



# Educación e Inclusión en Pandemia

*Una mirada afectiva y emocional  
en tiempos de incertidumbre*

Fabián Muñoz Vidal / Nelson Araneda Garcés / Joel Parra Díaz  
EDITORES

Fabián Muñoz Vidal / Paula Belmar Luengo  
Marcela Mangeón / Ariel Gustavo Koelbl  
Joel Parra Díaz / Nelson Araneda Garcés  
Rodolfo Cruz Vadillo / Fabiola Maldonado García  
Mónica Llaña Mena / Ximena Azúa Ríos  
Valentina Ulloa Viguera / Susan Sanhuesa Henríquez  
Gioconda Gatica Castillo / Enrique Zárraga Silva  
Samara Zárraga Pérez / Jackeline Souza da Silva

COLECCIÓN DISEÑADORES

Nueva  
**Mirada**  
EDICIONES



# **Educación e Inclusión en Pandemia**

## Una mirada afectiva y emocional en tiempos de incertidumbre

Fabián Muñoz Vidal / Nelson Araneda Garcés / Joel Parra Díaz  
EDITORES

Fabián Muñoz Vidal / Paula Belmar Luengo  
Marcela Mangeón / Ariel Gustavo Koelbl  
Joel Parra Díaz / Nelson Araneda Garcés  
Rodolfo Cruz Vadillo / Fabiola Maldonado García  
Mónica Llaña Mena / Ximena Azúa Ríos  
Valentina Ulloa Viguera / Susan Sanhueza Henríquez  
Gioconda Gatica Castillo / Enrique Zárraga Silva  
Samara Zárraga Pérez / Jackeline Souza da Silva

Nueva  
**Mirada**  
EDICIONES

COMITÉ EDITORIAL  
Nueva Mirada Ediciones

---

Dra. Silvia López de Maturana, Universidad de La Serena (r)  
Dra. Fátima Vidal, Universidad de Brasilia  
Dr. Alberto Moreno Doña, Universidad de Valparaíso  
Mg. Pablo Abufom Silva, Universidad de Chile  
Mg. Jorge Osorio Vargas, Universidad de Playa Ancha  
Dra. Caridad Hernández, Universidad José Varona, Cuba  
Dra. Lucía Pulino, Universidad de Brasilia  
Dra. Rossana Godoy, Universidad de La Serena

---

Este libro ha sido sometido a referato externo.

EDUCACIÓN E INCLUSIÓN EN PANDEMIA

*Una mirada afectiva y emocional en tiempos de incertidumbre*

Varios autores

Fabián Muñoz Vidal / Nelson Araneda Garcés / Joel Parra Díaz  
Editores

Este libro se ha realizado gracias al aporte de la Coordinación de Vinculación  
con el Medio del Departamento de Educación de la Universidad de La Frontera

ISBN 978-956-9812-35-4

Primera edición: Enero 2022

**Colección *Diseñadores***

Nueva Mirada Ediciones

abufom@gmail.com

La Serena, Chile.

Edición y diseño: Alejandro Abufom H.

Foto de portada: Lakshmi Prasad S.

(tomada de [www.observatorio.tec.mx/edu-news](http://www.observatorio.tec.mx/edu-news))

Se permite la reproducción parcial de este libro, siempre que se mencione la fuente.

# Índice

1. SENSIBILIDAD Y RELACIONES DE APEGO EN EL AULA: INICIATIVAS SOCIOEMOCIONALES EN CONTEXTO DE PANDEMIA <i>Fabián Muñoz Vidal y Paula Belmar Luengo</i>	15
2. EL IMPACTO EMOCIONAL EN EDUCACIÓN. EL VÍNCULO NECESARIO PARA EL SABER. UNA MIRADA DESDE LA PEDAGOGÍA Y LA PSIQUIATRÍA <i>Marcela Mangeón y Ariel Gustavo Koelbl</i>	31
3. INCLUSIÓN EDUCATIVA Y ENTORNOS DIGITALES. DESAFÍOS Y USO DE LAS TIC EN TIEMPOS DE PANDEMIA <i>Joel Parra Díaz y Nelson Araneda Garcés</i>	45
4. INCLUSIVIDAD, PANDEMIA Y EDUCACIÓN EN MÉXICO: REFLEXIONES, RETOS Y REALIDADES <i>Rodolfo Cruz Vadillo</i>	62
5. ESPACIO SOCIAL CONTEMPORÁNEO: TRASCENDENCIA Y DESAFÍOS PARA LA INCLUSIÓN DE LAS INFANCIAS <i>Fabiola Maldonado García, Mónica Llaña Mena, Ximena Azúa Ríos, Valentina Ulloa Viguera y Susan Sanhueza Henríquez</i>	83
6. LA EDUCACIÓN EMOCIONAL EN CHILE <i>Gioconda Gatica Castillo</i>	97
7. LA FELICIDAD Y LA MOTIVACIÓN AL LOGRO EN LOS EDUCANDOS <i>Enrique Zárraga Silva y Samara Zárraga Pérez</i>	121

8. LOS RETOS EN LA PROMOCIÓN DE LA EQUIDAD DE OPORTUNIDAD PARA UNIVERSITARIOS CON DISCAPACIDAD EN CONTEXTOS DE PANDEMIA <i>Jackeline Souza da Silva</i>	137
SOBRE LOS AUTORES Y AUTORAS	149

# Prólogo

Indudablemente el año 2021 ha traído una serie de incertidumbres en distintos ámbitos de nuestras vidas, y en simultaneo, una variedad de desafíos que en conjunto y con responsabilidad hemos sido capaces de afrontar. El aumento en el número de contagios por la enfermedad del COVID 19, ha generado una crisis sin precedentes a nivel internacional y nacional, impactando una numerosa cantidad de actividades académicas al interior de las instituciones de educación superior. La academia, en particular, se ha visto envuelta en un periodo de transición durante el presente año, caracterizado por la incorporación de nuevas estrategias didácticas y continuas adaptaciones pedagógicas, a fin de permitir y garantizar la apropiación curricular del estudiantado, considerando las dificultades que la educación a distancia ha presentado.

