo con los estudiantes y obtienen respuestas positivas por parte de ellos, se fortalece su capacidad resiliente.
- d) Se observa una ausencia de fortalecimiento de la resiliencia en el profesorado desde la esfera institucional, así como desde el funcionamiento ministerial, ello demanda que sobre el trabajo pedagógico y las decisiones que se toman en torno a él, se consideren las visiones de las y los docentes como actores protagónicos para dar continuidad al proceso educativo pese a la pandemia.
- e) Los docentes que no manejan la modalidad de educación virtual y/o carecen del equipamiento para asumir la enseñanza virtual debilitan la capacidad resiliente.
- f) La diversidad de identidades profesionales presentes en la institución y el trabajo predominantemente solitario debilita su capacidad resiliente.

Diagrama 1

Síntesis de resultados Intercaso



Fuente: **Elaboración propia.**

4. Discusión y conclusiones

Una primera interrogante planteada en este estudio dice relación con las dificultades enfrentadas por los docentes principiantes investigados. Frente a esto, resulta innegable el alto impacto de la pandemia sobre el funcionamiento de nuestro sistema educativo en general y sobre la educación pública en particular (Kaden, 2020). Situaciones de emergencia como la provocada por el COVID 19 han profundizado las condiciones de desigualdad e inequidad de nuestro sistema educacional (Rappoport et al., 2020; Claro y Mizala, 2020). De este modo, pese al esfuerzo y múltiples estrategias desplegadas por el grupo de docentes estudiado, hay una parte de los estudiantes que ha experimentado la exclusión de los procesos formativos (Kaden, 2020) a consecuencia de la escasa conectividad o de las problemáticas psicosociales diversas que los han afectado y que pueden explicar su escasa motivación hacia los deberes escolares.

Al mismo tiempo, vale la pena consignar la falta de pertinencia de las propuestas emanadas desde las autoridades educativas las que no visualizan las condiciones de vida de la población estudiantil que atiende la educación pública, y que experimenta mayores dificultades desde el punto de vista psicosocial y material para incorporarse a procesos educativos en modalidad remota (Reimers y Schleicher, 2020).

Parece entonces que, al momento de dictar lineamientos, la mayor participación en la toma de decisiones debe ser de las y los docentes, que son quienes más conectados están a las condiciones de vida de sus estudiantes (Madrid et al., 2020; Claro y Mizala, 2020).

El trabajo pedagógico desarrollado por los docentes participantes del estudio se condice con las prioridades señaladas por expertos en educación como el garantizar el bienestar de los estudiantes, abrir espacios de encuentro y contención emocional (Reimers y Schleicher, 2020; Claro y Mizala, 2020) y el mantenimiento y fortalecimiento del vínculo con los estudiantes.

El riesgo de desmotivación y deserción escolar es una dificultad sentida por los docentes frente a lo cual intensifican la labor de acompañamiento desde un rol activo, autónomo e independiente de los escasos lineamientos institucionales. En tal sentido, el trabajo pedagógico desarrollado por principiantes presenta una serie de cualidades que han sido ratificadas como relevantes en contextos de emergencia, como la priorización curricular, el énfasis en el desarrollo de habilidades, el uso del sentido del humor en encuentros sincrónicos, la mantención del sentido de comunidad (Madrid et al., 2020; Claro y Mizala, 2020) y el aprovechamiento pedagógico de las redes sociales de mayor uso entre la población estudiantil.

Finalmente, respecto del trabajo pedagógico desarrollado se hace necesaria una reflexión acerca del sentido de la evaluación. En este contexto, la evaluación sumativa aparece como una tarea no prioritaria bajo las condiciones de trabajo educativo a las que docentes y estudiantes se ven sometidos a partir del confinamiento, lo que se condice con los planteamientos del mundo académico (Rappoport et al., 2020) no obstante las orientaciones ministeriales y directivas han mantenido como exigencia la calificación de los aprendizajes.

Se puede concluir que la capacidad de resiliencia de las y los profesores principiantes, estudiados ha quedado de manifiesto en su alto compromiso con la enseñanza pese a las condiciones adversas que han debido asumir (Price et al., 2012; Schelvis et al., 2014). En un contexto de incertidumbre y de lineamientos poco claros y sin contar con las condiciones materiales necesarias las y los docentes han expresado un alto sentido de agencia al intentar dar continuidad al proceso educativo. Sin olvidar que el contexto institucional y social han estado más cerca de debilitar la resiliencia docente que de robustecerla (Johnson et al., 2015, 2016; Day y Gu, 2014). De hecho ha quedado en evidencia que una parte minoritaria de las instituciones escolares han llevado a cabo acciones facilitadoras de la labor pedagógica como el apoyo frente a las problemáticas que las y los estudiantes han experimentado durante

la emergencia sanitaria, siendo esto expresión de la débil contribución de la dimensión institucional a la capacidad resiliente, cuestión ya evidenciada en estudios previos sobre esta temática (Villalobos, 2019; Villalobos y Assael, 2018).

Ahora bien, dentro de la dimensión relacional también son minoritarias las experiencias donde el vínculo con los pares a través del trabajo colaborativo ha representado un soporte para el trabajo pedagógico descrito por los participantes. No obstante, la figura de los estudiantes aparece una vez más como protagónica en el sentido y prioridades de cada profesor y cada profesora en medio de este complejo escenario laboral.

Desde una mirada relacional, el cuidar el vínculo con los estudiantes ha representado el foco de la labor y los énfasis que profesores y profesoras han perseguido en el contexto de la teleeducación (Yonezawa et al., 2011; Day y Gu, 2014; Gu, 2014; Papatraianau y Le Cornu, 2014; Johnson et al., 2015, 2016). Las cualidades que se han logrado mantener en cuanto a la cercanía, la confianza, el reconocimiento y la reciprocidad son aspectos esenciales dentro de relaciones que son capaces de nutrir la capacidad resiliente (Johnson et al., 2015).

El tipo de vínculo que el profesorado principiante prioriza es consistente con la relación pedagógica que se busca favorecer durante los encuentros virtuales donde se promueve el diálogo, la participación y donde las experiencias de vida de los estudiantes han sido el punto de partida de las clases independientemente de la disciplina que se enseñe.

A nivel individual se visualiza en el grupo de principiantes, una identidad profesional que supone un compromiso con el propósito moral de la enseñanza en cuanto han buscado activa e incesantemente acompañar a estudiantes que experimentan condiciones de vida complejas y que se han agudizado a partir de las consecuencias de la pandemia (Pearce y Morrison, 2011; Hong, 2012; Le Cornu, 2013; Papatraianau y Le Cornu, 2014; Johnson et al., 2015, 2016). Hemos visto que los docentes han desplegado diversos recursos para seguir enseñando, pero por sobre

todo para mantener la vinculación con sus estudiantes en miras de ser un soporte para su bienestar personal (Ebersohn y Ferreira, 2012; Gu y Day, 2013; Gu y Li, 2013; Day y Gu, 2014). La labor desarrollada por los principiantes se ha orientado a disminuir la inequidad educativa que afecta al sistema escolar y que se ha acrecentado particularmente en el presente año (Meister y Ahrens, 2011; Price et al., 2012; Gu y Li, 2013; Day y Gu, 2014; Johnson et al., 2014, 2015).

El trabajo pedagógico que se ha intentado mantener bajo condiciones de pandemia es altamente consistente con el que se fue construyendo durante la inserción profesional, donde lograr crear un clima de aprendizaje positivo y la diversificación de la enseñanza han sido aspectos distintivos (Day y Gu, 2014).

Por tanto, el aporte del trabajo pedagógico de las y los profesores principiantes, es un aspecto valioso, sin embargo, se hace necesario reflexionar respecto de los costos que estos mismos docentes han debido asumir al realizar esta labor predominantemente en solitario. Enseñar en línea y esforzarse por mantener el contacto con los estudiantes ha implicado tiempo y altos niveles de desgaste lo que inevitablemente ha dejado a un porcentaje de estudiantes excluidos de estos procesos pese a los intentos de mantenerlos comprometidos con los procesos educativos.

Referencias

- Álvarez, C., San Fabián, J. (2012). *La elección del estudio de caso en investigación educativa*. *Gazeta de Antropología*, 28 (1). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4282768>
- Ávalos, B., Valenzuela, J. (2016) *Education for all and attrition retention of new teachers A trajectory study in Chile*. *International Journal of Educational Development*, 49, 279–290. <http://doi: 10.1016/j.ijedudev.2016.03.012>
- Beltman, S., Mansfield, C., Price, A. (2011) *Thriving not just surviving A review of research on teacher resilience*. *Educational Research Review*, 6 (3), 185-207. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2011.09.001>
- Bronfenbrenner, U. (2002) *La ecología del desarrollo humano: experimentos en entornos naturales y diseñados*. Paidós.
- Claro, M., Mizala, A. (2020). *Propuestas educación. Trabajo interuniversitario. Mesa social COVID 19*. <https://centre.uc.cl/descarga-informes-de-propuestas-educacion-de-la-mesa-social-covid-19/>
- Day, Ch., Gu, Q. (2014) *Resilient Teachers, Resilient Schools*: Routledge.
- Day, Ch., Sammons, P., Gordon, S., Kington, A., Gu, Q. (2007) *Teacher matters Connecting work, lives and effectiveness*. Open University Press.
- Ebersohn, L., Ferreira, R. (2012) *Rurality and resilience in education: place-based partnerships and agency to moderate time and space constraints*. *Perspectives in Education*, 30 (1), 30 – 42.
- García Huidobro, J. (2016) *Primeros años de docencia en contextos de pobreza: preguntas que la evidencia desde EE. UU. Sugiere para la conversación en Chile*. *Pensamiento Educativo*, 53(1), 1-16 doi: 10.7764/PEL.53.1.2016.8

- Gu, Q. (2014) *The role of relational resilience in teachers' career-long commitment and effectiveness*, *Teachers and Teaching*, 20 (5), 502-529. <https://doi.org/10.1080/13540602.2014.937961>
- Gu, Q., Day, Ch. (2007) *Teachers resilience: A necessary condition for effectiveness*. *Teaching and Teacher*, 23 (8), 1302-1316. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.06.006>
- Gu, Q., Day, Ch. (2013), *Challenges to teacher resilience: conditions count*, *British Educational Research Journal*, 39 (1), 22– 44. <https://doi.org/10.1080/01411926.2011.623152>
- Gu, Q., Li, Q. (2013) *Sustaining Resilience in Times of Change: Stories from Chinese teachers*. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 41 (3), 288–303. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2013.809056>
- Hong, J. (2012). *Why do some beginning teachers leave the school, and others stay? Understanding teacher resilience through psychological lenses*, *Teachers and Teaching*, 18 (4), 417–440. <https://doi.org/10.1080/13540602.2012.696044>
- Johnson, B., Down, B., Le Cornu, R., Peters, J., Sullivan, A., Pearce, J., Hunter, J. (2016) *Promoting early career teacher resilience: a socio-cultural and critical guide to action*. Routledge.
- Johnson, B., Down, B., Le Cornu, R., Peters, J., Sullivan, A., Pearce, J., Hunter, J. (2015) *Early Career Teachers. Stories of Resilience*. Springer Briefs in Education.
- Johnson, B., Down, B., Le Cornu, R., Peters, J., Sullivan, A., Pearce, J., Hunter, J. (2014). *Promoting early career teacher resilience: a framework for understanding and acting*. *Teachers and Teaching*, 20 (5), 530-546. <https://doi.org/10.1080/13540602.2014.937957>

- Johnson, B., Down, B. (2013) *Critically re-conceptualizing early career teacher resilience*, *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 34 (5), 703-715. <https://doi.org/10.1080/01596306.2013.728365>
- Kaden, U., (2020). *COVID-19 School Closure-Related Changes to the Professional Life of a K-12 Teacher*. *Educ. Sci.*10, 165; doi: 10.3390/educsci10060165
- Le Cornu, R. (2013). *Building Early Career Teacher Resilience: The Role of Relationships*. *Australian Journal of Teacher Education*, 38 (4), 1-16. <https://search.informit.com.au/documentSummary;dn=706218060262904;res=IELAPA>> ISSN: 1835-517X.
- Leroux, M., Théorêt, M. (2014) *Intriguing empirical relations between teachers' resilience and reflection on practice*, *Reflective Practice: International and Multidisciplinary Perspectives*, 15 (3), 289-303. <https://doi.org/10.1080/14623943.2014.900009>
- Madrid, R., Fernández, M., Salinas, I. Lira, A. (2020). *Orientaciones para la docencia online en tiempos de coronavirus*. http://ciae.uchile.cl/index.php?page=view_noticias&langSite=es&id=1825
- Mansfield, C., Beltman, S., Price, A., Mcconney, A. (2012). *Don't sweat the small stuff: Understanding teacher resilience at the chalkface*. *Teaching and Teacher*, 28 (3), 357-367. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.11.001>
- Meister, D. Ahrens, P. (2011). *Resisting plateauing: Four veteran teachers' stories*, *Teaching and Teacher*, 27 (4), 770-778. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.01.002>
- Papatraianou, L., Le Cornu, R. (2014). *Problematising the Role of Personal and Professional Relationships in Early Career*. *Teacher Resilience*.

- Australian Journal of Teacher Education, 39 (1), 100-116. <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2014v39n1.7>
- Pearce, J., Morrison, Ch. (2011) *Teacher Identity and Early Career Resilience: Exploring the Links*. Australian Journal of Teacher Education, 36 (1), 48-59. <http://ro.ecu.edu.au/ajte/vol36/iss1/4>
- Price, A., Mansfield, C., Mcconney, A. (2012) *Considering teacher resilience from critical discourse and labour process theory perspectives*, British Journal of Sociology of Education, 33 (1), 81-95. <https://doi.org/10.1080/01425692.2011.614748>
- Rappoport, S., Rodríguez, M., Bressanello, M. (2020). *Enseñar en tiempos de COVID-19. Una guía teórico-práctica para docentes*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373868?__FB_PRIVATE_TRACKING__=%7B%22loggedout_browser_°c81c5d29f760c82e5f999c9eb6dac3df3ba17f42%22%7D
- Reimers, F., Schleicher, A. *Un marco para guiar una respuesta educativa a la pandemia del 2020 del covid-19*. Enseña Perú https://globaled.gse.harvard.edu/files/geii/files/un_marco_para_guiar_una_respuesta_educativa_a_la_pandemia_del_2020_del_covid-19_.pdf
- Schelvis, R., Zwetsloot, G., Bos, E., Wiezer, N. (2014) *Exploring teacher and school resilience as a new perspective to solve persistent problems in the educational sector*. Teachers and Teaching, 5 (20), 622-633. <https://doi.org/10.1080/13540602.2014.937962>
- Simons, H. (2011) *El estudio de caso. Teoría y práctica*. Ediciones Morata.
- Urra, E., Núñez, R., Retamal, C., Jure, L. (2014) *Enfoques de estudio de casos en la investigación de enfermería*. Ciencia y Enfermería, XX (1), 131-142. <https://dx.doi.org/10.4067/S0717-95532014000100012>

- Villalobos, P., Assael, J. (2018). *Dimensiones individuales, relacionales e institucionales en la resiliencia de profesores principiantes egresados de una universidad pública*. *Psicoperspectivas*, 17(1), 1-11. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol17-issue1-fulltext-1145>
- Villalobos, P. (2019). *Dimensiones individuales, relacionales e institucionales en la resiliencia de profesores principiantes de la Región Metropolitana*. Tesis para optar al grado de Doctora en Psicología. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Chile.
- Yin, R. (2009) *Case Study Research. Design and methods* (4th Ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Yonezawa, S., Jones, M. Robb, S. (2011) *Teacher Resilience in Urban Schools: The Importance of Technical*. *Urban Education*, 46 (5), 913-931. <https://doi.org/10.1177/0042085911400341>



Primera línea pedagógica: Agobio docente y las condiciones laborales en emergencia sanitaria

Pedagogical First line: Teachers' burden and labor condition in the sanitary emergency.

Première ligne pédagogique: Charge, fardeau des enseignants et conditions de travail en situation d'urgence sanitaire

Mg. Maximiliano Acuña Acevedo

maximiliano.acuna@umce.cl

RESUMEN

Con la determinación de la emergencia sanitaria en gran parte de Chile las escuelas debieron suspender sus clases presenciales y debió pasar a realizarse a través del trabajo remoto. Este cierre de los centros educativos produjo una tensión entre los actores educativos que deben adaptarse rápidamente a las nuevas exigencias del sistema. El presente artículo contribuye en el debate de las modificaciones a las condiciones laborales docentes en el trabajo remoto y el incremento en el agobio laboral docente producto de la emergencia sanitaria. Para cumplir con este objetivo se realiza un análisis de contenido de fuentes primarias de actores del sistema educativo (Ministerio de Educación y Colegio de Profesores) y fuentes secundarias de una serie de encuestas docentes con los cuales se forman las narrativas en tensión. Al analizar las tensiones, se puede concluir que las condiciones laborales están siendo fuertemente afectadas y que, a su vez, el incremento en los niveles de agobio docente será una situación de preocupación para el sistema educativo chileno.

Palabras Clave: Covid-19, Agobio docente, Condiciones laborales docentes

ABSTRACT

Alongside and with determination of sanitary emergency in a large part of Chile, the schools must and had to suspend face-to-face classes or contact lessons, and it must transform, or had to be carried out through and into remote pedagogy work. This shut down, this closure of the educational centers produced a tension among educational actors who must adapt promptly and quickly to the new demands and requests of the system request. This article aims to contribute in the discussion and debate on the modifications to the teaching working conditions, in remote labor, and the increase

in the teaching burden, due to teleworking and to the health, sanitary emergency. To meet, achieve this goal, a content analysis of primary sources of actors in the educational system (Ministry of Education and College of Teachers) and secondary sources of a series of teacher surveys is carried out with which narratives in tension are formed. To conclude, when analyzing the tensions, the labor conditions are strongly affected, and it increases the levels of teacher's burden. It will a situation of concern to be worry about the Chilean educational system.

KEYWORDS: Covid-19, Teaching burden, Teacher's working conditions

RÉSUMÉ

Parallèlement et avec la détermination de l'urgence sanitaire dans une grande partie du Chili, les écoles doivent et ont dû suspendre les cours en présentiel ou les cours de contact, et cela doit se transformer, ou doit être réalisé à travers et en un travail de pédagogie à distance. Cette clôture, cette fermeture des centres éducatifs a produit une tension parmi les acteurs éducatifs qui doivent s'adapter vite et rapidement aux nouvelles exigences et demandes du système. Cet article vise à contribuer à la discussion et au débat sur les modifications des conditions de travail de l'enseignement, dans le travail à distance, et l'augmentation de la charge d'enseignement, due au télétravail et à l'urgence hygiénique et sanitaire. Pour atteindre, aborder cet objectif, une analyse du contenu des sources primaires des acteurs du système éducatif (Ministère de l'Éducation et Collège des Enseignants) et des sources secondaires d'une série d'enquêtes auprès des enseignants est réalisée avec laquelle se forment des récits en tension. Pour conclure, lors de l'analyse des tensions, les conditions de travail sont fortement affectées et cela augmente le niveau de charge des enseignants. Ce sera une situation préoccupante d'être inquiet du système éducatif chilien.

Mots clés: Covid-19; charge, fardeau d'enseignement; les conditions de travail de l'enseignant

Introducción

Con motivo de la emergencia sanitaria que se vive en Chile debido a la pandemia mundial por el Sars-CoV 2, alcaldes de las comunas que son miembros de la asociación Chilena de Municipalidades determinan la suspensión de las clases presenciales con el fin de evitar el aumento de contagios.

Esta determinación de los alcaldes tensiona la decisión del gobierno que critica la medida (Caro & Fernández, 2020). Sin embargo, la autoridad sanitaria, en aquel momento a cargo de Jaime Mañalich, cede ante la presión y decide cerrar las escuelas siguiendo la solicitud de los alcaldes. Esta disposición se inicia en todas las escuelas de Chile el 16 de marzo 2020 y lleva más de 150 días vigente, teniendo gran parte del país sin funcionamiento escolar (UNESCO, 2020), excepto en Rapa Nui y Aysén que son las primeras escuelas en volver a un funcionamiento parcelado. (Andrews & Astudillo, 2020)

Debido a la suspensión de clases presenciales como medida sanitaria, los docentes y trabajadores de las escuelas del país, tuvieron que adaptar sus funciones a una modalidad de trabajo remoto en sus hogares. Esta modalidad ha sido bastante heterogénea según el establecimiento donde se desempeñan y esto ha provocado una serie de diferencias en su quehacer profesional. Por lo tanto, analizar cuáles serán las condiciones laborales a las que se han visto enfrentados en esta contingencia y trabajo remoto será un aporte para entender la tensión de estos actores educativos.

El artículo busca contribuir al debate sobre las modificaciones a las condiciones laborales docentes en el trabajo remoto y el incremento en el agobio laboral docente producto de la emergencia sanitaria. Para cumplir lo propuesto metodológicamente se realiza un análisis de contenido de fuentes primarias de orientaciones del Ministerio de Educación (MINEDUC), declaraciones de prensa del Ministro de Educación, declaraciones de dirigentes nacionales del colegio de

profesores, seminarios virtuales del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Innovación docente (CPEIP). Además, fuentes secundarias de una serie de encuestas realizadas por diferentes organismos públicos o privados en las cuales los docentes han expresado sus opiniones sobre la coyuntura. Esta acción permitirá contrastar las narrativas y las tensiones entre actores sobre el fenómeno de clases remotas, y a su vez, observar cómo se han incrementado las presiones sobre las condiciones laborales docentes que permita a entender a fondo el fenómeno analizado.

1. Antecedentes Teóricos

1.1 Condiciones laborales docentes

Al contextualizar las condiciones laborales de los docentes en la literatura internacional, la UNESCO define la relación de número de estudiante-maestro, los problemas de disciplina escolar, el tiempo dedicado a la docencia en aula, el multiempleo y los fenómenos referidos a la rotación de docentes (OREALC/UNESCO, 2006). Estas tienen relación directa al desarrollo de la docencia en aula, y sus modificaciones logran impactar en las formas que los docentes perciben su ejercicio profesional. Sin embargo, se puede observar que otros elementos pueden afectar el normal desarrollo de la profesión docente. En este sentido, las acciones de presión por los resultados y rendición de cuentas, nuevas relaciones educativas y competencia generalizada en el sistema educativo han provocado un detrimento de las condiciones de trabajo y un aumento en patologías psicolaborales (Cornejo & Quiñonez, 2007; Cornejo, 2009).

De acuerdo con Ball y Youdell, la privatización endógena provoca cambios en las relaciones que se dan al interior de la escuela. El profesor de ser un actor educativo, el cual comparte su experiencia y construye conocimiento de manera colaborativa, pasa a ser un agente que debe

satisfacer una necesidad en el mercado (Ball & Youdell, 2007). Teniendo en consideración lo anterior, es importante resaltar que el sentido común privatizador del mercado educativo chileno señala que existe una relación cliente- proveedor en el servicio educativo entregado. Por lo que, cualquier cambio en las condiciones del servicio entregado va a impactar en la satisfacción del cliente educativo. Estas nomenclaturas, propias de las empresas, han impregnado el sistema educativo chileno y que deben ser entendidos cómo elementos preexistentes antes de la emergencia sanitaria.

En otra área, documentos gremiales de varias organizaciones sindicales¹² analizan los datos del censo docente realizado por Eduglobal el cual señala que un 69% de los profesores realizan labores fuera de su jornada contratada, y dedican entre 7 y 20 horas a la semana para estas labores (SUTE et.al, 2014). En este sentido, las agrupaciones antes descritas revisan datos de la UNESCO en los cuales resaltan que el 42% de los docentes presenta algún tipo de enfermedad psicológica (por ejemplo, estrés) (UNESCO, 2005, Citado en SUTE, et.al, 2014). Finalmente, estos datos demuestran una preocupante realidad dado que se ha manifestado que para mejorar los procesos educativos se le debe dar un énfasis a la reflexión, análisis de la pertinencia, inclusión en la planificación, las cuales, con la carga horaria analizada es casi imposible de realizar.

La alta demanda de actividades y tareas propias del quehacer pedagógico previos a la contingencia sanitaria se enmarca en la discusión teórica referida al síndrome de burnout y/o estrés laboral. En este sentido, investigaciones de Jiménez et al. (2012) puntualiza que los profesores chilenos tienen una alta presencia del síndrome de burnout, y que afecta en diferentes niveles a las instituciones educativas. Además, si esta situación no se trata prontamente puede deteriorar la calidad vida y salud mental de los profesores (Quiceño & Vinaccio, 2007). Se ha determinado en la literatura internacional que los factores que afectan

¹²SUTE, STPE, Acción docente, Red de Educadores democráticos

los niveles de desgaste emocional o burnout tienen que ver entre otras cosas, los recursos materiales, la sobrecarga de tareas y la falta de tiempo (Prieto & Bermejo, 2006). Sumado a lo anterior, se observa la incapacidad de manejar sus tiempos de trabajo docente de una manera profesionalizante producto del trabajo remoto, otras investigaciones que comentan que la cantidad de tiempo dedicado a las horas no lectivas y que puedan ser utilizadas según el docente lo necesite va en directo apoyo a la sensación de satisfacción laboral. (Cabezas, et.al., 2017) La ausencia de satisfacción laboral provocada por la sobrecarga laboral, pocos espacios de descanso, y desprofesionalización docente tiene una relación en el incremento de los niveles de burnout y desgaste emocional de los docentes (Cabezas, et.al., 2017).

Por otra parte, la gran carga laboral de los docentes es expresada no solo en las distintas tareas que tienen que llevar a cabo, si no también, en los elementos clave que constituyen este agobio como el elevado porcentaje de horas de trabajo lectivo directo de aula en la jornada laboral y el número de estudiantes por sala de clases. Estas áreas han hecho que sea la razón de un desgaste emocional y de salud tremendo a los profesores, y además han servido de obstáculo al proceso educativo.

Cuando existe vulnerabilidad social de la comunidad escolar y familiar, estas condiciones se ven acentuadas por el contexto en que se desarrollan (Tenti, 2011). Los profesores que se desenvuelven en contextos de exclusión o segregación manifiestan el dramatismo en sus condiciones laborales, esto no fue únicamente provocado por la necesidad de buscar recursos en el mercado, sino también de la lógica mercantilista empresarial que domina la gestión educativa hoy por hoy.

1.2 Pandemia y el sistema educativo chileno

Desde el 16 de marzo que el sistema educativo chileno fue traspasado en su totalidad a la educación remota. La medida tiene como principal objetivo disminuir los contagios por el virus. La movilidad en las ciudades fue una de las principales razones para esta suspensión, ya que

el sistema de transporte público trasladaba cerca de 4.300.000 personas diariamente (Ministerio de Transportes y Telecomunicaciones, 2020). Si lo contextualizamos con una investigación de Calvo Cortés-monroy (2015) que comenta que el 23% de las tarjetas utilizadas en el transporte público pertenecen a estudiantes, se entendería que un número cercano 990.000 estudiantes se mueven por Santiago en transporte público para asistir a sus escuelas. Luego de la aplicación de esta medida, la demanda en el transporte público disminuyó en un 71.8% que determina la efectividad en la medida en términos de exposición a grupos masivos de personas solamente en el transporte hacia las escuelas. Sumado a lo anterior, existe la preocupación de las relaciones humanas naturales que se dan dentro de un espacio educativo. Las actividades propias de los procesos educativos, la interacción humana, las acciones de niños son difícilmente controlables y trazables ante futuros contagios.

Por otra parte, la literatura internacional está analizando los procesos de impacto de la pandemia sobre sus respectivos sistemas educativos. Un tema que aparece es que las acciones o soluciones implementadas sufren de una serie de dificultades. Primero, que las desigualdades estructurales van a afectar los resultados en el impacto de las decisiones implementadas. Segundo, que la forma en cómo responde la institucionalidad tiene relación con las inversiones realizadas con anterioridad al sistema. Luego, que las acciones realizadas tengan planificaciones profundas y se evite improvisar el accionar. (Roguero-García, 2020; Vivanco-Saraguro, 2020; Lloyd, 2020). Enfatizando en el punto de las desigualdades sociales, se hace latente que los estudiantes no tienen el mismo punto de partida en una serie de características tales como: el apoyo de los padres con niveles educativos superiores, apoyo socioeconómico, y condiciones materiales de estudio, por lo que la emergencia sanitaria va a tender a aumentar la brecha de conocimientos y desigualdad. (Mérida & Acuña, 2020)

Sumado a lo anterior, se reconoce el papel que juega la escuela en el intento de compensación de esas diferencias de base de los estudiantes. Los establecimientos educacionales de manera regular deben trabajar

con estas diferencias, y con la implementación del trabajo remoto lo siguen intentando para cumplir el rol histórico que la sociedad le ha otorgado (Murillo & Duk, 2020)

1.3 Trabajo docente y tecnología educativa.

La UNESCO define que en nuestro país más de 4.700.000 estudiantes han sido afectados por la suspensión de las clases presenciales (UNESCO, 2020) La solución educativa más rápida para la emergencia sanitaria ha sido la transformación del proceso educativo formal al trabajo remoto. Pero por rápido no implica inmediatamente bien realizado, o que las escuelas se encontraban preparadas para hacer este cambio abrupto de una semana a otra.

En primer lugar, la incorporación del desarrollo de competencias TIC ha sido ampliamente discutida en la segunda parte de la década del 2000. El proyecto enlaces y la definición de las competencias y estándares TIC para la profesión docente el año 2011 ha permitido poner en una posición importante de la formación inicial docente el desempeño tecnológico de los futuros profesores. El 2014 el centro de estudios del MINEDUC realizó una evaluación de las competencias TIC en docentes en ejercicios y la investigación concluye, entre otras cosas, que hay una relación negativa entre la edad del docente y sus resultados, es decir, que los docentes menores de 40 años evaluados tienen mejores resultados, probablemente, por su mayor cercanía con las tecnologías. (Centro de estudios MINEDUC, 2014)

Asimismo, el proyecto ENLACES define en un estudio que los profesores se tienden a autodefinir como “no capacitados” para utilizar las TIC que existen en las escuelas. Además, los docentes afirman que tienen poca formación para incluir las herramientas a los procesos de enseñanza aprendizaje y que tienen menos formación para el diseño y producción de medios audiovisuales. (Silva & Salinas, 2014)

En otro ámbito, las condiciones materiales de trabajo de los docentes también son heterogéneas. Las características técnicas de un computador portátil o estacionario van a impactar de manera trascendental en las acciones que puede realizar. De manera sencilla, un computador que estaba pensado para utilizar procesadores de texto y softwares de presentaciones difícilmente va a ser capaz de editar vídeo, audio o imágenes con softwares dedicados para ello. Además, la falta de preparación técnica de los docentes impide que entiendan diferencias de formato, resolución de video, compresión de imagen y así varios apartados técnicos que son propios del trabajo audiovisual. Por lo que los profesores no tienen los hardwares necesarios ni tampoco la preparación técnica que propicie el uso de herramientas disponibles para lograr objetivos pedagógicos.

El internet es como la noche “un lugar oscuro y lleno de horrores” (Benioff & Weiss (productores), 2011) la referencia a la serie de televisión Game of thrones intenta caracterizar la inmensidad del internet y la información que ahí se encuentra. Más allá de la información para apoyar clases, una simple búsqueda por editor de video en el sitio google arroja 1.530.000.000 resultados, sumado a la gran cantidad de herramientas que han aparecido durante estos días de pandemia para apoyar la gestión educativa. No hace más que abrumar a los profesores con una cantidad desmesurada de nombres, acciones, usos, restricciones de herramientas que difícilmente facilitan el trabajo docente que pueden perjudicar si no se tiene un liderazgo pedagógico adecuado para seleccionar, priorizar y adaptar las herramientas a las necesidades de las comunidades educativas.

1.4 Teletrabajo pedagógico y el conflicto de la distancia.

La capacidad de desconexiones consagradas en leyes como la del teletrabajo¹³ no se ha cumplido y esto provoca un desmedro en las

13 Ley 21.220

capacidades reales de trabajo que tienen los docentes. En una columna de opinión una docente hace una radiografía de lo que miles de docentes están viviendo en esta coyuntura histórica:

“mails de alumnos entregando trabajos después de las 10 de la noche, mensajes, WhatsApp... término y derecho a mi escritorio. Enciendo el computador, son las 07:30 horas. Bandeja del correo con más de 30 mails sin leer: alumnos, apoderados, profesores, cuentas, banco, invitaciones a webinars (y eso que anoche había dejado la bandeja de entrada limpia como a las 21:30 horas)”
(Henríquez, 2020)

La carga laboral aumentó debido a que los docentes ahora tienen que dedicar tiempo individualizado para muchos de sus estudiantes y familias atendiendo todas las solicitudes que abarcan el trabajo remoto entregando parte de sus datos personales, como el número de celular, y esto provoca que la presión que tienen los docentes aumenta en el teletrabajo con base en el número de tareas que se han visto modificadas o incrementadas por la emergencia. Entre ellas se identifican el modificar sus metodologías a las formas remotas ha sido un desafío tremendo a profesionales que, por diferentes razones, no manejaban muchas TIC que les permitieran facilitar este proceso. Además, deben intentar llevar un registro de sus acciones que contiene el contactar a los estudiantes y familias que se ven afectadas por el virus, y también intentar contactar estudiantes que no tienen conexión para hacer seguimientos de sus avances académicos.

Sumado a lo anterior, hay una transformación en las formas de trabajo de los docentes que aumenta la sobrecarga de trabajo ya existente. Como se está comunicando por medios digitales muchos de ellos son personalizados o individualizados a cada estudiante por medio de RR.SS. Lo cual es una diferencia importante a lo que se realiza en las clases presenciales puesto que, con la gran cantidad de estudiantes

en sala, el docente ve limitado su espacio de explicación y apoyo a las clases presenciales y alguna situación particular muy esporádica. En este sentido, según investigaciones de OPECH un profesor trabaja con un margen de entre 31 a 39 estudiantes, lo cual dependiendo de la asignatura podría significar de 300 a 500 a estudiantes a la semana (Cornejo, 2009)

Por otro lado, las diferencias de capital cultural y las desigualdades económicas de la sociedad chilena impactan profundamente este apartado. Los docentes se deben adaptar a las capacidades materiales que tienen sus estudiantes, dificultando o facilitando su trabajo docente. Chile es una de las sociedades más desiguales de la OCDE con un coeficiente de Gini de 0,47 en el 2018 (Lambeth, Otero, & Vergara, 2019) y el sistema educativo no es la excepción puesto que las escuelas analizadas hasta el 2014 reproducen las desigualdades de la sociedad expuestas a través de la reproducción de las condiciones de producción (Althusser, 2011). En términos concretos, en Chile el que tiene mejores condiciones de capital cultural y económico puede obtener mejor educación y esa brecha educacional puede verse potenciada a consecuencia de la emergencia sanitaria.

Lo anterior se relaciona en cómo el mercado educativo ha modificado las relaciones pedagógicas del aula. Desde la incorporación del mercado como idea organizacional del sistema educativo en la dictadura militar (Bellei & Vanni, 2015) las relaciones sociales dentro de las escuelas han sufrido profundos cambios y la capitalización de la narrativa neoliberal en educación ha sido implementada en profundidad. Es así, que el ideario que el proceso educativo debiera seguir lógicas propias del proceso de producción industrial y que se constituye en la idea del “Aprender sin parar”¹⁴. En particular en esta emergencia, el ministerio no ha retrocedido en la idea de tomar un Simce muestral según comenta en su twitter personal el secretario ejecutivo de la agencia de

14 Serie de libros del ministerio de educación que apoyan los libros de texto

la calidad de la educación (Rodríguez, 2020) (Diario U Chile, 2020) con los requerimientos de modificación de reglamentos de evaluación de las escuelas para que la promoción no sea cuestionada y pueda seguir su flujo productivo en los próximos años. (Flórez, 2020)

Para finalizar esta parte del texto, en el contexto de emergencia sanitaria los docentes ven menoscabada su satisfacción laboral, puesto que, se ha incrementado la dificultad de las tareas propias de su labor. En este sentido, el trabajo remoto ha aumentado la sobrecarga laboral considerando la individualización de la guía académica que los docentes deben llevar, asimismo, un gran número de estudiantes poseen niveles de precarización económica personal que conlleva que no cuenten con las condiciones materiales mínimas para el desempeño de estas tareas, por lo que el docente debe buscar maneras que el estudiante pueda participar del proceso educativo y así no vulnerar su derecho a la educación.

Por otro lado, las TIC son una gran herramienta para apoyar la docencia en tiempos de emergencia. Sin perjuicio de esto, el problema radica, nuevamente, en la falta de claridades y lineamientos pedagógicos que permitan a los docentes facilitar su trabajo remoto y no complicarlo más. Desde los niveles superiores los profesores fueron lanzados al océano del internet con un computador como barco- que además no es para todo igual- y apps y software como remos, su uso puede ser obvio para muchos, pero un número considerable de profesores no sabe cómo usar los remos para navegar por el océano de la incertidumbre tecnológica. Es esencial comprender como muchos docentes han podido sortear las dificultades expuestas en este apartado por apoyos familiares, de otros profesionales o de sus equipos de gestión. Pero también existen muchos que tienen que gastar muchas horas a la semana para lograr hacer un par de cápsulas de video para subir al aula virtual de su escuela.

2. Marco Metodológico

En relación con la metodología de la investigación, el presente texto utiliza un enfoque cualitativo, ya que corresponde al análisis de “varias realidades subjetivas construidas en la investigación, las cuales varían en su forma y contenido entre individuos, grupos y culturas.” (Hernández et.al, 2014). El diseño de la investigación pertenece a un análisis de contenido cualitativo. El análisis de contenido se define como la “técnica de recopilación de la información que hace referencia a todo procedimiento utilizado para fijar la extensión relativa que especifica referentes, actitudes o temas contenidos en un mensaje o documento” (Ander-Egg, 1995, p.330).

El objeto de análisis de contenido será de base gramatical, ya que se trabajará con documentos y orientaciones ministeriales emitidas en emergencia sanitaria, por lo tanto, como parte de la política pública del país; declaraciones del jefe de la cartera del Ministerio de Educación; afirmaciones de prensa de la dirigencia del Colegio de profesores, declaración de un docente y los resultados de una encuesta de la Red de Estudios del Trabajo Docente y el Observatorio Chileno de Políticas Públicas, entre otros. El tema principal es trabajado como unidad de análisis debido a la naturaleza de la información objetiva que se precisará para referir a las condiciones laborales de los y las docentes debido a la emergencia sanitaria. El procedimiento para desarrollar el análisis de contenido se realiza mediante una tabla de operacionalización del análisis de contenido (Ver Tabla 1)

Tabla 1. Operacionalización del análisis del contenido

Fuente De Contenido					
Autor	Fecha	Tipo	Medio	Toma De Posición	Temática: Condiciones Laborales/ Agobio Etc.

Fuente: Elaboración propia

3. Discusión y Resultados

A continuación, se realiza el análisis de contenido de las fuentes precisadas anteriormente, explicitando sus narrativas y tensiones. La categoría de análisis se describe principalmente como la forma en que se enfrenta la emergencia sanitaria desde el gobierno. Es en esa tensión donde se reflejan los resultados del análisis de contenido.

3.1 Enfrentando una emergencia sanitaria sin guía

En primer lugar, los docentes deben afrontar una suspensión de clases hasta fines de marzo. Las orientaciones entregadas por el Ministerio de Educación del día 15 de marzo definía, entre otras cosas, que las escuelas deberían permanecer abiertas con turnos éticos a cargo de los trabajadores de la educación (Ministerio de Educación, 2020). El presidente del colegio de profesores, Mario Aguilar, declara que los docentes dejen de asistir a las escuelas a no ser que existan turnos éticos y que las escuelas tengan las medidas de protección para que se puedan llevar a cabo estas funciones. Esto con el objetivo de evitar que los docentes y trabajadores de la educación se contagien por cumplir los turnos éticos presenciales en las escuelas (Aguilar, 2020).

El MINEDUC presentó una medida contradictoria y sin los resguardos de implementos sanitarios: mascarillas, alcohol gel y elementos de limpieza necesarios, por lo que, los docentes a diferentes tiempos comienzan a organizar la inasistencia a los establecimientos educativos y son los directores de los establecimientos de cada escuela que se hacen cargo de mantener las escuelas abiertas para la entrega de material pedagógico y canastas de alimentación. En este momento, los docentes abocan sus laborales totalmente a lo digital, aunque los procesos que viven los estudiantes siguen siendo disímiles.

Posteriormente, el 24 de marzo el MINEDUC realiza una serie de anuncios: suspensión de clases presenciales por dos semanas hasta

el 10 de abril, anunciando el adelantamiento de las vacaciones de invierno hasta el 24 de abril y el retorno a clases el 27 de abril del 2020. Posteriormente, el 27 de marzo se envían nuevas orientaciones que definen más elementos a realizar en la escuela, entre otros temas se comenta sobre el currículum y los aprendizajes, las comunidades en contexto de emergencia, el desarrollo profesional docente, nuevas oportunidades y modificaciones relacionadas al contexto, otras orientaciones para diferentes escuelas. (Ministerio de Educación, 2020). Mientras el documento entrega lineamientos atendibles en lo teórico, existe una brecha hacia la aplicación práctica que no permite una rápida gestión de las medidas en las comunidades educativas.

El 08 de abril los profesores y las instancias gremiales concentran su crítica sobre las “Vacaciones de invierno” anunciadas por el MINEDUC. La consigna “no son vacaciones, es cuarentena” tomó fuerza en diferentes grupos políticos (Movimiento Unidad Docente, 2020) y que sumado a actores académicos y gremiales critican la medida. Entre ellos Mario Aguilar y Alejandra Arratia comentan por separado que esta acción interrumpe un trabajo pedagógico remoto incipiente, no asegura una pausa necesaria durante el año en un momento de mayor contagio y que no tiene ningún sentido pedagógico (Aguilar, 2020 Citado por Bustos, 2020; Arratia, 2020).

Según cifras de una encuesta realizada el 08 de abril por el colegio de profesores el 94,02% rechazaba la medida de adelantar vacaciones (Colegio de Profesores de Chile A.G., 2020). Sin embargo, la medida se realizó, finalmente no se volvió a clases presenciales el 27 de abril, pero las escuelas tuvieron que rearticular sus procesos pedagógicos para comenzar nuevamente a adaptar las formas de educación remota.

A continuación, el 04 de mayo y luego de 7 semanas desde el inicio de la suspensión de clase, el MINEDUC presenta la priorización curricular. Este instrumento de apoyo no reemplaza el currículum nacional y es un marco de actuación pedagógica (Ministerio de Educación, 2020) y que

selecciona algunos los Objetivos de Aprendizaje (OA) enmarcados en los planes y programa que permitan recuperar y reforzar los aprendizajes en los años 2020 y 2021 (Ministerio de Educación, 2020). Del mismo modo, a principios de mayo el Colegio de Profesores crea su propia propuesta de trabajo que tiene como elemento central que el ejercicio docente sea el acompañamiento pedagógico/emocional hacia los estudiantes antes de una priorización curricular o de las calificaciones que exige el sistema. (Departamento de Educación y Perfeccionamiento Colegio de Profesores, 2020) En esta propuesta se entrega el concepto de la nuclearización curricular que se define como “integración de elementos esenciales de los saberes, propiciando una comprensión global del conocimiento y puestos al servicio de su relación con el mundo. Aprendizajes nucleares-globales-holísticos-contextuales” (Caro, 2020) Es así como comienzan las claridades referidas al currículum en el sistema educativo, sin embargo, el ministerio comenta en las orientaciones de la priorización que no es obligatorio hacer estas adaptaciones en trabajo remoto y que se deben aplicar primordialmente en la vuelta a clases presencial. (Equipo de desarrollo curricular, 2020)

Otra política que contribuiría al agobio laboral fue la mantención de la evaluación docente. En este particular, es importante definir que el proceso de la evaluación docente se encuentra enmarcado en la ley 19.961 y 20.903 y que definen que los profesores deben rendir 2 instrumentos de evaluación: un portafolio de evidencias de su trabajo docente y una prueba de conocimientos pedagógicos y disciplinares. En este sentido, el MINEDUC se niega a la solicitud del Colegio de Profesores de suspender el proceso de evaluación (Aguilar, 2020) y el 13 de mayo se envía a todos los jefes de las direcciones de educación, secretarios de corporación y sostenedores particulares los lineamientos de la evaluación docente (Área de Evaluación de la Docencia, 2020) y anuncia flexibilizaciones en su realización (Ministerio de Educación, 2020). Del mismo modo, Diputados de las bancadas opositoras deciden presentar un proyecto de ley que suspenda el Simce y la evaluación docente, discusión parlamentaria que finalizó aprobando que los

docentes que deseen suspender el proceso evaluativo deben solicitarlo y se les aceptara.

Un elemento central del sistema educativo es la rendición de cuentas, lógica privatizadora que define la necesidad de la escuela de entregar evidencias o productos del quehacer pedagógico (Ball & Youdell, 2007). En este sentido, el registro de las acciones de las escuelas en contingencia sanitaria comenzó a un tema de preocupación más cuando desde la dirección general de educación el 18 de junio emanan orientaciones sobre el llenado de libros, definición de asistencia, visitar estudiantes que no se tenga contacto por medios virtuales y mantener registro actualizado del vínculo con los estudiantes (Larraín, 2020). Fue tal la magnitud y el rechazo a lo descrito en las orientaciones, que la misma dirección tuvo que realizar un documento aclaratorio donde especificada que no eran obligaciones las acciones y que simplemente resuelve dudas del ámbito administrativo de las escuelas (División Educación General, 2020). Los profesores en una encuesta de Educar Chile definen que un elemento esencial para disminuir la incertidumbre provocada por la falta de guía es la “capacidad de generar lineamientos y estructuras dentro de las cuales las personas se puedan desenvolver.” (Educar Chile & Circular HR, 2020) lo cual permite tener las claridades mínimas de trabajos y que sean constantes para poder preparar su respectivo trabajo.

Con respecto a lo anterior, La dirigencia nacional del colegio de profesores trató el documento de ilegal que era un sin sentido, y que aumentaba considerablemente el agobio laboral de los docentes, puesto que, ante la gran cantidad de actividades de conexión individual que realizan con sus estudiantes el llevar una bitácora se transforma en una tremenda carga laboral. (Aguilar, 2020)

El OPECH comenta que los profesores describen que están con niveles de sobrecarga laboral superiores a los años anteriores y que es difícil compatibilizar la vida profesional con la personal (Red ESTRADO Chile & OPECH, 2020). En la encuesta de Elige Educar cerca de un

63% de los participantes comenta que están trabajando más tiempo que en los años anteriores (Elige Educar, 2020) Por otra parte, los datos de la encuesta IIE-UFRO define que solo el 53 % de sus encuestados ha podido ordenar los tiempos profesionales y personales/familiares de manera efectiva. (Hinostraza, et.al.2020)

Sumado a esto, Elige Educar reporta que un 52% de los docentes es capaz de compatibilizar los tiempos personales y profesionales (Elige Educar, 2020). Y a su vez la encuesta del CIAE/Eduinclusiva / EduGlobal define que el 49.5% de los encuestados tiene “bastante o mucha” dificultad mantener la distancia entre hogar y trabajo (Red ESTRADO Chile & OPECH, 2020)

En el cuidado socioemocional, el 02 de Julio el ministerio entregó una guía de 4 claves para el autocuidado docente. Este documento trabaja: como vivir según el propósito, recuperar energías para el bienestar, conducir sus emociones y cuidar las relaciones (Ministerio de Educación, 2020). Es una guía de elementos prácticos y teóricos que el docente puede hacer por sí solo en su hogar. Sumado a lo anterior, el colegio de profesores entregó una serie de estrategias de contención emocional para docentes y estudiantes, en ellos se entregan materiales y experiencias de escuelas además de estrategias ante diferentes situaciones que puede tener el docente o los niños con lo que trabaja (Colegio de Profesores A.G., 2020).

Al analizar la opinión de los docentes la encuesta del CIAE refiere que un 69.8% de los participantes señala sentirse bastante o muy preocupado por su propio estado emocional y complementariamente, en otro apartado señalan que un 46,5% está muy estresado/a y un 20.9% medianamente estresado/a (Red ESTRADO Chile & OPECH, 2020). Al compararlo con los resultados de Elige Educar se encuentra que aproximadamente un 53% de los/as docentes se siente “estresado” (30%) o “muy estresado” (23%) durante el periodo de pandemia. (Elige Educar, 2020) Finalmente, Educar Chile comenta que un 72% de sus

encuestados/as necesita recomendaciones para abordar el bienestar docente y la contención emocional para los estudiantes.

3.2 Discusiones

Principalmente el escaso apoyo, la poca cercanía con las escuelas, y la no preparación sistémica han producido que los niveles de agobio laboral docente comienzan a incrementar de manera considerable. Los docentes no tienen claridad de cómo llevar a cabo el proceso remoto, muchos no tienen la preparación ni las condiciones materiales mínimas de funcionamiento. Se ven enfrentados a un muro el cual es la conectividad remota de los estudiantes, cerca del 12% de los hogares en Chile no tienen internet, además muchos de los que tienen acceso a internet lo hacen a través de dispositivos portátiles, como el celular, y que tienen planes limitados a internet principalmente utilizados en redes sociales (Segovia, 2020). Por este motivo, muchos docentes han tenido que trabajar desde sus celulares para enviar los materiales de estudio a los estudiantes que no pueden conectarse a las plataformas de la escuela y que ya no reciben los materiales físicos que se declaran en las primeras orientaciones por las cuarentenas totales que se aplican en algunas regiones del país con el aumento de la emergencia sanitaria en el país.

Además, los profesores en cargos directivos deben mirar una panorámica aún más problemática al tener un horizonte de toda la comunidad educativa sirviendo de apoyo a familias, estudiantes, e incluso a los trabajadores de la escuela. Es por esto por lo que los docentes al ser el ente contenedor reciben una carga emocional que si no se trabaja y se maneja de manera correcta puede provocar perjuicios emocionales a las personas. Como se ha mencionado anteriormente, no ha existido un apoyo ministerial explícito que probablemente profundizará el agobio y las consecuencias futuras de este proceso que aún no se vislumbran hasta el fin de la pandemia.

Los profesores están trabajando más tiempo porque están contestando mensajes y preguntas todos los días en cualquier momento del día,

sumado a sus laborales domésticas por estar utilizando ese espacio. No existen horas lectivas o no lectivas u horas de contrato contras horas de trabajo laboral real, etc. Esta situación se ve potenciado ante la falta de liderazgo de un ministerio que ha dado señales erráticas y vacilantes ante esta pandemia: se volvía el 27 de abril a clases, hay que llevar registro pero no es obligatorio, hay que visitar a las familias pero no se tienen permisos o salvoconductos para eso, hay que usar plataformas online pero los niños no tienen conectividad a internet, entre otros elementos pedagógicos y asimismo contar con todo el agobio producido por las circunstancias que se viven por la pandemia, provoca que los docentes se vean perjudicados emocional y profesionalmente. En este sentido, el aumento de las necesidades de los estudiantes en atenciones individuales, cumplir con elementos solicitados para llevar registro del trabajo, las adaptaciones curriculares solicitadas, el traspaso a los procesos virtuales y al uso de las herramientas TIC hacen que el aumento de acciones se transforme en una peligrosa combinatoria de exigencias para los profesionales de la educación.

A su vez, estos elementos provocan que los niveles de agobio laboral puedan aumentar en el corto plazo y de manera permanente si no se toman las medidas de apoyo y mejora de las condiciones laborales en las que se desempeñaron los profesores en la vuelta a las clases presenciales. De este modo, tanto el gremio docente como los profesores de base han abogado por hacer cambios radicales en las lógicas de construcción del sistema educativo, el cual con sus principios privatizadores del modelo liberal han creado un nuevo ideario sobre lo que se encuentra como válido dentro de las lógicas neoliberales.

En lo particular, se define que ni el sistema ni los profesionales de la educación estaban preparados para hacer el traspaso de todas las tareas presenciales a lo remoto. Sin embargo, existió una decisión política de llevar la emergencia sanitaria con ciertas características particulares que han provocado la permanencia del estado de emergencia y las cuarentenas en las principales ciudades del país y que a pesar de las recomendaciones del Colegio Médico junto a otros actores del mundo

de la salud no existieron mejoras significativas hasta fines del mes de Julio. Como existió esta decisión política, se esperaba que el MINEDUC actuará rápido en los procesos de adaptación, pero como se ha señalado en este trabajo, las decisiones ministeriales fueron erráticas, tardías, y altamente cuestionables por los actores educativos que exigían apoyos institucionales. Desde el ministerio, llegaron de manera tardía a gran parte de las realidades que vivían a las escuelas, por lo tanto, los profesores debieron trabajar sin liderazgos educativos desde el gobierno.

Los profesores afrontan dentro de sus capacidades este proceso de traspaso al trabajo remoto, tomando decisiones pedagógicas que aún no se puede cuantificar su impacto. Aunque es probable que sean responsabilizados por la evidente contracción curricular que viviremos en los próximos años y su subsecuente modificación en los resultados estandarizados de las escuelas. Es decir, que luego que esta pandemia pase con niveles de agobio presentes los profesores van a mantener esto porque se deberán hacer cargo de todas las consecuencias pedagógicas que produjo la emergencia sanitaria y a su vez es probable que esto se realice con apoyos insuficientes por parte del gobierno de turno. Es una constante que los que toman las decisiones en el sistema educativo son profesionales alejados de las realidades del aula y que alejan las decisiones de las necesidades concretas de los trabajadores de la educación.

Otro aspecto que agobió a los docentes tiene relación con la visión privatizadora de la educación y su lógica de la rendición de cuentas. Como se analizó en el cuerpo del documento, varias medidas ministeriales han apuntado a mantener la lógica productiva de la escuela. Esta carrera por producir como si nos encontráramos en una industria de la educación ataca al sentido del proceso educativo, a la responsabilidad social de los docentes, y a su vez afecta directamente el desempeño profesional de los profesores. Se es explícito en definir que con el aumento de tareas dependientes del trabajo remoto pensar en llevar registro y elementos que demuestren la productividad de las escuelas es francamente erróneo e incluso desalmado.

4. Conclusiones

Este artículo indagó en las modificaciones a las condiciones laborales docentes en teletrabajo y las consecuencias del agobio laboral docente producto de la emergencia sanitaria, y las tensiones existentes para el trabajo remoto. Se concluye que el cierre de las escuelas y el subsecuente trabajo remoto que han adoptado los profesores han ido en detrimento de sus condiciones laborales.

La reflexión y análisis realizado abre la puerta a preguntas de investigación pertinentes de realizar en los futuros cercanos: ¿de qué manera el aumento del agobio laboral a consecuencia de la emergencia sanitaria tiene efectos en el burning laboral o en aspectos psicolaborales en los trabajadores de la educación? Son preguntas que pudiesen tener algunas respuestas esperables, sin perjuicio de esto, es importante para la política educativa tomar acciones que propenda la mejora de la calidad de la educación. Es por esto, la importancia de analizar esta situación de empeoramiento con un foco particular en los profesores para asegurarle mejoras en las condiciones materiales de trabajo que permitan mejorar sus desempeños laborales que, a su vez, permitirá mejorar aspectos de la educación que entregan las escuelas.

Por tanto, el análisis de contenido realizado viene a contribuir al debate político, técnico y pedagógico sobre las diferentes perspectivas que tiene el quehacer docente en esta emergencia sanitaria para entenderlo más profundamente posible el fenómeno de la educación remota y sus consecuencias en el agobio laboral docente. Para finalizar este trabajo dejo las palabras de una carta al director del diario El Mercurio:

“La docencia,
Señor director: Si hay que decir algo bueno del confinamiento, es que cada vez más gente toma conciencia de lo exigente y demandante que es la docencia.”

(Manterola, 2020)

Referencias

- Aguilar, M. (16 de marzo de 2020). *Coronavirus: Orientaciones Generales para el Magisterio*. Santiago, Chile.
- Aguilar, M. (19 de junio de 2020). *Día*. Obtenido del Mostrador: <https://www.elmostrador.cl/dia/2020/06/19/colegio-de-profesores-sostuvo-que-circular-del-mineduc-sobre-registros-en-libros-de-clases-es-ilegal/>
- Aguilar, M. (12 de mayo de 2020). *Priorizar lo socioemocional: la postura del Colegio de Profesores tras reunión con el Mineduc*. Santiago, Chile.
- Althusser, L. (2011). *La filosofía como arma de la revolución*. Ciudad México: Siglo XXI.
- Ander-Egg, E. (1994). *Técnicas de Investigación Social*. Buenos Aires: Lumen.
- Andrews, J., Astudillo, D. (25 de Junio de 2020). *La Tercera Colegios de Isla de Pascua serán los primeros del país en retomar las clases*.
- Área de Evaluación de la Docencia. (13 de mayo de 2020). *Carta a sostenedores, municipios y servicios locales de la educación*. Santiago, Chile.
- Arratia, A. (7 de abril de 2020). *Noticias*. Obtenido de Educación 2020: <http://educacion2020.cl/noticias/opinion-vacaciones-de-invierno/>
- Ball, S., Youdell, D. (2007). *Hidden privatization in public education*. Education international 5th world congress. Londres: Institute of Education, University of London.
- Bellei, C., Vanni, X. (2015). *Evolución de las Políticas Educativas en Chile 1980 – 2014*. En C. Bellei, El gran experimento. Mercado y privatización de la educación chilena (págs. 23-46). Santiago: LOM Ediciones.

- Benioff, D., Weiss, D., (productores). (Abril de 2011). *Game of Thrones* [Serie de Televisión]. Gran Bretaña: HBO.
- Busto, A. (8 de abril de 2020). *Diario Uchile*. Obtenido de Radio de la universidad de Chile: <https://radio.uchile.cl/2020/04/08/interrumpir-los-avances-las-dudas-de-la-comunidad-educativa-por-las-vacaciones-de-invierno-anticipadas/>
- Cabezas, Verónica, Medeiros, María Paz, Inostroza, David, Gómez, Constanza, Loyola, Vicente (2017). *Organización del Tiempo Docente y su Relación con la Satisfacción Laboral: Evidencia para el Caso Chileno*. Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas, 25,1-33. ISSN: 1068-2341. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=2750/275050047055>
- Calvo Cortés-Monroy, M. (2015). *Análisis desagregado del comportamiento de usuarios de transporte público utilizando datos masivos*. Santiago: Universidad de Chile.
- Caro, I., Fernández, O. (15 de marzo de 2020). *La Tercera. Gobierno y alcaldes acuerdan suspensión de clases*. Santiago, Chile.
- Caro, M. (mayo de 2020). *Orientaciones Trabajo Remoto*. Obtenido de Revista Docencia: http://revistadocencia.cl/web/images/orientaciones/Propuesta_Nuclearizacion_Colproch.pdf
- Centro de estudios MINEDUC. (2014). *Docentes en Chile: Conocimiento y uso de las TIC 2014*. Santiago: División de Planificación y Presupuesto.
- Colegio de Profesores de Chile A.G. (junio de 2020). *Estrategias de contención emocional*. Obtenido de Revista Docencia: <http://revistadocencia.cl/web/index.php/nuevo/category/11-estrategias-de-contencion-emocional>
- Colegio de Profesores de Chile A.G. (08 de abril de 2020). *Resultados encuesta*. Obtenido de Colegio de profesores: <https://www.colegiodeprofesores.cl/2020/04/08/resultados-de-encuesta-sobre-adelanto-de-vacaciones-de-invierno-mas-de-200-000-personas-respondieron-en-24-horas/>),

- Cornejo, R. (2009). *Condiciones de trabajo y bienestar/malestares docentes en profesores de enseñanza media en Santiago de Chile*. *educação & sociedade*, 409-426.
- Cornejo, R., Quiñonez, M. (2007). *Factores asociados al Malestar/bienestar docente*, Una investigación actual. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 75-80.
- Departamento de Educación y Perfeccionamiento Colegio de Profesores. (Mayo de 2020). *Orientaciones para el trabajo pedagógico*. Obtenido de Revista Docente: <http://revistadocencia.cl/web/index.php/orientaciones>
- Diario U Chile. (17 de junio de 2020). *Prueba Simce 2020 será reemplazada por una evaluación de carácter muestral y voluntaria*. Obtenido de Radio U de Chile: <https://radio.uchile.cl/2020/06/17/pruebe-simce-2020-sera-reemplazada-por-una-evaluacion-de-caracter-muestral-y-voluntaria/>
- División Educación General. (20 de junio de 2020). *Precisiones respecto de las "Orientaciones sobre registro de clases en período de suspensión de clases y de desarrollo de educación a distancia"*. Santiago, Chile.
- Educarchile Circular HR. (22 de septiembre de 2020). *Avanzando desde el agotamiento hacia el engagement docente*. Obtenido de Educarchile: <https://www.educarchile.cl/avanzando-desde-el-agotamiento-hacia-el-engagement-docente>
- Elige Educar. (15 de septiembre de 2020). *Situación de docentes y educadores en contexto de pandemia*. Obtenido de Elige Educar: <https://eligeeducar.cl/investigaciones-realizadas/situacion-de-docentes-y-educadores-en-contexto-de-pandemia-2/>
- Equipo de desarrollo curricular. (Mayo de 2020). *Priorización Curricular*. Obtenido de Currículum Nacional: https://curriculumnacional.mineduc.cl/614/articles-177928_archivo_01.pdf

- Flórez, T. (7 de abril de 2020). *Educación en contexto de crisis: cuando la productividad atenta contra la pedagogía*. Obtenido de Radio U de Chile: <https://radio.uchile.cl/2020/04/07/educacion-en-contexto-de-crisis-cuando-la-productividad-atenta-contra-la-pedagogia/>
- Henríquez, J. (24 de junio de 2020). *Profesores online al borde del colapso mental*. Obtenido de El Mostrador: <https://www.elmostrador.cl/destacado/2020/06/24/profesores-online-al-borde-del-colapso-mental/>
- Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C., Baptista-Lucio, P (2014). *Metodología de la investigación*. Ciudad de México: McGraw-Hill.
- Hinostroza, J. E., Matamala, C., Ibieta, A., Labbé, C., López, É., Romero, N., . . . Hepp, P. (mayo de 2020). *Docencia durante la crisis sanitaria: La mirada de los docentes*. Obtenido de http://www.miradadocentes.cl/Informe-de-Resultados_Docencia_Crisis_Sanitaria.pdf
- Jiménez Figueroa, Andrés E., Jara Gutiérrez, María José, Celis, Elizabeth R. Miranda. (2012). *Burnout, apoyo social y satisfacción laboral en docentes*. *Psicología Escolar e Educativa*, 16(1), 125-134. <https://doi.org/10.1590/S1413-85572012000100013>
- Lambeth, G., Otero, C., Vergara, D. (10 de 12 de 2019). *Parte II: la desigualdad es una decisión política*. Obtenido de CIPER: <https://ciperchile.cl/2019/12/10/parte-ii-la-desigualdad-es-una-decision-politica/#:~:text=El%20%C3%ADndice%20de%20Gini%20para,m%C3%A1s%20desigual%20de%20la%20OCDE.>
- Larraín, R. (18 de junio de 2020). *Orientaciones sobre registro en libros de clases en periodo de suspensión de clases y de desarrollo de educación a distancia*. Santiago, Chile: División Educación General.
- Lloyd, M. (2020). *Desigualdades Educativas y la brecha digital en tiempos de COVID-19*. En J. Girón, *Educación y Pandemia: Una visión académica* (págs. 115-121). México: IISUE.

- Manterola, M. J. (21 de junio de 2020). *La docencia*. El Mercurio, pág. 2.
- Martínez, Mérida y Acuña Gamboa, L. A. (2020). Covid-19, *Pobreza y Educación en Chiapas: Análisis a los Programas Educativos Emergentes*. Revista Internacional De Educación Para La Justicia Social, 9(3), 61-82. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.004>
- Ministerio de Educación. (9 de junio de 2020). *Noticias*. Obtenido de Docente más: <https://www.docentemas.cl/pages/noticia/52>
- Ministerio de Educación. (27 de marzo de 2020). *Orientación al sistema escolar en Contexto de COVID-19*. Santiago, Chile: División Educación General.
- Ministerio de Educación. (15 de marzo de 2020). *Orientaciones Mineduc Covid-19*. Santiago.
- Ministerio de Educación. (18 de mayo de 2020). *Priorización Curricular*. Obtenido de Curriculum Nacional: https://curriculumnacional.mineduc.cl/614/w3-article-178042.html#i__w3_ar_Innovacion2_tabs_secciones_1_178042_Aprendo20en20LC3ADnea20Docente
- Ministerio de Educación. (01 de junio de 2020). *Recursos educativos*. Obtenido de Curriculum Nacional: https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2020/05/4claves_autocuidadodocente.pdf
- Ministerio de Transportes y Telecomunicaciones. (21 de abril de 2020). *Balance de la operación del transporte público e impacto en la seguridad vial por emergencia del COVID19*. Obtenido de Ministerio de Transportes y Telecomunicaciones: <http://www.mtt.gov.cl/archivos/24883>
- Movimiento Unidad Docente. (13 de abril 2020.) *El adultocentrismo es otra forma de opresión que viven en el día a día niños, niñas y adolescentes...* [Actualización de estado de Facebook] <https://www.facebook.com/MUDNacional/posts/2982657068458589>
- Murillo, F. Javier., Duk, Cynthia. (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>

- OREALC/UNESCO. (2006). *Condiciones de trabajo y salud docentes: análisis comparado de seis países latinoamericanos*. Santiago: UNESCO.
- Prieto, M., Bermejo, L. (2006). *Contexto laboral y malestar docente en una muestra de profesores de secundaria*. Revista de Psicología del trabajo y de las organizaciones, 22(1), 45-73.
- Quiceño, M., Vinaccia, S. (2007). *Burnout: “Síndrome de quemarse en el trabajo (SQT)”*. Acta Colombiana de Psicología, 10(2), 117-125.
- Red Estado Chile & OPECH. (23 de septiembre de 2020). *Principales resultados de encuestas sobre el trabajo del profesorado chileno en periodo de pandemia*. Obtenido de Observatorio Chileno de Políticas Educativas: <http://www.opech.cl/principales-resultados-de-encuestas-sobre-el-trabajo-del-profesorado-chileno-en-periodo-de-pandemia-condiciones-de-trabajo-y-malestar/?fbclid=IwASYPPOfXdT7uf3lyp8oaGrD6yX6qHwfyUJBYRwnYXAIiNRYnr4>
- Rodríguez, D. (17 de junio de 2020). @drodriguezmo. Obtenido de Twitter: https://twitter.com/drodriguezmo/s/1273313584697806850?ref_=twsrc%5Etfw%7Ctwcamp%5Etweetembed%7Ctwterm%5E1273313584697806850%7Ctwgr%5E&ref_url=https%3A%2F%2Fradio.uchile.cl%2F2020%2F06%2F17%2Fprueba-simce-2020-sera-reemplazada-por-una-evaluacion-d
- Rogero-García, Jesús (2020). *La ficción de educar a distancia*. Revista de Sociología de la Educación-RASE, 13(2) Especial, COVID-19, 174-182. <http://dx.doi.org/10.7203/RASE.13.2.17126>
- Segovia, M. (07 de abril de 2020). *Clases a distancia: debilidades e inequidades del sistema aplicado a básica y media para sortear la pandemia*. El Mostrador. Obtenido de <https://www.elmostrador.cl/noticias/pais/2020/04/07/clases-a-distancia-debilidades-e-inequidades-del-sistema-aplicado-a-basica-y-media-para-sortear-la-pandemia/>
- Silva, J., Salinas, J. (2014). *Innovando con TIC en la formación inicial docente: aspectos teóricos y casos concretos*. Santiago: Enlaces.

- SUTE, STPE, *Acción Docente, Red de educadores democráticos*. (2014).
Propuesta de Iniciativa de ley Contrato Docente: 50% hora Lectiva,
50% hora No Lectiva. Santiago.
- Tenti, E. (2011). *Exclusión social con escolarización masiva. Algunos dilemas en política*. En E. Tenti, *La escuela y la cuestión social. Ensayos de sociología de la educación*. (págs. 125-149). Buenos Aires: Siglo XXI.
- UNESCO. (10 de Julio de 2020). *Impacto de la COVID-19 en la educación*.
Obtenido de la UNESCO: <https://es.unesco.org/covid19/educationresponse>
- Vivanco-Saraguro, Ángel. (2020) *Teleducación en tiempos de COVID-19: brechas de desigualdad*. *CienciAmérica*, [S.l.], v. 9, n. 2, p. 166-175, jun.
<http://dx.doi.org/10.33210/ca.v9i2.307>.



Educación emocional en Educación Superior en tiempos de pandemia

Emotional education in Higher Education in times of pandemic

Éducation émotionnelle dans l'Enseignement Supérieur,
en temps et période de pandémie

Dra. Verónica Lizana Muñoz

valizana@gmail.com

RESUMEN

El capítulo examina los antecedentes generales de la pandemia a nivel nacional e internacional y sus consecuencias específicas para las instituciones educativas, relevando la importancia de la educación emocional en este contexto. Luego, la metodología presenta el enfoque metodológico de corte cualitativo y las estrategias para recolectar y analizar el corpus discursivo, justificando el diseño de microtalleres de educación emocional en Educación Superior. Por su parte, los hallazgos de investigación sistematizan las creencias u opiniones asociadas a los propósitos de estos microtalleres, las razones que gatillaron la aceptación o el rechazo hacia alguna temática en particular y las necesidades, preferencias e intereses de las y los estudiantes en este periodo de confinamiento y aislamiento social. Finalmente, las conclusiones abordan los desafíos de la educación emocional en las trayectorias formativas de Educación Superior.

Palabras clave: Enseñanza Superior. Educación a Distancia. Desarrollo humano.

ABSTRACT

The chapter examines the overall history, the general background of the pandemic at the national and international levels and its specific consequences for educational institutions, highlighting the importance of emotional education in this context. Later, the methodology then presents the qualitative methodological approach cutting and strategies, to collect and analyze the discursive corpus, justifying the design of micro-workshops of emotional pedagogy in Higher Education. For their part, on the other hand, the research findings systematize the beliefs or opinions associated with the purposes of these micro-workshops; the reasons that led, that triggered to

the acceptance or rejection of a particular subject, topic and the needs, preferences, and interests of students in this period of confinement and social isolation. Finally, the findings, the conclusions address the challenges of emotional education in the formative trajectories, paths of Higher Education.

Keywords: Higher level Education. Long Distance Education. Human development

RÉSUMÉ

Le chapitre examine l'histoire globale, le contexte général de la pandémie aux niveaux national et international et ses conséquences spécifiques pour les établissements d'enseignement, soulignant l'importance de l'éducation émotionnelle dans ce contexte. Plus tard, la méthodologie présente ensuite l'approche méthodologique qualitative coupante et les stratégies, pour collecter et analyser le corpus discursif, justifiant la conception de micro-ateliers de pédagogie émotionnelle dans l'Enseignement Supérieur. Pour leur part, en revanche, les résultats de la recherche systématisent les croyances ou opinions associées aux finalités de ces micro-ateliers; les raisons qui ont conduit, qui ont déclenché l'acceptation ou le rejet d'un sujet, d'une matière particulière et des besoins, préférences et intérêts des élèves, en cette période de confinement et d'isolement social. Enfin, les constats, les conclusions abordent les enjeux de l'éducation émotionnelle dans les trajectoires formatives, les voies de l'Enseignement Supérieur.

Mots clés: Niveau Supérieur d'Éducation. Enseignement à distance. Le développement humain

1. Introducción

El capítulo examina los antecedentes generales de la pandemia a nivel nacional e internacional, profundizando específicamente en sus consecuencias, problemas y orientaciones para las instituciones educativas. Además, este análisis considera los riesgos e implicancias del teletrabajo en la salud física, mental, emocional y afectiva de las personas en situación de confinamiento y aislamiento social. Por tales razones, el Ministerio de Educación y el Colegio de Profesores y Profesoras proponen espacios de educación emocional a fin de fortalecer las competencias interpersonales e intrapersonales durante las clases virtuales.

En este contexto, se releva la importancia de “hacerse cargo” de las emociones dado que repercuten explícita e implícitamente en el plano orgánico, fisiológico o psicológico. Por lo que las reacciones emocionales como disposiciones corporales dinámicas se antepone a los procesos cognitivos, analíticos o reflexivos respecto de sus causas y consecuencias concretas. En tal sentido, la educación emocional permite que los actores educativos sean conscientes de sus estados emocionales, -sobre todo de aquellos suscitados por situaciones traumáticas-. Quienes aprenden a valorar las instancias de autocuidado a partir de los espacios de conversación y reflexión en torno al bienestar existencial.

Respecto de la metodología, la docente diseñó e implementó microtalleres virtuales de educación emocional para que las y los estudiantes de cuatro cursos universitarios pudieran pensar en la emergencia sanitaria, desde la gestión consciente y responsable de sus propios estados emocionales. Se tomó esta decisión pedagógica porque la comprensión del mundo interior es una poderosa herramienta de crecimiento y aprendizaje personal que permite enfrentar de mejor manera la crisis e incertidumbre.

Por ello, la sistematización de los microtalleres de educación emocional

evidencia que las y los estudiantes pudieron conversar y reflexionar acerca de las temáticas y problemáticas actuales, relacionándolas con sus experiencias personales, sociales, académicas y profesionales. Además, estas instancias reflexivas y dialógicas permitieron mejorar el clima durante las clases virtuales e introducir sus contenidos curriculares a través del debate de distintos horizontes de sentido respecto del bienestar existencial, emocional y afectivo.

Finalmente, las conclusiones destacan la importancia de la educación emocional en las instituciones de Educación Superior, dado que las y los estudiantes tienen la oportunidad de desarrollar competencias para la vida. Estos conocimientos, habilidades y actitudes generalmente están asociadas a ciertas opiniones, interpretaciones o juicios de valor sobre sí mismo, los cuales inciden en las experiencias de aprendizaje en el plano personal, social, académico y profesional.

2. Contextualización

Según la Organización Mundial de la Salud (OMS), la enfermedad por Coronavirus Disease (COVID-19) de tipo 2 causante del síndrome respiratorio agudo severo (SARS-CoV-2), se originó en China (Wuhan, 2019), y su 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). Según información pública de septiembre 2020, a nivel mundial, se registraron aproximadamente 32 millones de casos confirmados, de los cuales 980.000 fallecieron (Dale y Stylianou, 2020; RTVE, 2020). A nivel nacional, el último Informe Epidemiológico del Ministerio de Salud (MINSAL) reporta alrededor de 449.000 casos acumulados (notificados, no notificados y probables) con más de 12.000 fallecimientos, donde la región Metropolitana de Santiago registra aproximadamente 284.000 personas contagiadas y más de 9.000 fallecidas (MINSAL, 2020).

En este contexto, las instituciones de Educación Parvularia, Básica,

Media y Superior suspendieron las clases presenciales. Estas instancias fueron reemplazadas abruptamente por medios tecnológicos en modalidad formación a distancia mediante el uso de distintas plataformas electrónicas en las zonas urbanas (Gobierno de Chile, 2020; MINSAL, 2020). En cambio, las clases se han difundido a través de programas educativos televisivos y radiales o se ha coordinado la entrega de material impreso a las niñas, niños, adolescentes y jóvenes en las zonas aisladas y rurales (Núñez y Barraza, 2020).

A causa del confinamiento, los 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 (2015, citados en Pinto y Muñoz, 2020) plantean que esta modalidad de trabajo tiene efectos positivos en las personas que requieren mayor autonomía profesional. Sin embargo, presenta algunos riesgos para la salud mental, emocional y afectiva “(...) 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)

Por lo demás, la inestabilidad en las fuentes laborales 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, 2018, citado en Pariente, 2020). En otras palabras, el fenómeno de la telepresión, la sobreexigencia psicológica y el agotamiento emocional generado por esta situación de confinamiento y aislamiento social, ha incidido en el bienestar y calidad de vida de los actores educativos. Quienes deben emplear más tiempo, dedicación y atención en la comprensión de los recursos tecnológicos sincrónicos y asincrónicos asociados a las prácticas de enseñanza y procesos de aprendizaje, “(...) un desgaste que se ve agudizado si hay más personas implicadas en la videoconferencia”

(Arruabarrena, 2020, citado en Mendiola, 2020).

En tal sentido, el Ministerio de Educación (MINEDUC) advierte que los grupos familiares han tenido que lidiar con el estrés, cansancio e incertidumbre dado que sus dinámicas cotidianas se han visto alteradas. Por tales razones, 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 trayectoria formativa. Por tanto, “(...) 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).

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

1. Mantener una comunicación constante con las y los estudiantes 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 con el propósito de identificar necesidades de apoyo.
3. Disponer de estrategias, técnicas y recursos de educación emocional para detectar situaciones de desregulación o desborde 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 miedos, incertidumbres y ansiedades.

Asimismo, el Plan Educativo de Emergencia del Colegio de Profesores y Profesoras sugiere que la priorización curricular o las evaluaciones

estandarizadas deben permanecer en un segundo plano puesto que lo fundamental es el acompañamiento socioeducativo y psicoemocional de las y los estudiantes. Por ello, propone fortalecer la salud física, mental, emocional y afectiva de la comunidad educativa, tratando de evitar el estrés en los siguientes términos (Colegio de Profesores, 2020, p. 21):

- Mantener actividades cotidianas al interior del hogar, es decir, rutinas de comida, jornadas de estudio, juegos o actividades lúdicas, comunicación virtual con amistades y familiares, actividades físicas diarias, entre otras.
- Evitar la sobreexposición y supervisar la sobreinformación respecto de los temas asociados al Coronavirus en los distintos medios de comunicación.
- Procurar una dieta balanceada y alimentación saludable, ojalá compartida con las y los integrantes del grupo familiar.
- Realizar ejercicios físicos durante una hora, tales como, bailar o danzar con música, instancias de yoga y meditación con estiramiento o elongación muscular, entre otros.
- Leer cuentos, novelas, poemas o libros en general relacionados con el arte, la cultura, las emociones y los descubrimientos científicos.
- Favorecer las relaciones interpersonales mediante conversaciones con el grupo familiar.

Por consiguiente, es necesario que las instituciones de Educación Parvularia, Básica, Media y Superior implementen una ética del cuidado en sus comunidades educativas, de modo que las personas puedan conversar acerca de sus miedos, pérdidas e incertidumbres, protegiéndose mutuamente durante este periodo. Se trata de propiciar espacios de educación emocional en las distintas actividades curriculares,

manteniendo un equilibrio entre aprendizaje y autocuidado durante las clases virtuales, puesto que el fortalecimiento de las competencias intrapersonales e interpersonales jamás será una pérdida de tiempo. Una creencia nefasta que Aracely De Tezanos (s. f.) examina a continuación:

Enseñar es el oficio más interesante y entretenido del mundo. Y quizás el más importante es el de cambiar ideas y prejuicios que hemos construido sobre las instituciones educativas, nosotros mismos [y nosotras mismas] 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. (p. 2)

3. Educación emocional

Históricamente, las investigaciones especializadas de carácter positivista, empírico o conductual dividían los fenómenos emocionales en procesos fisiológicos u orgánicos y psicológicos o subjetivos, como si lo biológico y psíquico se vivenciara de manera escindida en la misma persona. Este paradigma retrasó el análisis integral de las emociones, cuyo objeto de estudio requiere examinarse por medio de instancias reflexivas, dialógicas e introspectivas. En el entendido que las experiencias emocionales se expresan mediante el lenguaje verbal (palabras, frases, oraciones, relatos, escritos); no-verbal (facial, gestual, corporal), icónico (signos, símbolos, significados, sentidos); pictórico (representaciones gráficas, dibujos, imágenes, figuras); oníricos (sueños, proyecciones, fantasías), entre otros. De modo que el análisis de los fenómenos emocionales obedece a los criterios de validez de los procesos de observación, a las normas convencionales de la comunicación, al juicio experto y complementario del observador u observadora durante la introspección (Bloch, 2017; Real Academia Española, 2019).

Desde esta perspectiva, Susana Bloch define las emociones como “(...) estados funcionales complejos de todo el organismo que

implican a la vez procesos fisiológicos y psicológicos” (2017, p.3). Estas manifestaciones, reverberaciones, cambios corporales y mentales se relacionan íntimamente con la percepción de una situación, hecho o factor excitatorio, cuya emoción suscitada describe la experiencia vivida, percibida y/o sentida mientras ocurren sus manifestaciones explícitas e implícitas en todo el cuerpo. Por ejemplo, “(...) sentimos pena porque lloramos, nos enojamos porque golpeamos, nos asustamos porque temblamos” (p.5). De esta manera, la reacción emocional se antepone a la comprensión de sus atributos cognitivos o al análisis de sus causas y consecuencias concretas. Lo que implica una reflexión posterior respecto de los factores que gatillaron esa emoción, así como, de los elementos constitutivos de aquello sentido o percibido interna, espontánea e instantáneamente (Echeverría, 2003).

En términos conceptuales, los estados emocionales, estados de ánimo o estados de humor son equivalentes entre sí, pero la diferencia radica en el factor temporal de la emoción. Justamente, estos fenómenos se manifiestan en tres niveles paralelos e interconectados, vale decir, en el ámbito expresivo, fisiológico y subjetivo. En otras palabras, sus niveles de complejidad derivan de la conjugación de comportamientos observables, tales como, la expresión de patrones corporales, posturales, respiratorios, gestuales y faciales específicos, junto con ciertas actividades fisiológicas u orgánicas concretas y experiencias subjetivas, mentales e internas a veces confusas, ambiguas e indescifrables.

Por tanto, el cuerpo humano:

Es un gran resonador y cualquier cambio, por leve que sea, en nuestras percepciones, conciencia, pensamientos, va a repercutir orgánicamente y viceversa, de modo que la dicotomía mente/cuerpo está lentamente siendo abandonada por la gran mayoría de científicos occidentales y particularmente para el estudio de las emociones y su relación con las enfermedades. (Bloch, 2017, p. 14)

En consecuencia, las emociones primarias o fundamentales refieren a la alegría (risa, felicidad), tristeza (llanto, depresión), miedo (angustia,

ansiedad), rabia (agresión, enojo, ira), y las relacionadas con el amor: el erotismo (sexualidad) y ternura (amor parental, filial, amistad). Son catalogas de esta manera porque cumplen con las siguientes características (Bloch, 2017, p. 15):

1. Tienen primacía en el desarrollo evolutivo que permitió la sobrevivencia de la especie y la satisfacción de las necesidades básicas del individuo.
2. Tienen primacía en el desarrollo ontogénico que considera al individuo con independencia de la especie.
3. Tienen primacía en el desarrollo biológico dado que las niñas y los niños a edades muy tempranas expresan sus emociones y comprenden sus significados.
4. Tienen expresiones faciales comunes a la especie de modo que son reconocidas por los individuos independientemente de su nivel cultural, clase social, etnia-raza o sexo-género.

Para Humberto Maturana, las emociones refieren a las posturas o disposiciones corporales dinámicas que constituyen la base generatriz de las acciones, intercambios e interacciones entre las personas. De este modo, se entiende que “(...) la vida humana es siempre un fluir entrelazado e inextricable del emocionar y de racionalidad a través de los cuales traemos a la mano diferentes dominios de realidad” (Maturana, 1996, citado en Rosas y Sebastián, 2008, p. 75). Esta reflexión o acción en el dominio del lenguaje supone un distanciamiento de lo vivido o experimentado para situarlo en el terreno de las emociones, y desde allí, la observadora u observador pueda distinguirlas como ideas, intenciones o comportamientos propios. Por tanto, “No es el cerebro ni los genes, los que determinan nuestra conducta, es el proceso de conversar mediante la interacción entre el lenguaje y las emociones” (Ortíz, 2015, p. 184).

En el contexto actual, la educación emocional permite que los seres humanos como observadoras y observadores críticos examinen el fundamento no-racional de su propia racionalidad o comprendan la base emocional de sus comportamientos conscientes e inconscientes. En los cuales se entrelazan los dominios de la razón y emoción en los actores educativos, quienes aprenden un actuar responsable y competencias para:

Evaluar si quiero o no las consecuencias de mis acciones; y la capacidad de actuar libremente, es decir, reflexionar sobre mis propios querer, establecer si quiero (o no) mi querer (o no) las consecuencias de mis acciones, y desde allí actuar en consecuencia. De este modo, el quehacer del educando pasa a depender de sus propios deseos y del darse cuenta de ello. (Maturana, 1995, citado en Rosas y Sebastián, 2008, p.97)

Por tanto, la educación emocional es fundamental en tiempos de confinamiento y aislamiento social porque permite que los actores educativos se sientan seguros, cuidados, contenidos emocional y afectivamente puesto que “(...) las emociones constituyen el aspecto de mayor relevancia para facilitar los aprendizajes en educación: emociones positivas o gratas permitirán la realización de acciones favorables para el aprendizaje, emociones negativas o no gratas no lo permitirán” (Ibáñez, 2002, p. 32). Lo que implica diseñar e implementar instancias de conversación desde una ética del autocuidado, cuya reflexión y dialogicidad propicie el arte de saber-vivir y la deliberación en libertad, de modo que docentes y estudiantes elijan consciente y responsablemente ese bienestar emocional (Freire, 2006; Sabater, 1993).

4. Metodología

Este apartado presenta el enfoque metodológico de corte cualitativo y describe las estrategias de recolección y análisis del corpus discursivo.

Además, se justifica el diseño e implementación de los microtalleres de educación emocional en cuatro cursos de dos instituciones de Educación Superior.

El enfoque metodológico es cualitativo puesto que recupera “(...) las distintas perspectivas subjetivas y los ambientes sociales relacionados con ellas” (Flick, 2007, p. 20). Este paradigma procura comprender las prácticas discursivas de los actores educativos mediante estrategias holísticas, dialógicas y reflexivas, manteniendo una vigilancia epistemológica hacia la connotación de los sentidos culturales y la denotación de los significados literales del corpus discursivo (Sandín, 2003).

Por tales razones, la docente diseñó e implementó microtalleres de educación emocional al inicio de todas las clases virtuales durante el primer semestre académico del año 2020. Tomó esta decisión pedagógica para conversar y reflexionar con las y los estudiantes universitarios acerca de cómo estaban viviendo la emergencia sanitaria, qué estaban sintiendo, cuáles eran sus miedos, preocupaciones e incertidumbres, cómo estaban gestionando sus estados emocionales, -sobre todo pensando en el fallecimiento de familiares, la pérdida de empleos o el estrés ante la situación económica-.

En términos generales, los microtalleres contemplaban las siguientes actividades:

- a) Observar recursos gráficos o audiovisuales, distinguiendo sus conceptos clave e ideas centrales.
- b) Tomar distancia, empatizar o identificarse con la actitud, afectividad, desafección e indiferencia de alguno de sus personajes, a la luz de ciertos enunciados o preguntas orientadoras.
- c) Conversar y reflexionar “en voz alta” respecto de estos fenómenos emocionales, examinando sus riesgos e implicancias en las expectativas personales, sociales, académicas o profesionales.

d) Hacer consciente y valorar la propia emocionalidad ante la situación de confinamiento y aislamiento social.

e) Compartir algunas estrategias e instancias de autocuidado, desde sus voces protagónicas u orientaciones institucionales.

La idea era pensar acerca de las experiencias construidas durante el contexto actual, reivindicando los sentidos connotados en sus visiones de mundo y recuperando los significados denotados en las formas de enfrentar la crisis e incertidumbre. Por lo que los microtalleres de educación emocional constituyen:

Una poderosa herramienta de acceso al mundo interior, donde las personas desarrollan la maestría necesaria para expresar adecuadamente lo que sienten, así podrán enfrentarse con sus problemas personales, fantasmas y búsquedas espirituales, desde una base mucho más sólida y concreta (Bloch, 2017, p. 4).

En consecuencia, la estrategia de recolección de información consistió en la construcción de tres preguntas abiertas de carácter reflexivo, confidencial 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 educación emocional. La segunda profundizaba en las razones que gatillaron la aceptación o el rechazo hacia alguna temática en particular. Y la tercera indagaba en las necesidades, preferencias e intereses a la luz del contexto actual. 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).

Finalmente, las tres preguntas se distribuyeron a través del correo electrónico de 150 estudiantes matriculados en cuatro actividades curriculares de dos instituciones de Educación Superior de la región Metropolitana de Santiago. Quienes pertenecen a dos carreras pedagógicas en Educación Básica y Educación Parvularia, así como, a distintas carreras de pregrado (Psicología, Trabajo Social, Derecho, Enfermería o Ingeniería) puesto que cursan una formación general en la universidad. Por tanto, se recibieron 55 respuestas identificadas de forma grupal o individual -con nombres o sin identificación-, de manera que hubo una participación aproximada de 60 a 70 personas.

5. Sistematización de la experiencia docente

Este apartado sistematiza las creencias u opiniones asociadas a los propósitos de los microtalleres de educación emocional, las razones que gatillaron la aceptación o el rechazo hacia alguna temática en particular y las necesidades, preferencias e intereses a la luz del contexto actual.

- a) Creencias u opiniones asociadas a los propósitos de los microtalleres de educación emocional.

♦ Los microtalleres se aplican habilidades reflexivas, analíticas, evaluativas y discursivas respecto de múltiples temáticas y problemáticas actuales.

Las y los estudiantes plantean que los microtalleres abordan temáticas y problemáticas actuales sobre experiencias vivenciadas día tras día a

nivel nacional e internacional. Estas instancias permiten comprender la orientación de la clase, haciéndola más variada y participativa puesto que “pueden escuchar las reflexiones y los análisis de las compañeras y compañeros”, quienes relacionan los temas discutidos con la propia vida y con el futuro ejercicio profesional (Estudiantes, 2020).

♦ **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.**

Las y los estudiantes conceptualizan los microtalleres como instancias participativas y dialógicas que reafirman sus habilidades reflexivas y analíticas respecto de los roles y funciones docentes. Los que, además, permiten “evitar la monotonía, aclarar dudas y abrirse al diálogo”, compartiendo preguntas, experiencias, posturas u opiniones sobre dichas áreas temáticas. Por tanto, se trata de “darle un sentido al quehacer pedagógico”, abordando temas relacionados con el trabajo cooperativo, escucha activa, actitudes positivas, altas expectativas, etc., y “situándonos en el futuro papel o rol que desempeñaremos como docentes” (Estudiantes, 2020).

♦ **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.**

Las y los estudiantes comprenden los microtalleres como una especie de preámbulo e introducción que “ayuda a mejorar el clima de las clases virtuales”, 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”. Esta formación académica fortalece 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 la posibilidad de aplicar lo aprendido a otros contextos, hechos o situaciones (Estudiantes, 2020).

♦ Los microtalleres desarrollan contenidos generales, relevantes y necesarios para generar cambios sociales y proponer soluciones atingentes a problemas complejos, actuales y cotidianos.

Las y los estudiantes plantean que los microtalleres potencian el pensamiento crítico y la construcción de conocimientos respecto de experiencias y saberes previos, cuyos 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 desarrollados en los microtalleres no se relacionan directamente con las temáticas abordadas en las distintas carreras de pregrado. Las que “obviamente enriquecen la crítica y autocrítica” de los actores educativos cuando comparten sus distintos puntos de vista, opiniones e ideas o cuando buscan soluciones conjuntas frente al bienvivir o bienestar existencial y emocional (Estudiantes, 2020).

- b) Razones que gatillaron la aceptación o el rechazo hacia alguna temática en particular.

♦ Los microtalleres más valorados refieren a “enseñar a pensar”, donde las y los estudiantes se “convierten en seres pensantes y críticos” mediante el debate de distintos puntos de vista.

Respecto de los microtalleres que llamaron la atención de las y los estudiantes, se distinguen aquellos relacionados con “enseñar o aprender a pensar” a través del debate de distintos puntos de vista, donde pudieron sacar sus propias conclusiones durante el análisis de un tema actual y contingente. Además, ellas y ellos declaran que “todos los microtalleres eran entretenidos porque se realizaron al principio de la clase” y fueron interesantes e importantes dado que “nos hicieron reflexionar en torno a contenidos generales y específicos”. Esta formación académica les permitió “convertirse en seres pensantes y críticos”, quienes consideran estos “saberes más valiosos, pertinentes y útiles para el futuro ejercicio profesional”.

◆ **El microtaller sobre trabajo en equipo fue valorado y devaluado por las y los estudiantes.**

Para un grupo de estudiantes, el microtaller sobre trabajo en equipo no les gustó, aunque lo consideran “necesario en el mundo de la pedagogía porque siempre trataremos con distintos grupos y personas”. De modo que ellas y ellos evidencian un cierto rechazo hacia las personas que constantemente critican su trabajo o que “no hacen lo que les gusta”. Sin embargo, rescatan la posibilidad de “pensar en voz alta” acerca de la carrera elegida, esto es, “si nos llena completamente o si estamos felices ejerciéndola porque quien está feliz y orgulloso de su profesión jamás se quejará de su trabajo” (Estudiantes, 2020).

En cambio, a otro grupo de estudiantes le gustó el microtaller sobre trabajo en equipo puesto que muestra el rol de las lideresas y líderes transformacionales, así como, las funciones de las y los integrantes de su equipo. Al respecto, ellas y ellos destacan la importancia del trabajo comprometido y colaborativo, lo que supone considerar los tipos de personalidad, las situaciones conflictivas, la motivación y las competencias individuales. Asimismo, valoran la caracterización de

los personajes del video La Carreta ¿A quién tienes en tu equipo? (Performia Colombia, 2016), puesto que “reflejaba fielmente lo que sucede en la vida cotidiana, además, de la invitación a cuestionarnos y manifestar con qué personaje nos identificábamos” durante este microtaller (Estudiantes, 2020).

Por lo demás, las y los estudiantes identifican “la poca participación”, desconexión o mutismo durante algunas sesiones como elementos que obstaculizaron la profundización de ciertos contenidos temáticos y curriculares de las clases virtuales (Estudiantes, 2020).

♦ **Los microtalleres más valorados refieren a “pensar por sí mismos” o reflexionar como grupo o en forma autónoma sobre la calidad, veracidad y confiabilidad de la información.**

Acerca de los microtalleres más valorados por las y los estudiantes, se distinguen aquellos relacionados con “pensar por sí mismos ya que nos dimos cuenta de que muchas veces nos dejamos llevar por lo que aparece en la web, sin tomarnos el tiempo de verificar la información”. Lo que implica reflexionar como grupo o en forma autónoma sobre sus parámetros de calidad, veracidad y confiabilidad, pudiendo desarrollar “el pensamiento crítico ante todo lo que vemos y leemos”, y debatiendo acerca de sus múltiples horizontes de sentido (Estudiantes, 2020).

♦ **Los microtalleres interesantes “abren la mente o enseñan a razonar” frente a situaciones invisibilizadas en el diario vivir o ante problemas atinentes al momento histórico.**

Las y los estudiantes consideran interesantes los microtalleres que “abren nuestras mentes” frente a situaciones normalizadas e invisibilizadas en el diario vivir. En tal sentido, ellas y ellos valoran el video Habilidades del siglo XXI: Pensamiento Crítico (Educarchile,

2013) pues abarca las perspectivas de docentes y estudiantes. En el primer caso, se evidencia la necesidad de “enseñar a razonar”, evaluando o examinando las experiencias de aprendizajes de manera abierta, holística e integral. Y en el segundo, se advierte la necesidad de utilizar la información en aras de construir nuevos conocimientos, habilidades y actitudes, promoviendo el pensamiento reflexivo y crítico en el cuestionamiento y análisis de problemas reales y atinentes al momento histórico (Estudiantes, 2020).

♦ **El microtaller “No te rindas” ressignifica el papel de las expectativas, competencias y motivaciones extrínsecas e intrínsecas en el logro de metas personales, sociales, académicas y profesionales.**

Las y los estudiantes tipifican como significativo el video No te rindas, puedes lograrlo (ForeverAguilas, 2009) puesto que en este microtaller se destacó el papel de las expectativas en el logro de las metas personales, sociales, académicas y profesionales. Esta valoración radica en la importancia de la motivación extrínseca e intrínseca puesto que “a veces, nos creemos incapaces de hacer algo por miedo o nos damos por vencidos por distintas razones”, olvidando que cada persona cuenta con los conocimientos, habilidades y actitudes suficientes para ser protagonista de su vida y gestor de su propia realización (Estudiantes, 2020).

A la par, en esta instancia académica, ellas y ellos se preguntaron “¿cuáles son mis metas? y ¿qué quiero para mi proyecto de vida?”, lo que supone responder desde el ámbito personal, emocional, afectivo, académico, profesional, laboral y social. O implica abordarlas desde “las expectativas que otras personas tienen de mí mismo” y si las suscribo o “actúo como facilitador u obstaculizador de mis propios objetivos”. Finalmente, este video constituye un ejemplo para el futuro ejercicio profesional porque “el entrenador motivaba a un integrante de su equipo que estaba preparando una derrota, pero aun así logró superar

sus propias expectativas con ayuda de este. Tal como nosotras seremos un pilar en la motivación de cada niño y niña” (Estudiantes, 2020).

a) Necesidades, preferencias e intereses a la luz del contexto actual.

Las y los estudiantes sugieren “seguir con los videos motivacionales y trabajar en profundidad las emociones” porque es muy difícil mantener la motivación personal hacia las exigencias académicas debido a la crisis sanitaria y confinamiento social.

Las y los estudiantes plantean que “seguir con los videos motivacionales todas las semanas y trabajar en profundidad las emociones en alguna clase, nos ayudaría bastante”. Si bien, los microtalleres analizan temas orientados al futuro ejercicio profesional, “deberían abordar la motivación personal porque es muy difícil mantenerla y responder a los trabajos académicos” debido a las presiones contextuales de la crisis sanitaria y confinamiento social (Estudiantes, 2020).

Por tales razones, ellas y ellos sugieren que los microtalleres implementados al inicio de las clases virtuales brinden espacios y tiempos para conversar sobre “cómo estamos viviendo la cuarentena desde nuestras propias realidades” porque docentes y estudiantes estamos sumergidos en el mismo contexto de crisis. Además, es interesante escuchar los distintos puntos de vista acerca del confinamiento social, es decir, “¿Qué cambios ha provocado en la convivencia, relación y dinámica familiar y cómo se han enfrentado o minimizado estos impactos”? (Estudiantes, 2020)

♦ **El profesorado necesita “consejos prácticos para explicar y apoyar a las niñas, niños, adolescentes y jóvenes en tiempos de pandemia”, siendo fundamental reflexionar sobre “salud mental y bienestar emocional ya que la crisis está generando estrés en toda la comunidad”.**

Las y los estudiantes declaran que el profesorado necesita un conjunto de “recomendaciones o consejos prácticos para saber cómo explicar o de qué manera apoyar a las niñas, niños, adolescentes y jóvenes en tiempos de pandemia”. Por lo demás, las futuras educadoras de párvulos argumentan que “las niñas y los niños se han visto especialmente afectados dado que sus necesidades han sido postergadas e invisibilizadas”, las que refieren a sus posibilidades reales de contención, movimiento, recreación y esparcimiento. Desde esta perspectiva, se sugiere conversar acerca de “los principios fundamentales de una educación más justa, equitativa e igualitaria para todas las personas”, independientemente de sus condiciones materiales y simbólicas (Estudiantes, 2020).

Por tales razones, es fundamental reflexionar en torno a la salud mental y bienestar emocional de los actores educativos “ya que la crisis está generando estrés en toda la comunidad”. De este modo, se espera que los microtalleres de educación emocional permitan “expresar distintas experiencias, vivencias e inquietudes” ya sea de manera grupal e individual, donde “se pueda hablar libremente para saber si hay alguien que necesita ayuda” (Estudiantes, 2020).

♦ **Las y los estudiantes sugieren establecer espacios de educación emocional en cada actividad curricular**

Las y los estudiantes sugieren establecer espacios o conversatorios sobre educación emocional en cada actividad curricular, lo que permitiría “acercarnos como seres humanos y saber cómo nos sentimos”. Lo que sería “muy efectivo” para comprender las

diferentes realidades de los actores educativos y sus posibilidades de acceso o conectividad a las clases virtuales (Estudiantes, 2020)

En el contexto actual, a ellas y ellos les gustaría “saber cómo sobrellevar psicológicamente los temas más complicados con nuestras familias”. Al respecto, se espera que los microtalleres brinden tiempos suficientes “para llorar si es necesario y sentir la contención” de las y los profesores y estudiantes. Estas instancias son fundamentales para el bienestar existencial y emocional dado que “en nuestras casas no tenemos con quién hablar o ese mismo día pudo haber fallecido un familiar y sería bueno saberlo para apoyarnos entre todes” (Estudiantes, 2020)

◆ **Las y los estudiantes proponen abordar temas actuales y contingentes en los microtalleres que van desde la desigualdad social a las decisiones políticas adoptadas por el gobierno durante este periodo.**

Las y los estudiantes proponen abordar temas actuales y contingentes en los microtalleres. Por ejemplo, “¿Por qué aumentaron los casos positivos si estando en cuarentena? ¿Contamos con personal médico suficiente en los centros de salud pública y privada? ¿Cuáles serán las problemáticas que enfrentaremos como país cuando termine el confinamiento social?”. También, es conveniente reflexionar sobre “las decisiones oportunas o tardías que ha tomado el gobierno y cómo estas han afectado la calidad de vida de las personas” (Estudiantes, 2020).

Además, ellas y ellos consideran oportuno abordar “la desigualdad social” y cómo sus factores estructurales han afectado sobre todo a las personas en situación de vulnerabilidad durante este periodo. “Donde se deja al desnudo los niveles de precariedad y hacinamiento habitacional en el caso de permanecer aislados en los hogares, sumado a la mala atención de salud y escases de alimentos hacen

que las problemáticas sociales se agraven a lo largo y ancho del país” (Estudiantes, 2020).

♦ **Las y los estudiantes proponen abordar la empatía de los equipos de trabajo y la evaluación de aprendizajes durante las clases virtuales en los microtalleres.**

Las y los estudiantes proponen abordar temas relacionados con el compañerismo, solidaridad y empatía en los microtalleres porque “nos llamó mucho la atención que una compañera quisiera aislar a una persona de su mismo grupo por razones de salud”. Lo que “nos pareció muy poco empático ya que nadie quisiera estar en una situación así”. Este hecho fue considerado inadecuado porque “se pueden buscar distintas estrategias para abordar un problema sin necesidad de excluirla o dejándola sola”. Por lo demás, ellas y ellos interrogan “¿Es recomendable evaluar e impartir clases en este momento? ¿Qué se debe tener en consideración? ¿Cómo se puede evaluar las experiencias de aprendizaje de las y los estudiantes durante las clases virtuales?” (Estudiantes, 2020).

6. Conclusiones

La sistematización de la experiencia docente describe la importancia de la educación emocional en las instituciones de Educación Superior, dado que fortalece la (auto) regulación, deliberación y responsabilidad de las y los estudiantes frente a contextos difíciles y situaciones complejas. Quienes tienen la oportunidad de desarrollar competencias para la vida, cuyos conocimientos, habilidades y actitudes generan condiciones de bienestar desde un autoconcepto consistentemente situado (Pérez-Escoda, Bisquerra, Filella y Soldevila, 2010).

Además, la educación emocional en el aula resignifica el mundo privado, subjetivo e íntimo de docentes y estudiantes. Quienes puedan reconocer,

valorar y verbalizar aquello que sienten en tiempos de confinamiento y aislamiento social. Esta introspección requiere de espacios seguros y afectivos que propicien un acercamiento progresivo a la consciencia de sí; una reflexión metacognitiva acerca de los propios actos y juicios de valor; y una gestión responsable de los estados de ánimo. Al respecto, Susana Bloch (2017) advierte:

El ideal sería que la gente pudiera expresar lo que siente con precisión y claridad, como lo hacen [las niñas y] los niños pequeños y las personas de las así llamadas sociedades “primitivas”. Lo social, sin duda pertinente, en muchas circunstancias puede también transformarse en un factor limitante de la adecuada expresión de la emoción, al promover, por ejemplo, la represión de ciertas emociones consideradas como “mal vistas”. (p.12)

De manera que es necesario seguir trabajando las emociones en el aula porque condicionan las experiencias de aprendizaje de los actores educativos, tal como lo demuestran las investigaciones de la profesora Nolfi 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)

Por consiguiente, docentes y estudiantes necesitan conversar y reflexionar sobre las dimensiones de sus competencias emocionales, poniendo en común los siguientes aspectos (Pérez-Escoda, Bisquerra, Filella y Soldevila, 2010, p.369):

- a) **Conciencia emocional:** Estos conocimientos, habilidades y actitudes permiten que las personas tomen conciencia de la propia emocionalidad, así como, del clima emocional que generan en los distintos contextos.
- b) **Regulación emocional:** Estos conocimientos, habilidades y actitudes permiten que las personas tomen conciencia de la relación entre emoción, cognición y comportamiento. Lo que supone (auto) generarse actitudes, predisposiciones o emociones positivas, disponiendo de estrategias para enfrentar las negativas.
- c) **Autonomía emocional:** Estos conocimientos, habilidades y actitudes permiten que las personas tomen conciencia de la autoestima en términos de la (auto) gestión emocional y (auto) eficacia personal. Lo que implique un análisis consciente y responsable de las propias potencialidades o debilidades a fin de buscar ayuda oportuna cuando sea necesario.
- d) **Competencias sociales:** Estos conocimientos, habilidades y actitudes permiten tomar conciencia de las relaciones interpersonales en función del dominio de ciertas habilidades sociales, comunicación efectiva, respeto, actitudes prosociales, asertividad, entre otras.
- e) **Competencias para la vida y el bienestar:** Estos conocimientos, habilidades y actitudes permiten tomar conciencia sobre las normas, comportamientos e interacciones sociales en aras de la calidad de vida.

Referencias

- Bloch, S. (2007). *Al alba de las emociones. Respiración y manejo de las emociones*. Uqbar Editores.
- Colegio de Profesores (2020). *Orientaciones para el trabajo pedagógico en tiempos de pandemia a partir del plan educativo de emergencia para enfrentar la crisis sanitaria*. http://revistadocencia.cl/web/images/orientaciones/Orientaciones_1.pdf
- Dale, B. y Stylianou, N. (2020, 19 junio). *Coronavirus ¿Cuál es la cifra real de muertos por la pandemia?* BBC News. <https://www.bbc.com/mundo/noticias-53092667>
- De Tezanos, A. (s. f.). *La escuela en los tiempos de la pandemia*. https://www.academia.edu/42714371/La_escuela_en_los_tiempos_de_la_pandemia
- Del tricentenario. <https://dle.rae.es/>
- Echeverría, R. (2003). *Ontología del Lenguaje*. Comunicaciones Noreste Ltda.
- Educarchile (2013, 16 de julio). *Habilidades del siglo XXI: Pensamiento Crítico* [video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=lvyoTSDvj4&t=35s>
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata.
- ForeverAguilas (2009, 9 de septiembre). *No te rindas, puedes lograrlo* [video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=Veh0vJc6H9c>
- Freire, P. (2006). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. Siglo XXI Editores.
- Gobierno de Chile (2020). *Plan de Acción por Coronavirus*. <https://www.gob.cl/coronavirus/plandeaccion/>

- Ibáñez, N. *Las emociones en el aula*. Estudios Pedagógicos N° 28: 31-45, 2002
- Maturana, H. (1990). *Emociones y lenguaje en educación y política*. Dolmen.
- Mendiola, J. (2020, 2 de mayo). *¿Por qué nos agotan psicológicamente las videoconferencias? Los expertos determinan que la ausencia de contacto físico exige más atención*. El País. https://elpais.com/tecnologia/2020-05-02/porque-nos-agotan-psicologicamente-las-videoconferencias.html?utm_Z32kO7JR4H6BISTNAMo#Echobox=1588694212
- MINEDUC (2020). *Orientación al sistema escolar en contexto de COVID-19*. https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2020/03/OrientacionesContextoCOVID19_2703.pdf
- MINSAL (2020). *Covid-19 en Chile: La Realidad Nacional en Datos*. <https://www.gob.cl/coronavirus/cifrasoficiales/>
- MINSAL (2020). *Informe Epidemiológico N°46 Enfermedad por SARS-CoV-2 (COVID-19). Chile 28-08-2020*. <https://www.minsal.cl/wp-content/uploads/2020/08/Informe-Epidemiologico-46-MINSAL.pdf>
- Núñez, C. y Barraza, M. (2020, 21 de junio). *¿Escuelas rurales desconectadas o desconexión con las escuelas rurales? El Mostrador*. <https://www.elmostrador.cl/destacado/2020/06/21/escuelas-rurales-desconectadas-o-desconexion-con-las-escuelas-rurales/>
- OMS (2020). *Orientaciones técnicas sobre el nuevo coronavirus (2019-nCoV)*. <https://www.who.int/es/emergencias/diseases/novel-coronavirus-2019/technical-guidance>
- Ortiz, A. (2015). *La concepción de Maturana acerca de la conducta y el lenguaje humano*. Revista CES Psicología, 8(2), 182-199. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5236641>
- Pariente, M. (2020, 1 de junio). *Qué es el “burnout” o agotamiento parental y cómo se puede detectar*. La Tercera. <https://www.latercera.com/paula/noticia/que-es-el-burnout-o-agotamiento-parental-y-como-se-puede-detectar/A25GY7CGWRGQPNC3NPDJ2O2I6M/>

- 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. <https://www.redalyc.org/pdf/3382/338230785017.pdf>
- Performia Colombia. (2016, 29 de agosto). *La Carreta ¿A quién tienes en tu equipo?* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=p4MMuesoseI>
- Pinto, A. y Muñoz, G. (2020). *Teletrabajo: Productividad y bienestar en tiempos de crisis*. https://noticias.uai.cl/assets/uploads/2020/05/05-pinto-y-munoz_2020_teletrabajo_final.pdf
- Real Academia Española (2019). *Diccionario de la lengua española*. <https://dle.rae.es/>
- Rosas R., y Sebastián, C. (2008). *Piaget, Vygotsky y Maturana. Constructivismo a tres voces*. Aique Grupo Editor.
- RTVE (2020, 24 de septiembre). *Coronavirus. El mapa mundial del coronavirus: más de 31,9 millones de casos y más de 978.000 muertos en todo el mundo*. RTVE.es. <https://www.rtve.es/noticias/20200817/mapa-mundial-del-coronavirus/1998143.shtml>
- Sabater, F. (1993). *Ética de Amador*. Ariel S.A.
- Sandín, M. (2003). *Investigación Cualitativa en Educación. Fundamentos y Tradiciones*. 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*. Siglo Veintiuno.

Docencia universitaria de emergencia ante la crisis sanitaria

Emergency university teaching in the Covid-19 health crisis

L'enseignement universitaire d'urgence face à la crise sanitaire de Covid-19

Solange Tenorio Eitel & María José Ramírez-Burgos

solange.tenorio@umce.cl, mariajose.ramirezburgos@gmail.com

RESUMEN

La pandemia y crisis sanitaria emerge en Chile, a poco tiempo del llamado “estallido social”, bajo un clima político y social complejo. Surgen condiciones de confinamiento forzoso y paralización de diversas actividades cotidianas y del sector productivo, removiendo la estructura socioeconómica; donde el sistema educativo no ha estado ajeno. En este clima de incertidumbre, los profesores de distintos niveles educativos han realizado importantes esfuerzos por dar continuidad a los procesos de enseñanza aprendizaje, intentado apoyar a sus estudiantes y realizar una docencia de emergencia. Este trabajo recoge algunas reflexiones que surgen desde el ejercicio docente y diversos estudios revisados en el ámbito universitario, con el objetivo de plantear aquellos desafíos y oportunidades bajo el contexto de COVID-19. Desde las reflexiones, surge la necesidad de repensar el modelo educativo y avanzar hacia sistemas más flexibles, donde los principios de equidad e inclusión guíen las prácticas docentes y la formación de futuros profesores.

Palabras clave: educación superior, docencia, estudiante, COVID-19, educación a distancia.

ABSTRACT

The pandemic and health crisis emerges in Chile in a short time, shortly after the so-called “social outbreak” under a complex political and social climate. Forced confinement conditions arise and paralysis of various everyday activities and the productive sector; removing the socioeconomic structure, where the educational

system has not been spared or alien. In this climate of uncertainty, teachers of different educational levels have made significant, substantial efforts to give continuity to the teaching and learning processes, trying to support their students and make, carry out an emergency teaching. This work, this paper includes, collects some reflections arising from the exercise teaching and various studies reviewed at the university environment level, with the aim of raising, and to identify those challenges and opportunities under and within the context of COVID-19. From the and considerations, the need arises to rethink the educational model and move towards more flexible systems, where the principles of equity and inclusion practices guide the teaching and training of future teachers.

Keywords: higher education, teaching, student, COVID-19, distance education.

Résumé

La pandémie et la crise sanitaire surgissent au Chili en peu de temps, après la soi-disant «épidémie sociale» dans un climat politique et social complexe. Des conditions de confinement forcés apparaissent et la paralysie des diverses activités quotidiennes et du secteur productif; la suppression de la structure socio-économique, là où le système éducatif n'a pas été épargné ou étranger. Dans ce climat d'incertitude, les enseignants de différents niveaux d'enseignement ont fait des efforts importants et substantiels pour donner une continuité aux processus d'enseignement et d'apprentissage, en essayant d'accompagner leurs élèves et de faire, réaliser un enseignement d'urgence. Ce travail, ce document comprend, rassemble quelques réflexions découlant de l'enseignement de l'exercice et de diverses études passées en revue au niveau de l'environnement universitaire, dans le but de relever et d'identifier ces défis et opportunités sous et dans le contexte du COVID-19. A partir des considérations et, il est nécessaire de repenser le modèle éducatif et d'évoluer vers des systèmes plus flexibles, où les principes d'équité et d'inclusion guident l'enseignement et la formation des futurs enseignants.

Mots clés: l'enseignement supérieur, l'éducation, l'étudiant, Covid-19, l'enseignement à distance.

1. Introducción

El 11 de marzo de 2020 la Organización Mundial de la Salud (OMS) declaró oficialmente al COVID-19¹⁵ como una pandemia, destacando la preocupación por los alarmantes niveles de propagación, gravedad y la inacción de algunos territorios. En el caso de Chile, esta pandemia y crisis sanitaria¹⁶, surge en medio de un escenario nacional caracterizado por el descontento social debido a la evidente desigualdad e injusticia social del país. Bajo este clima político, social y sanitario surgen condiciones de confinamiento forzoso, distanciamiento social y paralización de diversas actividades cotidianas y del sector productivo, agudizando aún más la inequidad y desigualdad. La pandemia en medio de esta crisis social viene a remover la estructura socioeconómica, donde el sistema educativo no ha estado ajeno.

Según datos proporcionados por UNESCO-IESALC, hasta el 1 de abril, 2020, 185 países habían cerrado escuelas e instituciones de educación superior, lo que afectó a 1.542.412.000 estudiantes. El cierre de las aulas de todos los niveles educativos sitúa a los docentes en un nuevo escenario, desconocido e incierto. La afirmación que ha circulado entre los profesores que representa de mejor manera la docencia cotidiana, es que no se está haciendo una educación a distancia o virtual, sino que responde a una docencia de emergencia, ante el reto de reorganizar sus actividades para dar continuidad a las clases, y además otorgar respuesta a la diversidad de problemáticas complejas que surgen del

15 Por sus siglas en inglés coronavirus disease y su traducción al español enfermedad del coronavirus.

16 “La OMS utiliza los términos desastre, emergencia o crisis frecuentemente en sus documentos técnicos sin una específica distinción, aunque es frecuente llamar crisis de salud pública a los eventos epidémicos con tendencia pandémica. Se acepta que, frente a un desastre y el consiguiente estado de emergencia, existe una preparación y unos planes de emergencia que pueden por sí solos, o con ayuda externa, restablecer la normalidad en el menor tiempo posible. Cuando esto no ocurre, a nivel del sistema sanitario, entre otros sistemas inestables, se podría enfrentar una crisis de salud pública” (Díaz, 2013, p.31).

encierro, limitaciones de espacio y la reestructuración de las actividades humanas en general.

En este nuevo escenario, la enseñanza tomó otros ribetes y nuevas prioridades, como mantener el contacto y motivación de los/as estudiantes, evitar la deserción y postergación de estudios, entre otras. A modo de ejemplo, las últimas cifras disponibles de la Unión Internacional de Telecomunicaciones arrojan que, en América Latina, sólo el 52% de los hogares cuenta con equipamiento tecnológico y conectividad de banda ancha (International Telecommunication Union, 2019). Desde aquí, surgen interrogantes referidas a la “nueva pedagogía”; algunas voces proponen una reorganización del currículum y sus contenidos, otro tipo de interacción y didáctica, así como también el aprendizaje e implementación de tecnologías necesarias para poner en marcha todo ello.

La educación superior ha sido impactada, al igual que todos los niveles educativos, asumiendo formas particulares por las características específicas de las actividades docentes, de investigación y extensión (Marinoni, Van’t Land, y Jensen, 2020). La encuesta de la International Association of Universities¹⁷ (Marinoni et al., 2020), expone que la mayor parte de las Instituciones de Educación Superior (IES en adelante) han reemplazado la enseñanza presencial por el aprendizaje a distancia, surgiendo con esto, algunos desafíos principales como el acceso a la infraestructura técnica, las competencias y pedagogías para la educación a distancia o remota, y los requisitos de áreas de estudio específicas que requieren enseñanza presencial.

Al mismo tiempo, el cambio de escenario forzoso a la enseñanza y el aprendizaje remoto ha ofrecido diversas oportunidades para las IES, docentes y estudiantes, destacando la posibilidad de aprendizajes

17 La encuesta se basa en 424 respuestas completas de IES únicas en 109 países y dos Regiones Administrativas Especiales de China (Hong Kong y Macao). Los resultados se analizan tanto a nivel mundial como a nivel regional en cuatro regiones del mundo (África, América, Asia Pacífico y Europa).

más flexibles, la exploración de modalidades híbridas de aprendizaje sincrónico y asincrónico, colaboración internacional entre las IES, movilidad virtual de estudiantes y, además, la reflexión y cuestionamiento del sistema actual de educación.

Es innegable que nuestra cultura contemporánea apunta a cambios sociales, políticos y tecnológicos vertiginosos (Narodowski y Botta, 2017), que incluso antes de esta crisis sanitaria se alzaban y cuestionaban la atemporalidad del sistema educativo. Desde esta disrupción, es imprescindible repensar los modos de enseñar, aprender y evaluar, y con esto el ejercicio docente, cuestionando las estructuras jerárquicas, aquellas que por años se habían resistido al cambio, apuntando ahora a organizaciones flexibles y más horizontales a partir de una situación forzada e incierta.

2. Antecedentes

2.1 Panorama de la Educación Superior en Chile

Chile presenta las mayores desigualdades asociadas al logro educativo (OCDE, 2017). Por esto, la educación superior posee una valoración social significativa, que, desde una perspectiva social, está relacionada con la búsqueda de movilidad social ascendente y con ello, el imaginario de la reducción de las desigualdades. En concordancia a esta perspectiva, la OCDE (2019) sostiene que en Chile los méritos académicos están estrechamente relacionados con las compensaciones económicas, indicando que un profesional egresado de una carrera profesional puede ganar un 163% más que aquellos que solo accedieron a educación media.

El sistema de educación superior en Chile experimentó una reforma estructural en el año 1981, que, entre otros cambios, significó un

aumento en la oferta académica de instituciones y planes de estudio (Espinoza, 2017; Chiroleu, 2017).

En la actualidad, la oferta académica se compone de 60 universidades, 51 Centros de Formación Técnica (C.F.T) y 40 Institutos Profesionales (IP) a lo largo de todo el país (MINEDUC, 2020). Con respecto a la matrícula total de estudiantes que acceden a estas instituciones, según cifras del Consejo Nacional de Educación (CNED) (2020a), en el año 2020, ingresaron un total de 1.144.184 estudiantes, de los cuales un 57.2% están matriculados en instituciones universitarias (donde gran parte asiste a universidades privadas), un 31.8% en Institutos Profesionales (IP) y un 11% en Centros de Formación Técnica (C.F.T).

Frente a este panorama, la OCDE (2019) sostiene que el logro y la participación en la educación superior en Chile, ha crecido en la última década y que el acceso es relativamente alto en comparación con otros países de la región. Sin embargo, uno de los desafíos que se mantienen, es la desigualdad en la calidad entre las diversas instituciones y planes de estudios ofertados (OCDE, 2017).

Asimismo, a pesar de este crecimiento, aún persisten las inequidades en el acceso a la educación superior y el éxito en los estudios (OCDE y Banco Mundial, 2009; OCDE, 2017; 2019). Además, las tasas de deserción son altas y afectan principalmente a los grupos de estudiantes menos favorecidos. Esta situación, refleja el problema de las instituciones de educación superior de acoger a una población estudiantil cada vez más diversa OCDE (2017). En la actualidad, producto de la pandemia este panorama podría transformarse en una problemática mayor, si a nivel central no se toman las medidas pertinentes.

A partir de este escenario, para mejorar la situación de la educación superior y la investigación en Chile, la OCDE (2017), establece algunas recomendaciones políticas, las cuales apuntan a 1. “Desarrollar una visión y una estrategia a nivel de sistema para la educación superior; 2.

Establecer una estructura de dirección efectiva para apoyar el logro de la visión del sistema; 3. Fortalecer la equidad en el acceso a la educación superior de mejor calidad; y 4. Fortalecer la calidad y la pertinencia de la educación superior” (p.26).

2.2 Marcos para el manejo de emergencias

2.2.1 Marcos internacionales

Si bien, esta situación de emergencia¹⁸ ha sido inesperada, como así también los alcances de la enfermedad, existen diversos protocolos y guías internacionales que abordan estos escenarios; los cuales están enfocados principalmente en conflictos armados, desastres¹⁹ naturales, emergencias de epidemias y pandemias, etc. Es necesario destacar que, si bien, esta es una situación que afecta a la totalidad de la población mundial, a diario existen países o territorios que se encuentran constantemente en estado de emergencia.

En el ámbito educativo, se establece que en situaciones de emergencia y desastres se debe garantizar el derecho a la educación, facilitando los recursos necesarios para que todos los estudiantes puedan acceder. Esto, no solo por garantizar un derecho fundamental, sino que, además, significa una forma de protección e integración social (UNICEF, 2008). De esta forma, existen diversos marcos y agencias internacionales

18 “La Organización Panamericana de la Salud (OPS), considera que las emergencias causan alteraciones en las personas, la economía, los sistemas sociales y el medio ambiente, se deben sucesos naturales, generadas por la actividad humana o por la combinación de ambos, y sus acciones de respuesta pueden ser manejadas con los recursos disponibles” (Díaz, 2013, p.28).

19 El término hace referencia a “una seria interrupción en el funcionamiento de una comunidad o sociedad que ocasiona una gran cantidad de muertes al igual que pérdidas e impactos materiales, económicos y ambientales que exceden la capacidad de la comunidad o la sociedad afectada para hacer frente a la situación mediante el uso de sus propios recursos” (ONEMI, 2016a, p. 160).

(Tabla 1) que resguardan el derecho a la educación y que consideran la formación, la enseñanza y la investigación como esencial para enfrentar estos escenarios.

Tabla 1

Marcos internacionales de acción para asegurar la educación en emergencias.

Marcos de acción internacionales	Referencia en educación
La Declaración Universal de los Derechos Humanos (Naciones Unidas, 1948).	Establece el derecho a la educación primaria gratuita y obligatoria para todos los niños, niñas y adolescentes.
La Conferencia Mundial sobre Educación para Todos (UNESCO, 1990) y Marco de Acción de Dakar (UNESCO, 2000).	Aborda el derecho de los niños, niñas y adolescentes a la educación en situaciones de emergencia y desastres.
La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible (UNESCO, 2017).	En la nueva Agenda 2030, en específico en educación, su Objetivo N°4 insta a garantizar una educación equitativa, inclusiva y de calidad y promocionar oportunidades de aprendizaje a lo largo de toda la vida para todos y todas.
La Conferencia Mundial sobre Reducción de Desastres (UNDRR, 2005) a través del Marco de Acción de Hyogo 2005-2015.	En las prioridades de acción, considera en el punto 3: Utilizar los conocimientos, las innovaciones y la educación para crear una cultura de seguridad y de resiliencia a todo nivel.
Conferencia Plataforma Global para la Reducción del Riesgo de Desastres (Naciones Unidas, 2017).	Ratifica la educación como una prioridad en la promoción de la resiliencia ante los desastres.
Marco Estratégico Regional de Educación para la Reducción de Riesgos de Desastres (2008).	Considera que la educación es el medio indiscutible para lograr generar una nueva cultura sobre riesgos y desastres y desarrollar capacidades al efecto en todos los niveles de la sociedad.

<p>La Estrategia Andina para la Prevención y Atención de Desastres (EAPAD) (2017) (adoptada desde el 2004)</p>	<p>Establece como uno de sus 5 ejes temáticos, el interés por reducir la vulnerabilidad en situaciones de emergencia y promover la educación, la investigación, la comunicación y la participación para construir una cultura de seguridad y resiliencia.</p>
<p>Marco de acción para la aplicación de la Estrategia Internacional de Reducción de Desastres (EIRD) (2001).</p>	<p>Establece la importancia de la cooperación, investigación y transferencia tecnológica para enfrentar las emergencias, donde la educación es primordial.</p>

Fuente: Elaboración propia a partir de la información presentada en el documento *Educación en situaciones de emergencia y desastres* (UNICEF, 2008).

Asimismo, existen entidades como la inter-agencia International Network in Education in Emergencies (INEE) que tiene por objetivo asegurar que todas las personas tengan derecho a una educación de calidad, segura, pertinente y equitativa. En este marco, el INEE establece cuatro áreas para garantizar normas mínimas en la educación en situaciones de emergencia: 1. Política educativa y coordinación, 2. Enseñanza y aprendizaje, 3. Maestros y trabajadores de la educación, y 4. Acceso y ambiente de aprendizaje.

En este marco, referido específicamente a la enseñanza y aprendizaje, la Guía de Educación en situaciones de emergencia y desastres (UNICEF, 2008) y la Guía de apoyo para el sector educativo en contextos de emergencias (Amuchástegui et al., 2017), indican que los programas de estudio adaptados a la emergencia deben contar con una perspectiva a largo plazo y no limitarse solo a medidas previsionales. Asimismo, es importante que consideren desde un inicio un plan de estudios básico, la entrega de los materiales necesarios y formación docente, teniendo como objetivo el logro de una educación de calidad. Estas consideraciones se sustentan en los compromisos de “no dejar a nadie fuera” y “no dejar a nadie atrás” (UNESCO, 2017).

2.2.2 Marcos nacionales

A partir de los marcos internacionales, Chile, ha elaborado diversos planes de acción generales frente a emergencias y desastres, que cumplen con los compromisos bajo el Marco de Acción de Hyogo (MAH), firmado el año 2005. Estos lineamientos proporcionan un conjunto de orientaciones, para que distintas instituciones del Estado puedan responder adecuadamente, desde sus ámbitos de acción, frente a situaciones de emergencia (ONEMI, 2016a) (Tabla 2).

Tabla 2

Marcos de acción frente a emergencias y desastres en Chile²⁰.

Marcos de acción	Descripción
Plan nacional de emergencia (2017)	Es un plan general, que brinda protección a las personas, sus bienes y medio ambiente a través de la coordinación del sistema nacional de protección civil.
Plan nacional de protección civil (2002)	Destinado al desarrollo de acciones permanentes para la prevención y atención de emergencias y/o desastres en el país. Considera el ámbito de educación como prevención y trabajo posterior.

20 Otros planes y programas disponibles en Chile son: Plan Específico de Emergencia por Variable de Riesgo Incendios Forestales; Plan Integral de Seguridad Escolar; Plan Integral de Seguridad Escolar para salas cunas y jardines. Disponibles en <http://repositoriodigitalonemi.cl/web/handle/2012/15>

Plan Estratégico Nacional para la Gestión del Riesgo de Desastres 2015-2018 (ONEMI, 2016a).	Posee diversos ejes prioritarios, enfocados a distintas áreas. En particular, el Eje 3: Fomento de la Cultura de la Prevención y el Autoaseguramiento, plantea la importancia de fomentar la cultura de seguridad y resiliencia en el país, mediante la utilización del conocimiento, la innovación y la educación.
Política nacional en gestión del riesgo de desastres (ONEMI, 2016b).	Es un marco guía que tiene por objetivo reducir los efectos adversos que causan los desastres. Consta de lineamientos transversales y ejes prioritarios. También considera la educación como una forma de prevención frente a los efectos de los desastres.
Plan de acción MINEDUC para Instituciones de Educación Superior (MINEDUC, 2020).	Plan adoptado frente a la emergencia del COVID-19 para asegurar la coordinación, información y continuidad de los procesos formativos en la educación superior.

Fuente: Elaboración propia.

Frente a la emergencia particular del COVID-19²¹, se promulgó el Decreto N° 104 que declara Estado de Excepción Constitucional de Catástrofe por Calamidad Pública en el territorio nacional, posibilitando con ello, la adopción de medidas excepcionales (Ministerio del Interior y Seguridad Pública, 2020). Este marco, determinó la limitación al acceso de la población a lugares públicos, promovió el trabajo remoto,

21 Otros protocolos y planes de acción por el Coronavirus del gobierno de Chile disponibles en <https://www.gob.cl/coronavirus/plandeaccion#educacion/>

el cierre de establecimientos educativos y de aquellos servicios que no fueran esenciales para el abastecimiento de la ciudadanía.

Por su parte, en materia de educación superior²², a través del Ministerio de Educación (MINEDUC), se activó el Comité de Coordinación del Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad (SINACES), el cual tiene por objetivo impulsar una serie de medidas que permitan **1.** Generar instancias de coordinación, **2.** Sostener un sistema de información permanente entre estudiantes e instituciones y **3.** Asegurar la continuidad de los procesos formativos con calidad (MINEDUC, 2020). Entre las medidas implementadas se encuentran la capacitación a distancia (oferta de diversos cursos), flexibilización de ayudas, entrega de recursos tecnológicos, asistencia a las instituciones de educación superior, entre otras. Estas medidas se suman a otras tantas en las diversas áreas y niveles educativos.

3. El Ejercicio Docente En Un Nuevo Escenario

La pandemia y la consecuente crisis sanitaria, golpeó fuertemente al sistema educativo en su conjunto. Ante este escenario, se ha optado por la sustitución de las actividades presenciales por actividades remotas, impulsadas como una alternativa de emergencia para intentar garantizar la continuidad pedagógica y con ello, posibilitar los aprendizajes de los estudiantes.

Este cambio ha impactado directamente en las instituciones, docentes, estudiantes y sus familias, ya que ha modificado las estructuras de la vida laboral, académica y personal, haciendo evidente y necesario superar ciertas barreras y construir nuevos aprendizajes.

²² También se ha implementado un protocolo de Orientación al sistema escolar en contexto de COVID-19.

El ejercicio docente, en particular, ha estado en el centro de la discusión, ya que durante los procesos de enseñanza y aprendizaje convergen diversos factores que inciden directamente en la calidad de la enseñanza, los cuales en un periodo de inestabilidad e incertidumbre cobran aún mayor relevancia. Algunas de las principales situaciones que han surgido en la llamada “docencia remota de emergencia”²³ (Hodges et., al (2020), durante este periodo de pandemia y la enseñanza en línea se podrían reflejar de esta manera:

3.1. Escasa preparación de docentes y estudiantes para modalidad online.

Los académicos no solo han tenido que romper con las tradicionales formas de interactuar con sus estudiantes, sino que han debido sumarse al aprendizaje en el uso de nuevas plataformas para establecer el diálogo educativo, emplear recursos y estrategias didácticas diversas para posibilitar las distintas actividades programadas. Sin duda, lo más complejo ha sido dejar la resistencia al cambio y valorar la tecnología como una oportunidad para potenciar el proceso educativo.

Por su parte, también los alumnos se han visto demandados en su actualización en el manejo de recursos digitales y responder a las nuevas exigencias. Además, han debido desarrollar la autonomía y proactividad en la construcción de su aprendizaje, elementos poco difundidos por los enfoques tradicionales aun presentes en el sistema educativo.

Lo anterior, lo refleja la encuesta “Docencia durante la crisis sanitaria: La mirada de los docentes”²⁴, la cual sostiene que un 9% de docentes

23 Hace referencia al uso de soluciones de enseñanza totalmente a distancia, que en otras circunstancias se realizarían de forma presencial. La docencia remota tiene por objetivo proporcionar un acceso temporal a la educación y otorgar los apoyos educativos de manera rápida y confiable mientras dure la emergencia o crisis.

24 La encuesta fue válidamente respondida por un grupo de 3.176 docentes de aula en

considera que sus estudiantes cuentan con hábitos para estudiar de forma autónoma, y solo un cuarto cree que sus estudiantes tienen las habilidades necesarias para usar aplicaciones de trabajo a distancia (Instituto de Informática Educativa, SUMMA - Laboratorio de Investigación e Innovación en Educación, Observatorio de Prácticas Educativas Digitales, Centro de Desarrollo Profesional Docente y Centro Costadigital, 2020).

En este contexto, se plantea que uno de los desafíos es pasar de un enfoque basado en la masificación del acceso a las tecnologías, a uno que fortalezca las habilidades y competencias digitales, orientadas a los nuevos recursos pedagógicos (Gobierno de Chile, 2020). Por ende, es fundamental la incorporación de tres tipos de conocimientos: contenido tecnológico, contenido pedagógico y conocimiento tecnológico pedagógico, ya que, a partir de estos, se podrá avanzar hacia una formación que integre lo pedagógico y no únicamente lo instrumental y tecnológico en el uso de recursos digitales (Tejada y Pozos, 2018).

3.2. Inequidad de acceso a Internet y recursos tecnológicos

El cierre de las instituciones de educación superior y el desarrollo de docencia remota ha demandado tanto a profesores como estudiantes, contar con diversos recursos propios para acceder a las plataformas de interacción y aprendizaje, lo que no ha sido una tarea fácil para las familias con menos recursos, que no cuentan con las posibilidades económicas para adquirir un notebook, por ejemplo, o acceder a internet.

Sumado a esto, cuando existe una conexión a internet, las clases en línea se han visto interrumpidas y limitadas por diversos factores. En el caso de Chile, la geografía diversa, la existencia de lugares

todo Chile. Con el objetivo de conocer cómo los docentes de escuelas y liceos del país están abordando la educación remota en el contexto de la crisis sanitaria.

apartados e incluso las condiciones estructurales poco preparadas de las telecomunicaciones para enfrentar una alta demanda de conectividad, han significado barreras al momento de llevar a cabo la modalidad de educación en línea.

Ante esta realidad, algunas instituciones han facilitado a estudiantes y docentes, computadores, notebooks, chips de conectividad, entre otros bienes, para posibilitar la mantención del proceso educativo. Asimismo, el MINEDUC ha puesto en marcha un plan para apoyar a las instituciones en este proceso, a través de diversas acciones (MINEDUC, 2020).

3.3. Flexibilidad de programas académicos

En el intento por cumplir con los planes de estudio, se pensó que los programas de actividades curriculares podían desarrollarse sin mayores modificaciones en sus contenidos y horas establecidas para su trabajo. Asimismo, otra dificultad, fue considerar que la clase tipo videoconferencia era un espacio académico similar al aula presencial. Esto trajo como consecuencia una extensión excesiva de la presencia en pantalla, con una evidente fatiga, tanto de profesores, como estudiantes. De acuerdo con Pedró (2020), esta situación se evidenció mayormente en docentes acostumbrados a clases expositivas con poca interacción con sus estudiantes, donde el uso de una plataforma digital funcionaba como un repositorio de actividades sin una interacción que facilite su aprendizaje.

Frente a esto, UNICEF (2008) plantea que en una situación de emergencia no es viable “continuar con el mismo programa como si nada hubiese pasado (...), por lo que es necesario, elaborar un programa de estudio mínimo o básico con miras a construir un sistema educativo más formal a largo plazo” (p. 23). Asimismo, Amuchástegui et al., (2017) sostiene que es crucial buscar la flexibilidad, integralidad y abordaje holístico de los contenidos evitando la rigidez y la hiperdensificación.

Con el transcurso del semestre académico, los docentes se vieron enfrentados a la necesidad de realizar cambios en las estrategias didácticas, evaluativas, y tiempos, además en algunos casos, realizar ajustes a ciertos contenidos, debiendo recurrir al principio de flexibilidad para ello. Dicho principio, ha debido operar para atender a la diversidad de situaciones y en muchos casos, a la desigualdad de condiciones que presenta los estudiantes. Cabe señalar, que estos ajustes se han efectuado en la marcha, con escaso tiempo para adecuarlos a las clases remotas.

3.4. Cambio del espacio académico y educación impersonal

En un escenario regular se puede hacer uso de los recursos e instalaciones de las instituciones, sin embargo, en situación de confinamiento forzoso el espacio físico para trabajar emerge como una amenaza para estudiantes y docentes. Lo anterior, debido a que muchos, no cuentan con las condiciones mínimas propicias para realizar su actividad laboral y académica en sus hogares, reflejando una vez más las innumerables condiciones de inequidad para desarrollar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Asimismo, este cambio del espacio académico también ha significado una modificación en las interacciones en las clases y fuera de ellas. Esto ha repercutido en los diálogos entre estudiantes, preguntas al profesor fuera de clases, o bien la limitada participación de alumnos en la clase a distancia, entre otras. A modo de ejemplo, es común tener sesiones con “pantallas en negro”, sin posibilidades de ver los rostros de los alumnos con la posibilidad de interactuar cara a cara. Esta modalidad de trabajo se ha establecido en las IES como una “conducta normal”, en el entendido que se debe respetar el espacio personal y de privacidad que algunos estudiantes requieren. Para los docentes ha significado una gran limitación, ya que los rostros son una importante fuente de información. En este sentido, se hace mucho más difícil regular la actividad comunicativa y la información que se entrega, así como la comprensión

que se está teniendo de ella, al no contar con la retroalimentación que aportan los rostros o comentarios de los estudiantes. Por esto es frecuente escuchar a los docentes en interrogantes como: “*se ve*”, “*se escucha*”, “*se entiende*”, “*alguien quiere opinar*”, “*hay alguna pregunta*”.

3.5. Sobrecarga y precarización laboral.

En la actualidad 87.550 docentes ejercen en la educación superior, donde el 66.827 (76.3%) se concentran en instituciones universitarias. De estos docentes, 22.052 poseen contrato de jornada completa²⁵, 7.763 media jornada²⁶ y 37.012 por horas²⁷ (CNED, 2020b). Estos datos, aportan información importante sobre la situación laboral, ya que la mayor parte de los docentes universitarios están contratados por menos de 19 horas semanales, lo que refleja la situación en que los docentes han debido enfrentar este escenario de pandemia, por ejemplo, bajos sueldos o trabajar en más de una institución.

Los docentes, han debido compatibilizar el trabajo académico universitario con las labores personales y familiares. Asimismo, el hecho de estar permanentemente frente a una pantalla determina que los profesores estén de manera constante conectados y recibiendo diversos requerimientos, por lo que, en muchos casos, se ha traducido en la extensión de las jornadas laborales (incluso más allá de su contrato). Es indudable que el alta demanda de necesidades de los estudiantes, mantener la calidad de la enseñanza, los escasos espacios de colaboración con otros docentes y la estrecha línea del término de la jornada de trabajo se ha convertido en una precarización del ejercicio docente.

25 Considera un mínimo de 33 horas semanales.

26 Considera entre 20 y 32 horas semanales.

27 Considera hasta 19 horas semanales.

Si bien, estas condiciones se reflejan en profesores y profesoras, en el caso de las mujeres se precariza aún más la labor docente por la desigualdad de género. Las labores del hogar y el cuidado de hijos y/o familiares se suman a las responsabilidades laborales en un contexto de confinamiento, visibilizando que estas tareas aún recaen en su mayoría en la mujer, existiendo una desigualdad de género que repercute en todos los ámbitos de la vida (CEPAL, 2020, p.1).

3.6. Estado emocional y mental

Los docentes se han visto demandados para responder de manera adecuada ante un estado emocional vulnerable de sus estudiantes, sin tener una gran preparación. Asimismo, han manifestado carencia de formación en su auto cuidado, sintiendo un mayor agobio por la sobrecarga de trabajo; a lo que se suman las labores domésticas, cuidado de hijos/as o padres, etc. Como consecuencia, se evidencia un estado de saturación emocional y mental, en un contexto incierto, en el que, a su vez, se intenta mantener cierta normalidad.

Algunos de los aspectos señalados, son coincidentes con los resultados de una encuesta elaborada por un conjunto de universidades y centros de investigación nacionales, que recogen la mirada de los docentes en el abordaje de la educación remota. En ella se revela que un 80% de los profesores señalan como prioritario recibir formación en el uso de estrategias pedagógicas para enseñar a distancia y apoyar socioemocionalmente a sus estudiantes (Instituto de Informática Educativa et al., 2020).

En este contexto, UNICEF (2008), establece que los espacios de aprendizaje deben ser entornos protectores para estudiantes y docentes, que más allá de contenidos pedagógicos, puedan tener la oportunidad de reflexión y autoexpresión, más aún en contextos de crisis. Además, Amuchástegui et al., (2017) recomienda poner atención a **1. Identificar**

y mejorar las condiciones laborales y contextuales urgentes para el desarrollo de la tarea pedagógica, **2.** Empoderar y legitimar a los docentes, como referentes locales, y **3.** No olvidar que los docentes también están dentro de la emergencia, por ende, deben asumir la contención de otros, pero también necesitan ser cuidados.

4. Repensar el modelo educativo

Con la crisis sanitaria y la nueva modalidad de docencia, surgía la preocupación acerca del dominio (o falta de éste) de la tecnología y la virtualidad para el ejercicio docente. Sin embargo, con el transcurso del tiempo, la tecnología como el gran desafío para estos tiempos excepcionales, dejó de ser el centro del debate, abriendo paso hacia la necesidad y urgencia de repensar el paradigma educativo en cuanto a sus fundamentos epistemológicos, didácticos, curriculares y evaluativos. Esto implica hacerse nuevamente preguntas clave tales como: ¿qué tipo de universidad y escuela queremos?, ¿para qué tipo de sociedad estamos educando?, ¿cuál debería ser el foco de los procesos de enseñanza aprendizaje? (¿qué enseñar?), ¿cómo podemos lograr esos aprendizajes? (¿qué didáctica o metodología implementar?) y cómo podemos saber si nuestros estudiantes están aprendiendo (¿qué y cómo evaluar?).

Antes de esta pandemia, ya se discutía acerca de la necesidad de un cambio en la educación escolar y universitaria, una reestructuración dentro de las aulas e instituciones, las cuales parecen poseer elementos atemporales a los cambios de la sociedad. Este debate surge desde (re) pensar las metodologías utilizadas, los recursos y las relaciones de poder dentro del ámbito académico; autores como Narodowski y Botta (2017), sostienen que el ejercicio del poder ha sido tan meticulosamente difundido en el canon académico que en la actualidad se encuentra en un lugar común, por ende, figuras de poder como planes de estudios y metodologías de evaluación han dejado de operar con la misma eficacia

del pasado. En esta línea, Osman y Hornsby (2018) reconocen una crisis en las instituciones de educación superior que se resisten al cambio y la transformación; señalando que se han convertido en un entorno hostil y dividido, que, en el caso de los enfoques de aprendizaje, estarían ajenos e incluso opuestos a los mundos de los estudiantes y sus familias.

La crisis de la educación superior, junto al contexto de pandemia, podrían suponer una oportunidad de reestructuración de las dinámicas jerárquicas, estandarizadas y rígidas en la transmisión de conocimientos, resistentes por años a los cambios e innovaciones, y que, en este período forzoso de cambios, han tenido que reinventarse y flexibilizar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En esta línea, UNESCO en su guía teórico-práctica “Enseñar en tiempos de COVID-19” (Rappoport, Rodríguez, Bresanello, 2020), plantea que una de las características de la educación a distancia es que estudiantes y docentes no comparten espacio y/o tiempo, por ende, al verse limitada la disponibilidad docente, el estudiante debe ser autónomo en la construcción de su aprendizaje y que, en esta modalidad, los materiales que proporcione el docente cobran especial relevancia, ya que permitirán el diálogo con sus estudiantes y la construcción colectiva de los aprendizajes.

De este modo, la intencionalidad educativa se centra en las experiencias del estudiante, siendo el resultado de aprendizaje el objetivo último. Es así, como la planificación de la clase se basa en una secuencia didáctica, en las que se mezclan instancias asincrónicas, donde el alumno trabaja de forma autónoma, y actividades sincrónicas, cuyo principal objetivo es consolidar el aprendizaje mediante el intercambio, la retroalimentación y la profundización de temas. Este tipo de dinámica aporta un valor relevante en tiempos de confinamiento, ya que son instancias formativas donde se integran aspectos cognitivos, sociales y afectivos del proceso de aprendizaje (De Vincenzi, 2020), lo que permite construir las experiencias de forma colaborativa y horizontal entre estudiantes y docentes mediadores.

Este escenario ha reflejado que existen planes de estudios cargados de contenidos y competencias menos necesarias de lo que creíamos, siendo un desafío la revisión de los currículos y planes de estudio en cada etapa para ajustarlos al contexto (Pedró, 2020); asumiendo que uno de los aprendizajes que nos deja la emergencia ha sido la adaptación y flexibilización, contrarias a los modelos rígidos y estandarizados de enseñanza. A partir de este diálogo, organismos internacionales han centrado la preocupación en la formación por competencias transversales y la calidad de la educación a distancia.

Asimismo, la emergencia docente en esta pandemia junto al ejercicio de reflexionar y repensar la práctica en el aula (a distancia y presencial), nos deja importantes oportunidades (Marinoni et al., 2020):

1. La posibilidad de contar con contextos de enseñanza-aprendizaje adaptables y flexibles (horarios, cantidad de estudiantes en la clase, competencias-aprendizajes contextualizadas, diversidad de materiales, etc.).
2. Lo anterior, podría significar la incorporación de modelos híbridos de educación, posicionando a la enseñanza en línea como parte inexcusable, después de tantos años de resistencia hacia la tecnología. Esta combinación de ambos modelos, serían complementarios.
3. Estos modelos híbridos podrían suponer dejar atrás las modalidades formativas centradas en la divulgación de conocimientos y en su lugar, dar paso a estrategias de enseñanza centradas en el diseño de experiencias de aprendizaje.

5. Equidad e inclusión en la emergencia

El debate frente a la pedagogía inclusiva se ha alzado en el escenario cambiante de los contextos de enseñanza y aprendizaje. Desde aquí, es fundamental que los principios de equidad, inclusión, relevancia, pertinencia (dada por el contexto o territorio) y justicia social nos puedan orientar en la crisis.

El enfoque de equidad hacia la inclusión social reconoce la existencia de fragmentación social, la discriminación de colectivos y el carácter homogeneizador de las culturas institucionales y académicas tradicionales (Silva, 2020). Lo interesante de este planteamiento, es su carácter político, el cual exige la transformación de estructuras para revertir los procesos de exclusión y sitúa en el centro el reconocimiento de las diferencias, enfatizando el derecho a aprender (Yuni et al., 2014).

En este período de confinamiento y docencia no presencial, los profesores se han visto enfrentados a la diversidad en el aula de una manera poco usual, desafiando las distintas situaciones que este escenario origina, como, por ejemplo: diversas realidades económicas, de acceso a la tecnología, situaciones emocionales propias del confinamiento, situaciones específicas para avanzar en los aprendizajes, entre muchas otras, sumadas a las necesidades particulares antes de la pandemia. Los docentes han debido abordar estas multiplicidades de situaciones a distancia, incluso sin conocer a los estudiantes (en el caso de alumnos/as de primer año), y no han contado con aquellas herramientas o apoyos propios de la presencialidad, para enfrentar estas demandas en un escenario poco común.

Para enfrentar el proceso de enseñanza aprendizaje e intentar asegurar la equidad de ellos, los docentes e instituciones han optado por la llamada flexibilidad académica, priorizando aquellos contenidos fundamentales, adaptado la metodología de sus clases y evaluaciones, en espacios y tiempos a distancia y diferidos. Anterior a la emergencia,

la llamada “flexibilidad académica”, era gestionada por los programas y unidades de inclusión al interior de las universidades, cuya función era resguardar la igualdad de oportunidades para aquellos colectivos de estudiantes no tradicionales que ingresaban a la educación superior. Sin embargo, en la emergencia, el desafío de flexibilizar las clases no solo apunta a estos colectivos, sino que es imprescindible para desarrollar la actividad académica, desafiando las estructuras rígidas de aquellas instituciones y docentes que antes de la pandemia eran reticentes a las sugerencias de adaptaciones.

En el contexto actual se ha demostrado que estas reticencias carecen de fundamentos y que las formas de enseñanza estandarizadas en educación no funcionan del todo. Además, se ha podido comprobar que las medidas de flexibilización y adaptación en algunos contenidos, estrategias y tipo de evaluaciones implementadas en las clases durante el período de pandemia no solo impactan a un colectivo concreto, sino que benefician a todo el estudiantado para lograr sus objetivos (Pedró, 2020). Es decir, no dejan de ser adaptaciones, sino que cumplen con el principio de educación inclusiva y universal.

La guía de “COVID-19 y educación superior” de la UNESCO-IESALC (2020), plantea un conjunto de principios rectores para este periodo de crisis, dos de ellos exponen la necesidad de:

1. Asegurar el derecho a la educación superior de todas las personas en un marco de igualdad de oportunidades y de no-discriminación es la primera prioridad y, por consiguiente, todas las decisiones políticas que afecten, directa o indirectamente, al sector de la educación superior deberían estar presididas por este derecho; y
2. No dejar a ningún estudiante atrás, en línea con el propósito principal de los Objetivos de Desarrollo Sostenible de Naciones Unidas. Asumiendo que la crisis impacta en grado distinto a los diferentes perfiles de estudiantes, pero es innegable que profundiza las desigualdades existentes y genera otras nuevas (p.45).

A partir de estas experiencias y lineamientos, se debe apostar por un modelo educativo basado en la idea de una educación personalizada, la cual no debe confundirse con la individualización. En este sentido, una pedagogía de la equidad constituye un proceso dialógico entre todos los actores, reconociendo sus diferencias para revertir las exclusiones educativas y sociales acumuladas; aún más en contextos de crisis mundial, pues estas diferencias se exacerbaban para los grupos menos favorecidos.

Lo anterior, no se reduce a técnicas específicas para mejorar la enseñanza, apunta a un proceso que involucra el sentido humano, pedagógico y político que nos lleven a cuestionar y reflexionar las estructuras rígidas de las instituciones y cómo se ejercen las relaciones de poder para perpetuar las desigualdades. La experiencia de esta crisis sanitaria nos debe llevar al convencimiento que la equidad en la educación superior, pre y post pandemia, amerita una atención prioritaria, ya que, a pesar de la expansión en el acceso en la educación superior, aún existen profundas desigualdades para ejercer el derecho a la educación (Silva, 2020).

6. Consideraciones finales: desafíos del retorno a la presencialidad y post pandemia.

Actualmente tenemos una “educación superior suspendida en el aire”, pero tanto la universidad como la escuela, son espacios de desarrollo social, prioritarios para aprendizajes integrales, para la interacción entre profesores, estudiantes y la comunidad educativa en general. A partir de esta experiencia, es necesario considerar algunas cuestiones importantes de vuelta a la nueva “normalidad” y para futuras emergencias.

Preparación para un retorno a la presencialidad

Si bien, el retorno a las salas de clases no está en la agenda inmediata de la mayoría de las instituciones educativas, es necesario planear un retorno

seguro y determinar las mejores condiciones para iniciar este proceso. Para la vuelta a las IES, sin arriesgar la salud de las comunidades, es necesario conformar comités locales que permitan ir evaluando la situación interna diariamente, y tomando nuevas medidas de resguardo, si las circunstancias así lo ameritan. Clave también es contar con una comunicación expedita, que mantenga permanentemente informada a la comunidad.

Para que lo anterior funcione con relativa eficacia, es fundamental contar con información a nivel nacional, que sea levantada por expertos en distintos ámbitos, quienes desde sus disciplinas aporten con la evidencia necesaria para la adecuada orientación y debida toma de decisiones de dichos comités y de la población en general. En esta línea, UNESCO-IESALC (2020), plantea la necesidad de dotar a las instituciones con los suficientes recursos destinados al conocimiento, investigación e innovación, con la finalidad de aportar desde los diversos ámbitos de estudio y acción. Con esto, resalta la necesidad de potenciar el trabajo en red, que desde un enfoque inter y transdisciplinario aborde la complejidad de los problemas educativos y puedan dilucidar soluciones.

Los próximos desafíos

En este período de confinamiento el logro de aprendizajes ha sido muy diverso, dependiendo de las circunstancias personales del estudiantado y cómo los procesos se han llevado a cabo. Asimismo, se ha otorgado prioridad a ciertas competencias y contenidos fundamentales, dejando otros relegados.

Esta situación demanda que, se retomen algunas actividades tendientes trabajar aquellos contenidos y competencias que no alcanzaron el desarrollo esperado (Moreno-Rodríguez, 2020). Esto coincide con las indicaciones que señala UNESCO-IESALC, (2020) para la denominada fase de apertura de las instituciones, donde indica que el

primer objetivo debiese estar centrado en recuperar los aprendizajes que no lograron alcanzarse, teniendo como foco aquellos estudiantes en situación de mayor vulnerabilidad. Con ello, se proponen diversas estrategias compensatorias: monitoreo y apoyo individual, tutorías, grupos reducidos para nivelar materias y seminarios o escuelas de verano o invierno y de esta forma enfrentar de mejor manera los nuevos desafíos educativos venideros.

Un segundo objetivo debiese ser el rediseño de los procesos formativos, recogiendo los aprendizajes de la tecnología empleada en este tiempo, en el marco de la inclusión y la equidad. Para ello, es fundamental contar con un registro de la experiencia de los cambios implementados en el proceso educativo a distancia y evaluar su impacto a través de un proceso reflexivo de la comunidad educativa (UNESCO-IESALC, 2020).

En este tiempo de educación remota el uso de variados recursos tecnológicos y plataformas se ha convertido una oportunidad para dar continuidad al proceso de enseñanza aprendizaje, sin embargo, está claro que no ha sido una instancia planificada y muchos profesores no han contado con todas las competencias para una adecuada implementación. A partir de esto, UNESCO-IESALC (2020), indica que es una necesidad sistematizar estas experiencias, evaluarlas y llegar a conclusiones que permitan mejorar los logros de aprendizaje mediante procesos innovadores.

Para avanzar en esta línea, es fundamental dotar de los recursos necesarios a la educación pública, de tal manera que, tanto estudiantes como profesores, cuenten con las condiciones apropiadas de infraestructura, recursos tecnológicos y conectividad para lograr nuevos aprendizajes. Ello implica acortar las brechas económicas y digitales.

Por otra parte, en relación con las características de la docencia que se imparta, es de suma importancia que esté focalizada en las situaciones contextuales, ancladas en los territorios, vinculadas a la realidad local y al servicio de quienes se han visto más perjudicados con esta crisis

sanitaria. De esta forma se podrán propiciar aprendizajes con sentido y no sólo centrados en la disciplina o técnica.

La UNESCO-IESALC (2020) también manifiesta que uno de los principios a considerar es que los Gobiernos en conjunto con las IES deberían establecer los mecanismos para posibilitar la resiliencia de la educación superior ante futuras crisis, para lo cual es fundamental involucrar a toda la comunidad educativa en respuestas ante situaciones de emergencia.

Este esperado retorno a las universidades no será probablemente la vuelta a la “normalidad”, pero se debe aprovechar esta experiencia como una nueva oportunidad de replantear la educación, donde la innovación, la creatividad, flexibilidad y la inclusión, sean los vectores del ejercicio docente.

Políticas educativas post pandemia

No cabe duda de que, tras la crisis sanitaria vivida, los sistemas educativos no serán los mismos. Las diversas experiencias internacionales ante situaciones de emergencias nos subrayan la importancia del trabajo conjunto, como mecanismo para superar las dificultades, sin dejar a nadie fuera, ni atrás del proceso educativo.

Es por esto, que Amuchástegui et al., (2017), desde una perspectiva del Aprendizaje a lo Largo de Toda la vida, entrega algunas orientaciones referidas a políticas educativas post desastre, que pueden servir como elementos centrales a considerar luego de la crisis sanitaria vivida. Se enfatiza que el diagnóstico debe considerar debilidades y fortalezas de la comunidad y su participación el diseño de procesos educativos considerando el territorio (físico y simbólico) en que estos tienen lugar. Asimismo, promueve la importancia de posibilitar diversas modalidades, recurso y expresiones para el logro de aprendizajes.

Los distintos marcos de actuación revisados coinciden en que estas experiencias debemos tomarlas como una oportunidad para la reflexión y generación de nuevas perspectivas que contribuyan al diseño e implementación de mejoras a nivel educativo. Asimismo, el aprendizaje logrado, nos debe otorgar la posibilidad de estar mejor preparados ante una eventual nueva emergencia.

Referencias

- Amuchástegui, G., Valle, M., y Renna, H. (2017). *Reconstruir sin ladrillos: Guías de apoyo para el sector educativo en contextos de emergencia*. Santiago: unesco.http://www.unesco.org/new/fileadmin/multimedia/field/Santiago/pdf/Guia_completa_educacion_emergencias.pdf
- Chiroleu, A. (26-28 de julio de 2017). *9º Congreso Latinoamericano de Ciencia Política presentación*. Asociación Latinoamericana de Ciencia Política (ALACIP), Montevideo, Uruguay.
- CNED. (2020a). *Matrícula Sistema Educación Superior*. Consejo Nacional de Educación. <https://www.cned.cl/indices/matricula-sistema-de-educacion-superior>
- CNED. (2020b). *Planta académica*. Consejo Nacional de Educación. <https://www.cned.cl/indices/planta-academica>
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). (2020). *La pandemia del COVID-19 profundiza la crisis de los cuidados en América Latina y el Caribe. Naciones Unidas*. https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45335/5/S2000261_es.pdf
- De Vincenzi, A. (2020). *Del aula presencial al aula virtual universitaria en contexto de pandemia de COVID-19. Avances de una experiencia universitaria en carreras presenciales adaptadas a la modalidad virtual*. Debate Universitario, 8(16), 67-71.
- Decreto exento N° 1.439 de 2017 [Ministerio del Interior y Seguridad Pública]. *Aprueba el Plan nacional de emergencia*. 29 de junio de 2017.
- Decreto N° 104 de 2020. [Ministerio del Interior y de Seguridad Pública]. *Declara Estado de Excepción Constitucional de catástrofe, por calamidad pública, en el territorio de Chile*. 18 de marzo de 2020.
- Decreto N° 156 de 2002 [Ministerio del Interior]. *Aprueba el Plan nacional de protección civil*. 12 de marzo de 2002.

- Díaz, R. (2013). *Crisis de salud pública y sus formas de presentación*. [Tesis doctoral]. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Espinoza, O. (2017). *Acceso al sistema de educación superior en Chile. El tránsito desde un régimen de elite a uno altamente masificado y desregulado*. *Universidades*, (74), 7-30.
- Estrategia Andina para la Gestión del Riesgo de Desastres (EAGRD) *Decisión 819*. (2017). Comunidad Andina, Lima. <http://www.comunidadandina.org/Staticfiles/2017522151956estrategia%20andina.pdf>
- Gobierno de Chile. (2020). *Agenda Digital 2020, Chile digital para todos*. <http://www.agendadigital.gob.cl/files/Agenda%20Digital%20Gobierno%20de%20Chile%20-%20Capitulo%205%20-%20Noviembre%202015.pdf>
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., y Bond, A. (2020). *The Difference between Emergency Remote Teaching and Online Learning* Educause Review. <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergencyremote-teaching-and-online-learning>
- Instituto de Informática Educativa, SUMMA - Laboratorio de Investigación e Innovación en Educación, Observatorio de Prácticas Educativas Digitales, Centro de Desarrollo Profesional Docente y Centro Costadigital. (2020). *Docencia durante la crisis sanitaria: mirada de los docentes*. <https://www.miradadocentes.cl/>
- International Telecommunication Union. (2019). *Measuring digital development Facts and figures 2019*. <https://www.itu.int/en/ITU-D/Statistics/Pages/facts/default.aspx#:~:text=ITU's%20Measuring%20digital%20development%3A%20Facts,gender%20gap%20is%20also%20growing>.

- Marco de Acción Para la implementación de la Estrategia Internacional para la Reducción de los Desastres (EIRD). (2001). *United Nations Office for Disaster Risk Reduction (UNDRR)*. <https://eird.org/esp/acerca-eird/marco-accion-esp.htm>
- Marco Estratégico Regional de Educación para la Reducción de Riesgos de Desastres. (2008). *Plan Centroamericano para la Reducción de Riesgos en el sector Educación*. <http://desastres.usac.edu.gt/documentos/docgt/pdf/spa/doc0271/doc0271.pdf>
- Marinoni, G., Van't Land, H. y Jensen, T. (2020). *The Impact of COVID-19 on Higher Education Around the World IAU Global Survey Report*. https://www.iauiau.net/IMG/pdf/iau_COVID19_and_he_survey_report_final_may_2020.pdf
- MINEDUC. (2020). *Directorio de instituciones de educación superior*. Ministerio de Educación, Subsecretaría de Educación Superior. <https://educacionsuperior.mineduc.cl/>
- MINEDUC. (2020). *Plan de acción MINEDUC para Instituciones de Educación Superior*. <https://educacionsuperior.MINEDUC.cl/wpcontent/uploads/sites/49/2020/05/PLAN-DE-ACCION-COVID-19.pdf>
- Moreno-Rodríguez, R. (2020). *Reflexiones en torno al Impacto del Covid-19 sobre la Educación Universitaria: Aspectos a Considerar acerca de los Estudiantes con Discapacidad*. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3e). <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3>
- Naciones Unidas. (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. 217 A (III). Asamblea General de Naciones Unidas, París. https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/spn.pdf
- Naciones Unidas. (22-26 de mayo de 2017). *Plataforma Global 2017 para la Reducción del Riesgo de Desastres*. Naciones Unidas, Cancún, México.

https://www.preventionweb.net/files/48240_gp17programmees.pdf

Narodowski, M., y Botta, M. (2017). *La mayor disrupción posible en la historia de la pedagogía moderna: Ivan Illich*. *Pedagogía y Saberes*, (46), 45-54. ISSN 0121-2494.

OCDE y Banco Mundial. (2009). *Revisión de Políticas Nacionales de Educación: El aseguramiento de la Calidad en la Educación Superior en Chile*, Chile, OCDE.

OCDE. (2017). *Educación en Chile, Revisión de Políticas Nacionales de Educación*, México, OCDE.

OCDE. (2019). *Panorama de la Educación, Indicadores de la OCDE*, París, OCDE.

ONEMI. (2016a). *Plan Estratégico Nacional para la Gestión del Riesgo de Desastres 2015-2018*. Ministerio del Interior y de Seguridad Pública. <https://www.onemi.gov.cl/plataforma-de-reduccion-de-riesgos-de-desastres/>

ONEMI. (2016b). *Política nacional en gestión del riesgo de desastres*. Ministerio del Interior y de Seguridad Pública. <https://www.onemi.gov.cl/plataforma-de-reduccion-de-riesgos-de-desastres/>

Osman, R., y Hornsby, D. (2018). *Possibilities towards a socially just pedagogy: New tasks and challenges*. *Journal of Human Behaviour in the Social Environment*, 28(4), 397–405. <https://doi.org/10.1080/10911359.2018.1441083>

Pedró, F. (2020). *COVID-19 y Educación Superior en América Latina y el Caribe: efectos, impactos y recomendaciones políticas*. https://doi.org/10.33960/AC_36.2020

- Rappoport, S., Rodríguez, M.S. y Bresanello, M. (2020). *Enseñar en tiempos de COVID-19 Una guía teórico-práctica para docentes*. Montevideo: UNESCO.
- Silva, M. (2020). *La dimensión pedagógica de la equidad en educación superior*. Archivos Analíticos de Políticas Educativas, 28(46). <https://doi.org/10.14507/epaa.28.5039>
- Tejada, J., y Pozos, K. (2018). *Nuevos Escenarios y Competencias Digitales Docentes: Hacia una profesionalización docente con TIC*. Profesorado: Revista de Currículum y Formación del profesorado, 22 (1), 25-51. ISSN-e 1138-414X.
- UNESCO. (1990). *Declaración Mundial de Educación para Todos Jomtien y Marco de acción para satisfacer de las necesidades básicas de aprendizaje*. UNESCO, Nueva York. <https://www.humanium.org/es/wp-content/uploads/2013/09/1990-DeclaracionMundialEducacion.pdf>
- UNESCO. (2000). *Foro Mundial sobre la Educación Dakar. Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes*. UNESCO, París. http://iin.oea.org/Cursos_a_distancia/Lectura%2017_disc.Dakar.pdf
- UNESCO. (2017). *La Agenda 2030 para el desarrollo sostenible*. http://www.unesco.org/new/fileadmin/multimedia/field/hanoi/2030_brochure_sp.pdf
- UNESCO-IESALC. (2020). *COVID-19 y Educación Superior: De los efectos inmediatos al día después*. <http://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2020/05/COVID-19-ES-130520.pdf>
- UNICEF. (2008). *Educación en situaciones de emergencia y desastres: Guía de preparativos para el sector educación*. Inter-agency Network for Education in Emergencies (INEE). <https://inee.org/ar/node/6160>

United Nations Office for Disaster Risk Reduction (UNDRR). (18-22 de enero de 2005). *Conferencia Mundial sobre la Reducción de los Desastres. Estrategia Internacional para la Reducción de Desastres*, Kobe, Hyogo, Japón. <https://www.eird.org/cdmah/contenido/hyogo-framework-spanish.pdf>

Yuni, J. A., Meléndez, C. E., y Griselda, A. (2014). *Equidad y políticas universitarias: Perspectivas desde Latinoamérica*. REDU. *Revista de Docencia Universitaria*, 12(2), 41–60. <https://doi.org/10.4995/redu.2014.5639>

Relato de una experiencia sobre el proceso de adaptación curricular en contexto de educación virtual: aproximaciones a formas de construir el currículum práctico.