En este contexto, desde el Departamento de Educación de la Universidad de La Frontera de Temuco-Chile, y gracias al apoyo de nuestras autoridades universitarias, se organizaron durante el primer semestre del año 2021 dos seminarios virtuales en temáticas de inclusión y educación emocional, logrando convocar un número importante de personas de toda Latinoamérica, EE.UU. y países de Europa. En función de la experiencia adquirida en el desarrollo de un abanico de seminarios virtuales durante el año 2020, se convocó a un equipo de especialistas reconocidos nacional e internacionalmente, pudiendo llevar a cabo estas actividades académicas virtuales con excelentes resultados, avalados por las evaluaciones que realizaron posteriormente los asistentes de ambos seminarios, cuyas conferencias están contenidas en esta obra.

El libro que se presenta a continuación, es el resultado del trabajo anteriormente descrito y que se deja a vuestra

disposición. Asimismo, le antecede el libro titulado *Educación e Inclusión en pandemia: Repensando la educación en medio de la crisis*, cuyo ejemplar forma parte de una colección de textos elaborados, durante la Pandemia, por académicos del Departamento de Educación de la Universidad de La Frontera.

El primer capítulo de este libro, elaborado por los académicos chilenos Fabián Muñoz y Paula Belmar, nos invita a cuestionar paradigmas vinculados con el rol del profesor frente al apego seguro en el aula, específicamente relacionado con nuestros estudiantes, llevando una mirada neurológica de cómo funciona el cerebro del educando frente a situaciones de estrés y/o instancias de aprendizaje significativo en el ámbito escolar. También se establece el desafío de abordar el desarrollo socioemocional y su importancia en el actual escenario educativo impuesto por la pandemia. Profundiza en conceptos como clima escolar, autoestima, empatía y en la relevancia de desarrollar ambientes propicios para el aprendizaje, seguros, motivadores y nutritivos emocionalmente, estableciendo el foco en la importancia del educador sensible, como agente de aprendizaje socioemocional. Asimismo, se invita a mejorar la necesidad que enfrentan los establecimientos educacionales a nivel nacional e internacional, frente al trabajo preventivo y de detección oportuna de estudiantes con dificultades en el área emocional. Por último, se enfatiza en la urgencia y necesidad de que, en el contexto educativo actual, se tome conciencia y se fortalezca el importante rol de la prevención y promoción de la salud, estableciendo vínculos y redes de apoyo que sean protectores.

Los autores Marcela Mangeón y Ariel Gustavo Koelbl de Argentina, hacen una interesante reflexión en torno al impacto de la educación emocional desde una perspectiva educativa y psiquiátrica. Comienzan preguntándose: ¿Qué nos hizo la pandemia? ¿Cómo nos atravesó a los sujetos que,

subjetivados en una representación, se hundieron en la incertidumbre de la propia existencia? ¿Qué emociones pudimos identificar y procesar y cuáles aún hoy no logramos desmarañar? ¿Cuánto de todo esto lo llevamos a la educación? Sobre esto hacen interesantes aportes y sinergia entre ambas disciplinas. Finalmente, señalan algunas tensiones, coincidencias y disidencias, desde la pedagogía y la psicología, las cuales intentan interpretar aquellas instancias que modificaron y seguirán modificando -sin duda- el tiempo por venir.

En el tercer capítulo del libro, los doctores Parra y Araneda plantean que el más grande desafío de la educación inclusiva, es ofrecer oportunidades de aprendizaje a todos, sin excepción. Contrariamente a lo recién señalado, y entre otros mecanismos de exclusión, las diferencias en el acceso y uso de TIC, es uno de los mecanismos de exclusión más importante que se pueden identificar. En contextos de Pandemia y a pesar de las grandes brechas de acceso a tecnología que había en los hogares de los escolares, se logró continuar desarrollando aprendizajes (con ventajas y desventajas para todos los involucrados en el proceso educativo), aunque esto haya supuesto importantes desafíos en el uso de plataformas para aprender. A través de algunas cifras oficiales, los autores describen los esfuerzos gubernamentales desplegados en Pandemia, con el fin de aportar con tecnologías digitales a los hogares de los estudiantes que no contaban con estos recursos, para continuar con su educación formal. Respecto a la preparación de los profesores para integrar tecnologías digitales en sus prácticas pedagógicas, el panorama no fue alentador durante la Pandemia y sobre todo en los inicios del trabajo remoto. Por esta razón, incorporar explícitamente el uso de tecnologías en los currículum de formación inicial docente, es no solo necesario, sino también clave, sobre todo considerando como aprendizajes lo que la Pandemia dejó en educación.