An experience report on curricular adaptation process in context of virtual education: approaches to practical ways to build the curriculum.

Rapport d'une expérience sur le processus d'adaptation du curriculum dans le contexte de l'éducation virtuelle: approches de façons de construire le programme pratique

Mauricio Vergara Rodríguez & Daniel Riveros Zúñiga

mauricio.vergara@umce.cl, daniel.riveros@umce.cl

RESUMEN

Este artículo tiene como propósito comunicar la experiencia desarrollada en la actividad curricular de “Práctica I: espacios educativos diversos” propuesto por el Departamento de Historia y Geografía durante el año 2019 y 2020, en perspectiva de los contextos y propuesta curricular de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE). El artículo propone dos focos de atención: primero la propuesta de flexibilidad curricular para la gestión del curriculum en el proceso de adaptación curricular por parte de los docentes a cargo de la actividad curricular; y segundo, las reflexiones para concretar el currículum diseñado. Al finalizar se proponen conclusiones que pueden ser tomadas como recomendaciones, respuestas y otras preguntas para avanzar en comprender nuestra práctica docente en el contexto virtual.

Palabras claves: Educación virtual, actividad curricular, flexibilidad curricular, práctica docente.

ABSTRACT

This article has the purpose to inform the developed experience in the curricular activity of the “1st practice: diverse educational spaces” proposed by the Department of History and Geography in the years 2019 and 2020, in perspective of the curricular

contexts and proposals of the Metropolitan University of Educational Sciences (MUES). The article proposes two focus areas: firstly, the program flexibility proposal for the management of the curriculum in the curricular adaptation process among the teachers in charge of educational activity; and secondly, the reflections for the implementation of the developed curriculum. When finalising, we suggest conclusions which can be taken as recommendations, answers, and other questions to advance and understand our teaching practices in the virtual context.

Keywords: Virtual education, curricular activity, educational program flexibility, teaching practice.

RÉSUMÉ

Cet article a pour but d'éclairer l'expérience développée dans l'activité curriculaire de la «1ère pratique: des espaces éducatifs divers» proposée par le Département d'Histoire et de Géographie dans les années 2019 et 2020, en perspective des contextes curriculaires et des propositions de l'Université Métropolitaine des Sciences de l'Éducation (UMSE). L'article propose deux axes: premièrement, la proposition de flexibilité du programme pour la gestion du curriculum dans le processus d'adaptation curriculaire parmi les enseignants en charge de l'activité éducative; et deuxièmement, les réflexions pour la mise en œuvre du curriculum développé. Lors de la finalisation, nous suggérons des conclusions qui peuvent être considérées comme des recommandations, des réponses et d'autres questions pour faire avancer et comprendre nos pratiques d'enseignement dans le contexte virtuel.

Mots clés: Éducation virtuelle, activité curriculaire, flexibilité du programme éducatif, pratique pédagogique.

Introducción

Las reflexiones que siguen surgen de la discusión en torno a la experiencia de la práctica docente y sus implicancias durante el movimiento social de octubre del año 2019 y la pandemia COVID-19 del año 2020 en la formación de profesores(as) de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE), en el marco de la actividad curricular “Práctica I: espacios educativos diversos”, del Departamento de Historia y Geografía.

El sentido de esta propuesta fue resolver de algún modo la tensión que significó pasar desde la presencialidad de las actividades curriculares hacia una propuesta online (espacio virtual) del proceso de enseñar-aprender, respecto del currículum formativo de la UMCE y el proceso de adaptación mutua como experiencia o derrotero del curso. El propósito de esta comunicación escrita es relatar esta experiencia en el contexto de pandemia y virtualidad, considerando cómo se adaptó la propuesta y cómo esta experiencia permitió a los docentes del curso vislumbrar ciertos aspectos relevantes en el proceso formativo del área de prácticas: cómo se construye el saber práctico y cómo emergen nuevas preguntas en el contexto de pandemia y virtualidad. Se recoge, además, como propuesta de metodología, los aportes del Self-Study, la que busca sistematizar mediante un relato, nuestra propia experiencia y práctica docente, reconociendo las formas de comprender nuestras reflexiones, las formas de flexibilización curricular en el contexto COVID-19 y el paso de un programa presencial a la virtualidad. En ese sentido, como señala Silva Peña et.al., el:

“Self-Study es una posibilidad real de construir conocimiento a partir de nuestro propio quehacer pedagógico. Una metodología que es familiar, puesto que observamos desde nuestro rol formador, siendo capaces de investigar el accionar docente desde la cotidianidad de enseñar. Se observa, se reflexiona, se dialoga, se acompaña y se escribe sobre lo que nos sucede al interior del aula, con

el fin de repensar y reconstruir nuestras propias prácticas, en el marco de un trabajo profundo sobre sí mismo, pero con otros” (2017, p.120-121).

Por lo mismo, el escrito representa un primer acercamiento, mediante la escritura, para reconstruir y hacer explícitas nuestras prácticas en un trabajo de tipo colaborativo y reflexivo como formadores de docentes, presentando las preguntas que proponemos para el curso, las decisiones que tomamos y sus implicancias para el desarrollo de los procesos de formación práctica en el contexto de estallido social (Mayol, 2019) y pandemia que sufrió nuestro país a comienzos del año 2020.

Las consecuencias del movimiento social del 18 de octubre del año 2019 nos plantearon la siguiente pregunta sobre nuestra práctica docente en el marco de la actividad curricular Práctica I: *¿Cómo hacer de la experiencia práctica, una posibilidad comunicativa o de interés hermenéutico epistémico? O dicho de otro modo ¿Cómo hacer de la experiencia práctica una forma de construcción de conocimiento situado?* El desarrollo de esta pregunta implicó encontrarnos entre nosotros como docentes de dos secciones distintas para la misma actividad curricular (sección 1 integrada por 12 estudiantes y la sección 2 integrada por 18 estudiantes), considerando actividades que nos permitieran trabajar con los estudiantes. Nuestra primera decisión fue dialogar en conjunto los temas de la práctica I para enriquecer las miradas sobre ella, pero cada uno manteniendo su sección a cargo. Sin embargo, esto se vio modificado por un nuevo episodio, la pandemia COVID-19 y la propuesta de docencia online por parte de la Universidad.

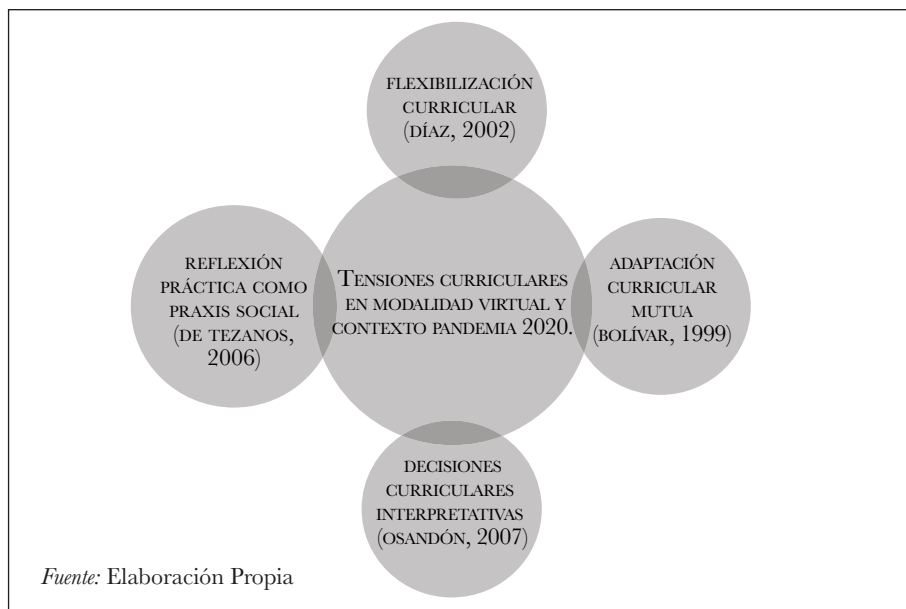
Así, desde la discusión entre dos docentes, nuestra primera acción asumida fue flexibilizar y adaptar mutuamente el programa de estudio propuesto para el curso. Durante las primeras sesiones de trabajo en conjunto, comprendimos que la flexibilidad tenía que ver según Díaz citado por Medina, *“con la responsabilidad histórica que tiene la educación superior, para reconceptualizar las cuestiones y problemas fundamentales de la flexibilidad y a develar sus poderes y controles presentes en las formas más modernas de vida, educación*

y trabajo” (2008, p. 85). Esto no quiere decir priorizar algunos núcleos de aprendizaje por sobre otros, tampoco modificar los resultados formativos del curso presentes en el programa de la actividad curricular, así como establecer estándares mayores o menores de exigencia académica, sino más bien, sostener de acuerdo a Osandón y Pinto “que dado el contexto de flexibilidad del currículum, un programa lo que hace es interpretar/ desarrollar” (2006, p. 122) la propuesta formativa de profesores(as), lo que nos permite aproximaciones múltiples, diversas, pero acordes el sello formativo de la UMCE.

Por lo tanto, se trata de establecer una relación entre la propuesta de formación y el despliegue de las subjetividades de los actores que implementan el currículum, buscando la autonomía profesional y desarrollar un proceso pleno de flexibilización curricular.

Esquema 1.

Tensiones curriculares desde el relato sobre la experiencia

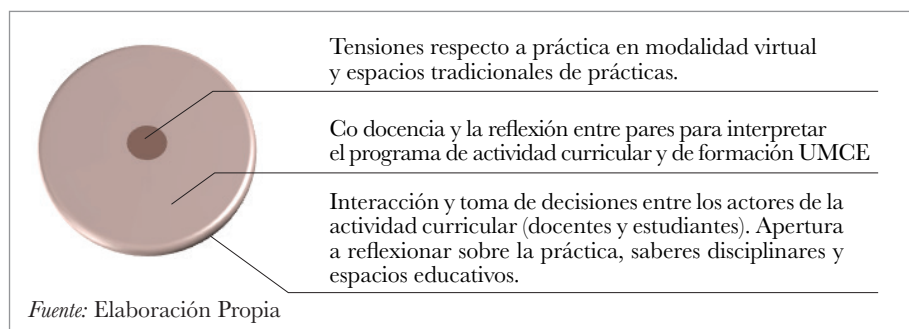


En ese sentido, la flexibilidad fue entendida por nosotros como una forma de interpretación curricular que se relacionaba en nuestro contexto con tres aspectos: (1) las tensiones que presentaba la práctica al convertirse obligatoriamente en un curso virtual en un contexto que imposibilitaba acercarse a un espacio educativo presencial tradicional como lo es, por ejemplo, la escuela. Esto nos llevó a reorientar las preguntas que queríamos desarrollar en el curso; (2) Discutir de manera efectiva una co-docencia en un curso que originalmente no la consideraba, como un camino de reflexión constante entre profesores pares, para finalmente, en un proceso de (3) interacción y decisión junto a los(as) estudiantes, lograr acuerdos sobre procedimientos y acciones a considerar de acuerdo con aspectos emocionales, contextuales y formativos-disciplinares.

Así, en este proceso de interpretación desde la flexibilidad curricular, se configura, tal como señala De Tezanos “la apertura permanente a procesos de actualización, entendidos como un ajuste a la contemporaneidad y vigencia de los contenidos de los aparatos disciplinarios” (2006, p. 192) en contexto virtual y pandemia COVID-19. Así la flexibilidad curricular entendida como interpretación y apertura al contexto y actores, nos permite tomar para la implementación del curso, tal como se observa en el siguiente esquema.

Esquema 2.

Flexibilidad curricular. Propuesta de interpretación para adaptar el currículum



Tal como se observa en el esquema N° 2, la interacción entre la propuesta original formativa consideró abrirnos a nuestra propia subjetividad como docentes, mediante el diálogo y la reflexión, nuestra co-docencia asumida de facto y sobre cómo configurar o superar la tensión asociada a transformar los espacios de práctica tradicionales a una modalidad virtual junto al diálogo con los(as) estudiantes.

Una de las decisiones respecto a la flexibilidad curricular estuvo expresada en cómo el espacio virtual tensionó de manera muy importante la propuesta de acercarse de forma física y presencial a los diferentes espacios educativos considerados en el programa (escuela, museos, aulas hospitalarias, entre otros), además de su aproximación inicial de carácter bibliográfico. Era un requisito del programa de actividad curricular la presencialidad de los(as) estudiantes para observar un espacio educativo diverso. Sin embargo, esta instancia presencial desde nuestros diálogos no debía ser el eje del curso, por lo que su implementación fue descartada.

La discusión de ambos docentes se centró en un primer momento, en establecer cuáles eran las competencias propuestas y cuáles eran las preguntas claves que deseamos realizar durante el desarrollo de la Práctica I (sin todavía considerar la virtualidad como un espacio educativo para el desarrollo de las actividades, estrategias y la evaluación). El tema que cruzaba la actividad curricular Práctica I: espacios educativos diversos, que le da un sentido al curso, se constituía por iniciar el reconocimiento de lo que significa ser profesores(as), qué significa lo educativo de un espacio y la necesidad de movernos hacia el “practicum”. El practicum significa relevar nuestras acciones docentes permitiéndonos configurar el currículum como campo (Hawes, 2017), como algo complejo y poco familiar a lo académico, diferente de las disciplinas de lo teórico, donde nuestras decisiones y acciones son las preocupaciones en torno al conocimiento y al currículum (Schwab, 1970). Así podría ser entendida la flexibilidad en el espacio virtual universitario, como una forma de comprender que el currículum es para y por los(as) docentes (titulares,

honorarios y en formación), para los(as) estudiantes y lo que nos compete como docentes.

Se planteaba que este sería un primer esquema de comprensión entre el diseño e implementación del currículum formativo de la UMCE. Este sentido nos indicaba que los profesores(as) en formación inicial ya saben qué significa esta profesión antes de comenzar un proceso formativo (Tardif, 2004) y, que muchas de las cuestiones, preguntas y deseos que inician este proceso de reconocimiento docente están en quiénes son los(as) docentes, por ejemplo, en la historia que contextualiza los intereses de los profesores(as) en formación inicial (Perrenoud, 2005). Por lo tanto, el espacio educativo virtual podía dar sentido también, a la pregunta sobre quién soy yo o qué me pasó a mí en un espacio educativo virtual, cómo se establecen mis deseos y frustraciones respecto de ese espacio educativo o, dicho de otra manera, cómo se configura un espacio educativo a partir de la experiencia de cada profesor(a) y estudiante respecto a su práctica docente y la forma en cómo comprendemos y adaptamos mutuamente el currículum.

El segundo aspecto relevante sobre las decisiones a tomar fue cómo dar cuenta desde un dispositivo particular como el portafolio, el saber experiencial, ideas, preguntas y descripciones de los(as) estudiantes respecto a su práctica docente para evidenciar el logro de las competencias. En sus aspectos más significativos el portafolio hace referencia a una forma de sistematizar experiencias y preguntas desde una perspectiva personal (Zabalza, 2011). Desde esta mirada propusimos que los(as) estudiantes elaborarán preguntas, que las justificaran desde textos y su experiencia práctica y posteriormente, construyeran un criterio de análisis desde el cual abordar la pregunta inicial. Entonces el portafolio se vuelve un dispositivo de reflexión sobre las preguntas de los docentes en formación, sobre lo que ellos proponen y hacen durante la práctica y cómo logramos generar un criterio de aproximación a los espacios educativos. El dispositivo portafolio se configuró de acuerdo con Anijovich et.al., como “la elección de los componentes del recorrido de

formación y de las interrelaciones que se establecen entre ellos, se conjuga lo dicho y lo tácito; lo intelectual y lo afectivo; el pasado, el presente y el futuro” (2009, p.5). En ese sentido, la naturaleza del portafolio indicaba configurar las formas de interrogar los espacios educativos y las subjetividades de los profesores en formación, considerando el saber experiencial pero también rememorando situaciones vividas de los(as) estudiantes respecto a su práctica docente para evidenciar el logro de las competencias.

Así, la tensión que nos presentó el programa de la actividad curricular pensado para la presencialidad, se adaptó mutuamente considerando los resultados formativos vinculados a la pregunta que queríamos desarrollar en el curso con los estudiantes y sus mecanismos de representación virtual.

Desde estas dos primeras decisiones, es decir, considerando qué significa ser docente y el sentido de lo educativo de un espacio, más la naturaleza interrogativa sobre la experiencia que emanaba del portafolio, surgió la adaptación curricular mutua como concepto complejo, la propusimos desde un espacio de modificación respecto a la propuesta diseñada por competencias de la UMCE y respecto al programa de la Práctica I entregado al inicio de este.

En este espacio de modificación, hemos conservado el sentido fundamental de la propuesta de la institución, pero desde nuestro punto de vista, como docentes dialogando entre nosotros y con los participantes del curso, hemos logrado reelaborar la propuesta inicial (Osandón, 2007). De esta acción da cuenta el Cuadro N° 1 sobre el proceso de adaptación curricular y marca una pauta para el proceso reflexivo propuesto por ambos docentes y estudiantes durante el desarrollo de la actividad curricular. Esto implica movilizar un conjunto de saberes (disciplinares, didácticos, experienciales) además de nuestras creencias y teorías implícitas, donde logramos dar un sello propio al curso y al currículum formativo de la UMCE de acuerdo con nuestras decisiones (Bolívar, 1999)

Tabla N° 1**Proceso de Adaptación Curricular**

Resultado Formativo propuesto en el programa de estudio	Adaptación mutua entre docentes y estudiantes	Decisión curricular
1. Acercarse a la potencialidad de diversos espacios educativos desde una perspectiva bibliográfica.	Los espacios educativos fueron considerados como espacios cotidianos, donde la experiencia e historia de los(as) profesores(as) pudiese emerger.	Flexibilizar y ampliar el concepto espacio educativo.
2. Iniciar proceso de reconocimiento a la identidad profesional considerando esos diversos espacios educativos con una o más visitas planificadas a esos espacios.	La experiencias y reconocimiento son posible a partir de formular preguntas a los espacios educativos de la práctica y cómo se articular considerando qué me pasó a mí o quién soy yo en ese espacio educativo, cómo ese espacio de práctica se convierte en educativo.	La experiencia como una forma de conocimiento práctico para comenzar a reconocerse, criterios de definición e investigación sobre los espacios educativos.
3. Diseñar un portafolio digital (expresión en PDF) que considere un punto de vista desde la transversalidad sobre sus apropiaciones teóricas y prácticas sobre el espacio educativo que han elegido.	Definir los aspectos más útiles y pragmáticos del portafolio que pudiesen ser traducidos a la plataforma virtual.	Lograr propuestas de definiciones, preguntas y criterios sobre espacios educativos, representados en: -Definición del espacio educativo. -Justificación. -Experiencias relevantes para el saber práctico. -Pregunta al espacio educativo desde la experiencia o revisión de antecedentes empíricos. -Diseñar un criterio de análisis para ese espacio a partir de la pregunta. -Repensar la definición inicial del espacio educativo.

Fuente: Elaboración propia a partir de Bolívar, 1999.

En resumen, la adaptación mutua dentro de la propuesta de flexibilidad curricular nos permitió comprender que los resultados formativos podían ser reorganizados en la medida que el tema fundamental correspondía a las experiencias y, que estas experiencias se constituían en una forma de construir conocimiento. Además, nos permitió abrir la reflexión sobre lo educativo a otros espacios de práctica y cómo este podían ser comprendidos como educativos (la familia, la virtualidad, etc.). La pregunta por el qué enseñar, en términos de articulación de saberes disciplinares, pedagógicos y didácticos, se había transformado en cómo dialogar con los resultados formativos del programa sin olvidar la pregunta sobre cómo reconocer el sentido de la práctica docente.

Para poder dar curso a esta situación, definimos tres espacios de práctica y el desafío del curso era buscar lo educativo de ellos: el espacio virtual, el espacio domiciliario y el espacio rememorado. El espacio virtual correspondía a Ucampus y la plataforma zoom. La pregunta propuesta para este espacio educativo virtual fue ¿cuál es la potencialidad de Ucampus como espacio educativo? La pregunta no la presentamos de esa manera, pero en el fondo era preguntar qué significa la modalidad de aprender virtualmente y a distancia, qué es lo educativo de ella y, sobre todo, cómo nos implicamos en el propio problema del curso: los desafíos de la modalidad online. El espacio rememorado o vivencial correspondía a los recuerdos que los estudiantes podían describir, apelando a su memoria y, que, en gran parte, se referían a la escuela, pero podían ser otras memorias y/o evocaciones desde la experiencia en juntas de vecinos, museos, educación comunitaria, etc. El espacio domiciliario se comprendía como el espacio en el cual los estudiantes conviven con sus familias y, cómo este, en el contexto de la virtualidad podía ser comprendido como educativo.

Los niveles de adaptación de estos tres espacios (virtual, rememorado y domiciliario) o cómo se abordaron fueron pensados a partir de la búsqueda de un proceso investigativo inicial que representará niveles de descripción y apropiación a partir de la reflexión en un dispositivo

particular como el portafolio, particularmente en sus aspectos iniciales referidos a la definición de una experiencia y cómo abordarla:

1. Establecer descripciones sobre qué significa lo educativo a partir de lecturas sugeridas y que nos parecía que representaban tres perspectivas educativas diferentes, John Dewey y su propuesta centrada en el niño, Ralph Tyler centrado en el currículum (Quay, 2015): y Humberto Maturana centrado en la construcción cultural, emocional y el lenguaje.
2. Definición de los espacios educativos a partir de los intereses personales de los(as) estudiantes: la pregunta sobre quién soy yo o qué me pasó a mí en los espacios educativos definidos.
3. Determinar una pregunta o varias preguntas para problematizar o dialogar con el espacio educativo elegido: la pregunta sobre el por qué son importantes y relevantes estos espacios educativos.
4. Considerar un aspecto teórico y práctico para intentar asumir una respuesta para la pregunta propuesta, considerando determinar un criterio que permita leer el saber práctico desde lo teórico y su articulación.
5. Volver a la pregunta inicial de lo que significa un espacio educativo, considerando las experiencias vividas durante el desarrollo del curso.

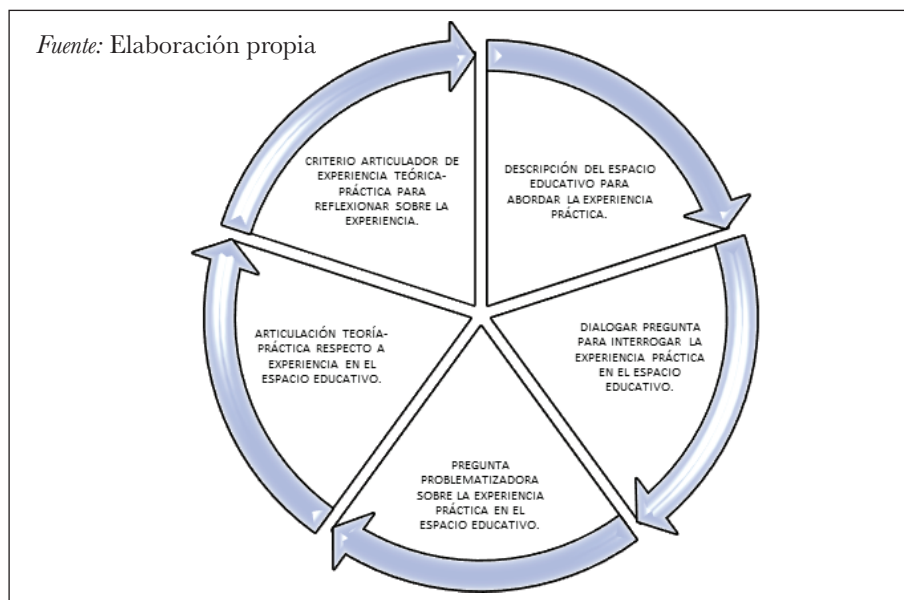
Por lo mismo, el desarrollo del curso intentaba articular experiencias, saberes y niveles de investigación, en la búsqueda por el sentido de la práctica en estos espacios educativos (reconocernos como sujetos que interrogan su realidad). Evidentemente este sentido, no podía emerger sólo de la adaptación mutua y los temas y preguntas propuestos. Entendiendo que nuestro mundo es compartido, necesitaba surgir nuestra práctica como docentes, la relación con los(as) estudiantes y la plataforma como medio de comunicación y encuentro virtual.

Para establecer un vínculo claro entre el paso desde la presencialidad hacia la virtualidad, la implementación del programa necesita establecer un punto de vista común entre los docentes y los(as) estudiantes. Una de las primeras decisiones relevantes fue pasar de una docencia individual a una práctica colegiada en el curso. La práctica colegiada significaba la posibilidad de interactuar con otro frente al abandono universitario (gestión), a la situación de depender de una plataforma no asimilada y de la incertidumbre de una conexión estable. Por lo tanto, la práctica colegiada se basaba en la necesidad de reconocernos, de volver a sentir el deseo y la emoción de pensar, articular y proponer una clase.

Esquema 3.

Interrogar los espacios de práctica

En ese sentido, la virtualidad mostraba aquello que suponíamos y que no necesariamente ocurría, que había otro(a) que quería aprender-enseñar ¿Realmente hay otro(a) ahí afuera que desea aprender? ¿Cuál es el papel que juega el deseo en las nuevas formas de articular



virtualmente el curso? La articulación de la práctica colegiada nos permitió visibilizar algo que suponíamos como dado y que queríamos transferir sin cuestionar desde la propuesta presencial a la virtual: el otro(a) presente ahí. La virtualidad requería volver a preguntarnos por el otro(a), por sus deseos, emociones y proyecciones y por lo mismo, nuestra primera decisión fue encontrarnos nosotros como profesores, en el diálogo y en proyección de lo que deseábamos y sentíamos.

Solo cuando dimos el paso de encontrarnos pudimos pensar y reflexionar sobre cómo estaba el otro(a), a quien suponíamos en una función y situación. Al encontrarnos pudimos escucharnos, decidir y emerger como docentes que tenían el desafío de reflexionar sobre los problemas y tensiones de adaptar el programa a un espacio virtual y para dar ese paso con los(as) estudiantes, decidimos preguntar no sobre qué querían aprender y cómo lo debíamos enseñar-aprender, sino cómo estaban, qué deseaban decir y cómo podíamos dialogar este paso a lo virtual. El encuentro revelaba la necesidad de hacer presente el acto ético que debía seguir presente en la virtualidad y, por lo tanto, establecer un primer principio o idea que le era propia al curso, lo educativo de un espacio tenía que ver con una relación ética insoslayable, sin importar el medio de representación.

Las primeras tres semanas se convirtieron en espacios de conversación con los estudiantes sobre su situación emocional, sobre las condiciones para llevar a cabo el curso y sobre los mecanismos de comunicación más recurrentes por los cuáles se organizaría el curso mediante la plataforma propuesta, fundamentalmente el foro de Ucampus, el correo institucional, la plataforma zoom y un grupo de WhatsApp como forma de encontrarnos y reconocernos.

¿Cómo logramos integrar la reflexión de la práctica con la propuesta de foros para el desarrollo del curso? La elección del foro se basó en algunos aspectos de sentido común o supuestos desde nuestra experiencia y otros asociados a cómo graduar el proceso formativo. Dentro de los primeros

se encontraba el supuesto que el foro permitiría replicar el efecto de los muros, propio de las redes sociales, de manera rápida y en un espacio virtual común, por lo que también permitiría establecer preguntas y respuestas entre todos los integrantes del grupo. Dentro de los segundos aspectos se encuentra la progresión del resultado formativo mediante preguntas y actividades en el foro y, sobre todo, flexibilizar la propuesta de evaluación en torno al resultado formativo, el cual gira sobre la reflexión sobre lo educativo de estos espacios.

Esta decisión significó dos cosas de acuerdo con nuestra experiencia. En primer lugar, la declaración explícita que el proceso formativo virtual no es una forma de representar el proceso de enseñanza y aprendizaje, trasladado hacia un espacio virtual, como un traslado natural y dado de la presencialidad. En segundo lugar, la importancia en el proceso de Práctica I de interrogar los espacios educativos desde la subjetividad de los docentes en formación, considerando que, según De Tezanos, *“La reflexión en su condición de praxis social implica el reconocimiento de su carácter colectivo. Esta dimensión colectiva reclama de espacios democráticos, fundados en el respeto mutuo que encuadra el intercambio racional de ideas”* (2006, p.181). Así, el espacio virtual de los foros nos permitió dialogar de forma abierta, pública, colectiva, sincrónica y asincrónica.

Reflexiones finales

Las actividades de participación e interacción para la práctica fueron desarrolladas mediante el uso del foro de discusión, de manera grupal y con duración semanal para intervenir. La razón fue establecer propuestas evaluativas distintas a ensayos o pruebas y no concentrar solo en un día un hito evaluativo. El precisar mediante preguntas, la articulación entre saberes disciplinares, pedagógicos y didácticos para definir lo educativo del espacio virtual y nuestra cotidianeidad, permitieron reconocernos desde la práctica docente. Así las actividades progresan semana a

semana, observando videos, proponiendo lecturas complementarias y efectuando comentarios escritos desarrollados por parte de los docentes a las propuestas de los estudiantes, como una forma de dialogar y retroalimentar los aportes de los estudiantes del curso.

Un aspecto fundamental de esta decisión fue, por un lado, establecer mecanismos de recogida de información semanal y constante sobre la cantidad de participación en la plataforma virtual y, por otro lado, modificar y decidir sobre las acciones que debíamos seguir implementando para el desarrollo de la actividad curricular y la evaluación procesual de los resultados formativos de esta. Esto nos llamaba a afirmar nuestra agenda curricular, desde la adaptación mutua, donde ejercemos influencia en cuestiones de tipo emergentes para la configuración de la experiencia y el reconocimiento de la práctica docente en un espacio virtual (McClintock, 2007). Por ejemplo, cuando los estudiantes participaban en el foro se establecía en primer lugar un análisis sobre el nivel de desempeño que representaba su participación, respecto a descripciones, análisis y articulación sobre reconocernos desde nuestra práctica docente en el espacio virtual asociado a la definición de los espacios educativos, cómo interrogamos ese escenario por medio de preguntas y su justificación, argumentos y potencial de investigación. Este ejercicio también permitía conocer y adaptar acciones necesarias para las próximas actividades. Un desafío potente fue como facilitar la participación mucho más amplia en los foros y cómo propender una mayor cantidad de interacciones escritas y diálogo virtual. Una de las decisiones fue ampliar los mecanismos por los cuáles nos podíamos comunicar con los estudiantes, utilizando la herramienta de blog Ucampus y enlaces para solicitarles comentar brevemente lecturas y videos. La idea era trasladar algunas de las formas características de las redes sociales a Ucampus con el objetivo de profundizar el diálogo con los(as) estudiantes para generar un lugar cotidiano de encuentro. En este sentido, para nosotros la evaluación no solo se convirtió en un proceso de establecer el logro de los(as) estudiantes respecto de determinadas competencias o resultados formativos, sino que la evaluación se convirtió en una instancia más de comunicación

y diálogo con los(as) estudiante (Santos Guerra,2017). Por lo mismo, y con mucho énfasis, la evaluación de manera virtual no descanso en los criterios e indicadores entregados con anterioridad por el programa. La evaluación desde los docentes del curso fue propuesta como una instancia de autoevaluación - en clases online y en el foros - en la cual los(as) estudiantes tenían la posibilidad de reconocerse en sus propias actuaciones y su relación con nosotros (Cuadro N° 2, desempeños para interactuar en foros). La evaluación estaba siendo contextualizada al escenario virtual y a la necesidad de moverse hacia la práctica.

Cuadro N° 2

Desempeños de evaluación para el informe de los foros y de la interacción en los foros

Desempeños para interactuar en foros
Mi contribución únicamente muestra acuerdo según la opinión de uno(a) o varios(as) de mis compañeros(as), sin más argumentos.
Mi contribución muestra mi propio punto de vista respecto a la opinión de uno(a) o varios(as) compañeros(as) y cómo estás permiten mejorar el desarrollo del curso.
Mi contribución muestra argumentos críticos a uno o varios planteamientos de mis compañeros(as), referenciando conocimiento de las lecturas propuestas para el curso.
Mi contribución muestra una opinión propia, elaborada y crítica, tomando en cuenta las contribuciones de otros(as), también conocimiento de las lecturas propuestas para el curso, proponiendo acciones para enriquecer la discusión y el desarrollo del curso (especifique)

Fuente: Elaboración propia.

Finalmente, en nuestro contexto universitario y en la experiencia de trabajar de manera inédita en Ucampus como espacio virtual para el desarrollo de la actividad curricular de Práctica I en el proceso de

formación de profesores, significó y revisó algunos aspectos que nos gustaría señalar:

1. La adaptación de la actividad curricular en función de una práctica colegiada para definir las competencias, resultados formativos y reconocernos en nuestra práctica docente. En ese ámbito nos preguntamos: *¿Cómo hacer de la experiencia práctica, una posibilidad comunicativa o de interés hermenéutico epistémico? O escrito de otra forma, ¿Cómo hacer de la experiencia práctica una forma de construcción de conocimiento situado?* El contar y dialogar con un par nos permitió reflexionar para tomar decisiones en conjunto, considerando la experiencia del otro.

2. Esa misma adaptación nos llevó a preguntarnos por las relaciones con los estudiantes en un sentido ético: *¿Cómo está el otro(a)?* Y, dentro de esa pregunta, las posibilidades de reflexionar sobre los espacios educativos con los(as) estudiantes desde un proceso de adaptación mutua curricular.

3. La práctica no tan solo tenía que ver con acercarse a un colegio, sino con la forma en cómo los docentes nos apropiamos y transmitimos determinados aspectos de la cultura docente para la formación de nuevas generaciones, con un aspecto fundamental como lo es la reflexión en torno a la práctica docente.

Entonces, el proceso de adaptación mutua curricular durante el desarrollo de la actividad curricular Práctica I: espacios educativos diversos, nos hace volver a considerar ciertas preguntas que el espacio presencial daba por supuestas, volver a preguntarnos sobre qué significa que la experiencia práctica sea relevante, cuestionar la idea sobre que existirá otro(a) que está ahí para aprender lo que los programas proponen y, con mucho énfasis, cuestionarnos lo unilateral de la evaluación con enfoque técnico y, que las acciones y evaluación, también pueden estar enfocadas hacia el logro o no de las competencias de los(as) estudiantes desde una autoevaluación de ellas. La virtualidad, y Ucampus como medio de relacionarnos, de alguna manera necesita

de otras preguntas (no propuestas desde el qué enseñar, el cómo enseñar y aprender y cuándo y cómo evaluar) que permitan al encontrarnos en este espacio educativo y reconocer que los procesos educativos tienen que relacionarse con el ser, con el estar y no tan solo con el saber y el hacer (Buxarris y Burguet, 2016).

Además, como proyecciones y desafíos futuros desde múltiples intereses tanto académicos, profesionales, políticos, económicos, ideológicos existen contradicciones profundas respecto a la flexibilidad, donde creemos que esta debe apuntar según Díaz (2002) a configurar escenarios de tensión para la problematización, adaptación y reconfiguración de nuevas prácticas docentes, prácticas curriculares, prácticas evaluativas re pensadas para generar nuevas relaciones y vínculos con diversidad de situaciones, ámbitos y dimensiones sociales. Esto implica, explorar que, como institución, la UMCE pueda reconocer y proponer la búsqueda de soluciones para fomentar procesos de innovación que trasciendan a ella misma como institución donde los(a) actores(as) sean docentes, estudiantes, funcionarios y agentes externos a ella. Así, la interacción entre la formación inicial, la investigación y la respuesta social debe estar presente desde un equilibrio entre la formación disciplinar, formación general, formación práctica para configurar una vez más el currículum formativo de la institución universitaria, pues lo convierte en un proyecto académico y cultural en educación superior.

Finalmente, consideramos que la flexibilidad curricular debe ser propuesta como el eje de procesos innovadores para tensionar la realidad universitaria frente a los desafíos propios de las tendencias y estrategias económicas e ideológicas del escenario actual (procesos de acreditación y proyectos con financiamiento restringido), permitiendo nuevas voces que promuevan e implementen prácticas docentes distintas y que configuran nuevas identidades, autónomas, inclusivas e informadas según los intereses que perseguimos cuando hablamos de flexibilidad.

Referencias

- Anijovich, R. Capelleti, G. Mora, S. Sabelli, M.J. (2009) *Transitar la formación pedagógica: dispositivos y estrategias*. Buenos Aires. Paidós.
- Bolívar Botía, A (1999). *Diseño, diseminación y desarrollo del currículum: perspectivas actuales*. En Escudero, Juan Manuel y otros. *Diseño, desarrollo e innovación del currículum*. Madrid: Síntesis, pp. 165-187.
- Buxarris, M, R., Burguet, M (2016). *Aprender a ser: por una pedagogía de la interioridad*. Barcelona. Grao.
- De Tezanos, A. (2006). *El maestro y su formación: tras las huellas y los imaginarios*. Cooperativa editorial magisterio. Bogotá.
- Díaz, M. (2002). *Flexibilidad y educación superior en Colombia* (Vol. 220). Icfes.
- Hawes, G (2017). *Práctica profesional pedagógica. Sobre el alcance de la discusión epistemológica*.
- Mayol, A (2019). *Big-Bang. Estallido social 2019. Modelo derrumbado-sociedad rota-política inútil*. Editorial Catalonia. Santiago.
- McClintock, R. O. (2007). *Renovación del vínculo progresista con la posteridad a través de la construcción social de las comunidades de aprendizaje digital. Una agenda para educadores*. Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado, 11(1), 0.
- Medina Agredo, P. (2008) *Aproximaciones a la flexibilidad curricular en la educación superior en Colombia*. Revista Científica Guillermo de Ockham, vol. 6, núm. 1, enero-junio, pp. 79-89 Universidad de San Buenaventura Cali, Colombia <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=105312257006>.

- Osandón, L. (2007). *Lecciones de una década de reforma al currículo: ¿hemos aprendido a trabajar con el profesorado y las instituciones educativas?* Revista Foro Educativo, 12, 129.
- Osandón, L. (2006). *Los docentes frente a una innovación curricular. Experiencias de resignificación de los Programas de Estudio en Historia y Ciencias Sociales* (Doctoral dissertation, Tesis de Doctorado en Ciencias de la Educación. Santiago: Pontificia Universidad Católica de Chile).
- Quay, J. (2013). *Education, Experience and Existence Engaging Dewey, Peirce and Heidegger*. Abingdon, Oxfordshire: Routledge.
- Perrenoud, P. (2005). *La formación profesional del maestro: estrategias y competencias*. México: FCE.
- Santos Guerra, M.A. (2017). *Evaluar con el corazón. De los ríos de las teorías al mar de la práctica*. Rosario. Homo Sapiens Ediciones
- Silva-Peña, I. Moreno, P. Santibáñez, D. Gutiérrez, M. Flores, M. Orrego, C. Nocetti, A. (2017). *Self-study como proceso de formación de formadores/as: reflexiones en medio del camino*. Disponible en: <https://www.researchgate.net/publication/317035548>
- Schwab, Joseph J., Harper, William R. (1970.) *The practical: A Language for Curriculum*. New York, NY. Ford Foundation. National Education Association, Washington, D.C., Center for the Study of Instruction. En <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED038332.pdf>
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid. Narcea.
- Zabalza, M.A (2011) *Diarios de clases: Un instrumento de investigación y desarrollo profesional*. Madrid. Narcea.

Funciones Cognitivas y Educación a Distancia: La Escuela en Tiempos de Pandemia

Cognitive Functions and Distance Education:

The School in Times of Pandemic

Fonctions cognitives et enseignement à distance: L'école en temps de pandémie

Danny Vargas Escobar & Silvana Salvarani Pometto
danny.vargas@uatonoma.cl, silvana.salvarani@umce.cl

RESUMEN

Durante la etapa escolar se van desarrollando las Funciones Cognitivas Básicas y Superiores, las cuales son elementales para la adaptación al entorno, el funcionamiento social y el aprendizaje. Debido al confinamiento social por la pandemia del SARS-CoV-2, muchos países han implementado la educación a distancia en todos los niveles educativos, forzando con ello, a generar adaptaciones educativas frente a esta nueva realidad. El objetivo de la presente revisión bibliográfica es identificar de manera exploratoria la presencia del desarrollo de las Funciones Cognitivas dentro de las experiencias nacionales e internacionales en las adaptaciones curriculares, pedagógicas y didácticas de la transición a la educación a distancia. Se concluye que, en el caso nacional, estas estrategias solo se han orientado al desarrollo de las Funciones Cognitivas Básicas, centrándose casi exclusivamente al grado o nivel de cumplimiento de contenidos y aprendizajes alcanzados por medio de esta modalidad. Mientras que, en el caso internacional, estaría siendo considerado el desarrollo de las Funciones Cognitivas Básicas y las Funciones Cognitivas Superiores con mayor énfasis en esta última por medio de las Funciones Ejecutivas. Sin embargo, este énfasis solo se centraría hacia el desarrollo de las Funciones Ejecutivas Metacognitivas y no a las Funciones Ejecutivas Emocionales, descuidando de esta forma, aspectos que son esenciales para la culturización y socialización de los niños y niñas.

Palabras Claves: Cognición; Educación a Distancia; Educación Preescolar; Enseñanza Básica; SARS-CoV-2.

ABSTRACT

During the school stage, the Basic and Superior Cognitive Functions are developed,

which are elementary for adaptation to the environment, social functioning, and learning. Due to the social confinement caused by the SARS-CoV-2 pandemic, many countries have implemented distance education at all educational levels; thereby forcing educational adaptations to face this new reality. The objective of this bibliographic review is to identify in an exploratory way the presence of the development of Cognitive Functions within national and international experiences in curricular, pedagogical, and didactic adaptations of the transition to distance education. It is concluded that, in the national case, these strategies have only been oriented to the development of Basic Cognitive Functions, focusing almost exclusively on the degree or level of fulfillment of content and learning achieved through this modality. While, in the international case, the development of the Basic Cognitive Functions and the Higher Cognitive Functions with greater emphasis on the latter through the Executive Functions would be being considered. However, this emphasis would only focus on the development of Metacognitive Executive Functions and not on Emotional Executive Functions, thus neglecting aspects that are essential for the acculturation and socialization of children.

Keywords: Cognition; Long Distance Education; Preschool Education; Basic Education, SARS-C.

RÉSUMÉ

Au cours de la phase scolaire, les Fonctions Cognitives de Base et Supérieures sont développées, qui sont élémentaires pour l'adaptation à l'environnement, le fonctionnement social et l'apprentissage. En raison de l'enfermement social provoqué par la pandémie de SRAS-CoV-2, de nombreux pays ont mis en place un enseignement à distance à tous les niveaux d'enseignement, obligeant ainsi les adaptations pédagogiques à faire face à cette nouvelle réalité. L'objectif de cette revue bibliographique est d'identifier de manière exploratoire la présence du développement des Fonctions Cognitives dans les expériences nationales et internationales d'adaptations curriculaires, pédagogiques et didactiques de la transition vers l'enseignement à distance. Il est conclu que, dans le cas national, ces stratégies ont été uniquement orientées vers le développement des Fonctions Cognitives de Base, se concentrant presque exclusivement sur le degré ou le niveau de réalisation du contenu et de l'apprentissage réalisé grâce à cette modalité. Alors que, dans le cas international, le développement des Fonctions Cognitives de Base et des Fonctions Cognitives Supérieures avec une plus grande importance sur ces dernières à travers les Fonctions Exécutives serait envisagé. Cependant, cet accent se concentrerait uniquement sur le développement des Fonctions Exécutives Métacognitives et non sur les Fonctions Exécutives Émotionnelles, négligeant ainsi les aspects essentiels à l'acculturation et à la socialisation des enfants.

Mots clés: Cognition; Éducation à distance; L'éducation préscolaire; Enseignement basique; SRAS-CoV-2.

1. Introducción.

La infancia es una etapa del ciclo evolutivo clave para el desarrollo integral de los niños y niñas (NN), debido a que estos desarrollan una serie de habilidades sociales, culturales, emocionales y académicas (Costa & Faria, 2020; Hoffmann et al., 2020; Józsa & Barrett, 2018) que son acompañadas de procesos madurativos del Sistema Nervioso Central (SNC) (von Bernhardt et al., 2017). Durante esta etapa se produce un amplio nivel de aprendizajes debido a la incorporación de NN a la escuela, en donde aprenden a sociabilizar, adaptarse a la cultura y a incorporar información y contenidos escolares en un contexto de interacción entre pares (Owusu-Manu et al., 2018). Es en esta etapa donde además los y las estudiantes reciben estimulación cognitiva, permitiendo desarrollar Funciones Cognitivas (FC) que son elementales para las etapas posteriores (De Neubourg et al., 2018).

Sin embargo, debido a la pandemia por SARS-CoV-2 en 2020, los diferentes Estados establecieron en gran parte del mundo cuarentenas con mayor o menor grado de rigidez, debido al alto nivel contagioso de este nuevo virus y a la poca información que se manejaba, siendo la situación en la Región Latinoamérica crítica por el alto número de contagios y número de muertes (Burki, 2020). De esta forma, las personas se vieron obligadas a confinarse o a auto confinarse en sus hogares, generándose un cambio paradigmático en las actividades de la vida diaria, transitando desde lo presencial a lo virtual o a distancia (Chiodini, 2020; Ortiz, 2020).

En Chile la educación no estuvo al margen de este cambio, viéndose presionada la comunidad educativa a adaptar las estrategias de formación académica, incorporando la tecnología como único medio por el cual fue posible iniciar y/o dar continuidad al año académico a modo de mitigación (Eltayar et al., 2020).

En este sentido, en la educación preescolar y básica, los y las profesoras junto a todos los actores de la comunidad educativa, se vieron en la

necesidad de ajustarse de manera reactiva, para dar respuesta a los requerimientos indicados por el Ministerio de Educación de Chile, tanto en la realización de las clases, la elaboración de materiales digitales, las adaptaciones de las evaluaciones, y el acompañamiento académico, entre otros requerimientos (Ministerio de Educación, 2020b), y siendo los padres quienes debieron asumir el rol de “asistentes de educación” de sus hijos e hijas desde los hogares, para apoyar a las escuelas en el proceso formativo en este escenario de pandemia (UNICEF, 2020).

De lo anterior, es que presente trabajo releva las Funciones Cognitivas como una serie de habilidades claves para el aprendizaje a nivel académico, social, cultural y emocional, realizándose una revisión bibliográfica sobre la experiencia nacional e internacional de la educación a distancia en niños y niñas en el contexto de confinamiento social por la pandemia del SARS-CoV-2, con el fin de identificar en estas experiencias si se considera el desarrollo de las Funciones Cognitivas. En consecuencia, cabría preguntarse si ¿estas adaptaciones curriculares, pedagógicas y didácticas de la transición a la educación a distancia consideran el desarrollo de las Funciones Cognitivas en los niños y niñas en contexto de confinamiento social por la pandemia de SARS-CoV-2?

2. Desarrollo

2.1. Aproximación Teórica/Conceptual.

Al presente, existe amplio consenso respecto a que las FC facilitan el proceso de aprendizaje en todos los niveles educativos (Liu & Lachman, 2020; Titarenko et al., 2018). Siendo las FC clasificadas en dos tipos: Funciones Cognitivas Básicas (FCB) (Chen, 2019) y Funciones Cognitivas Superiores (FCS) (Wiebe & Karbach, 2017).

2.1.1 Funciones Cognitivas Básicas: Procesos Atenciones y Sistemas de Memoria.

Las FCB están asociada a dos procesos específicos y complejos, estos son: los procesos atencionales y los sistemas de memoria.

Referente al primer componente de las FCB, predominan dos modelos explicativos sobre las atenciones, el primero es el Modelo de Redes Atencionales de Posner, en el cual se proponen tres tipos de redes: 1) Red de Orientación (asociada a la red posterior del SNC) que se encarga de la selección de información sensorial y atención visoespacial; 2) Red de Vigilancia (asociada a la red de alerta – vigilancia del SNC) que se encarga de generar y mantener el estado de alerta; y 3) Atención Ejecutiva (asociada a la red anterior del SNC) que se encarga de la planificación de estímulos novedosos y conductas, control inhibitorio, detección de errores y atención sostenida (Castillo Moreno & Marín, 2006).

El segundo, es el Modelo Atencional Jerárquico (Sohlberg & Mateer, 1989) que propone una estructura jerárquica (tabla 1) en donde cada tipo de atención depende de la anterior, por lo cual, si el primer tipo de atención (Arousal) se ve alterado, entonces los siguientes presentarán problemas o no se desarrollarán de forma adecuada. Siendo el nivel más básico el arousal y el más complejo la atención dividida.

Tabla 1.

Definiciones conceptuales de la estructura jerárquica atencional.

Arousal	Capacidad de estar en estado de alerta.
Atención Focal	Capacidad para enfocar la atención en un estímulo, capacidad de dar respuesta de forma diferenciada a estímulos visuales, auditivos o táctiles específicos.

Arousal	Capacidad de estar en estado de alerta.
Atención Sostenida	Capacidad para mantener una respuesta de forma consistente en una actividad continua y repetitiva durante un periodo de tiempo.
Atención Selectiva	Capacidad de seleccionar, la información relevante a procesar entre varias posibilidades (inhibiendo la atención de unos estímulos mientras se atiende a otros).
Atención Alternante	Capacidad para cambiar el foco de atención de forma sucesiva entre tareas que implican requerimientos cognitivos diferentes.
Atención Dividida	Capacidad para atender o responder simultáneamente a varios estímulos y tareas o diferentes demandas de una misma tarea.

Fuente: (Sohlberg & Mateer, 1989)

El segundo componente de las FCB son los sistemas de memoria, los cuales presentan tres procesos elementales: 1) codificación; 2) almacenamiento; y 3) recuperación (Tirapu et al., 2011). Existiendo distintos tipos y divisiones de la memoria.

Tabla 2.

Los distintos tipos y divisiones clásicas de la memoria.

Tipos de memoria	Divisiones	
Corto Plazo	Memoria de Trabajo Memoria múltiple	
Largo Plazo	Declarativa	-Episódica -Semántica

	Procedimental (implícita)	-Destrezas -Priming -Condicionamiento clásico simple
--	------------------------------	--

Fuente: (Carrión 2015, p. 218)

En esta línea, Squire & Zola (1996) proponen un modelo dividiéndolas, por una parte, entre memoria declarativa episódica y semántica, y memoria no declarativa que en su conjunto conforman la memoria a largo plazo, y, por otra parte, en la memoria de trabajo.

Tabla 3.

Definiciones de la memoria declarativa y procedimental.

Memoria Declarativa (explícita)	Es aquella directamente accesible a la conciencia y tiene que ver con hechos y datos adquiridos a través del aprendizaje y está deteriorada en la amnesia. Se divide en episódica y semántica.
Memoria Procedimental (implícita) (no declarativa)	Es aquella que está contenida dentro de las destrezas aprendidas. La información adquirida está enmascarada en los procedimientos. Son cambios en los que las operaciones cognitivas preexistentes son llevadas a cabo. Solo es expresada a través de la ejecución, es escasa en la amnesia.

Fuente: (Carrión, 2015, p. 221)

Uno modelo teórico más reciente es el propuesto por Bastin et al. (2019) que desarrollan un Modelo de Memoria Integrativa describiendo la repartición distribuida e interactiva de la arquitectura neurocognitiva de representaciones y operaciones subyacentes a la recolección y familiaridad. Indican que en esta arquitectura surge la experiencia subjetiva del recogimiento y familiaridad de la interacción entre los

sistemas centrales que almacenan tipos particulares de representaciones en forma, mediante mecanismos computacionales específicos y un sistema de atribución. En este modelo se integran principios desde los puntos de vista teóricos actuales relacionados con el funcionamiento de la memoria, incluyendo los conceptos vistos en el modelo anterior. Sin embargo, ponen un énfasis en la arquitectura neurocognitiva de operaciones y representaciones interactivas dentro de redes cerebrales a gran escala que permiten familiaridad y recuerdo.

Por último, es dable señalar que ambos componentes de las FCB están agrupados por una serie de variables, en consecuencia, no sería adecuado hablar de atención y memoria, sino más bien, de procesos atenciones y sistemas de memorias.

2.1.2 Funciones Cognitivas Superiores: Funciones Ejecutivas.

En la psicología educacional y en la neuropsicología se ha puesto gran interés en estas últimas tres décadas en las Funciones Ejecutivas (FE), y más recientemente ha generado el interés de la educación a nivel disciplinar (Álvarez Arenal & Conde-Guzón, 2009; Terigi, 2016). Estas se entienden como procesos neurocognitivos que posibilitan “el control consciente de la conducta dirigida a un objetivo... sientan las bases neurales y cognitivas de la civilización y la cultura... en la planificación, la resolución de problemas, la creatividad, la autorregulación, la empatía y el comportamiento social cooperativo” (Sarma & Thomas, 2020, p. 81).

Anderson define las FE como;

“un conjunto de capacidades interrelacionadas que incluyen uno o más de los siguientes aspectos: control atencional, planificación/establecimiento de metas y resolución de problemas, flexibilidad cognitiva de pensamiento y de acción, formación y abstracción de conceptos, procesamiento de la información y cognición social” (2002, p. 73)

Ardila & Solís (2008) por su parte, clasifican estas FE en dos grupos, las FE Metacognitivas (solución de problemas, planeación, formación de conceptos, desarrollo e implementación de estrategias, memoria de trabajo, etc.) las cuales dependen de áreas prefrontales dorsolaterales del SNC, y las FE Emocionales (coordinación de la cognición y emoción/motivación) que estarían asociadas al área orbitofrontal y medial frontal del SNC. Por tanto, estos autores plantean que hay un grupo de FE orientadas a la realización de acciones y actividades, mientras que otro grupo de FE se orientaría a la regulación y control en situaciones interpersonales.

Las FE son la última habilidad cognitiva que se termina por desarrollar en términos de maduración (Matute et al., 2008), iniciando en el primer año de vida y continuando hasta la adolescencia tardía y la primera juventud (Enseñat et al., 2012), siendo los padres y profesores quienes cumplen el rol de las FE en la primera infancia (Landry et al., 2002).

Algunos autores concuerdan en que las FE serían esenciales durante todo el proceso de aprendizaje, las cuales serían esenciales para el éxito académico y el ajuste social (Dawson & Guare, 2010; Mayoral-Rodríguez et al., 2018).

En síntesis, las FC tanto básicas como superiores, facilitarían el proceso de aprendizaje a nivel académico, sociocultural y emocional.

2.2.3 Funciones Cognitivas y la educación a distancia en niños y niñas antes de la pandemia.

Referentes a investigaciones previas a 2020, estas solo se orientaban a evaluar la incorporación de herramientas digitales en estudiantes preescolares, de educación básica y de educación media, con el fin de potenciar habilidades específicas en un grupo de estudiantes.

En este sentido, un estudio cuasiexperimental realizado en Taiwán con 276 estudiantes de secundaria en el uso de comunicación asincrónica usando como herramienta los blogs, se concluyó que los grupos experimentales mostraron mejores efectos en el aprendizaje y pensamiento cognitivo de orden superior que el grupo de control (Hou et al., 2019).

Por su parte, Soldatova & Vishneva (2019) desarrollaron un estudio comparativo de funciones cognitivas en Rusia, con niños en edad preescolar (5-7 años, n = 50), estudiantes de escuela primaria (7-11 años, n = 50), adolescentes más jóvenes (12-13 años, n = 53) y adolescentes mayores (14-16 años) edad, n = 47) con diferente intensidad de uso diario de dispositivos digitales: baja, media, alta controlada e incontrolablemente alta. Entre sus principales resultados, se encontraron diferencias entre los grupos de estudiantes de primaria y adolescentes más jóvenes, en donde los niños que utilizan Internet a una frecuencia media (1-3 horas por día) mostraron mayor efectividad en realizar una serie de tareas cognitivas (regulación, control, praxis dinámica, funciones verbales y visoespaciales y neurodinámica) en comparación al resto de grupos.

Finalmente, en Japón se realizó una investigación orientada a aumentar la interacción activa por medio de la colaboración asistida por computadora entre los alumnos, observándose que la frecuencia del uso de las funciones fomentó la presencia social y cognitiva expresiva (que mejoró la percepción de ambos), la contribución percibida y la satisfacción con la discusión en línea (Yamada et al., 2016).

3. La Experiencia Nacional e Internacional de la Educación a Distancia en Tiempos de Pandemia.

El complejo panorama por la pandemia de SARS-CoV-19 ha obligado a todas las Naciones a nivel mundial a generar diferentes estrategias en

el contexto educativo para afrontar la crisis sanitaria. En la actualidad, solo algunos países han retomado de forma precavida y focalizada el regreso a la educación presencial, mientras que otros países esperan el momento oportuno para retomarlas de forma progresiva.

3.1 Experiencia Nacional de la Educación a Distancia en Tiempos de Pandemia.

En Chile, el informe sobre “Impacto del COVID-19 en los resultados de aprendizaje y escolaridad en Chile” publicado en agosto de 2020 (Ministerio de Educación, 2020a) se indica que, en el contexto de aprendizaje a distancia como mitigación frente a la crisis sanitaria, la efectividad de los aprendizajes en el mejor de los casos sería de un 30% y pudiendo llegar hasta un 12%. Igualmente, al comparar el quintil más alto con el más bajo, la pérdida de aprendizaje en el quintil superior se estima de un 15% llegando hasta un 64%, mientras que en el quintil inferior se estima que será de 64% alcanzando hasta el 95% en el peor escenario, señalando el informe “sin duda que las magnitudes de las brechas detectadas en esta publicación resultarían alarmantes para cualquier país, sin embargo, para Chile estas cuentan con una especial significancia debido a las desigualdades que existían previamente en el sistema educativo” (Ministerio de Educación, 2020a, p.19).

Lo anterior, muestra un panorama complejo para la educación en Chile, aún más, si se considera que el mismo documento revela que “con base en los resultados de aprendizaje estandarizados permitía que Chile pasara de 12,9 años de escolaridad esperada a 9,6 años efectivos, el escenario actual podría reducir la escolaridad esperada a 12,0 años y a 8,3 años de escolaridad efectiva” (Ministerio de Educación, 2020^a, p. 19).

En este mismo sentido, el informe es optimista referente a las oportunidades que tiene el país para enfrentar estos efectos, indicando que “la sociedad nacional aún está a tiempo para evitar o revertir las pérdidas educativas de corto y largo plazo, sobre todo para los

más vulnerables” (Ministerio de Educación, 2020^a, p. 19). Entregando orientaciones de cómo debería afrontar tal panorama sugiriendo “identificar las pérdidas en los niveles de aprendizaje de los estudiantes una vez que el sistema educativo se reestablezca, y desarrollar estrategias de reforzamiento educativo para alumnos de diferentes niveles que puedan revertir los efectos negativos en el corto plazo” (2020a, p. 19), e identifica que quienes se verían más afectados en este escenario postpandemia serían “los hombres extranjeros de educación municipal pertenecientes a regiones como Atacama, Araucanía, Los Lagos o Aysén” (2020a, p.19).

3.2 Experiencia internacional de la Educación a Distancia en Tiempos de Pandemia.

Referente al contexto internacional, un aspecto clave que se destaca en el estudio realizado por Sianes-Bautista & Lissen (2020), es que “son múltiples los artículos científicos, periodísticos y de opinión publicados en los últimos meses cuyo eje vertebrador gira en torno a las desigualdades educativas derivadas de la transición hacia la enseñanza a distancia” (2020, p, 185). Agregan que en Croacia en 2015 se inició una reforma integral del plan de estudios escolar que debía concluir su implementación en 2020, y el cual se orientaba a desarrollar un “modelo de escuelas «digitalmente maduras», de manera que las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) ocuparan un lugar destacado en todas las etapas educativas, siendo incorporadas al curriculum y tanto estudiantes como profesorado mejoraran sus competencias digitales” (2020, p. 182). Las directrices marcadas en el Programa Experimental de la Reforma Curricular en este país establecieron dos objetivos: 1) lograr la conexión con todos los estudiantes; 2) los docentes ofrezcan apoyo psicológico a los estudiantes bien a través del teléfono o del correo electrónico, siendo medidas de protección que favorecen el aprendizaje. En el estudio realizado concluyen identificando los siguientes retos:

1) Mitigar la brecha digital. A pesar de las condiciones de determinados hogares y del nivel socioeconómico de muchas familias, el modelo de enseñanza on-line se mueve bajo un principio básico que es alcanzar la universalidad, de manera que todos tengan acceso a la enseñanza. 2) Procurar atención y apoyo a los padres, madres, tutores y cuidadores, en asuntos tecnológicos y de formación en general. 3) Considerar el valor del tiempo. Orientar sobre la distribución del tiempo, de los tiempos, para hacer que el aprendizaje sea más efectivo. 4) Ofrecer al profesorado la formación y el material que necesite. 5) Orientar sobre los modelos de evaluación... instrucciones para la evaluación y la calificación de diferentes materias, así como herramientas digitales y orientaciones para la realización de evaluaciones on-line. 6) Adquirir nuevas competencias. Aunque se pone especial énfasis en afianzar las competencias digitales, los documentos del Ministerio insisten en la importancia que tiene desarrollar más competencias, en general, y menos aprendizaje memorístico” (2020, p.191-192).

Por otra parte, en un estudio realizado en Trinidad y Tobago con 500 participantes en el contexto de pandemia (Kalloo et al., 2020), se concluye con el levantamiento de tres constructos que facilitaron el aprendizaje efectivo durante el período de crisis, el primer constructo levantado indica que la comunidad educativa debe generar una conexión empática con todos los actores escolares, el segundo releva la creatividad como la capacidad de respuestas ágiles e imaginativas, y el tercero refiere a la conectividad a través de la preparación tecnológica.

Otro estudio realizado en Arabia Saudita, indica que, en el contexto de confinamiento social, se presentan ramificaciones pedagógicas y psicológicas, destacando la falta de preparación y que la incompetencia puede comprometer la educación. Además, refieren que el quedarse en casa puede conllevar problemas relacionados con el estrés, la ansiedad, la depresión, la violencia doméstica, el divorcio y el embarazo (Al Lily et al., 2020).

Asimismo, en una investigación en Indonesia en contexto de confinamiento por pandemia, se concluye que, en términos de fortalezas, el aprendizaje en línea no está limitado por el espacio y el tiempo, especialmente desde el llamado del gobierno de Indonesia a la autocuarentena, al distanciamiento físico y social. Sin embargo, advierten que esto no puede interpretarse como libertad ilimitada en el aprendizaje (Abidah et al., 2020). Mientras tanto, otro estudio realizado con 256 estudiantes en el mismo país (Utomo et al., 2020), sugirió una combinación de herramientas para la educación a distancia, considerando la herramienta Google Classroom como una aplicación de aprendizaje, los grupos de WhatsApp como transmisión de mensajes y Zoom como un medio de videoconferencia para el aprendizaje a distancia. Recomendando maximizar las funciones de la aplicación e-learning/aprendizaje para lecciones teóricas y considerar la videoconferencia solo en lecciones prácticas para que los costos de aprendizaje a distancia sean más baratos para los estudiantes.

4. Conclusiones

El aprendizaje es un constructo teórico que ha sido altamente estudiado en la educación (Roldan, 2019), en la psicología educacional (Greco, 2013) y en la neuropsicología (Barrios-Tao, 2016) en las últimas décadas (entre otras disciplinas). No obstante, durante 2020 en el escenario de crisis sanitaria por pandemia, se observó en la revisión bibliográfica un número reducido de publicaciones sobre aprendizaje en estudiantes preescolares y de enseñanza básica, en comparación a las investigaciones realizadas en estudiantes de educación superior. Lo que resulta llamativo debido a que previo a 2020, la mayor cantidad de estudios publicados sobre educación a distancia se han realizado justamente en la población universitaria y técnico profesional, mientras que en estudiantes niños, niñas y adolescentes (NNA) los estudios estuvieron abocados a la incorporación de herramientas digitales en la escuela, surgiendo la

interrogante sobre donde están colocando el foco de sus investigaciones actualmente los académicos de la educación y la psicología educativa. Por otra parte, referente a la experiencia nacional sobre educación a distancia en NNA, en Chile el panorama no se observa favorable, evidenciándose no solo la educación a distancia como una medida de mitigación, sino revelando las profundas desigualdades entre estudiantes que pertenecen a establecimientos particulares y quienes lo hacen en establecimientos municipales, siendo estos últimos quienes serían los más afectados, lo mismo se reproduce entre aquellos estudiantes que están en el quintil más alto en comparación a quienes están en el quintil más bajo, entre chilenos y migrantes, y entre quienes viven en la región metropolitana y quienes viven en otras regiones.

En contraposición a lo anterior, y referente a la experiencia internacional sobre educación a distancia en NNA, en la literatura revisada, se observó que la orientación de estos estudios estaban dirigidos a identificar sus debilidades y fortalezas, destacando como los principales retos de la educación a distancia, la disminución de las brechas digitales, el apoyo de los actores educativos, la formación del profesorado, la promoción de competencias digitales en los estudiantes, y la identificación de facilitadores en el aprendizaje efectivo. Y advirtiendo sobre las ramificaciones pedagógicas y psicológicas de posibles problemáticas que se pudiesen generar en el confinamiento.

En suma, mientras que en Chile se estiman el recuento y control de daños, en otras localidades como Croacia, Indonesia, Arabia Saudita y Trinidad y Tobago, se estima la mejora del sistema de educación a distancia.

No obstante, si se incluyen las FC el escenario cambia, mientras que Chile por su parte intenta evaluar los daños, los países antes mencionados dentro sus estrategias del tránsito a la educación virtual, han considerado inclusive el desarrollo de competencias por sobre el aprendizaje memorístico. Y se han centrado en la evaluación de indicadores por mejorar para consolidar esta modalidad a distancia en la educación

formal. En el caso particular de Croacia, este proceso va acompañado de una Reforma Educacional que promueve esta transición hacia la educación virtual.

En concordancia con los modelos revisados en la aproximación teórica, las estrategias usadas a nivel internacional tributarían a las FCB tanto a los procesos atencionales como a los sistemas de memoria, así como, a las FCS. Sin embargo, solo estimularían el desarrollo de las FE Metacognitivas, es decir, la solución de problemas, la planeación, la formación de conceptos, el desarrollo e implementación de estrategias, y la memoria de trabajo, entre otras. Pero no abarcarían las FE Emocionales asociadas a la coordinación de la cognición y emoción/motivación, ignorando la presencia de un mediador, puesto que, la calidad de la interacción entre el niño y el entorno a través de un mediador humano (el profesor en la escuela) juega un papel fundamental en el desarrollo cognitivo del individuo. Es más, la modificabilidad cognitiva estructural propuesta por Feuerstein por medio del aprendizaje mediado, supone que los seres humanos tienen la propensión a cambiar la estructura de su funcionamiento cognitivo (Chua et al., 2017). Por lo cual, si se obvia la presencia del profesor o profesora en el desarrollo formativo, se estaría debilitando el desarrollo cognitivo de NN, particularmente de las FE. Como lo indica Kozan (2016) quien concluye en su estudio que la presencia docente podría tener una relación directa o indirecta con el desarrollo cognitivo, incrementándola así, con o sin presencia social (otros estudiantes) como mediador entre la presencia docente.

Por otro lado, las FE Emocionales son claves para el funcionamiento social, y la educación a distancia no reemplazaría necesariamente la interacción interpersonal entre pares en la estimulación del desarrollo de la empatía y el comportamiento social cooperativo.

A propósito de lo anterior, Sarma & Thomas proponen que:

“las experiencias tempranas de andamiaje por parte de individuos más competentes, específicos del contexto social

y la cultura, son el determinante crucial del desarrollo de la función ejecutiva positiva y su expresión en situaciones cotidianas. El proceso de tales influencias socioculturales parece estar mediado por el aprendizaje de reglas apropiadas que guían las funciones ejecutivas... plantea la necesidad de una formación de los niños basada en valores específicos de la cultura que pueda mejorar potencialmente la ejecución del control motivada internamente en situaciones prácticas” (2020, p. 358)

Para concluir, y responder a la pregunta de investigación antes planteada. Se observan diferentes estrategias utilizadas tanto a nivel nacional como internacional, centrándose el caso chileno sólo en el desarrollo de las FCB, mientras que en el caso internacional estaría siendo considerado el desarrollo de las FCB y FCS con mayor énfasis en esta última.

En el caso chileno, las estrategias han estado dirigidas a la implementación de la educación a distancia como medio de mitigación para darle continuidad al año escolar y se pesquiso en la información revisada que las adaptaciones curriculares, pedagógicas y didácticas realizadas consideraran sólo el desarrollo de las FCB en los y las estudiantes, centrándose casi exclusivamente al grado o nivel de cumplimiento de contenidos y aprendizajes alcanzados por medio de esta modalidad a distancia. Mientras que, en el caso internacional, se pesquiso un mayor avance, considerando no sólo el grado o nivel de cumplimiento de contenidos y aprendizajes alcanzados, sino también, al desarrollo de competencias digitales y académicas que incorporan a las FC, tanto las básicas como superiores, pero dando mayor importancia a las FCS. Sin embargo, este énfasis sólo se centraría hacia el desarrollo de las FE metacognitivas y no a las emocionales, descuidando estos aspectos que son esenciales para la adaptación al entorno y el funcionamiento social.

Para finalizar, entre las limitaciones de la presente revisión se manifiesta que el fenómeno de estudio abordado es reciente, por lo cual, lo

planteado en este capítulo solo es una exploración al estado del arte. Y, por último, se sugiere para futuras revisiones similares ampliar el nivel educativo a la educación media y superior, así como, realizar un análisis con cada función específica de los procesos atenciones, los sistemas de memoria y las FE tanto Metacognitivas como Emocionales.

Referencias

Abidah, A., Hidaayatullaah, H. N., Simamora, R. M., Fehabutar, D., & Mutakinati, L. (2020). *The Impact of Covid-19 to Indonesian Education and*

- Its Relation to the Philosophy of “Merdeka Belajar”*. *Studies in Philosophy of Science and Education*, 1(1), 38-49. <https://doi.org/10.46627/sipose.v1i1.9>
- Al Lily, A. E., Ismail, A. F., Abunasser, F. M., & Alhajhoj Alqahtani, R. H. (2020). *Distance education as a response to pandemics: Coronavirus and Arab culture*. *Technology in Society*, 63, 101317. <https://doi.org/10.1016/j.techsoc.2020.101317>
- Álvarez Arenal, T., & Conde-Guzón, P. A. (2009). *Formación de Subtipos de Niños con Problemas Escolares de Aprendizaje a Partir de la Evaluación Neuropsicológica, Capacidades Cognitivas y Comportamiento*. *Clínica y Salud*, 20(1), 19-41.
- Anderson, P. (2002). *Assessment and development of executive function (EF) during childhood*. *Child Neuropsychology: A Journal on Normal and Abnormal Development in Childhood and Adolescence*, 8(2), 71-82. <https://doi.org/10.1076/chin.8.2.71.8724>
- Ardila, A. A., & Solís, F. O. (2008). *Desarrollo Histórico de las Funciones Ejecutivas*. *Revista Neuropsicología, Neuropsiquiatría y Neurociencias*, 8(1), 1-21.
- Barrios-Tao, H. (2016). *Neurociencias, educación y entorno sociocultural*. *Educación y Educadores*, 19(3), 395-415.
- Bastin, C., Besson, G., Simon, J., Delhayé, E., Geurten, M., Willems, S., & Salmon, E. (2019). *An Integrative Memory model of recollection and familiarity to understand memory deficits*. *Behavioral and Brain Sciences*, 42, e281-e281. <https://doi.org/10.1017/S0140525X19000621>
- Burki, T. (2020). *COVID-19 in Latin America*. *The Lancet Infectious Diseases*, 20(5), 547-548. [https://doi.org/10.1016/S1473-3099\(20\)30303-0](https://doi.org/10.1016/S1473-3099(20)30303-0)
- Carrión, J. L. (2015). *Fundamentos de neuropsicología humana*.

- Castillo Moreno, A., & Marín, A. P. (2006). *Redes Atencionales y Sistema Visual Selectivo*. *Universitas Psychologica*, 5(2), 305-326.
- Chen, A.-T. (2019). *Neural mechanisms of basic functions of cognitive control*. Sheng Li Xue Bao: [Acta Physiologica Sinica], 71(1), 149-155.
- Chiodini, J. (2020). *Online learning in the time of COVID-19*. *Travel Medicine and Infectious Disease*, 34, 101669. <https://doi.org/10.1016/j.tmaid.2020.101669>
- Chua, B. L., Tan, O.-S., & Chng, P. S. W. (2017). *Mediated Learning Experience: Questions to Enhance Cognitive Development of Young Children*. *Journal of Cognitive Education and Psychology*, 16(2), 178-192. <https://doi.org/10.1891/1945-8959.16.2.178>
- Costa, A., & Faria, L. (2020). *The impact of implicit theories on students' emotional outcomes*. *Current Psychology*. <https://doi.org/10.1007/s12144-020-00750-z>
- Dawson, P., & Guare, R. (2010). *Executive skills in children and adolescents: A practical guide to assessment and intervention*, 2nd ed (pp. xvi, 234). Guilford Press.
- De Neubourg, E., Borghans, L., Coppens, K., & Jansen, M. (2018). *Explaining Children's Life Outcomes: Parental Socioeconomic Status, Intelligence and Neurocognitive Factors in a Dynamic Life Cycle Model*. *Child Indicators Research*, 11(5), 1495-1513. <https://doi.org/10.1007/s12187-017-9481-8>
- Eltayar, A. N., Eldesoky, N. I., Khalifa, H., & Rashed, S. (2020). *Online faculty development using cognitive apprenticeship in response to COVID-19*. *Medical Education*, 54(7), 665-666. <https://doi.org/10.1111/medu.14190>
- Enseñat, A., Pulido, M. A. G., & Azanza, N. P. (2012). *Disfunción ejecutiva en niños y adolescentes con daño cerebral adquirido. Modelos de intervención. Neuropsicología de la corteza prefrontal y las funciones ejecutivas*, 2012, ISBN 978-84-92931-13-2, págs. 557-572, 557-572. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5080275>

- Greco, M. B. (2013). *Exploraciones en psicología educacional: Escenas y configuraciones de la autoridad en contextos de enseñanza y aprendizaje*. Anuario de investigaciones, 20(1), 167-171.
- Hoffmann, J. D., Ivcevic, Z., & Maliakkal, N. (2020). *Emotions, Creativity, and the Arts: Evaluating a Course for Children: Empirical Studies of the Arts*. <https://doi.org/10.1177/0276237420907864>
- Hou, H.-T., Yu, T.-F., Chiang, F.-D., Lin, Y.-H., Chang, K.-E., & Kuo, C.-C. (2019). *Development and Evaluation of Mindtool-Based Blogs to Promote Learners' Higher Order Cognitive Thinking in Online Discussions: An Analysis of Learning Effects and Cognitive Process*. Journal of Educational Computing Research. <https://doi.org/10.1177/0735633119830735>
- Józsa, K., & Barrett, K. C. (2018). *Affective and social mastery motivation in preschool as predictors of early school success: A longitudinal study*. Early Childhood Research Quarterly, 45, 81-92. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2018.05.007>
- Kalloor, R. C., Mitchell, B., & Kamalodeen, V.J. (2020). *Responding to the COVID-19 pandemic in Trinidad and Tobago: Challenges and opportunities for teacher education*. Journal of Education for Teaching, 0(0), 1-11. <https://doi.org/10.1080/02607476.2020.1800407>
- Kozan, K. (2016). *A Comparative Structural Equation Modeling Investigation of the Relationships among Teaching, Cognitive and Social Presence*. Online Learning, 20(3), Article 3. <https://doi.org/10.24059/olj.v20i3.654>
- Landry, S. H., Miller-Loncar, C. L., Smith, K. E., & Swank, P. R. (2002). *The role of early parenting in children's development of executive processes*. Developmental Neuropsychology, 21(1), 15-41. https://doi.org/10.1207/S15326942DN2101_2
- Liu, Y., & Lachman, M. E. (2020). *Education and Cognition in Middle Age and Later Life: The Mediating Role of Physical and Cognitive Activity*. The Journals of Gerontology: Series B, 75(7), e93-e104. <https://doi.org/10.1093/geronb/gbz020>

- Matute, E., Chamorro, Y., Inozemtseva, O., Barrios, O., Rosselli, M., & Ardila, A. (2008). *Efecto de la edad en una tarea de planificación y organización («pirámide de México») en escolares*. <https://doi.org/10.33588/RN.4702.2007618>
- Mayoral-Rodríguez, S., Timoneda-Gallart, C., & Pérez-Álvarez, F. (2018). *Effectiveness of experiential learning in improving cognitive Planning and its impact on problem solving and mathematics performance / Eficacia del aprendizaje experiencial para mejorar la Planificación cognitiva y su repercusión en la resolución de problemas y el rendimiento matemático*. *Culture and Education*, 30(2), 308-337. <https://doi.org/10.1080/11356405.2018.1457609>
- Ministerio de Educación. (2020a). *Impacto del COVID-19 en los resultados de aprendizaje y escolaridad en Chile (pp. 1-32) [Análisis con base en herramienta de simulación proporcionada por el Banco Mundial]*. Centro de Estudios, MINEDUC. https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2020/08/EstudioMineduc_bancomundial.pdf
- Ministerio de Educación. (2020b). *Orientación al sistema escolar en contexto de COVID-19*. División de Educación General. División de Educación General. https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2020/03/OrientacionesContextoCOVID19_2703.pdf
- Ortiz, P. A. (2020). *Teaching in the time of COVID-19. Biochemistry and Molecular Biology Education*, 48(3), 201-201. <https://doi.org/10.1002/bmb.21348>
- Owusu-Manu, D., Edwards, D. J., Kukah, A. S., Pärn, E. A., El-Gohary, H., & Aigbavboa, C. (2018). *An assessment of the level of emotional intelligence attributes of undergraduate built environment students in developing countries: Industry and Higher Education*. <https://doi.org/10.1177/0950422218798551>

- Roldan, L. ángel. (2019). *Leer, comprender y aprender en la escuela secundaria: Enfoques y perspectivas*. <https://doi.org/10.1590/0103-6564E20180126>
- Sarma, U. A., & Thomas, T. M. (2020). *Breaking the limits of executive functions: Towards a sociocultural perspective: Culture & Psychology*, 3(26), 358-368. <https://doi.org/10.1177/1354067X19898673>
- Sianes-Bautista, A., & Lissen, E. S. (2020). *E-learning in 15 days. Challenges and renovations in Primary and Secondary Education of the Republic of Croatia during the COVID-19 crisis. How have we Introduced distance Learning?* *Revista Española de Educación Comparada*, 0(36), 181-195. <https://doi.org/10.5944/reec.36.2020.27637>
- Sohlberg, M. M., & Mateer, C. A. (1989). *Training use of compensatory memory books: A three stage behavioral approach*. *Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology*, 11(6), 871-891. <https://doi.org/10.1080/01688638908400941>
- Soldatova, G. U., & Vishneva, A. E. (2019). *Features of the development of the cognitive sphere in children with different online activities: Is there a golden mean?* *Counseling Psychology and Psychotherapy*, 3(27), 97-118. <https://doi.org/10.17759/cpp.2019270307>
- Squire, L. R., & Zola, S. M. (1996). *Structure and function of declarative and nondeclarative memory systems*. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 93(24), 13515-13522. <https://doi.org/10.1073/pnas.93.24.13515>
- Terigi, F. (2016). *Sobre aprendizaje escolar y neurociencias*. 46, 50-64.
- Tirapu, J., Ríos, M., & Maestú, F. (2011). *Manual de Neuropsicología* (2.a ed.). Viguera Editores. <http://www.viguera.com/es/libros/25-manual-de-neuropsicologia-2-ed.html>
- Titarenko, A. V., Shishkin, S. V., Shcherbakova, L. V., Verevkin, E. G.,

- Holmes, M., Bobak, M., & Malyutina, S. K. (2018). Research Institute of Internal and Preventive Medicine, Branch, Federal Research Center, Institute of Cytology and Genetics, Siberian Branch, Russian Academy of Sciences. *Neurology, Neuropsychiatry, Psychosomatics*, 10(4), 46-51. <https://doi.org/10.14412/2074-2711-2018-4-46-51>
- UNICEF. (2020). *Mamás y papás deben apoyar el aprendizaje de las y los adolescentes en el hogar*. <https://www.unicef.org/bolivia/historias/mam%C3%A1s-y-pap%C3%A1s-deben-apoyar-el-aprendizaje-de-las-y-los-adolescentes-en-el-hogar>
- Utomo, M., Sudaryanto, M., & Saddhono, K. (2020). *Tools and Strategy for Distance Learning to Respond COVID-19 Pandemic in Indonesia*. *Ingénierie des systèmes d information*, 25(3), 383-390. <https://doi.org/10.18280/isi.250314>
- Von Bernhardt, R., Bernhardt, L. E., & Eugenín, J. (2017). *What Is Neural Plasticity?* En R. von Bernhardt, J. Eugenín, & K. J. Muller (Eds.), *The Plastic Brain* (pp. 1-15). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-62817-2_1
- Wiebe, S. A., & Karbach, J. (2017). *Executive Function: Development Across the Life Span*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315160719>
- Yamada, M., Goda, Y., Matsukawa, H., Hata, K., & Yasunami, S. (2016). *A Computer-Supported Collaborative Learning Design for Quality Interaction*. *IEEE MultiMedia*, 23(1), 48-59. <https://doi.org/10.1109/MMUL.2015.95>

CAPITULO III

La emergencia de las nuevas ciudadanías

Los desafíos para la educación superior en los países alemanoparlantes frente a la pandemia

The challenges for higher education in the German-speaking countries in the face of the pandemic

Les défis de l'enseignement supérieur dans les pays germanophones face à la pandémie

Dra. Mariya Nikolova Veleva

mariya.veleva@umce.cl

RESUMEN

En este estudio se investiga el papel de la pandemia causada por COVID-19 para el proceso de transformación de la educación: se quiere comprender cómo este “empuje” que recibió la educación hacia una enseñanza digital a nivel global, afectó especialmente a la educación superior; se intenta detectar los puntos de riesgo y los puntos de éxito de esta transición hacia el e-learning, tomando como ejemplo el sistema de educación superior en Austria, Alemania y Suiza. Se propone el método hermenéutico, que se aplicará en el análisis de diferentes textos publicados en línea: artículos científicos, comunicados de prensa, páginas web de instituciones educativas, etcétera. El análisis se divide según dos grupos de fuentes provenientes de dos áreas problemáticas: el primer grupo elabora evaluaciones de los problemas (por ejemplo, evaluación de la preparación, de la eficiencia, de los efectos colaterales de la forzada transición hacia la enseñanza digital), y el segundo, estrategias para su superación (estrategias sanitarias, de digitalización y financiamiento). Espero con eso poder contribuir al estudio local del impacto de la pandemia sobre la educación universitaria y, eventualmente, a las decisiones futuras que deberían tomarse con respecto a la vuelta a la normalidad.