El Dr. Rodolfo Cruz de México, invita a repensar la educación a partir de la crisis sanitaria generada por la pandemia del COVID 19 y que afecta al sistema educativo mexicano, además da a conocer algunas vetas para hacer frente a las problemáticas mostradas desde una perspectiva inclusiva y política. A partir de su relato, se evidencia el desafío que implica el uso de las tecnologías como apoyo del acto educativo, sobre todo al momento de propiciar espacios de interacción pedagógica, ciertamente necesarios para el logro de los propósitos educativos. Asimismo, el autor releva la elaboración de políticas y propuestas educativas que respondan, desde una perspectiva de equidad, y justicia social y educativa, posibilitando condiciones mínimas de educabilidad, disminuyendo la deserción, el fracaso y el abandono escolar. Por último, plantea la necesidad de una apertura y retorno paulatino en el tiempo de las instituciones educativas, que no puede ser un simple acto de continuidad. Por tanto, será necesario reflexionar y disponer de un abanico de estrategias que permitan pensar en las condiciones de educabilidad a nivel institucional.

Las autoras Fabiola Maldonado, Mónica Llaña, Ximena Azúa, Valentina Ulloa y Susán Sanhueza de la Universidad de Chile, nos presentan su capítulo titulado “Espacio social contemporáneo: Trascendencia y desafíos para la inclusión de las Infancias”. En su texto plantean que la inclusión real y efectiva de las infancias, constituye un desafío que debe ser asumido en el complejo espacio social contemporáneo. La concepción relativamente reciente de infancia como categoría social, la sitúa histórica y culturalmente, como proceso relacional e intergeneracional de heterogéneas experiencias de vida y relaciones sociales. Desde esa perspectiva, destacan la prevalencia del modelo hegemónico de niño como ser único junto a la invisibilidad otorgada a una realidad de desigualdad y discriminación, negada a la plena aplicación de derechos ampliamente reconocidos,

pero que ocultan como dimensión fundamental, su carácter sociocultural, en el cual niños y niñas son sujetos/as activos, partícipes y constructores de la realidad.

La docente Gioconda Gatica, presenta un recorrido sobre la Educación Emocional en Chile desde el año 2009, con la promulgación de la Ley General de Educación, hasta el año 2020. En este transitar, se describen las cuatro instituciones que son responsables de mantener los estándares de calidad, con el propósito principal de asegurar el acceso a una educación de calidad, con equidad para todos los estudiantes del país, mediante la evaluación, fiscalización, orientación y apoyo constante a los establecimientos educacionales, concibiendo la calidad de manera integral. Y en este propósito, es que aparece la educación emocional en los objetivos transversales que cruzan todos los ciclos escolares, en las distintas dimensiones del desarrollo físico, afectivo, cognitivo, sociocultural, moral y espiritual del estudiantado, los que se declaran en los Objetivos de Aprendizaje (OA) por asignatura, donde el docente debe relacionar “Conocimiento Habilidades y Actitudes” para que los estudiantes logren los aprendizajes de manera integral, manifestando además, que lamentablemente estos objetivos fundamentales son logrados de manera parcial. Después de este recorrido que nos instala en el año 2020, se estimula a conocer la competencia emocional y a realizar estrategias para el desarrollo de la educación emocional en los niños y niñas, que van desde el modelamiento, hasta el uso del juego para desarrollar ocho dimensiones que colaboran con la formación integral del estudiantado, diseñando en el presente, el futuro de los estudiantes por un camino hacia el desarrollo de un adulto con principios, valores y actitudes, que les permitan tener relaciones estables, una convivencia en bienestar y un trabajo colaborativo.

En el capítulo “La felicidad y la motivación al logro en los educandos”, se abordan los principios del positivis-

mo en la búsqueda de la felicidad y cómo esto, contribuye al mejor desempeño académico. Los autores Enrique Zárraga y Samara Zárraga, enfatizan en que el logro académico se ha convertido en medida y predictor del éxito, sin embargo, ese logro es proveniente de múltiples factores, entre los que destacan la motivación hacia el estudio. Asimismo, invitan a educar en base a la curiosidad, la confianza y la cooperación, buscando despertar la sensación de que el hecho de descubrir algo es positivo y placentero. Por último, plantean que la felicidad y la búsqueda de trascendencia pueden ser perseguidos durante la infancia, llevando a aquellos individuos en formación a encontrar en el aprendizaje -más allá de los datos obtenidos y memorizados-, un camino hacia la felicidad.

La Dra. Brasileña Jackeline Souza da Silva, presenta un texto elaborado en base a su participación en el “5° Seminario Latino Americano de Inclusión Educativa: Experiencias, Enseñanzas y Desafíos de Aprendizaje en Pandemia”. La autora retrata la realidad educativa de Brasil, invitando a reflexionar sobre temas de equidad y de oportunidad a los que se ven enfrentados los estudiantes con discapacidad en las instituciones de educación superior, añadiendo a esta problemática, la actual crisis sanitaria debido al COVID 19. A continuación, plantea una serie de interrogantes que rodean el tema central de su texto: ¿la equidad se aplica en las estrategias pedagógicas emergentes de la educación superior de Brasil en la actualidad? En específico: ¿cuáles demandas de los estudiantes con discapacidad son o no contempladas en las estrategias pedagógicas para la enseñanza remota? ¿cómo superar la inaccesibilidad y aún tener acceso a los contenidos de las clases sin una buena conexión y recursos de informática adecuados? La autora propone interesantes respuestas, que se agregan a otros temas relacionados, concluyendo que la efectiva educación inclusiva, es el gran desafío impuesto en contextos de pandemia.

Se extiende la invitación a disfrutar y leer detenidamente los capítulos elaborados con el compromiso y la responsabilidad que caracterizó durante este proceso a los y las especialistas, labor mancomunada que sintetiza el sentir, la colaboración y la fraternidad latinoamericana, esfuerzos que consolidan un texto, que emerge en escenarios complejos y de incertidumbres, pero que transmiten resiliencia y esperanza para el futuro. Un inspirador y cordial saludo a ustedes.

Los Editores  
Temuco, verano del 2022



# Sensibilidad y relaciones de apego en el aula: Iniciativas socioemocionales en contexto de pandemia

*Fabián Muñoz Vidal  
Paula Belmar Luengo*

## **1. INTRODUCCIÓN**

En el contexto de la pandemia por el nuevo coronavirus SARS-CoV-2 y la enfermedad que causa (COVID-19), ha generado una crisis de salud sin precedentes a nivel mundial. El incremento exponencial de contagios, forzó a la Organización Mundial de la Salud (OMS), a declarar el día 30 de enero de 2020, como una emergencia de salud pública de extensión internacional, y para el 11 de marzo del mismo año, se le da el carácter de pandemia.

Tal ha sido el impacto de esta enfermedad, que diferentes sectores se han visto perjudicados, por ejemplo, la educación, cuyas instituciones han tenido que suspender temporalmente muchas de sus actividades afectando a cerca de 165 millones de estudiantes solo en Latinoamérica y el Caribe, esto obedeciendo a la inmovilización social y aislamiento obligatorio que fueron instaurados por las autoridades de salud como estrategias para disminuir la expansión del virus (UNESCO, 2020).

En esta línea, Ducoing (2020) señala que el COVID-19, ha condicionado a la mayoría de los gobiernos, cerrando definitivamente las instituciones de enseñanza,

evitando así, la propagación del virus. Para dar continuidad a los procesos de formación y de enseñanza-aprendizaje, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación (UNESCO, 2020), recomienda el uso de las tecnologías de la información y comunicación (TIC), como la herramienta indispensable para el desarrollo de las labores educativas en todos los niveles existentes.

Bajo este marco, las instituciones de educación en sus distintos niveles, han obedecido las indicaciones de distanciamiento e interrumpido de manera obligatoria las actividades académicas en el contexto de la presencialidad, por lo cual, ha surgido un nuevo escenario educativo en modalidad virtual, exigiendo la búsqueda inminente de cambios y adaptaciones para hacer posible la continuidad de las prácticas docentes y los procesos evaluativos. De esta forma, el desafío para las autoridades vinculadas al ámbito educativo se ha centrado en la incorporación de nuevas estrategias didácticas; en la adaptación de materiales y actividades pedagógicas, y en la implementación de modelos de aprendizajes flexibles, a fin de permitir y garantizar la apropiación curricular de los estudiantes en sus distintos niveles educativos (Díaz, 2020).

La situación en Chile, no difiere a lo experimentado a nivel internacional, se declara desde el mes de marzo la pandemia a nivel nacional. El día 15 de marzo, el Ministerio de Educación (MINEDUC), comunica una serie de orientaciones que permitan dar continuidad a los procesos formativos, así es como surge, el concepto de aprendizaje remoto. Para la educación y sus distintos niveles educativos, el MINEDUC (2020) establece una medida sanitaria que rige a partir del día 13 de marzo, con el propósito de disminuir los riesgos de propagación por medio del aislamiento de casos y/o comunidades. A partir de esta medida, se instaura un plan de acción que considera plataformas online, fondos

para el desarrollo y fortalecimiento de proyectos online y difusión de buenas prácticas en esta modalidad.

Adherido este escenario de incertidumbre y adaptación educativa, es preciso exponer algunos resultados preliminares que señalan como principales preocupaciones de los estudiantes, el aislamiento social, conectividad a internet, inquietudes financieras, y una evidente situación de ansiedad relacionada con el COVID-19. Estudios realizados en China, permiten evidenciar asociaciones significativas entre el estado de salud de los estudiantes, durante la fase inicial del brote de COVID-19, con mayores niveles de estrés, ansiedad y depresión, síntomas que surgen como consecuencias del confinamiento en las poblaciones en cuarentena (Wang et al., 2020). Estos resultados, sugieren hacer frente no solo a la incertidumbre vinculada a este nuevo escenario educativo en modalidad virtual, sino que también, a la vulnerabilidad emocional con la cual los estudiantes afrontarán el proceso de adaptación en el plano educativo.

Frente a lo expuesto, se debe recordar que la escuela es considerada un lugar de encuentro y nada reemplaza los vínculos y las relaciones que se establecen internamente. Por ello, los establecimientos educacionales deben prepararse para este escenario de re-encuentro, luego de un largo período de aislamiento y distancia social. Por lo que se hace necesario fortalecer su rol protector, brindar seguridad y contención a los integrantes de la comunidad educativa, especialmente en momentos de alta incertidumbre.

En este contexto, es relevante incentivar diversas instancias que permitan apoyar la importante tarea de preparar el espacio para un retorno a clases socio-emocionalmente seguro de todos los miembros de la comunidad educativa. Asimismo, el Ministerio de Educación, ha relevado este tipo de acciones al interior de las comunidades educativas, generando recomendaciones generales, a directivos, docentes,

estudiantes y comunidad transversalmente (MINEDUC, 2021).