Palabras Clave: Educación Superior, impacto de la pandemia, normalidad.

ABSTRACT

This study investigates the role of the pandemic caused by COVID-19 for the transformation process of education: we want to understand how this “push” that education received at a global level towards digital education especially affected higher education; An attempt is made to detect the risk points and success points

of this transition to E-learning, taking as an example the higher education system in Austria, Germany, and Switzerland. I propose the hermeneutical method, which will be applied in the analysis of different texts published online: scientific articles, press releases, websites of educational institutions, etc. The analysis is divided according to two groups of sources deduced from two problem areas: the first group elaborates evaluations of the problems (for example, evaluation of the preparation, of the efficiency, of the collateral effects of the forced transition towards digital education), and the second contains strategies for overcoming it (health strategies, digitization, and financing). I hope this work will contribute to the local study of the impact of the pandemic on higher education, as well as eventually to the future decisions that should be taken regarding the return to normality.

Key Words: Higher Education, impact of the pandemic, normality.

RÉSUMÉ

Cette étude examine le rôle de la pandémie causée par COVID-19 dans le processus de transformation de l'éducation: nous voulons comprendre comment cette «poussée» que l'éducation a reçue vers l'éducation numérique au niveau mondial, a particulièrement affecté l'enseignement supérieur. Une tentative est faite pour détecter les points de risque et les points de réussite de cette transition vers l'e-learning, en prenant comme exemple le système d'enseignement supérieur en Autriche, en Allemagne et en Suisse. La méthode herméneutique est proposée, qui sera appliquée dans l'analyse de différents textes publiés en ligne: articles scientifiques, communiqués de presse, pages web des établissements d'enseignement, etc. L'analyse est divisée selon deux groupes de sources provenant de deux problématiques: la première, le groupe développe des évaluations des problèmes (par exemple, évaluation de la préparation, de l'efficacité, des effets collatéraux de la transition forcée vers l'éducation numérique), et le second, des stratégies pour les surmonter (santé, numérisation et stratégies de financement). J'espère que je pourrai contribuer à l'étude locale de l'impact de la pandémie sur l'enseignement universitaire et, à terme, aux futures décisions qui devraient être prises concernant le retour à la normalité.

Mots clés: Enseignement Supérieur, impact de la pandémie, normalité.

Introducción: La educación superior y su transformación hacia la digitalización

Tal como afirman varios autores contemporáneos, vivimos en una época de transformación y la educación debería responder a esta realidad²⁸. Un aspecto de esta transformación de la sociedad es su digitalización. La educación debería responder adecuadamente también a esta exigencia. Si con la introducción de las nuevas tecnologías en los años 90 estos debían adaptarse a las necesidades educativas, actualmente, por el contrario, el sistema educativo debe adaptarse a las necesidades que crean e imponen las nuevas tecnologías de información y comunicación. En este contexto, los conceptos de un artículo que problematiza el tema de la digitalización de educación en la Unión Europea proclama: “La educación está en un estado transformativo. A nivel mundial, la implementación de las TIC está empujando [quiere decir ampliando, comentario mío] los límites de la educación de las masas”²⁹ (Waard & Czerniewicz, 2014, p. 33).

En este estudio se investiga el papel de la pandemia causada por COVID-19 para el proceso de transformación de la educación: se quiere comprender cómo este “empuje” que recibió la educación hacia un aprendizaje digital³⁰ a nivel global afectó, específicamente,

28 Compare: Education for auto-transformation, Kwak 2012, Claves para la educación del futuro. Creatividad y pensamiento crítico. Meller, 2018.

29 Todas las traducciones de alemán e inglés al castellano en este escrito están realizadas por la autora-

30 En este trabajo los conceptos “e-learning”, “enseñanza digital” y “aprendizaje digital” se utilizan como sinónimos. Es interesante diferenciar bien entre estos conceptos, en cuanto la enseñanza digital presupone un docente, mientras que el aprendizaje digital no implica un docente, solamente el creador del programa o del curso. En una futura investigación, propongo desarrollar esta problemática, cuestionando la libertad, la posibilidad de reflexión, diálogo, cuestionamiento crítico y otros aspectos importantes de la enseñanza presencial en comparación con el aprendizaje digital. Una completa digitalización donde la figura del docente o del educador falta, donde no hay espacio para un diálogo y reflexión crítica es un peligro para la democracia. Sabemos el gran papel que se otorga desde la antigüedad al diálogo, a la reflexión crítica para la formación de la conciencia humana, civil y democrática. Una educación basada en el e-learning puede ser la herramienta más

la educación superior. Y, por último, se intenta detectar los puntos de riesgo y los puntos de éxito de esta transición hacia el e-learning, tomando como ejemplo el sistema de educación superior alemán. El tema propuesto se desarrollará en el contexto de la información actual acerca de los problemas que aborda y en una confrontación crítica con ella. Se propone, entonces, el método hermenéutico, que se aplicará en diferentes textos publicados en línea: artículos científicos, comunicados de prensa, páginas web de instituciones educacionales, etcétera. Espero con eso poder contribuir al estudio local del impacto de la pandemia sobre la educación universitaria y, eventualmente, a las decisiones futuras que deberían tomarse con respecto a la vuelta a la normalidad, a la reapertura de las actividades presenciales de las universidades chilenas, tal como otros aspectos (que conciernen al desarrollo de la ciencia, la economía, el capital humano avanzado, etcétera) producto de la pandemia.

poderosa de un futuro orden totalitario, donde los estudiantes, prácticamente, recibirán contenidos sin poder dialogar, sin poder cuestionar o reflexionar críticamente sobre la información dada. Y otra pregunta no menos preocupante: ¿en un mundo digitalizado, con un sistema educativo digitalizado, qué papel tendrá el docente, el educador? ¿Desaparecerá la docencia como profesión, tal como desaparecen ahora los conductores de los trenes del metro? Todas estas preguntas ya se discuten desde años en el espacio alemanoparlante. Así, por ejemplo, en un comunicado de 7.06.2020, ya en el contexto de COVID-19, Martina Schmerr, consultora del Sindicato de Educación y Ciencia [Gewerkschaft für Erziehung und Wissenschaft, abreviado GEW] en el área organizativa del sistema escolar, y Birgita Dusse, consultora en el área organizativa del sistema escolar con respecto al tema principal “Educación en el mundo digital”, refiriéndose a la carta (o manifiesto) por los derechos humanos en un mundo digital (Wir fordern Digitale Grundrechte – Charta der Digitalen Grundrechte der Europäischen Union, 2018), emitida a las autoridades de la Unión Europea, apuntan a las “tendencias totalitarias a través de análisis de Big Data”, y a otras tendencias negativas que pueden surgir, si no se gestionan nuevas leyes que protegerán los derechos humanos en un mundo digital (Schmerr & Dusse, 2020).

2. COVID-19 y el “golpe digital”. Los efectos sobre la educación universitaria

En el mundo alemanoparlante, dentro de los últimos meses han salido varias publicaciones, comunicados, cartas, etcétera, que tematizan los problemas que deberían enfrentar las universidades en el contexto de la pandemia, debido al nuevo Coronavirus. Destacan dos grupos de textos: el primer grupo elabora evaluaciones de los problemas, y el segundo estrategias para su superación. Dentro del primer grupo son textos que emiten evaluaciones: 1) de la preparación de las universidades para un cambio a la modalidad e-learning; 2) de la operatividad de esta modalidad, en términos cuantitativos y cualitativos; 3) los efectos colaterales de la transición hacia el e-learning en las universidades, sobre todo los problemas sociales y económicos que ha causado o agudizado esta transición (estrechamente conectados con la desigualdad social); 4) del impacto de este cambio sobre el actual desempeño de las universidades. Estos textos son retrospectivos, en cuanto examinan y sintetizan la experiencia ganada durante el primer período de cierre de las universidades; se elige un estudio significativo sobre la experiencia de la Universidad Tecnológica de Graz. Luego me concentraré en textos que dan información sobre las estrategias desarrolladas en Alemania para la superación de la crisis (estos textos tienen más bien carácter prescriptivo y/o normativo y están dirigidos hacia el futuro período): 1) las estrategias sanitarias que se proponen para el ámbito de la educación universitaria, dentro de su plan de devolver a la normalidad; 2) las estrategias para una digitalización intensiva del sistema de educación superior. La meta es que las universidades dejen la tradicional enseñanza presencial y adopten como estándar un programa de educación semipresencial o híbrida, conocida también como “blended learning”. Esta estrategia se entiende también como medida preventiva frente a nuevas posibles emergencias, y tal como hemos de ver, contempla varios aspectos: mejorar la infraestructura, capacitar personal, etcétera; 3) estrategias de ayuda financiera para los estudiantes y para las universidades u otras instituciones de investigación científica.

2.1 Evaluación de la preparación de las universidades para el cambio a la modalidad e-learning: un caso de estudio de la Universidad Tecnológica de Graz

Comenzaré la investigación con el análisis de los modelos de evaluación de la preparación de las universidades para un cambio a la modalidad e-learning [*e-learning readiness*] y de la eficacia de esta modalidad de enseñanza, basándome en un artículo denominado *¿“COVID-19 Epidemic as E-Learning Boost? Chronological Development and Effects at an Austrian University against the Background of the Concept of “E-Learning Readiness”*, publicado por la Universidad Tecnológica de Graz (TU Graz). Esta universidad es un caso ideal, en cuanto posee –se evidencia por su nombre– una fuerte orientación tecnológica. Este caso ideal puede servir luego como criterio para el análisis no solo del “caso alemán”, sino también del “caso chileno”. De hecho, esta publicación reciente aborda justamente la pregunta de cuáles son los efectos de la pandemia causada por COVID 19 sobre la educación superior en Austria y si esta ha actuado como un impulso, un empuje [booster] para la decisiva transformación de las universidades y otras instituciones de educación superior hacia el aprendizaje digital (e-learning). En cuanto lo opone de cierta forma al concepto de “estar preparado para el e-learning”, evidencia un problema grande –aquel de la cultura de la enseñanza tradicional y conservadora–, que tal vez seguiría por inercia en las próximas décadas sin grandes cambios, si no hubiese recibido este impulso.

Hemos de mencionar que, durante la última década dentro de la Unión Europea, se han desarrollado varios programas que conciernen a la digitalización de escuelas y universidades. Así, por ejemplo, en un comunicado de prensa del 25 de septiembre de 2013, se anuncia que la Comisión Europea propone un plan para una plataforma educativa de acceso abierto “para impulsar la innovación y las habilidades digitales en escuelas y universidades” (Comisión Europea, 2013). La propuesta de la comisión con respecto al “desafío digital” (que concierne a la enseñanza de escuelas y universidades), tal como al aumento de los estudiantes a nivel europeo, aborda tres aspectos:

- Crear oportunidades de innovación para las organizaciones, los profesores y los alumnos.
- Aumentar el uso de los recursos educativos abiertos (REA), garantizando así que los materiales producidos con financiación pública sean accesibles a todos; y
- Mejorar la infraestructura en materia de TIC y de conectividad en los centros de enseñanza.(Comisión Europea, 2013)

La meta es la ampliación de las “*posibilidades de aprendizaje presencial y en línea*, como los cursos abiertos en línea [MOOC, i.e. massive open online courses], que permiten a las personas acceder a la educación en cualquier lugar, en cualquier momento y a través de cualquier dispositivo” (Comisión Europea, 2013). Androulla Vassiliou, comisionada de Educación, Cultura, Multilingüismo y Juventud observa, sin embargo, que “las universidades no están listas para este cambio”, pero que este cambio no es solo un cambio deseado, sino necesario (Comisión Europea, 2013). En este contexto, Neelie Kroes, vicepresidenta de la Comisión, responsable de la Agenda Digital, añade:

Mi sueño es tener todas las aulas digitales para 2020. La educación debe estar conectada a la vida real; no puede ser un universo paralelo. Los jóvenes quieren usar la tecnología digital en todos los aspectos de la vida. Necesitan habilidades digitales para conseguir trabajo. Todas nuestras escuelas y universidades, no solo algunas, deben reflejar esa realidad. (Comisión Europea, 2013)

Sin embargo, este sueño no se había cumplido durante los últimos siete años. En este sentido, COVID-19 podría tener un efecto positivo, podría entenderse como catalizador de la transformación de la educación hacia

el e-learning. Una mirada crítica sobre este planteamiento tan optimista, expresado por el equipo técnico de la Universidad Tecnológica de Graz, tiene que tomar en cuenta que en un país como Austria está dada la infraestructura necesaria y también la cultura para esta transformación:

Como en la mayoría de las universidades europeas, las universidades austriacas son, exceptuando las universidades dedicadas a la educación a distancia, universidades de presencia tradicional con un enfoque predominante en la enseñanza presencial. Sin embargo, el soporte de los sistemas de gestión del aprendizaje, y la comunicación y los servicios en línea, son generalizados y accesibles para todos los estudiantes y profesores en Austria, donde los servicios de Internet móvil son ampliamente utilizados y están disponibles con buena calidad en la mayoría de los lugares. Así, en 2015, por ejemplo, todas las universidades de ciencias aplicadas utilizaron sistemas de gestión del aprendizaje [...]. Un total de 49 de 72 universidades austriacas (incluidas las universidades de ciencias aplicadas y las universidades de formación docente) participaron en una encuesta [...] y describieron su experiencia en el aprendizaje electrónico a lo largo de los años: 41 universidades mostraron que habían estado utilizando el e-learning durante más de cinco años, con universidades públicas que reportan una experiencia significativamente más larga en comparación. [...] Puede ser útil también referirse a un estudio de la OCDE para describir el nivel general de digitalización en educación en Austria [...]. Uno de los conjuntos de datos comparativos más nuevos se puso a disposición en el informe nacional de educación austriaco 2018, basado en datos de la OCDE. Según los datos, la alfabetización digital en Austria es más frecuente que la media de los 28 países de la UE. Por ejemplo, el 66 por ciento de los jóvenes de 16 a 34 años en Austria tiene habilidades digitales superiores al conocimiento

básico, en comparación con el 52 por ciento en los 28 países de la UE y, por ejemplo, solo el 61 por ciento en Alemania [...].(Ebner et al., 2020, p. 4)

Debido a que este artículo fue publicado después del período de cuarentena, su principal intención es resumir “esta conversión provisional y temporal, pero casi completa” de la enseñanza universitaria (Ebner et al., 2020, p. 2). El análisis retrospectivo, orientado a un modelo o esquema denominado “Los 7S”, permite una autoevaluación objetiva de esta “conversión”. Se concluye que esta transformación fue lograda y que en este contexto COVID 19 tuvo un papel positivo como catalizador de la transformación hacia una educación digital. Es interesante mencionar que esta evaluación positiva también se reafirma al comparar los resultados con la situación de las universidades del país vecino: Alemania, donde el proceso de transformación, según los autores, no ha sido tan exitoso:

También escribimos este artículo porque solo después de unos días nos dimos cuenta de que la forma en que reaccionó TU Graz no era la única forma de lidiar con la situación; en el país vecino de Alemania, un gran grupo de profesores que enseñan en universidades aclararon que no podían enseñar en línea, y exigieron anular el semestre [...]. (Ebner et al., 2020, p. 2)

Y más adelante veremos por qué sucedió eso en el país vecino, uno de los países más avanzados en términos económicos, uno de los líderes mundiales en desarrollo tecnológico, y orientado a la innovación. Los autores hacen un seguimiento de los procesos conectados con el implemento de las tecnologías de información y comunicación, y plantean analizar las actividades en el sistema de gestión de aprendizaje TeachCenter (TC) y comparar “los datos agregados del último semestre con las cifras de la primera fase de seis semanas de la crisis” para ver si el aumento del uso de las herramientas digitales de la universidad

es estadísticamente significativo (Ebner et al., 2020, p. 2). Y, tal como demuestra el estudio, efectivamente se observó un incremento significativo de las actividades online.

No solo aumentó el número de cursos. En marzo de 2019, el volumen de transmisión de datos fue de 2000 GB, que generalmente no incluye archivos de video, ya que deberían estar alojados en TUBE [el canal institucional, comentario mío]. En marzo de 2020, el volumen de transmisión de datos aumentó a 46,000 GB, equivalente a aproximadamente 1.5 TB por día. Este es un aumento asombroso del 2300 por ciento. Estas altas cifras probablemente se deban al hecho de que muchos docentes subieron sus videos al sistema de gestión del aprendizaje y luego cientos de estudiantes los descargaron. Una consecuencia de esto fue el desarrollo de un complemento de carga para videos a TUBE en el LMS, “TUBEDrop”. [...] Según los datos, las actividades dentro del TC de los estudiantes desde marzo de 2019 hasta marzo de 2020 aumentaron en aproximadamente un 100 por ciento, y las actividades de los profesores aumentaron en un 139 por ciento. Las actividades de los tutores aumentaron alrededor del 199 por ciento, por lo tanto, se habían triplicado [...]. (Ebner et al., 2020, p. 11)

Sin embargo, lo interesante no son las dimensiones cuantitativas en el aprendizaje digital, sino las cualitativas. ¿Cómo proceden los autores para garantizar una evaluación objetiva de la dimensión cualitativa? Cabe mencionar que los autores distinguen entre factores que determinan la “implementación del e-learning” y los factores que determinan la “preparación para el e-learning”. Ellos enfatizan que para poder analizar la importancia de factores como “la infraestructura institucional, las actitudes y habilidades del personal y las expectativas percibidas de los estudiantes”, se utilizan, por una parte, las entrevistas como metodología. Por otra parte, los autores se apoyan en una reseña

de 31 artículos seleccionados, que problematiza los “factores de éxito que afectan la implementación [énfasis mío] del e-learning en la educación superior”, elaborando en consecuencia un modelo paradigmático de “ocho factores: recursos, instituciones, ética, evaluación, interacción social, gestión, factores pedagógicos y tecnológicos”. (Ebner et al., 2020, p. 2–3) El análisis de la literatura con respecto a la preparación para el e-learning aclara que en “la tecnología es el factor más importante [...] en todos los modelos” y se añade que “[l]os aspectos tecnológicos que se consideran cruciales son (en orden de frecuencia en los modelos): acceso a Internet, hardware, disponibilidad de computadoras, software, soporte de TI, habilidades técnicas, seguridad, redes de comunicación e infraestructura” (p. 123). Cuando se analiza la “preparación para el e-learning” se toman en cuenta, más bien, los factores de riesgo, o las “debilidades” que podrían reflejarse negativamente en el momento de cambiar la forma tradicional de enseñar. (Ebner et al., 2020, p. 3)

Los autores quieren evaluar la preparación para e-learning, apoyándose en un estudio de Alshaher (2013) con el título “The McKinsey 7S Model Framework for e-learning system readiness assessment” que elabora una adaptación del famoso modelo de “Las 7S” para la evaluación objetiva de la “preparación para el e-learning”. Tal como menciona el artículo, se trata de un modelo “originalmente presentado por la empresa consultora McKinsey”. (Ebner et al., 2020, p. 3) El modelo está conocido en el espacio hispanoparlante también como “Las 7S de McKinsey”.³¹

Este modelo, introducido en los fines de los años 70, fue desarrollado originalmente para elaborar estrategias empresariales, pero prácticamente se puede aplicar en todos los ámbitos del quehacer humano, también en la esfera de la educación y se usa “para evaluar la situación actual de la organización antes [énfasis mío] de la implementación de un sistema para identificar áreas de debilidad que pueden enfrentar un proyecto con fallas”. (Ebner et al., 2020, p. 3) Es

31 Más sobre este modelo en la página de McKinsey
<https://www.mckinsey.com/business-functions/strategy-and-corporate-finance/our-insights/enduring-ideas-the-7-s-framework#>

un modelo evaluativo que permite a las organizaciones tomar medidas preventivas y eventualmente replantear, antes de la aplicación de las estrategias: 1) Strategy; 2) Structure; 3) Systems; 4) Style; 5) Staff; 6) Skills; 7) Shared value, en español, respectivamente: 1) Estrategia; 2) Estructura; 3) Sistemas; 4) Estilo; 5) Personal; 6) Habilidades; 7) Valor compartido. (Ebner et al., 2020, p. 3)

Como el modelo de Alshaher es uno de los más recientes [12], lo utilizaremos como una estructura para una descripción de la situación en nuestra universidad antes de que la crisis por el virus influyera en nuestras actividades de aprendizaje electrónico en TU Graz. (Ebner et al., 2020, p. 3)

El esquema que sigue la Universidad Tecnológica de Graz y que se ocupa para evaluar la preparación de la institución para el e-learning antes de la crisis, está compuesto por categorías y aspectos: a cada categoría (a cada ítem “S”) se atribuyen algunos aspectos importantes:

1) Estrategia: visión y misión, metas y objetivos, planes estratégicos; 2) Estructura: centralización, tamaño, posición del DSI;³² 3) Sistemas: tecnología, contenido, soporte de plataforma, documentación; 4) Estilo/cultura: cultura organizacional, liderazgo, apoyo de la alta dirección, comunicación; 5) Personal: mano de obra suficiente, equipo de proyecto, confianza, capacitación y educación; 6) Habilidades: habilidades de gestión, habilidades del personal de IT, habilidades de los estudiantes; 7) Valor compartido: creencias compartidas. (Ebner et al., 2020, p. 3)

Según estos criterios, la UT de Graz ha sido bien preparada para enfrentar el desafío: la transición hacia una enseñanza exclusivamente

32 El director de sistemas de información (DSI), denominado también CIO por sus siglas en inglés [Chief information officer]

digital.³³ Sin embargo, tal como nos comunican los autores, el proceso no ha estado exento de problemas (se pone énfasis en el sobrecargo del personal de la unidad tecnológica); muchas personas podrían haber quedado insatisfechas y la enseñanza remota vía streaming no haya sido para ellas una enseñanza de calidad.

Pero todos estos efectos no han sido causados por una falla en el modelo de “Las 7S”, sino por falta de tiempo. En este contexto, “el factor tiempo”, o sea, el cambio drástico producido dentro de pocos días o incluso horas en la sociedad, debido a la pandemia, especialmente el requerimiento de “aislamiento social”, fue de suma importancia:

El cambio abrupto desde una enseñanza presencial hacia una en línea fue un gran desafío para todos los involucrados, desde los estudiantes hasta el personal de [la unidad, *comentario mío*] Tecnología Educativa, para otros departamentos fuertemente afectados y también para todos los docentes y el personal administrativo. Es probable que no todos estén satisfechos con la situación actual, que sigue siendo un desafío. [...] En realidad, nadie esperaba que surgiera tal situación; nadie esperaba que el cambio fuera fácil y, sin embargo, se lograron muchas cosas en un corto período de tiempo y también en un ambiente muy cooperativo, considerado y agradecido. [...] Por lo tanto, nos gustaría agregar otro aspecto al marco de Alshaher [7] basado en nuestra experiencia: obviamente hay estructuras de oportunidad mejores o peores que permiten una implementación más fluida de un cambio tan esencial. Tal vez fue por el factor de tiempo, donde el semestre y la enseñanza duraron solo diez días y todos tenían la

33 Lamentablemente, aquí no podemos exponer en detalle qué aspectos de esta transición (como lo son, la infraestructura, la motivación del personal, la preparación de los equipos, especialmente de los equipos técnicos, la comunicación en diferentes niveles institucionales entre otros.) Estaban evaluados como satisfactorias o problemáticas, y por qué.

sensación de que “de alguna manera tenía que continuar”. No estamos seguros de esto, pero en intercambios con otros departamentos del e-learning en universidades austriacas, hemos aprendido que todos trabajaban en contextos “positivos y constructivos” muy similares y han podido cambiar la forma de enseñanza. (Ebner et al., 2020, p. 17)

Después de estas evaluaciones objetivas y las reflexiones hechas por el equipo técnico de la UT de Graz, procedemos hacia la presentación de la situación en Alemania.

2.2 Las medidas tomadas en Alemania en el área de la educación universitaria durante la pandemia

2.2.1 El papel de la Alianza de los Rectores Universitarios

En un artículo que investiga el desenvolvimiento de las actividades universitarias de veinte Estados afectados por la pandemia: *COVID-19: 20 countries' higher education intra-period digital pedagogy responses*, se reporta que, debido a la estructura federal de Alemania, los dieciséis Estados federativos han tomado independientemente medidas sanitarias (Crawford et al., 2020, p. 4). Diferentes universidades han tomado su decisión independiente con respecto al cierre de las actividades presenciales y a los campus universitarios. En este contexto, el artículo da el ejemplo de la Universidad de Passau (Bavaria), que adoptó estas medidas a partir del 12.03.2020; la Universidad de Heidelberg (Baden-Württemberg), que lo hizo el día del anuncio de la cuarentena a nivel federal, 22.03.2020 (Crawford et al., 2020, p. 4). Sin embargo, este artículo da muy poca información sobre los procesos esenciales del sistema de educación superior e ignora la importancia de la Alianza de los Rectores Universitarios [*Hochschulrektorenkonferenz* o abreviado *HRK*]

y su papel de coordinadora centralizada.³⁴ Esta institución tiene las funciones de coordinar, informar y aconsejar a los diferentes agentes con respecto a la educación superior. Desde esta instancia se han sincronizado los cambios dentro de todos los Estados federativos, y se han tomado decisiones con respecto a las fechas de cierre y apertura de semestres académicos, a la extensión de períodos para los exámenes, etcétera. En la página de la Alianza de los Rectores Universitarios (HRK), están publicadas “las medidas y las reglas especiales para la superación de las consecuencias de la pandemia por el Coronavirus”. (Hochschulrektorenkonferenz, 2020) A partir de esta página se puede acceder a toda la información que reglamenta la vida universitaria en los diferentes Estados federativos en el contexto de la pandemia.

El análisis de la información publicada en la página de la Alianza aclara que destacan ocho temas abordados en los programas de las universidades: 1) Informaciones generales con respecto a las medidas en respuesta del COVID-19, 2) Información sobre las fechas importantes, postergaciones de diferentes exámenes (sobre todo para estudiantes de derecho o de carreras pedagógicas que, según la ley, contemplan un examen presencial), 3) El cambio hacia la enseñanza digital (e-learning) para el semestre de verano (o incluso sobre la transición hacia la modalidad de enseñanza híbrida o “*blended learning*” para el semestre de invierno 2020/21 en las universidades de los Estados federativos de Berlín, Bremen y Rheinland-Pfalz), 4) La ayuda financiera destinada a estudiantes, 5) La decisión de no anular el semestre (como respuesta a la carta abierta de 15.918 profesores que requerían anulación de semestre, se menciona explícitamente en notas de prensa de los Estados federativos de Baden-Württemberg, Bayern, Nordrhein-Westfalen, Sachsen, Rheinland-Pfalz und Mecklenburg Vorpommern), 6) La suavización de las medidas, 7) El fomento de la investigación del nuevo virus, 8) La información sobre la movilización de los estudiantes de medicina en la lucha contra el nuevo virus. (Hochschulrektorenkonferenz, 2020)

34 La Alianza de los Rectores Universitarios fue creada en 1903 y cuenta actualmente con 268 miembros –instituciones de educación superior.

Llama la atención la flexibilización 1) de las fechas de apertura de los semestres, 2) de los plazos para los exámenes y su forma, 3) de la modalidad de enseñanza para el actual semestre de verano (esta varía desde exclusivamente digital, digital con excepciones necesarias con respecto a los exámenes, etcétera, sobre híbridos, hasta presencial bajo estándares sanitarios elevados), 4) de las ayudas financieras.

En la página del Ministerio de la Cultura [*Kultusministerium* o abreviado *KMK*], también como respuesta a la carta abierta que requería la anulación del semestre de verano 2020, se declara rotundamente que la flexibilidad, “pero también la confiabilidad y la seguridad de la planificación”, es necesaria para garantizar a los estudiantes la mejor performance de las actividades académicas. Por otra parte, se enfatiza la importancia de la coordinación y la unificación de los planteamientos académicos entre los Estados federativos para garantizar que dicho semestre, aunque sea un semestre “inusual”, [...] no sea un semestre perdido”(KMK, 2020).

En la misma página, las autoridades enfatizan explícitamente sobre la necesidad de flexibilidad:

Los estados federales harán solicitudes para que el gobierno federal se asegure de que, por ejemplo, [...] los préstamos por los hijos o por el seguro de salud encuentren regulaciones flexibles que hagan justicia a las realidades de la vida de los estudiantes en tiempos de la pandemia por Covid-19. [...] [Con respecto al diseño del semestre de verano 2020 y el plan del procedimiento para la postulación y admisión del semestre de invierno 2020/2021, debido a los desarrollos actuales, deben tenerse en cuenta los siguientes puntos clave: 1) Los tiempos lectivos para el semestre de verano 2020 no se pospondrán; 2) Los horarios lectivos para el semestre de verano 2020 se pueden organizar de manera flexible; 3) Se ajustarán las fechas de postulación y procedimiento

de admisión para cursos de pregrado para el semestre de invierno 2020/2021; 4) Las clases en las universidades y en otras instituciones de educación superior [*Fachhochschulen*] comenzarán en el semestre de invierno 2020/2021, el 1 de noviembre de 2020. (KMK, 2020)

Ahora hay que responder a la pregunta: ¿cuáles son concretamente las estrategias que fueron desarrolladas en Alemania para poder garantizar una “vuelta a la normalidad”, tras la cuarentena? Tal como había mencionado en la introducción, las estrategias se dividen en: 1) Estrategias sanitarias; 2) Estrategias de digitalización –hacia una enseñanza híbrida o “*blended learning*”; 3) Estrategias de ayuda financiera.

2.2.2 Las estrategias sanitarias

El profesor Dr. Wolfhard Kohte, profesor y fundador de la cátedra de Derecho Civil II en Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, especialista en derecho civil, derecho laboral, corporativo y social alemán y europeo, fue el encargado de elaborar una carta de recomendación [*Gutachtung*] para las medidas necesarias conectadas con la reapertura de las universidades alemanas. Esta carta, publicada el 19.06.2020, se titula: “Medidas especialmente urgentes de salud y seguridad en el trabajo en el proceso de apertura y digitalización de universidades” (Kohte - *Besonders dringliche Maßnahmen des Arbeits- und Ge.pdf*, s. f.). Hay que mencionar que Wolfhard Kohte estaba convocado para escribir cuatro recomendaciones en total, sobre 1) el trabajo en las escuelas, 2) los jardines infantiles, 3) el bienestar juvenil, 4) el trabajo en las instituciones universitarias y de investigación. En este último documento, elabora recomendaciones sobre el manejo de los problemas actuales de salud y seguridad en el trabajo, provocados por COVID-19. En la introducción el autor enfatiza:

La acción programada se hace más fácil si todos los participantes usan el sistema de seguridad y salud

ocupacional de acuerdo con el estándar de seguridad ocupacional del BMAS. Se trata de proteger a todos los grupos de empleados en la universidad. Las universidades son organizaciones diferenciadas en las que tienen lugar actividades muy diferentes. Esto da lugar a diferentes amenazas y medidas diferenciadas. (*Kohte - Besonders dringliche Maßnahmen des Arbeits- und Ge.pdf*, s. f., p. 4)

El experto sostiene en la introducción que la preparación de estas medidas, que tienen como meta la prevención del contagio en las instituciones universitarias y de investigación, deberían estar orientadas a los estándares impuestos por el Ministerio del Trabajo y de lo Social [*Bundesministerium für Arbeit und Soziales*], en concordancia con la Ley de Protección del Trabajador [...]. Solamente así, apoyándose en un aparato legislativo universal, se puede garantizar un proceder planificado y unificado para todas las instituciones del país. Y cita luego los párrafos de la ley mencionada, en los que está apoyado su recomendación. Esta se describe en más de veinte páginas y contempla diferentes aspectos de la vida laboral de académicos, administrativos y universitarios, que se ven reflejados en el índice de la recomendación. En este índice se pone énfasis en la evaluación de riesgo como un “requisito” esencial, para todas las esferas de trabajo. Se proponen medidas en el ámbito técnico, organizativo y personal, luego se observan los diferentes ambientes de enseñanza y aprendizaje, y los distintos tipos de actividades relacionadas con estos: oficinas en general, laboratorios y talleres, bibliotecas, oficina en casa, etcétera. Luego, se estipulan reglas de protección de los grupos de riesgo, que se definen como obligación primaria del empleador. La recomendación termina estipulando reglas para preservar los diferentes derechos, por ejemplo, el derecho de la codeterminación, de iniciativa, los derechos que conciernen al género y la igualdad de las oportunidades, tal como los derechos de los discapacitados.

2.2.3 Estrategias de digitalización –hacia blended learning

En un comunicado de prensa para *Berliner Zeitung* realizado por Peter-André Alt, presidente de la Alianza de los Rectores Universitarios, se aclaran muchos de los problemas, logros y futuros desafíos que enfrenta el sistema universitario de Alemania durante la pandemia en relación con la enseñanza digital. En comparación con la referencia de la Universidad Tecnológica de Graz, que define la práctica académica previa a la pandemia como tradicional-presencial y, además, cualifica la postura académica con respecto al e-learning como reservada y pragmática (Ebner et al., 2020, p. 6), en este comunicado de prensa, que da también la constancia de la tradicional forma presencial, se añade que al estudio académico le es imprescindible una “atmósfera especial”. Bajo esta “atmósfera especial” o también “ambiente académico” se mencionan prácticamente todos los aspectos comunicativos y de buena convivencia social dentro de una institución universitaria: “También se podría hablar de un sistema social que no funciona perfectamente sin el intercambio intelectual directo y sin la interacción interpersonal”. Peter-André Alt comenta, en una mirada retrospectiva, que la postura que adoptaron las universidades frente a la enseñanza de distancia (e-learning) era “muy relajada y pragmática”. (Alt, 2020)

Mientras que en el estudio austriaco se destacaba la importancia del equipamiento técnico y se enfatizaba que en Austria la infraestructura como condición para el cambio hacia el e-learning era suficiente y adecuada, por el contrario, en el comunicado de prensa se mencionan carencias a este respecto en Alemania.

En Austria, a pesar de que la cultura de enseñanza se describía como tradicional y conservadora, faltaba una oposición pública y organizada a la enseñanza digital forzada. Sin embargo, una mirada sobre el contenido de la carta abierta, firmada por 15.918 docentes, en la cual se exige la anulación del semestre, aclarará que no se trata de una posición conservadora frente la enseñanza digital, sino más bien de una

preocupación por la situación precaria en que se encuentra una gran cantidad de los/las estudiantes³⁵.

En nuestra carta abierta, hacemos un llamado a todas las autoridades que toman decisiones en todos los niveles de la política y administración universitaria, en la planificación del próximo semestre excepcional (primavera/verano 2020), a fijar su mirada, especialmente, en aquellos que están en mayor riesgo: estudiantes empleados, estudiantes y profesores con obligaciones de cuidado, estudiantes extranjeros con requisitos de visa y residencia, empleados precarios y temporales en universidades. (*Das Sommersemester 2020 muss ein „Nichtsemester“ werden – Ein offener Brief aus Forschung und Lehre – #nichtsemester, 2020*)

En la carta abierta se nombran otros argumentos para la anulación del semestre, entre los cuales destacan la necesidad de tiempo para que “las universidades establezcan prioridades y permitan a los docentes utilizar la enseñanza digital en contextos específicos de la materia”. (*Ein offener Brief aus Forschung und Lehre, 2020*) Finalmente se expresa la disposición de los docentes que están tras esta apelación, a cumplir con sus deberes e invertir toda su fuerza, para que el sistema universitario siga intacto.

El presidente de la Alianza no solo da una respuesta categórica a esta carta, sino nombra también “aquellas voces” que se asocian a la “onda conspirativa” que ha surgido en el contexto de la pandemia. Él critica a los que:

35 Hay que mencionar aquí que en Alemania un gran porcentaje de los estudiantes tiene ocupación laboral temporal gracias a la cual sostiene su existencia. Y esto concierne no solo a estudiantes internacionales o con historial migratorio. Se puede decir que es parte de la cultura alemana. Más adelante se aclarará este aspecto sociocultural de la vida estudiantil de Alemania, en el contexto de las estrategias financieras que fueron desarrolladas para poder superar la crisis provocada por COVID-19.

[...] interpretan el semestre digital como una amenaza para el equilibrio democrático de los poderes en las universidades. Las jefaturas, se dice en casos aislados, aprovecharon el momento y establecieron una nueva forma de gobernar. La enseñanza virtual se está convirtiendo en un instrumento mediante el cual se abandona la libertad de enseñanza y se establece la regla de los medios digitales. Muchos de estos argumentos no son mejores que las teorías de conspiración [...]” (Alt, 2020).

Peter-André Alt menciona otra dimensión muy importante de la transformación de la enseñanza a distancia, y especialmente el uso de plataformas de compañías norteamericanas —aquella de la regulación de protección de información y datos personales (Alt, 2020). Y hemos de admitir que no solo la forzada transición, contra el tiempo, hacia la digitalización de la enseñanza universitaria podría haber provocado estos sentimientos negativos dentro de los docentes alemanes, sino también esta falta de regulación legislativa. Esta objeción es válida también en el contexto de la transición digital de las universidades de Chile: ¿está reglamentado el uso de estas plataformas desde el punto de vista de la protección de la información y los datos personales? ¿Qué legislación existe al respecto en Chile? ¿Hay mecanismos de supervisión y control? Por otra parte, Peter-André Alt propone que se desarrolle en el futuro una estrategia para la transición de las universidades alemanas hacia un programa de aprendizaje híbrido u semipresencial (blended learning o b-learning), que combina todas las ventajas de la enseñanza presencial y en línea.

Después de la crisis, los formatos presenciales clásicos y con ellos los aspectos tradicionales de la vida académica volverán a las universidades. Pero es probable que la enseñanza sea más diversa y colorida que antes. El “blended learning” podría convertirse en una práctica común. Esto significa que las fases del aprendizaje en línea también entrarán

en juego en los eventos presenciales. Quizás la mayoría de las lecciones generales [*Überblickvorlesungen*] se conviertan permanentemente en digitales. El secreto del éxito radica en el buen equilibrio entre la enseñanza tradicional y virtual. El semestre digital provocado por la crisis de Coronavirus permite la preparación de nuevas formas de enseñanza y aprendizaje universitario (Alt, 2020).

Es interesante comparar las estrategias que desarrolla Suiza con respecto a la digitalización de la educación superior. Es importante acordar en este punto que Suiza o EE. UU. Son los primeros países del mundo en los cuales se introdujeron computadores en las escuelas. También CERN, hoy en Suiza, era primeramente planeado para EE. UU. A partir de CERN se ha desarrollado Internet. Suiza dispone de estrategias de digitalización hace décadas.

Como respuesta a una interpelación del año 2009³⁶, realizada en el

36 Cabe mencionar que Suiza es el país que se caracteriza por una democracia directa más destacada en el mundo. La democracia directa en Suiza permite a los ciudadanos soberanos participar en todos los niveles del poder estatal, sea municipio, cantón o Estado. Así, por ejemplo, cada ciudadano puede interpelar, participar en la toma de decisiones, etcétera. En este contexto, introduzco una interpelación de Amherd Viola, diputada (pero podría ser simplemente una ciudadana) del partido cristiano-socialdemócrata. Es significativo, que faltan interpelaciones recientes. En esta interpelación del año 2009 se dice: Pregunto al Congreso [Bundesrat]: 1) ¿Comparte la opinión de que el e-learning es un instrumento importante para la educación profesional y universitaria y será particularmente importante en el futuro? 2) ¿Cuán importante considera que es el e-learning para el futuro de Suiza con respecto al nivel de capacitación de futuros empleados y con respecto a su imagen internacional como un lugar de educación e investigación? 3) ¿Cómo evalúa la posibilidad de que Suiza [...] pueda asumir un papel de liderazgo internacional en el desarrollo posterior del e-learning? 4) ¿Cómo podría reaccionar la formación en ciencias de la educación a las ofertas del e-learning (formación, educación superior y formación adicional de profesores de colegios, docentes y profesores universitarios)? 5) ¿Qué posición tiene él [se refiere al Congreso, comentario mío] en el concepto de desarrollar una estrategia nacional para el e-learning que coordine mejor las actividades de los actores anteriores y futuros (cantones, escuelas, proveedores privados) y los integre en un desarrollo futuro? ¿Está preparado el Congreso a tomar la iniciativa aquí? (09.3671 | E-Learning-Strategie für die Schweiz |

Congreso de Suiza con respecto al e-learning y su futura función en la educación, el Congreso responde con un texto que se podría sintetizar de esta forma: él comparte la visión de la importancia de la integración de TIC en el sistema de la educación y la vida civil y observa este sistema como clave para “la realización de una sociedad informática, democrática y competitiva” (09.3671 *E-Learning-Strategie für die Schweiz*, 2009). La autoridad apunta a la “Estrategia para una sociedad de información [*Informationsgesellschaft*] en Suiza” (revisada por última vez en diciembre de 2008) y luego describe los logros alcanzados durante los últimos años como consecuencia de su implementación. En primer lugar, menciona el servidor educativo suizo (educa.ch) creado tras un decreto federal en el año 2007, que “proporciona acceso a toda la información relevante sobre el sistema educativo suizo y es una plataforma oficial para instituciones cantonales, inter-cantoniales y nacionales. Los entornos interactivos de trabajo y aprendizaje para escuelas [...] están disponibles a través del servidor y [...] apoyan las formas de aprendizaje y enseñanza cooperativos”. (09.3671 *E-Learning-Strategie für die Schweiz*, 2009) Se menciona también que, a partir del año 2005, están puestos en marcha mecanismos a nivel federal y cantonal para la “integración de las TIC en la escuela y la enseñanza en todos los niveles y en todas las áreas de la educación”. (09.3671 *E-Learning-Strategie für die Schweiz*, 2009) Se añade, también, que se apoyan “proyectos innovadores” que proponen la integración de TIC en organizaciones en el mundo laboral. Entonces, la respuesta del Congreso pone hincapié que ahora:

E-learning se ha convertido en una parte integral de la enseñanza en las escuelas públicas y privadas (especialmente las escuelas de administración y gestión hotelera). El gran programa federal “Swiss Virtual Campus” (SVC) se lanzó para las universidades cantonales a fines de la década de 1990 y fue financiado por el gobierno federal con un total de

74 millones de francos: primero en una fase de impulso de cuatro años (2000-2003), luego en una fase de consolidación igualmente larga (2004-2007/08). Se desarrollaron 112 proyectos de aprendizaje electrónico en su mayoría exitosos en las dos fases del programa. La evaluación recientemente publicada del programa de consolidación le otorga al programa una calificación general muy buena. (09.3671 *E-Learning-Strategie für die Schweiz*, 2009)

Se enfatiza el hecho de que “[e]s importante que Suiza mantenga y amplíe los conocimientos adquiridos a través de SVC y otras iniciativas en los últimos años” y en adición se nombran otros logros y programas en marcha, que conciernen al e-learning en la educación universitaria, la formación de estudiantes, profesores y otros profesionales del sistema de educación (09.3671 *E-Learning-Strategie für die Schweiz*, 2009). Se nombran varias universidades líderes en este campo, y sus cursos basados en TIC, e-learning, etcétera. Se apunta también a la importancia del desarrollo de un programa masivo, Swiss Virtual Campus (SVC), y de una amplia comunidad del e-learning, en la cual participan agentes como la Conferencia de las Universidades Suizas (SUK), Switch Foundation, la Alianza de Rectores de las Universidades de Ciencias Aplicadas de Suiza (KFH), etcétera, para concluir finalmente que el Congreso “no ve la necesidad de desarrollar una nueva estrategia para el aprendizaje electrónico. Seguirá los desarrollos posteriores en el campo del e-learning”.

Existen estrategias más recientes de Suiza, como, por ejemplo, la del año 2018, denominada “Suiza digital”, emitida por la Oficina Federal de Comunicaciones [*Bundesamt für Kommunikation*, abreviado *BAKOM*] (BAKOM, 2020) y la del año actual (26.02.2020) con el título “Digitalización en el área de la educación, la investigación y la innovación” [*Bildung, Forschung und Innovation* o abreviado *BFI*], que refuerzan y amplían la digitalización en la esfera de la educación, la primera refiriéndose al período entre 2017 y 2020 y la segunda contemplando los años 2021-2024.

Ya hemos mencionado (compare pp.5-6), brevemente, cuáles eran las estrategias en Austria durante los últimos años para implementar e-learning en las universidades. Sin embargo, a pesar de estas estrategias, se decía, que :

[...] la mayoría de los profesores e investigadores son reacios para utilizar (nuevas) tecnologías en la enseñanza. Para estos, la implementación no es realmente necesaria y es un esfuerzo extra. La estrategia oficial de la universidad es mejorar de manera sostenible la enseñanza en el aula con medios modernos para mejorar la comunicación mediante un servicio centralizado y seguir siendo una universidad tradicional con conferencias presenciales [...]. Por lo tanto, solo había una expectativa moderada, pero no presión, por adaptar las tecnologías para el aprendizaje (Ebner et al., 2020, p. 6).

En resumen, las fuentes de información demuestran que los tres países grandes alemanoparlantes están preparados para un cambio hacia una digitalización más intensiva. Sin embargo, su sistema educacional recibió debido a COVID-19 el impulso necesario para acelerar los procesos. Austria presenta una infraestructura perfecta, pero una cultura conservadora, Alemania demuestra la voluntad hacia el cambio, a pesar de las carencias en la infraestructura, la oposición por parte de una gran parte de los docentes y los problemas sociales conectados con este cambio, mientras que Suiza, segura en los mecanismos ya planteados, pretende defender su papel de líder a nivel mundial, confiado en sus estrategias puestas en marcha en el pasado cercano.

Chile también ha desarrollado a partir de 2018 estrategias para la digitalización de la esfera educativa.³⁷

37 Así en la página del Gobierno Digital se dice: “La llamada “cuarta revolución industrial” [un término que surgió en Alemania, comentario mío] trae un cambio radical en la ejecución de procesos, producción y entrega de productos y servicios, obligando a las instituciones a adaptarse a las necesidades de las personas con tecnologías que

2.2.4 Estrategias financieras

La forma forzada del e-learning que adoptaron casi todas las instituciones educativas en el nivel global demuestra que, a pesar de todos los esfuerzos de las últimas décadas de digitalizar la educación, la mayoría de las universidades no estaban suficientemente preparadas para enfrentar esta demanda. Por supuesto, las desventajas destacan sobre todo en los países con menos recursos y con mayores desigualdades sociales. En el mencionado comunicado de prensa para *Berliner-Zeitung*, Peter-André Alt sostiene que “en algunos lugares faltan los recursos financieros para la nueva infraestructura” que requiere la enseñanza digital (Alt, 2020). Hay que anotar en este lugar que Alemania, a pesar de ser un país bastante desarrollado, ha tenido problemas con la implementación del e-learning en tiempo de covid-19. El sistema educativo universitario alemán ha experimentado un desafío muy grande no solo por falta de una infraestructura o equipamiento tecnológico en las instituciones educativas, sino también por las desigualdades sociales existentes en este país. Según la Oficina Federal de Estadística [*Statistisches Bundesamt*], 20.8 millones de personas en Alemania tienen un historial migratorio y 11,2 son extranjeros. Este hecho presenta un enorme desafío para el sistema de educación: el proceso de integración sociocultural no es tan fácil, debido a las barreras culturales y de lenguaje. El Sindicato de Educación y Ciencia [*Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft*, abreviado *GEW*, denominado también *Bildungsgewerkschaft*] informa:

Más de un tercio de todos los niños, adolescentes y adultos jóvenes menores de 25 años en Alemania tienen antecedentes migratorios (34 por ciento en 2017). En muchos países de Alemania Occidental, su participación ahora es de alrededor

están disponibles a un costo cada vez menor. Ello nos obliga como Estado a mirar la transformación como el foco principal, y lo digital como una herramienta para llevarla a cabo, entendiendo que la tecnología es uno de los mejores aliados para facilitar la vida de las personas a diario.”(División de Gobierno Digital, s. f.)

del 40 por ciento. En algunas ciudades, cada segundo niño tiene una historia de inmigración (Bildungsgewerkschaft, 2020a).

Y tal como veremos a continuación, tomando como ejemplo Alemania, la enseñanza digital, cuando está forzada y no crece desde las necesidades auténticas y las condiciones propias de un país, agudiza estas desigualdades sociales. Lo último también repercutirá en el sistema de educación superior en el corto y mediano plazo.

La injusticia social en realidad comienza con la educación escolar y continúa en la educación superior. En la medida en que el sistema escolar en Alemania ha sido diseñado para que sea muy selectivo desde los primeros años escolares, los niños con un historial migratorio tienen pocas oportunidades de acceder a colegios que les permitan continuar sus estudios en la educación superior: “Los niños con antecedentes migratorios tienen menos probabilidades de obtener una guardería, y los jóvenes con antecedentes migratorios tienen más probabilidades de abandonar la escuela sin un título”. (Bildungsgewerkschaft, 2020a). En resumen, la segregación social en Alemania, tal como en Chile, comienza ya en la enseñanza básica y secundaria. Sin embargo, en Alemania existen más mecanismos legales que permiten la movilidad social. Hemos de suponer (se trata más bien de una estimación subjetiva) que la mayoría de los estudiantes que han sido afectados negativamente por la pandemia son estudiantes con un historial migratorio, o estudiantes internacionales. Sin embargo, hemos de admitir que no sólo estos estudiantes, sino también los de padres con menos recursos, han sido afectados de forma negativa.³⁸

38 En favor de esta suposición habla una de las fotos capturadas durante una de las protestas estudiantiles contra las medidas financieras tomadas por la ministra Anja Karliczek (CDU) y publicada en la página del Sindicato, donde se aprecia una estudiante con una pancarta ¡“Padres ricos para todos!” [Reiche Eltern für alle!. Compare: URL: <https://www.gew.de/aktuelles/detailseite/neuigkeiten/studi-demo-fuer-mehr-corona-nothilfe/#&gid=lightbox-group-81853&pid=1>. El tema, realmente, no es nuevo, pues

¿Qué medidas financieras han tomado las autoridades para enfrentar este estado de emergencia en Alemania?

Primero hay que aclarar que en Alemania existe la Ley Federal de Promoción de la Educación [*Bundesausbildungsförderungsgesetz* o *BAföG*, comentario mío], que regula el apoyo financiero estatal para los escolares y estudiantes en Alemania para garantizar la equidad e igualdad de oportunidades. Según § 68, parte I del Libro de las Leyes Sociales [*Sozialgesetzbuch Teil 1* o *SGB I*], la ley es un componente especial del Código Social y es, por lo tanto, un beneficio social. El acrónimo BAföG también se usa, comúnmente, para referirse a este beneficio social.

El 22.04.2020, en el Congreso alemán [*Deutscher Bundestag*], los partidos de la coalición CDU/CSU y SPD presentaron un proyecto de ley que estaba dedicado al sustento de científicos y estudiantes en el contexto de la pandemia. Los cinco partidos de la oposición presentaron, por su parte, diferentes propuestas.

2.2.4.1 La propuesta de la coalición

Según la coalición CDU/CSU y SPD, los proyectos de ley deben atenuar las consecuencias negativas de la pandemia sobre el desarrollo de la ciencia y, además, deben estimular a los estudiantes y a los escolares que reciben BAföG a empeñarse en diferentes ámbitos relevantes para el combate del virus. Esto contempla un empeño tanto práctico como científico en las áreas de la salud:

Estudiantes de medicina [que se desempeñan] en hospitales
o en la identificación de personas que estaban en contacto

durante años en las protestas estudiantiles aparecían panfletos con este texto. En este contexto, podemos buscar paralelos con la educación universitaria en Chile y los desafíos a los que se enfrentará, debido al aumento de desempleo y la pérdida de sustento financiero en varias familias, como daños colaterales de las medidas sanitarias.

con personas infectadas con Coronavirus; estudiantes de enfermería [y paramédicos que se desempeñan] en asilos de ancianos [*Altenheime*], y en residencias con atención personalizada [*Pflegeheime*]; ingenieros construyendo hospitales temporales; pero también educadores en proceso de formación [que se desempeñan] en jardines infantiles cuando vuelven a abrir. (*Deutscher Bundestag - Diskussion über Unterstützung von Wissenschaft und Studierenden*, 2020)

Con esta ley también intentan fortalecer a “los científicos en esta etapa de su calificación, otorgándoles más ‘flexibilidad y más seguridad de planificación’”, asegurando así “la realización de su doctorado o habilitación, así como el desarrollo profesional a pesar del deterioro pandémico de la comunidad científica”. Para ello se plantea la elaboración de un reglamento temporario que ajusta la Ley de Contratación Temporal en la Ciencia [*Wissenschaftszeitvertragsgesetz*], extendiendo “el límite máximo de tiempo” de contratación “por seis meses debido a la pandemia” (*Deutscher Bundestag*, 2020).

En este proyecto de ley se dice:

Las universidades e instituciones de investigación como empleadores de científicos en su fase de calificación tienen la oportunidad de extender las relaciones laborales más allá de los límites máximos fijados anteriormente con seis meses, por ejemplo, si los proyectos de investigación se retrasan debido a la situación excepcional actual (*Deutscher Bundestag*, 2020).

El ajuste de la Ley de los Contratos Temporales en el ámbito de la ciencia [*Wissenschaftszeitvertragsgesetzes*] fue votado en el Congreso el 7.05.2020. Este ajuste, con efecto retroactivo desde el 1.03.2020, garantiza la prolongación de los contratos temporales de aquellos científicos que, debido a COVID 19, han cesado sus trabajos, proyectos, actividades en laboratorios, experimentos, etcétera, en el campo de la

investigación científica. Este mecanismo para garantizar la superación de los aspectos críticos provenientes de la pandemia y conectados con el trabajo científico de empleadores en universidades y otras instituciones de investigación, ha sido celebrado por la Alianza de las organizaciones científicas, según se expresa en un comunicado de prensa realizado por la misma organización.

2.2.4.2 La propuesta de AfD

AfD [*Alternative für Deutschland*, i.e. Alternativa para Alemania, es una fracción de la casi ultraderecha que surgió como respuesta a las ondas migratorias de la última década [comentario mío] apela por “Ayuda con sentido: sustentar a los estudiantes y al personal académico con precisión” (19/18728). (Deutscher Bundestag, 2020). La propuesta de AfD (19/18728) contempla una reclamación legal “para el personal académico con respecto a la extensión del límite de tiempo máximo para los contratos de trabajo”. (*Deutscher Bundestag*, 2020). Con esto realmente coincide con la propuesta de la coalición:

El gobierno federal debe trabajar con los Estados federales para garantizar que aquellos empleados científicos que demuestren plausiblemente que debido a la pandemia no puedan continuar o finalizar el proyecto de investigación, disertación u otros títulos universitarios de manera oportuna, reciban apoyo mediante la extensión del período de financiación. (Deutscher Bundestag, 2020).

También proponen ayuda financiera para los estudiantes limitada a un semestre, en el caso de una urgencia demostrable, tal como regulaciones que conciernen a los pagos de aranceles, becas, seguros de salud de los estudiantes, etcétera, para que su “planificación de la vida no se ponga en peligro” (*Deutscher Bundestag*, 2020).

2.2.4.3 La propuesta de FDP

En una solicitud (19/18677), la fracción FDP [un partido liberal situado en la centroderecha-derecha] solicitó un “programa urgente-Coronavirus para el financiamiento de estudios a prueba de crisis” (*Deutscher Bundestag*, 2020). Se contempla un préstamo BAföG por un período limitado de seis meses para “los estudiantes que han perdido una parte relevante de sus ingresos como resultado de la crisis de Coronavirus” (*Deutscher Bundestag*, 2020).

2.2.4.4 La propuesta de la izquierda [*Die Linke*]

Según su primera solicitud, la facción de izquierda quiere hacer que “BAföG [abreviación de Ley Federal de Promoción de la Educación] sea a prueba de crisis: apoyo completo para más estudiantes” (19/18688). En una segunda solicitud (19/18683), también hace un llamado a “mitigar las consecuencias negativas de la pandemia por Covid 19 para estudiantes y empleados en universidades” (19/18683). En su primera propuesta, la fracción de izquierda pone el enfoque en el apoyo completo [*vollumfänglich*] de los estudiantes (19/18688), y en su segunda propuesta contempla también a los empleados de las instituciones de la educación superior (19/18683). En esta segunda propuesta, “la izquierda solicita al gobierno federal que establezca un fondo social por un monto de tres mil millones de euros, financiado mediante la Ley de Presupuesto Complementario 2020, que brinda apoyo a los estudiantes nacionales y extranjeros”, que debido a la pandemia han llegado a una “urgencia financiera”. (*Deutscher Bundestag*, 2020). Esta ayuda, con “efecto retroactivo”, debe efectuarse de una forma “no burocrática” y “debe otorgarse como una subvención libre que reembolsa 632 euros por mes con añadidura de los costos reales de alquiler” (*Deutscher Bundestag*, 2020).

2.2.4.5 La propuesta de la alianza 90/ Los verdes

La alianza 90/ Los verdes [*Bündnis 90 / Die Grünen*] también quiere “apoyar a la ciencia como el pilar del control de la pandemia: extensión del paquete de rescate Coronavirus a estudiantes y jóvenes investigadores” (19/18707) (*Deutscher Bundestag*, 2020). La alianza 90/ Los verdes también exige “apoyo a la ciencia como el pilar del control de la pandemia” y propone “extender el paquete de rescate-Coronavirus a estudiantes y jóvenes investigadores” (19/18707) (*Deutscher Bundestag*, 2020). La ayuda propuesta por los verdes está “limitada a tres meses” y contempla a “los estudiantes alemanes e internacionales”. (*Deutscher Bundestag*, 2020). Se proponen mecanismos más estrictos de regulación en el momento de otorgar a los postulantes estos fondos, estipulando condiciones como, por ejemplo, comprobar las “dificultades económicas por la pérdida de un trabajo a tiempo parcial”. (*Deutscher Bundestag*, 2020).

Finalmente, estas propuestas se remitieron a los comités de asesoramiento. El papel principal lo tenía el Comité de Evaluación de Educación, Investigación y Tecnología. La decisión fue a favor del proyecto de la coalición que, sin embargo, he recibido mucha crítica de la oposición.

3. Resumen

A partir de marzo de 2020, en casi todos los países del mundo, las instituciones académicas de educación superior estuvieron forzadas a suspender las clases presenciales y adoptar la modalidad de enseñanza a distancia. Sin embargo, mientras que en los países donde se han cumplido los criterios previos a la implementación del “e-learning” no han sufrido una crisis educacional tan profunda, en los países menos desarrollados, que no cumplían con los requisitos de la infraestructura necesaria (wifi, plataformas educativas, ordenadores personales e institucionales, etcétera) y, además, se caracterizaban por desigualdades

sociales, han experimentado una profunda crisis educacional. Un estudio reciente resume que la pandemia “plantea serias preocupaciones a los sistemas educativos” (Onyema et al., 2020, p. 108). “COVID-19 provocó el cierre no programado de escuelas en más de 100 países en todo el mundo”, dejando “más de mil millones de estudiantes fuera de los colegios” (Onyema et al., 2020, p. 108). Los autores demuestran “que COVID-19 tiene efectos adversos sobre la educación, incluyendo la interrupción de aprendizaje, disminución del acceso a las instalaciones de educación e investigación, la pérdida de empleos y el aumento de las deudas estudiantiles”. (Onyema et al., 2020, p. 108)

Tal como sostiene el Sindicato de Educación y Ciencia,

La crisis de Coronavirus profundiza los abismos en la educación a nivel mundial. Más del 90 por ciento de los estudiantes en todo el mundo no pudieron ir a la escuela, debido a la pandemia. Dos tercios de ellos aún no han regresado. La crisis de Coronavirus aumenta la desigualdad en el acceso a la educación (*Bildungsgewerkschaft*, 2020b).

Alemania no ha sido la excepción en este sentido, aunque el país dispone de los mecanismos financieros necesarios para poder cubrir los déficits en este contexto y superar las consecuencias negativas provocadas por la pandemia.

Si proyectamos esto sobre la situación actual en Chile, nos damos cuenta de que esto amenazará luego a la educación superior, pues las familias de gran cantidad de alumnos estarán afectadas de tal forma que será imposible para ellos seguir pagando un colegio privado y de calidad y así sus hijos serán privados de posibilidades de acceder a la universidad. Es importante mencionar que, debido a la situación crítica en varios países, también latinoamericanos, “en lugar de un regreso” a las escuelas a los niños les “amenaza trabajo infantil”. (*Bildungsgewerkschaft*, 2020b) COVID-19 aumentará la desigualdad y la estratificación social no solo

en los países vulnerables, o en vías de desarrollo, sino también en países industrializados, incluso en países como EE. UU. o Chile. Así, por ejemplo, un reciente artículo en que se analiza la actual situación en EE. UU. enfatiza que incluso antes de la propagación de la pandemia de COVID-19, la deuda de préstamos estudiantiles –por un total de más de \$ 14 billones– era motivo de preocupación, ya que es la segunda fuente más grande de deuda del consumidor en los Estados Unidos, solo por detrás de la deuda hipotecaria. (Roy & Ryan, 2020, p. 5) Los autores opinan que la crisis sanitaria en cuanto afectará a los estudiantes y a su capacidad de pagar los préstamos universitarios, podría actuar como boomerang y causar una profunda crisis en la economía de EE. UU.: “Este artículo aborda esta posibilidad, especialmente a la luz del hecho de que el aumento del desempleo a raíz de la crisis COVID-19 seguramente aumentará la tasa de incumplimiento de los préstamos estudiantiles”. (Roy & Ryan, 2020, p. 4).

Aquí hemos de plantear la pregunta: ¿cuáles son las medidas que toma actualmente el Gobierno chileno con respecto a la educación y concretamente a la educación universitaria? Hay que admitir que Chile, en cuanto había adoptado el modelo educacional de EE. UU., puede sufrir semejantes problemas. Una evaluación de la situación actual de Chile provocada por la pandemia podría ser tema de otro estudio. Tal estudio científico reviste suma importancia para la elaboración de propuestas, iniciativas académicas, etcétera, que se enfocarán en la superación de la crisis sanitaria y también educacional, que es, tal como demuestran los estudios a nivel internacional, inevitable consecuencia de la primera.

Terminaré esta investigación con unas preguntas: ¿está el sistema universitario preparado para enfrentarse con una transformación digital; está el ser humano –por su naturaleza de *zoon politicon*– preparado para recibir una enseñanza meramente virtual? ¿Si el empuje dado por COVID-19 fue evaluado como un catalizador positivo en un país de bienestar y desarrollado tecnológicamente como Austria, tendría

el mismo valor en un país como Chile? ¿Cuáles son las condiciones (tecnológicas, culturales, sociales) en Chile y cómo afectarán las estrategias que ha desarrollado Mineduc para un futuro tránsito hacia una enseñanza digital?

Hay que admitir que existía una necesidad hacia la digitalización del sistema educativo, y que esta aparece justamente ahora en sus tremendas dimensiones. Sin embargo, esta necesidad no nació desde dentro –desde el sistema educativo, desde la enseñanza misma–, ni desde la realidad “normal” (que se transformaba, pero no abruptamente) ni tampoco de los estudiantes (como portadores de una nueva cultura digital). El sistema educativo se siente forzado a adoptar estas estrategias dentro de un contexto crítico.

Me gustaría terminar esta investigación con un diálogo: entre una voz optimista y una pesimista. En cada crisis hay un potencial de desarrollo que hemos de detectar a tiempo, quizás logramos una nueva identidad de la civilización humana: más solidaria, más unida, más autosustentable. Tal como se sostiene en el texto “Desafíos para conceptualizar los CAL [cursos abiertos en línea] de la UE para grupos de estudiantes vulnerables”, que forma parte de las “Actas de la Cumbre Europea de partes interesadas en CAL”, justamente las nuevas tecnologías de información y comunicación (TIC), especialmente los “Cursos abiertos en línea” [*Massive Open Online Courses o MOOC*] pueden cubrir las necesidades educacionales de “grupos de estudiantes vulnerables que corren el riesgo de caer aún más a medida que emerge la sociedad del conocimiento” (Waard & Czerniewicz, 2014, p. 33). Según los autores del estudio citado, primeramente se han de detectar cuáles son estos grupos vulnerables (ellos dan como ejemplo de grupos vulnerables: “mujeres, jóvenes, migrantes, minorías, grupos culturales (por ejemplo, romaníes) y personas con discapacidad”) (Waard & Czerniewicz, 2014, p. 33). Apelan a que las universidades, gobiernos y otras instituciones desarrollen programas educacionales accesibles a través de “Cursos abiertos en línea”, porque justamente estos “permiten a los individuos acceder a la educación desde cualquier lugar, en cualquier momento

y a través de cualquier dispositivo” (Waard & Czerniewicz, 2014, p. 33). También Mahaye ve en la digitalización, sobre todo en la forma híbrida o semipresencial (*b-learning*) una posibilidad para mejorar la educación (se refiere concretamente a la educación escolar) en África del Sur (Mahaye, 2020, p. 12). En el mismo tiempo apunta al hecho que *b-learning* “puede ser implementado efectivamente solo en sociedades desarrolladas digitalmente” y que la educación escolar –que en este país está concentrada en áreas rurales– no podría “beneficiarse mucho [...] gracias a la falta de incentivos y tecnología”. (Mahaye, 2020, p. 1)

Una mirada más pesimista verá en la digitalización –y eso fue expresado arriba en el comunicado de prensa– un potencial amenazador de la libertad de enseñanza; verá tras la digitalización posibles deformaciones de los aspectos axiológicos, sociales, humanos, cívicos de la enseñanza. Estos cursos online, aunque sean diseñados como interactivos, no permiten el diálogo vivo, no permiten el cuestionamiento crítico y, según los filósofos más destacados de la historia de la humanidad, estas son características esenciales para el conocimiento humano, para la pesquisa de la verdad. Una completa transformación del sistema educativo, específicamente del sistema universitario (o eventualmente su paulatino reemplazo), por masivos cursos abiertos online, podría abrir las puertas hacia un totalitarismo digital, donde el (mero) recipiente de información no tendría la oportunidad de poner en duda lo que se le ofrece como “verdad”.

Sigrid Hartong³⁹ observa los procesos a los que está sometido el sistema de educación debido a COVID-19 como un experimento masivo de digitalización en condiciones reales y apunta a los efectos negativos de esta transformación forzada. Por un lado, esta digitalización nos obliga a aceptar condiciones, –por ejemplo, el uso de ciertos programas comerciales– que en otra ocasión hubiésemos observado con escepticismo, reporta Hartong. Sin embargo, ahora tenemos que aceptar todo lo que sirve técnicamente solo para que las clases sigan intactas, añade la autora.

39 Sigrid Hartong es investigadora de educación y directora del foco de investigación “Gobernanza de la educación digital – conversión a datos [datafication] y digitalización en el sector educativo” en la Helmut-Schmidt-Universität Hamburg.

(Hartong, 2020) Instalamos dentro de pocos días programas sin saber las consecuencias legales que implica su uso. Por otra parte, apunta a una “algoritmización” de lo pedagógico. (Hartong, 2020) Lo pedagógico se pierde, podemos interpretar así sus palabras, o pasa en segundo plano. Para ella este impulso que recibió el sistema educativo durante la pandemia tiene consecuencias fatales sobre los aspectos pedagógicos de la enseñanza. No sólo porque surge el peligro de discriminación por falta de dispositivos electrónicos o analfabetismo digital, sino también porque se pueden proyectar modelos de la esfera digital a la esfera pedagógica. Según ella el sistema educativo sufre una “forma de digitalización más desafortunada y pedagógicamente riesgosa, ya que a menudo provoca una “dataficación” [conversión hacia datos, *comentario mío*] no regulada [...] y, por lo tanto, una creciente influencia de los modelos de clasificación algorítmica” (Hartong, 2020). Si al comienzo, en los años 90, la educación asimilaba las nuevas tecnologías, ajustándolos a sus necesidades, ahora el mundo digital asimila la educación, ajustándola a sus condiciones, podemos añadir especulativamente. Harton apela por la libertad: “Libertad para elegir: entre analógico y digital, [...] o entre diferentes herramientas/modelos digitales” (Hartong, 2020). Hemos de admitir que esta elección debe ser informada, ella necesita tiempo y libertad máxima, para encontrar el balance, siempre en favor de lo pedagógico, siempre en favor de una conciencia libre, abierta, cívica, social.

Creo que la misión de los docentes, de los profesores y educadores es buscar la respuesta de todas estas preguntas, mirar el problema de todas las perspectivas, para poder balancear bien entre las posibilidades de las nuevas tecnologías. La realidad está en constante cambio; sin embargo, hemos de definir democráticamente (cada uno de nosotros debe definir y participar en estos procesos transformativos) hacia dónde. Y hemos de preguntarnos también, cómo cambiará el papel del profesor en el contexto de una educación digital. No podemos dejar a una élite tecnócrata y financiera, que está interesada en la digitalización, dirigir estos procesos.⁴⁰

40 Lamentablemente, esto ocurre. Por ejemplo, un artículo de Washington Post publicado en 6.05.2020 y denominado “Cuomo pregunta por qué todavía existen edificios escolares, y dice que Nueva York trabajará con Bill Gates para “reinventar la educación”, anuncia que el gobernador del Estado federativo de Nueva York, Andrew Cuomo, trabajará en

Como profesora de alemán, desde el comienzo he asociado este cambio con la novela de Thomas Mann *Mario y el mago*: todos (y con esto me refiero a las personas, a las instituciones educacionales, a los gobiernos) estamos obligados a digitalizarnos, estamos obligados a bailar bajo un ritmo electrónico. Se puede hablar no de un mero “impulso” o “empuje” (*boost*) digital, sino más bien de un “golpe digital” que ha sufrido la educación. Aún faltan estudios científicos que investiguen las consecuencias de una digitalización de la civilización humana que, a parte de los beneficios que podría traer, podría abrir las puertas para nuevas formas de desigualdad, exclusión, criminalidad, supervisión y control de la población, y finalmente a una nueva forma de totalitarismo, tal como se dice implícitamente en la carta (o manifiesto) para los derechos digitales en la Unión Europea. (*Wir fordern Digitale Grundrechte – Charta der Digitalen Grundrechte der Europäischen Union*, 2018)

estrecha colaboración con la fundación de Bill y Melinda Gates para la digitalización total de la educación. (Strauss, 2020) También se menciona “otro multimillonario, el expresidente ejecutivo de Google Eric Schmidt, para dirigir su nueva comisión de cinta azul para “reinventar” el Estado de Nueva York”. (Strauss, 2020) Cuomo critica el “El viejo modelo, donde todos van y se sientan en el aula de clases, y donde el profesor está al frente y [...] enseña la clase”, cuestiona “todos estos edificios” [se refiere a los edificios de los colegios, comentario mío] todas estas aulas físicas y hace la pregunta: “¿Por qué, con toda la tecnología que tenemos?” (Strauss, 2020). A las visiones entusiasmadas del gobernador, “quien en el pasado enfureció a los educadores al apoyar las controvertidas reformas escolares financiadas por Gates”, y denomina al último como “un visionario” en los temas de “tecnología y educación”, los profesores del estado federativo responden también con una crítica seria. (Strauss, 2020) La digitalización de la educación aún se enfrenta con varios cuestionamientos de carácter metodológico y ético. La digitalización debe ser orientada primeramente al ser humano, a las diferentes etapas de su desarrollo neurofisiológico, emocional, social y cognitivo, luego ajustada a las exigencias del mercado laboral, y por último a las ganancias del mercado educativo.

Referencias

- 09.3671 | *E-Learning-Strategie für die Schweiz* | Geschäft | Das Schweizer Parlament. (2009, junio 12). <https://www.parlament.ch/de/ratsbetrieb/suche-curia-vista/geschaeft?AffairId=20093671>
- Alt, P.-A. (2020, mayo 22). *Die Hochschulen meistern die Umstellung auf digitale Lehre gelassen und pragmatisch*. Berliner Zeitung. <https://www.berliner-zeitung.de/lernen-arbeiten/die-hochschulen-meistern-die-umstellung-auf-digitale-lehre-gelassen-und-pragmatisch-li.84098>
- BAKOM, B. für K. (2020, julio 1). *Digitale Schweiz*. <https://www.bakom.admin.ch/bakom/de/home/digital-und-internet/strategie-digitale-schweiz.html>
- Bildungsgewerkschaft, G.-D. (2020a, julio 3). *Bildungsnachteile bleiben trotz Erfolgen*. GEW - Die Bildungsgewerkschaft; GEW - Die Bildungsgewerkschaft. <https://www.gew.de/aktuelles/detailseite/neuigkeiten/bildungsnachteile-bleiben-trotz-erfolgen/>
- Bildungsgewerkschaft, G.-D. (2020b, julio 3). *Coronakrise vertieft Gräben bei Bildung global*. GEW - Die Bildungsgewerkschaft; GEW - Die Bildungsgewerkschaft. <https://www.gew.de/aktuelles/detailseite/neuigkeiten/coronakrise-vertieft-graeben-bei-bildung-global/>
- Commission launches «*Opening up Education*» to boost innovation and digital skills in schools and universities. (2013, septiembre 25). [Text]. https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/en/IP_13_859
- Crawford, J., Butler-Henderson, K., Jurgen, R., Malkawi, B. H., Glowatz, M., Burton, R., Magni, P., & Lam, S. (2020). *COVID-19: 20 countries' higher education intra-period digital pedagogy responses*. Journal of Applied Learning & Teaching, 3. <https://doi.org/10.37074/jalt.2020.3.1.7>
- Das Sommersemester 2020 muss ein „Nichtsemester“ werden – *Ein offener Brief aus Forschung und Lehre – #nichtsemester*. (2020, März). <https://www.nichtsemester.de/cbxpetition/offener-brief/>

División de Gobierno Digital. (s. f.). Recuperado 22 de julio de 2020, de <https://digital.gob.cl/plan>

Ebner, M., Schön, S., Braun, C., Ebner, M., Grigoriadis, Y., Haas, M., Leitner, P., & Taraghi, B. (2020). COVID-19 *Epidemic as E-Learning Boost? Chronological Development and Effects at an Austrian University against the Background of the Concept of “E-Learning Readiness”*. *Future Internet*, 12, 94. <https://doi.org/10.3390/fi12060094>

Hartong. (2020, julio 6). *Digitalisierung im Panikmodus. GEW - Die Bildungsgewerkschaft; GEW - Die Bildungsgewerkschaft*. <https://www.gew.de/aktuelles/detailseite/neuigkeiten/digitalisierung-im-panikmodus/>

Hochschulrektorenkonferenz. (2020, julio 21). *Covid-19-Pandemie und die Hochschulen*. <https://www.hrk.de/themen/hochschulsystem/covid-19-pandemie-und-die-hochschulen>

KMK: Sommersemester 2020 *findet statt*. (2020, abril 3). <https://www.kmk.org/aktuelles/artikelansicht/kmk-sommersemester-2020-findet-statt.html>

Kohte—*Besonders dringliche Maßnahmen des Arbeits- und Ge.pdf*. (s. f.). Recuperado 5 de julio de 2020, de https://www.gew.de/fileadmin/media/publikationen/hv/Arbeit_und_Recht/Arbeit_und_Gesundheit/20200619-Gutachten-V-Kohte-Hochschulen.pdf

Mahaye, N. E. (2020). *The Impact of COVID-19 Pandemic on Education: Navigating Forward the Pedagogy of Blended Learning* https://www.academia.edu/42842598/The_Impact_of_COVID-19_Pandemic_on_Education_Navigating_Forward_the_Pedagogy_of_Blended_Learning

Onyema, E., Nwafor, C., Faith, A., Sen, S., Atonye, F., Sharma, A., & Alsayed, A. (2020). *Impact of Coronavirus Pandemic on Education*. *Journal of Education and Practice*, 11, 108-121. <https://doi.org/10.7176/JEP/11-13-12>

- Roy, S., & Ryan, C. J. (2020). The Next «Big Short»: *COVID-19, Student Loan Discharge in Bankruptcy, and the SLABS Market* (SSRN Scholarly Paper ID 3631953). Social Science Research Network. <https://doi.org/10.2139/ssrn.3631953>
- Schmerr, M., & Dusse, B. (2020, julio 21). *Lern-Maschine Mensch*. GEW - Die Bildungsgewerkschaft; GEW - Die Bildungsgewerkschaft. <https://www.gew.de/aktuelles/detailseite/neuigkeiten/lernmaschine-mensch/>
- Deutscher Bundestag—*Diskussion über Unterstützung von Wissenschaft und Studierenden*, (2020) (testimony of Sandra Schmid). <https://www.bundestag.de/dokumente/textarchiv/2020/kw17-de-wissenschaftsunterstuetzung-691628>
- Strauss, V. (2020, mayo 6). Analysis | *Cuomo questions why school buildings still exist—And says New York will work with Bill Gates to ‘reimagine education’*. Washington Post. <https://www.washingtonpost.com/education/2020/05/06/cuomo-questions-why-school-buildings-still-exist-says-new-york-will-work-with-bill-gates-reimagine-education/>
- Waard, I. / I. de, & Czerniewicz, L. (2014). *Challenges for conceptualising EU MOOC for vulnerable learner groups*. En Proceedings of the European MOOC Stakeholder Summit 2014 (pp. 33-43). https://www.academia.edu/31853963/Challenges_for_conceptualising_EU_MOOC_for_vulnerable_learner_groups
- Wir fordern Digitale Grundrechte – *Charta der Digitalen Grundrechte der Europäischen Union*. (2018). <https://digitalcharta.eu/>

Sentidos de la educación superior en tiempos de incertidumbre

Senses of higher education in uncertain times

Sens de l'enseignement supérieur en période
d'incertitude

María Eugenia Letelier Gálvez

m_eugenia.letelier@umce.cl

RESUMEN

Este artículo tiene como propósito contribuir a repensar la formación en educación superior colocando en el centro dos nociones fundamentales: transversalidad y transdisciplinariedad. Ambos conceptos están fuertemente relacionados con la creciente complejidad de las sociedades, acentuada por la pandemia sanitaria y social que vive la humanidad. Avanzado el siglo XXI las instituciones de educación superior están desafiadas a asumir ambas nociones y a resituar la importancia de la formación en valores como una clave para navegar en tiempos de incertidumbre. Asumiendo esta perspectiva, el artículo proporciona antecedentes acerca del proceso de incorporación de la transversalidad en la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE) proceso que busca dar respuestas pedagógicas innovadoras, sustentadas en principios éticos y valores que aporten a la formación integral, al fortalecimiento de la ciudadanía y a la construcción de sociedades más humanas en que todas las personas vivan en dignidad y derecho.

Palabras claves: Educación Superior; Transversalidad; Transdisciplinariedad

ABSTRACT

This article aims to contribute to rethinking higher education training by placing two fundamental notions at the center: transversality and transdisciplinarity. Both concepts are strongly related to the growing complexity of societies, accentuated by the health and social pandemic that humanity is experiencing. Late in the 21st century, higher education institutions are challenged to accept both notions and to reposition the importance of values training as a key to navigate in times of uncertainty. Assuming this perspective, the article provides background information about the

process of incorporating transversality at the Metropolitan University of Education Sciences (UMCE), a process that seeks to provide innovative pedagogical responses, based on ethical principles and values that contribute to comprehensive training, by strengthening of citizenship and the construction of more humane societies in which all people live in dignity and rights.

Keywords: Higher Education; Transversality; Transdisciplinarity

RÉSUMÉ

Cet article vise à contribuer à repenser la formation de l'enseignement supérieur en plaçant au centre deux notions fondamentales: la transversalité et la transdisciplinarité. Les deux concepts sont fortement liés à la complexité croissante des sociétés, accentuée par la pandémie sanitaire et sociale que l'humanité connaît. À la fin du 21^e siècle, les établissements d'enseignement supérieur sont mis au défi d'accepter les deux notions et de repositionner l'importance de la formation aux valeurs comme une clé pour naviguer en période d'incertitude. Dans cette perspective, l'article fournit des informations de fond sur le processus d'intégration de la transversalité à l'Université Métropolitaine des Sciences de l'Éducation (UMCE), processus qui cherche à apporter des réponses pédagogiques innovantes, fondées sur des principes et des valeurs éthiques qui contribuent à une formation complète, en renforçant de citoyenneté et la construction de sociétés plus humaines dans lesquelles toutes les personnes vivent dans la dignité et les droits.

Mots clés: Enseignement Supérieur; Transversalité; Transdisciplinarité

Introducción

Para dar sentido y valor a los procesos formativos en un mundo complejo e incierto como el que vivimos, se necesitan referencias orientadoras que permitan proyectar un futuro deseado para la humanidad. Esas referencias son el punto inicial de este texto. Como se puede comprobar los temas que hoy afligen a la humanidad fueron anticipados varias décadas atrás, estudios encargados mayoritariamente por organismos internacionales, advirtieron sobre los riesgos de continuidad de un modelo de desarrollo basado en la depredación del planeta y en el deterioro de las condiciones de vida para la inmensa mayoría de la población. Se sabe, se conoce, y en pandemia se vive la incertidumbre y la vulnerabilidad.

La magnitud, intensidad y velocidad de los cambios de la época actual ha adquirido una complejidad para los que difícilmente estamos preparados, no solo las antiguas generaciones sino también las nuevas. El “desarrollo desigual y combinado” caracterizado por los estructuralistas de los años ‘70 orientados por las ideas de progreso y emancipación social, dio paso a la llamada “modernidad líquida” denominada así por Zygmunt Bauman (2003) como metáfora para referirse al cambio constante y transitoriedad de la sociedad actual. Desde el punto de vista sociológico Bauman advierte del peligro de encontrarnos ante la disolución del sentido de pertenencia social del ser humano para dar paso a una marcada individualidad.

En un mundo incierto es pretencioso buscar explicaciones y atreverse a pronosticar los futuros posibles. No obstante, y de eso se trata la segunda parte del artículo, teniendo la genuina convicción en la capacidad de aprendizaje y educación como rasgos propios de nuestra especie, se abre desde ahí la esperanza de construir una nueva manera de habitar el planeta. El desafío surge al pensar qué debemos hacer distinto, las propuestas están, desde los años 90 los debates acerca del futuro de la educación en un mundo complejo han acompañado reuniones y

compromisos internacionales. Conceptos como transdisciplinariedad y transversalidad son nociones que responden a nuevos enfoques y maneras de entender los procesos educativos, no obstante, las rigideces institucionales y la multiplicidad de actores que intervienen en los sistemas educativos suelen constituirse en poderosas barreras a la innovación.