La evidencia es rotunda al momento de expresar que las experiencias emocionales en el contexto educativo, inciden de manera importante en los procesos de adaptación individual, a situaciones adversas o estresante, en los índices de salud mental, y además, son un factor protector en conductas de riesgo (Fernández, 2009). Por tanto, el aprendizaje no es un tema estrictamente cognitivo, todo aprendizaje es también un proceso emocional.

En este contexto, el presente capítulo asume el desafío de abordar el desarrollo socioemocional y su importancia en el actual escenario educativo impuesto por la pandemia. Profundiza en conceptos como clima escolar, autoestima, apego, empatía y en la importancia de desarrollar ambientes propicios para el aprendizaje, seguros, motivadores y nutritivos emocionalmente. Pone el foco en la importancia del educador sensible, como agente de aprendizaje socioemocional. Se expresa la necesidad de que los establecimientos educacionales a nivel nacional, prioricen el trabajo en lo preventivo y en la detección oportuna de estudiantes con dificultades en el área emocional. Por último, se enfatiza la urgencia y necesidad de que, en el contexto educativo, se tome conciencia y se fortalezca el importante rol de la prevención y promoción de la salud, estableciendo vínculos y redes de apoyo que sean protectores.

## **2. RELACIONES DE APEGO Y SU INCIDENCIA EN AULA**

“Los padres son la fuente primaria de adquisición de pautas y valores”, hemos leído y escuchado por varias décadas esta afirmación, ya sea en el contexto escolar, familiar y/o personas de nuestro entorno. Pero es sumamente importante esclarecer la génesis neurocientífica de esa aseveración.

El cerebro de nuestros niños tiene una matriz vincular que está relacionada por naturaleza al ser humano; ésta va a estar en estrecha sintonía a una vinculación permanente con otra persona. Teniendo aquí aspectos evolutivos, nuestro cerebro, al momento del nacimiento, nace incompleto hasta en un 80%, y para completar su desarrollo lo va a hacer en la vida extrauterina, en la vinculación que establezca con el papá, la mamá o sus figuras de cuidado (Oates, 2008).

Entonces, se establece que durante el crecimiento, el niño va estar inmerso en distintos estímulos, contenciones, regulaciones, etc. Desde estos cimientos, John Bowlby ha establecido con el desarrollo de la *teoría del apego*, centrándose, desde el año 1969 con sus investigaciones y experiencias clínicas, los principales fundamentos de esta teoría. Y es así como nos menciona también Bowlby (1980), el modelo interno activo o modelo representacional (*internal working model*), es una representación mental de sí mismo y de las relaciones con los otros. Este modelo se va a construir a partir de las relaciones con las figuras de apego y va a servir al sujeto para percibir e interpretar las acciones e intenciones de los demás y para dirigir su conducta.

De Wolff y Van IJzendoorn (1997), ya nos menciona que, dentro de variables influyentes en las relaciones de apego seguro, está de forma muy significativa el rol sensible que toma el cuidador. Sin embargo, la sensibilidad no es el único factor importante. Otros estudios nos revelan que establecer parámetros para entender cómo piensa el niño y tender a utilizar el concepto de mentalización frente a situaciones donde se observa descontrol o desregulación va incidir también en fortalecer lazos en función de una relación segura (Oates, 2008), quedando en evidencia como las madres “con la mente en la mente” en relación con sus hijos suelen tener con ellos un vínculo de apego más seguro (Meyns, Fernyhough, Fradley, & Tuckey, 2001). La capacidad de

“funcionamiento reflexivo” del cuidador lo conduce a demostrar en su comportamiento y en su modo de hablar que piensan activamente en el mundo interior del niño y se ha indicado que esto puede contribuir a que el niño desarrolle la habilidad de controlar sus emociones, lo cual constituye una destreza importante en la formación de buenas relaciones en general (Fonagy et al., 2002).

Y es aquí donde se confabulan los aspectos analíticos: ¿cómo van a actuar nuestros niños frente a diferentes situaciones?, ¿existen relaciones de apego que se puedan propiciar en la sala de clase?, teniendo como antecedente que nuestros niños generan relaciones de apego seguro con sus figuras cercanas o bien ambos progenitores, van a utilizar estas herramientas en cualquier situación donde se vean expuestos con la exploración de su entorno y ese es el aspecto relevante de llevar a profundización. Otros autores también respaldan este argumento, estableciendo como “la calidad del cuidado parental es el factor de mayor riesgo, aunque potencialmente modificable, que contribuye a la aparición precoz de problemas de conducta” (Collins et al., 2000, p. 218).

Por tanto, debemos establecer al menos estas tres interrogantes: ¿Nuestros niños pueden desenvolverse en un entorno externo de forma segura, plasmando todas sus capacidades y/o habilidades? ¿Qué rol cumplen los padres y apoderados en esta función? ¿Qué tal relevante es tener aspectos sólidos formados en nuestros educandos en relación a sus relaciones de apego seguro, para una formación escolar exitosa? Si la teoría es clara en mencionar que, desde las pautas de crianza en el hogar, desde la formación de apego con sus cuidadores el niño forjará su seguridad, su confianza y estará completamente disponible para explorar las diferentes habilidades que se le puedan presentar en el contexto escolar.