Estas reflexiones sitúan la tercera parte del artículo referida a los desafíos para la formación docente. Los desafíos son múltiples, tan numerosos como imposibles de describir, de pronosticar. No se pretende, por tanto, incluir en este capítulo un análisis de esta inmensa tarea. Se busca relevar la necesidad de avanzar hacia la transdisciplinariedad y la transversalidad en la formación inicial como base para un proceso de aprendizaje que se da a lo “largo” y “ancho” de la vida. El sentido de pertenencia social al que refiere Bauman es por sobre todo una cualidad humana que debemos potenciar como condición para todo proceso de formación, los vínculos requieren de principios éticos que regulan la acción humana, de ahí su importancia en la formación docente, en la vida en las comunidades educativas. La formación en valores y los planes de convivencia no sólo deben pensarse para las escuelas, sino también en Educación Superior y en especial en universidades que forman a educadores de las nuevas generaciones.

Estos referentes y reflexiones enmarcan el último apartado que describe los pasos de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE) para incorporar la transversalidad como política y eje estratégico institucional consistente con el modelo educativo y los planes de desarrollo consensuados por la comunidad. Se describe, especialmente, la propuesta curricular innovadora al ofrecer a sus estudiantes la opción de cursar un *Minor en Transversalidad*, esta propuesta complementaria a los planes de estudio considera un desarrollo gradual hasta su plena instalación en el año 2022, de momento su enfoque es interdisciplinar se busca avanzar hacia la transdisciplinariedad y proyectarlo como un proceso de formación para los profesionales en servicio. La transversalidad en la UMCE, en tanto eje estratégico,

considera otros componentes asociados a procesos formativos que incluyen la convivencia en el espacio universitario, la investigación y la gestión de iniciativas transversales.

Para finalizar se comparten reflexiones teniendo como foco analítico principal la experiencia del *Minor en Transversalidad*. Desde las nociones de la transversalidad y transdisciplinariedad, en este apartado final, se busca vincular la experiencia formativa del minor con los desafíos educativos en la post-pandemia. La mirada prospectiva de la experiencia se orienta por principios éticos basados en el compromiso con políticas educativas que contribuyan al bien común. Estos principios se asientan en la convicción que, en gran medida, la cohesión social, la existencia simbólica de un país, tiene en la educación una columna vertebral, de ahí la importancia de construir sistemas sólidos de educación pública.

Desde la UMCE, universidad estatal y pública con marcado sello pedagógico, se ha buscado desplegar oportunidades de formación en temas relevantes asumiendo un compromiso que facilite a los futuros docentes contar con competencias para su inserción en un mundo complejo y cambiante que demandará nuevas maneras de organizar y construir los aprendizajes.

Referencias en entornos inciertos y complejos

El impacto de la informática y microelectrónica en la aceleración de los procesos de la vida moderna, los cambios asombrosos en las comunicaciones, la globalización y la internacionalización del capital con la consecuente debilidad de los Estados Nacionales, van de la mano con un modelo de desarrollo basado en la depredación del medio ambiente y el aumento de la desigualdad social. La precarización de las condiciones de vida, las migraciones masivas, los conflictos bélicos, los cambios climáticos, la pandemia planetaria generan incertidumbre.

Por primera vez, las generaciones experimentan en sus propias vidas, experiencias que colocan seriamente en duda la sustentabilidad para la vida en el planeta

Los peligros para la sustentabilidad de la vida por causa de la acción humana fueron advertidos varias décadas atrás. A fines de los años 70 Hans Jonas, filósofo alemán, mostró cómo la promesa de la técnica moderna se ha convertido en una amenaza y destacó la importancia de los valores como guía para la acción humana, de ahí el nombre de su libro “*Principio de la Responsabilidad: ensayo de una ética para la civilización tecnológica*” (Jonas: 1979).

A fines del siglo XX la visible complejidad de la crisis planetaria motivó el apoyo del *Proyecto Transdisciplinario de la UNESCO* a la investigación sobre la educación del futuro en épocas de incertidumbre. Dirigida por Edgar Morin la investigación dio origen a la publicación del libro, ampliamente difundido, “Los siete saberes necesarios para la educación del futuro” (1999). En el prefacio de esta obra el autor señala:

“Cuando miramos hacia el futuro, se nos presenta lleno de incertidumbre, cómo será el mundo de nuestros hijos, de nuestros nietos y de los hijos de nuestros nietos. Pero al menos de algo podemos estar seguros: si queremos que la Tierra pueda satisfacer las necesidades de los seres humanos que la habitan, entonces la sociedad humana debe transformarse (...) La democracia, la equidad y la justicia social, la paz y la armonía con nuestro entorno natural deben ser las palabras clave de este mundo en devenir” (Morin:1999, p.15)

En este ensayo Morín aborda dos temas claves para la educación: la necesidad de desarrollar el pensamiento complejo que permita mirar de un modo distinto los fenómenos emergentes y que facilite navegar en un mundo incierto; y, la necesidad del compromiso ético que debe formarse a partir de la conciencia que el ser humano es al mismo tiempo individuo, parte de una sociedad y parte de una especie que habita la tierra.

Las alertas sobre la crisis profunda a escala planetaria llevaron a la aprobación por parte de la Asamblea de las Naciones Unidas de *Los Objetivos de Desarrollo Sostenible* (ONU ODS, 2015) asumidos por la comunidad internacional y comprometidos por los países. Los 17 objetivos y 169 metas integradas cobran hoy mayor vigencia al mostrar una perspectiva distinta de modelo de desarrollo articulando la esfera económica, social y ambiental. Se puede afirmar que los ODS constituyen temas transversales para la humanidad en el siglo XXI.

Desde el campo educativo, recientemente, la UNESCO (2019) lanzó una nueva iniciativa a nivel mundial *“Los futuros de la educación: aprender a transformarse”*. La convocatoria coloca en el centro la capacidad de aprendizaje y conocimiento de los seres humanos para moldear el futuro de la humanidad y del planeta.

“Pensar la manera en que la educación y el conocimiento puedan contribuir al bien común mundial en un mundo de creciente complejidad, incertidumbre y precariedad, abre nuevas reflexiones sobre el modo en que el conocimiento y el aprendizaje pueden transformar los futuros de la humanidad y del planeta (...) El concepto de futuros se usa en plural para reconocer que existe una rica diversidad de formas de conocer y estar en el mundo. El plural también se usa para reconocer que el futuro presenta múltiples dimensiones y que probablemente habrá múltiples futuros deseables y no deseables de la humanidad en nuestro planeta compartido” (UNESCO, 2019, p.13).

Los múltiples futuros posibles, expresan el mundo complejo que nos toca vivir. Hoy no se puede pretender comprender y dominar las cosas, tampoco se puede trazar el devenir de los acontecimientos. Es el tiempo de las preguntas y de impulsar transformaciones profundas. Es el tiempo de volver a pensar los sentidos de la propia vida y volver a encontrar esperanza en el conocimiento y la educación como capacidades específicamente humanas. La pandemia abre una oportunidad para repensar la educación desde

principios éticos en donde las personas se reconozcan con humildad y respeto como seres humanos que requieren de la cooperación y el trabajo colectivo. Es también una oportunidad para transitar hacia un cambio de paradigma orientado por nociones claves de transversalidad y transdisciplinariedad en tanto enfoques y principios capaces de otorgar nuevas perspectivas al currículum, al ambiente de aprendizaje y a la propia organización del sistema educativo.

Dos nociones para pensar el futuro de la educación: transdisciplinariedad y transversalidad

La complejidad del contexto, las necesidades formativas percibidas en la práctica pedagógica y los diferentes debates sobre el sentido y desafíos de la educación en el momento actual, vuelven la mirada hacia la transdisciplinariedad y transversalidad como ejes formativos del siglo XXI.

Transdisciplinariedad: El concepto surge asociado a dos enfoques específicos: la necesidad de explicar los fenómenos de manera integral y no fragmentaria; y, el cuestionamiento a la manera de producción del conocimiento, señalando una perspectiva distinta del investigador en tanto reconoce que sujeto y objeto no pueden ser separados. El investigador es a la vez sujeto y objeto. El concepto es relativamente nuevo, se puede señalar como origen el Primer Congreso Mundial de la Transdisciplinariedad (Arrábida, Portugal 1994) y su mejor exponente el físico cuántico Basarab Nicolescu (1996).

La transdisciplinariedad concierne, como el prefijo “trans” lo indica, lo que está a la vez entre las disciplinas, a través de las diferentes disciplinas y más allá de toda disciplina. Su finalidad es la comprensión del mundo presente en el

cual uno de los imperativos es la unidad del conocimiento (Nicolescu, B. 1996, p.35).

La transdisciplinariedad remece la rigidez del pensamiento disciplinario, ideología predominante en la humanidad desde el siglo XIX sustentada en la idea racionalista de leyes, órdenes y estabilidad en un mundo en apariencia previsible. La transdisciplinariedad propone un diálogo colaborativo de saberes, no pretende disolver las disciplinas, sino construir un diálogo metacognitivo que esté en un nivel superior de complejidad.

El pensamiento complejo es el espacio donde pueden coincidir las diferentes áreas del saber. En Educación Superior esta visión se torna cada vez más imprescindible.

“Para avanzar hacia el conocimiento; es necesario pensar en la complementariedad de las destrezas cognitivas como el razonamiento y el análisis que nos permite llegar al diálogo y a la metacognición, ya que no sólo se potencializa el conocimiento científico, sino también el razonamiento filosófico y humanístico. Ése debiera plantearse como el nuevo eje de la Educación Superior. Pensar el ámbito educativo desde la complejidad representa la búsqueda de programas que permitan reflexionar la realidad desde una perspectiva integral, de la unidad y de sus partes, y así evitar caer en un pensamiento reduccionista. Sólo así, el ser humano será capaz de asumirse como parte de un tejido social y no sólo como individuo”. (Barquín, Carolina Serrano: 2020, p. 12)

El pensamiento complejo no sucede en el aire, se sitúa en medio de procesos, fenómenos, situaciones interrelacionadas que se dan en forma dinámica a través de relaciones que, a su vez, se constituyen en nuevos procesos. De ahí la importancia de considerar los contextos, los espacios de interacción de los sujetos en sus territorios, en su historia, en la sociedad y época en que transcurre la vida cotidiana.

La necesidad de situar los conocimientos y habilidades en contextos incorporó al terreno de las políticas educativas la noción de transversalidad. El término se introdujo en el marco de las reformas impulsadas en distintos países a inicio de los años 90. La transversalidad se concibió como un eje dinamizador del currículum, los objetivos transversales buscaban destacar dimensiones socialmente relevantes, significativas y motivadoras para la formación de las y los estudiantes, que facilitarían la conexión de los conocimientos disciplinares con los contextos. No obstante, en la práctica, la transversalidad no tuvo la importancia y peso en el currículum ni tampoco en las prácticas pedagógicas, los contenidos disciplinares coparon el tiempo escolar, de la mano de los sistemas externos de evaluación de aprendizajes. Durante más de dos décadas, las instituciones de educación superior prestaron escaso o nula atención a la transversalidad en los procesos de formación inicial docente.

Avanzado el siglo XXI los movimientos sociales emergentes develan y denuncian la profunda y persistente desigualdad y discriminación social, se colocan en el debate y en la acción el respeto por la diversidad cultural y social, la igualdad de género, el cuidado del medio ambiente, la sustentabilidad, la interculturalidad, generando búsquedas de nuevas maneras de pensar y actuar en los procesos educativos. El enfoque de inclusión cobra centralidad como una condición ligada al derecho a la educación y al aprendizaje a lo largo de la vida. Sustenta este planteamiento la necesidad de construir sociedades democráticas que brinden a todas las personas oportunidades de desarrollar su potencial, basándose en el principio que los estados tienen la obligación de garantizar los derechos humanos de todos y todas, con miras a un futuro sostenible y una existencia digna.

La complejidad del mundo actual y las nuevas demandas de transformación social sitúan la transversalidad como una visión innovadora no solo asociada al currículum, sino también a la forma en que se organizan e interrelacionan las comunidades educativas. En las instituciones de educación superior la transversalidad como

enfoque y como política, se proyecta como un eje estratégico asociado al currículum y a la docencia, a la investigación y vinculación con el medio, a los espacios en que transcurre la vida universitaria, a la convivencia e interacción en la comunidad.

Tensiones en un mundo en pandemia: desafíos para la formación docente desde las nociones de transversalidad e interdisciplinariedad

A nivel internacional, el debate intelectual en torno a las consecuencias de la pandemia tiene un punto en común “nada volverá a ser igual”, pero ¿cómo será eso distinto? Para algunos estamos asistiendo al fin del capitalismo salvaje y estamos frente al dilema de “pensar una sociedad alternativa (...) el coronavirus nos obliga a re-inventar el comunismo basándonos en la confianza en las personas y la ciencia” (Žižek, 2020). Para otros el virus radicalizará el individualismo “El virus nos aísla e individualiza. No genera ningún sentimiento colectivo fuerte. De algún modo, cada uno se preocupa solo de su propia supervivencia (...) No confiamos en que tras el virus venga una revolución humana (Byung-Chul Han 2020).

Es arriesgado vaticinar la serie de sucesos que modelarán las sociedades y sistemas de aprendizaje y educación en el futuro. No obstante, sí es posible analizar aspectos que la pandemia visibiliza en la actualidad respecto de los cuales se han producido interesantes debates en América Latina; entre ellos: a) la pandemia ha puesto de manifiesto y potenciado las desigualdades sociales, evidencia de ello son el desigual acceso a la fibra óptica y conectividad, las disímiles condiciones de estudio en las casas y el capital cultural de las familias para apoyar los aprendizajes; b) las escuelas, los liceos, el sistema educativo son espacios imprescindibles para la sociedad no sólo como lugar de aprendizaje, sino como espacio de socialización, de construcción de identidad y ciudadanía; c) la adaptación

tecnológica es reactiva y funcional, el concepto de “nativo digital” para nominar a quienes nacieron con tecnologías no refleja necesariamente un uso de los dispositivos con fines educativos, la tecnología no es un fin en sí mismo y aunque llegó para quedarse, requiere una nueva mirada en sus usos transitando desde una visión instrumental hacia una sustantiva para el proceso de enseñanza y aprendizaje; d) el papel fundamental de las y los docentes en la sociedad emerge como una experiencia de vida cotidiana para las familias, para los niños, niñas y adolescentes; e) la crisis actual exige un replanteamiento de los sentidos y papel de la docencia transitando desde una visión del docente aislado con “su” curso y desde “su” disciplina hacia la educación como una construcción de lo común, de lo colectivo, en diálogo, en intercambio, en aprendizaje a lo largo de toda la trayectoria formativa y profesional.

La pandemia y la post-pandemia visibilizan con más fuerza desafíos para la formación docente. Algunos de ellos detectados de manera persistente durante la última década, orientados al desarrollo de competencias transversales destinadas.

“a construir climas de aula y de escuela que favorezcan el desarrollo socio-afectivo y los aprendizajes de los estudiantes; incorporar elementos de ética, perspectiva de género, formación ciudadana y educación de la afectividad (...) preparar a los docentes para insertarse en contextos sociales diversos, así como para abordar y contribuir a la superación de la desigualdad en el aula, desarrollando habilidades para manejar la diversidad de los alumnos y ofreciendo oportunidades de aprendizaje significativas a todos los estudiantes” (OREALC-UNESCO, 2013, p.24).

La preparación para trabajar en contextos diversos y complejos, con estudiantes de distinto capital cultural y trayectorias de vida es un desafío para la formación y la práctica docente, en postpandemia, estos desafíos se acentuarán.

Desde el paradigma del derecho a la educación como un derecho humano fundamental, un año sin escuela presencial es un desafío sin

precedente, los riesgos de trayectorias escolares interrumpidas, de abandono escolar temprano son enormes y más aún en situación de pobreza. En la formación inicial docente y en servicio será fundamental apoyar estrategias de retención y reincorporación a los procesos educativos formales y no formales.

Desde una visión prospectiva no sabemos de qué manera se van a producir los cambios, pero hoy se abren nuevas oportunidades para pensar el aprendizaje y la educación. Después de un año sin clases presenciales a nivel mundial⁴¹ los cuestionamientos a la organización del espacio educativo y al currículo escolar se acentúan, se coloca en duda la manera en que se estructuran las áreas, las disciplinas, la organización rígida e inflexible de los ciclos académicos, se coloca en duda la manera de enseñar, los propósitos y métodos de evaluación y el propio funcionamiento de las instituciones escolares.

Asumir la formación docente desde la transversalidad y transdisciplinariedad es preparar para los cambios que debe enfrentar el sistema educativo. Estos cambios requieren el logro de la autonomía y el desarrollo del pensamiento complejo como procesos en permanente construcción, que se generan desde la formación inicial y se construyen y fortalecen siempre, a lo largo de la vida.

Un eje estratégico en la formación inicial es la propia experiencia de convivencia en el espacio universitario. La convivencia en tanto es un aprendizaje: se enseña y se aprende a convivir, de ahí su importancia cotidiana en las comunidades educativas. La convivencia debiera ser incorporada como un eje estratégico transversal para la vida comunitaria y para la formación docente

41 1.370 millones de estudiantes ya están en casa con el cierre de las escuelas de COVID-19. Fuente UNESCO <https://es.unesco.org/news/>

En tiempos de complejidad e incertidumbre la formación docente tiene imperativos éticos. Los valores son el referente principal para lograr ambientes de aprendizajes empáticos, que aprecien las diferencias, que potencien la capacidad de imaginar y pensar. Los valores orientan la manera de actuar ante el desafío de constituir una ciudadanía que permita la sustentabilidad planetaria.

Se puede afirmar que sin valores no hay educación. Los principios éticos compartidos implican sentimientos, modos de reacción o conductas determinadas. Toda comunidad necesita contar con valores compartidos, es decir, formas de ver y entender la vida en colectivo. Los valores implican sentimientos de un grupo, modos de reaccionar o conductas determinadas.

Por su vigencia en tiempos de pandemia e incertidumbre, en los siguientes recuadros, incorporamos reflexiones sobre algunos valores claves desde la perspectiva de la enseñanza y educación.

Solidaridad

La solidaridad es un valor humano por excelencia, es una manera de relacionarnos que reconoce la necesidad de apoyo mutuo y colaboración, y también reconoce las necesidades del otro y es contraria al individualismo. La solidaridad no es caridad. La caridad es humillante porque se ejerce verticalmente y desde arriba; la solidaridad es horizontal e implica respeto mutuo.

Basado en Eduardo Galeano (1989).
“El Libro de los Abrazos”

Humildad

La humildad nos ayuda a reconocer que nadie lo sabe todo, nadie lo ignora todo. Todos sabemos algo, todos ignoramos algo. Sin humildad difícilmente escucharemos a alguien al que consideramos demasiado alejado de nuestro nivel de competencia. La humildad nos hace escuchar a aquel considerado menos competente que nosotros. “De hecho, no veo cómo escuchar al otro, cómo dialogar, si sólo me oigo a mí mismo, si nadie que no sea yo mismo me mueve o me conmueve”.

Basado en Paulo Freire (2002).
“Cartas a quien pretende enseñar”

Respeto

El respeto activo es la actitud por la cual estamos dispuestos no solo a tolerar puntos de vista ajenos, sino también a tratar de poner las bases para que los demás puedan mantener sus puntos de vista, aunque no sea el mío. El diálogo es la forma de resolver los desacuerdos con aquellos a quienes se respeta, por eso es tan importante en las comunidades crear las condiciones para un diálogo respetuoso. El respeto a la honra y a la intimidad de las personas debiera ser pilar central de toda interacción humana, sobre todo al interior de las comunidades educativas.

Basado en Adela Cortina (2011).
“Los valores de una ciudadanía activa”

Seguridad

El valor de la seguridad es el que nos permite sentir que estaremos bien, que nada malo pasará. Un ambiente seguro es el que genera las condiciones para que las comunidades convivan sanamente, sin violencia física, acoso o violencia sexual. Un ambiente seguro establece relaciones basadas en la confianza, no permite la violencia simbólica y el abuso de poder, valora la dignidad de las personas, no permite la expresión a través de palabras que hieren, preguntas indiscretas, opiniones sobre una persona o familia que lleven menosprecio o maltrato.

Basado en Philippe Perrenoud (2005).
“Nuevas Competencias para Enseñar”

Democracia

Los valores de la convivencia democrática no sólo se deben asimilar a un conocimiento específico, sino que deben modelar la vida de las comunidades por medio de la experiencia. La democracia no impide que se generen contradicciones y conflictos, la cultura autoritaria nos induce a resolver las contradicciones y conflictos desconociéndolos, negándolos y, por, sobre todo, conceptualizando a la fuente del conflicto como un oponente, como un rival que hay que eliminar. Para formar profesores democráticos hay necesidad de revertir esta lógica para hacer imperar una en que prime la negociación, la colaboración y la solidaridad.

Basado en Abraham Magendgo (1994).
“Formación de profesores para una educación para la vida democrática y el respeto de los derechos humanos”

Participación

La participación permite formar parte en las decisiones relacionadas con la vida cotidiana y nos ayuda a reconocer nuestra propia identidad como personas, enriqueciendo así las comunidades. La participación implica crecer con otros, en un aprendizaje que supone aceptar responsabilidades y facilita conquistar derechos. La participación empodera a los diferentes actores de una comunidad e instala la idea de corresponsabilidad y solidaridad.

Basado en Mercedes Oraisón (2011).
“Individuación y participación:
Tensiones en la construcción de ciudadanía”

Transversalidad en la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación modelo educativo e iniciativas en transversalidad.

La Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE) promueve una formación que pretende hacer del sujeto un ser comprometido con una sociedad democrática, inclusiva, justa y solidaria: que valora y promueve los derechos humanos, y es consciente de su responsabilidad social como agente transformador de su contexto.

“El sello pedagógico que asume esta Universidad la obliga a generar un currículum que responda al interés nacional y al desarrollo local, al respeto y ejercicio de los derechos humanos y sociales, a la construcción de una sociedad

democrático-participativa, más justa en materias de género e inclusión, que contribuya a transformar la relación con el medio ambiente (sustentabilidad) y asuma la diversidad local e identitaria de los sujetos” (Modelo Educativo UMCE, 2016).

La política de transversalidad en la Educación (UMCE) responde al modelo educativo, a los acuerdos sobre educación a nivel nacional, a las políticas públicas dirigidas al sistema educativo y al desarrollo profesional docente. Entre los principios de La Ley de Universidades Estatales, aprobada en el 2018, se señala

La participación, la no discriminación, la equidad de género, el respeto, la tolerancia, la valoración y el fomento del mérito, la inclusión, la equidad, la solidaridad, la cooperación, la pertinencia, la transparencia y el acceso al conocimiento” (art.5).

Basado en el modelo educativo y en los compromisos de fortalecimiento de la UMCE⁴², se acuerda como estrategia “abordar en forma multidimensional las distintas temáticas transversales: diversidad, inclusión, Interculturalidad, género, sustentabilidad, formación ciudadana, entre otros, a través de estrategias en el proceso formativo curricular, vida universitaria, vinculación con el medio”.

Asumiendo estas perspectivas y compromisos, en el año 2018, la Vicerrectoría Académica, impulsó instancias participativas de trabajo con Facultades, Departamentos y organismos afines, proceso que permitió el diseño de la política de transversalidad. En el año 2019⁴³ se aprueba la creación de la Oficina de Transversalidad como una

42 Enmarcado en el Plan de Fortalecimiento de las Universidades Estatales, con asignación presupuestaria para la UMCE a través del decreto N°0300 de 12_10_17

43 Resolución n°100329 del 9/4 se formalizó la creación de la Oficina de Transversalidad y el plan de trabajo para su implementación

instancia flexible de articulación y apoyo a políticas e iniciativas institucionales relacionadas con temáticas transversales. En el plan de trabajo se distinguen cinco componentes: enfoque curricular y actividades complementarias; gestión de iniciativas formativas en temáticas transversales; desarrollo docente en transversalidad; planes de convivencia y protocolos formativos de actuación; investigación sobre inclusión y temáticas transversales.

Transversalidad como enfoque en el proceso de innovación curricular

La transversalidad a nivel curricular tiene como antecedente inmediato el proceso de innovación curricular que luego de la aprobación del modelo educativo, impulsa la Vicerrectoría Académica a través de la Unidad de Gestión Curricular Institucional (UGCI). La innovación curricular comprende competencias sellos, genéricas y específicas.

Para orientar y dar seguimiento a la incorporación de la transversalidad la UGCI en conjunto con la Oficina de Transversalidad elaboró el documento *Enfoques e indicadores para orientar y dar seguimiento a la incorporación de la transversalidad en procesos formativos a nivel curricular y de desarrollo docente*⁴⁴ Este documento, analizado y enriquecido por la comunidad académica, ha sido fundamental pues constituye un marco de referencia teórico y metodológico que ha permitido consensuar perspectivas, conceptos y articular las propuestas formativas en transversalidad.

El documento, como se puede apreciar en el Diagrama n°1 *Enfoques de transversalidad en los procesos formativos*, asume el derecho a la educación como un derecho humano fundamental en torno al cual se articulan y

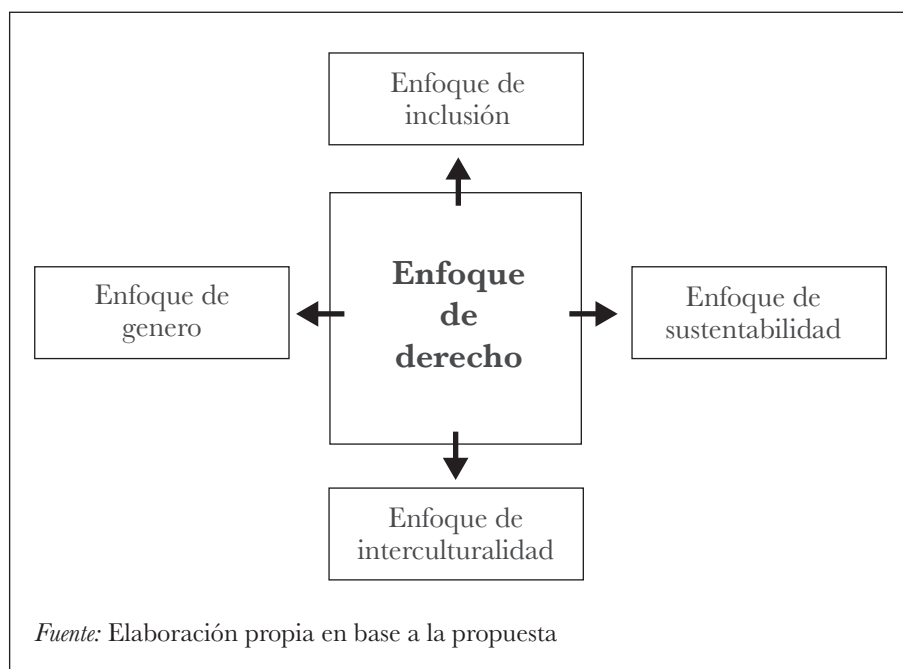
44 Enfoques e indicadores para orientar y dar seguimiento a la incorporación de la transversalidad en procesos formativos a nivel curricular y de desarrollo docente” (UMCE:2018)

sustentan los enfoques del modelo educativo relacionados con inclusión, interculturalidad, género y sustentabilidad en tanto una manera de entender los fenómenos, de asumir los procesos y de enfrentar los desafíos formativos.

El documento es un referente para detectar la presencia de la transversalidad a nivel micro y macro curricular en todas las carreras de la universidad y constituye el fundamento para la instalación de la propuesta innovadora del *Minor en Transversalidad*

Diagrama 1

Enfoques de transversalidad en los procesos formativos



Para ofrecer una visión sobre la manera cómo se asume la transversalidad, incorporamos una breve descripción correspondiente a cada uno de los enfoques. A partir de estos enfoques se levantaron indicadores diferenciando entre interacción pedagógica y análisis documental, este último, referido a programas y planes de estudio.

Enfoque Inclusivo

La inclusión es un enfoque que reconoce y valora la diversidad como una condición específica de los seres humanos y como una manera de justicia social que legitima los aportes de todos quienes forman parte de un proceso de aprendizaje evitando los prejuicios, la estigmatización y la valoración negativa que lleva a la exclusión y discriminación. El enfoque inclusivo se relaciona con la promoción de una cultura que facilite el encuentro y la tolerancia entre todas las personas favoreciendo una ciudadanía pluralista y democrática, bajo una cultura de paz y no violencia. La inclusión requiere impulsar procesos destinados a identificar y responder a la diversidad de necesidades, requiere la apropiación de herramientas necesarias para eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación y contribuir a través de prácticas, mecanismos y actitudes a transformar a las instituciones educativas para que sean abiertas y pertinentes a la diversidad social y cultural.

Enfoque Intercultural

La interculturalidad es un enfoque integral y de derechos humanos referido a la construcción de relaciones equitativas y simétricas entre personas, comunidades, países y culturas. La educación intercultural asume un abordaje sistémico, es decir, trabaja desde una perspectiva que incluye elementos históricos, sociales, culturales, políticos, económicos, comunicativos y ambientales, entre otros. El enfoque promueve el desarrollo de competencias para la construcción de una ciudadanía intercultural basada en la interacción dinámica entre culturas sustentada en relaciones respetuosas e igualitarias que asume y comprende las oportunidades de una sociedad pluricultural y su contribución positiva a la vida cotidiana, promoviendo e infundiendo el valor

de la diversidad cultural, la interacción armoniosa de las distintas cosmovisiones, culturas, lenguas, historias, creencias, saberes y estilos de vida de los distintos grupos, culturas y pueblos que conviven en los espacios educativos y en la comunidad nacional.

Enfoque de Género

El enfoque de género reconoce que todos los seres humanos, aun siendo diferentes, tienen la misma capacidad de disfrutar por igual de los bienes valorados socialmente, las oportunidades, recursos y recompensas. El género es un elemento constitutivo de las relaciones sociales que evidencia brechas y barreras que afecta a las mujeres y otras identidades de género y orientaciones sexuales y se expresa en los más variados ámbitos sociales, culturales y económicos. Asumir el enfoque de género implica, promover el desarrollo de una mirada crítica e impulsar una práctica que supere la persistencia de los estereotipos y sesgos de género; y, promover la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres el reconocimiento, valoración y respeto de las diferentes identidades y expresiones de género.

Enfoque de Sustentabilidad

El enfoque de sustentabilidad se entiende como una construcción colectiva mediante la cual la humanidad aspira a la posibilidad que el ser humano y otras formas de vida en el planeta, prosperen sin amenazas o situaciones que atenten contra su conservación y proyecciones. Este enfoque requiere tener conciencia del valor del equilibrio ecológico y medioambiental asumiendo un compromiso que trasciende el presente, al incluir las expectativas y calidad de vida de generaciones futuras y de la vida en el planeta. Desde este enfoque se requiere conocer y fomentar medidas apropiadas de respeto, conservación, reparación y

protección del medioambiente, incentivar el aprecio y goce del ser humano en contacto con la naturaleza y transferir conocimientos y tecnologías que fomenten la sustentabilidad en la sociedad teniendo en perspectiva la responsabilidad con las generaciones futuras.

Minor en Transversalidad

Para concretar un espacio complementario y concurrente de la transversalidad en la oferta formativa de las y los estudiantes, se diseñó una propuesta innovadora de carácter interdisciplinario, modular y flexible. Se optó por un *Minor en Transversalidad* en tanto ámbito de formación específico con una carga académica menor, complementario a los planes de estudio de las respectivas carreras.

El diseño del programa fue desarrollado por la Oficina de Transversalidad y la Unidad de Gestión Curricular Institucional con la participación de facultades y carreras. Desde su implementación el Departamento de Formación Pedagógica es la unidad académica responsable de la gestión curricular del *Minor*.

El *Minor* está orientado al logro de una competencia específica abierta a los cambios, a nuevos requerimientos de la sociedad.

“Asume la formación desde el paradigma del derecho a la educación como un derecho humano fundamental, comprometiéndose con los enfoques de inclusión, género, interculturalidad, sustentabilidad y otros ámbitos emergentes en forma reflexiva, innovadora y vinculada a la práctica”

De acuerdo con el plan de estudio el *Minor* en Transversalidad, se certifica con un total de doce créditos del Sistema de Créditos

Transferibles (SCT) aprobados. Tributan ocho créditos correspondientes a actividades curriculares del plan de estudio regular de las carreras, las que son seleccionadas de acuerdo con los enfoques e indicadores de transversalidad; y, cuatro SCT adicionales distribuidos en dos actividades curriculares transversales interdisciplinarias, complementarias al plan de estudios de cada carrera.

Las y los estudiantes que opten por cursar las dos actividades curriculares complementarias tienen acceso a una certificación adicional de *Minor en Transversalidad* vía concentración de notas. Para obtener esa certificación adicional, es requisito haber aprobado la totalidad del plan de estudio de la carrera correspondiente.

Los estudiantes no tienen que efectuar pagos, el programa cuenta con apoyo institucional desde la vicerrectoría, con respaldo normativo a través de reglamento aprobado por el Consejo Académico y la Junta Directiva de la Universidad y administrativo y curricular a través del Departamento de Formación Pedagógica.

En el diseño del *Minor en Transversalidad* se establecen tres etapas: la primera de carácter piloto, la segunda de ampliación de la oferta y la tercera, prevista a partir del año 2022, contempla su plena instalación en régimen. A través del monitoreo y seguimiento continuo se busca enriquecer y mejorar tanto el diseño como su implementación.

El desarrollo de la fase piloto del *Minor*, se inició de manera presencial en marzo 2020 y continuó on-line, finalizando en mayo. El proceso de aprendizaje fue compartido en un encuentro común que fue registrado y está disponible como acceso libre en las redes⁴⁵. Una segunda versión del *Minor* se realizó entre los meses de junio y septiembre de 2020.

Un factor clave en el desarrollo de la etapa piloto del *Minor* fue la generación de un equipo académico interdisciplinar que trabajó de manera articulada en todas las etapas: la elaboración de los programas de las actividades curriculares, intercambio de metodologías y experiencias durante el proceso y programación de actividades finales conjuntas. Otro factor fundamental, expresado por las y los estudiantes, fue la

45 <https://www.youtube.com/watch?v=OjLkIbNbHf4>. (2020)

posibilidad de compartir con estudiantes provenientes de diferentes carreras, el intercambio a partir de proyectos en temas de interés común. Entre los requerimientos surgidos durante la etapa piloto está la necesidad de incluir actividades curriculares relacionadas con educación socioemocional, debido a los efectos de la pandemia en el momento actual y a los futuros desafíos que tendrán ellos como docentes de las nuevas generaciones.

Reflexiones finales en torno a la experiencia

El *Minor en Transversalidad* cobra aún más vigencia en tiempos de pandemia tanto para la formación integral que permite a estudiantes de diferentes carreras interactuar en torno a temáticas transversales de interés común, como por su contribución a la inserción futura en un sistema educativo que requiere espacios de innovación y transformación. El monitoreo realizado en la fase piloto permite visibilizar su alcance y proyecciones, como también dificultades y desafíos. La sistematización preliminar que se comparte en este apartado final está afectada por la pandemia que nos obliga a una adaptación virtual forzosa y a relaciones humanas mediatizadas por la tecnología, cuando se recupere la presencialidad será necesario profundizar en el seguimiento de la experiencia, incluyendo lo que hemos aprendido en los espacios virtuales. Para levantar información sobre el proceso actual se realizaron entrevistas y aplicado encuestas de opinión con relación a tres aspectos: procesos de enseñanza-aprendizaje, gestión curricular, impacto del programa en otras actividades curriculares.

Desde este levantamiento de información se destacan las siguientes ideas fuerzas:

- El encuentro entre estudiantes provenientes de diferentes disciplinas tiene una gran valoración, fenómenos y problemas

sociales son analizados desde diferentes perspectivas, con metodologías activas que permiten la elaboración de proyectos en los que confluyen estudiantes de diferentes carreras con miradas y conocimientos que intercambian en procesos participativos.

- Estudiantes expresan motivación por los enfoques y maneras de abordar las temáticas. La posibilidad de optar entre diferentes actividades curriculares es ampliamente valorada, la vinculación pedagógica se enriquece al encontrar respuesta a sus intereses y necesidades.
- La elaboración de un producto final para ser socializado en una actividad conjunta genera identidad y compromiso colectivo. El aprendizaje ocurre en comunidad, se despliega y comparte en actividades conjuntas, los estudiantes son protagonistas, son ellos quienes legitiman y reconocen la innovación, legitimidad que se refleja en la creciente demanda por inscripción en el *Minor*, aun cuando sea esta una actividad curricular opcional en la trayectoria formativa para las y los estudiantes.
- Desde este proceso innovador se abren espacios de encuentro y reflexión para la comunidad académica, superando la idea de la actividad docente como una función aislada que ocurre en el aula entre académico (a) y estudiantes, para dar espacio al intercambio analítico y crítico.
- La reflexión en torno a enfoques y metodologías desarrollada en el abordaje de la *Transversalidad* es una puerta que muestra la necesidad de una nueva interacción pedagógica, con una perspectiva diferente del currículum, que permite avanzar hacia la construcción de ambientes de aprendizajes en los cuales las disciplinas contribuyan a la comprensión de los grandes temas de la vida humana, sustentadas en el desarrollo

del pensamiento y en valores y principios basado en los derechos humanos, en el trato digno y respetuoso.

- La transversalidad influye en los planes regulares de las carreras, al distinguir actividades curriculares que tributan al *Minor en Transversalidad* y abrir espacios de reflexión pedagógica en torno a la manera en que se despliegan las temáticas transversales en los planes de estudio.

El monitoreo de la experiencia está evidenciando los desafíos para lograr una efectiva incorporación de la transversalidad en los procesos formativos en la Universidad.

- A nivel curricular se requiere avanzar hacia una perspectiva transdisciplinar, que involucre el abordaje metodológico en torno a fenómenos asociados al reconocimiento de la interdependencia de la vida y la sostenibilidad del planeta, en ambientes de aprendizajes complejos que estimulen la adquisición de nuevos logros cognitivos.
- A nivel de gestión de los procesos, se requiere avanzar en interacción entre diferentes departamentos y unidades académicas que permita evidenciar las fortalezas de las articulaciones y proyectos con propósitos comunes. La incorporación de la transversalidad incluye temas asociados a la convivencia, la capacidad de diálogo respetuoso entre personas que provienen desde diferentes disciplinas sin estigmas ni estereotipos para construir acuerdos y potenciar espacios de convergencia en la gestión curricular.
- A nivel de impacto en los procesos formativos, se requiere una visión prospectiva sobre los desafíos de un mundo en transformación. La pandemia y la postpandemia plantea el desafío de formar a estudiantes que cumplirán un papel

fundamental como docentes de las futuras generaciones, desde el espacio universitario, corresponde asumir el compromiso de desplegar oportunidades para que puedan desarrollar el pensamiento complejo y la autonomía para aprender a lo largo de la vida.

Las propuestas pedagógicas para la formación integral en pandemia y post-pandemia, deben partir por revitalizar y asumir propuestas suficientemente documentados en el campo educativo: las nociones de transversalidad y transdisciplinariedad son claves para un aprendizaje situado y complejo capaz de enfrentar diversos futuros posibles; la generación de espacios de aprendizajes dialógicos y participativos en conexión con los contextos a partir de los cuales se estimule el desarrollo del pensamiento complejo como un desafío de aprendizaje a lo largo de la vida; creación de comunidades educativas en las cuales la convivencia democrática, inclusiva y pacífica se constituyan en ejes estratégicos que contribuya a modelar y potenciar habilidades socioemocionales y socioafectivas fundamentales para la formación docente.

La pandemia obligó a la adaptación tecnológica en tiempo récord. En pandemia la tecnología llegó para quedarse, el gran desafío es cómo estas nuevas herramientas generarán un lenguaje y mirada distinta del proceso de enseñanza y aprendizaje, se abre un campo investigativo y unas demandas de apoyo masivo en tanto nuevo lenguaje para el campo pedagógico.

La pandemia abre una oportunidad para repensar la educación desde nuevos principios y valores, donde las personas se reconozcan con humildad y respeto como seres humanos que requieren de la cooperación y el trabajo colectivo. Las instituciones de educación superior y, especialmente las que forman profesores, tienen el desafío de formar para una situación compleja e incierta, que requiere de principios éticos y valores sustanciales del ser humano.

La comprensión de la educación como un bien común y no como un gasto, permite recuperar o fortalecer valores de solidaridad y cooperación indispensables para el aprendizaje y para el logro de un consenso social. La educación es la base en que se apoya y se proyecta la pertenencia a un espacio territorial, la educación es el paisaje que arropa la vida de las personas; de ahí la necesidad de fortalecer un sistema educativo público y formar docentes que valoren el potencial del conocimiento y el aprendizaje como un elemento esencial de la transformación de las sociedades y las vidas humanas.

Referencias

- Bauman, Zygmunt (2003). *Modernidad Líquida*. Ed. Fondo de Cultura Económica, México D.F. México.
- Barquín, Carolina Serrano. *Aspectos fundamentales de la complejidad y transdisciplinariedad en la educación superior*. Revista RedCA, [S.l.], v. 3, n. 7, p. 03-13, jun. 2020. ISSN 2594-2824. Disponible en: <<https://lacolmena.uaemex.mx/index.php/revistaredca/article/view/14697>>. Fecha de acceso: 19 ago. 2020.
- Chul-Han B (2020) *La emergencia viral y el mundo de mañana*. En <https://www.alunapsicosocial.org/single-post/2020/03/21/> Fecha de acceso 30 septiembre 2020
- Cortina, Adela (2011) *Los valores de una ciudadanía activa*. Ed. Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) SM, Madrid España. Disponible en file:///C:/Users/usuario/Downloads/2011-Metas-Educacion-Valores-y-Ciudadania.pdf
- Freire, Paulo (2002) *Cartas a quien pretende enseñar*. Editorial: Siglo XXI. Buenos Aires, Argentina
- Galeano, Eduardo (2015) *El libro de los abrazos*. Editorial Siglo XXI. Buenos Aires, Argentina.
- Jonas, Hans (1995) *El principio de responsabilidad. Ensayo de una ética para la civilización tecnológica*. Herder. Barcelona, España.
- Latapí, Pablo. (2003). *El debate sobre los valores en la escuela mexicana*. Editorial Fondo de Cultura Económica. México
- Ley sobre Universidades Estatales*. Aprobada y despachada por el Congreso a través de Oficio N° 13.759 del 26 de enero de 2018 https://www.leychile.cl/Consulta/portada_ppl Boletín 11329-04
- Madgenzo, Abraham (1994) *Formación de profesores para una educación para la vida democrática y el respeto de los derechos humanos*. Disponible en <http://www.piie.cl/biblioteca/publicaciones/libros/L-1994-053.pdf>

- Morin, Edgard (1999) *Los siete saberes de la educación del futuro*. Disponible en <http://www.ideassonline.org/public/pdf/LosSieteSaberesNecesariosParaLaEdudelFuturo.pdf>. Fecha de acceso 29 agosto 2020
- Nicolescu, Basarab (1996) *La Transversalidad*. Manifiesto Ediciones Du Rocher. Disponible en <http://redcicue.org/attachments/article/138/2.2%20transdisciplinariadad%20manifiesto%20basarab%20nicolescu.pdf> fecha de acceso 29 agosto 2020
- Naciones Unidas (2015) *Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. Recuperado de <http://www.un.org/sustainabledevelopment/es/2015/09/la-asamblea-general-adopta-la-agenda-2030-para-el-desarrollo-sostenible/>
- OREALC-UNESCO (2013) *Antecedentes y criterios para la elaboración de políticas docentes en América Latina y el Caribe*. Disponible en <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002232/223249S.pdf>
- Oraison, Mercedes (2011) *Individuación y participación: Tensiones en la construcción de ciudadanía*. Ed. Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) SM, Madrid España. Disponible en <file:///C:/Users/usuario/Downloads/2011-Metas-Educacion-Valores-y-Ciudadania.pdf>
- Philippe Perrenoud (2005) *Nuevas Competencias para Enseñar*. Editorial Grao, Barcelona. España
- UMCE (2016) *Modelo Educativo Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación*. vicerrectoría académica. <http://sustentabilidad.umce.cl/wp-content/uploads/2016/08/modeloeducativo-aprobado-2.pdf>
- UNESCO (2019) *Los futuros de la educación. Aprender a transformarse*. Recuperado de <https://es.unesco.org/futuroseducation/>
- Zizek (2020): *Coronavirus: La oportunidad de reinventar la sociedad*. Recuperado en <https://www.impuremag.com/zizek-coronavirus/> Fecha de acceso 20 de septiembre 2020



Universidad – Comunidad. Hacia un nuevo trato

University - Community. Towards a new deal

Université - Communauté. Vers une nouvelle accord

Dra. © Margarita Pastene Valladares

margarita.pastene@umce.cl

RESUMEN

La compleja situación de pandemia que enfrenta la humanidad reveló la fragilidad e indefensión que afecta a las sociedades más vulnerables respecto a los derechos básicos de las personas, cuyas soluciones debieran constituirse en desafíos ineludibles para las naciones. En Chile, esta revelación no fue expuesta por la pandemia, sino que provino de una sociedad civil empoderada que ha puesto en jaque al país, en todas las direcciones. En este escenario, cabe preguntar cuál es el rol que le compete a las universidades del Estado. Este ensayo, intenta analizar aspectos conceptuales y formales de la vinculación con el medio, la que, en este contexto de pandemia, podría aportar significativamente como función esencial declarada por las universidades estatales, para transitar definitivamente hacia un nuevo trato con el entorno social, político y cultural, a fin de incorporar los saberes y experiencias territoriales al desarrollo de los procesos académicos.

Palabras claves: Universidad, Sociedad civil, Responsabilidad social, Derechos sociales Medio social.

ABSTRACT

The complex pandemic situation facing humanity has revealed the fragility and defenselessness affecting the most vulnerable societies with respect to the basic rights of people, whose solutions should constitute inescapable challenges for nations. Providing solutions for the social, cultural, and economic rights of people systematically ignored for decades should constitute a pressing challenge for nations. In Chile, this revelation was not expose by the pandemic, but rather it came from an empowered civil society that has put the country in check, in all directions. In this scenario, it is relevant to ask what role State universities play, considering that these institutions have an inescapable call to public commitment. They must contribute to the debate and ignite in-depth

analysis to provide timely and necessary proposals according to the citizenry's demands. From that perspective, this essay attempts to analyze conceptual and formal aspects of the relationship with the environment, public outreach and engagement. As a declared essential function of state universities, this engagement could make a meaningful contribution in the definitive transition towards a new deal with the social, political, and cultural environment, to incorporate territorial knowledge and territorial experiences to develop academic processes.

Keywords: University, Civil society, Social responsibility, Social rights, Social environment

RÉSUMÉ

La situation pandémique complexe à laquelle l'humanité est confrontée a révélé la fragilité et l'absence de défense des sociétés les plus vulnérables au regard des droits fondamentaux des peuples, dont les solutions devraient constituer des défis incontournables pour les nations. Fournir des solutions pour les droits sociaux, culturels et économiques des personnes systématiquement ignorés pendant des décennies devrait constituer un défi urgent pour les nations. Au Chili, cette révélation n'a pas été révélée par la pandémie, mais elle est venue d'une société civile habilitée qui a mis le pays en échec, dans toutes les directions. Dans ce scénario, il est pertinent de se demander quel rôle jouent les universités d'État, considérant que ces institutions ont un appel incontournable à l'engagement public. Elles doivent contribuer au débat et déclencher une analyse approfondie pour fournir des propositions opportunes (en temps opportune) et nécessaires en fonction des demandes des citoyens. Dans cette perspective, cet essai tente d'analyser les aspects conceptuels et formels de la relation avec l'environnement, la sensibilisation du public et l'engagement. En tant que fonction essentielle déclarée des universités d'État, cet engagement pourrait apporter une contribution significative à la transition définitive vers une nouvelle donne avec l'environnement social, politique et culturel, pour intégrer les connaissances territoriales et les expériences territoriales pour développer les processus académiques.

Mots clés: Université, Société civile, Responsabilité sociale, Droits sociaux, Environnement social

Introducción

La pandemia provocada por el Covid-19 que afecta al mundo, ha motivado, desde diversas miradas, la necesidad de un replanteamiento acerca de la sociedad que queremos construir y cuan capaces podemos ser para repensar esta crisis como un desafío, como una oportunidad en la búsqueda de transformaciones que permitan el desarrollo de comunidades armónicas consigo mismas y con el medio ambiente. La compleja crisis sanitaria que enfrenta la humanidad ha revelado la fragilidad e indefensión que afecta a las sociedades más vulnerables respecto a los derechos básicos de las personas, desde el punto de vista social, cultural y económico, los cuales han sido soslayados sistemáticamente durante décadas y cuyas soluciones debieran constituirse en desafíos ineludibles para las naciones.

En Chile, esta vulneración de derechos no fue develada por la pandemia. Ésta sólo vino a ratificar las graves y profundas desigualdades sociales, económicas y culturales existentes, situación que habían venido advirtiendo, de manera categórica desde una sociedad civil empoderada, la que puso en jaque al país, en todas las direcciones, en un hito social relevante como lo fue el llamado “estallido social”, a partir del 18 de octubre de 2019.

En este contexto, es necesario y oportuno plantear, entonces, algunas interrogantes acerca de la tarea que tendrían que asumir las universidades, principalmente las instituciones del Estado, porque “en los últimos años, se multiplican las voces que proponen un nuevo *contrato social de la universidad*, en el que su misión esté estrechamente vinculada con las necesidades sociales y su compromiso crítico hacia la mejora de la condición de vida de las mayorías. La recuperación de la articulación con los movimientos sociales es un aspecto clave de este compromiso social que se reclama para la universidad”. (Lobera, Castella, & Vilaregut, 2008)

A las universidades estatales les asiste un rol público ineludible en tanto garantes del desarrollo del conocimiento, las innovaciones tecnológicas y sociales, la creación y las propuestas transformadoras, que se anticipen a reconocer las vulneraciones sociales y dialogar oportunamente con sus entornos cada vez más visibles y legítimamente demandantes y, en ello, el rol público adquiere una dimensión relevante, por cuanto “es el espacio de lo que nos es común, en él se trama el tejido de la comunidad, se formulan y procesan las expectativas de bien social y las alternativas de desarrollo de país. Pero esta dimensión, bien lo sabemos, ha estado largamente amenazada y disminuida por la dinámica de la economía de mercado y de los intereses particulares que concurren en ella” (Pérez, 2007) y que han afectado a las universidades del Estado para cumplir con ese contrato social.

“Conectar a todas las disciplinas con el debate ciudadano, buscando incidir en las políticas públicas, es parte de esa misión. Se trata, sin duda, de un trabajo crucial, sobre todo en un momento en que se discute la revalorización de la educación pública y en el que es necesario que esta institución lidere la vinculación entre la sociedad y la Universidad, no sólo transfiriendo a la comunidad su quehacer, sino también formando parte de la sociedad que la rodea”. (Póo Figueroa, 2020)

Se requiere poner énfasis en la preponderancia que adquiere el establecer una interacción oportuna entre estas instituciones públicas y el territorio en el cual están insertas. Ello implica, en esta situación de pandemia, no sólo resolver el funcionamiento de los procesos formativos, de manera virtual, sino imbuirse en el debate, desde la perspectiva académica. De no asumir esta realidad y actuar en consecuencia, podría acarrear para las universidades, el riesgo de debilitar su capacidad de interpretación adecuada de estos cambios, marcados por fenómenos sociales de la mayor relevancia, como el movimiento feminista, la rebelión social, la crisis social y política acentuada por una urgencia sanitaria mundial, causada por el Covid 19.

Boaventura de Sousa Santos advierte acerca de lo que podría ser “una discrepancia entre teoría y práctica social que es dañina para la teoría y también para la práctica. Para una teoría ciega, la práctica social es invisible; para una práctica ciega, la teoría social es irrelevante”(Santos B. D., 2006) Y para evitar aquello, en medio de la situación por la que atravesamos y si intentamos entrar en el marco de la articulación con los movimientos sociales, habría que atender la urgencia que ha puesto la sociedad civil. De lo contrario la teoría, la academia, pasaría a ser irrelevante.

En la declaración final de la III Conferencia Regional de Educación Superior de América Latina y el Caribe, realizada en Córdova, Argentina, se concluyó que “los vertiginosos cambios que se producen en la región y en el mundo en crisis, nos convocan a luchar por un cambio radical, por una sociedad más justa, democrática, igualitaria y sostenible. Hace un siglo, los estudiantes reformistas proclamaron que “los dolores que nos quedan son las libertades que nos faltan” y no podemos olvidarlo, porque aún quedan y son muchos. Porque aún no se apagan en la región la pobreza, la desigualdad, la marginación, la injusticia y la violencia social. Los universitarios de hoy, como los de hace un siglo, nos pronunciamos a favor de la ciencia desde el humanismo y la tecnología con justicia, por el bien común y los derechos para todas y todos”. (CRES, 2018)

Y dos décadas antes, desde la Conferencia Mundial sobre Educación Superior de la UNESCO, realizada en París en 1998, se había instado a las instituciones de educación superior, a involucrarse de manera más afectiva en ello:

“La educación superior debe reforzar sus funciones de servicio a la sociedad, y más concretamente sus actividades encaminadas a erradicar la pobreza, la intolerancia, la violencia, el analfabetismo, el hambre, el deterioro del medio ambiente y las enfermedades, principalmente mediante

un planteamiento interdisciplinario y transdisciplinario para analizar los problemas y las cuestiones planteados” (UNESCO, 1998).

Resulta oportuno revisar con responsabilidad el cumplimiento de tales compromisos, que adquieren hoy carácter de urgente para repensar y reorganizar la forma tradicional de generar y transmitir conocimiento, de hacer universidad, desde un enfoque dialogante, participativo y horizontal con el territorio, en la construcción de “un diálogo entre dos saberes”, entre la academia y la comunidad, lo que podríamos considerar como un nuevo trato de la universidad hacia su entorno. (Gallastegui, 2017)

Pablo Gentili, planteó la urgencia de que las universidades públicas en América Latina, “se pensarán a sí mismas” (Gentili, 2005), y desde ese pensarse a sí mismas, relacionaran mejor sus propósitos y su rol en la sociedad, lo que en un momento como el actual, marcado por una crisis social y política, agudizada por la pandemia, podría interpretarse, a pesar de las dificultades, como una oportunidad para generar una relación más pertinente y comprometida con los territorios sociopolíticos y culturales.

El sociólogo chileno Manuel Antonio Garretón, recuerda que “en la historia, las grandes catástrofes han generado oportunidades de reconstruir las relaciones entre la política y el conjunto de la sociedad. Estamos frente a una de esas oportunidades. Lo anterior puede expresarse en que hay que tener la capacidad de entender y debatir precisamente eso: que estamos ante la posibilidad de un cambio civilizatorio, y ese cambio va acompañado también de una nueva manera de entender la relación entre la política institucional, el Estado y la vida de la gente”. (Garretón, 2020). Las universidades del Estado no podrían estar fuera o al margen de esa oportunidad.

Por ello, se plantea este nuevo trato entre Universidad y Comunidad, el que debe ir estableciéndose en ambos sentidos, sin cortapisas, de

manera horizontal, en todas aquellas ocasiones que sea necesario el trabajo colaborativo. Este desafío implica la integración del quehacer académico, según corresponda, a los procesos sociales, tecnológicos, económicos y culturales, en un rol relevante de la dinámica social actual y que ello tenga un sentido profundo para las personas y sus comunidades.

El desafío

Las universidades públicas debieran reconocer el desafío que conlleva esta oportunidad vincularse con su entorno y establecer mecanismos que permitan evidenciar y constatar la pertinencia de su quehacer académico, transversal a la docencia y a la investigación, desarrollo e innovación, iniciando así un proceso de recuperación del sentido de lo público en el quehacer académico, considerando que “la pérdida de prioridad de la universidad pública en las políticas públicas del Estado fue, ante todo, el resultado de la pérdida general de prioridad de las políticas sociales (educación, salud, seguridad social) inducida por el modelo de desarrollo económico conocido como neoliberalismo o globalización neoliberal, que se impuso internacionalmente a partir de la década de los 80.” (Santos, 2007)

Y, en ese sentido, haciendo frente al modelo neoliberal imperante, si se logra reconocer a la vinculación con el medio como una función esencial y no subsidiaria, ni marginal a los procesos formativos y de investigación, ésta podría constituirse en el eje fundamental que incorpora un elemento vital de alerta permanente respecto a los fenómenos sociales, culturales, económicos, de relevancia territorial y de visión global. Asumir un estado de vigilia en el ejercicio académico, desde la docencia y la investigación, en relación con las realidades y saberes del entorno, es un asunto clave para el nuevo trato y la instalación de una lógica de innovación social continua y sistemática, en ambas direcciones, para el diálogo Universidad-Sociedad.

“Lo que estoy intentando hacer aquí hoy es una crítica a la razón indolente, perezosa, que se considera única, exclusiva, y que no se ejercita lo suficiente como para poder mirar la riqueza inagotable del mundo. Pienso que el mundo tiene una diversidad epistemológica inagotable, y nuestras categorías son muy reduccionistas” (Santos B. D., 2006, pág. 20)

Por lo mismo y desde esa perspectiva, analizar aspectos conceptuales y contextuales, de la vinculación con el medio, es pertinente y oportuno, para transitar desde la lógica mercantil impuesta hacia un nuevo trato. Ello contribuiría a fortalecer el sentido de lo público de las universidades del Estado en el quehacer académico, si se desarrolla en un diálogo genuino con el territorio en los cuales las universidades del Estado están insertas.

Entonces, ¿de qué hablamos, cuando hablamos de Vinculación con el Medio?

Esta interrogante es la que aún persiste en algunas de las instituciones de educación superior en Chile, a pesar del marco de las normativas vigentes y los parámetros de referencia impuestos por un organismo técnico, como la CNA-Chile⁴⁶, para esa área de acreditación, los que refieren a descripciones generales de pautas de evaluación para orientar de alguna manera los procesos de autoevaluación. No obstante, la CNA ha generado algunos estudios sobre el estado del arte del Área de la VCM en las instituciones educación superior, los que constatan que “al ser todavía considerada desde el prisma de la tradicional función de extensión cultural, con frecuencia la vinculación con el medio es observada como actividad residual y subalterna, en relación a las funciones de docencia e investigación” , aunque también dan cuenta

46 La Comisión Nacional de Acreditación (CNA-Chile) es un organismo público, autónomo, creada por Ley 20129 (2016), cuya función es verificar y promover la calidad de las Universidades, Institutos Profesionales y Centros de Formación Técnica autónomos, y de las carreras y programas que ellos ofrecen.

“de un movimiento importante de incorporación del medio como referencia central para las definiciones estratégicas de la política de cada institución.” (Fleet, Victorero, Lagos, & Montiel, 2017)

Desde las universidades, existe interés por deliberar sobre la relevancia y necesidad de la vinculación con el medio “la que tendría que considerar de qué manera esa función esencial se articula con los procesos formativos y de investigación, incorporando además los diversos mecanismos de reconocimiento académico y de fomento y apoyo que pueden o no potenciar las iniciativas de vinculación universitaria con la sociedad y el entorno”. (Irrarrazabal, 2020)

También se ha cuestionado el término de vinculación con el medio, porque éste habría introducido en el sistema, por “una institución externa a las universidades y enfocada a una rendición de cuentas y se construyó con escasa participación de las comunidades universitarias” (Póo Figueroa, 2020). En estricto rigor, habría que señalar que su mención se origina en la Ley Nro. 20129 que estableció el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior⁴⁷ al denominar un área de acreditación y desde entonces “la noción de Vinculación con el Medio, consolidada en el contexto chileno, responde a este desbordamiento de la noción tradicional de Extensión, apuntando a la amplitud de la labor por desarrollar” (Alcántar, 2004).

A partir de ahí, se inició un proceso de reflexión y debate para consensuar aspectos conceptuales sobre esta tercera misión universitaria, proceso que no ha concluido, pero que puso en entredicho el sentido

47 Ley de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior N°20.129, promulgada por la Presidencia de la República en octubre de 2006 y publicada en el Diario Oficial el 17 de noviembre del mismo año, modificada, por la Ley 21091 en mayo de 2018. Esta norma, crea la Subsecretaría y la Superintendencia de Educación Superior, modifica la composición de la Comisión Nacional de Acreditación y la forma de evaluar el aseguramiento de la calidad en las instituciones, carreras y programas de pregrado y postgrado, así como en las Especialidades Médicas y odontológicas.

de las actividades de extensión universitaria, marcadas por “posturas dominantes del “extensionismo”, que parten de una postura impositiva y las cuales terminan por anular y marginar el saber comunitario, al valorar el conocimiento universitario como único, superior, neutral y universal” (Gallastegui, 2017, pág. 55)

El escritor y ensayista nicaragüense, Carlos Tünnermann aporta a la discusión, recurriendo a uno de los exponentes latinoamericanos más críticos a las prácticas extensionista como lo fue el educador Paulo Freire, indicando que “la teoría implícita en la acción de extender, en la extensión, es una teoría antidialógica, que niega el diálogo, por lo tanto, señala Freire, es incompatible con una auténtica educación. Se acerca más bien a una “invasión cultural”, la cual se caracteriza por basarse en una relación autoritaria donde el “invasor” o extensionista dice la palabra y los otros hombres simplemente escuchan, reducidos a meros objetos de la acción del “invasor”. Toda invasión cultural presupone la conquista, la manipulación y el mesianismo de quien invade caminos de la “domesticación”” (Tünnermann, 2000)

De allí que, aun cuando el término de vinculación con el medio se haya impuesto, en Chile, desde fuera de la Universidad, su incorporación en el sistema permitió generar un debate necesario y sentar las bases para el establecimiento de un nuevo paradigma, cuya propuesta central la instala el académico Heinrich von Baer, en el marco del Comité Técnico de Vinculación con el Medio, de la CNA-Chile, constituido por ese organismo con la misión de orientar respecto de parámetros y criterios para esta área.

Von Baer interpeló al sistema de educación superior chileno respecto de esta función universitaria, planteando que “para producir conocimiento relevante, tanto para la sociedad como para la propia universidad, es necesario impulsar un cambio de enfoque en el proceso de su construcción: desde un conocimiento generado en forma unilateral, unidireccional y vertical (de adentro hacia fuera, de los que saben a los que

ignoran), centrado principalmente en la inspiración de la academia, hacia la generación de conocimiento compartido, horizontal y bidireccional, basado en oportunidades de desarrollo, es decir las demandas y la interacción fecunda entre la academia y los actores sociales, culturales y productivos, externos a la universidad.” (Von Baer, 2009)

La propuesta de von Baer, sin proponérselo, dio pie para revisar, de manera crítica, el comportamiento de las universidades del Estado con su entorno, toda vez que estas instituciones públicas, en los últimos cuarenta años, y acorde a lo establecido para todo el sistema de educación superior en Chile, su gestión institucional y académica, se han mantenido hasta hoy, en una lógica mercantil. El nuevo enfoque propuesto, marcó una ruta y de paso generó una singular tensión desde el punto de vista conceptual y político en el sistema, entre la Extensión y la Vinculación con el Medio.

Aclara este autor que la vinculación con el medio debe ser asumida “como otra función esencial de la universidad, de valor equivalente a la docencia y la investigación, como función transversal, de carácter relacional en lo interno y externo, capaz de retroalimentar, enriquecer y potenciar la calidad y pertinencia de la docencia y la investigación, así como la relevancia de los conocimientos y aprendizajes construidos en espacios de encuentro compartidos con los actores sociales del medio externo” (2009, pág. 467)

En este enfoque de “vincular” el quehacer académico, con sentido de compromiso y significancia y no sólo “extender” lo obrado, da sentido a la propuesta de nuevo trato que busca transitar desde el modo tradicional de relacionarse con el entorno, a un modo interactivo, incorporado transversalmente, desde el quehacer universitario, como estrategia de desarrollo, posicionamiento y pertinencia, a fin de responder proactivamente a las necesidades, demandas y/o requerimientos del medio en que la universidad se encuentra inmersa.

“La universidad es una institución que, históricamente, ha tenido por núcleo principal la docencia e investigación. No obstante, se le ha escrutado por su falta de vinculación con el medio, asociándola así a la conocida figura de la torre de marfil. En este sentido, la universidad, en tanto institución social e histórica, debe también responder a la realidad y acontecimientos de su tiempo.” (Irrarrazabal, 2020) y, a partir de este desafío, definir el modo de interacción con el entorno que les correspondería a las universidades estatales, principalmente.

Para que el compromiso sea genuino en el reconocimiento de los entornos y las organizaciones sociales, resultará pertinente la elaboración de “estudios relativos a la percepción social de sus instituciones, que rebasen el aspecto escenográfico o publicitario y que consideren la imagen en función de la pertinencia social y de la percepción que de esa pertinencia tenga la sociedad, a fin de estar en mejores condiciones de satisfacer las demandas los sectores externos en materia de vinculación” (Alcántar, 2004, pág. 7)

Mientras desde lo conceptual y epistemológico se desarrolla el debate, el gran objetivo que las universidades del Estado deben plantearse hoy, repensando la crisis sanitaria como una oportunidad, es reorientar su relación con el entorno en el desafío de recuperar y consolidar un rol protagónico y establecer un nuevo trato hacia la comunidad. En este contexto de demandas sociales, la tarea resulta urgente e insoslayable, más aún cuando se obra en y desde lo público, independientemente de las precisiones conceptuales, metodológicas o los modelos de gestión que se implementen para ello. Si bien las universidades estatales han ido incorporando parte de estos principios en sus planes estratégicos, modelos educativos y políticas institucionales, dichos propósitos, en la práctica, *no revelan aun el cambio de paradigma.*

Ello se puede interpretar, como lo que planteado De Sousa Santos (2007, pág. 49) respecto de “la incapacidad política del Estado y del proyecto nacional que repercutió en una cierta incapacidad epistemológica de

la universidad, en la generación de desorientación en relación con sus funciones sociales.”

El origen de esa desorientación, habría que encontrarlo en la instalación del modelo de desarrollo neoliberal en Chile que introdujo la “creciente privatización de la educación superior y con ello la presencia del mercado como ente regulador, lo que difiere con el antiguo sentido de la educación superior pública que buscaba, en primera instancia, la universalización y gratuidad de la prestación y la formación de profesionales al servicio del país” (Gajardo, 2005), lo que en la práctica, significó entre otros aspectos, “la pérdida de prioridad de la universidad pública en las políticas públicas del Estado y pérdida general en las políticas sociales (educación, salud, etc.) inducida por el modelo de desarrollo económico denominado como neoliberalismo o globalización liberal” (Gallastegui, 2017, pág. 32) que en efecto se trata de un enclave autoritario que ha horadado el sentido público de las universidades estatales.

Si bien se han desarrollado estudios sobre las complejidades de la realidad de la educación superior latinoamericana, en relación a los procesos de reformas neoliberales, a modo de diagnóstico, no resultan suficientes para develar en toda su dimensión dichos resabios al interior del sistema universitario estatal, cuya identificación resulta de suma importancia, al momento de impulsar la recuperación del rol de las universidades estatales y su relación con la sociedad, en tanto generadoras de conocimiento y orientadoras del debate sobre los asuntos públicos de una nación.

Sólo basta con mencionar “la subordinación de la actividad académica a las demandas del mercado” (Gentili, 2005, pág. 14) para considerar que hubo elementos ajenos al quehacer académico y generados desde los regímenes autoritarios, para así establecer y articular condiciones internas que facilitarían la relación universidad-mercado. “Todo lo cual se inserta en las prácticas académicas reales, en los planes de estudios, en la figura de cliente del estudiante y la nueva característica de

empresario del investigador, regulado todo mediante la imposición de estatutos orgánicos que, fueron horadando la esencia de la universidad, en tanto espacio público”. (Pastene, 2018)

Como consecuencia de todo aquello, las universidades fueron perdiendo el sentido de la dimensión política en su tarea de pensarse a sí misma, lo que es pertinente mencionar para rediseñar y resignificar, la interacción con el medio “cuyo cultivo aporta insumos de conocimiento y experiencias muy valiosas e insustituibles” (Von Baer, 2009, pág. 476), como un reencuentro de saberes y para la creación de puentes significativos con el entorno socio territorial, como un elemento fundamental si se quiere reconstruir el ethos de las universidades públicas.

Dar cuenta de los enclaves autoritarios al interior de las universidades, debe constituirse en una práctica ética para recuperar su indiscutible función estratégica de producción de conocimiento, capaz de ayudar a enfrentar y resolver los problemas sociales y contribuir a la recomposición de la matriz socio-política del país, toda vez que “no se observa, en general, el surgimiento de un principio identitario unificador que llene la orfandad de una nación abandonada por su Estado” (Castells, 1999). De paso las comunidades universitarias, dejarán atrás la “incertidumbre, el temor y la desconfianza, como resultado del enclave autoritario ético-valórico” (Garretón, 2008)

El proyecto académico desde una institución pública, en tanto actor social decisivo a la hora de construir colectivamente un proyecto país, como “actor protagónico en la lucha por otro mundo posible, supone el reconocimiento de que ella misma aislada, elitizada y corporativista, constituye un obstáculo para el cambio democrático. Una universidad al servicio de un proyecto de nación democrático y popular es una universidad comprometida con la producción rigurosa de saberes. Una universidad abierta para pensar el mundo debe estar, primero, abierta a pensarse a sí misma. Una universidad abierta a cambiar el mundo debe ser, ante todo, una universidad dispuesta a cambiarse a sí misma”. (Gentili, 2005)

La relación con el entorno, asumida como función esencial y generada en forma dinámica, dialogante y transversal, permitiría aportar a la certeza que las universidades tienen un rol relevante para el desarrollo del país y de la sociedad, por su desempeño en actividades de docencia, investigación y vinculación con el medio y/o extensión, misiones que han estado presentes desde el origen de las universidades, aunque hayan variado a lo largo del tiempo.

Desde esa perspectiva y con el propósito de contrarrestar el sentido mercantilista que ha tenido la interacción con el medio en las últimas décadas (Pastene M. R., 2018), reviste la mayor urgencia que las universidades estatales definan un nuevo trato para la relación con su entorno, que apunte a generar una mirada crítica institucional y desarrollar un diálogo transformador y de colaboración recíproca y permanente, y “responder así a las demandas sociales para la democratización radical de la universidad, poniendo fin a una historia de exclusión de grupos sociales y de sus saberes, en lo que ha sido protagonista la universidad durante mucho tiempo, desde antes de la actual fase de globalización capitalista”. (Gallastegui, 2017, pág. 33)

Ello sólo se hará posible de revertir si se transita con convicción, desde la lógica de mercado, hacia una lógica de compromiso ético que debieran recuperar las universidades estatales en el país, considerando que la sociedad chilena, mucho antes y más allá de la crisis sanitaria, ha estado exteriorizando, desde las más diversas expresiones y manifestaciones ciudadanas, la necesidad de un cambio.

“La universidad pública es parte esencial del sistema social; ha cumplido y cumple dentro de él una función especial, expresada en sus fines de educar, investigar y extender la cultura; pertenece a la sociedad y está a su servicio. Por ello, y porque se sitúa en la esfera pública de la sociedad, el quehacer universitario es un bien público que adquiere sentido dentro de un proyecto de largo aliento que apunta

a la construcción de una sociedad más democrática, más justa y equitativa”. (Hiram & Marticelli, 2015)

La sociedad civil demanda ser considerada e incorporada para “formar articulaciones cooperativas con la universidad y los intereses sociales que representan” (Gallastegui, 2017), considerando además que “la universidad pública sabe que sin proyecto nacional sólo hay contextos globales y éstos son demasiado poderosos como para que la crítica universitaria de los contextos no acarree la propia descontextualización de la universidad” (2017, pág. 34)

La visibilidad de este tercer protagonista y su reconocimiento desde la academia como fuente de saberes, “tiene que ser conquistado, a través de la respuesta al asunto de la legitimidad, es decir, a través del acceso no clasista, no racista, no sexista y no etnocéntrico, y por todo un conjunto de iniciativas que consoliden la responsabilidad social de la universidad en la línea del conocimiento pluriuniversitario solidario” (2017), aunque aquella búsqueda se vea entorpecida “por la incapacidad material de impulsarla, pues existen obstáculos externos, como lo es un contexto social marcado por el individualismo y la escasez de tiempo de las contrapartes” (Póo Figueroa, 2020, pág. 16).

El gran objetivo de la Universidad hoy, que reflexiona sobre su rol en un contexto de emergentes demandas sociales, es reafirmar su relación dialógica con su entorno vital y que dota de contenido un compromiso social sustentado en prácticas de confianza y mutuo entendimiento, que permita el desarrollo de modelos innovadores desde la generación compartida de conocimiento, capaces de sustentarse en el tiempo a través del reconocimiento del otro, en este nuevo trato entre Universidad y la comunidad.

De esta relación bidireccional Universidad-Comunidades deben surgir prácticas académicas, que permitan visibilizar los conocimientos y saberes formales e informales presentes en el patrimonio material

e inmaterial de nuestra ciudad, región y país. También permiten sistematizar ese conocimiento y experiencia que están fuera del aula para llevarlos al aula, favoreciendo que la comunidad universitaria -estudiantes, académicos/as y profesionales - renueven constantemente el rol público inherente a una universidad estatal, con valores centrados en la dignidad de la persona humana.

Reconocen las universidades del Estado, en la Memoria Red Cuech 2016-2020, que al iniciar el proceso de trabajo en Red⁴⁸, en la búsqueda del fortalecimiento de su identidad estatal, “se dio cuenta del profundo cuestionamiento hacia el modelo institucional de mercado, que produjo la fragmentación y la competencia”, entre ellas, cuya lógica “debilitó por más de 20 años el rol que las universidades estatales tienen con la sociedad”. (Cuech, 2020)

“Las universidades estatales se han desempeñado dentro de este marco muchas veces contradictorio y respondido como mejor pueden según sus propias situaciones. Todo ello ha llevado a que hoy las universidades estatales son menos que nunca un sistema integrado, y los objetivos comunes que deben cumplir se han desdibujado, objetivos que tienen que ver con el fomento de la movilidad social y la formación de cuadros académicos y profesionales de primer nivel en los que se expresen, sobre la exclusiva base del mérito, las diversidades de distinto tipo -socioeconómicas, de género, de etnia, de creencia- que conforman a nuestra sociedad.” (Pérez, 2007, pág. 15)

Ello implica “revisar las condiciones que se tienen que generar para que el país pueda elaborar proyectos que provengan de los actores sociales, en

48 A partir de 2016, comenzó a operar el Convenio Marco Objetivo en red de las universidades del Estado de Chile, que se tradujo en una línea de financiamiento institucional del Ministerio de Educación, con el objetivo de llevar a cabo un plan de desarrollo para la creación de la Red de Universidades del Estado.

el sentido de reconstruir la idea de país, sobre la base de una comunidad ética, con la reformulación de una matriz-política”, en esta tarea, se requiere “la recuperación de los espacios naturales del conocimiento, de las universidades públicas, en tanto instituciones culturales estratégicas, referentes para el proyecto futuro de la nación, que tengan un papel de brújula orientadora en el fomento de conductas democratizadoras” (Garreton, 2000)

Desde la Red de Universidades del Estado, bajo el alero del consorcio que agrupa a las 18 universidades estatales chilenas, se dio origen al trabajo colaborativo para abordar, entre otros, el área de Vinculación con el Medio, en cuyo debate se fue definiendo un marco referencial para fortalecer este ineludible rol social de las universidades estatales y públicas. (Cuech, 2020, pág. 11)

Consideraciones finales

En este trabajo colaborativo, hemos compartido y reflexionado acerca del rol que deben asumir nuestras comunidades universitarias en una interacción efectiva con sus territorios, con la sociedad y los desafíos que nos demanda el país y el mundo. No cabe duda de que, en estos tiempos, debemos pensar globalmente, desde los territorios en un diálogo vital y necesario entre los saberes de las organizaciones sociales, culturales y el quehacer académico. (2020)

Sin embargo, a la luz del intercambio de experiencias, el análisis de las políticas institucionales y sus propósitos se advierte que aún estamos entrampados en el modelo de competitividad y rentabilidad del conocimiento, limitando la discusión, por imperativos externos, a la búsqueda de modelos de gestión eficientes, indicadores exigentes y estrategias de posicionamiento, acorde las estructuras de poder imperantes y que superan nuestras propias ideas.

“Por cierto, esta fuerza extra dirigida, no nos gusta. En nombre del principio de la autonomía universitaria, quisiéramos actuar desde nuestros propios impulsos, desde nuestras propias convicciones acerca de cómo aportar mejor al país y a la educación. Sentimos que las mediciones vienen ideologizadas por un sistema que nos incomoda; desde el punto de vista de valores ajenos a nuestra tradición universitaria. Pero, como les dije, el sistema obliga. Y hasta el más resistente ha tenido que someterse a estos escrutinios.”
(Espinosa, 2017)

De allí entonces, que el desafío sea mayor y la oportunidad de hoy resulte única para centrar el debate en cómo repensar la universidad y cómo enfrentar el desafío de transitar, sin temores, de un “modelo universitario tradicional como servicio mercantil, a un modelo superador como servicio de responsabilidad social”(Gallastegui, 2017, pág. 29), en consonancia con la propuesta de los académicos de la Universidad de Playa Ancha de Valparaíso, Joaquín Gallestegui e Ignacio Rojas, sus legítimas interrogantes debieran centrar la discusión para el nuevo trato: ¿qué es una universidad pública? ¿Cuál debe ser la relación de la universidad y sociedad?

Referencias

- (CRES), C. R. (Ed.). (2018). *Declaración Final III Conferencia Regional de Educación Superior de América Latina y el Caribe*. Cordova. Recuperado el septiembre de 2020, de <https://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2020/08/Declaracion2018PortFinal.pdf>
- Alcántar, V. M. (2004). *La vinculación como instrumento de imagen y posicionamiento de las instituciones de educación superior*. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 6. Mexico, Mexico. Obtenido de <http://redie.uabc.mx/vol6no1/contenido-enriquez.html>
- Castells, M. (1999). *Globalización, Identidad y Estado en América Latina*. 10. Santiago, Chile: PNUD. Obtenido de https://flacsoandes.edu.ec/sites/default/files/agora/files/1266426228.globalizacion_castells.pdf
- Cuech, R. (2020). *Vinculación, Cooperación e Identidad*. Memoria Red Cuech 2016-2020, 130. (C. U. Estado, Ed.) Santiago, Santiago, Chile: Consorcio Universidades del Estado.
- Dias Sobrinho, J. (2008). *Calidad, Pertinencia y Responsabilidad Social de la Universidad Latinoamericana y Caribeña*. Tendencia de la Educación Superior en América Latina y el Caribe. Cartegana de Indias, Colombia: IESAL-UNESCO. Recuperado el 22 de agosto de 2020, de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=000053&pid=S0120-386X201200040001200002&lng=en
- Dinamarca, C. (06 de Marzo de 2020). Consuelo Noack *La silenciosa desigualdad de género en la ciencia*. Columna de Opinión, Ciper Chile. (C. Chile, Ed.) Santiago, Region Metropolitana, Chile. Recuperado el agosto de 2020, de <https://www.ciperchile.cl/2020/03/06/la-silenciosa-desigualdad-de-genero-en-la-ciencia/>
- Espinosa, J. (marzo de 2017). *Inauguración del Año Académico 2011 del Postgrado de la UMCE*. 774 Discursos 209-2016. Santiago, Chile: Fondo Editorial UMCE.

- Estado, L. N. (2019). *Ley Nro. 20019 Sobre Universidades del Estado*. Chile.
- Fleet, N., Victorero, P., Lagos, F., & Montiel, B. y. (2017). *Midiendo la vinculación de las instituciones de educación superior con el medio y su impacto*. (Vol. Cuadernos de Investigación en Aseguramiento de la Calidad). (C. N. Acreditación, Ed.) Santiago, Region Metropolitana, Chile.
- Gajardo, T. (2005). *Educación Privada vs. Educación Pública en Santiago de Chile: una reflexión necesaria*. Espacio público y privatización del conocimiento. Estudios sobre políticas universitarias en América Latina. Buenos Aires, Argentina: Clacso. Obtenido de <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/becas/20110124083218/5Gajardo.pdf> URL
- Gallastegui, J. R. (enero de 2017). *Universidad y Barrio. Dialogo de saberes*. Valparaiso, Valparaiso, Chile: Universidad de Playa Ancha, Facultad de Humanidades.
- Garreton, M. A. (2000). *La sociedad en que vivi (re)mos*. Santiago, Chile: LOM.
- Garreton, M. A. (2002). *Reconstrucción de la política y proyecto país. Construir el futuro*. Vol.1 . Santiago, Chile: LOM.
- Garreton, M. A. (Mayo de 2020). *El cambio social y el desafío político en la pandemia. Teoría y Cambio Social*. Buenos Aires, Argentina: CLACSO.
- Gentili, P. (2005). *Espacio público y privatización del conocimiento*. Estudios sobre políticas. Capitulo de libro. (C. L. CLACSO, Ed.) Buenos Aires, Argentina: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. Obtenido de <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/becas/20110124080505/2Intro.pdf>
- Hernández Bringas, H. M. (2015). *Los desafíos de las universidades de América Latina y el Caribe ¿Qué somos y a dónde vamos?.* vol. XXXVII, núm. 147. Mexico, Mexico: Perfiles Educativos. Recuperado el 22 de AGOSTO de 2020, de <https://doi.org/10.22201/iis>

- Hiram, H., & Marticelli, J. (2015). *Los desafíos de las universidades de América Latina ¿qué somos y a dónde vamos? Perfiles Educativos | vol. XXXVII, núm. 147. Mexico, Mexico: IISUE-UNAM.*
- Hunneus, C. (1972). *Concepto y fundamentos de la Reforma Universitaria en América Latina*. Anales de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, 14. Santiago, Chile. Obtenido de <https://revistas.uchile.cl/index.php/ACJYS/article/view/4315/4205>
- Irrazabal, I. (Julio de 2020). *La vinculación universitaria con el medio y los mecanismos de reconocimiento académico*. Calidad en la educación Nr. 52, 296-323.
- Landinelli, J. (2017). *Propuestas democráticas para la transformación de la educación superior en América Latina y el Caribe*. Propuesta, Universidad de la Republica de Uruguay, Instituto de Ciencia Política - Facultad de Ciencias Sociales , Montevideo. Recuperado el 15 de septiembre de 2020, de <http://grupomontevideo.org/sitio/wp-content/uploads/2017/08/Landinelli-cres2016-1-1.pdf>
- Lobera, J., Castella, C., & Vilaregut, R. (2008). *Sinergias entre universidades y movimientos sociales*. IV Congreso Universidad y Cooperación, Universitat Autònoma de Barcelona. . Barcelona. Recuperado el agosto de 2020, de https://www.researchgate.net/publication/259009120_Sinergias_entre_universidades_y_movimientos_sociales#fullTextFileContent
- Menéndez, G. (2013). *Institucionalización de la extensión, conceptualización y dimensiones de la Extensión*. Integración docencia y extensión. Santa Fe, Argentina: Universidad Nacional del Litoral.
- Pastene, M. (1997). *Hacia una doble mirada en el periodismo*. Construyendo Saberes. Santiago, Chile: Ediciones Deatres.
- Pastene, M. (2009). *La prensa en tanto operador invisible, en la tensión Estado, Mercado y Sociedad Civil*. Estado Mercado y Sociedad Civil. Santiago, Chile: ARCIS.

- Pastene, M. R. (2018). *Articulando Prácticas De Dialogo Entre La Universidad Y El Territorio: Una Experiencia De Innovación Social. Results And Reflections*. Medellin, Colombia: Latin American Social Innovation Network (LASIN).
- Pérez, V. (Septiembre de 2007). *La Universidad de Chile y el Estado: hacia un Nuevo Trato*. Santiago, Region Metropolitana, Chile. Obtenido de <https://www.uchile.cl/portal/presentacion/senado-universitario/45119/discurso-de-victor-perez-hacia-un-nuevo-trato>
- Plastino, A. (2008). *La universidad: lugar de investigación científica y transferencia tecnológica*. Revista Educación y Sociedad. Argentina: Nueva Sociedad. Recuperado el 23 de agosto de 2020, de <https://biotecunc.files.wordpress.com/2015/06/the-university.pdf>
- Póo Figueroa, X. D. (2020). *Extensión con sentido país: innovando en las prácticas de extensión, vinculación con el medio y comunicaciones en la Universidad de Chile 2016-2018*. Santiago, Santiago, Chile. Recuperado el 15 de agosto de 2020, de <http://libros.uchile.cl/1106>
- Santos, B. D. (2006). *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social*. Buenos Aires, Argentina: Clacso. Obtenido de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/coediciones/20100825032342/critica.pdf>
- Santos, B. D. (2007). *La Universidad del Siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad*. (C. Universidad, Ed.) La Paz, Bolivia: CIDES-UMSA, ASDI y Plural editores. Obtenido de http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/universidad_siglo_xxi-.pdf
- Thayer, T. (2020). *Comunidad virtual de aprendizaje interdisciplinario*. Obtenido de www.picalab.cl: <http://www.picalab.cl/index.php/category/portada/>
- Tünnermann, C. (2000). *El nuevo concepto de la Extensión Universitaria*. (U. M. Hidalgo, Ed.) Morelia, Michoacan, Mexico. Obtenido de <https://aduba.org.ar/wp-content/uploads/2016/07/NuevoConceptoExtensionUniversitaria-CarlosTunnermann.pdf>

Türnnemann, C. (2003). *La Universidad Latinoamericana ante los retos del siglo XXI*. Mexico, Mexico: Unión de Universidades de América Latina. Obtenido de [https://www.google.com/h?ql=los+desaf%0c3%0ados+de+las+universidades+de+am%0c3%0a9rica+latina+y+el+caribe+%0c2%0bfqu%0c3%0a9+somos+y+a+d%0c3%0b3nde+vamos%03f&oq=los+desaf%0c3%0adlatina+y+el+caribe+%0c2%0bfqu%0c3%0a9+somos+y+a+d%](https://www.google.com/h?ql=los+desaf%0c3%0ados+de+las+universidades+de+am%0c3%0a9rica+latina+y+el+caribe+%0c2%0bfqu%0c3%0a9+somos+y+a+d%0c3%0b3nde+vamos%03f&oq=los+desaf%0c3%0adlatina+y+el+caribe+%0c2%0bfqu%0c3%0a9+somos+y+a+d%0)

UNESCO. (1998). *Conferencia Mundial sobre Educación Superior en el siglo XXI. Visión y Acción*. Obtenido de <http://www.iesalc.unesco.org/ess/index.php/ess3/article/view/171>

Von Baer, H. (diciembre de 2009). *Vinculación con el Medio: ¿función subalterna o esencial de la universidad? Desafíos y perspectivas de la dirección estratégica de las instituciones universitarias*. Santiago, Chile: CNA Chile.

CAPITULO IV

La pedagogía postpandemia

La pedagogía y los aparatos: el futuro post-pandémico desde las artes y humanidades

Pedagogy and Devices or apparatus: The Post-Pandemic Future
from the Arts and Humanities

Pédagogie et dispositifs ou appareils: l'avenir post-pandémique
des arts et des sciences humaines et lettres

**Dra. María Francisca García Barriga
& Dra. Macarena Rioseco Castillo**

m_francisca.garcia@umce.cl, macarena.rioseco@umce.cl

RESUMEN

Las tecnologías digitales han transformado nuestra corporalidad y relación con el mundo, impactando nuestras subjetividades e instalando nuevas problemáticas y desafíos. Los profesores de Educación Superior nos hemos visto forzados a repensar y renovar las metodologías pedagógicas tradicionales. El presente capítulo presenta ideas en torno a esta problemática contextualizada en la crisis sanitaria global del COVID-19. A partir del enfoque de la teoría de afectos (Affective Turn), analiza experiencias educativas virtuales en relación con el confinamiento desde la perspectiva del cuerpo, su interacción (humana y no humana) y los afectos. A su vez, discutimos urgencias y posibilidades pedagógicas para las artes visuales, un campo que se funda en el aprendizaje corporizado debido a sus dimensiones materiales y sensoriales. A modo de cierre, reflexionamos sobre el rol de los aparatos y proponemos una materialidad de la tecnología en educación, en relación con el contexto actual de aprendizaje mediado que, como resultado de la pandemia, se instala hoy con una rapidez sin precedente.

Palabras claves: Hiperdigitalización, Afectos, Pedagogía, Pandemia, Artes y Humanidades

ABSTRACT

Digital technologies have transformed our corporality and relationship to the world, impacting our subjectivities and installing new problems and challenges. Higher Education professors, we have been forced to rethink and renew traditional

pedagogical methodologies or teaching methods. This chapter presents some ideas regarding or around this problem contextualised in the COVID-19 global health crisis. Supported by notions proposed by the Affective Turn framework, it analyses virtual educational experiences in relation to the lockdown from a perspective of the body, its interaction (human and non-human) and affects. In turn, then we discuss urgencies and pedagogical possibilities for the visual arts, a field that, due to its material and sensory dimensions, is based on embodied learning. We conclude, by way of clothing and by reflecting on the role of devices and propose a materiality of technology in education, in relation to the current context of mediated learning which, because of the pandemic, is installing today with unprecedented speed.

Keywords: Hyperdigitalization, Affects, Pedagogy, Pandemic, Arts and Humanities

RÉSUMÉ

Les technologies numériques ont transformé notre corporalité et notre relation au monde, impactant nos subjectivités et posant de nouveaux problèmes et défis. Professeurs de l'Enseignement Supérieur, nous avons été contraints de repenser et de renouveler les méthodologies pédagogiques traditionnelles ou les méthodes d'enseignement. Ce chapitre présente quelques idées concernant ou autour de ce problème contextualisé dans la crise sanitaire mondiale du COVID-19. Soutenu par les notions proposées par le cadre Affective Turn, il analyse les expériences éducatives virtuelles en relation avec le verrouillage du point de vue du corps, de son interaction (humaine et non humaine) et des affects. Ensuite, nous discutons des urgences et des possibilités pédagogiques pour les arts visuels, un domaine qui, en raison de ses dimensions matérielles et sensorielles, est basé sur l'apprentissage incarné. Nous concluons, à travers l'habillement et en réfléchissant sur le rôle des dispositifs et proposons une matérialité de la technologie dans l'éducation, en relation avec le contexte actuel d'apprentissage médiatisé qui, du fait de la pandémie, s'installe aujourd'hui avec une rapidité sans précédent.

Mots clés: Hyperdigitalisation, Affections, Pédagogie, Pandémie, Arts, Sciences Humaines et Lettres

La era en que la humanidad rendía culto a la barbarie gloriosa de los héroes de la sangre, los Alejandro, los César, los Napoleón, está agonizante; pronto para ella se tañerá lúgubrementemente la muerte en el campanario de la Historia.

Gabriela Mistral, Por la humanidad futura, 1934

The new world of monsters is where humanity has to grasp its future.

Michael Hardt y Antonio Negri, Multitude, 2004

1. Cuerpo híbrido y aulas invertidas

La normativa de distanciamiento social impuesta hace solo algunos meses, debido a la crisis sanitaria de COVID-19, ha operado inhibiendo la vibración corporal. Desde que comenzó esta normativa es posible que muchos de nosotros hayamos experimentado una extraña sensación corporal que invade las veces que nos hemos encontrado con seres queridos y se nos ha hecho físicamente molesto el no poder abrazarlos. Es como si esta imposibilidad de cercanía generara corporalmente una especie de sensación de inconclusión, como una oscilación que queda resonando a modo de un resabio del forcejeo inmóvil hacia y en contra de las personas encontradas. Esa incomodidad física expresa una atrofia. La atrofia trae consigo un sentimiento de culpa o tal vez, de *desafección*.

Uno de los efectos inmediatos de la crisis sanitaria, en una dimensión global, ha sido el aislamiento social y el encierro de los cuerpos en espacios domésticos, los cuales han debido transformar y multiplicar sus funciones tradicionales. En su vereda política más compleja, la pandemia ha evidenciado las fronteras y desigualdades económicas en ambas escalas, local y global (De Sousa 2020), y ha demostrado una operatoria necropolítica (Meruane 2020) en donde la vida tiene un valor relativo y algunos cuerpos aparecen como desechables frente a otros que merecen ser curados. Estos hechos vuelven a poner en primer plano

cuestionamientos sobre nuestra corporalidad, su relevancia cotidiana en el desarrollo y fortalecimiento de las relaciones que mantenemos con otros y con el mundo, y con ello, los límites entre el cuerpo individual y el cuerpo colectivo. La privación de habitar el espacio público y todo contacto físico humano nos ha puesto en una nueva posición que habilita diferentes perspectivas desde donde volver a considerar el cuerpo y su naturaleza en relación con *lo humano*, nuestros hábitos y memorias como individuos y seres sociales.

Si hay algo que ya no podemos separar —y que esta crisis ha hecho aún más evidente—, es la vida digital de la vida real. La realidad es ahora justamente ese tránsito fluido entre lo virtual y lo físico en diversos ámbitos de la vida cotidiana, la educación, el trabajo, el ocio, la amistad, el erotismo y las relaciones familiares. La constatación de esta radicalidad de lo tecnológico en toda su magnitud contemporánea se nos aparece para ser abordada y reflexionar con ella. Creemos percibir que la hiperdigitalización despierta en algunas perspectivas negadoras o demonizadoras que se resisten de asumir lo digital como lógica cultural (el deseo de vida o muerte en muchos de retorno a la *normalidad* como si esta fuera un espacio puro, no contaminado por la experiencia digital); o también, otras perspectivas más utilitarias que se basan en una idea utilitaria de la tecnología, en donde esta supone ser una mera herramienta que *facilita* nuestras operaciones diarias. Lo cierto es que habrá que insistir: ya no hay un adentro y un afuera, un *online* o un *offline*, sino cuerpos afectados y transformados por el uso de dispositivos-cuerpos, ya no como solo extensiones (*laptop*) sino más bien como prótesis (*smartphone*).

¿Cuántos de nuestros hábitos corporales, tan profundamente enraizados y ligados a nuestra identidad, han sido en este breve período crítico irremediablemente modificados? ¿Cómo es que la tecnología transforma definitivamente nuestras corporalidades? Si consideramos que todo cuerpo es una máquina y una entidad conectora, estaremos de acuerdo en pensarnos como figuras de relaciones y dispositivos que

afectan y se dejan afectar por el contacto con otras corporalidades. Una concepción híbrida de lo humano (Deleuze y Guattari 1997, Haraway 1999, Braidotti 2013) comprende que la subjetividad y la identidad son procesos performativos en permanente construcción, en función precisamente del contacto e interacción entre corporalidades (humanas o no humanas, orgánicas e inorgánicas).

Una pregunta que nos llevamos haciendo de forma insistente como autoras e investigadoras durante los últimos años tiene que ver con que si la interacción digital, o mediada, de los cuerpos efectivamente produce afectos. Puede que nuestra experiencia personal, profesional y docente durante estos últimos meses nos arroje algunas respuestas. Según lo experimentado, en el nuevo espacio de aula y en reuniones con nuestros colegas a través de medios digitales pasan cosas que son corporales y que integran la experiencia física y la experiencia virtual, poniendo en evidencia que es cierto que lo digital modifica o expande nuestros comportamientos sociales y afectivos. Las personas –aún hoy en el contexto extremo del confinamiento fruto de la crisis sanitaria– han podido seguir aprendiendo de sus maestros o se siguen enamorando, se comienzan o se finiquitan relaciones afectivas, ahora con o entre las tecnologías. Desde hace ya varios años muchos jóvenes hacen madurar sus amistades, pese a que permanecen jugando en línea en vez de encontrarse en las calles del barrio. Todo parece indicar que la interacción por medio de aparatos e interfaces, por un lado, restringe la experiencia corporal, pero por otro, añade nuevas experiencias y así modifica a los cuerpos/usuarios, que toman decisiones e igualmente pueden expresarse. *Faltan los olores, eso sí*, pensamos cuando intentamos traducir los recuerdos que inesperadamente se invocan al abrir un pomo de óleo antes de comenzar a pintar. Se sabe que la interacción digital excluye algunos sentidos, privilegiando exclusivamente lo sonoro y lo visual. Sin embargo, la realidad virtual aparece ahora para complejizar esta generalidad, en la medida que según nuestra propia experiencia personal y profesional es capaz de estimular todos nuestros sentidos, aunque de un modo *virtual*.

En el ámbito de la pedagogía, los profesores probablemente no volvamos a *dictar cátedra*, en el sentido más tradicional. Así como lo digital ha modificado nuestras relaciones interpersonales, los saberes que transferimos también se modifican, lo mismo sus énfasis. Otras competencias están aún por desarrollarse. Aunque en el repositorio Google se encuentre la gran mayoría del saber universal acumulado, nos desafía a desarrollar las competencias para investigarlo: selección de palabras claves, escritura en diversos idiomas (aun cuando no sepamos hablar esos idiomas), capacidad de seleccionar e identificar su veracidad, filtrar, relacionar e ilustrar información. Estas competencias se potenciarán solamente en la relación invertida y recíproca maestro-estudiante de metodologías “tipo *flipped classroom*” (Oyarzo, comunicación personal, 7 de mayo de 2020). La base de esta pedagogía se supedita a que ambos aprendan del otro, tal como lo señala el Dr. Oyarzo de la Universidad de Alcalá, España, quien fue asesor en la UMCE hace diez años en un proyecto de TIC y quien estuvo a cargo de una serie de conferencias sobre educación *online* dictadas entre el 14 de mayo y el 4 de junio 2020, reflexiona en torno a la educación digital:

En un entorno online, es fundamental saber buscar, seleccionar y utilizar la información relevante para cada contexto. Necesitamos un rediseño curricular, integrar metodologías innovadoras tipo *flipped classroom*, innovar en los roles tradicionales del profesor y los estudiantes, revisar las fuentes del conocimiento, revisar críticamente los sistemas de evaluación que fomentan la memorística y considerar una evaluación basados en el desarrollo de proyectos. (ibid.).

2. Vibración e interacción: el cuerpo afectivo

La corporalidad y sus *afectos*, o sea, las sensaciones producidas en respuesta al contacto del individuo con el mundo (material e inmaterial) y con otras personas, son un aspecto fundamental y primario de la experiencia y desarrollo humano, tanto como individuo y como ser social. Dondis describe que al entrar en contacto con el mundo “[l]a primera experiencia de aprendizaje en un niño se realiza a través de la conciencia táctil” (1976, p. 13). Esta conciencia y reconocimiento, además de comprender un “conocimiento ‘manual’, [...] incluye el olfato, el oído y el gusto” (ibíd.). Se podría pensar en este primer nivel de conocimiento, formado en la estrecha relación de una persona con su entorno, como un nivel de experiencia exclusivamente sensorial, “no-verbal” (Bingley, 2003, p. 330), y adquirida al estar el individuo “literalmente ‘en contacto’ con el mundo” (ibíd.)⁴⁹. Bingley destaca que tales experiencias se originan en un nivel básico del compromiso cognitivo del cuerpo con la percepción y, que son “esencialmente un fenómeno subjetivo y no verbal de la conciencia humana” (ibíd.).

Asimismo, avanzando en el marco teórico desarrollado por Winnicott (1971), Klein definió una especie de entidad mixta que se desarrolla en la infancia y la cual está compuesta de “representaciones no verbales y verbales, de sensaciones, de afectos, de emociones, de movimientos y de acciones, incluso de objetos concretos” (Kristeva, 2001, p. 126). Además, observó que la expresión de este compuesto mixto encuentra su medio “en el comportamiento sensorial o emocional o en la gestualidad no verbalizada” (ibíd., p. 49). Crowther, por su parte, argumenta que éstos son niveles simbólicos o formas de conocimiento que “trascienden la mera semántica” (2017, p. 5). Él describe que son niveles extremadamente subjetivos y diferentes en cada individuo y, al igual que Bingley, remonta su origen en el “compromiso cognitivo básico del cuerpo con el campo

49 “literally ‘in touch’ with the world” La traducción es nuestra e intenta rescatar el juego de palabras de “estar en contacto” con “tocar”, ambas palabras en inglés traducidas como “in touch” y “to touch”.

perceptual” (ibíd.). Estos afectos, o registros puramente sensoriales, resuenan y se vuelven a representar constantemente en la experiencia humana a lo largo de la vida. Por ejemplo, Crowther sostiene que en la creación artística este compromiso cognitivo básico no solo está presente, sino que “es constantemente reafirmado y llevado a niveles más complejos” (ibíd.).

Spinoza define ya durante el siglo XVII el concepto de “affectus” (1677, p. 278) como “las modificaciones del cuerpo, por las que el poder activo de dicho cuerpo aumenta o disminuye, es ayudado o constreñido”⁵⁰ (Damasio, 2005, p. 14) y los señala como “un aspecto fundamental de la humanidad” (ibíd.). Damasio describe los afectos de Spinoza como un conjunto compuesto de “impulsos, motivaciones, emociones y sentimientos” (ibíd.), que son provocados por la interacción de un cuerpo con otros cuerpos externos (orgánicos e inorgánicos), que intensifican o apaciguan los estados previos de todos los actores que interactúan. Por lo tanto, todos esos cuerpos condicionan los afectos emergentes de una interacción. Deleuze y Guattari, por su parte, explican esto último escribiendo que “bajo la acción de otros cuerpos: ninguno es pasivo, sino que todo es interacción, incluso la gravedad” (1993, p. 155)

Para Simondon lo afectivo está ligado, por un lado, a estados internos, a una “resonancia del ser en relación consigo mismo” (Rodríguez en Simondon 2009, p. 19) y, por otro lado, a lo colectivo. Respecto a los afectos y lo colectivo, postula que este primer nivel de experiencia física debe ser pensado y llevado simultáneamente a un nivel social. La razón es que la emoción y la afectividad son “los principales puntos de articulación de lo psíquico-colectivo [...] fundan lo transindividual” (ibíd.). Por otro lado, de manera similar a Bingley, Klein y Crowther – que reconocen una experiencia no-verbal o exclusivamente sensorial–, Simondon argumenta que los procesos afectivos están vinculados con

50 Traducción de Damasio del original que dice: ‘the affections of the body by which the body’s power of activity is increased or diminished’ (Spinoza, 1677, p. 278).

una “realidad preindividual” (ibíd.) del ser, que se reafirma y complejiza constantemente en el presente. Desde este punto de vista, los afectos se pueden pensar como manifestaciones de aspectos subconscientes y preindividuales del individuo.

Por otra parte, Simondon argumenta que los afectos tienen “un valor regulador” (ibíd., p. 242) de los estados internos que asegura la diferenciación del individuo, y por eso cumplen una función primordial en el desarrollo del ser. Pero, por otro lado, es también la capacidad sensorial pura misma lo que une al individuo con el medio y es su capacidad para experimentar lo que lo habilita para ser un ente relacional y colectivo. Por lo tanto, en esta dualidad afectiva el individuo puede relacionarse simultáneamente con lo singular y con lo múltiple, o sea, puede oscilar “entre la diferenciación y la integración” (ibíd., p. 237).

Esta capacidad de relacionarse con el mundo y con otros, hace que el individuo sobreviva más allá de su propia existencia. Simondon plantea que “[c]omo ausencia en relación con el medio, el individuo continúa existiendo e incluso siendo activo” (ibíd., p. 369). O sea, en la ausencia el individuo se perpetúa en su singularidad a través de afectos que continúan resonando y reactualizándose en otros cuerpos externos. Deleuze y Guattari describen esto como que “los cuerpos son nuevas actualizaciones cuyos estados ‘privados’ dan a su vez estados de cosas para cuerpos nuevos” (1997, p. 155). Ellos proponen que las cosas (objetos), tanto las orgánicas como no-orgánicas, también son afecciones y, por lo tanto, poseen vivencias, es decir, experiencias que pasan a formar parte de su naturaleza. Luego, en la sección 3 del presente texto, desarrollaremos con mayor profundidad ideas presentadas por Deleuze y Guattari, Barad (2007) y Gibson (2015) en torno a la relación entre afectos y objetos, usando las artes visuales como ejemplo. Por su parte, Simondon argumenta que “la afectividad misma precede y sigue a la emoción” (2009, p. 374), por eso, aclara, “puede matizarse, trasponerse, modificarse” (ibíd., p. 360) e incluso invertirse.

Volviendo a lo colectivo, de igual manera que con relación a estados internos, Simondon observa que los afectos tienen un “valor regulador” (ibíd., p. 373) social, que no puede ponerse en práctica ni expresarse “[s]in la presencia y la acción” (ibíd.). O sea, desde la perspectiva de estos autores, el verdadero encuentro (físico o virtual), *intra-acción*⁵¹ y resonancia afectiva entre cuerpos es fundamental para una existencia y regulación sana de lo colectivo. Simondon le llama a esto la espiritualidad del individuo; su significación y fundamento como un ser único y separado, pero a la vez como colectivo, unido y conectado a otros, es decir, la espiritualidad es “la relación del ser individuado con lo colectivo” (ibíd.). Argumenta que la individuación debe preceder a lo colectivo, y además debe contener rasgos de la dimensión preindividual o del registro afectivo de ese ser. Solo esto le permitirá funcionar como ser social, *empático* y conectado a lo colectivo. Entonces, lo complejo de nuestra experiencia del mundo, y su relación con aspectos individuales subconsciente de nuestro ser y como ente colectivo, nos hace preguntarnos aquí: ¿Cuál es la real consecuencia y en qué formas que no somos capaces de vislumbrar, nos afecta el aislamiento al cual estamos siendo actualmente sometidos?

3. Procesos de *intra-acción* en las artes visuales

En relación con el aprendizaje y enseñanza de las artes visuales, las clases a distancia se han presentado con múltiples problemas y enfrentado a los profesores con preguntas que ponen de manifiesto elementos claves e irremplazables de nuestra disciplina. ¿Cómo enseñar un curso cuyo contenido es el color, con la limitación de medios que disponemos hoy en día? El color por ejemplo es una percepción, y como tal, es el medio más relativo e inestable que existe en las artes visuales. No existe la certeza de que dos personas percibamos un mismo color de

51 De “intra-action” (Barad, 2007), concepto que se explica más adelante.

igual manera, esto, sumado a que el computador o celular es el contexto educativo y el medio de conexión entre profesores y estudiantes, hace que su enseñanza hoy sea extremadamente compleja. Otras preguntas que han emergido son: ¿cómo guiar el aprendizaje y práctica de habilidades de motricidad fina que se aprenden en cursos de dibujo, pintura o modelado?, ¿cómo orientar un entrenamiento visual en el que lo háptico resuene con lo afectivo?

Uno de los objetivos de prácticas creativas materiales en la educación es fomentar la imaginación y la exploración de aspectos racionales y afectivos de la inteligencia que ocurren durante procesos de aprendizaje corporizados. El problema de tener que enseñar de manera completamente digital cursos cuyos contenidos se basan en el desarrollo de proyectos creativos materiales y donde los sentidos son principales actores, se ha convertido hoy en día en una real encrucijada. Estos proyectos se articulan como procesos de *intra-acción* creativa, que se definen en gran medida por medio de una constante interacción entre practicantes con objetos (como ideas, herramientas –análogas y digitales–, materiales), otros individuos, técnicas, etc.

El concepto “intra-action” de Barad (2007) surge del análisis en torno a relaciones establecidas entre personas y *cuerpos externos* cuando se encuentran, interactúan, resuenan y se abren nuevas posibilidades para actuar. La palabra *intra* se refiere a que las posibilidades de acción y la agencia de cada participante –o sea las habilidades para actuar– emergen *dentro* de la *interacción* misma. Entonces, *intra-action*, se diferencia de lo que sería una interacción, precisamente, por el énfasis que se le da a la profundidad de la relación, donde ocurre una especie de fusión de los agentes que interactúan y como resultado emerge una tercera entidad. Entonces, *intra-action* define que individuos se materializan, y sus habilidades para actuar emergen dentro de las relaciones mismas con otros individuos u *objetos* como son las ideas, materiales, herramientas, la naturaleza, el mundo, etc. Por lo tanto, en *intra-action* la responsabilidad de las dinámicas particulares que emergen y se desenvuelven como

producto de la nueva entidad híbrida y múltiple que se forma, se distribuyen entre todas las partes constituyentes de la relación. Por lo tanto, propone que la agencia e individualidad de tal entidad múltiple emergen en la intra-acción misma, no existen previamente a esta relación, pero sí son relativas a aspectos individuales de cada uno de los agentes constituyentes.

O sea, en prácticas creativas corporizadas cuerpo y mente se acoplan y trabajan juntos en favor del esfuerzo de adquirir conocimiento, experiencia, manipular materiales y objetos, y hacer sentido de todos juntos creando nuevos productos a través del hacer. Como se exploró con anterioridad, es al estar en contacto con el mundo, en la experiencia corporal-sensorial, cuando el individuo se reconecta con y vuelve a experimentar sus registros afectivos. Siguiendo con esta idea, se argumenta que, durante procesos artísticos creativos, los medios materiales de producción visual tienen la capacidad de resonar y reafirmar afectos, y son estos últimos los que en gran medida guían la evolución de esos procesos.

Se podría decir que relaciones entre ideas, percepciones, sensaciones corporales y manifestación de afectos corresponde a una de las principales estrategias creativas usadas en el desarrollo de proyectos artísticos. De hecho, Deleuze y Guattari (1997) proponen que el arte es la disciplina del conocimiento que está más estrechamente ligada a la manifestación de afectos en la vida real. Los afectos para ellos son el medio por el cual el arte piensa, argumentando que “[n]o es que el arte piense menos que la filosofía, sino que piensa en afectos” (ibíd., p. 68). Remarcan que los afectos producidos o manifestados en obras de arte deben exceder las comunes afecciones humanas y que, en las verdaderas obras de arte, los afectos son mucho más vastos y universales. Ese es uno de los factores donde radica la particularidad de las verdaderas obras de arte que las dota con la capacidad de resonar con muchos y llegar a tener relevancia a nivel social. Deleuze y Guattari especifican que el arte debe “volver sensibles las fuerzas insensibles que pueblan el mundo, y que nos afectan, que nos hacen devenir” (ibíd., p. 184). Es más, proponen que los

afectos son encarnados en los materiales y formas de las obras de arte. Entonces, en estos objetos sensación y materia se fusionan formando afectos encarnados, donde sensación y corporalidad son indivisibles. Deleuze y Guattari detallan que “las artes producen afectos de piedra y de metal, de cuerdas y de vientos, de líneas y de colores [...] la materia se vuelve expresiva” (ibíd., p.67-68). O sea, el lenguaje de los afectos es la materialidad, las sensaciones y la corporalidad; son sonidos, colores, olores y texturas, que resuenan con registros afectivos de experiencias previas. Por ejemplo, Damasio describe que:

Cuando hablamos de la Sensación de un determinado Matiz De Azul O De Una Determinada Nota Musical. En Realidad, Nos Estamos Refiriendo Al Sentimiento Afectivo Que Acompaña A Nuestra Visión De Aquel Matiz De Azul O Audición Del Sonido De Aquella Nota. (2005, P. 92)

“Affordances” de Gibson (2015) es otro concepto que ofrece interesantes ideas para reflexionar en torno a la relación entre afectos y *objetos* en el contexto de prácticas creativas. Affordances presenta una perspectiva de los *objetos* en general –orgánicos, inorgánicos, materiales e inmateriales–, donde son vistos como posibilidades de acción. En otras palabras, los *objetos* ofrecen al individuo un contexto específico que permite, o habilita, ciertas posibilidades para *intra-actuar* con ellos. Gibson explica que estas propiedades ofrecidas por los *objetos* son propias de ellos, pero, además, siempre son relativas a aspectos del animal o individuo que interactúa con ellos, como su naturaleza, carácter, hábitos y comportamientos. Merleau-Ponty clarifica esta idea al relatar que “[c]uando veo un objeto, siempre experimento que aún hay ser más allá de cuanto actualmente veo, no sólo ser visible, sino incluso ser tangible o captable por el oído –y no solamente ser sensible, sino también una profundidad del objeto que ninguna captación sensorial agotará” (1996, pp. 231-232). Por ejemplo, el medio pictórico ofrece a todos los individuos por igual objetos con propiedades específicas como pintura, un material fluido que puede ser líquido o sostener un rango de densidades, pero que una vez seco se vuelve sólido.

También ofrece colores, barnices y aditivos que permiten obtener distintas cualidades hápticas. Además, ofrece superficies, herramientas y técnicas (tradicionales y no-tradicionales) que expanden o limitan las posibilidades de intra-acción del individuo. Mientras que la multiplicidad de formas pictóricas que han emergido como consecuencia de la interacción entre el medio pictórico y distintos sujetos, son producto de características particulares de cada uno de esos individuos.

Affordances reafirma lo discutido con anterioridad, en relación con la experiencia puramente sensorial de un individuo al conocer el mundo, los afectos registrados a partir de este primer nivel de experiencia física y cómo estos son continuamente reafirmados en situaciones posteriores a lo largo de la vida al intra-actuar con diferentes objetos. Es en línea con eso que Deleuze y Guattari (1997) proponen que la materia no crea sensaciones, pero sí puede ser envuelta en revelar sensaciones experimentadas previamente por individuos, lo que O'Sullivan llama "registros afectivos" (2001, p. 126).

En resumen, el rol de los objetos y las posibilidades que estos ofrecen en las interacciones con un individuo, están entrelazado con estados y procesos internos, o sea, con el registro afectivo de ese individuo. Entonces, ese registro se evidencia y manifiesta físicamente en el mundo en nuestras acciones y en las formas de relación que emergen cuando entramos en

Por lo tanto, en la experiencia corporal de prácticas creativas materiales, los afectos juegan un rol fundamental. Como se mencionó, en la reciprocidad que emerge entre practicantes, materias, herramientas e ideas en el desarrollo de la práctica misma, los afectos orientan durante el proceso. En otras palabras, en la definición de estos proyectos y en el proceso mismo, o sea, en la *intra-acción* entre todos los actores involucrados (individuos y *objetos*) una "corresponsabilidad" (Bolt, 2004, p. 52) emerge, se desenvuelve y evoluciona a través del tiempo, dando forma a resultados inesperados e imprevisibles. En este sentido, es posible afirmar que en estos procesos, *objetos* y sujetos co-funcionan, se fusionan y forman una tercera entidad para dar forma a contenido, conocimiento y afectos a través de la construcción de nuevos *objetos*.

4. Uso contextualizado de la tecnología y posibilidades pedagógicas

En las páginas anteriores se ha puesto en evidencia la urgencia de explorar nuevos métodos y estrategias para enfrentar los aprendizajes corporizados, que consideren el desarrollo de las funciones y habilidades más sutiles y sofisticadas de la cognición –como son los afectos, las emociones y sentimientos–, el entrecruce entre cuerpo y mente durante el aprendizaje, o el pensamiento abstracto, complejo, corporizado y crítico. Reconsiderar las dimensiones materiales y sensoriales del aprendizaje, que son propias de las prácticas artísticas, es de crucial importancia en estos momentos de creciente digitalización, de manera que su permanencia no se ponga en riesgo.

¿Qué sucederá cuando se levante el confinamiento y volvamos a encontrarnos? ¿A qué futuro queremos volver? ¿Se trata acaso de retornar a esa normalidad que teníamos antes de la pandemia, incluso, previa al Octubre Chileno? Podría ser justamente esa normalidad la que nos ha arrastrado a pandemias y a la profundización de las desigualdades en nuestro país (Soto 2020). Por eso, la memoria local y la conciencia del contexto se instalan como principal testimonio y motor para trazar las posibilidades de futuros postpandémicos. En este contexto de hibridación tecnológica del cuerpo, discutido en la primera parte de este texto, sobrevivir debe convertirse en una oportunidad para idear nuevas prácticas que necesariamente abrirán otros espacios de lo corporal, que desafiarán nuestros hábitos conocidos.

Es necesario distinguir que el aislamiento del cuerpo (nula interacción) es algo distinto de un cuerpo mediado exclusivamente por interacciones digitales. Esta distinción es relevante porque el uso contextualizado de tecnologías en la educación podría operar como agente cooperativo de un aprendizaje corporizado. Es necesario dar cuenta que los aparatos tecnológicos son también corporalidades que generan procesos de intra-acción al entrar en contacto con el cuerpo humano. Si al menos en artes

visuales tomamos conciencia de estas afirmaciones, será posible abrir nuevas zonas de lo pedagógico y espacios de aprendizajes que tengan que ver con esa experiencia sensorial y material del trabajo artístico visual, en relación con aparatos tecnológicos que hoy no podemos desechar ni dejar de problematizar. Será necesario interrogar la relación de los cuerpos con los aparatos y cómo estos se transforman fusionándose con ellos. Los aparatos al estar en uso organizan también nuestros espacios y formas de habitabilidad. Recordemos aquí la incomodidad que nos produce tipiar un texto en teclado ajeno o manipular un smartphone que no es el nuestro. El cuerpo se modifica en el uso de los aparatos y ellos, a su vez, son modificados en sus formas para adecuarse mejor a los cuerpos que los usan.

La conciencia sobre esta *materialidad* de las tecnologías digitales trae desafíos que al menos en Chile no podemos eludir, porque lo digital se instala en el país en una estructura desigual, y en donde los usos son diversos en función de la cantidad de aparatos disponibles, la conectividad, la cantidad de integrantes en una vivienda, los recursos de las instituciones, etc. Más allá de todas las políticas públicas apropiadas que será necesario impulsar (en infraestructura y acceso a tecnologías, alfabetización digital, etc.), puede ser que el aula se convierta en un espacio estratégico para interrogar el medio y desarrollar miradas críticas que fomenten la apropiación tecnológica y desarrollen métodos que propongan alternativas constructivas de integración que combatan perspectivas negadoras o demonizadoras del entorno virtual en el aprendizaje.

Aun considerando que la *materialidad* de la tecnología podría convertirse en sí misma en un dispositivo pedagógico, en tanto genera experiencias e interacciones, a estas alturas admitimos que hay más preguntas que respuestas en la encrucijada tecnología-educación y arte-pedagogía. De todas maneras, este contexto acelerado en el que se nos ha impuesto un uso obligatorio de ciertas tecnologías, que hasta hace poco solo eran de apoyo o complementaria a nuestra labor como docentes, ha permitido a profesores y estudiantes generar aprendizajes cuyos frutos veremos con

el tiempo a partir de las huellas que dejen y que puedan ser consultadas por las pedagogías del futuro.

El virus no sólo ha afectado a nuestros cuerpos biológicos, y la pandemia no sólo tendrá decesos y consecuencias económicas. En función de las reflexiones anteriores de este capítulo, es necesario dar cuenta cómo las artes y humanidades han sido las grandes ausentes en la toma de decisiones para enfrentar las consecuencias sociales de la pandemia en los cuerpos afectivos y cómo esta crisis también demostró la urgencia de una mirada más integral en el manejo desde el gobierno (Jaque 2020). En las medidas gubernamentales tomadas en Chile se han privilegiado el enfoque sanitario y económico, sin integrar acercamientos y disciplinas que estudian las prácticas sociales y culturales, con relación al rol de la tecnología y la corporalidad. Es urgente abordar temáticas como la desigualdad, el trabajo a distancia, la salud mental, derechos humanos y alfabetización digital. La socióloga Carolina Gaínza (Jaque 2020) hace notar que no hubo investigadores de las artes, las ciencias sociales y de las humanidades en las mesas de trabajo que se formaron, incluso ninguno en la mesa de datos –lo que sería esencial, pues para leer datos también se requiere una perspectiva social y cultural. Considerar las condiciones sociales y culturales de la población, trabajar con cada realidad local y reconocer los desafíos que plantea el reconocimiento de la diversidad social, se vuelve crucial para que el rendimiento y aprendizaje post-pandemia no se convierta en un privilegio de solo algunos. La distancia social se mantendrá aún por un tiempo, aunque tengamos la autorización de circular. Prontamente nos encontraremos en espacios físicos, respetando un metro de distancia y haciendo uso de nuestras mascarillas. No sabemos por cuánto tiempo aún esto se prolongará, sin embargo, las personas no somos pasivas frente a los cambios o las imposiciones. Al contrario, como seres corpóreos, pensantes y sociales, desafíos como este nos llevan a buscar alternativas, a crear nuevas ideas, prácticas, formas de relacionarnos y asociarnos, que nos permitan aprender a partir de las experiencias y seguir avanzando como entes individuales y colectivos.

Referencias

- Ayala, Matías y Carolina Gáinza, eds. (2020). *La batalla de Artes y Humanidades*. Archivo 2016-2019. Santiago de Chile: Asociación de Investigadores en Artes y Humanidades (publicación digital). Disponible en <https://invesayh.wordpress.com/2020/05/25/primer-libro-de-ayh-la-batalla-de-artes-y-humanidades/>
- Barad, K. (2007). *Meeting the universe halfway quantum physics and the entanglement of matter and meaning*. Duke University Press.
- Bingley, A. (2003). “In Here and Out There: Sensations between Self and Landscape”, *Social and Cultural Geography*, 4(3), 329-345. <https://doi.org/10.1080/14649360309081>
- Bolt, Barbara. (2004). *Art beyond Representation: The Performative Power of the Image*. I.B. Tauris and Co.
- Braidotti, Rosi (2013). *The Posthuman*. Cambridge (UK): Polity Press.
- Crowther, P. (2012). *The Phenomenology of Modern Art: Exploding Deleuze, Illuminating Style* (First Tion, Ed.). Continuum.
- Damasio, A. (2005). *En busca de Spinoza: neurobiología de la emoción y los sentimientos* (5ª ed.). (J. Ros, trad.). Editorial Grupo Planeta. (Original publicado en 2003).
- De Sousa Santos, Boaventura (2020). *La cruel pedagogía del virus*. Buenos Aires: CLACSO.
- Dondis, D. A. (1976). *La sintaxis de la imagen*. Editorial Gustavo Gili, SL. (Original publicado en 1973).
- Deleuze, G. y Guattari, F. (1997). *¿Qué es la filosofía?* (T. Kauf, trad.). Editorial Anagrama. (Original publicado en 1993).

- Gibson, J. (2015). *The Ecological Approach to Visual Perception*. Psychology Press; Taylor & Francis. (Original publicado en 1986).
- Haraway, Donna (1999). “*Las promesas de los monstruos: Una política regeneradora para otros inapropiados/inapropiables*”. *Política y Sociedad* 30: 121-163.
- Kristeva, J. (2001). *El genio femenino: La vida, la locura, las palabras*. 2: Melanie Klein. Ediciones Paidós.
- Jaque, Jose Miguel (2020, 13 junio). “*Ciencias sociales y humanidades: El eslabón perdido de la pandemia*” (entrevista a Carolina Gainza), *La Tercera* (Santiago de Chile), disponible en <https://www.latercera.com/tendencias/noticia/ciencias-sociales-y-humanidades-el-eslabon-perdido-de-la-pandemia/tybf3kzs6rcythmwggh227nff6m/> 11 julio 2020
- Merleau-Ponty, Maurice (1996). *Fenomenología de la Percepción*. España, Barcelona: Península.
- Meruane, Lina (2020, marzo-mayo). “*Inmunológicamente comprometidos*”, *Revista Palabra Pública*, Edición Especial Pandemia (edición digital). <https://palabrapublica.uchile.cl/2020/04/07/inmunologicamente-comprometidos/?fbclid=IwAR0AeCtg5NjvBiCegAYxa8hv8L991OZex-70jQojle0ENa2MwcL0O0O4EAw> 11 julio 2020
- O’Sullivan, S. (2001). “*The Aesthetics of Affect: Thinking Art Beyond Representation*”, *Angelaki*, 6(3). 125-135. <https://doi.org/10.1080/09697250120087987>
- Simondon, G. (2009). *La individuación: A la luz de las nociones de forma y de información*. La Cebra; Cactus. (Original publicado en 1964).
- Spinoza, B. (1677). “*Ethics part III: Concerning the origin and nature of the emotions*”, Morgan M.L. (ed.) (2002). *Spinoza complete works* (S. Shirley, trad). Hackett Publishing Company, Inc.

Soto Aranda, Viviana (2020, 2 junio). “*Salidas de emergencia: pensando en pedagogías del acontecer en el encierro*”, Revista Palabra Pública, Edición Especial Pandemia (edición digital). <http://palabrapublica.uchile.cl/2020/06/02/salidas-de-emergencia-pedagogias-encierro/>
11 julio 2020

Winnicott, D. W. (1971). *Playing and Reality*. Routledge Classics.

Perspectiva desde las neurociencias a la educación peri-post pandemia

Perspectiva desde las neurociencias a la educación
peri-post pandemia

Rocío Loyola Navarro & Enrique Lorca Ponce
rocio.loyola@umce.cl, enriqueantonio.lorca@gmail.com

RESUMEN

La actual crisis sanitaria ha requerido medidas extremas de distanciamiento social para salvaguardar la salud poblacional. Esto ha repercutido en diversos niveles de la vida de la ciudadanía, incluida la forma de generar espacios pedagógicos, exigiendo movernos a espacios virtuales de interacción. Desde las neurociencias cognitivas, los procesos cognitivos que forman parte del fenómeno del aprendizaje (como la memoria, la atención, las emociones, entre otros) parecen estar sustentados en las operaciones que se llevan a cabo en el sistema nervioso. El presente trabajo pretende discutir sobre la influencia que el actual contexto de crisis puede estar teniendo sobre la manera de operar del sistema nervioso, y, por consiguiente, sobre los procesos cognitivos que permiten el proceso de aprendizaje de nuestras y nuestros estudiantes. El presente trabajo aborda los efectos de la percepción, la atención, la memoria, el sueño, las emociones, el estrés y las adicciones sobre los procesos de aprendizaje, sobre todo desde una perspectiva de la actual crisis sanitaria y las consecuencias de un futuro desconfinamiento.

Palabras clave: neurobiología del aprendizaje en pandemia, estrés y aprendizaje, sueño y aprendizaje, emociones y aprendizaje

Abstract

The effects of the current health sanitary crisis have required extreme measures of social distancing people to be quarantined, to safeguard the health of the population having repercussions at every level of our daily life, including the way we create the pedagogical space. For these reasons, the pedagogical space has needed to move from a physical space to a virtual space of social interactions. From the cognitive neurosciences, the mental processes that are part of the learning phenomenon,

(such as memory, attention, emotions, among others) and computations made by the nervous systems seem to be based on, and underlie the operations, including and that are carried out in the nervous system. Those that are taking part of the learning phenomenon (such as perception, memory, attention, emotion, sleep, stress, addiction on learning processes, among others). Our work; this paper seeks, aims to discuss the influence of the current crisis context may be having on the nervous system's way of processing, and operates; therefore, and consequently, on the cognitive processes that allow our students to learn. In order to achieve that, our work discusses the effects of perception, attention, memory formation, sleep, emotions, stress and addictions on learning, highlighting how the actual sanitary crisis and the future lifting lockdown influence those cognitive processes. We address these effects, especially from the perspective of the current health crisis and the consequences of a future lack of focus.

Keywords: neurobiology of learning pandemic, stress and study, sleep and intellect, emotions and knowledge.

Résumé

Les effets de la crise sanitaire actuelle ont nécessité la mise en quarantaine de mesures extrêmes de distanciation sociale, afin de sauvegarder la santé de la population ayant des répercussions à tous les niveaux de notre vie quotidienne, y compris dans la manière dont nous créons l'espace pédagogique. Pour ces raisons, l'espace pédagogique a dû passer d'un espace physique à un espace virtuel d'interactions sociales. À partir des neurosciences cognitives, les processus mentaux, qui font partie du phénomène d'apprentissage, (comme la mémoire, l'attention, les émotions, entre autres) et les calculs effectués par les systèmes nerveux semblent être basés sur et sous-tendre les opérations, y compris et que sont effectuées dans le système nerveux. ceux qui participent au phénomène d'apprentissage (comme la perception, la mémoire, l'attention, l'émotion, le sommeil, le stress, la dépendance aux processus d'apprentissage, entre autres). Notre travail; cet article cherche, vise à discuter de l'influence que le contexte de crise actuel peut avoir sur le mode de traitement et de fonctionnement du système nerveux; donc, et par conséquent, sur les processus cognitifs qui permettent à nos élèves d'apprendre. Pour y parvenir, notre travail examine les effets de la perception, de l'attention, de la formation de la mémoire, du sommeil, des émotions, du stress et des dépendances sur l'apprentissage, en soulignant comment la crise sanitaire actuelle et le futur verrouillage de la levée influencent ces processus cognitifs. Nous abordons ces effets, en particulier du point de vue de la crise sanitaire actuelle et des conséquences d'un futur manque de concentration.

Mots clés: neurobiologie de l'apprentissage en cas de pandémie, le stress et l'étude, le sommeil et l'intellect, les émotions et la connaissance.

Introducción

El 2020 ha sido un año en el cual gran parte de la población mundial, incluyendo Chile, se ha visto enfrentada a la emergencia sanitaria generada por la rápida propagación de la enfermedad COVID-19. Esta enfermedad se origina por la acción del virus SARS-CoV-2, contra el cual actualmente no existe vacuna ni tratamiento médico específico, por lo que la extensión temporal de esta crisis sanitaria mundial es aún incierta. En este contexto, una de las medidas adoptadas para contener la propagación del virus ha sido el cierre de los establecimientos educacionales en todos sus niveles, desde prebásica hasta educación superior. Esta medida ha conllevado que la población en general, incluidos las y los estudiantes, profesores y administrativos, se vean sometidos a un escenario de confinamiento a favor de su propia seguridad. Bajo este escenario, cuya extensión aún no podemos determinar, el sistema educacional chileno ha realizado sus mayores esfuerzos para permanecer operativo. Pero ¿cómo este contexto influye en la manera en que nuestras y nuestros estudiantes aprenden, y nuestras y nuestros docentes enseñan?

Desde las neurociencias cognitivas, los procesos cognitivos que forman parte del fenómeno del aprendizaje (como la memoria, la atención, las emociones, entre otros) parecen estar sustentados en las operaciones que se llevan a cabo en el sistema nervioso. De esta manera, la forma en cómo funciona nuestro sistema nervioso como parte del cuerpo de la persona que está aprendiendo, parece sustentar físicamente aquellos procesos cognitivos que le permiten aprender. Bajo este dominio del conocimiento, es que el presente trabajo pretende poner de relieve los mecanismos mediante los cuales el sistema nervioso adquiere información, así como algunos factores que pueden estar influyendo en la manera de funcionar del sistema nervioso en contexto de crisis, y por consecuencia, cómo esto repercute en el aprendizaje de nuestras y nuestros estudiantes.

Comenzaremos en el capítulo 1 describiendo de manera general el proceso de memoria y los mecanismos neurobiológicos que lo sustentan. En el capítulo 2, describiremos cómo la percepción y la atención permiten la codificación de información en la memoria. Destacaremos el rol que el propio individuo tiene en la construcción de su percepción, así como en los procesos inherentes que permiten focalizar la atención. Asimismo, diversas investigaciones han demostrado que el sueño parece tener un rol crítico en la conformación de cierto tipo de memorias, de tal manera que se hace importante conocer estos mecanismos, y cómo se afectan en tiempos de crisis, para tomar acciones congruentes que propicien un buen sueño entre los y las estudiantes, así como entre el cuerpo docente. Esto se abordará en el apartado 3 de este capítulo. Otro punto de suma importancia para el aprendizaje es el rol de las emociones en tanto que éstas modulan de manera extensiva el funcionamiento del sistema nervioso, y, por ende, el proceso de aprendizaje. En el 4 apartado se desarrollará de manera general cómo operan las emociones y los mecanismos de regulación de la respuesta emocional que existen, y que pueden ser potencialmente beneficiosos en el actual contexto de incertidumbre e inseguridad. Asimismo, uno de los aspectos más evidentes que ha dejado de manifiesto el cierre de los espacios educativos físicos, es la importancia de la interacción social dentro del proceso de aprendizaje, y cómo la falta de esta se vuelve un factor estresor que dificulta dicho proceso. En el apartado de “estrés y aprendizaje” se abordará en mayor profundidad este aspecto, y cómo podemos valernos de este conocimiento sobre el funcionamiento del estrés para propiciar el aprendizaje presencial, en el momento en que este pueda volver a ser implementado. Finalmente, se ahondará en los efectos de la crisis sanitaria sobre los patrones de consumo de estímulos que potencialmente generan adicciones, ya sea sustancias psicoactivas, redes sociales o pantallas de dispositivos electrónicos.

1. Nociones generales de memoria y aprendizaje desde las neurociencias cognitivas

1.1 Definición de memoria y aprendizaje y tipos de memoria

La memoria es el proceso por el cual las personas codifican, almacenan y luego recuperan información Squire L. R. (2009). El proceso de codificación se ha planteado como el uso de los sistemas perceptuales para construir una imagen mental, lo que se discutirá con mayor extensión en el siguiente apartado. El proceso de almacenamiento requiere que ese objeto perceptual sea mantenido y guardado en forma de código neuronal, en ausencia del estímulo físico. Es decir, existen poblaciones neuronales cuya actividad permitirá la mantención de algunas características de los estímulos, siendo que estos ya no están siendo procesados por los órganos sensoriales. Finalmente, la etapa de recuperación implica utilizar esa información almacenada con un cierto objetivo. Esa información codificada, almacenada y recuperada, resulta en un cambio evidente en la conducta de la persona que memorizó esa información, lo que se considera como aprendizaje.

La memoria puede dividirse tomando en cuenta dos aspectos: el tiempo en el cual ésta dura, y el tipo de información que se memoriza (Kandel, 2013). En cuanto al tiempo de duración, la memoria puede dividirse en memoria a corto y largo plazo. Dentro de las memorias a corto plazo, se encuentra la memoria sensorial y la memoria de trabajo. La memoria a largo plazo, a su vez, puede clasificarse según el tipo de información que se puede memorizar. De acuerdo con esto, se ha distinguido entre la memoria declarativa (también denominada explícita) y la memoria no declarativa (también conocida como memoria implícita) (Anderson, 1976). La memoria declarativa corresponde a aquella memoria que, como su nombre lo indica, se puede declarar o explicitar mediante el uso del lenguaje. La memoria declarativa se subdivide en memoria episódica y semántica, siendo la memoria episódica la capacidad para

recordar eventos o hechos que han sucedido en la vida personal, o en la historia; y la semántica, el conocimiento sobre los objetos del mundo (su nombre), sus atributos y el contexto en el cual suele encontrarse. Por otro lado, la memoria no-declarativa suele definirse también como memoria implícita, en tanto que el individuo demuestra haber aprendido una conducta *“mediado por una experiencia previa, pero sin la necesidad de la recuperación intencional y consciente de dicha experiencia”* (Schacter, 1987). Dentro de las memorias no declarativas, se incluyen el condicionamiento clásico demostrado por Pavlov, el efecto de preparación o facilitación (en inglés priming) y la memoria procedural. La memoria procedural hace referencia a la capacidad de los sujetos para recordar secuencias de movimientos como coreografías, los movimientos que se hacen al tocar un instrumento, al realizar un dibujo o los movimientos de la mano que se requieren para escribir (Baddeley et al., 2015). La facilitación, por otro lado, puede ser definida en donde la exposición previa a un estímulo aumenta la probabilidad de que este sea recuperado o reconocido, lo que ocurre sin la necesidad de que el sujeto esté consciente de que la exposición previa influyó en su respuesta (Reder, Park, Kieffaber, 2009).

1.2 Neurobiología de la memoria.

Existen diversas regiones asociadas al almacenamiento de información. El hipocampo, una estructura ubicada en el lóbulo temporal medial, ha sido ampliamente vinculada a la generación de memorias declarativas (Roesler, & McGaugh, 2019). En cuanto a la formación de memorias procedurales, esta memoria requiere de la activación de los núcleos basales (Kandel, 2013).

Durante la etapa de codificación de información declarativa, el hipocampo recibe información desde las neo cortezas que participan en la formación del objeto perceptual. Esta recepción de información se hace mediante un “circuito” de entrada, en la que las cortezas que participan en la percepción, primero se comunican con otras regiones

del lóbulo temporal medial, como la corteza parahipocampal y la corteza entorrinal (Hjorth-Simonsen, & Jeune, 1972; Klausberger & Somogyi, 2008). Para que las memorias sean duraderas y se conviertan en memorias de largo plazo, debe ocurrir el proceso de consolidación. La consolidación hace referencia a los procesos neuronales mediante los cuales la nueva información se estabiliza, resultando en que se conviertan en memorias duraderas (Roesler & McGaugh, 2019). En la consolidación, el flujo de información es invertido respecto a la codificación. Es decir, en la consolidación el hipocampo vuelve a activar aquellas cortezas que se activaron durante la codificación. En otras palabras, aquellas poblaciones neuronales que participaron durante la construcción de los objetos perceptuales vuelven a activarse, pese a que dicho objeto perceptual no está siendo censado por los órganos sensoriales. Esta reactivación mediada por el hipocampo, implicaría la potenciación de conexiones sinápticas de dichas poblaciones neuronales corticales, lo cual parece estar a la base de la consolidación de la información (Kruskal, Li & MacLean, 2013; Watson & Buzsaki, 2015).

2. La percepción y la atención modulan la memoria.

El aprendizaje implica la adquisición de habilidades y conocimientos que previamente la persona en cuestión no poseía. Para que ese aprendizaje ocurra, uno de los primeros requisitos es que la persona se exponga experiencialmente a esa información, y que la perciba, lo que se define como “codificación”.

2.1 Percepción como un proceso de construcción del sistema nervioso.

Clásicamente, se ha descrito la “sensación” como el efecto resultante que se produce cuando un estímulo interactúa con los órganos sensoriales

(Kandel, 2013). Nuestra experiencia sensorial incluye la sensación visual, auditiva, olfativa, gustativa, táctil, dolorosa, de temperatura, propioceptiva (sensación de saber dónde está ubicado el propio cuerpo y sus partes en el espacio), vestibular (sensación de la ubicación de la cabeza), así como de otras sensaciones corporales internas que pueden ser conscientes (hambre, sed) o inconscientes (nivel de oxígeno en la sangre). La sensación se produce, entonces, cuando por ejemplo un fotón estimula los fotorreceptores de la retina, o una molécula química proveniente de la comida estimula las papilas gustativas de la lengua. Este proceso que parece ser tan simple involucra que el individuo que está censando el ambiente, lo haga de manera activa, de tal modo que, para poder censar los estímulos, los individuos mueven sus órganos sensoriales (Ahissar & Assa, 2016). Por ejemplo, para explorar y censar una escena visual, los ojos realizan movimientos oculares; para explorar y censar un objeto físico, la superficie de la piel (como las yemas de los dedos o las manos) se mueven sobre el objeto. La interdependencia entre sensación y movimientos se hace más patente si tenemos en cuenta las observaciones realizadas por Yarbus en 1967 sobre cómo cambia la manera de explorar una escena visual dependiendo del objetivo que debemos realizar, de tal manera que nuestros ojos se mantienen por más tiempo en los objetos que conforman una escena visual si el objetivo es determinar la identidad del objeto, en comparación a cuando la objetivo es buscar un objeto entre varios otros (Yarbus, 1967). Esto apunta a que ya desde el proceso de censar el ambiente, los individuos que están sensando participan activamente de este proceso, generando movimientos que le permiten seleccionar aquellos estímulos que se encuentran en el ambiente. La interacción entre los estímulos y los órganos sensoriales (la cual es modulada por los movimientos que el propio sujeto hace de sus órganos sensoriales), genera una serie de señalizaciones en el sistema nervioso, que permiten construir la experiencia de la percepción. Según la Asociación Americana de Psicología (APA), la percepción puede ser definida como:

“El resultado de volverse consciente de los objetos, relaciones y eventos mediante los sentidos, lo que incluye actividades como reconocer, observar y discriminar. Estas actividades les permiten a los organismos organizar e interpretar los estímulos recibidos [en los órganos sensoriales] en conocimiento significativo, así como actuar de una manera coordinada”.

En este sentido, desde la teoría de la cognición corporizada (del inglés *embodied cognition* (Varela et al., 1991), la percepción más que ser el resultado de una representación cortical del ambiente externo (todo lo que está fuera del límite de nuestro cuerpo) e interno (nuestro cuerpo), como postulan otros autores desde las neurociencias computacionales (Marr, 1982), correspondería a una construcción generada por el sistema nervioso a partir de cómo interactúa con dichos ambientes. La distinción entre representación y construcción implica, en el primer caso, que los objetos que se encuentran en el medio externo son “copiados” internamente en el cerebro, formando una imagen mental de dicho objeto externo. Por otro lado, al hablar de construcción de la percepción, se hace referencia a que el sistema nervioso, a partir de los estímulos que interactúan con los órganos de los sentidos, “crea” lo que se está percibiendo. Vale decir, bajo esta teoría la percepción corresponde a *“una forma de experiencia que se constituye a través de los patrones emergentes de actividad neuronal”* (Varela, Thompson & Rosch, 1991, p.166). Por ejemplo, al observar una figura como la del cubo de Necker (fig. 1a), la percepción de este estímulo debiese ser sólo una y mantenerse estable en el tiempo, ya que el estímulo del ambiente (es decir, el cubo) no está cambiando. Sin embargo, la experiencia perceptual es que el cubo “puede cambiar de orientación”, pudiendo percibirse como un cubo cuya cara frontal está hacia abajo y a la izquierda, o hacia arriba a la derecha. Que la experiencia perceptual cambie ante un estímulo estático, que no está variando de manera “externa”, sugiere que la percepción (en este caso de un objeto visual en forma de cubo) se construye en el sistema nervioso, más que ser una copia exacta del mundo externo.

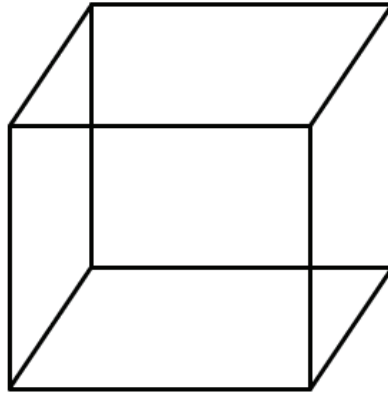


Figura 1. Cubo de Necker. Un estímulo estático puede percibirse como un cubo cuya cara frontal está orientada hacia abajo y a la izquierda, o hacia arriba a la derecha.

Cabe destacar, sin embargo, que la teoría de la cognición corporizada apunta a que la percepción no es meramente “la propia proyección del mundo realizada por la cognición” independiente del ambiente (Varela, Thompson & Rosch 1991, p.172), sino que emerge de la interacción entre la manera en que el sistema nervioso funciona y el ambiente tanto físico-biológico como cultural. Notablemente, la percepción se desarrolla a lo largo de los años y también con la experiencia a la que cada persona se ha expuesto. Un claro caso de este último aspecto es lo que sucede con personas usuarias de implantes cocleares. Este implante funciona, a grandes rasgos, tratando de suplir la función del órgano sensorial de la audición (la cóclea), el cual previo al implante no permite censar todo el rango de sonidos (de 20 a 20.000 Hertz) a una intensidad adecuada: dichas personas escuchan sonidos con intensidades sobre los 70 decibeles (dB), siendo el rango normal de intensidad entre 0 y 20 dB. Sin embargo, la mera implantación del dispositivo no implica que los usuarios hagan inmediatamente uso de los estímulos sonoros que son captados por el dispositivo. Tendrán que pasar por un periodo de aprendizaje guiado que les permita hacer sentido a los sonidos que van

detectando, aprendiendo a segmentar los sonidos como “objetos” un mundo sonoro que no tiene límites claros (a diferencia de la percepción visual, donde la mayoría de los objetos tienen bordes), y a asociar esos sonidos con las fuentes que los emiten.

De esta perspectiva se desprende que cuando nos enfrentamos a nuestras y nuestros estudiantes, no podemos esperar que ellos generen representaciones exactas de la información a la cual los estamos exponiendo en nuestras clases. Por el contrario, la teoría de la cognición corporizada apunta a que las y los estudiantes construyen su propia percepción, explorando activamente (mediante movimientos de su superficie sensorial) y, por lo tanto, seleccionando activamente qué percibir del ambiente. A esto se suma el hecho de que la percepción puede ser modulada por procesos atencionales, los cuales también dependen del propio individuo que está atendiendo.

2.2 Procesos atencionales relevantes para el aprendizaje

La atención es el proceso cognitivo que permite “*extraer información de cada estímulo entrante*” (Cowan, 1998). Sabemos que en el ambiente externo e interno existen variadas fuentes de las cuales pueden provenir estímulos que interactúen con nuestros órganos sensoriales. Sin embargo, no extraemos información de cada uno de esos estímulos de manera consciente, sino que nuestra atención permitirá focalizarnos en aquellos estímulos que de alguna manera son relevantes respecto del resto. Se han postulado al menos dos maneras de orientar la atención: la atención orientada de manera *bottom-up*, y la atención orientada de manera *top-down*. La atención *bottom-up* permite atender a aquellos estímulos que tienen alguna característica física sobresaliente respecto del resto de los estímulos, actuando como un atractor de la atención. Por ejemplo, el sonido de un celular durante una clase o mientras se hace un trabajo, es un estímulo que sobresale del resto de los sonidos. Pero también, si leemos la siguiente lista de palabras:

susceptible **FRÁGIL** libertad paciencia elegante fe

La palabra “frágil” captura la atención por tener características sobresalientes (estar en mayúscula y en negrita). De este modo, la atención *bottom-up* parece actuar como un filtro temprano de los estímulos de acuerdo con sus características físicas, los cuales parecen estar influidos por la experiencia de la persona que atiende (Cowan, 1998).

Por otro lado, la atención *top-down* parece estar sujeta al control de la persona que atiende, e implica extraer información que se considera relevante para cumplir un objetivo. Por ejemplo, en la misma lista de palabras anterior, si se solicita marcar aquellas palabras que son sustantivos, se tendrá que ignorar la palabra frágil (pese a ser sobresaliente), ya que no corresponde a un sustantivo. De este modo, queda de manifiesto que la percepción es modulada por procesos cognitivos de la propia persona. Este punto es importante de remarcar, ya que, si bien es conocido que la atención se desarrolla con la edad (Reynolds & Romano, 2016), el proceso de atención no será exactamente igual en todas las personas. Es así que existe un amplio espectro en las capacidades personales para, por un lado, inhibir aquellos estímulos sobresalientes que capturan la atención, y, por otro lado, para mantener sostenidamente la atención focalizada de manera *top-down*. Modelos actuales de control atencional proponen que la atención se desplegará y focalizará luego de una integración entre los objetivos actuales de la persona que está atendiendo (orientación *top-down*), de la sobresaliencia del o los estímulos físicos en el ambiente interno o externo (orientación *bottom-up*), y un tercer elemento, que corresponde al “historial de selección”. Esto hace referencia a la tendencia de orientar la atención hacia estímulos que previamente han sido atendidos, o con características similares (por ejemplo, color o forma similar, o pertenecientes a la misma categoría) (Awh et al. 2012).

En términos neurobiológicos, la atención parece emerger debido las interacciones neuronales de regiones parietales y frontales, que permiten modular la actividad neuronal de las áreas relacionadas al estímulo que está siendo atendido (Corbetta & Shulman, 2002). De acuerdo con el modelo de Corbetta y Shulman (2002), existiría una red atencional fronto-parietales que se activan cuando la intención de la persona es fijar su atención de manera top-down, y otra red atencional fronto-parietal que se activa cuando la atención se orienta de manera bottom-up. La red top-down incluye la activación orquestada del lóbulo parietal (surco intraparietal y lóbulo parietal superior) y del lóbulo frontal (campo visual frontal) derechos e izquierdo. Por otro lado, cuando un estímulo captura la atención, se activan zonas más inferiores del lóbulo parietal (lóbulo parietal inferior) y frontal (corteza frontal ventral), así como una zona posterior del lóbulo temporal (giro temporal superior), todos del lado derecho. ¿Cómo estas redes modulan la percepción? Bajo la teoría de la competición, la atención aumentaría la actividad relacionada al procesamiento del estímulo atendido, mientras que disminuiría la actividad relacionada a estímulos que distraen del objetivo de la tarea (Buehlmann & Deco, 2008). Los sistemas perceptuales se activan para construir un objeto perceptual cuando los sensores envían información sobre los estímulos que los están estimulando (a los sensores). Como en el ambiente se encuentran variados objetos que pueden generar sensaciones, existirán, entonces, poblaciones neuronales relacionadas a la construcción de cada objeto perceptual. Sin embargo, como ya se ha descrito, no todos estos objetos serán atendidos. Las redes atencionales parecen aumentar la actividad de las poblaciones neuronales relacionadas con el procesamiento del objeto que está bajo el foco atencional. Así, el sistema atencional dará “preferencia” a dicho estímulo, mediante un aumento de la activación de las neuronas que lo procesan. Además de aumentar la activación de poblaciones neuronales relacionadas al estímulo atendido, las redes atencionales disminuirían la actividad de las poblaciones neuronales que están codificando los estímulos que pueden distraer en el cumplimiento de la tarea. Estudios sugieren que la unión ttemporo-parietal se encargaría de integrar la actividad de ambas redes, *top-down* y *bottom-up* (Wu et al., 2015).

Es necesario remarcar que existe un amplio espectro en las capacidades personales para, por un lado, inhibir aquellos estímulos sobresalientes que capturan la atención, y, por otro lado, para mantener sostenidamente la atención focalizada de manera *top-down*, que dan pie para la enorme diversidad de habilidades atencionales que se pueden encontrar dentro del aula. En este contexto de crisis sanitaria, se hace aún más necesario tener en cuenta no sólo estas diferencias en las habilidades atencionales, sino que, de manera natural, es esperable que la atención de nuestros estudiantes y sus familias estén abocadas a poder satisfacer necesidades inmediatas en cuanto a seguridad sanitaria y social. Como se expondrá con detalle en el capítulo siguiente, la atención puede ser modulada por otros procesos cognitivos y fisiológicos, como las emociones y el estrés.

3. Sueño y aprendizaje

El sueño (entendido como el acto de dormir, y no necesariamente de soñar mientras se está dormido), no sólo tiene una función relacionada con el descanso, sino que, además, parece cumplir un rol clave en el almacenamiento de las memorias a largo plazo. Debido a ello es que comprender tanto la configuración como la función del sueño puede aportar a implementar políticas tanto de cuidado del sueño y descanso en nuestros estudiantes, como de autocuidado del sueño dentro de los propios docentes.

3.1 Configuración del sueño

Durante este periodo, el sistema nervioso cambia su manera de funcionar de manera global, de lo cual deriva que el sueño sea un estado distinto al estado de vigilia. Sin embargo, el sueño no es un estado uniforme, sino que tiene 5 etapas que se van alternando cíclicamente durante el periodo de tiempo que se permanece dormido (Lee-Chiong, 2008). A

grandes rasgos, el sueño puede subdividirse en sueño de movimientos oculares rápidos (sueño MOR) y sueño no-MOR. Este último, tiene 4 etapas que progresan desde un estado de ensoñamiento (etapa 1 de sueño no-MOR), en donde se transita del estado de vigilia al sueño, a un estado de sueño profundo, en el que la respiración es lenta y regular, los músculos se relajan y la temperatura comienza a descender (etapa 4). Pasar del estado de vigilia al de sueño no-MOR profundo puede ocurrir en 30 minutos (Kandel, 2013). Pasados esos 30 minutos, el ciclo de sueño no-MOR se invierte, pasando del sueño profundo a la etapa 2. Durante el ciclo del sueño, en lugar de pasar a la etapa 1, se pasa a un estado de sueño MOR. En el sueño MOR se producen movimientos oculares rápidos, la respiración y la frecuencia cardíaca aumentan, y el tono muscular está reducido (i.e., atonía) (Lee-Chiong, 2008). En los adultos, este ciclo puede repetirse alrededor de 4 o 5 veces durante la noche. Tanto en el sueño MOR como no-MOR las personas pueden experimentar soñar, pero las características de esos sueños son distintas. Mientras que en el sueño MOR, los sueños son largos, vívidos, con imágenes y tienden a tener contenidos emocionales, en el sueño no-MOR, los sueños son más cortos y conceptuales (Axmacher & Rasch, 2017).

3.2 El rol del sueño en la conformación de memorias

La importancia del ciclo del sueño para el aprendizaje radica en dos puntos. El primero, es que la privación de sueño genera efectos adversos a varios niveles del funcionamiento corporal (como cambios en la respuesta inmunitaria, en la producción de hormonas y la regulación de la temperatura) y cognitivos) (Avidan & Barkoukis, 2011). Dentro de estos últimos, la privación de sueño provoca una disminución del estado de alerta durante la vigilia y propensión a quedarse dormido, lo que dificulta la capacidad para codificar nueva información. A esto se suma una dificultad para concentrarse y para atender, un enlentecimiento en el procesamiento de información y en la generación de respuestas, disminución de funciones ejecutivas y propensión a

cometer errores. El segundo punto, es que el sueño de ondas lentas (especialmente la etapa 2 del sueño no-MOR) facilita la consolidación de las memorias declarativas y no declarativas (Lee-Chiong, 2008). Luego de la reactivación que ocurre en etapas tempranas del sueño no-MOR, las conexiones sinápticas se refuerzan en etapas de sueño no-MOR más profundas. El sueño MOR, por su lado, parece ser importante en la consolidación de memorias con contenido emocional (Axmacher & Rasch, 2017; Williams & Horst, 2014) evidencian esta importancia mediante un estudio realizado en niños de 3 años. En dicho estudio, probaron que aquellos infantes que tomaron una siesta después de leerles repetidamente un cuento tenían mejores índices de adquisición de vocabulario respecto a los niños que no tomaban siestas. Esta mejoría se observó tanto inmediatamente después de la siesta, como 7 días después del estudio. Cabe destacar, que los grupos de infantes se separaron según su hábito de tomar o no siestas de manera natural, y a ninguno se le privó de la siesta (Williams & Horst, 2014).

Por lo expuesto anteriormente, se hace imperativo informar a nuestros estudiantes sobre la importancia de un adecuado sueño para su salud y aprendizaje, y tratar de desnaturalizar las conductas de estudiantes como “quedarse estudiando en vela la noche anterior a la prueba”. Asimismo, se hace patente lo indispensable que es que los docentes automonitoreen sus hábitos de sueño, y posibles cambios en él, evitando y desnaturalizando hábitos que impliquen continuar trabajando durante altas horas de la noche. Sería deseable que el ministerio de educación impulse políticas educacionales que velen por un adecuado sueño tanto en cantidad (entre 6 y 9 horas en personas adultas, 11 horas promedio en preescolares, 9 horas promedio en niños en edad escolar entre 6 y 11 años, y 7 en promedio en adolescentes (Chaput et al., 2018), como en la calidad del sueño.

Cabe destacar que el proceso de consolidación también parece ocurrir durante la vigilia, específicamente en los momentos en los que no se está codificando nueva información (Kaefer et al., 2020). Esto destaca

la gran importancia del descanso en el aprendizaje. Además, sugiere que una de las ventajas que los videos educativos pueden tener, es que los estudiantes pueden pausarla y entonces fomentar este periodo de codificación durante la vigilia. Esta podría ser una de las razones que explicarían estudios que reportan una mejor retención de información en aprendizajes mediados por clases grabadas en videos versus clases presenciales (Bevilacqua et al., 2019). En el futuro de las clases presenciales, sería relevante intencionar estos periodos de descanso para que los estudiantes reformulen y consoliden la información abordada.

Un punto importante para tener en cuenta en el contexto de pandemia y postpandemia, es el impacto que los problemas de salud mental implican en el sueño. Se ha descrito que la depresión y los trastornos ansiosos pueden provocar alteraciones del sueño, como insomnio, un sueño menos eficiente, y disminución en las etapas 3 y 4 del sueño no-MOR, afectando la consolidación de las memorias. La depresión, también puede provocar, en lugar de insomnio, una constante sensación de sueño y aumento en el tiempo de dormir, sin que este sea eficiente (Lee-Chiong, 2008), generando una sensación de fatiga durante el día, influyendo así también en su proceso de aprendizaje. El conocimiento de los docentes de estos síntomas puede permitirles empatizar mejor con los estudiantes, generar adecuaciones y también alertar a los padres de las y los estudiantes y derivar a un especialista en salud mental, en caso de detectar este tipo síntomas. Esto se hace especialmente importante, ya que la OMS ha advertido sobre los efectos psicológicos que la actual crisis sanitaria genera en toda la población. Es así, que se espera que los casos de trastornos del ánimo o de ansiedad aumenten no sólo durante la pandemia, sino también después de esta. Por dicha razón, un factor clave dentro las políticas de las instituciones educacionales debe ser velar por la salud mental tanto de sus estudiantes como de sus trabajadores, docentes y no docentes. A un profesor con un cuadro depresivo y/o ansioso, le costará mucho más esfuerzo generar un clima emocional positivo que pueda favorecer el aprendizaje y bienestar de sus estudiantes.

4. Emociones

Emoción es una respuesta fisiológica y automática, que involucra a todo el cuerpo, desde nuestro sistema hormonal, musculoesquelético, cardiovascular, digestivo, inmune, hasta el sistema nervioso (Adolphs & Anderson, 2018). Ya que las emociones modulan de forma tan masiva cómo funciona y responden nuestros cuerpos, es indispensable la comprensión de cómo ocurre esta modulación. Esto permitirá entender los efectos que los estados emocionales pueden generar en los y las estudiantes con quienes nos relacionamos en la sala de clases, y apuntar a propiciar climas emocionales positivos, los cuales actúan como factores protectores en diversas esferas del ámbito escolar.

Existen estímulos específicos que gatillan las respuestas emocionales, pudiendo dividir las en respuestas emocionales de connotación (o valencia) positiva y negativa, pues generan sensaciones placenteras (positivas) o displacenteras (negativas). Las emociones se pueden distinguir de los sentimientos, en tanto que éstos son la experiencia subjetiva y consciente de las emociones, siendo una parte acotada de la respuesta emocional como tal.

Las conductas que se originan ante un estímulo emocional abarcan tres componentes: uno conductual, uno fisiológico automático, y uno hormonal. El componente conductual implica una disposición corporal que cambia la postura de la persona que genera la respuesta emocional, involucrando al sistema musculoesquelético para ello. Adicionalmente, se genera una respuesta fisiológica automática que modula el funcionamiento del cuerpo, como el control de la frecuencia cardíaca, la presión sanguínea, la frecuencia respiratoria, la dilatación pupilar, pero también el funcionamiento del sistema nervioso, de tal manera que la respuesta emocional implica modulaciones en el funcionamiento de las redes atencionales, de la memoria y de funciones ejecutivas (Dunning, Fetchenhauer, & Schlösser, 2017; Flykt & Caldara, 2006; Kajiwara et al., 2003). La respuesta fisiológica automática que permite facilitar la

respuesta conductual está mediada por el sistema nervioso autónomo, con sus divisiones simpática y parasimpática. Finalmente, también se produce una respuesta hormonal que refuerza la respuesta fisiológica, permitiendo aumentar el flujo sanguíneo hacia los músculos de las extremidades, y aumentar la disponibilidad de energía almacenada en caso de requerir generar conductas como huir o luchar (Carlson, 2010). Estas hormonas también pueden cambiar el funcionamiento del sistema nervioso, tal como se detallará en mayor profundidad en el apartado sobre estrés. En resumen, un estímulo emocional orquestará respuestas fisiológicas automáticas y hormonales, que permitirán cambios conductuales a nivel de todo el cuerpo.

4.1 El sistema nervioso orquesta las respuestas emocionales

El procesamiento de los estímulos emocionales, y la generación de las respuestas emocionales involucran la actividad de varias estructuras del sistema nervioso, incluyendo a la amígdala, la corteza insular, la corteza cingulada, la corteza prefrontal y la amígdala. Dentro del sistema emocional, la amígdala, ubicada en la profundidad del lóbulo temporal, es una parte esencial. La amígdala recibe información de áreas sensoriales y sensitivas (como información visual, auditiva y sensaciones viscerales), y a su vez se conecta con regiones que pueden orquestar respuestas fisiológicas, como el sistema nervioso autónomo. Para ello, la amígdala se comunica con el hipotálamo, el cual se encargará de controlar la respuesta emocional a nivel de la musculatura somática (músculos de miembros) y lisa (músculos del sistema cardiovascular y digestivo), así como de la respuesta hormonal.

En tanto que la amígdala parece ser una región de vínculo entre la construcción perceptual del estímulo emocional (ya que recibe información de áreas sensoriales), y de las áreas de generación de la respuesta emocional (como el hipotálamo), se ha reportado que la amígdala permitiría generar el vínculo entre un objeto y su significado

afectivo, especialmente si la emoción asociada es de miedo. De este modo, se ha postulado como una región importante para la consolidación de memorias emocionales. Por ejemplo, si alguien sufrió una caída de un caballo, la actividad de la amígdala permitiría la asociación entre el miedo (además de la experiencia corporal de sudoración y cambio en el ritmo cardíaco) y el caballo. Diversos estudios en animales han demostrado que, si la amígdala se extirpa por medio de una cirugía, las asociaciones ya aprendidas se pierden, además de impedirse la generación de nuevas asociaciones entre emociones y estímulos potencialmente nocivos. De esta manera, la actividad de la amígdala parece ser muy importante para el aprendizaje por condicionamiento, en especial si este se asocia al miedo. Asimismo, se ha observado que personas con lesiones en la amígdala presentan dificultades para *relacionar* los gestos faciales con las emociones asociadas. Sin embargo, pueden seguir reconociendo las características físicas de los rostros de las personas, como: la edad, el género, la etnia. De este modo, la lesión de la amígdala no genera una alteración en la percepción de rostros, sino sólo en la detección de las emociones que pueden expresarse mediante las expresiones faciales (Axmacher & Rasch, 2017).

4.2 Las emociones modulan el aprendizaje

Las emociones son cruciales para nuestro desarrollo, en tanto que, además de modular respuestas fisiológicas y permitir conductas que permitan preservar la integridad corporal, también media aspectos claves de las relaciones y comunicaciones con otras personas. Vincularnos afectivamente con otros o reconocer el estado emocional de la persona con la que conversamos son habilidades esenciales, tanto dentro como fuera del aula. Asimismo, la respuesta emocional es capaz de influir en otros procesos cognitivos como la atención y la consolidación, influyendo tanto en la codificación como en el almacenamiento de las memorias a largo plazo.

Existen mecanismos neuronales gatillados por estímulos emocionales, que hacen que éstos destaquen sobre aquellos estímulos que no tienen un valor emocional. Esto tendría relación con un componente evolutivo, en donde es bueno que veamos estímulos potencialmente peligrosos -como animales peligrosos, accidentes o caras enojadas- para poder alejarnos de ellos. Esto parece deberse a que las regiones de procesamiento emocional, como la amígdala, se comunican no sólo con el hipotálamo sino también con las redes atencionales que permiten orientar la atención (Mohanty & Sussman, 2013) y modular la memoria (Kajiwara et al., 2003).

De manera similar, los estímulos que generan una respuesta emocional tienden a recordarse más fácilmente que los estímulos sin contenido emocional. Por ejemplo, en la semana, es más probable que se recuerde el día en que haya sucedido algún evento emocional como una buena noticia o un evento negativo como un accidente, mientras que los días en que no suceden eventos emocionales tienden a no ser recordados en mayor detalle. La amígdala estaría involucrada en los efectos de la emoción sobre la memoria, modulando la actividad de regiones cerebrales involucradas en la memoria de trabajo (corteza prefrontal dorsolateral) y con la memoria a largo plazo (hipocampo), llevando a una mejora en la memoria para eventos emocionales (Axmacher & Rasch, 2017; Hamann, 2001).

Ya que dentro de las respuestas emocionales naturales que generan los estímulos emocionales se encuentra una captura de la atención y una mejora en el recuerdo de los eventos emocionales, mucho tiempo se utilizaron estímulos aversivos para modular las conductas en las salas. Gracias a los avances en la psicología y a las investigaciones en educación, esta práctica se considera obsoleta. En cambio, la evidencia sugiere que climas emocionales positivos en la sala de clase se asocian con mejores niveles de logros en los estudiantes, especialmente en cursos con pequeños grupos de estudiantes (17 estudiantes) (Allen et al., 2013). Además, los climas emocionales positivos también se asocian a menor

probabilidad de sufrir aislamiento social por sus pares (Kiuru et al., 2012) y con una mayor sensación de bienestar por parte de los estudiantes (Liu et al., 2016). Este punto parece ser especialmente importante en el actual contexto de crisis sanitaria, en la cual las oportunidades de interacción social de las y los estudiantes se han reducido considerablemente. Un aspecto interesante por evaluar sería determinar cómo el contexto y la metodología a distancia ha impactado en el “clima escolar”, y de qué manera se genera este clima en esta nueva forma de interacción.

Asimismo, fomentar un clima emocional positivo dentro del aula podría ser un factor protector para aquellos estudiantes que puedan desarrollar o agudizar cuadros de trastornos del ánimo o depresión, o ansiedad, los cuales pueden impactar grandemente sobre el aprendizaje de las y los estudiantes. Como mencionamos anteriormente, los trastornos del ánimo y los trastornos depresivos impactan severamente en el sueño de las personas que las padecen.

4.3 Regulación de la respuesta emocional

Las emociones son una dimensión esencial dentro del desarrollo humano. Como se ha descrito en los párrafos anteriores, esta es una respuesta automática que modula la función general del cuerpo, y dentro de ellas, las funciones que permiten el aprendizaje. Por esta misma razón, la regulación de las emociones es crucial: por ejemplo, todos hemos sentido que concentrarse es mucho más difícil cuando estamos demasiado eufóricos o tristes. Ya que las emociones son respuestas automáticas, regularlas de manera consciente y voluntaria requiere de mayor esfuerzo que no regularlas. No obstante, las estrategias conscientes y voluntarias para modificar la respuesta emocional son conductas que se aprenden y pueden convertirse en hábitos a medida que se ponen en práctica.