### **3. EL AULA Y SU IMPACTO EN LA REGULACIÓN EMOCIONAL**

Tradicionalmente el ámbito educativo ha centrado sus esfuerzos en el desarrollo cognitivo del estudiantado, otorgando menor relevancia al apoyo afectivo y emocional como parte importante de su formación integral. Sin embargo, el escenario educativo en el cual hemos transitado durante esta pandemia a nivel mundial, ha puesto en evidencia, la importancia que adquiere la dimensión afectiva y emocional para el desarrollo integral del estudiantado y como este, se transforma en un recurso que potencia el proceso de enseñanza-aprendizaje (Martínez, García & Velado, 2005).

Actualmente, la capacidad de regular los estados emocionales al interior del aula, ha sido considerado como un aspecto esencial de la formación integral del estudiantado, al posibilitar un estado de bienestar personal y social (Goleman, 2014). En este mismo sentido, Bisquerra (2009), concibe la IE como “una metahabilidad que determina en qué medida podremos utilizar correctamente otras habilidades que poseemos, incluida la inteligencia... es una de las habilidades de vida que deberían enseñarse en el sistema educativo...”, entendiéndolo que, el fomento de la IE en el aula contribuye al equilibrio personal y a la felicidad de los educandos (p. 132).

Es importante mencionar las consecuencias emocionales que ha dejado la pandemia, promoviendo el desarrollo de una serie de trastornos, vinculadas al estrés, depresión, ansiedad, miedo e incertidumbre en gran parte de la población (Jiménez, 2020). Sobre esta base, varios estudios han puesto en evidencia como la regulación emocional al interior de las instituciones educacionales, favorece diversos aspectos de la salud mental. Entre ellos destaca la eficiencia frente a resolver situación de estrés, fortalecer el autocontrol y autorregulación e incidir de manera importante en la re-

ducción del consumo de drogas a edades tempranas (Martínez, Piqueras & Ramos, 2010).

Es así como la educación formal, se transforma en un pilar indispensable para promover la regulación emocional, permitiendo al estudiantado un desarrollo pleno y saludable. En este contexto, Pianta et al. (2008) plantean la urgencia de promover al interior del aula tres dominios fundamentales: el apoyo emocional, el apoyo organizacional y el apoyo cognitivo. A partir de estos dominios, que describen puntualmente las conductas de los docentes que contribuyen al desarrollo socio-afectivo y cognitivo del estudiantado, es que se establece un vínculo positivo con estos, desarrollando un sentimiento de seguridad tanto en el plano afectivo como cognitivo.

De allí radica la importancia de establecer fuertes vínculos entre el docente y sus estudiantes. En este marco, Pianta & Hamre (2001) describen la como se influencia el ajuste social en los primeros años de escolaridad, el repertorio de aprendizaje conductual que el niño ha asimilado en el hogar, y la asociación entre la calidad de las relaciones tempranas entre docente-estudiante y el desempeño escolar posterior, siendo este fuerte y persistente. La calidad con el que se de este vínculo entre docente-estudiante, determina el avance del sujeto, no solo como protagonista de un establecimiento educativo, sino que también, su desarrollo como persona íntegra.

El compromiso del docente con el desarrollo emocional y afectivo del estudiantado no debe limitarse solo a las primeras etapas del sistema educativo, sino que debe estar presente a lo largo de la trayectoria formativa. El docente debe constituirse en un mediador esencial de las habilidades emocionales del estudiantado. Debe seleccionar, programar y presentar al estudiante aquellos estímulos que modifiquen su trayectoria emocional, le proporcionen una sensación de

bienestar y desarrollen su capacidad para regular sus reacciones emocionales y afectivas en situaciones de complejidad. Finalmente, la educación emocional al interior del aula debe ser un proceso continuo y permanente, presente en el desarrollo de todo el currículum académico y en la formación a lo largo de la vida.

#### **4. EL EDUCADOR SENSIBLE**

En los primeros años del niño existe un acompañamiento y guía por parte de su padre y/o la madre, pero luego cuando ya comienza su escolarización se va a relacionar con múltiples cuidadores, estableciendo que la educación inicial en nuestro país, tiene estadísticas tales como: Chile tiene una de las tasas de cobertura de los niños entre 0 a 3 años, del 44% que asiste a un centro educativo. En estos centros, hay sólo un educador por cada 32 niños. De esta forma, nuestro país presenta la mayor proporción de niños por profesionales, lejos del promedio internacional, donde no se superan los 14 niños por educador (Educación 2020).

Dentro del éxito escolar vinculado al aprendizaje significativo de nuestros estudiantes está la responsabilidad de un docente conectado con las características, intereses, motivaciones, contexto familiar, etc. Existen estudios que evidencian factores relevantes en la calidad del cuidado de los estudiantes. Por ejemplo, “el número de estándares que cumplía un centro para la primera infancia, cantidad de educadoras por niño, capacitación del personal, características de los educadores, etc.), viéndose estrechamente relacionado con los avances de los niños en su desarrollo” (NICHHD, 2000).

Por ende, si sustentamos el último punto que se plantea al respecto, ¿qué características debe tener un educador para incidir significativamente en sus estudiantes?, princi-

palmente nos daremos cuenta que estos análisis apuntan a: “interacciones cálidas, receptivas y estimulantes entre el o la educadora y el niño (NICHD, 2000). Los niños que recibieron un cuidado caracterizado por interacciones educadora-niño de alta calidad mostraron mejor uso de lenguaje y habilidades sociales concurrentemente” (Yoshikawa et al., 2013).