La regulación de la respuesta emocional puede ejercerse mediante diversas estrategias, las que pueden estar enfocadas en regular la

percepción del estímulo que gatilla la respuesta emocional (técnicas proactivas), o en regular dicha respuesta una vez que esta ya se ha generado (técnicas reactivas). Dentro de las técnicas proactivas, se encuentran aquellas que modifican la exposición al estímulo, que modulan la atención o de cambio cognitivo. La primera estrategia, implica disminuir la exposición al estímulo que genera la respuesta emocional. Si es que esta exposición no puede ser evitada, se puede modular consciente y voluntariamente la atención prestada a dicho estímulo. Las estrategias de cambio cognitivo apuntan a revalorizar el estímulo que gatilla la respuesta emocional (por ejemplo, pensar en las consecuencias positivas que un estímulo valorado inicialmente como negativo puedan traer), o a un distanciamiento emocional (como, por ejemplo, saber que, pese a que esa emoción la estoy experimentando, no me define completamente como persona). Por otro lado, también se puede tratar de suprimir la respuesta emocional una vez que esta ya ha sido gatillada (Armony & Vuilleumier, 2013).

Se ha visto que la actividad de la corteza prefrontal y la corteza cingulada estarían relacionadas con estas aproximaciones de regulación emocional. Se ha postulado que la actividad de estas cortezas se relacionaría con una modulación de la actividad de la amígdala, lo que a su vez regularía la respuesta emocional que ésta gatilla.

El rol de las técnicas de meditación sobre la regulación emocional ha sido ampliamente estudiado. Se ha reportado que la regulación emocional es mejorada con la práctica habitual de técnicas como el *mindfulness* (Guendelman et al., 2017) y meditaciones contemplativas basadas en la focalización de la atención hacia emociones positivas (Valim et al., 2019). Estas parecen reclutar regiones de la corteza prefrontal relacionadas al control emocional, lo que a su vez disminuye la respuesta de la amígdala ante los estímulos emocionales (Lutz et al., 2008). Cabe destacar que la práctica sostenida de meditación conlleva una reorganización funcional de circuitos neuronales relacionados al control emocional (Davidson & Lutz, 2008; Manna et al., 2010)

5. Estrés y aprendizaje

La definición de estrés es compleja. No solo aborda un componente meramente biológico, sino que, además, contiene variables físicas, mentales, emocionales e incluso químicas. No obstante, todos y todas al momento de leer la palabra o solo masticar mentalmente qué significa, sabemos las consecuencias que tiene para nuestro organismo.

El estrés es una condición biológica de los seres vivos para adaptarse a situaciones que perturban el equilibrio dinámico entre el medio interno y el entorno. En términos mamífero - reduccionista, el estrés es la activación de las funciones neuroendocrinas (sistema límbico-hipotalámico-pituitario-suprarrenal) (Bonfiglio, et. al., 2011) y hormonal (liberación de corticosterona) (Fuchs & Flügge, 1998). Lo anterior conlleva que nuestro sistema nervioso central, se encuentre constantemente modulando estímulos externos e internos con la finalidad de mantenernos en condiciones que denominamos de “tranquilidad y bienestar”. Entonces, esta tranquilidad y bienestar depende de la capacidad que tenemos para reaccionar eficazmente frente al ambiente, sin embargo, los distintos sistemas de nuestro cuerpo que nos ayudan a tener una reacción adecuada a los cambios pueden estresarse de manera individual, causando múltiples patologías (Kumar, et. al., 2013).

Patologías como depresión, ansiedad, trastornos post traumáticos, entre otras, son frecuentes cuando las personas son sometidas a altos niveles de estrés por periodos prolongados de tiempo (Godoy, et. al., 2018). Más aún, estos trastornos podrían modificar de manera permanente distintos tipos de arreglos y redes neuronales, lo que causaría alteraciones a nivel de cortezas cerebrales y funciones vegetativas. No obstante, el correcto manejo del estrés puede aportar a varios procesos cognitivos como la atención, la memoria y el aprendizaje (Vogel & Schwabe, 2016).

Es por estas razones que modular el estrés y comprenderlo desde su origen podría aportar a la disminución de la incidencia de múltiples enfermedades relacionadas a este proceso. Además, si tomamos las medidas correspondientes para su correcto manejo, podríamos construir herramientas que aporten a los procesos de memoria y aprendizaje.

5.1 Neurobiología del estrés

La respuesta al estrés es un fenómeno modulado por múltiples estructuras cerebrales implicadas en los procesos de memoria, aprendizaje y toma de decisiones (Godoy, et. al., 2018).

Se inicia con la construcción de un objeto perceptual a partir de un estímulo externo. Esta percepción permite generar una respuesta que es modulada de forma específica tanto por nuestro cuerpo como por nuestro cerebro. En términos generales, cuando estamos en un periodo tanto de estrés crónico (prolongado en tiempo) como agudo (acotado en el tiempo), a nivel corporal, se gatillan modificaciones relacionadas al metabolismo, al sistema inmune, la disminución de los procesos digestivos, entre otros. Paralelamente, a nivel de sistema nervioso central, se modula el nivel de excitabilidad neuronal, además de la plasticidad y los eventos sinápticos (Godoy, et. al., 2018, Ulrich-Lai & Herman, 2009).

Nuestro cerebro es capaz de clasificar la naturaleza del estímulo estresor entre físico y psicológico, reclutando estructuras cerebrales diferenciales según el tipo de estímulo procesado. Por ejemplo, el dolor físico, enfermedades, accidentes, permanecer en un ambiente extremadamente frío, perder sangre o un desastre ambiental, son estresores físicos, mientras que exponerse ante el público, tener una prueba importante, la acumulación de trabajo, el aislamiento social, la pérdida de libertad y la incertidumbre son factores de estrés psicológicos. A nivel neuronal, estructuras como el núcleo accumbens, el pulvinar del tálamo y el

área tegmental ventral, que están involucradas en la regulación del movimiento y la liberación de dopamina, cambian la actividad de sus circuitos de retroalimentación con el estrés, provocando que usualmente tomemos ciertas posturas corporales particulares frente al estrés físico (Daviu, et. al., 2019). Por otra parte, la amígdala, relacionada al sistema de procesamiento emocional, se correlaciona más directamente al estrés de origen psicológico. Adicionalmente, existe un grupo de estructuras cerebrales comunes involucradas en la respuesta ante el estrés tanto físico como psicológico. Estructuras como la corteza prefrontal, relacionada con la toma de decisiones y el actuar lógico y consciente, y el hipocampo, relacionado con la memoria y el aprendizaje, cambian su actividad eléctrica tanto para el estrés físico como psicológico (Axmacher & Rasch, 2017). Este punto es de especial interés, ya que estas dos últimas estructuras se encuentran estrechamente vinculadas en los procesos educativos, y, por ende, podrían verse afectadas frente a cuadros de estrés crónico.

A nivel biológico, el estrés se mide por la liberación de un agente químico llamado cortisol. El cortisol es liberado por las glándulas adrenales, las cuales se localizan muy cerca de nuestros riñones, y modifican la actividad sistema de nuestro cuerpo, además, de ciertos circuitos neuronales. Por lo tanto, una forma cuantificable de medir el nivel de estrés en nuestros estudiantes es por medio de los niveles de cortisol en sangre. Esto ha permitido la realización de múltiples estudios que evalúan las dinámicas de liberación de cortisol y las distintas modificaciones en nuestro comportamiento.

5.2 Estrés en el aprendizaje

Existen múltiples situaciones complejas en el aula que son potenciales agentes estresores: desde conflictos interpersonales entre estudiantes o estudiantes y profesores, pasando por una exposición al resto del curso, hasta la evaluación final que determina si se aprueba una determinada

asignatura. Todos estos eventos pueden amenazar el equilibrio interno y externo, llamado homeostasis, lo que conllevaría la aparición de un cuadro de estrés (de Kloet, et.al., 2005). No obstante, la exposición a cortos periodos de estrés tiende a generar efectos positivos sobre algunos procesos cognitivos, como la atención y la memoria, por sobre posibles consecuencias fisiopatológicas. Se ha reportado que el aumento de los niveles de catecolaminas (agentes químicos que vienen antes que el cortisol) 90 minutos antes de iniciar un proceso de adquisición de información parece provocar una mejora en la integración de información de nuestro entorno, un aumento en la capacidad de atención, favoreciendo los procesos de aprendizaje (Vogel & Schwabe, 2016).

El efecto contrario parece tener el estrés sostenido en el tiempo, también llamado estrés crónico. Algunos estudios han demostrado que estar bajo los efectos de un estrés permanente, provoca que los niveles de cortisol se encuentren elevados constantemente, trayendo consecuencias más bien negativas a nuestros procesos de aprendizaje (Shields, Sazma & Yonelinas, 2016). Un estudio demostró el impacto que tiene aumentar el estrés frente a una tarea de memorización de imágenes. Se evaluó a dos grupos de estudiantes, de los cuales, sólo uno de ellos fue sometido a un evento estresor permanente mientras debían memorizar un set de imágenes. Al día siguiente los estudiantes debían contestar una serie de preguntas relacionadas al contenido y la localización de ciertas imágenes. Los estudiantes que no fueron sometidos a estrés tuvieron un desempeño significativamente mayor en comparación a los que fueron estresados de manera constante, apuntando a que el estrés sostenido parece perjudicar los procesos de almacenamiento de información (Schwabe & Wolf, 2009).

Otro punto importante, además del periodo que se permanece en estrés, es la cantidad de estrés experimentada. Los efectos beneficiosos del estrés sobre la atención y la memoria tienen una forma de “U” invertida, de tal modo que a bajos niveles de estrés, la persona no tiene tan buen rendimiento como a niveles de estrés medios. Asimismo, niveles muy

altos de estrés, generarán efectos perjudiciales, en comparación con niveles medios. Es importante remarcar, además, que cada individuo posee diferencias corporales que determinan que las respuestas al estrés sean diversas, habiendo personas que tienen mayor tolerancia a altas cantidades de estrés, mientras que otras son más sensibles a agentes estresores (Axmacher & Rasch, 2017).

Por todo lo recién mencionado, es posible manejar nuestros niveles de estrés de manera temporalmente específica para así favorecer los procesos de aprendizaje. Sin embargo, no se sabe cómo orientar estos hallazgos de manera efectiva en las actividades realizadas en aula u otros espacios educativos.

5.3 Estrés post confinamiento y manejo para el aprendizaje

La privación social es un evento que puede causar los más variados cambios del comportamiento. Se ha reportado que animales sometidos a un aislamiento social total desarrollan ciertas patologías con mayor facilidad, tales como ansiedad y depresión (Berry, et.al., 2012). Por lo tanto, es prácticamente imposible saber cuáles serán nuestras nuevas formas de comportarnos y reintegrarnos a un ambiente académico después del confinamiento sanitario post pandemia.

Es muy probable que gran parte de nuestras habilidades sociales se vean claramente disminuidas, como por ejemplo la capacidad de comunicarnos de manera específica, la integración de la información paraverbal, la atención sostenida en el tiempo, entre otros. No obstante, es una realidad que muchos individuos presentarán niveles de estrés elevados durante los primeros meses de reintegración social.

Nuestra labor como educadores debe centrarse en guiar los niveles de estrés de los estudiantes hacia actividades que les permitan enfocar sus esfuerzos en un aprendizaje efectivo y personalizado. Sabemos que

es extremadamente complejo hacerse cargo de cada uno de nuestros estudiantes, sobre todo, si tenemos múltiples cursos, ramos o instituciones donde entregamos contenidos tanto teóricos como prácticos, sin embargo, es posible tomar este conocimiento neurobiológico para guiar a todos y todas en virtud de los procesos de memoria y aprendizaje.

Ahora bien, la recomendación siempre será no sobresaturar de contenidos y actividades que demandan un tiempo significativamente mayor al reglamentario. Es más, cambiar las sesiones teóricas por sesiones prácticas, o bien, modificar los criterios de evaluación a evaluaciones más innovadoras que solo una hoja de respuestas con los conocimientos vomitados de los estudiantes es el primer paso para enfocar los procesos neurobiológicos del estrés a un buen aprender.

6. Propensión a las adicciones

Los entornos socialmente complejos conllevan al desequilibrio tanto físico como emocional. Por ejemplo, individuos impulsivos, que no balancean el riesgo en relación con el ambiente, que tienen conflictos con la autoridad, que se aíslan social, entre otros, tienen una alta correlación entre la dependencia y abuso de sustancias (Wise & Koob, 2013, Cerniglia, et. al., 2017, Eitan, et.al., 2017).

Existen múltiples estudios que han determinado los mecanismos y redes neuronales que se modifican al momento de poner un refuerzo exógeno condicionado asociado a una recompensa en particular (Magoon, Critchfield, Merrill, Newland & Schneider, 2017). Sin embargo, también se ha demostrado la implicancia que tiene la sobrealimentación de estos circuitos de recompensa en las actividades de la vida diaria (Koob & Volkow, 2016).

Utilicemos el siguiente ejemplo: Dos grupos de animales de experimentación tienen acceso a una alimentación rica en azúcares.

Uno de los grupos tiene libre acceso a determinado alimento, mientras que el segundo grupo sólo puede acceder durante un periodo limitado de tiempo a dicha dieta. El grupo con acceso libre tiene un consumo controlado de los alimentos, distribuyendo la ingesta en función de su actividad metabólica. No obstante, el grupo con acceso restringido consumía el alimento en dosis altamente significativas en comparación al grupo de acceso libre. Además, el segundo grupo, modificó claramente su conducta por el hecho de no tener acceso a la dieta rica en azúcares, similar a lo que sucede cuando se priva a los individuos sustancias que provocan una sensación hedónica (Coultoni, et., al., 2001, Avena & Hoebel, 2008).

Estos hallazgos son fundamentales para describir muchos de los procesos psicológicos asociados a los circuitos de recompensa. Es más, se ha llevado este tipo de prácticas a ámbitos educacionales, en donde se busca premiar los buenos resultados de los estudiantes con algún refuerzo positivo.

No obstante, algunos estudios se han enfocado en determinar los cambios plásticos del cerebro cuando éste se acostumbra a tener los circuitos de recompensa permanentemente activados, ya sea por una acción física o la ingesta de alguna sustancia. De hecho, existe una gran cantidad de patologías que se asocian directamente al abuso de sustancias. Más aún, hoy en día, el refuerzo emocional pareciera cumplir un rol mucho más potente que el uso de sustancias. Es común para nosotros visualizar cómo las nuevas generaciones tienen la necesidad de estar atentos a sus dispositivos móviles, compartir su vida de manera constante y que los adulen por las acciones realizadas durante su vida (Cerniglia, et.al., 2017, Kuss & Griffiths, 2017). Cuántas veces hemos visto en el diario o las noticias la trágica noticia de un chico o chica que decide quitarse la vida por no tener la aceptación social que tanto anhela por redes sociales.

No obstante, podemos ocupar los intereses personales de cada individuo a nuestro favor en el ámbito educacional, haciendo sentir a

los estudiantes pertenecientes y logrados cuando se acercan a cumplir una meta específica, como, por ejemplo, el buen resultado en un examen o exposición. Además, valorizar y destacar el proceso o línea de pensamiento que tiene el o la estudiante, es mucho más significativo en el aprendizaje que solo valorar el resultado final.

6.1 Adicción y circuitos de recompensa.

Una adicción se define según la organización mundial de la salud como “Una alteración física y psicoemocional que crea una dependencia o necesidad hacia una sustancia, actividad o relación. Se caracteriza por un conjunto de signos y síntomas, en los que se involucran factores biológicos, genéticos, psicológicos y sociales” (OMS, 2020). El abuso de sustancias conlleva una activación de los circuitos de recompensa, los cuales cambian su umbral de tolerancia y activación al ser permanentemente estimulados (Koob & Volkow, 2016). De hecho, se definirá como recompensa a cualquier evento que active un refuerzo hedónico positivo. Por lo que no sólo el uso de drogas está vinculado en la generación de una adicción (Wise, 2009).

Los procesos relacionados a una adicción se inician en el área tegmental ventral (VTA) del cerebro, lugar donde se sintetiza principalmente dopamina (60-65%) y GABA (30-35%). La dopamina es el neurotransmisor asociado a los circuitos de recompensa. De hecho, la liberación de este neurotransmisor desde el VTA modula directamente regiones como la amígdala, la corteza prefrontal y el núcleo accumbens. Todas estas estructuras cerebrales están implicadas directamente en la sensación de bienestar que tenemos cuando realizamos alguna acción o ingerimos algo que nos gusta (Cooper, et. al., 2017).

Se ha determinado que existe una etapa crítica del desarrollo en donde los sujetos pueden tener una mayor preponderancia al abuso de sustancias. Esta etapa se encuentra cerca de los 20 años, en donde

el cerebro lleva a cabo principalmente la articulación de nuevas redes neuronales, modificando las conexiones preexistentes y promoviendo la modificación del comportamiento (Giedd, et. al., 1999).

Es más, algunos estudios han demostrado que el cambio de hábitos en este periodo del desarrollo podría provocar modificaciones permanentes en las actividades de la vida diaria de los individuos (Spear, 2013). Estas modificaciones conllevarán que los sujetos tengan la necesidad de recibir este refuerzo positivo de sus redes asociadas a los circuitos de recompensas, por lo que existe una alta probabilidad de que trastornos como depresión, agresividad permanente, cambios en el pensamiento formal, entre otros, sean las consecuencias más comunes de ver.

Sin embargo, la estimulación de los circuitos de recompensa no sólo causa trastornos en los individuos. Es más, la activación de estos circuitos podría provocar que aumente el desempeño en determinadas tareas. Por ende, es crucial determinar los efectos positivos que trae la activación de estos circuitos.

6.2 Adicción como promotor del aprendizaje.

Se ha demostrado que la exposición a sustancias adictivas crea cambios duraderos en la estructura y función del cerebro, que subyacen en la transición a la adicción. Es más, aquellos pacientes que han sido diagnosticados con trastornos del comportamiento asociados a la adicción tienen una baja significativa en sus procesos de aprendizaje (Torregosa, et. al., 2011). No obstante, algunos autores han propuesto la posibilidad de ver la adicción no como una patología absoluta, sino que contemplarla además como un evento relacionado con el aprendizaje (Lewis, 2018).

La psicología cognitiva revela que el aprendizaje implica procesos como planificación, toma de decisiones, control inhibitorio y cascadas de

señales que eventualmente conducen a recompensas predichas. Es más, desde esta perspectiva el aprendizaje no es sólo una respuesta pasiva a los estímulos, sino que además incluye un componente activo con la integración de aspectos significativos del entorno (Wilson & Golonka, 2013). Por lo tanto, la activación de los circuitos de recompensa es fundamental para promover el aprendizaje significativo.

Es muy probable que muchos de los individuos que se encuentran en aislamiento social hayan aumentado el consumo de sustancias que alteran sus facultades presenciales. Por lo tanto, los sujetos prefieren estar en estados que les provoquen tanto placer físico como emocional en un contexto de privación social. Sin embargo, este sentir particular no sólo se encontraría vinculado al uso de sustancias, sino que, además, podría estar vinculado al uso de dispositivos con conectividad global. Por ejemplo, existen estudios que han propuesto la existencia de una suerte de adicción a internet. De hecho, hay ciertas alteraciones en el comportamiento similares a las descritas en el DSM-5 (*Diagnostic and Statistical Manual of Mental Health Disorders*) que se asemejan a los pacientes con adicción a sustancias (Jorgeson, et. al., 2016). En adición, el contexto de privación social fomenta que los individuos decidan ocupar estos dispositivos de manera reiterada, disminuyendo sus capacidades atencionales y su desempeño en contextos tanto laborales como académicos.

No obstante, es posible ocupar este tipo de cambios del comportamiento en favor de lograr un aprendizaje significativo. La utilización de refuerzos positivos ha demostrado tener un aumento en el desempeño de múltiples tareas, tanto simple como complejas, en varios modelos animales (Hansson & Neuringer, 2018). Es por esta razón que quitarles a los sujetos aquello que les da placer inmediato, pareciera no ser una buena metodología para promover la adquisición de conocimiento. Es más, si fuésemos capaces de valorizar en cierta medida aquellas recompensas que los individuos consideran importantes y enfocarlas para que puedan desempeñarse con un mejor rendimiento en ciertas

tareas, probablemente aquellos cambios en el comportamiento adquiridos durante el aislamiento social no sean tan nocivos para la consolidación de los aprendizajes.

6.3 Cambios en la metodología de enseñanza con relación a la recompensa.

Para todos es sabido que grandes beneficios a futuro traerá estudiar o desempeñarse de manera óptima en determinados contextos. No obstante, esos resultados no son inmediatos. Las generaciones del siglo XXI nacieron y crecieron teniendo todo lo que necesitan de manera expedita y eficaz. La mayoría del conocimiento se encuentra a un par de clics de distancia, o en su defecto, en los dispositivos que todos llevan en su bolsillo. Esto pareciera ennegrecer considerablemente la labor docente en el proceso de adquisición del conocimiento. Se vuelve imperante, bajo este contexto, desarrollar nuevas estrategias que nos permitan formalizar la labor docente en los procesos de formación académica de los estudiantes.

Sabemos que es imposible darles refuerzos positivos consumibles a los estudiantes cuando logran la adquisición de una competencia específica. Esto va en contra de cualquier modelo educacional que busca la transversalidad del conocimiento entre pares, ya que es lógico encontrar personas que intrínsecamente tienen más habilidades que otras en determinadas temáticas. No obstante, distender el ambiente, favorecer el acceso a aquellos espacios no nocivos y promover el uso de nuevas metodologías asociadas al refuerzo positivo (tales como la motivación, el agradecimiento y la valorización de la participación), podrían aportar de manera significativa en la consolidación de los aprendizajes. Renovar nuestros recursos docentes hacia las nuevas tecnologías y favorecer el sentimiento de pertenencia en el aula, son fundamentales para tener estudiantes dispuestos a aprender.

Es más, las métricas evaluativas actuales están enfocadas en la calificación de un producto en un contexto específico, dejando de lado el proceso y el desarrollo personal de cada individuo. En este sentido, es importante promover políticas que permitan valorizar los esfuerzos que hacen las y los estudiantes durante el transcurso de una actividad o asignatura. Esto posiblemente promoverá la activación de redes neuronales asociadas a los circuitos de recompensa, haciendo que el aprendizaje sea una experiencia placentera en lugar de traumática.

Conclusiones

No es una novedad asumir que nuestros estilos de vida han sido claramente modificados después de los eventos sanitarios del 2020. Es más, no sólo hemos adaptado nuestros hábitos, además, hemos modificado tanto la forma de acceder a la información como los contextos en los que se producen los aprendizajes. Ante la incertidumbre aún imperante respecto a la evolución de la enfermedad causada por el virus SARS-COV2, es complejo determinar qué sucederá con los espacios educativos, y de qué manera y cuándo se logrará retomar una interacción física y presencial. Sin embargo, los avances realizados desde las neurociencias cognitivas pueden aportar a tomar medidas que beneficien a nuestros estudiantes dentro del corto, mediano y largo plazo, atendiendo a qué mecanismos neurofisiológicos se gatillan durante estados de encierro, incertidumbre y readaptación.

Partamos desde la premisa que los y las estudiantes no son agentes pasivos en su proceso de percepción, atención y memoria y, por lo tanto, no se les puede introducir conocimientos de manera automática con el sólo hecho de exponerlos a un contenido. Muy por el contrario, si concordamos con que el sistema nervioso opera de manera activa para adquirir nuevas conductas y conocimientos, se hace evidente que los sistemas educacionales y las políticas de enseñanza que se implementan

en ellos deben tener en cuenta este rol activo de las y los estudiantes en su proceso de aprendizaje, así como de los distintos factores neurobiológicos que modulan dicho aprendizaje. Recordemos, además, que nuestros sistemas sensoriales necesitan del movimiento para tener un correlato coherente del ambiente que nos rodea. Por ello, no es menor la función que cumplen los docentes al momento de generar los espacios activos de la consolidación de los aprendizajes. Si bien es cierto que muchas veces los docentes realizamos clases expositivas en donde los estudiantes son meramente receptores de la información; la interpelación, la participación, el dinamismo, la conversación y la calidad de la presentación aportan de manera significativa en la consolidación de aprendizajes (Vogel & Schwabe, 2016).

Remarcando este punto, sabemos que nuestra atención debe ser renovada cada cierto tiempo para así asegurarnos que delimitamos todos nuestros recursos neuronales en virtud de comprender y adquirir una competencia específica. Si bien es cierto que la educación en línea en muchas ocasiones ha permitido que las sesiones de aprendizaje virtual puedan ser grabadas y quedar disponibles para ser re-revisadas por los y las estudiantes en otros momentos, esto también ha conllevado a que las jornadas tiendan a ser más extensas que en la presencialidad. De este modo, el tiempo parece ser más relativo y laxo frente a un dispositivo electrónico, provocando que las jornadas académicas se vuelvan extenuantes y agotadoras, o bien, breves y resolutivas. En este sentido, las acciones tendientes a la delimitación y el acortamiento de los horarios podrían ayudar mantener óptimamente todos los procesos relacionados a la atención. Asimismo, las aulas virtuales han implicado nuevos contextos en los que tanto estudiantes como profesores se enfrentan, con realidades diversas en los espacios de estudio y trabajo. Ante tal diversidad, las instituciones han respondido, en distintos grados, tratando de flexibilizar y adaptarse a dichos contextos. Al respecto, se hace evidente la necesidad de nuevos estudios que permitan investigar el impacto de estos nuevos contextos sobre los procesos de atención, memoria y aprendizaje, sin dejar de lado otros aspectos esenciales para

el aprendizaje, como son la sensación de pertenencia y de seguridad que les ha podido entregar cada institución educacional.

En este sentido, la actual realidad nos ha presentado un tiempo único para volver a pensar sobre el rol del docente, de los espacios educativos y de las comunidades educativas, así como el grado de impacto que cada una de ellas tiene sobre las y los estudiantes, no sólo en cuanto a su proceso de aprendizaje, sino también a nivel global. De este modo, gran parte de docentes y estudiantes se han adecuado al uso de herramientas tecnológicas que pueden fomentar la participación (como aplicaciones que permiten que los estudiantes voten “en vivo”) o el repaso de contenidos fuera del aula con material audiovisual.

Adicionalmente, cabe destacar que durante el confinamiento parámetros tales como los ciclos circadianos del sueño, el estrés por privación social y el abuso de pantallas y sustancias para hacer el confinamiento más llevadero, pueden ser un factor común entre los y las estudiantes. No obstante, no debemos ver esto como una desventaja en el ámbito educacional. Los esfuerzos docentes deben enfocarse en rescatar aquellos procesos que parecieran ser perjudiciales, pero que desde el punto de vista neurobiológico podrían tener ventajas significativas en los procesos de aprendizaje de los alumnos. Dar espacios para que puedan entrar en cuadros de relajación y descanso, aumentar la presión en períodos específicos o estimular mediante la recompensa, han mostrado evidencia favorable en los últimos estudios relacionados a neurociencia y educación.

Finalmente, nos es imposible determinar si tanto docentes como estudiantes tendrán la misma predisposición en relación con la entrega y recepción del conocimiento. Nuestras formas de relacionarnos, de hablar, de aproximarnos e inclusive de saludarnos cambiarán radicalmente luego de la cuarentena. Sin embargo, de algo estamos seguros, que el aula y los nuevos avances en ciencia y tecnología nos abren nuevos caminos en relación con el proceso de aprendizaje.

Referencias

- Adolphs, R., & Anderson, D. J. (2018). *The Neuroscience of Emotion: A New Synthesis*. Princeton University Press.
- Ahissar, E., & Assa, E. (2016). *Perception as a closed-loop convergence process*. *eLife*, 5. <https://doi.org/10.7554/eLife.12830>
- Allen, J., Gregory, A., Mikami, A., Lun, J., Hamre, B., & Pianta, R. (2013). *Observations of Effective Teacher-Student Interactions in Secondary School Classrooms: Predicting Student Achievement with the Classroom Assessment Scoring System-Secondary*. *School Psychology Review*, 42(1), 76–98.
- Anderson JR. *Language, memory, and thought*. Hillsdale, NJ: Erlbaum; 1976
- Armony, J., & Vuilleumier, P. (2013). *The Cambridge Handbook of Human Affective Neuroscience*. Cambridge University Press.
- Avena, N. M., Rada, P., & Hoebel, B. G. (2008). *Evidence for sugar addiction: Behavioral and neurochemical effects of intermittent, excessive sugar intake*. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 32(1), 20–39.
- Avidan, A. Y., & Barkoukis, T. J. (2011). *Review of Sleep Medicine*. Elsevier Health Sciences.
- Awh, E., Belopolsky, A. V., & Theeuwes, J. (2012). *Top-down versus bottom-up attentional control: a failed theoretical dichotomy*. *Trends in Cognitive Sciences*, 16(8), 437–443.
- Axmacher, N., & Rasch, B. (2017). *Cognitive Neuroscience of Memory Consolidation*. Springer.
- Baddeley, A., Eysenck, M. W., & Anderson, M. C. (2015). *Memory*. Psychology Press.
- Berry, A., Bellisario, V., Capoccia, S., Tirassa, P., Calza, A., Alleva, E., & Cirulli, F. (2012). *Social deprivation stress is a triggering factor for the emergence*

of anxiety- and depression-like behaviours and leads to reduced brain BDNF levels in C57BL/6J mice. Psychoneuroendocrinology, 37(6), 762–772.

Bevilacqua, D., Davidesco, I., Wan, L., Chaloner, K., Rowland, J., Ding, M., Poeppel, D., & Dikker, S. (2019). *Brain-to-Brain Synchrony and Learning Outcomes Vary by Student–Teacher Dynamics: Evidence from a Real-world Classroom Electroencephalography Study.* In *Journal of Cognitive Neuroscience* (Vol. 31, Issue 3, pp. 401–411). https://doi.org/10.1162/jocn_a_01274

Bonfiglio JJ, Inda C, Refojo D, Holsboer F, Arzt E, Silberstein S (2011). *The corticotropin-releasing hormone network and the hypothalamic-pituitary-adrenal axis: Molecular and cellular mechanisms involved.* Neuroendocrinology, 94:12–20.

Buehlmann, A., & Deco, G. (2008). *The neuronal basis of attention: rate versus synchronization modulation.* *The Journal of Neuroscience: The Official Journal of the Society for Neuroscience*, 28(30), 7679–7686.

Carlson, N. R. (2010). *Fundamentos de fisiología de la conducta.* ADDISON WESLEY.

Cerniglia, L., Zoratto, F., Cimino, S., Laviola, G., Ammaniti, M., & Adriani, W. (2017). *Internet Addiction in adolescence: Neurobiological, psychosocial, and clinical issues.* *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 76, 174–184.

Chaput, J.-P., Dutil, C., & Sampasa-Kanyinga, H. (2018). *Sleeping hours: what is the ideal number and how does age impact this?* *Nature and Science of Sleep*, 10, 421–430.

Cooper, S., Robison, A. J., & Mazei-Robison, M. S. (2017). *Reward Circuitry in Addiction.* *Neurotherapeutics*, 14(3), 687–697.

Corbetta, M., & Shulman, G. L. (2002). *Control of goal-directed and stimulus-driven attention in the brain.* *Nature Reviews. Neuroscience*, 3(3), 201–215.

- Colantuoni, C., Schwenker, J., McCarthy, J., Rada, P., Ladenheim, B., Cadet, J.L., Schwartz, G.J., Moran, T.H., Hoebel, B.G., 2001. *Excessive sugar intake alters binding to dopamine and mu-opioid receptors in the brain*. *Neuroreport* 12, 3549–3552.
- Cowan, N. (1998). *Attention and Memory*. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195119107.001.0001>
- Davidson, R. J., & Lutz, A. (2008). *Buddha's Brain: Neuroplasticity and Meditation [In the Spotlight]*. In *IEEE Signal Processing Magazine* (Vol. 25, Issue 1, pp. 176–174). <https://doi.org/10.1109/msp.2008.4431873>
- Daviu, N., Bruchas, M. R., Moghaddam, B., Sandi, C., & Beyeler, A. (2019). *Neurobiological links between stress and anxiety*. *Neurobiology of Stress*, 100191.
- Dunning, D., Fetchenhauer, D., & Schlösser, T. (2017). *The varying roles played by emotion in economic decision making*. *Current Opinion in Behavioral Sciences*, 15, 33–38. doi: 10.1016/j.cobeha.2017.05.006
- Eitan, S., Emery, M. A., Bates, M. L. S., & Horrax, C. (2017). *Opioid addiction: Who are your real friends?* *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 83, 697–712.
- Flykt, A., & Caldara, R. (2006). *Tracking fear in snake and spider fearful participants during visual search: A multi-response domain study*. *Cognition and Emotion*, 20(8), 1075–1091. <https://doi.org/10.1080/02699930500381405>
- Kruskal PB, Li L, MacLean JN. *Circuit reactivation dynamically regulates synaptic plasticity in neocortex*. *Nat Commun*. 2013; 4:2574. doi: 10.1038/ncomms3574. PMID: 24108320.
- Fuchs E, Flügge G (1998). *Stress, glucocorticoids, and structural plasticity of the hippocampus*. *Neurosci Biobehav Rev*. 23:295–300.
- Giedd, J.N., Blumenthal, J., Jeff, N.O., et al. (1999). *Brain development during childhood and adolescence: a longitudinal MRI study*. *Nat Neurosci*. 2: 861–63.

- Godoy, L. D., Rossignoli, M. T., Delfino-Pereira, P., Garcia-Cairasco, N., & de Lima Umeoka, E. H. (2018). *A Comprehensive Overview on Stress Neurobiology: Basic Concepts and Clinical Implications*. *Frontiers in Behavioral Neuroscience*, 12. doi:10.3389/fnbeh.2018.00127
- Guendelman, S., Medeiros, S., & Rampes, H. (2017). *Mindfulness and Emotion Regulation: Insights from Neurobiological, Psychological, and Clinical Studies*. *Frontiers in Psychology*, 8, 220.
- Hamann, S. (2001). *Cognitive and neural mechanisms of emotional memory*. In *Trends in Cognitive Sciences* (Vol. 5, Issue 9, pp. 394–400). [https://doi.org/10.1016/s1364-6613\(00\)01707-1](https://doi.org/10.1016/s1364-6613(00)01707-1)
- Hansson, J., & Neuringer, A. (2018). *Reinforcement of variability facilitates learning in humans*. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*. doi:10.1002/jeab.475
- Hjorth-Simonsen, A., & Jeune, B. (1972). *Origin and termination of the hippocampal perforant path in the rat studied by silver impregnation*. *The Journal of Comparative Neurology*, 144(2), 215–231. doi:10.1002/cne.901440206
- Jorgenson, A. G., Hsiao, R. C.-J., & Yen, C.-F. (2016). *Internet Addiction and Other Behavioral Addictions*. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America*, 25(3), 509–520.
- Kaefer, K., Nardin, M., Blahna, K., & Csicsvari, J. (2020). *Replay of Behavioral Sequences in the Medial Prefrontal Cortex during Rule Switching*. *Neuron*, 106(1), 154–165.e6.
- Kajiwara, R., Takashima, I., Mimura, Y., Witter, M., Iijima, T. (2003) *Amygdala Input Promotes Spread of Excitatory Neural Activity From Perirhinal Cortex to the Entorhinal–Hippocampal Circuit*. *J Neurophysiol* 89: 2176–2184. Doi: 10.1152/jn.01033.2002.
- Kandel, E. (2013). *Principles of Neural Science*, Fifth Edition. McGraw Hill Professional.

- Kiuru, N., Poikkeus, A.-M., Lerkkanen, M.-K., Pakarinen, E., Siekkinen, M., Ahonen, T., & Nurmi, J.-E. (2012). *Teacher-perceived supportive classroom climate protects against detrimental impact of reading disability risk on peer rejection*. In *Learning and Instruction* (Vol. 22, Issue 5, pp. 331–339). <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2011.12.003>
- Klausberger, T., & Somogyi, P. (2008). *Neuronal diversity and temporal dynamics: the unity of hippocampal circuit operations*. *Science* (New York, N.Y.), 321(5885), 53–57. <https://doi.org/10.1126/science.1149381>
- Kloet, E. R., Joels, M. & Holsboer, F (2005). *Stress and the brain: from adaptation to disease*. *Nat. Rev. Neurosci.* 6, 463–475.
- Koob, G. F., & Volkow, N. D. (2016). *Neurobiology of addiction: a neurocircuitry analysis*. *The Lancet Psychiatry*, 3(8), 760–773.
- Kumar, A., Rinwa, P., Kaur, G., & Machawal, L. (2013). *Stress: Neurobiology, consequences, and management*. *Journal of pharmacy & bioallied sciences*, 5(2), 91–97.
- Kuss, D., & Griffiths, M. (2017). *Social Networking Sites and Addiction: Ten Lessons Learned*. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 14(3), 311.
- Lee-Chiong, T. (2008). *Sleep Medicine: Essentials and Review*. Oxford University Press.
- Lewis, M. (2018). *Brain Change in Addiction as Learning, Not Disease*. *New England Journal of Medicine*, 379(16), 1551–1560.
- Liu, W., Mei, J., Tian, L., & Scott Huebner, E. (2016). *Age and Gender Differences in the Relation Between School-Related Social Support and Subjective Well-Being in School Among Students*. In *Social Indicators Research* (Vol. 125, Issue 3, pp. 1065–1083). <https://doi.org/10.1007/s11205-015-0873-1>
- Lutz, A., Slagter, H. A., Dunne, J. D., & Davidson, R. J. (2008). *Attention regulation and monitoring in meditation*. *Trends in Cognitive Sciences*, 12(4), 163–169.

- Magoon, M. A., Critchfield, T. S., Merrill, D., Newland, M. C., & Schneider, W. J. (2017). *Are positive and negative reinforcement “different”?* *Insights from a free-operant differential outcomes effect.* *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 107(1), 39–64.
- Manna, A., Raffone, A., Perrucci, M. G., Nardo, D., Ferretti, A., Tartaro, A., Londei, A., Del Gratta, C., Belardinelli, M. O., & Romani, G. L. (2010). *Neural correlates of focused attention and cognitive monitoring in meditation.* *Brain Research Bulletin*, 82(1-2), 46–56.
- Marr, D. (1982). *Vision: A computational investigation into the human representation and processing of visual information.* San Francisco, CA: W.H. Freeman.
- Roesler, R., McGaugh, J.L. (2019). *Memory Consolidation. Reference Module in Neuroscience and Biobehavioral Psychology.* Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-809324-5.21493-4>.
- Mohanty, A., & Sussman, T. J. (2013). *Top-down modulation of attention by emotion.* *Frontiers in Human Neuroscience*, 7, 102.
- Reder, L. M., Park, H., & Kieffaber, P. D. (2009). *Memory systems do not divide on consciousness: Reinterpreting memory in terms of activation and binding.* *Psychological bulletin*, 135(1), 23–49. <https://doi.org/10.1037/a0013974>
- Reynolds, G. D., & Romano, A. C. (2016). *The Development of Attention Systems and Working Memory in Infancy.* *Frontiers in Systems Neuroscience*, 10, 15.
- Schacter, D. L. (1987). *Implicit memory: History and current status.* *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 13(3), 501–518. doi:10.1037/0278-7393.13.3.501
- Schwabe, L. & Wolf, O. T (2009). *The context counts: congruent learning and testing environments prevent memory retrieval impairment following stress.* *Cogn. Affect. Behav. Neurosci.* 9, 229–236.

- Shields, G. S., Sazma, M. A., & Yonelinas, A. P. (2016). *The effects of acute stress on core executive functions: A meta-analysis and comparison with cortisol*. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 68, 651–668.
- Spear, L.P. (2013). *Adolescent neurodevelopment*. *J Adolesc Health*. 52 (suppl 2): S7–13.
- Squire L. R. (2009). *Memory and brain systems: 1969-2009*. *The Journal of neuroscience: the official journal of the Society for Neuroscience*, 29(41), 12711–12716. <https://doi.org/10.1523/jneurosci.3575-09.2009>
- Torregrossa, M.M., Corlett, P. & Taylor, J.R. (2011). *Aberrant Learning and Memory in Addiction*. *Neurobiol Learn Mem*. 96(4): 609–623.
- Ulrich-Lai, Y. M., and Herman, J. P. (2009). *Neural regulation of endocrine and autonomic stress responses*. *Nat. Rev. Neurosci*. 10, 397–409.
- Valim, C. P. R. A. T., Camila P R A, Marques, L. M., & Boggio, P. S. (2019). *A Positive Emotional-Based Meditation but Not Mindfulness-Based Meditation Improves Emotion Regulation*. In *Frontiers in Psychology* (Vol. 10). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00647>
- Varela, F. J., Rosch, E., & Thompson, E. (1991). *The Embodied Mind*. <https://doi.org/10.7551/mitpress/6730.001.0001>
- Vogel S, Schwabe L (2016). *Learning and memory under stress: implications for the classroom*. *npj Science of Learning*. 1, 16011; doi:10.1038/npjscilearn.2016.11
- Watson, B. O., & Buzsáki, G. (2015). *Sleep, Memory & Brain Rhythms*. *Daedalus*, 144(1), 67–82. https://doi.org/10.1162/DAED_a_00318
- Williams, S. E., & Horst, J. S. (2014). *Goodnight book: sleep consolidation improves word learning via storybooks*. *Frontiers in Psychology*, 5, 184.
- Wilson AD, Golonka S (2013). *Embodied cognition is not what you think it is*. *Front Psychol*. 4:58.

- Wise, R. A., & Koob, G. F. (2013). *The Development and Maintenance of Drug Addiction*. *Neuropsychopharmacology*, 39(2), 254–262.
- Wise, R.A. (2009). *Roles for nigrostriatal—not just mesocorticolimbic—dopamine in reward and addiction*. *Trends Neurosci.* 32: 517–24.
- Wu, Q, Chang, C.-F., Xi, S., Huang, I.-W., Liu, Z., Juan, C.-H., Wu, Y., & Fan, J. (2015). *A critical role of temporoparietal junction in the integration of top-down and bottom-up attentional control*. *Human Brain Mapping*, 36(11), 4317–4333.
- Yarbus, A. L. (1967). *Eye Movements and Vision*. <https://doi.org/10.1007/978-1-4899-5379-7>



Enseñanza de las matemáticas en tiempo de confinamiento: planificación de las clases postpandemia

Teaching mathematics in confinement time: planning
for post-pandemic classes

Enseigner les mathématiques en période de confinement:
planification des cours post-pandémique

Juan Luis Piñeiro G & Claudia Vásquez Ortiz

juanluis.pineiro@umce.cl,cavasque@uc.cl

RESUMEN

La enseñanza de las matemáticas es un fenómeno complejo por naturaleza y que la pandemia COVID-19 ha acrecentado. Las características de clases realizadas en confinamiento y la priorización curricular realizada por el Ministerio de Educación hacen necesario herramientas que permitan evaluar la enseñanza durante este tiempo con el fin de fortalecer los aprendizajes de los estudiantes. A través de una revisión de las dimensiones que caracterizan la calidad de la enseñanza de las matemáticas. Identificamos cuatro elementos comunes (matemáticas usadas en la clase, metas, clases y evaluación). La descripción de estos elementos mediante preguntas supone un insumo para evaluar las clases de matemáticas realizadas en este año académico tan particular. Concluimos que las características del sistema educativo chileno hacen necesario que la evaluación de las clases de matemáticas además sea realizada desde la perspectiva de cómo el mismo sistema educativo proveyó las condiciones a los profesores para realizar una enseñanza de calidad.

Palabras claves: educación, educación remota, calidad de la educación, eficacia del docente

ABSTRACT

The teaching of mathematics is a complex phenomenon by nature and one that the COVID-19 pandemic has increased. Classes' features or the characteristics of classes held in confinement and the curricular prioritization carried out by the Ministry of Education, make necessary tools that allow evaluating teaching during this time, to improve, strengthen the learning of students. Through a review of the dimensions that

characterize the quality of mathematics teaching, we identified four common elements (math used in class, goals, classes, and assessment). The description of these elements through questions is an input to evaluate the mathematics classes carried out in this very particular academic year. We conclude that the characteristics of the Chilean educational system make it necessary for the evaluation of mathematics classes to also be carried out from the perspective of how the educational system itself provided the conditions for teachers to carry out the quality teaching.

Key words: education, distance or remote education, quality of education, teacher effectiveness

RÉSUMÉ

L'enseignement des mathématiques est un phénomène complexe par nature et que la pandémie COVID-19 a augmenté. Les caractéristiques des classes tenues en confinement et la priorisation des programmes effectuée par le Ministère de l'Éducation, rendent les outils nécessaires qui permettent d'évaluer l'enseignement pendant cette période, afin d'améliorer, de renforcer l'apprentissage des élèves. En examinant les dimensions qui caractérisent la qualité de l'enseignement des mathématiques, nous avons identifié quatre éléments communs (mathématiques utilisées en classe, objectifs, classes et évaluation). La description de ces éléments à travers des questions est une entrée pour évaluer les cours de mathématiques dispensés dans cette année académique très particulière. Nous concluons que les caractéristiques du système éducatif chilien rendent nécessaire l'évaluation des cours de mathématiques aussi du point de vue de la manière dont le système éducatif lui-même a fourni les conditions pour que les enseignants puissent dispenser un enseignement de qualité.

Mots clés: éducation, enseignement à distance, qualité de l'enseignement, efficacité de l'enseignant

Introducción

La enseñanza de las matemáticas es considerada una tarea compleja que implica la toma de decisiones en la que intervienen diferentes conocimientos (Ball et al., 2008; Carrillo et al., 2018). Por una parte, el profesor que enseña matemáticas debe ser capaz de tomar decisiones a partir del conocimiento que sostiene y también una información adecuada de la situación en la que realizará alguna acción (Llinares, 2016). Para ilustrar esta complejidad, observemos una tarea que es usualmente utilizada en manuales para profesores de Educación Primaria: *Un granjero estaba contando sus patos y ovejas. Contó 10 cabezas y 26 patas en total, ¿cuántos patos y ovejas tiene?* Su utilización en el desarrollo de la competencia matemática de los estudiantes implica en el docente un conocimiento profundo sobre las matemáticas imbricadas en él. Por tanto, es necesario considerar al mismo tiempo, las diferencias entre los conceptos (saber) y los procesos (hacer) (NCTM, 2000). Retomando el ejemplo, por una parte, el profesor necesita conocimiento sobre qué algoritmos usar o cómo hacerlo de manera eficiente, qué estrategias de cálculo mental o representaciones son posibles, o un conocimiento profundo del sistema de numeración decimal y cómo afectan el aprendizaje de los algoritmos, entre otros. Por otro lado, se hace necesario un conocimiento del profesor que no se relaciona directamente con la matemática del problema, sino con la condición del problema para los estudiantes y su proceso de resolución.

Específicamente, utilizar este problema en una situación de enseñanza requiere conocimientos sobre:

- El *problema*, es decir, sobre las matemáticas que subyacen, sobre sus características, a qué tipo corresponde, sus características de formato, en qué medida puede ser un problema para sus estudiantes, etc.
- La *resolución del problema*. Es bastante obvio pensar en las fases que requeriría resolverlo, comprender qué significa cada dato, cómo se

relacionan, etc. Pero, además, encontramos conocimientos sobre las posibles estrategias que acepta: una algebraica, planteando una ecuación del tipo $P+O=10$ y $2P+4O=26$, o bien tanteando con diferentes cantidades de cada animal, o incluso tablas que organicen la cantidad de animales con sus patas y cabezas. También es posible la utilización de diagramas que representen a los animales con sus patas y cabezas, etc.

- La *disposición* que debe generar en los estudiantes la tarea para que acepten del desafío de resolverla, como también las creencias que sostenga sobre qué es un problema y cómo se debe proceder.
- Los *errores* que puedan cometer los estudiantes, al considerar por ejemplo de forma separada las patas y las cabezas o sobre contar alguna de las cantidades.
- Las *posibilidades* para el desarrollo de aspectos cognitivos como las diferentes estrategias y no cognitivos, como las creencias que los problemas pueden ser resueltos de formas diferentes o que la discusión de un problema es parte del aprendizaje.
- Los *cambios* que puedan realizarse en sus variables para hacerlo más difícil o fácil, ya sea en las cantidades involucradas, la relación entre las cantidades, etc.
- La *organización de la clase*, es decir, qué enfoque o vía de acceso se utilizará o dará énfasis (Schroeder y Lester, 1989). El problema presenta características que permiten discutir diferentes estrategias, por lo que una priorización del enfoque sobre la resolución de problemas parece más adecuada. Sin embargo, esta es una decisión que debe realizar el profesor en función de todas las variables que hemos mencionado.

Este listado, sin ser exhaustivo, hace notar la diversidad de conocimientos relacionados con la condición de problema de una tarea matemática, las decisiones que debe tomar el profesor o el discurso que debe potenciar en la clase para que finalmente los estudiantes aprendan. En este sentido, la enseñanza de las matemáticas es compleja en tiempos regulares o *normales*, por tanto, es plausible pensar que la modalidad de educación remota — actualmente en curso producto de la pandemia— ha acrecentado esta característica. En este contexto, nos preguntamos ¿Qué mirar al evaluar la enseñanza remota de las matemáticas para planificar el retorno a clases postpandemia? Para responder, presentamos una revisión de indicadores que reporta la literatura sobre qué mirar en las clases de matemáticas. A través de su síntesis, sistematizamos criterios que desde nuestra perspectiva pueden resultar útiles para identificar fortalezas y debilidades de este curso académico. Así, estas ideas pueden iluminar sobre qué aspectos de la enseñanza de las matemáticas es necesario dar énfasis en el retorno a las clases postpandemia.

Contexto y antecedentes.

En Chile a mediados de marzo de 2020 las clases presenciales fueron paralizadas en los establecimientos educacionales producto de la COVID-19. Frente a lo cual el 16 de mayo de 2020 el Ministerio de Educación, presenta un currículum transitorio para la emergencia (Unidad de Currículum y Evaluación, 2020b) válido por dos años —2020 y 2021, pues considera la emergencia en el vigente año y la pos-emergencia. De esta manera, en marzo del año 2022 se espera poder retomar el currículum que se encontraba vigente hasta antes de esta pandemia (Ministerio de Educación, 2012, 2015, 2019). Esto con el propósito de priorizar los objetivos de aprendizaje (OA) y sectores de enseñanza del currículum vigente. Con este fin, se seleccionó un conjunto de objetivos esenciales proveniente —hasta antes de la pandemia— de las progresiones de aprendizaje de las directrices curriculares vigentes,

proponiendo una ruta que organiza la enseñanza de manera flexible, de acuerdo con los siguientes criterios:

- ***Imprescindibles:*** se refiere a los OA que tienen un contenido que es fundamental para la construcción del conocimiento de cada asignatura. Bajo este criterio se busca responder a la pregunta ¿cuál es el aprendizaje fundamental que necesita desarrollar el estudiante para avanzar en los dominios de la asignatura?
- ***Integradores:*** se definen como aquellos OA que tienen un contenido necesario para otras áreas del conocimiento. Este criterio busca responder si ¿el objetivo permite al estudiante relacionar conocimientos de otras asignaturas o con otros ejes al interior de la misma asignatura?
- ***Significativos:*** entendidos como aquellos OA que tienen un contenido necesario para el desarrollo de la persona en la sociedad actual. Este criterio se basa principalmente en el uso frecuente y cotidiano del contenido, estos contenidos se caracterizan por ser necesarios para el día a día, es un conocimiento para la vida no necesariamente profesional. Por tanto, a través de este criterio se busca responder si ¿el objetivo permite al estudiante adaptarse activamente a la sociedad?

Así, en función de la reducción del tiempo lectivo producto del cierre de los establecimientos educativos y de los criterios antes expuestos, el Ministerio de Educación define dos niveles de priorización:

- ***Nivel 1:*** considera aquellos OA que son terminales del año y esenciales, es decir, imprescindibles para continuar el aprendizaje del año siguiente;
- ***Nivel 2:*** estos OA permiten complementar los OA imprescindibles, y son considerados altamente integradores y

significativos puesto que permiten generar aprendizajes para integrarse como sujetos activos frente a los desafíos sociales, así como desarrollar aprendizajes integradores para transitar por distintas áreas del conocimiento.

A través de este currículum para la emergencia, se busca mitigar el impacto de la pandemia de la COVID-19 en la educación. En este sentido, dicha priorización es entendida como “un marco de actuación pedagógica, que define objetivos de aprendizaje, secuenciados y adecuados a la edad de los estudiantes, procurando que puedan ser cumplidos con el máximo de realización posible en las circunstancias en que se encuentra el país” (Unidad de Currículum y Evaluación, 2020b, p. 6).

Uno de los principales propósitos de este currículum para la emergencia es resguardar que no aumenten de forma desmedida la brecha y las desigualdades educacionales ya existentes en el país, y que se podrían ver fuertemente impactadas por las brechas digitales que en el escenario actual se han convertido en un nuevo espacio de aprendizaje (Propuestas Educación Mesa Social Covid-19, 2020). En este sentido, es necesario proporcionar andamios al profesorado que les permitan hacer frente a la implementación de la priorización curricular en el escenario de educación remota producto de la pandemia de la COVID-19, y andamios para enfrentar el retorno a las clases presenciales, así como en el retorno al currículum que se encontraba vigente hasta antes de la pandemia. Sobre todo, si consideramos los resultados de la recientemente aplicada encuesta a nivel país La Mirada de los Docentes (Miradadocentes, 2020). En este estudio, queda en evidencia la necesidad de contar con orientaciones curriculares y estrategias pedagógicas para llevar a cabo el proceso de enseñanza bajo la modalidad de educación remota. De igual manera queda de manifiesto que dentro de las mayores preocupaciones de los docentes respecto del proceso de enseñanza y aprendizaje, se encuentra la poca autonomía de los estudiantes que podría interferir en los resultados de aprendizaje bajo esta modalidad.

En lo que respecta a la priorización para la asignatura de matemática (Unidad de Curriculum y Evaluación, 2020a), ésta se organizó para mantener un equilibrio entre los distintos ejes temáticos que la vertebran —números, álgebra y funciones, geometría y medición, estadística y probabilidad. De esta forma, se espera que el estudiante pueda construir el conocimiento básico, y a la vez desarrollar las habilidades propias de la disciplina —resolver problemas, argumentar, comunicar, modelar, representar— fundamentales para los ciudadanos del siglo XXI, necesarias para comprender, usar y valorar la matemática en diferentes contextos, es decir, desarrollar competencia matemática que le permita desenvolverse en la sociedad actual (NCTM, 2000).

Desde esta perspectiva, la matemática es concebida como una asignatura que:

Ayuda a comprender la realidad y proporciona herramientas necesarias para desenvolverse en la vida cotidiana. Comprender matemática y aplicar los conocimientos a la resolución de problemas reales es fundamental para los ciudadanos. Saber matemática crea oportunidades tanto de estudios, como en la ampliación laboral y enriquece la toma de decisiones, considerando datos y proposiciones matemáticas. La asignatura busca desarrollar de forma integral el pensamiento matemático de los estudiantes, para esto requiere de habilidades, conocimientos matemáticos y actitudes (Unidad de Curriculum y Evaluación, 2020b, p. 7).

En este sentido resulta de interés preguntarse qué fue lo que se priorizó en los distintos ejes temáticos tanto en educación básica como en educación media. Las figuras 1 y 2 muestran los porcentajes de OA priorizados para la asignatura de matemáticas para los distintos ejes temáticos. Cabe señalar que para efectos de comparación en educación básica hemos fusionado los ejes de medición y geometría.

Gráfico 1.

Objetivos de aprendizaje priorizados para la asignatura de matemática en educación básica.

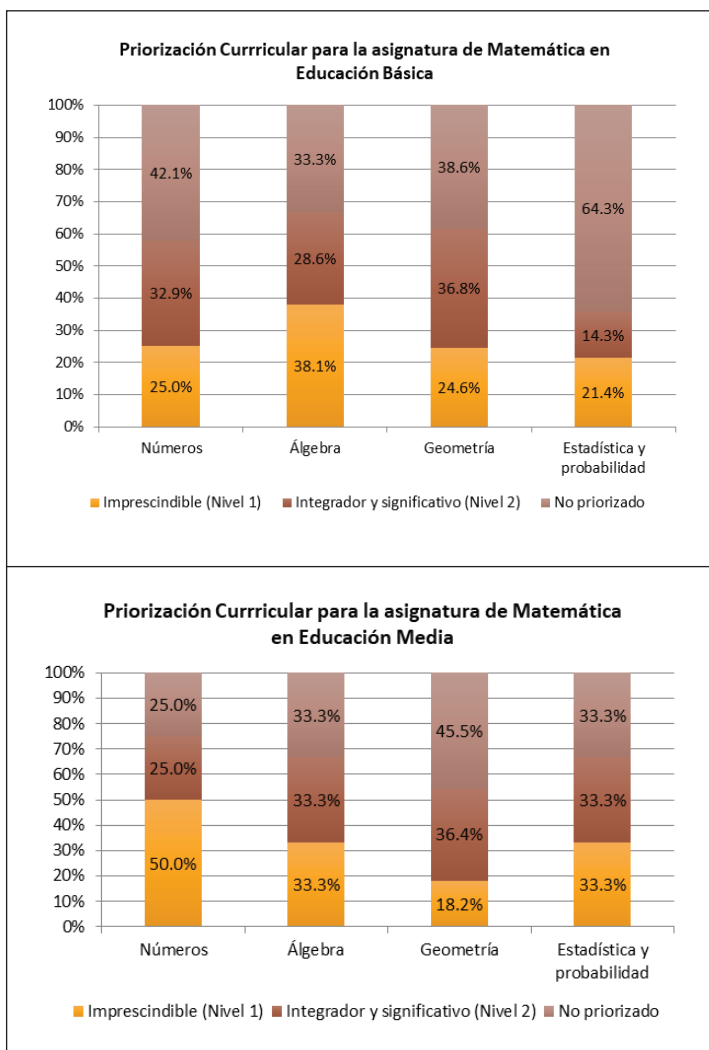


Gráfico 2.

Objetivos de aprendizaje priorizados para la asignatura de matemática en educación media.

La priorización curricular deja en evidencia una drástica reducción de los OA vinculados al eje de estadística y probabilidad en el caso de la educación básica, y del eje de geometría en el caso de la educación media. Este hecho es una señal de alerta, puesto que la asignatura de matemática juega un rol fundamental en la comprensión de esta pandemia. En este sentido, en este último tiempo nos hemos visto enfrentados a la urgente necesidad de contar con una educación que: a) impulse un pensamiento crítico que permita una toma de decisiones informada; y b) que estimule la generación de cambios de comportamiento en las personas. Bajo estos supuestos, es esperable que las personas actúen a favor de fomentar una cultura de respeto a las normas sanitarias y el autocuidado, que contribuya de alguna manera a mitigar los efectos de diversa índole producto de la pandemia de la COVID-19. Por tanto es imperativo que en la asignatura de matemática se desarrollen OA que permitan realizar interpretaciones y análisis adecuados para la toma de decisiones, así como para discriminar entre aquella información no relevante o que no se ha comunicado adecuadamente (Vásquez, Ruz, et al., 2020).

¿Qué mirar en una clase de matemáticas?

Una perspectiva que permite mirar las clases es la idea de calidad. La UNICEF (2000, p. 4) define calidad incluyendo:

- *Estudiantes que están sanos, bien nutridos y listos para participar y aprender, y apoyados en el aprendizaje por sus familias y comunidades;*
- *Ambientes saludables, seguros, protectores y sensibles al género, y que proporcionen recursos e instalaciones adecuadas;*
- *Contenidos, reflejados en los planes de estudio y materiales, pertinentes para la adquisición de habilidades básicas, especialmente en las áreas de alfabetización, competencia matemática y habilidades para la vida, y conocimientos en áreas tales como género, salud, nutrición, prevención del VIH / SIDA y paz;*

- *Procesos a través de los cuales profesores capacitados utilizan enfoques de enseñanza centrados en el niño, en aulas y escuelas bien administradas y evaluaciones pertinentes para facilitar el aprendizaje y reducir las disparidades;*
- *Resultados que abarcan conocimientos, habilidades y actitudes, y están vinculados a los objetivos nacionales de educación y participación positiva en la sociedad.*

Si bien estas características dependen del sistema educativo en su conjunto y definen calidad en términos generales, han sido la base para que la investigación en los diferentes campos del saber mire los salones donde se enseña el conocimiento disciplinar que les atañe.

Particularmente, en educación matemática se han realizado diferentes esfuerzos por desarrollar criterios y pautas que permitan observar clases de matemáticas (Anthony & Walshaw, 2009; Hill et al., 2008; Martínez, 2018; NCTM, 2014; Schlesinger et al., 2018; Schoenfeld, 2013; Vásquez, Alsina, et al., 2020) typically a business organization or firm, based on the “theory of the firm” as a collection of capabilities that may be exercised to earn revenues in the marketplace and compete with other firms in the industry. “Capability Management” seeks to manage the stock of capabilities within the firm to ensure its position in the industry and its ongoing profitability and survival. Prior to the emergence of Capability Management, the dominant theory explaining the existence and competitive position of firms, based on Ricardian economics, was the Resource-based view of the firm (RBVF. Sin embargo, las circunstancias que ha supuesto la pandemia de la COVID-19 hacen necesario una remirada a estas recomendaciones y pautas. Esto debido a que, por ejemplo, un supuesto que puede inferirse de la coyuntura a la que los profesores se han enfrentado tiene relación con un alto monitoreo del aprendizaje durante estos meses de educación remota. Esto debido a que, al no tener contacto directo con sus estudiantes, deben realizar monitoreos personalizados de los trabajos propuestos. Sin embargo, las dificultades de conexión a internet o la poca alfabetización

digital pueden haber provocado que la comunicación en y sobre las matemáticas quede relegada. Por tanto, nos preguntamos ¿cómo evaluar la gestión de enseñanza realizada en los meses de confinamiento desde la perspectiva del profesor?, y consecuentemente ¿qué aspectos de la educación matemática deberán ser foco de atención una vez superada la pandemia? Para responder a estas preguntas, acudimos a una revisión de criterios que puedan ser de utilidad a los profesores.

Criterios en la enseñanza de las matemáticas de calidad

En general, el planteamiento de las perspectivas sobre calidad de las clases de matemáticas ha sido desarrollado bajo la premisa de buscar una mejor comprensión de lo que sucede efectivamente en las salas de clases con indicadores observables. Subyace a esta premisa una preocupación por acompañar efectivamente a los docentes en su práctica pedagógica. Entre las diferentes propuestas que se han realizado en educación matemática encontramos perspectivas con un carácter teórico, en el sentido que proponen principios que deberían cumplirse en una clase de matemáticas; otras propuestas que se han desarrollado desde las prácticas docentes, y por supuesto, también híbridas.

En este trabajo realizamos una selección de dimensiones o principios que den cuenta de la calidad de una clase de matemáticas. Concretamente, hemos seleccionado dos perspectivas que señalan principios sobre la calidad de las clases de matemáticas (Anthony y Walsh, 2019; NCTM, 2014) y tres marcos que dan origen a protocolos de observación de clases de matemáticas (Hill et al., 2008; Schlesinger et al., 2018; Schoenfeld, 2013, 2014)we focus on teachers' mathematical knowledge for teaching (MKT. Esta selección se ha realizado tomando en consideración las fortalezas y debilidades del análisis de diferentes marcos de observación de la calidad de las clases de matemáticas (Praetorius y Charalambous, 2018) y que a nuestro parecer abarcan la mayor cantidad de elementos o mencionan elementos imprescindibles.

Un primer ejemplo es el de Anthony y Walshaw (2009) que proponen una serie de principios de lo que ellas denominan Pedagogía efectiva en matemáticas. Esta perspectiva entiende la pedagogía en matemáticas como: a) un derecho de todos; b) para la que todos tienen potencial; c) en la que debe respetarse la diversidad de las aulas; d) debe fomentar el desarrollo de la competencia matemática; y e) debe tener un compromiso por desarrollo integral de los estudiantes. Desde esta concepción, las autoras plantean 10 principios que comprende una enseñanza efectiva:

- Entender la enseñanza de las matemáticas como una ética del cuidado. Esto en el sentido de que se creen comunidades de aprendizaje —construidas en base a la confianza— en las salas de clases en las que se enseña matemáticas. Se espera que estas comunidades estén centradas en objetivos matemáticos potentes que fomenten el desarrollo de las identidades y competencias matemáticas de los estudiantes, y donde existen expectativas altas y realistas.
- Se debe organizar el aprendizaje y procurar brindar a los estudiantes oportunidades para trabajar tanto de forma independiente como colaborativa para dar sentido a las ideas, dando tiempo para pensar independientemente o discutiendo con toda la clase, o en parejas o pequeños grupos.
- Los profesores deben construir sobre el pensamiento de los estudiantes, planificando experiencias de aprendizaje de las matemáticas que permitan a los estudiantes desarrollar sus competencias, intereses y experiencias. Particularmente, se debe procurar conectar el aprendizaje con lo que piensan los estudiantes, proporcionando desafíos adecuados a sus habilidades y usar los errores y dificultades para desarrollar aprendizajes.
- Debe existir un uso de tareas matemáticas que merezcan la pena. Es decir, los profesores deben comprender que las tareas

y los ejemplos que seleccionan influyen en cómo los estudiantes ven, desarrollan, usan y dan sentido a las matemáticas. Por tanto, las tareas deben provocar un uso significativo de las matemáticas, tanto bien si resuelven problemas como cuando practican.

- Se debe ayudar a los estudiantes a crear conexiones entre diferentes formas de resolver problemas, entre representaciones y temas matemáticos, y entre las matemáticas y las experiencias cotidianas.
- La evaluación debe ser concebida para el aprendizaje. Los profesores deben utilizar una variedad de prácticas de evaluación para hacer visible el pensamiento de los estudiantes y para apoyar su aprendizaje. Para ello, se debe explorar el razonamiento de los estudiantes y probar su comprensión, haciendo buenas preguntas y dando una realimentación adecuada y pertinente. Asimismo, se debe promover la autoevaluación y coevaluación.
- Los profesores deben facilitar el diálogo en el aula y centrarlo en la argumentación matemática. Para ello, se debe proporcionar andamiaje a las formas matemáticas de hablar y pensar.
- Los profesores deben dar forma al lenguaje matemático modelando términos y comunicando su significado de manera que los estudiantes los comprendan. Es decir, debe existir una instrucción explícita del lenguaje matemático, teniendo en consideración la diversidad de lenguajes y lenguas existentes en la sala de clases.
- Los profesores deben seleccionar cuidadosamente los materiales y representaciones para brindar apoyo al pensamiento de los estudiantes. Es importante que se permita a los estudiantes pensar usando materiales y que pueda comunicar sus ideas apoyándose en ellos.

- Se deben crear las instancias y fomentar en los profesores un desarrollo y uso de sus conocimientos como base para iniciar el aprendizaje y responder a las necesidades matemáticas de todos sus estudiantes. Concretamente, se debe cuidar el conocimiento del profesor relativo al contenido, al contenido pedagógico y al conocimiento docente en acción.

Por su parte, el Consejo Nacional de Profesores de Matemáticas estadounidense (NCTM por sus siglas en inglés) propone una serie de principios (NCTM, 2014) que resumen su popular propuesta curricular (NCTM, 2000). Los principios propuestos:

describen las condiciones, las estructuras y las políticas que han de darse para que los estudiantes aprendan. Aborda los elementos esenciales de la enseñanza y el aprendizaje, del acceso y la equidad, del currículo, así como de aspectos tales como las herramientas y la tecnología, la evaluación y la profesionalización. Por último, sugiere acciones específicas que los maestros y las partes interesadas necesitan ejecutar con el objeto de culminar nuestro propósito compartido de garantizar el éxito de todos en las matemáticas (NCTM, 2014, p. vii).

En este documento se describen ocho prácticas matemáticas eficaces que los profesores deben promover:

- Establecer metas matemáticas enfocadas en el aprendizaje, es decir, el profesor plantea sus objetivos de forma que se adecuan al desarrollo de los aprendizajes y usa este último como guía para las decisiones de continuación de la enseñanza.
- Implementar tareas que promuevan el razonamiento y la resolución de problemas en las que los estudiantes exploran y los profesores apoyan sin dar las respuestas, sino que alientan el uso de diferentes enfoques y estrategias. Concretamente, las tareas que se diseñan o seleccionan deben brindar: oportunidades de exploración e indagación, que amplíen la comprensión matemática; oportunidades de usar variados materiales y

representaciones; un alto nivel de exigencia cognitiva por parte de los estudiantes.

- Usar y vincular de las representaciones matemáticas para promover que los estudiantes establezcan conexiones entre diferentes representaciones matemáticas para profundizar el entendimiento de conceptos y procedimientos, así como para concebir a ambos como herramientas para la resolución de problemas. Esto significa que se debe otorgar el tiempo necesario a estas actividades, centrando la atención en las matemáticas subyacentes y su estructura y cómo las representaciones y materiales ayudan a comprenderlas.
- Favorecer un discurso matemático significativo, promoviendo el diálogo entre los estudiantes a fin de que puedan construir una comprensión compartida de las ideas matemáticas, a través del análisis y la comparación de sus enfoques y argumentos. Para ello, se debe comprometer a los estudiantes en esta tarea, facilitando instancias de análisis y discusión en los que se hagan conexiones explícitas entre sus enfoques y su razonamiento.
- Plantear preguntas deliberadas para evaluar y mejorar el razonamiento del estudiante y para que le dé sentido a ideas y relaciones matemáticas importantes. Por tanto, se espera que se otorgue el tiempo suficiente para que se hagan preguntas que no encausen al propio enfoque del profesor, sino preguntas que exploran el pensamiento y promueven la explicación y justificación del estudiante, haciendo explícitas las matemáticas y cómo acceder a ellas.
- Elaborar la fluidez procedimental a partir de la comprensión conceptual, de manera que los estudiantes, con el tiempo, se vuelvan hábiles en el empleo flexible de procedimientos, a medida que resuelven problemas contextuales y matemáticos. Por ello, se espera los estudiantes utilicen sus propias estrategias

de razonamiento, que analicen por qué funcionan, cómo se relacionan con otros procedimientos formales más eficientes, y modelándolos visualmente. Asimismo, se espera que las oportunidades de practicar procedimientos se realicen en forma dosificada.

- Favorecer el esfuerzo productivo en el aprendizaje de las matemáticas, brindando consistentemente a los estudiantes, de manera individual y colectiva, las oportunidades y los apoyos necesarios para que se involucren en esfuerzos productivos a medida que abordan ideas y relaciones matemáticas. Específicamente, se espera que los profesores anticipen las dificultades de sus estudiantes con el fin de estar preparados para que su esfuerzo sea productivo, brindando tareas y preguntas, haciéndolos conscientes de lo intrínseco de los errores y la confusión en el aprendizaje y reforzando los esfuerzos y la perseverancia.
- Obtener y utilizar evidencias del pensamiento de los estudiantes para evaluar el progreso en la comprensión matemática y para adecuar continuamente la enseñanza en formas que apoye y extienda el aprendizaje. Esto se traduce en identificar, analizar e interpretar qué se considera una evidencia de avance, para tomar decisiones reflexionadas.

Respecto a las dimensiones de protocolos de observación de clases, el primero que hemos seleccionado es el del grupo de investigación dirigido por Shoenfeld (2013, 2014, 2020) *theoretically grounded scheme for classroom observations*. One would think that a comprehensive theory of decision-making would provide the bases for a classroom observation scheme. It turns out, however, that, although the theoretical and practical enterprise are in many ways overlapping, the theoretical underpinnings for the observation scheme are sufficiently different (narrower in some ways and broader in others). Este grupo desarrolla el marco TRU MATH (Teaching for Robust Understanding Mathematics) que identifica cinco dimensiones: a) el contenido matemático; b) la demanda cognitiva;

c) el acceso equitativo; d) compromiso, apropiamiento e identidad; y e) la evaluación formativa. Mediante una serie de revisiones de la literatura se identificaron ciertos aspectos de las aulas de matemáticas que promueven aprendizajes que fueron la base que desarrollan las dimensiones que mostramos a continuación. Estas dimensiones tratan de aspectos del entorno del aula y que se han considerado importantes en la literatura. Así, las dimensiones nombran un aspecto de la práctica en el aula que es significativo y reconocible. Además, se ha construido una rúbrica que muestra los diferentes niveles en que estas dimensiones pueden ser observadas en las aulas. Las categorías se superponen en algunos aspectos, pero cada una tiene entidad propia y fueron desarrolladas para que puedan ser focos de desarrollo profesional. Las dimensiones de este marco son (Schoenfeld, 2014, p. 407):

- Las matemáticas: el grado en el que las matemáticas discutidas en la clase están enfocadas y son coherentes, y hasta qué punto se abordan y explican las conexiones entre procedimientos, conceptos y contextos —cuando sea apropiado.
- Demanda cognitiva: la medida en que las interacciones en el aula crean y mantienen un entorno de desafío intelectual productivo que favorece el desarrollo matemático de los estudiantes.
- Acceso equitativo al contenido: la medida en que las estructuras de las actividades del aula invitan y apoyan la participación de todos los estudiantes con las matemáticas que se abordan.
- Acción, responsabilidad e identidad: el grado en que los estudiantes tienen oportunidades para conjeturar, explicar, hacer argumentos matemáticos y construir sobre las ideas de los demás de manera que contribuyan al desarrollo de su capacidad y voluntad de participar matemáticamente en clases, apropiamiento del contenido, lo que resulta en identidades positivas como hacedores de matemáticas.

- Usos de la evaluación: la medida en que se evidencia el pensamiento del estudiante y se utiliza para construir aprendizajes productivos o abordando malentendidos emergentes.

En esta misma línea, Schlesinger y colaboradores (2018) a partir de una revisión de los instrumentos de observación de aulas existentes y tomando en consideración el contexto de aula de habla germana, desarrollan descripciones específicas de la calidad de la enseñanza por áreas, que pueden ser divididas empíricamente en dos dimensiones: una relativa al contenido y otra a la enseñanza. La primera dimensión relativa al contenido matemático se centra en la calidad de la enseñanza relacionada con respecto a la corrección matemática y su profundidad. Los autores asumen que los estudiantes solo pueden aprender de manera efectiva si el contenido matemático se presenta de manera correcta y cubre no solo aspectos matemáticos superficiales, sino que una matemática significativa y profunda, con un uso correcto del lenguaje asociado. Esta dimensión se ha operacionalizado de la siguiente manera:

- Hacer frente a los errores matemáticos de los estudiantes, analizando las dificultades y conceptos erróneos de estos y usándolos como una oportunidad para aprender.
- La corrección matemática del profesor es correcta sin cometer errores relacionados con el contenido y ser impreciso.
- Las explicaciones del profesor están bien estructuradas, son precisas y se centran en aspectos matemáticos fundamentales.
- Profundidad matemática de la lección propiciando generalizaciones, conexiones matemáticas y posibilidades para estructurar el contenido matemático.
- El profesor brinda la oportunidad de lidiar con procesos matemáticos como la resolución de problemas, el modelado o el razonamiento y la demostración que fomenten y desarrollen la competencia matemática de los estudiantes.

Respecto a la segunda dimensión relativa a la enseñanza, esta se relaciona con que el contenido matemático se presente de una manera que sea accesible para los estudiantes. Se asume que los estudiantes solo pueden aprender de manera efectiva y estar motivados si el contenido matemático de la clase es accesible e interesante para ellos. Por tanto, es necesario que se utilicen diferentes perspectivas y representaciones para apoyar a los estudiantes en sus procesos de aprendizaje y que los ejemplos y tareas utilizados sean adecuados para el contenido matemático, dando sentido a lo que están aprendiendo. Esta dimensión se operacionaliza de la siguiente manera:

- Uso de múltiples representaciones dentro de la clase e ilustrando la relación entre ellas para facilitar el acceso de los estudiantes al contenido *matemático*.
- Práctica deliberada, es decir que el enfoque de la clase o partes de la clase son prácticas, así como ejercicios que proporcionan oportunidades para explorar, reflexionar y autoconocerse como matemático.
- Ejemplos matemáticos apropiados, elegidos para centrarse en ideas matemáticas fundamentales que sean apropiados para los estudiantes.
- Relevancia de las matemáticas para los estudiantes, haciéndola explícita a través de conexiones con la vida cotidiana de los estudiantes para que puedan aportar su propia experiencia e intereses.

Por último, el grupo de investigación liderado por Deborah Ball, y que ha desarrollado el marco *Conocimiento matemático para la enseñanza* (Ball et al., 2008) (MKT por sus siglas en inglés), indagó en las conexiones existentes entre el nivel de conocimiento del profesor y la calidad de la enseñanza. De este trabajo surgen dimensiones que describirían la calidad de la enseñanza de las clases de matemáticas o Mathematical

Quality of Instruction (MQI) (Hill et al., 2008). Este grupo, basándose en una revisión de la literatura y su propia investigación sobre el conocimiento del profesor, identifican cinco temas clave relativos a la calidad de la enseñanza: errores, responder a los estudiantes de manera inapropiada, la conexión del trabajo en el aula con las matemáticas, la riqueza de las matemáticas y la respuesta adecuada a los estudiantes. Estos temas son propuestos desde la perspectiva de qué déficits y oportunidades presentes en las clases de matemáticas podrían explicar la calidad de la enseñanza. Los elementos o temas que caracterizan al MQI (Hill et al., 2008, p. 437) son:

- Errores matemáticos: se refiere la presencia de errores procedimentales, lingüísticos, de representación u otros errores matemáticos en la enseñanza.
- Responder a los estudiantes de manera inapropiada: o el grado en que el profesor malinterpreta o, en el caso de un malentendido del estudiante, no responde a lo que expresa el estudiante.
- Conectar la práctica en el aula con las matemáticas: o el grado en el que la práctica en el aula está conectada con ideas y procedimientos matemáticos importantes y valiosos en lugar de un enfoque no matemático, como la gestión del aula, o actividades que no requieren pensamiento matemático, como los estudiantes que siguen instrucciones para cortar, colorear y pegar, pero sin conexiones obvias entre estas actividades y los significados matemáticos.
- La riqueza de las matemáticas: o el uso de múltiples representaciones, la vinculación entre representaciones, la explicación y justificación matemática, y la claridad en torno a prácticas matemáticas como la prueba y el razonamiento.
- Lenguaje matemático: o la precisión del lenguaje matemático en la enseñanza, el uso del lenguaje para transmitir claramente ideas

matemáticas, así como cualquier discusión explícita sobre el uso del lenguaje matemático.

En general, las diversas caracterizaciones sobre lo que se entiende por clases de matemáticas de calidad presentan numerosas coincidencias. La riqueza de las ideas matemáticas involucradas en las tareas presentadas a los estudiantes es una idea que es posible encontrar en todas las concepciones ligadas a la calidad de la enseñanza en clases de matemáticas. Como síntesis de todas ellas, una clase de matemáticas de calidad debe considerar al menos las cuatro siguientes características:

- Las matemáticas que se tratan en las clases son importantes en el sentido que promueven la competencia de los estudiantes, traducido en tareas que les permiten explorar, analizar, razonar, explicar a otros y justificar sus estrategias, usando múltiples representaciones o materiales y haciendo conexiones.
- Las metas de la clase están enfocadas en el aprendizaje, utilizando los errores de los estudiantes y desafiándolos mediante preguntas o ejemplos que les permiten corregirse para avanzar.
- Las clases están organizadas para que los estudiantes tengan tiempos de trabajo individual y colectivo en el que desarrollen su pensamiento a través de trabajo matemático, en los que puedan usar un lenguaje matemático preciso en instancias de diálogo productivo.
- La evaluación de los aprendizajes guía los procesos de enseñanza a través de las evidencias del pensamiento de los estudiantes mientras hacen matemáticas, en prácticas deliberadas y dosificadas que apoyan al desarrollo conceptual.

La evaluación de las clases de matemáticas en tiempo de confinamiento

Para concretizar nuestros planteamientos, utilizaremos a modo de ejemplo un objetivo de aprendizaje (OA) priorizado de 4° año de educación básica y un OA de III año de educación media en los que a través de preguntas concretas buscamos indagar en la calidad de su implementación.

El objetivo de 4° año de educación básica corresponde al eje de números y operaciones (Unidad de Currículum y Evaluación, 2020, p. 15):

Demostrar que comprenden la multiplicación de números de tres dígitos por números de un dígito: usando estrategias con o sin material concreto; utilizando las tablas de multiplicación; estimando productos; usando la propiedad distributiva de la multiplicación respecto de la suma; aplicando el algoritmo de la multiplicación; resolviendo problemas rutinarios.

El OA de III año de educación media corresponde al eje de estadística y probabilidades (Unidad de Currículum y Evaluación, 2020, p. 31):

Tomar decisiones en situaciones de incerteza que involucren el análisis de datos estadísticos con medidas de dispersión y probabilidades condicionales.

Las preguntas planteadas no pretenden ser exhaustivas y son ejemplos para usarse con este y otros OA's de las Bases Curriculares. Para ello, las preguntas estarán organizadas de acuerdo con las cuatro características que sintetizan los principios de calidad presentes en la literatura.

Respecto a las matemáticas usadas en la clase:

- ¿Son las tareas planteadas realmente problemáticas para los estudiantes en el sentido que estos no tienen un camino conocido para resolverlas?

- ¿Son las tareas presentadas realmente problemáticas y no situaciones para aplicar procedimientos que ejemplifiqué?
- ¿Permití que los estudiantes resolvieran las tareas planteadas sin explicarles cómo resolverlas o la estrategia que debían utilizar?
- ¿Permití a los estudiantes que plantearan sus propias situaciones problemas?
- ¿Los estudiantes explicaban sus estrategias y el razonamiento que utilizaron para responder las tareas que les planteé?
- ¿Las tareas que les fueron planteadas a los estudiantes propiciaban que se usaran múltiples representaciones para su resolución?
- ¿Las tareas que les fueron planteadas a los estudiantes propiciaban que los estudiantes realizaran conexiones con otros conceptos matemáticos, estrategias o la vida cotidiana para su resolución?
- ¿Las tareas que les fueron planteadas a los estudiantes propiciaban que se utilizaran materiales diversos para su resolución?

Respecto a las metas:

- ¿Los objetivos de las clases en que fue trabajado el OA reflejan los errores y dificultades que se presentaron en las clases previas?
- ¿Las preguntas y actividades planificadas fueron planteadas teniendo en cuenta los errores y dificultades de los estudiantes?
- ¿Las preguntas y actividades planificadas desafiaban a los estudiantes a reflexionar sobre sus errores y dificultades?
- ¿Los ejemplos planificados permitían a los estudiantes reflexionar sobre sus errores sin mostrarles las posibles respuestas?

- En perspectiva, ¿la secuencia de objetivos que abordan el OA muestran una progresión basada en como los estudiantes aprendían?

Respecto a las clases:

- ¿Tuvieron mis estudiantes tiempo suficiente de trabajo individual en las clases?
- ¿Tuvieron mis estudiantes tiempo para trabajar en parejas o en grupos pequeños durante las clases?
- ¿Tuvieron mis estudiantes la posibilidad de participar en debates colectivos con toda la clase?
- ¿Las clases estuvieron centradas en el trabajo matemático de los estudiantes?
- ¿Los estudiantes usaron lenguaje matemático preciso durante las clases?
- ¿Acompañe la ampliación del lenguaje matemático de los estudiantes durante las clases?
- ¿Las tareas y preguntas fomentaban el uso de un lenguaje matemático correcto?
- ¿Los estudiantes participaron en diálogos usando lenguaje matemático?

Respecto a la evaluación:

- ¿Obtuve evidencias del pensamiento de los estudiantes para tomar decisiones sobre las clases siguientes?

- ¿Plantee evaluaciones que permitan obtener información precisa y pertinente sobre cada estudiante?
- ¿Las tareas planteadas en las evaluaciones promovían un trabajo matemático efectivo?
- ¿Evalúe fluidez en los procedimientos de cálculo y comprensión conceptual de ellos?
- ¿Las prácticas de procedimientos apoyaban la comprensión conceptual de las matemáticas trabajadas en clases?

Si bien cada profesor podrá plantearse otras preguntas, creemos que estas recogen el espíritu de las características de una clase de calidad. En este sentido, suponen un insumo para que los profesores puedan reflexionar sobre sus propias clases realizadas durante el tiempo de educación remota. Asimismo, es importante destacar que estos criterios se desarrollan desde la perspectiva del profesor, y particularmente, de sus acciones en las clases de matemáticas. No obstante, es indispensable que para cualquier tipo de reflexión sobre la enseñanza se considere el aprendizaje de los estudiantes. Por tanto, será necesario velar por un regreso a la presencialidad bajo una modalidad *normal*, que se ajuste a las necesidades y particularidades de los estudiantes, que considere los aprendizajes alcanzados durante la enseñanza remota, así como los no alcanzados. De manera tal de proporcionar los andamios necesarios que permitan a los estudiantes alcanzar los aprendizajes necesarios acordes al nivel educativo en que se encuentren, lo que implica, por ejemplo, establecer rutinas de enseñanza diferenciadas al interior de un mismo grupo curso. En este sentido, las preguntas relativas a las metas tienen una doble función, evaluar la construcción de los aprendizajes y sistematizar los avances alcanzados por los estudiantes.

Reflexiones finales

La complejidad de las clases de matemáticas es reconocida por la comunidad de educadores matemáticos debido a que las relaciones entre profesor-estudiantes y estudiante-estudiante alrededor del contenido implican un número considerable de variables intervinientes. No obstante, una mirada a las conceptualizaciones de calidad reportados en la literatura puede ser de utilidad para reflexionar sobre la propia práctica docente. Particularmente, la priorización curricular, las características del sistema educativo, en especial sobre su capacidad para atender bajo la modalidad de educación remota a sus estudiantes, y la pandemia COVID-19 son aspectos que nos obligan a mirar con mayor detención cómo se han realizado las clases de matemáticas. En este sentido, la revisión realizada a algunos principios y supuestos teóricos que dan origen a protocolos de observación relativos a calidad de la enseñanza de las matemáticas supone un insumo valioso para reflexión personal de cada docente. De esta manera podrá evaluar sus clases, identificando las debilidades y fortalezas para planificar el regreso a clases presenciales bajo una modalidad “normal” una vez superada la pandemia, cuando podamos retomar el currículum que se encontraba antes vigente (MINEDUC, 2012, 2016, 2019).

Ahora bien, el sistema educativo chileno y sus características hacen que los criterios que se han discutido en este trabajo no dependan solo del profesor. Por tanto, además de una reflexión personal de cada profesor que enseña matemáticas, la evaluación que realmente permita superar las limitaciones será la que realice la comunidad escolar en su conjunto. Desde nuestra perspectiva, la educación es una tarea colaborativa. En consecuencia, que el profesor que enseña matemáticas pueda llevar a las aulas estos criterios de calidad necesariamente supone que el sistema educativo, a través de la gestión de cada establecimiento, hayan otorgado el soporte necesario a cada profesor. Entonces, los criterios reseñados en este trabajo deben ser discutidos colectivamente desde la perspectiva de cómo el colegio proveyó las condiciones para que el profesor pudiese realizar clases de calidad bajo la modalidad de educación remota.

Finalmente, este trabajo pone de manifiesto la necesidad de investigación empírica sobre cómo se han realizado las clases de matemáticas durante el confinamiento. Particularmente, es necesario conocer las clases chilenas de matemáticas en confinamiento y los criterios aquí descritos pueden ser una forma de acercarse a ellas. Esta resultaría útil por dos elementos clave: informar a la formación docente de los déficits que presentan los profesores para enfrentar la educación a distancia, y en dar luz a qué aspectos serán claves de profundizar con las generaciones de estudiantes que sufrieron la priorización curricular. No obstante, creemos que esta investigación debe considerar la perspectiva del profesor para que la comprensión del fenómeno sea completa.

Referencias

- Anthony, G. y Walshaw, M. (2009). *Effective pedagogy in mathematics*. IAE.
- Ball, D. L., Thames, M. H. y Phelps, G. (2008). Content knowledge for teaching: What makes it special? *Journal of Teacher Education*, 59(5), 389-407. <https://doi.org/10.1177/0022487108324554>
- Carrillo, J., Climent, N., Montes, M., Contreras, L. C., Flores-Medrano, E., Escudero-Ávila, D., Vasco, D., Rojas, N., Flores, P., Aguilar-González, Á., Ribeiro, M. y Muñoz-Catalán, M. C. (2018). *The mathematics teacher's specialised knowledge (MTSK) model*. *Research in Mathematics Education*, 20(3), 236-253. <https://doi.org/10.1080/14794802.2018.1479981>
- Hill, H. C., Blunk, M. L., Charalambous, C. Y., Lewis, J. M., Phelps, G. C., Sleep, L. y Ball, D. L. (2008). *Mathematical knowledge for teaching and the mathematical quality of instruction: An exploratory study*. *Cognition and Instruction*, 26(4), 430-511. <https://doi.org/10.1080/07370000802177235>
- Llinares, S. (2016). *¿Cómo dar sentido a las situaciones de enseñanza-aprendizaje de las Matemáticas? Algunos aspectos de la competencia docente del profesor*. *Cuadernos de Investigación y Formación en Educación Matemática*, 11(15), 57-67.
- Martínez, M. V. (2018). *Class observation to enrich student thinking on mathematics inside the classroom*. En D. M. Gómez (Ed.), *Proceedings of the First PME Regional Conference: South America* (pp. 17-30). PME.
- Ministerio de Educación. (2012). *Bases curriculares Educación Básica*. Unidad de Curriculum y Evaluación.

- Ministerio de Educación. (2015). *Bases curriculares 7o básico a 2o medio*. Unidad de Curriculum y Evaluación.
- Ministerio de Educación. (2019). *Bases curriculares 3o y 4o medio*. Unidad de Curriculum y Evaluación.
- Miradadocentes. (2020). *Docencia durante la crisis sanitaria: la mirada de los docentes. ¿Cómo está abordando la educación remota los docentes de las escuelas y liceos de Chile en el contexto de crisis sanitaria?* http://www.miradadocentes.cl/Informe-de-resultados_Docencia_Crisis_Sanitaria.pdf
- NCTM. (2000). *Principles and standards for school mathematics*. Autor.
- NCTM. (2014). *Principles to actions: Ensuring mathematical success for all*. Autor.
- Praetorius, A.-K. y Charalambous, C. Y. (2018). *Classroom observation frameworks for studying instructional quality: Looking back and looking forward*. ZDM, 50(3), 535-553. <https://doi.org/10.1007/s11858-018-0946-0>
- Propuestas Educación Mesa Social COVID-19. (2020). *Didácticas para la proximidad: aprendiendo en tiempos de crisis*. <https://centre.uc.cl/wp-content/uploads/2020/07/informe-didactica-final.pdf>
- Schlesinger, L., Jentsch, A., Kaiser, G., König, J. y Blömeke, S. (2018). *Subject-specific characteristics of instructional quality in mathematics education*. ZDM, 50(3), 475-490. <https://doi.org/10.1007/s11858-018-0917-5>
- Schoenfeld, A. H. (2013). *Classroom observations in theory and practice*. ZDM, 45(4), 607-621. <https://doi.org/10.1007/s11858-012-0483-1>
- Schoenfeld, A. H. (2014). *What makes for powerful classrooms, and how can we support teachers in creating them? A story of research and practice, productively intertwined*. Educational Researcher, 43(8), 404-412. <https://doi.org/10.3102/0013189X14554450>

- Schoenfeld, A. H. (2020). *Reframing teacher knowledge: A research and development agenda*. ZDM, 52(2), 359-376. <https://doi.org/10.1007/s11858-019-01057-5>
- Schroeder, T. L. y Lester, F. K. (1989). *Developing understanding in mathematics via problem solving*. En P. R. Trafton y A. P. Shulte (Eds.), *New directions for elementary mathematics. 1989 yearbook* (pp. 31-42). NCTM.
- UNICEF. (2000). *Defining Equality in Education*. Autor.
- Unidad de Curriculum y Evaluación. (2020a). *Fundamentación. Priorización curricular COVID-19*. Ministerio de Educación.
- Unidad de Curriculum y Evaluación. (2020b). *Priorización curricular COVID-19. Matemática 1o básico a 4o medio*. Ministerio de Educación.
- Vásquez, C., Alsina, Á., Pincheira, N., Gea, M. M. y Chandia, E. (2020). *Construcción y validación de un instrumento de observación de clases de probabilidad*. Enseñanza de las Ciencias, 38(2), 25-43. <https://doi.org/10.5565/rev/ensciencias.2820>
- Vásquez, C., Ruz, F. y Martínez, M. V. (2020). *Recursos virtuales para la enseñanza de la estadística y la probabilidad: un aporte para la priorización curricular chilena frente a la pandemia de la COVID-19*. Tangram, 3(2), 159-183.

Repolitización de la formación inicial docente en un Chile post pandémico⁵²

Repolitization of teacher initial training in a post-pandemic Chile

Repolitisation de la formation initiale des enseignants dans un Chili post-pandémique

Ilich Silva-Peña, Julio Hizmeri-Fernández, Roxana Hormazábal-Fajardo, Gustavo González-García, Bessie Rojas-Rodríguez & Enriqueta Jara-Illanes

ilich.silva@ulagos.cl, jhizmeri@ucsc.cl, rhormazabal@academia.cl, ggonzalezg@ucsh.cl, besrojas@unap.cl, ejara@uct.cl

RESUMEN

En este capítulo ofrecemos una reflexión colectiva en relación con nuestro quehacer como formadoras/es de formadoras/es, especialmente, en un tiempo de crisis como el que vive nuestro país. El despertar de Chile en octubre del 2019 y la experiencia de la pandemia producto del COVID-19, reconfiguraron el nuevo escenario social en Chile. A partir de nuestro trabajo como equipo de investigadores/as, preocupados/as por la formación docente, abordamos la necesidad de repensar el rol del profesorado en la construcción de una nueva sociedad. Por una parte, hacemos un recorrido para entender lo que ha sido la despolitización del rol docente y de la sociedad y, por otra, nos aproximamos a los desafíos que vislumbramos en este proceso de transformación post pandemia que va de la mano de una nueva constitución para Chile. Finalmente, instalamos algunos elementos que creemos fundamentales para repolitizar la formación del profesorado.

Palabras clave: Desarrollo profesional, Chile, política, sociedad, movimientos sociales, crisis

52 Este texto es parte del proyecto “Alfabetización Micropolítica de Educadoras de párvulos en formación” (Fondecyt Regular 1201882).

ABSTRACT

In this chapter, we offer a collective reflection concerning our work as trainers of trainers, especially in a time of crisis like the one our country is experiencing. The awakening of Chile in October 2019 and the experience of the pandemic product of COVID-19 reconfigured the new social scenario in Chile. Based on our work as a team of researchers concerned about teacher education, we address the need to rethink the role of teachers in the construction of a new society. On the one hand, we take a journey to understand what the depoliticization of the teaching role and society has been, and, on the other, we approach the challenges that we envision in this post-pandemic transformation process that goes hand in hand with a new constitution for Chile. Finally, we install some elements that we believe are essential to re-politicize teacher education.

Keywords: Professional development, Chile, politics, society, social movements, crisis

RÉSUMÉ

Dans ce chapitre, nous proposons une réflexion collective sur notre travail de formateurs de formateurs, notamment en période de crise comme celle que traverse notre pays. Le réveil du Chili en octobre 2019 et l'expérience du produit pandémique du COVID-19 ont reconfiguré le nouveau scénario social au Chili. Sur la base de nos travaux en tant qu'équipe de chercheurs soucieux de la formation des enseignants, nous abordons la nécessité de repenser le rôle des enseignants dans la construction d'une nouvelle société. D'une part, nous entreprenons un voyage pour comprendre ce qu'a été la dépolitisation du rôle enseignant et de la société, et d'autre part, nous abordons les défis que nous envisageons dans ce processus de transformation post-pandémique qui va de pair avec une nouvelle constitution pour le Chili. Enfin, nous installons certains éléments que nous estimons essentiels pour repolitiser la formation des enseignants.

Mots clés: Développement professionnel, Chili, politique, société, mouvements sociaux, crise

“Cuando despertó, el dinosaurio todavía estaba allí”

El dinosaurio

Augusto Monterroso

Introducción

La reflexión que compartimos se sitúa en un Chile pandémico post “despertar”. Esta escritura se genera a la luz de las conversaciones que mantenemos para nuestro proyecto. Nos situamos en un periodo posterior al movimiento social del año 2019 y en pleno brote pandémico. Ubicamos estas líneas entre dos grandes crisis que marcarán de forma profunda a nuestra sociedad. Hablamos de un Chile cuyo movimiento social pierde protagonismo ante la crisis sanitaria provocada por el COVID-19, aunque, de todos modos, sabemos que la movilización continúa ahí. Parafraseando a Monterroso, podríamos decir que cuando Chile salga de la pandemia la crisis “todavía estará allí”. Tendremos secuelas sociales, políticas, emocionales y educativas que sólo conoceremos en el tiempo. Transitamos de esa eclosión político-social-cultural llena de colores a un periodo en que la angustia y la incertidumbre se tomaron la vida cotidiana. Pasamos de tomarnos las calles a tener espacios públicos vacíos por la obligatoriedad del confinamiento; del disfrute con el encuentro presencial en masa a la comunicación virtual, aisladas/os en nuestros espacios privados. En ese contexto que, por cierto, aún transcurre, es en el que surgen las interrogantes, planteamientos y percepciones que dan vida a este capítulo.

El 18 de octubre del 2019 fuimos testigos de un fuerte reclamo popular por justicia social, dignidad y democracia para nuestro país. Los abusos e injusticias institucionalizadas generaron el cansancio de la ciudadanía, haciendo estallar la rabia acumulada en el tiempo (Mujica, 2020; Silva-Peña & Paz-Maldonado, 2019). El movimiento significó darle cuerpo

social a un conjunto de demandas que se venían gestando desde hace casi dos décadas. Diversos colectivos unieron fuerzas para exigir un cambio de dirección. En todos los espacios posibles se escuchaba la desafección con un Chile neoliberal impuesto a fuego. Un sistema que durante el periodo de transición hacia la democracia se legitimó a través de la focalización en la productividad (CEPAL, 1992; Moulian, 1997; Rodríguez, 2009). Un país en donde se sostiene que disminuye la pobreza y aumenta la clase media (Bazoret y Fierro, 2014). En definitiva, lo que detonó es un hastío con un sistema social que se funda en la transacción económica, es decir, la mercantilización de la vida.

Ese era el tono de las últimas décadas en nuestra sociedad, por lo que el virus nos encontró pensando en otra cosa. Durante el verano el movimiento bajó su intensidad y, luego, vino un ocho de marzo desbordante donde las mujeres volvieron a situar la movilización con fuerza. Estábamos en la discusión acerca de cómo sería este 2020 en nuestras universidades. Ellas se alistaban para la contingencia, que ya era diferente a lo habitual. Todo indicaba que, como formadores de docentes, nos debíamos preparar para los paros, tomas y movilizaciones que vendrían. Sin embargo, el movimiento social nacional fue trocado por una crisis a nivel mundial; la pandemia del COVID-19 nos sorprendió planeando el año académico 2020 y, en algunos casos, terminando el 2019. Si ya el comienzo del 2020 había sido extraño, terminarlo sería una experiencia insospechada. Durante todo este año navegamos por un río convulsionado, nuevo y mutante, en el que la incertidumbre se instaló en la cotidianidad laboral, doméstica, académica, política, económica; en fin, en la vida. También, debemos decir que el virus incubó nuevas reflexiones que se sumaron a las que ya veníamos generando.

Tanto el movimiento de octubre, como la pandemia, confirmaron una situación de injusticia social antigua. A partir del confinamiento, el movimiento gestado continuó a través de las redes sociales, mientras crecía la tensión provocada por un gobierno ineficaz a la hora de cuidar

a los/as suyos/as. En este entramado de crisis -movimiento social y pandemia-, lejos de que algo se paralice, siguen avanzando procesos de transformación política. El ícono es el camino para la creación de la nueva constitución. Cambiar la carta magna de nuestro Estado significa comenzar un largo proceso de construcción de una nueva sociedad, de un nuevo sujeto social. Si bien, existe un debate largo en torno a los cambios necesarios, nuestro aporte se encuadra en cuál es el tipo de formación docente que necesitamos como una sociedad que piensa un nuevo modelo de desarrollo. Entendiendo que desde ahí saldrán profesores y profesoras que jugarán un rol fundamental en la transformación social de Chile.

De esta manera, en este capítulo volcamos nuestro pensamiento en torno al rol de la política en la formación inicial docente. Lo hacemos en una sociedad post movimiento 18 de octubre, post pandemia. Si bien la reflexión puede verse entremezclada por los giros inesperados que genera este viaje social, enfocamos dicho pensamiento en nuestro rol, formando docentes para este nuevo Chile. Mirando el recorrido que hemos tenido como sociedad en la historia reciente. Hacemos este ejercicio reflexivo consciente de que está en una etapa de gestación. El ejercicio no es fácil, la pretensión es alta: por una parte, reflexionamos sobre un proceso en marcha y, por otra, pretendemos hacer una proyección a largo plazo en el que la despolitización y la repolitización de la formación docente serán nuestros temas principales.

Despolitización de la sociedad, educación sin identidad

Entrada la década de los 90, con una salida de la dictadura a través de un consenso político, Chile reafirmó la matriz neoliberal. El proceso de transición “a la chilena” se constituyó a partir de un modelo de negociación política tecnocrática (Araujo y Martucelli, 2012; Garretón, 2012), generando una sociedad donde los valores de lo comunitario o la

solidaridad, fueron permutados por el valor entregado a través del consumo (Moulian, 1997; 1998). Una de las características del comienzo de la transición fue una sociedad que poco a poco se fue despolitizando (PNUD, 2015), en otras palabras, la política fue reemplazada por el mercado. Con las estrategias de modernización de la Concertación se trasladó el foco ciudadano a la consecución de servicios y bienes, debilitando la lucha por espacios de participación. La relevancia del espacio privado primó por sobre el espacio y la vida pública (Rodríguez, 2009). Ese marco político también tuvo su correlato en el sistema educativo.

En el área de la educación, sabemos que el proceso de despolitización comenzó durante la dictadura cívico-militar (Bernal & Tapia, 2020). Afianzándose durante el periodo de transición democrática. El modelo neoliberal instaló la propuesta de una educación como eje de la transformación productiva con equidad (CEPAL, 1992), que fue criticado ya a principios de este siglo (Silva-Peña et. al., 2003). Esta mirada, erradicó del sistema educativo la capacidad crear y re-crear a los sujetos como actores políticos. Como lo plantea Giroux “la educación bajo el neoliberalismo es una forma de despolitización, que mata la imaginación radical y la esperanza de un mundo más justo, equitativo y democrático” (2015, p. 20).

El modelo neoliberal ganó espacios en torno a la construcción de lo práctico y lo útil. Nació la figura del “experto” o el “técnico” -pertenecientes a los “*think tank*”- y que, a través de los medios de comunicación y su participación en comisiones, fue construyendo políticas nacionales (Pinilla, 2012). El discurso público ayudó a eliminar la palabra política de la vida cotidiana (Reyes, Muñoz y Vázquez, 2013). Además, vino la separación del saber académico (científico) de un accionar inmediato. Así, la ciudadanía fue quedando en el consumo, la universidad en lo científico y “los expertos” en lo técnico. La política era cooptada por ese grupo profesional perteneciente a partidos políticos y sus centros de pensamiento. Aunque estas distinciones parecieron no alejar la política, sino que a los partidos políticos. Mientras se mantenía una desafección

con la política partidaria, se mantenía un interés por los temas políticos en general (De Tezanos-Pinto, Cortés, & Concha, 2016).

Con relación al tema central que nos ocupa -la formación docente- el factor tecnocrático también ha impactado en dos aspectos: primero, el procedimiento de los diseños es técnicamente definidos por especialistas pertenecientes a un grupo reducido de centros de estudios y universidades. Tal procedimiento, conocido como *top-down*, ha sido cuestionado para las políticas educacionales de las décadas del noventa y dos mil (Navarro, 2002; Raczynski, 2002). Segundo, los diseños se convierten en marcos regulatorios que buscan homogeneizar la formación inicial docente en base a estándares rígidos y tendientes a lograr mejores resultados en aprendizajes cognitivos, los que puedan ser evaluados por tests internacionales. Estos marcos regulatorios de formación o estándares de desempeño para la formación inicial disminuyen las posibilidades instituciones formadoras y de los/as docentes para definir elementos propios y contenidos de formación identitarios (Montecinos, 2014). La política pública pasa a tener su propia agenda de formación docente. Así, observamos que la despolitización también opera de forma que los contenidos y propuestas formativas de docentes se definen sin participación activa del propio cuerpo docente.

Por otra parte, nuestra mirada de la despolitización apela también a la micropolítica, es decir, esas relaciones de poder más cercanas que tenemos en nuestro entorno cotidiano e inmediato (Blase, 2002; Silva-Peña, et al., 2019), ya sea en la sala de clases, en la escuela o cualquier espacio educativo. Claramente, el poder forma parte de la política de las relaciones educativas en sus diferentes dimensiones: relaciones con el saber, entre docentes y estudiantes, entre docentes, entre estudiantes, entre docentes y equipos directivos, con las familias, con la comunidad. Por ejemplo, pensemos en cómo la relación con el saber y la relación entre profesor/a y alumno/a signan la manera en que se existe políticamente y se convive en la escuela.

Esto salta a la vista cuando, desde una perspectiva tradicional, entendemos a la escuela, por un lado, como la garante de la transmisión de saberes preestablecidos o como el lugar de lo universal, lo neutro o lo imparcial. Por otro lado, podemos comprenderla como un espacio donde se reproducen relaciones jerárquicas e impersonales entre profesores/as y estudiantes; como un lugar despoblado de la subjetividad, la experiencia y las diferencias de quienes forman parte de ella. Esto trae aparejados desafíos en la formación docente a la luz de los cambios que viene experimentando la sociedad y los nuevos desafíos de la vida en la escuela. De esta manera, la concepción de sociedad, la visión de escuela y la tarea docente se van entrelazando. Los límites que establece una escuela neutral o despoblada de la singularidad contrastan con la necesidad de que los/as docentes estén formados/as y preparados/as para acoger las diferencias. En un país cada vez más consciente de la diferencia se interpela la necesidad de experimentar la pluralidad en lo común. Aprender a reconocer a otros y otras, acoger la alteridad y las experiencias subjetivas o vivir en la diversidad es parte de este proceso de politización que llevamos a cabo como sociedad.

La escuela es siempre un espacio político. Desde el momento en que niñas y niños entran al ambiente escolar, la vida de la escuela se transforma en convivencia política. En el entorno escolar el mundo se hace público (Simons y Masschelein, 2014) y, en este sentido, la cuestión de la existencia política y del existir políticamente requiere nuestra reflexión como formadores/as de formadores/as:

Si hay algo que necesita nuestra atención como educadores, tiene que ser el interés por las oportunidades de existir políticamente, un interés por intentar sentirnos en casa en el mundo y soportar a los desconocidos. Esto es, al mismo tiempo, una responsabilidad educativa y política porque lo que está en juego es la posibilidad de nuestra misma existencia humana en un mundo en común (Biesta, 2017, p. 139).

¿Y qué tiene que ver la escuela en todo esto? podría preguntarse el o la lectora a estas alturas. No podemos olvidar que, durante los movimientos de octubre, la participación masiva en las protestas desató una nueva discusión por la politización de la sociedad. Aunque en los medios académicos ya existían evidencias de una repolitización juvenil (Molina y Makuc, 2020), el hecho irrefutable que enciende esa reactivación fue el actuar de cientos de jóvenes estudiantes secundarios/os que se rebelaron ese 2019. Vale decir que son aquellas/os “habitantes” del espacio escolar quienes demandan que la ciudadanía se resitúe y recobre su lugar político. Frente a ello, ¿cómo podríamos desatender el llamado a repensar la formación docente desde la responsabilidad política que hoy exigen las generaciones más jóvenes?, ¿no son acaso estos mismos estudiantes secundarios/as y universitarios/as quienes deberían recibir nuestra máxima preocupación y dedicación como eje central del sistema educativo?

El desafío de reconstruir lo construido

Las universidades en las que trabajamos reciben a estudiantes de sectores populares. Nuestras aulas están repletas de docentes en formación que han tenido la experiencia de la pobreza disfrazada de clase media. Las carencias para un grupo importante de nuestro estudiantado son algo conocido, son una manera de vivir y, para muchos/as, la única que han experimentado. De ahí que el trabajo realizado en la cotidianidad choca entre promesas de movilidad social y el origen vulnerado. Por esto, compartimos la idea de que el trabajo de formar docentes es también un espacio de contención, esperanza y proyección de lo que puede ser la vida profesional para una familia completa.

Quienes conformamos este equipo hemos participado de las manifestaciones y los espacios que resignificamos en torno a las utopías renacidas en la esperanza en la nueva sociedad naciente. Desde nuestro rol formador, apoyamos la transformación colectiva que necesita Chile

y, como ciudadanos/as que queremos un cambio, participamos con distinta intensidad, diferentes roles, de una idea de cambio que es mayoritaria en Chile. Ahí, en la calle, somos ciudadanos/as y entendemos que también lo somos en nuestras aulas; no podemos dividirnos, pues, concebimos lo profesional y lo personal como algo indisoluble en el rol docente (Korthagen, 2010; Salgado & Silva-Peña, 2009). Por más que tratáramos de hacer esa separación, nuestro lenguaje, nuestra corporalidad, nuestra experiencia dicen algo en cada clase, en cada conversación en la que se trata el tema de la movilización social. “El estallido social”, como se ha etiquetado también al movimiento, pasó a ser parte de la conversación entre colegas y con nuestras/os estudiantes. Nuestras universidades fueron tomadas y retomadas. Estar alejado de la contingencia es casi ineludible para nosotros/as.

Un punto fundamental dice relación con uno de los logros emergidos a partir de la movilización de estos meses: el plebiscito para cambiar la constitución creada en dictadura. La construcción de la nueva carta magna es un proceso, de alguna manera, sanador. Chile tiene hoy la oportunidad de generar un espacio honesto, sin mezquindades, en el que se recupere de las heridas dejadas por la dictadura cívico-militar. La formulación de una nueva constitución entrega la posibilidad de una discusión política abierta, a través de la cual podamos restituir espacios democráticos perdidos y reconstruirnos como país. Entonces, nos asoma una alerta y una preocupación respecto del tema que nos convoca, pues, un país que se regenera a sí mismo necesita de docentes que también estén en ese proceso. La sintonía de la formación docente debe ser y estar más con el clamor ciudadano que con las políticas externas o impuestas desde arriba hacia abajo.

En sintonía con ese cambio que viene en el nuevo Chile, debemos repensar la mirada que entregamos al proceso de formación docente. Sabemos que hay un sistema de desarrollo profesional y que a nivel institucional se establecen claridades en torno a aquello. Pero para nosotros como formadores/as de docentes, este nuevo escenario nos

invita a repensar la forma en la que vemos y experimentamos el proceso. Durante largo tiempo, el trabajo de lo “técnico” y el nacimiento del “experto” tendieron a desvalorizar la experiencia docente y la voz de las propias casas formadoras, negando espacio a la singularidad y al peso del contexto que dan identidad a los distintos programas de formación en el territorio nacional. La falta de presencia del profesorado en las consultas o tomas de decisiones en las políticas educativas es parte de esa negación. Debemos *formar-nos* para recuperar esos espacios y esas responsabilidades.

Entre la esperanza y el silencio solitario

El acuerdo político que estableció el plebiscito para una nueva constitución no significó una desmovilización. En las calles continuó la lucha por aquella larga lista de demandas, incluso durante el verano se mantuvo vivo el proceso. En marzo, un 8M que dio protagonismo a históricas reivindicaciones, anunció la potencia con la que se vislumbraba el 2020. Sin embargo, una semana después llegó la pandemia, y como si fuese un cuento de realismo mágico, fuimos confinados/as a nuestras casas, encerrados/as por meses. Aun así, el activismo continuó, ahora desde el mundo virtual. El plebiscito fue trasladado de abril a octubre, pero la sustitución de la carta magna seguía en pie. Se empezaron a dar nuevas formas de organización y la movilización tomó nuevos rumbos. A veces, los caminos han sido un poco inciertos, vivimos en tiempos de incertidumbre; quizás esa ha sido una de las grandes palabras que nos ha hecho encarnar la pandemia. Para muchas personas en el país, el cambio constitucional significa remover el pilar fundamental de la herencia de un gobierno de facto que generó un gobierno neoliberal a través del miedo, la traición, el robo y la mentira. Entonces, volvemos a preguntarnos ¿estamos preparadas/os para que ese cambio constitucional lo podamos encarnar en la formación docente, en las aulas y en el campo de lo educativo?

Con la pandemia llegó el confinamiento -algo nuevo en nuestra experiencia como sociedad-, y eso instaló una educación de emergencia a través de medios digitales como única opción para continuar con el año escolar/académico. Este mismo modelo técnico que sitúa a la tecnología como uno de los bastiones que debieran sostener la educación del siglo XXI, ha visto cómo la tecnología no resuelve todo. Es más, pareciera que lo mismo que hacíamos presencialmente se intenta trasladar al formato virtual. Los centros educativos, escuelas y universidades insisten en la tarea eficiente. Se repiten horario, tareas. Las conferencias se multiplican en un intento de hacerse escuchar, sin tener siempre algo para decir. En estos espacios queda poco lugar para el arte, la artesanía, el contacto con la naturaleza, el juego o el dolor, la angustia y la muerte “porque el signo de nuestro siglo es la carrera, y los más bellos descubrimientos de que se enorgullece no son descubrimientos de sabiduría, sino de velocidad” (Leclercq, 2014, p. 13).

Percibimos un derrumbe de la esperanza compartida frente a los seguidores de un vínculo absoluto entre nuevas tecnologías y enseñanza. Las universidades mantienen sus espacios vacíos, pero no han detenido su actividad de forma virtual. Cabe preguntarse: ¿qué espacio queda en esas actividades para comprender la educación y el aprendizaje como interacciones sostenidas en vínculos, en palabras, en olores, en colores? ¿Cómo los docentes, en una pantalla a cuadros vacíos, democratizan la palabra a través de las intuiciones, las miradas, las complicidades, los gestos? La imagen de un profesor dirigiéndose a los estudiantes a través de una pantalla vacía podría ser la caricatura de lo educativo en este contexto COVID-19.

La pandemia nos ha llevado a pensar y repensar la formación docente. Vemos cómo la devastación de este virus deja aún más al descubierto aquellas injusticias sociales que asolan a nuestras sociedades desde hace tiempo (De Sousa, 2020). La pandemia nos muestra esas realidades de las que sabíamos, pero que no siempre lográbamos ver. Si antes, la vida de nuestros/as estudiantes se tornaba borrosa al interior de las

aulas; hoy, sentimos esas dificultades cotidianas. Vemos de más cerca la desigualdad, los dolores, la pobreza. Palpamos las dificultades tras los problemas de conectividad, cesantía o carencias al momento de cumplir con los pagos en una universidad sometida al mercado. Vemos cómo colegas son despedidos/as, cómo se han construido recortes presupuestarios, cómo el mundo que teníamos se va desmoronando, o más bien, desnudando. En definitiva, la fragilidad que tenemos como sujetos frente al sistema y al modelo de vida se ha hecho visible y, más aún, la hemos vivido en carne propia. Si hay algo bueno en esta crisis sanitaria es que nuestras instituciones, nuestro sistema educativo, quedan al desnudo. La pandemia nos entrega una oportunidad: partir de lo que tenemos, sin inventarnos historias extras, sin fantasear con algo que no existe. Este virus invisible permite visibilizar aquello que teníamos escondido.

Si ya el proceso de formación de despertar estaba en curso desde el 18 de octubre, la pandemia vino a confirmar esa denuncia ciudadana y nos hizo ver lo que está sucediendo. El virus nos deja lecciones crueles en torno a una sociedad clasista, colonial, racista (De Soussa, 2020). Si vemos a nuestro alrededor, ha emergido esa sociedad con un inmenso campo de injusticia social. Y la justicia no dice relación sólo con las desigualdades de bienes que poseemos, sino en torno al valor, la recuperación de la conciencia de que todos/as somos parte de esta tierra.

Por ejemplo, en agosto del 2020 vimos cómo emerge un racismo invisibilizado. En esa fecha, grupos de comunidades mapuche realizaban la toma de cinco municipalidades de la provincia de Malleco en apoyo a presos políticos mapuche. Fue en Curacautín, una comuna con una alta población mapuche, donde la toma del municipio fue rechazada por un grupo de personas. Aún no sabemos por qué la policía permitió esa manifestación en un momento en que regía el toque de queda, no sabemos bien quiénes están tras esa afrenta realizada en el mismo periodo que el ministro del Interior visitaba a la región. Fue un impacto nacional ver a un grupo de personas saltando y gritando *“el que no salta es*

mapuche”, en alusión directa al canto de rechazo hacia el actuar policial que se popularizara desde octubre en las calles de Chile (*“el que no salta es paco”*⁵³). Esa muestra de racismo deja entrever cómo necesitamos un proceso educativo que nos entregue posibilidades de transformación en una sociedad nueva.

Así como ese ejemplo, hay otros. Existiría una profunda rabia social producto de varios feminicidios, frente a los cuales pareciera ser que no hay avances en la justicia. Racismo y machismo como parte de este país que es miembro de la OCDE y que a principios de siglo se erguía como un ejemplo frente a nuestros hermanos latinoamericanos. Éramos el “jaguar de América Latina”. Hoy, paradójicamente, ponernos la mascarilla hace que se nos caiga la máscara.

La pandemia no sólo develó la precariedad de nuestro sistema de salud, de nuestro sistema de pensiones, sino que nuestra sociedad está construida sobre la base de ocultas deficiencias. También, para gran parte de Chile, reafirmó la necesidad de cambiar el rumbo de este modelo neoliberal salvaje, extremista. Más aún, si pensamos en cómo nos señaló la fragilidad de nuestro sistema educativo, podemos entender la urgencia de abordar la incertidumbre como parte de la reflexión. Lo positivo, es que la pandemia también nos entrega esta posibilidad de cambio y de transformación.

Politización y justicia social en la formación docente

Insistimos en la relación intrínseca entre política y educación; en especial en los tiempos que corren. El hito de la construcción de un nuevo marco político a nivel nacional genera desafíos más allá de la operatividad. Ya

53 En Chile, “paco” es una forma despectiva para denominar popularmente a un integrante de la policía. El nombre oficial es “Carabineros de Chile”

no solo se trata de temas de accesos a la educación, hablamos de justicia social en un amplio sentido; es decir, de promover el reconocimiento y la participación de quienes han estado marginados/as. Desde hace un tiempo se viene planteando la necesidad de una escuela de carácter inclusiva, intercultural, coeducativa, con una mirada democrática. Para quienes pensamos que la justicia social es el camino necesario para la educación, sobre todo después del 18 de octubre y la crisis Covid, nos preguntamos aún con más fuerza por qué no lo hemos conseguido, cuáles son esos desafíos pendientes.

Creemos que uno de esos retos es la necesidad de contar con un nuevo tipo de ciudadanos/as. Pensar una sociedad que en las próximas décadas necesitará nuevo tipo de ciudadanas/os. Una profesora que comienza a formarse el 2020, egresará el 2025 y en sus 10 primeros años de ejercicio formará al menos a 400 personas que constituirán parte de la población chilena de los años 40 en adelante. Para los cambios de nuestra formación docente hoy, debemos poner el foco en 30 o 50 años hacia el futuro. Es aquí donde surge el anhelo por contar con facultades de educación que piensen más en la propuesta que en la reacción.

Para nosotros la repolitización de la formación docente es considerada como el proceso de concientización del que nos hablaba Freire (1978), comprendido como esa forma de leer al mundo. Hablamos, especialmente, de repolitización en torno a construir una formación de docentes para la justicia social (Diniz-Pereira y Soares, 2019; Silva-Peña et al., 2017). El objetivo de este texto está lejos de ser una reflexión conceptual. Aun así, entendemos por política esa manera de hacerse parte del proceso de cambio social, es decir, la praxis del demo que se ocupa del acontecer colectivo (Rodríguez, 2009). De este modo, politizar es tomar conciencia de que somos parte de esta sociedad (de la *polis*) y tenemos capacidad de acción. Aquél camino, implica trabajar de manera consciente para alcanzar el bien común, aportando a una concepción formadora que va más allá del conocimiento. Esta visión educativa se asume en el encuentro con el/la otro/a. Educar no es un acto transmisivo, sino creativo, constructivo y transformador.

Llevado a la docencia universitaria para la formación del profesorado, dichas distinciones significan avanzar en la reflexión acerca de cómo soy y cómo estoy siendo en mi sala de clases. El rol político dice relación con aquella reflexión crítica en torno a mi propio poder en la sala de clases. Es por eso por lo que estamos de acuerdo que una parte del proceso de formación docente significa la comprensión y discusión de las políticas públicas (Ferrada et al., 2018). Además, dicha perspectiva necesita complementarse con una política cotidiana que se da en la corporalidad, el habla y la emocionalidad que compartimos día a día. Estos puntos son parte de la demanda social que significa valorizar cualidades humanas desechadas por el modelo neoliberal y que la pandemia nos ha hecho poner en la lista de prioridades. La formación docente, por tanto, necesita sintonizar más con este sentimiento de transformación colectivo.

Uno de los propósitos educativos que emergen es acompañar a los/as estudiantes hacia la pregunta de si los deseos propios. Gran parte del trabajo del/a educador/a consiste en crear el tiempo, el espacio y las formas para que los/as estudiantes puedan encontrar sus propósitos verdaderos, examinarlos, seleccionarlos y transformarlos, tal como plantea Biesta (2019):

lo que aquí está en juego es la cuestión de qué debería tener autoridad en nuestras vidas y la cuestión de la autoridad es, precisamente, entrar en diálogo con qué y quién es el otro. Se trata de dejar que algo o alguien tenga poder en nuestras vidas. Se trata de autorizar qué y quién es el otro, de dejar que hable, por así decir, de convertirlo en autor (p. 73).

Como vemos, ese acompañamiento instala otro elemento que ha sido negado por este modelo de vida, que es la autoridad, es decir, la posibilidad de reconocer-se cómo autor/a legítimo/a de nuestras vidas. En el terreno académico significa ser autoras/es de conocimiento y saber. Autorizarse a sentirse en casa, o la pregunta por aquello que

tiene más autoridad en nuestras vidas, nos lleva a pensar en la manera en que se vive y recrea la escuela o la universidad en relación con la sociedad que cambia. Aquí es donde distinguimos la politización del adoctrinamiento. Politizar dice relación con impulsar esa capacidad transformadora presente en el ser.

Por tanto, cuando vemos a la sociedad chilena desafiada a reconstruirse, nos interpela como formadores/as de formadores/as. La existencia política, quizás, debe llevar a pensar si nos sentimos en la universidad o en la escuela como en casa. Esta mirada toma fuerza cuando el paisaje universitario y escolar —espacios de formación docente— aparecen cada vez más circunscritos por dispositivos que intentan gobernar el tiempo de las experiencias formativas, las relaciones que se dan en su interior, el actuar docente y la vida de niños/as y jóvenes.

Como docentes, politizar también significa saber fomentar la participación en movimientos sociales, políticos y culturales, tanto desde esa macropolítica que encierra la educación como desde las relaciones micropolíticas construidas en el día a día. Es decir, que la politización se vuelva una práctica cotidiana dotada de reflexión crítica y acción. También, aquello implica resignificar lo que entendemos por habitar y defender el territorio de lo educativo y no solo situarnos funcionalmente al servicio de un sistema preestablecido.

La repolitización de la formación docente en un Chile postpandémico

Antes del golpe Militar, en Chile la formación docente estaba involucrada en el quehacer colectivo, social y político (Pérez, 2017, Zemelman & Lavín, 2012). Sin embargo, como hemos indicado, el proceso de desmantelamiento de la función docente del Estado fue acompañado con un proceso de despolitización. Por esta razón hablamos de repolitización

como ese camino de resituar al profesorado en el espacio político que le corresponde en tanto impulsores/as de transformación social.

Repensar el actuar docente nos exige darle lugar a temáticas que han sido abandonadas. La repolitización implica recuperar la memoria del profesorado acerca de nuestro pasado formativo (Olivos-González, López-Torres & Silva-Peña, 2020). La desarticulación organizacional, discursiva y creadora que ha vivido el mundo docente en nuestro país tiene un origen claro, que fue la dictadura cívico-militar. En las décadas siguientes los intentos por resituar el rol docente no logran la reparación necesaria.

La responsabilidad de un nuevo tipo de formación del profesorado no solo recae en quienes desarrollamos la profesión docente. También, es necesario asegurar un espacio en la vida pública del país para que ello ocurra. El presente nos está dando la razón para exigir que transformemos la futura formación docente, pero las decisiones deben siempre mirar la huella que ha ido dejando el pasado. La memoria es una forma de correr el velo que nos impone el modelo neoliberal para hacer nuestra labor. Porque despolitizar la memoria también es una estrategia de control (Reyes, Muñoz y Vásquez, 2013).

Desde principios de siglo, Chile ha vivido varias reformas, junto con una seguidilla de cambios, innovaciones y ajustes menores, que hacen su aparición cada vez que se advierten vacíos en el sistema escolar o cuando el gobierno de turno defiende su ideología. Como ejemplos tenemos una serie de dispositivos tendientes a organizar la vida en la escuela (Ley General de Educación, Ley de Calidad y Equidad, la Ley SEP, cambios en planes y programas de Estudios, estándares, marcos para la buena enseñanza, sistema de evaluación docente, etc.). Dichas herramientas hacen su aparición en el sistema educativo atravesando el espacio universitario hasta el escolar. Esa realidad nos interpela como formadores/as de formadores/as acerca de ese ajuste del profesorado hacia un rol técnico dentro del formalismo burocrático. Se genera

un enmarque pedagógico sin sentido. Una normatividad que lleva al agobio. Una desorientación acerca de lo que es en esencia educativo. De este modo vemos cómo disminuye la posibilidad de vivir e imaginar la escuela como un espacio distinto al normado. Politizar es impulsar el actuar docente en búsqueda de ese sueño imaginativo de que la escuela tenga el sentido de educar.

En un contexto de despolitización docente apostamos a leer y escribir en la realidad de los lugares institucionales. Actuar políticamente significa asumir como centralidad los deseos, sentimientos, vivencias, saberes o contradicciones como comunidad educativa. Los conocimientos disciplinarios y códigos burocráticos quedarían bajo el marco que se considere a nivel local. Esta forma de ver el rol del profesorado implica una mirada más amplia sobre la sociedad, la escuela y el educar. El pensamiento macropolítico y el actuar micropolítico se orientan a la construcción de la escuela como ese el lugar que queremos, el que los/as estudiantes esperan y la ciudadanía reclama.

Repolitizar requiere relevar los deseos de cambio educativo, más allá de lo instituido, trastocando el orden existente. Piussi (1999) refiere a la práctica política de poner detrás lo que a veces está delante, es decir, el currículo, las taxonomías, las reglas de la institución escolar, etc., no para cancelarlo ilusoriamente, sino para verlo como lo que realmente es, un orden social y simbólico al que se está habituado y que, en muchas ocasiones, se convierte en un obstáculo para el logro de la finalidad de la escuela y de la universidad. Quizás por eso es por lo que enfatizamos la necesidad de impulsar la reflexión docente en torno a esos hechos cotidianos (Silva-Peña et. al., 2018).

Uno de los ejes importantes que debe abordar ese nuevo camino de formación es el modo en que recuperamos la palabra o reinstalamos la voz del profesorado. Uno de esos pasos debería ser reconocer la diferencia entre la visión academicista, que abunda en los procesos de formación docente, y la visión pedagógica que intenta resistir. La palabra docente,

precisamente, resitúa la tarea y el quehacer de la labor en la pedagogía como lugar principal y no en la disciplina o la cientificidad, como nos hemos acostumbrado a ver en los espacios universitarios (Hizmeri, 2014). En este sentido, hablamos de una formación docente pedagógica que pone énfasis en la relación con otras y otros, en la importancia del contexto y en el reconocimiento del saber que emerge de la experiencia (tanto de profesoras/es como estudiantes).

Repolitizar la formación docente nos invita a renunciar a ciertos egos (sino a todos) academicistas para disponernos a una relación horizontal con la escuela, pues, para que la palabra tenga lugar debe haber escucha genuina. Quienes pueden nombrar la realidad educativa con mayor potencia son los y las profesoras, no solo porque la conocen y la construyen, sino porque en ese lenguaje propio van dotando de sentido, cuerpo e historia el acontecer de las aulas, de los espacios formadores. Propiciar espacios para ese lenguaje y ese modo de nombrar la realidad implica otro desafío: que la academia esté al servicio de la escuela y no al revés, como ha sido la lógica de las últimas décadas. En ese modo de nombrar la realidad, las y los docentes, justamente pueden volver a politizar los contenidos, que fueron desprovistos sentido en los primeros años de la dictadura (Cabaluz, 2015).

Otro aprendizaje que nos han dejado las crisis social y sanitaria es la imposibilidad de controlar lo que nos ocurre como sociedad. Aun así, nos permitimos estas páginas para imaginar y compartir lo que entendemos como una necesidad repensar la formación docente que deseamos para nuestro país. En educación no hay fórmulas; quizás...recetas (Montoya, 2008). Hablamos de propuestas en la que cada elaboración requiere poner cuidado al proceso.

En este capítulo intentamos dejar algunos de los ingredientes que creemos imprescindibles para reconstruir colectivamente la formación del profesorado. Nuestra reflexión la entregamos con la comprensión de que cada contexto es diferente, cada territorio tiene una necesidad

distinta y considerando la naturaleza conflictiva de la vida en comunidad. Este texto es una sugerencia para iniciar (y no cerrar) una discusión sobre qué profesoras/es queremos y necesitamos para este Chile despierto y postpandémico. Una invitación a conversar, con nuestros/as pares, con los/as docentes. Aunque, sería una satisfacción más grande aún si cualquier ciudadano/a sintiera la convocatoria a discutir las ideas impresas en estas hojas. Necesitamos cambiar paradigmas, en especial en educación. Incorporar múltiples voces. También, como una forma de representar esos cambios sociales a los que asistimos, nos preguntamos cómo vamos generando espacio para la voz y participación de quienes son el principal motor del proceso educativo: los y las estudiantes... después de todo, ellas y ellos son quienes nos han hecho despertar

Referencias

- Araujo, K. y Martuccelli, D. (2012). *Desafíos comunes: retrato de la sociedad chilena y sus individuos*. LOM.
- Barozet, E y Fierro, J. (2014). *La clase media en Chile: implicancias sociales y políticas*. Revista paraguaya de sociología, 51(141), 147-158.
- Bernal, F y Tapia, A. (2020). *Análisis crítico de las transformaciones en el sistema educativo chileno: Antecedentes y perspectivas actuales*. En I. Silva-Peña, M. A. Oliva, O. Espinoza y E. Santa Cruz (Eds.), *Estallido Social en Chile. Lecturas sobre discriminación y desigualdad educativa* (pp. XX-XX). Editorial UTEM.
- Biesta, G. (2017). *El bello riesgo de educar*. SM.
- Biesta, G. (2019). *¿Cuál es la tarea de la educación? Despertando el deseo de querer existir en el mundo de una manera adulta*. Pedagogía y Saberes, 50, 63-74.
- Blase, J. (2002). *Las micropolíticas del cambio educativo*. Profesorado: Revista de Curriculum y Formación Del Profesorado, 6(1-2), 1-14. <https://www.ugr.es/~recfpro/rev61ART2.pdf>
- Candina, A. (2019). *La clase media que no era: ira social y pobreza en Chile*. En P. Artaza, A. Candina, J. Esteve, M. Folchi, S. Grez, C. Guerrero, J. Martínez, M. Matus, C. Peñaloza, C. Sanhueza, J. Zavala, Chile despertó. Lecturas desde la historia del estallido social de octubre (pp. 53-57). U. de Chile.
- Cabaluz, J. F. (2015). *El proyecto curricular de la dictadura cívico-militar en Chile (1973 - 1990)*. Perspectiva educacional, formación de profesores, 54(2), 165-180.
- CEPAL (1992). *Educación y conocimiento, eje de la transformación productiva con equidad*. CEPAL.

- De Tezanos-Pinto, P., Cortés, F., & Concha, M. (2016). *Participación política y descontento en Chile: Una tensión entre el interés en los temas políticos y la desafección generalizada*. Midevidencias 6, 1-6. <http://www.mideuc.cl/wp-content/uploads/2016/MidEvidencias-N6.pdf>
- De Sousa Santos, B. (2020). *La cruel pedagogía del virus*. Ediciones AKAL.
- Diniz-Pereira, J. E., y Soares, L. J. (2019). *Formação de educadoras/es, diversidade e compromisso social*. Educação Em Revista, 35, e217314. <https://doi.org/10.1590/0102-4698217314>
- Hizmeri, J. (2014). *Educación e infancia. Una vuelta al comienzo entre los leitmotiv o motivos recurrentes en la educación actual*. En Á. Moreu y H. Salinas (eds.), *Nuevas perspectivas pedagógicas (Iduna 9)* (pp. 105-116). U. de Barcelona.
- Ferrada, D., Villena, A., y Del Pino, M. (2018). *¿Hay que formar a los docentes en políticas educativas?* Cadernos de Pesquisa, 48(167), 254-279. <https://doi.org/10.1590/198053144740>
- Freire, P. (1978). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI.
- Garretón, M. (2012). *Neoliberalismo corregido y progresismo limitado*. ARCIS-CLACSO.
- Giroux, H. (2015). *Pedagogías disruptivas y el desafío de la justicia social bajo regímenes neoliberales*. Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS), 4(2), 13-27.
- Korthagen, F. (2010). *La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado*. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 68(24,2), 83-101.
- Leclercq, J. (2014). *Elogio de la pereza*. RIALP.

- Masschelein, J. & Simons, M. (2014). *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*. Miño y Dávila.
- Molina, W. & Makuc, M. (2020). *Imaginario juveniles y los desafíos de la educación pública secundaria en el contexto del levantamiento popular*. En I. Silva-Peña, M. A. Oliva, O. Espinoza, & E. Santa Cruz (Eds.), *Estallido Social en Chile. Lecturas sobre discriminación y desigualdad educativa* (pp. XX-XX). Editorial UTEM.
- Moulián, T. (1997). *Chile actual: anatomía de un mito*. LOM.
- Moulian, T. (1998). *El consumo me consume*. Santiago: LOM.
- Montecinos, C. (2014). *Análisis Crítico de las Medidas de Presión Propuestas para Mejorar la Formación Inicial de Docentes en Chile por el Panel de Expertos para una Educación de Calidad*. *Estudios*, 40(Especial), 285–301. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052014000200017>
- Montoya, M. M. (2008). *Enseñar: una experiencia amorosa*. Sabina.
- Mujica, F. (2020). *Emociones morales en educación: análisis del enfado en el contexto neoliberal*. *Revista Educación, Política Y Sociedad*, 5(2), 33–49.
- Navarro, L. (2002). *Asesoría técnica a las escuelas y liceos en Chile: análisis y elementos de propuesta para una política*. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 31(2), 328-352.
- Olivos-González, F., López-Torres, L. & Silva-Peña, I. (2020). *Revisitando las escuelas normales en Chile. Hacia una recuperación de la historia de la formación del profesorado*. *Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa Sobre Formação de Professores* 12 (23): 139–152. doi:10.31639/rbfpf.v12i23.306.
- Phillips, Jean, and Susan Whatman. 2007. *Decolonising*

- Pinilla, J. P. (2012). *Think Tanks, saber experto y formación de agenda política en el Chile actual*. Polis, Revista de la Universidad Bolivariana, 11(32). 119-140. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-65682012000200008>
- Piussi, A. M. (1999). *Más allá de la igualdad: apoyarse en el deseo, en el partir de sí y en la práctica de las relaciones en la educación*. En C. Lomas (comp.). ¿Iguales o diferentes? Género, diferencia sexual, lenguaje y educación. (pp. 43-67). Paidós.
- PNUD (2015). *Desarrollo Humano en Chile. Los tiempos de la politización*. PNUD.
- Raczynski, D. (2002). *Análisis de la oferta de programas e iniciativas del sector público y privado desde los establecimientos educacionales*. Informe Final de Consultoría para el Ministerio de Educación. Asesorías para el Desarrollo.
- Reyes, M., Muñoz, J., y Vázquez, F. (2013). *Políticas de memoria desde los discursos cotidianos: La despolitización del pasado reciente en el Chile actual*. Psykhe, 22(2), 161-173. <http://dx.doi.org/10.7764/psykhe.22.2.582>
- Rodríguez, J. P. (2009). *Despolitización y democracia. Prácticas ideológicas en el Chile actual*. Némesis, VII, 9-18. <http://revistanemesis.cl/2018/08/19/despolitizacion-y-democracia-practicas-ideologicas-en-el-chile-actual/>
- Salgado, I. y Silva-Peña, I. (2009). *Desarrollo profesional docente en el contexto de una experiencia de Investigación-acción*. Paradigma, 30(2), 63-74.
- Silva-Peña, I., Chelme-Bustos, A. y Salgado-Labra, I. (2003). *Educación y conocimiento: ¿Eje de la transformación productiva con equidad? El caso de Chile*. RELIEVE, 9(1), 73-81. <https://doi.org/10.7203/relieve.9.1.4350>
- Silva-Peña, I., Diniz-Pereira, J., & Zeichner, K. (2017). *Justicia Social. El componente olvidado de la Formación Docente*. Santiago: Mutante Editores.

- Silva-Peña, I., Hormazábal-Fajardo, R., Guíñez-Gutiérrez, C., Quiles-Fernández, E., & Ramírez-Vásquez, P. (2018). *Explorando las relaciones de género en la escuela: Indagaciones narrativas para la justicia social*. En D. Ferrada (Ed.), *Reflexiones y experiencias educativas desde las comunidades. Investigación en educación para la justicia social* (pp. 79–94). Chile: Ediciones UCM.
- Silva-Peña, I., Kelchtermans, G., Valenzuela, J., Precht, A., Muñoz, C. y González-García, Gustavo. (2019). *Alfabetización micropolítica: un desafío para la formación inicial docente*. *Educação & Sociedade*, 40, e0190331. <https://doi.org/10.1590/es0101-73302019190331>
- Silva-Peña, I. (2020). *Justicia social como eje de la formación inicial docente*. En I. Silva-Peña, M. A. Oliva, O. Espinoza y E. Santa Cruz (Eds.), *Estallido Social en Chile. Lecturas sobre discriminación y desigualdad educativa* (pp. XX-XX). Editorial UTEM.

Reflexiones finales: Del Espíritu y las motivaciones del Libro

Dra. Marcela Romero Jeldres
Secretaria Académica
Facultad de Filosofía y Educación
UMCE

Primero que todo, quisiera expresar mis agradecimientos a cada uno/a de las y los académicos e investigadores que generosamente cedieron su tiempo y conocimiento por participar en esta primera serie de libros de la Facultad de Filosofía y Educación de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE). Al Comité Editorial y a las y los Réferis que se dieron el tiempo de evaluar científicamente los textos que este libro presenta.

Un agradecimiento especial a la Decana Dra. Solange Tenorio, que acogió la idea y tuvo la voluntad política de apoyar este desafío y que luego se involucró en la construcción, e iniciativas que se sucedieron para hacer posible este emprendimiento colectivo. A las unidades de Extensión, Biblioteca y Dirección Jurídica de la UMCE, por apoyar con toda la gestión posible y a Ariadna Ediciones por apoyar la visibilización de esta obra. Sin la participación de cada uno de ellos, no hubiese sido posible dejar “con el lente del Peda”, el rastro documental de nuestra mirada educativa a nivel nacional e internacional, en cuanto a lo que en pedagogía estamos vivenciando, cuando llevamos un año de pandemia por COVID-19.

El espíritu que motivó el texto, hace preciso retrotraerse a marzo de 2020, donde se comienzan a develar cinco áreas ineludibles de investigar en un Chile con un estallido social en pleno desarrollo y una pandemia en ciernes que lentamente va colocando de rodillas un conflicto político y una demanda ciudadana, al enfrentar un virus que se va instalando

transversal y silenciosamente en cada espacio, llevando a su paso estadísticas de muerte, junto con obligar a que cada individualidad deba hacerse cargo de sí misma y al mismo tiempo asumir la responsabilidad de la otredad en su cuidado.

Así, el primer capítulo del texto, *la dimensión política de la pandemia y la educación* se inspira situado desde los mandatos que hace el MINEDUC para levantar la docencia en contexto de emergencia, instalar vacaciones de invierno, con fines más bien economicistas, para bajarle el perfil a una emergencia escolar, al mismo tiempo que se va visibilizando el desamparo de la escuela pública y sus demandas por acciones centralizadas. Abrir o cerrar las escuelas fue el gran debate, al mismo tiempo, que fue dando origen a la segunda dimensión del texto, *las tensiones frente al cierre de las escuelas, liceos y universidades*, ello porque las acciones centralizadas se hicieron complejas frente a las precariedades de la escuela pública para mantener la docencia, aun cuando la familia y el profesorado chileno hizo el máximo de su esfuerzo por llevar la escuela al hogar; y por otra parte, las universidades fuimos enfrentándonos a las diferencias entre universidades estatales con un financiamiento precarizado, respecto de universidades privadas y donde la tecnología como horizonte de aprendizaje, no hizo constatar que para el área de educación, el uso de soluciones tecnológicas no eran posibles para todos, y las condiciones dependían no solo de los recursos disponibles y las brechas económicas de cada familia y/o centro educativo, sino del negocio de las telecomunicaciones con el Estado de Chile y las decisiones políticas y económicas para dar cobertura geográfica. Ello obligó moralmente al profesorado a poner a disposición de su docencia, sus propios planes de internet y de telefonía celular para apoyar las clases de emergencia con una solidaridad admirable y muy poco reconocida.

Ahora bien, conforme avanzaron los meses, la comprensión y el sentimiento de que estábamos pisando la historia del Chile 2020 en pandemia, hizo ver que las exclusiones y discriminaciones se convertían

en gritos de auxilio de un Chile sometido a una globalización neoliberal y a un capitalismo planetario, que pide y también requiere de diálogos internos para resituar nuevos modos de vivir. En este marco, cobró sentido y también esperanza, el planteamiento de dos nuevos capítulos del libro: *la emergencia de las nuevas ciudadanías*, como un espacio para permear a las, los y les jóvenes y sus modos de vida, y las nuevas racionalidades y actuaciones psico-socio-ambientales que obligan comunitariamente a buscar soluciones interdisciplinarias y transdisciplinarias, que encarnen los derechos humanos, el enfoque de derechos y la ética, como una condición de vida, junto con la obligatoriedad para remirar el rol de las instituciones universitarias, y su posicionamiento, no solo como centros de saber, sino desde la responsabilidad social que nos cabe en el desarrollo de una nación.

Sumado a lo anterior, el capítulo final, *la Pedagogía pospandemia*, se termina de instalar en agosto de 2020, como una oportunidad para tomar conciencia que nada será igual en educación. No se puede desconocer que, a la fecha, ya nos habíamos pasado más de ocho meses obedeciendo un cautiverio y nuestras emociones, recuerdos y experiencias de vida y aprendizaje, serán marcadas por ello. No obstante, mientras vivimos la pandemia, también se va haciendo imperativo evitar una perspectiva miope frente al futuro de la educación y por todos los frentes, la esperanza es que el cambio tienda a un aprendizaje abierto, a un conocimiento descolonizado epistémicamente, que integre las experiencias sociales y porque no, la monocultura, junto a otras ecologías que puedan transversalizar el conocimiento local, autogestionado, con el global.

Así, el espíritu del libro y la convocatoria de sus bases fue construido y divulgado, desde un idealismo comprometido y al mismo tiempo como un contrapeso humanista al establishment educativo imperante en Chile en pandemia.

Los artículos que hoy hacen hablar cada capítulo de este libro tienen vida propia, pero al mismo tiempo, revelan “*una epistemología otra*”, usando

la perspectiva de Walter Mignolo (2003). Cada texto va retratando el conocimiento por “lo pedagógico” desde lo ausente-presente, recogiendo con lente propio lo emergente y lo vivencial.

Las editoras y compiladoras de este libro, esperamos que las lecturas entorno a estos ensayos, animen a las y los lectores a seguir documentando este momento vivido, junto con provocar entusiastas conversaciones y debates.

Palabras finales:
Decana Facultad de Filosofía y Educación

Dra. Solange Tenorio Eitel

Decana

UMCE

Al ver materializado este proyecto académico, comparto con ustedes algunas reflexiones y merecidos agradecimientos.

Al asumir este decanato el año 2019 con la Dra. Marcela Romero como Secretaria de Facultad, siempre pensamos que nuestra gestión debía caracterizarse por estar al servicio de los Departamentos potenciando sus desarrollos. Al mismo tiempo, debíamos generar al interior de la Facultad los espacios de reflexión y andamiajes necesarios para que los docentes desplegaran sus intereses, habilidades y compartieran sus saberes y trabajos con la comunidad educativa. Este libro forma parte de aquellas acciones concretas de uno de los objetivos estratégicos establecidos en el marco del Plan de desarrollo de Facultad Filosofía y Educación 2020-2023, tendientes a potenciar el desarrollo académico de los docentes.

El libro de la Facultad denominado: *La Educación en tiempos de confinamiento: Perspectivas de Lo Pedagógico*, surge en un momento muy especial e imborrable en nuestras vidas, producto de la pandemia mundial del coronavirus que aún nos ronda. Tiene el mérito de haber sido creado teniendo como telón de fondo, un escenario complejo, incierto y de múltiples demandas. Destaco principalmente a los autores, docentes y profesionales de nuestra universidad y de otras instituciones, que se sintieron motivados en compartir sus experiencias, reflexiones e indagaciones a pesar de las difíciles circunstancias laborales, familiares y personales, que nos aquejan.

Por otra parte, para que este gran trabajo realizado por sus autores cumpliera con todos los estándares esperados y necesarios para constituirse en un libro, contamos con la colaboración de pares evaluadores del más alto nivel, quienes generosamente aportaron en sus revisiones sugerencias y orientaciones, para la optimización de los escritos. Destaco al comité editorial de académicos nacionales e internacionales de gran renombre, que aceptaron ser parte de este proyecto, poniendo al servicio su experiencia y dándole realce a esta creación. Los apoyos institucionales fueron fundamentales para lograr cumplir con nuestro objetivo: extensión, biblioteca, administración entre otras, realizaron importantes gestiones. A todos ellos les agradezco por su valioso aporte. También quiero realizar un especial reconocimiento a la Dra. Romero, por su dedicado trabajo desde el inicio de este proyecto, llevando adelante esta iniciativa con el profesionalismo que siempre la ha caracterizado. En este libro, no solo abrió una serie de nuevos caminos, sino que dedicó compromiso y cariño.

Este proyecto tuvo como imperativo pensar lo pedagógico en un contexto de incertidumbre y complejidad, propio de la pandemia, calificada en palabras de Molina, como un hecho *inédito* que nos exhibe la desigualdad estructural y que perpetúa las condiciones de reproducción de ésta. Frente a este escenario inexplorado, la voz docente se hace presente en este libro, asumiendo el protagonismo que le corresponde. Letelier plantea que la incertidumbre demanda un abordaje intersectorial, transdisciplinario, con aportes de diversidad de miradas para su resolución positiva. Los escritos coinciden en la necesidad de repensar el rol del estado y su tarea en reducir las desigualdades y en el fortalecimiento de los derechos de las y los ciudadanos. Asimismo, se pone en tensión la política pública y el rol docente en la construcción de una nueva sociedad y las características que debiese tener la formación inicial de profesores, donde la participación como *actores políticos* (Silva-Peña y otros), se propone como un camino a ser transitado en la construcción de un nuevo modelo de desarrollo. Surgen reflexiones que proponen una formación docente renovada, más auténtica, singular y

diversa, que recoja las propuestas que emergen de sus propios actores y casas de estudio; una FID, situada y conectada con el territorio, con la escuela, y cuyo principio vector sea la inclusión.

Asimismo, se discute el rol de la tecnología y el papel del profesorado en el contexto de una educación digital, donde se advierte que deben ser los y las docentes, quienes tomen las decisiones y no las altas jerarquías, cuya focalización en lo económico suele prevalecer por sobre lo educativo. También se plantean los contenidos que debiesen posicionarse del escenario formativo, se releva la educación emocional y la salud mental de estudiantes y docentes, así como los valores de solidaridad y cooperación. Lo anterior nos conduce al necesario fortalecimiento de la educación pública, que valore y reconozca el profesionalismo de sus docentes, en un marco de confianza y dignidad. Afortunadamente, contamos con una gran oportunidad de transformación que viene con la escritura de una nueva constitución para Chile. Esta carta fundamental, como dice Pastene, nos debe permitir “transitar definitivamente hacia un nuevo trato con el entorno social, político y cultural, a fin de incorporar los saberes y experiencias territoriales al desarrollo de los procesos académicos” (2020,p x.).

Los textos presentados nos llenan de orgullo, ya que por una parte, se logra visibilizar que la tarea académica sigue realizándose con excelencia y vocación más allá de la docencia directa o del espacio físico universitario, a través de la investigación, de la publicación y del trabajo colaborativo. Por otra parte, estos artículos vienen a dar respuesta a las necesidades de debatir y dialogar acerca de la educación pública que queremos para las niñas, niños y jóvenes chilenos, así como las condiciones en que debiese realizarse el ejercicio profesional. Sin duda, este libro también podrá contribuir a la retroalimentación de la labor docente con nueva información, datos y vivencias. Asimismo, la generación de la reflexión personal que aportan las distintas temáticas tratadas nos permitirá asumir un posicionamiento más claro para enfrentar los desafíos pedagógicos y educativos que se aproximen.

Espero sinceramente que las reflexiones centrales compartidas en este texto de nuestra Facultad tengan eco en la política pública y el mundo social en general, ámbitos donde debemos fortalecer la participación democrática y la cooperación propia de la vida comunitaria, esencial para el desarrollo y bienestar personal y social.

Autores del libro

Maximiliano Acuña Acevedo

Profesor de Inglés, UMCE. Magíster en Políticas Educativas, Universidad Alberto Hurtado. Profesor del Departamento de Formación Pedagógica, UMCE. Líneas de Investigación. Condiciones laborales docentes, privatización en el sistema y mercado educativos.

<https://orcid.org/0000-0002-8059-7403>

Elisa Araya Cortez

Profesora de Educación Física, Deportes y Recreación. UMCE. Doctora en Ciencias de la Educación Universidad Católica de Lovaina. Profesora Titular del departamento de Educación Física UMCE. Línea de investigación. Motricidad infantil, Formación de Formadores. Innovación y cambio educativo.

<https://orcid.org/0000-0002-1444-5751>

Vidal Basoalto Campos

Licenciado en educación matemática y computación por la Universidad de Santiago de Chile; Magíster en educación mención currículum y evaluación por la misma universidad; Doctor© en cultura y educación latinoamericana por la Universidad ARCIS-Universidad Católica del Maule. Actualmente se desempeña como académico asociado en la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, facultad de filosofía y educación, departamento de formación pedagógica; Línea de investigación Academia sistemas educativos y currículum educacional.

<https://orcid.org/0000-0002-7623-6322>

Ítalo Fuentes Bardelli

Bachiller y Licenciado en Historia, Instituto de Historia de la P. Universidad Católica de Valparaíso; Profesor de Historia, Escuela de Educación, P. Universidad Católica de Valparaíso; Magister en Historia, Universidad de Chile. Profesor Asociado del Área de Historia en el Departamento de Historia y Geografía de la Universidad Metropolitana

de CC. EE. Áreas de investigación: Historia Medieval; Teoría de la Historia e Historiografía; Historia del Arte y la Cultura.
<https://orcid.org/0000-0002-6464-9664>

Francisca García Barriga

Licenciada en Letras Hispánicas (PUC) y Doctora en Romanística (Universidad de Potsdam), es profesora asociada del Departamento de Artes Visuales de la UMCE. Como investigadora ha publicado textos sobre literatura y arte contemporáneo, con foco en interculturalidad, archivos e imagen, desde una perspectiva global y transdisciplinaria. Ha sido becaria de CONICYT Chile y DAAD Alemania.
<https://orcid.org/0000-0002-9548-5252>

Gustavo González-García

Profesor de Historia, Geografía y Educación Cívica (PUC-Chile). Doctor en Ciencias de la Educación (PUC-Chile). Investigador del Centro de Investigación para la Transformación Socio-Educativa (CITSE), Universidad Católica Silva Henríquez. Co-investigador Proyecto Fondecyt 1201882. Líneas de investigación: Formación docente, justicia social e inclusión. Fondos de conocimiento y Pedagogías culturalmente relevantes.
<https://orcid.org/0000-0002-3929-7556>

Julio Hizmeri-Fernández

Profesor en Lengua Castellana y Comunicación, Universidad del Bío-Bío. Doctor en Educación y Sociedad, Universidad de Barcelona, España. Profesor auxiliar del Departamento de Didáctica de la Facultad de Educación de la UCSC, Chile. Co-investigador del Proyecto Fondecyt 1201882. Líneas de investigación: Formación Práctica, Formación y Desarrollo Docente, Reflexión pedagógica e Indagación Narrativa.
<https://orcid.org/0000-0003-3729-376X>

Roxana Hormazábal-Fajardo

Profesora de Historia, Geografía y Ed. Cívica, UMCE. Máster

en Investigación Educativa y Doctora en Educación y Sociedad, Universidad de Barcelona, España. Es profesora asociada de la UAHC. Académica en Pedagogía en Ed. Básica y Pedagogía en Historia y Cs. Sociales. Co-investigadora Fondecyt 1201882. Sus líneas de investigación son Formación Docente, Reflexión pedagógica y Relación educativa. <https://orcid.org/0000-0003-2163-1947>

Enriqueta Jara-Illanes

Educadora de Párvulos, Doctora en Calidad Educativa, Universidad de Barcelona, España. Directora de Análisis y Calidad de la Docencia en la Universidad Católica de Temuco, y docente de la Facultad de Educación de la misma Universidad. Coinvestigadora del Proyecto Fondecyt 1201882. Líneas de investigación: Formación Inicial y Continua de docentes y Calidad educativa. <https://orcid.org/0000-0003-0851-8149>

María Eugenia Letelier Gálvez

Licenciada en Ciencias Políticas y Sociología Universidad Complutense de Madrid (España). Magíster en Sociología Pontificia Universidad Católica Santiago (Chile). Doctora en Educación: Historia y Filosofía de la Educación. Pontificia Universidad Católica de São Paulo, (Brasil). Diplomada: Bases Biológicas para la Neurociencia Cognitiva. Universidad de Chile (Chile). Especialista en temas de educación de personas jóvenes y adultas. Coordinadora de la Oficina de Transversalidad Universidad Metropolitana de Educación (UMCE). <https://orcid.org/0000-0001-9472-3477>

Verónica Lizana Muñoz

Licenciada en Educación y Profesora Educación Diferencial, UMCE. Magíster en Estudios de Género y Cultura, U. Chile. Dra. Ciencias de la Educación, PUC. Profesora asociada Facultad de Filosofía y Educación. UMCE. Jefa Centros de Corrección, UC. Asesora curricular UAH, Coordinadora académica y editora. Línea de investigación: Educación, liderazgo y género. <https://orcid.org/0000-0003-1972-7499>

Enrique Lorca Ponce

Bioquímico de la Universidad de Santiago de Chile (USACH) y Doctor en Ciencias Biomédicas de la Universidad de Chile. Profesor Instructor perteneciente al Departamento de Kinesiología de la Facultad de Artes de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE). Investigador en Biomedical Neuroscience Institute (BNI), Universidad de Chile. Académico en la Universidad Finis Terrae. Comunicador Científico para Fundación Foro Educativo y Agencia de Comunicación Estratégica y Difusión de Prensa Llabías. Principal línea de investigación Neurociencias Cognitivas.

<https://orcid.org/0000-0003-1881-2798>

Rocío Belén Loyola Navarro

Fonoaudióloga, U. Chile, Magíster en Neurociencias U Chile, Doctora en Ciencias Biomédicas, U. Chile. Profesora asistente Departamento Ed. Diferencial, Facultad de Filosofía y Educación, UMCE. Líneas de investigación: Neurociencias cognitivas. Memoria de trabajo, Percepción y Atención visual. Bienestar psicológico en contextos educacionales.

<https://orcid.org/0000-0001-7637-4277>

Andrés Marió Casanova

Psicólogo Universidad de La República. Magíster en Psicosociología de comunidad y ecología social. Universidad Federal de Río de Janeiro, Magíster en Educación Universidad Bolivariana. Doctor en Educación Universidad Bolivariana. Profesor Asociado Departamento de Formación Pedagógica. Facultad de Filosofía y Educación UMCE. Línea de investigación: Educación y Diversidad.

<https://orcid.org/0000-0002-0529-4883>

Gastón Molina Domingo

Licenciado en Filosofía, Universidad ARCIS. Doctor en Filosofía con mención en Estética y Teoría del Arte, Universidad de Chile. Profesor titular del Departamento de Filosofía de la Facultad de Filosofía y Educación de la UMCE. Coordinador de aseguramiento de la calidad en la Carrera de Filosofía, en la que imparte los cursos de Filosofía de

la Cultura, Filosofía del Lenguaje y diversos seminarios. Sus líneas de investigación se centran en Teoría del Sujeto, Psicoanálisis y Educación.
<https://orcid.org/0000-0003-2491-3448>

Margarita Pastene Valladares

Periodista, Magister en Ciencia Política, Universidad de Tubinga, Alemania y Dra. © en Procesos sociales y políticos en América Latina. U. ARCIS. Directora de Vinculación con el Medio, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Santiago de Chile.
<https://orcid.org/0000-0003-1176-8704>

Juan Luis Piñeiro Garrido

Profesor de Ed. Gral. Básica y Licenciado en Educación por Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE-Chile); Postulado en Ed. Matemática por la Universidad de Santiago de Chile; Máster y Doctor en Didáctica de la Matemática por la Universidad de Granada (España). Profesor Asistente del Departamento de Ed. Diferencial en la Facultad de Filosofía y Educación de la UMCE. Miembro del Equipo Editorial de la Revista PNA. Sus principales líneas de investigación se centran en análisis de textos, conocimiento del profesor y Formación Inicial de Profesores que enseñan matemáticas en Ed. Primaria.
<https://orcid.org/0000-0002-9616-3925>

María José Ramírez Burgos

Profesora de Educación Diferencial, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. Máster en Calidad y Mejora de la Educación (Becaria CONICYT), actualmente Doctoranda en Educación (Becaria CONICYT) en Departamento de Pedagogía, Universidad Autónoma de Madrid. Miembro del Grupo de Investigación sobre Políticas Educativas Supranacionales (GIPES). Líneas de investigación: Políticas educativas, diversidad e inclusión, formación y evaluación docente, educación superior.
<https://orcid.org/0000-0002-7261-789X>

Macarena Rioseco Castillo

Licenciada en Artes Visuales (PUC), Máster y Doctora en Artes (Reino Unido), es profesora asistente del Departamento de Artes Visuales de la UMCE. Su investigación es basada en la práctica y trabaja con pintura abstracta, la filosofía de Deleuze y Guattari, y el enfoque Enactivo de las ciencias cognitivas. Ha publicado, y expuesto en exhibiciones y conferencias académicas en Chile y en el extranjero.

<https://orcid.org/0000-0003-2345-7575>

Daniel Riveros Zúñiga

Profesor de Historia, Geografía y Educación Cívica y Licenciado en Educación con Mención en Historia y Geografía por la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE). ©Magíster en Currículum y Educación, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. Profesor del Departamento de Historia y Geografía, Departamento de Educación Básica y Departamento de Francés en Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. Sus desarrollos investigativos abordan la práctica e identidad docente, currículum y evaluación.

<https://orcid.org/0000-0001-6874-6405>

Rodrigo Rocha Pérez

Geógrafo de la Universidad de Chile. Profesor Asistente del Área de Geografía en el Departamento de Historia y Geografía en la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. Línea de investigación en Geodemografía y Geografía Cultural.

<https://orcid.org/0000-0002-0199-871X>

Bessie Rojas-Rodríguez

Educadora de Párvulos. Máster Universitario en Psicodidáctica: Psicología de la Educación y Didácticas Específicas, Universidad del País Vasco. Investigadora del Centro de Investigación en Educación para la Justicia Social (CIEJUS). Directora de la carrera Educación Parvularia (UNAP), Co-investigadora del Proyecto Fondecyt 12018821. Líneas de investigación: Formación docente, justicia social e inclusión.

<https://orcid.org/0000-0001-9009-528>

Marcela Romero Jeldres

Profesora de Educación General Básica c/m Matemática y Licenciada en Educación por la Pontificia Universidad Católica de Chile. Magister en Comunicación Social, Mención Comunicación y Educación y Doctora en Ciencias de la Educación, por la Pontificia Universidad Católica de Chile. Profesora titular del Departamento de Formación Pedagógica. Facultad de Filosofía y Educación UMCE. Línea de investigación: Formación de profesores y carrera docente; Aprendizaje y Servicio; Educomunicación.

<https://orcid.org/0000-0002-9706-9148>.

Silvana Salvarani Pometto

Profesora de Francés, Licenciada y Máster en Letras en Pontificia Universidad Católica de Chile, Máster en Educación en Universidad Autónoma de Barcelona, España. Profesora Asistente en el Departamento de Francés de la Facultad de Historia, Geografía y Letras de la UMCE. Colabora en el Centro de Recursos Ile de France (CRIF). Sus principales líneas de investigación se sitúan en temas de Literatura, Educación y Aprendizaje de Idiomas en todos los niveles educativos.

<https://orcid.org/0000-0002-7109-1769>

Ilich Silva-Peña

Profesor de Educación General Básica, UMCE. Doctor en Ciencias de la Educación, PUC-Chile. Profesor asociado en el departamento de educación de la Universidad de Los Lagos y coordinador del área de Justicia Social y Formación docente del Instituto Interuniversitario de Investigación Educativa. Investigador responsable Fondecyt 1201882. Líneas de investigación: Formación Docente, Justicia Social y Metodologías de investigación.

<https://orcid.org/0000-0001-9118-3989>

Solange Tenorio Eitel

Profesora de Educación Diferencial, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE), Magíster en Educación Diferencial UMCE, Doctora en Ciencias de la Educación, Pontificia Universidad

Católica de Chile. Profesora Titular del Depto. de Educación Diferencial, docente del Magíster en Educación Diferencial mención necesidades Múltiples y del Doctorado en Educación UMCE. Decana de la Facultad de Filosofía y Educación UMCE. Líneas de investigación: Políticas educativas, diversidad e inclusión, formación Inicial docente.
<https://orcid.org/0000-0001-7643-4292>

Danny Vargas Escobar

Psicólogo, Universidad Autónoma de Chile, Magíster en Sociología de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Doctorando en Educación en la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. Coordinador de Prácticas y Titulación en la carrera de Psicología, Facultad de Ciencias Sociales y Humanidades en la Universidad Autónoma de Chile y Profesor Instructor en la carrera de Psicología en la Universidad Santo Tomás. Investiga sobre Autoconcepto, Funciones Cognitivas, Deserción Universitaria y Psicometría.
<https://orcid.org/0000-0002-4970-8996>

Claudia Vásquez Ortiz

Profesora de Matemática, Licenciada en Educación y Licenciada en Matemática por la Pontificia Universidad Católica de Chile; Magíster en Didáctica de la Matemática por la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso; Magíster en Educación Matemática por la Universidad de La Frontera; Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad de Girona (España). Actualmente es Profesora Asociada de planta ordinaria en el Campus Villarrica de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Sus líneas de investigación se centran en la formación del profesorado, didáctica de la probabilidad y la estadística, didáctica de la matemática y la educación para el desarrollo sostenible.
<https://orcid.org/0000-0002-5056-5208>

Mariya Nikolova Veleva

Doctora en Filosofía por la Pontificia Universidad Católica de Chile, Máster of Arts en Historia del Arte y Magister Artium en Filosofía por Albert-Ludwigs-Universität, Freiburg, Alemania. Actualmente

se desempeña como académica instructora en el Departamento de Alemán, de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE-Chile) impartiendo docencia sobre la cultura alemana. Sus principales líneas de investigación se sitúan desde el punto de vista de la Filosofía de educación en temáticas asociadas con la ecología en el arte, conciencia medioambiental y la digitalización.

<https://orcid.org/0000-0002-4724-995X>

Mauricio Vergara Rodríguez

Profesor del Departamento de Historia y Geografía en la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. Magíster en Evaluación Educacional y Doctorando en Educación Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. Sus desarrollos investigativos abordan los sentidos del ser docente y su vinculación con los marcos de acciones desde la filosofía y la educación.

<https://orcid.org/0000-0002-3623-0524>

Paula Villalobos Vergara

Psicóloga Educacional USACH. Doctora en Psicología Universidad de Chile. Profesora Asociada Departamento de Formación Pedagógica. Facultad de Filosofía y Educación UMCE. Línea de investigación: Resiliencia en profesores principiantes e innovación en docencia universitaria.

<https://orcid.org/0000-0002-1569-8064>

Felipe Zurita Garrido

Profesor de Enseñanza Media en Historia y Ciencias Sociales, Licenciado en Educación y Magíster en Educación por la Universidad Academia de Humanismo Cristiano; Doctor en Educación por la Universidad Federal de Minas Gerais. Actualmente se desempeña como Profesor e Investigador del Departamento de Educación Básica de la Facultad de Filosofía y Educación de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. Líneas de investigación: didáctica de las ciencias sociales; historia de la educación; políticas públicas educacionales.

<https://orcid.org/0000-0002-4136-4340>