Por lo tanto, establecer parámetros donde el educador pueda lograr conectar con sus educandos son sumamente significativos al momento de ir creando relaciones sólidas. No olvidar que los aspectos que sustentan la teoría en relación a entregar apoyo emocional, fomentar relaciones positivas, disfrutar pasar tiempo juntos en los momentos del juego, estar conscientes de las necesidades de los niños y hacer hincapié en sus intereses, motivaciones y puntos de vista. Van a estar estrechamente solidificando un “educador sensible”. Y es así de relevante fomentar con políticas públicas e instancias dentro de los mismos centros educativos en capacitar a nuestros educandos en relación a esta temática, ya que dentro de nuestros estudiantes vamos a encontrar diferentes características y muchos de ellos no van a venir de un contexto familiar muy favorable, donde sus primeros años de vida fueron sustentados en violencia o malos tratos (Educación 2020 menciona que el 70% de los niños ha sufrido violencia intrafamiliar).

Por otro lado, 1 de cada 4 vive en condiciones de hacinamiento en Chile, teniendo aquí la profundización necesaria donde del mismo modo lo establece otro estudio realizado en nuestro país, mostrando mayor sensibilidad de las educadoras en relación a las madres, lo cual propone que las primeras constituyen un factor protector para el niño cuando las madres presentan baja sensibilidad (Farkas et al., 2015)

Asumiendo así el educador una responsabilidad de tener en juego el aprendizaje integral de nuestros niños, abriéndose a la posibilidad de ejercer un rol significativo fuera de la familia, involucrar seguridad y construirla junto con el educando, que se sienta reconocido y respetado; también implica que esa seguridad redunde en un acompañamiento en su exploración y ensayos en el mundo, atendiendo a la posibilidad de equivocarse. Igualmente, implica mostrarse disponible para ofrecer ayuda, contención y compañía en el aprender (Muñoz et al., 2016).

Un vínculo sano dentro de un sistema de apego tiene como consecuencia para el educador poder vivir la experiencia de ser un factor de educabilidad para el estudiante (Carbonero, Martín, & Reoyo, 2011) y con ello, hacer la diferencia en la vida de un niño.

Aquí se muestran los desafíos que tenemos los educadores en formación y los que están el sistema por varias décadas, estableciendo que cualquier proceso cognitivo y/o de confianza se va a establecer desde la curiosidad y motivación que se genere en nuestros niños. La literatura académica ha mostrado contundente evidencia de que la motivación es un factor clave dentro del proceso de aprendizaje. A pesar de que existen diversas aproximaciones teóricas al fenómeno, existe evidencia consistente que muestra que el proceso motivacional predice el rendimiento, el compromiso con la tarea y la profundidad con que el estudiante se apropia de lo aprendido (Cerasoli, Nicklin & Ford, 2014). Entonces, ¿nuestros docentes están motivando y provocando curiosidad en nuestros niños?

Nuestros desafíos van a estar estrechamente en relación de poder ser modelos de aprendizaje y comenzar con las relaciones afectivas, favorables y significativas en nuestros estudiantes.

## 5. REFLEXIONES FINALES

De acuerdo a los antecedentes presentados, podemos señalar que Chile al igual que muchos de los países a nivel internacional, no estaba preparado para enfrentar el escenario educativo auto-impuesto por el COVID-19 y sus implicancias sobre el estado socioemocional del estudiantado. No cabe duda, que la familia es la primera instancia educadora de modo que es importante potenciar en ellas las capacidades y habilidades necesarias para que su influencia en la sociedad sea óptima, promoviendo así una sociedad íntegra en la cual la educación y la familia trabaje en conjunto y de esta manera se conviertan en redes de apoyo para formar ciudadanos responsables, seguros, motivados y nutridos emocionalmente.

Por otro lado, los educadores se han transformado en agentes claves frente a la formación académica, en transmitir pasión por el aprendizaje, en la construcción de arquitectura cognitiva, en el desarrollo de la autoestima, de vínculos positivos, en la convivencia, el clima social y el manejo de crisis, sobre todo en un escenario educativo de incertidumbre e inestabilidad de la relación enseñanza-aprendizaje.

En este contexto, el docente se convierte al interior del aula, en una figura importante de apego, de confianza, estimulador de la curiosidad y la motivación por explorar innumerables experiencias de aprendizaje. Desde la perspectiva del apego, se constituye un desafío para el educador, el establecer condiciones óptimas para que el estudiantado mantenga esa motivación intrínseca por conectarse y aproximarse, propiciando una relación estrecha de educador-educando, como figura principal de apego, sosteniendo, además condiciones de seguridad que permitan encauzar la curiosidad por explorar o aprender en el mundo.

El apego nos impulsa a mantenernos cerca de per-

sonas que resultan especiales para nuestro desarrollo. Por tanto, el docente deberá aprovechar esta condición humana para una relación educador-educando orientada hacia el acompañamiento en la construcción del conocimiento escolar.

A partir de lo anterior, se plantea la urgente necesidad de atender e innovar frente a los procesos de regulación emocional en el aula, debido a su impacto en el bienestar y satisfacción del estudiantado, así como el impacto que esto significa frente a la eficacia y calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje, lo que a su vez puede contribuir a la mejora de la calidad del sistema educativo chileno. La importancia de la regulación emocional, constituye un soporte y un marco conceptual, para comprender mejor ciertas variables emocionales y su incidencia en el desarrollo personal del estudiantado, favoreciendo un mayor autoconocimiento y una apertura hacia una canalización de la afectividad y sensibilidad al interior del aula, que garantice procesos de enseñanza-aprendizaje ligados al apoyo, acompañamiento y contención.

## **REFERENCIAS.**

- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Síntesis.
- Díaz, M. (2020). Equipos directivos de educación primaria. Improvisar la alfabetización digital durante la cuarentena. En H. Casanova Cardiel (Coord.). *Educación y pandemia: una visión académica*. Ciudad de México: Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la

- Educación. [http://www.iisue.unam.mx /nosotros/COVID/educacion-y-pandemia](http://www.iisue.unam.mx/nosotros/COVID/educacion-y-pandemia)
- Carbonero, M., Martín, L. & Reoyo, N. (2011). El profesor estratégico como favorecedor del clima de aula. *European Journal of Education and Psychology*, 4(2), 133-142.
- Cerasoli, C., Nicklin, J. & Ford, M. (2014). Intrinsic motivation and extrinsic incentives jointly predict performance: A 40-year meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 140(4), 980. <https://doi.org/10.1037/a0035661>
- Collins, W., Maccoby, E., Steinberg, L., Hetherington, E., & Bornstein, M. (2000). Contemporary research on parenting: the case for nature and nurture. *American Psychologist*, 55, 218-232.
- Ducoing, P. (2020). Una expresión de la desigualdad en educación básica durante la emergencia sanitaria: el caso de una alumna. En H. Casanova Cardiel (Coord.). *Educación y pandemia: una visión académica* (pp. 55-64). Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.
- Educación 2020. (22 de noviembre del 2017). *Las 8 cifras que revelan la realidad de la educación inicial en Chile*. <https://educacion2020.cl/noticias/las-8-cifras-que-revelan-la-realidad-de-la-educacion-inicial-en-chile/>
- Farkas, C., Carvacho, C., Galleguillos, F., Montoya, F., León, F., Santelices, M. & Himmel, E. (2015). Estudio comparativo de la sensibilidad entre madres y personal educativo en interacción con niños y niñas de un año de edad Perfiles Educativos. *Perfiles Educativos*, 37(148), 16-33.
- Fonagy, P., Gergely, G., Jurist, E., & Target, M. (2002). *Affect Regulation, Mentalization and the Development of the Self*. Londres: Other Press.
- Fernández, E. (2009). *Emociones positivas*. Madrid: Pirámide.

- Goleman, D. (2014). *Inteligencia emocional*. Madrid: Kairós.
- Jiménez, J.P. (29 de abril del 2020). Entrevista con Juan Pablo Jiménez. <https://tv.emol.com/detail/20200428172657361/en-vivo-juan-pablo-jimenez-aborda-la-incertidumbre-por-covid>
- Martínez, A., Piqueras, J. & Ramos, V. (2010). Inteligencia emocional en la salud física y mental. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 8(21). <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=293122002020>
- Martínez, V., García, B., & Velado, L. (2005). Evaluación de la Inteligencia Afectiva en una muestra de alumnos de carreras de Educación. *Psicopatología*, 25(2), 17-40.
- Meins, E., Fernyhough, C., Fradley, E., & Tuckey, M. (2001). Rethinking Maternal Sensitivity: Mothers' comments of infants' mental processes predict security of attachment at 12 months. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 12(5), 637-648. <https://doi.org/10.1111/1469-7610.00759>
- MINEDUC (2020). *Protocolo N°2: Coronavirus COVID-19 en instituciones de educación superior*. Disponible en [https://www.mineduc.cl/wpcontent/uploads/sites/19/2020/03/ProtocoloCoronavirus\\_IES.pdf](https://www.mineduc.cl/wpcontent/uploads/sites/19/2020/03/ProtocoloCoronavirus_IES.pdf).
- MINEDUC (2021). *Preparando el espacio para un regreso a clases Socioemocionalmente seguro*. Extraído de <http://convivenciaescolar.mineduc.cl/wp-content/uploads/2020/11/ORIENTACIONES.pdf>.
- Muñoz, C., Valenzuela, J., Avendaño, C. & Núñez, C. (2016). Mejora en la motivación por la Lectura Académica: la mirada de estudiantes motivados. *Ocnos: Revista de Estudios sobre Lectura*, 15(1), 52-68. [https://doi.org/10.18239/ocnos\\_2016.15.1.941](https://doi.org/10.18239/ocnos_2016.15.1.941)
- NICHD (2000). The Relation of Child Care to Cognitive and Language Development. *Child Development*, 71(4), 960-980.

- Oates, J. (2008). *Relaciones de apego. La calidad del cuidado en los primeros años*. Milton Keynes. Reino Unido: The Open University.
- Pianta, R. & Hamre, B. (2001). Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child Development*, 72, 625-638.
- Pianta, R., La Paro, K. & Hamre, B. (2008). *Classroom assessment scoring system (CLASS) Manual*. Baltimore: MD: Brookes.
- UNESCO (2020). *El coronavirus COVID-19 y la educación superior: impacto y recomendaciones*. Disponible en: <https://www.iesalc.unesco.org/2020/04/02/el-coronavirus-covid-19-y-la-educacion-superior-impacto-y-recomendaciones/>
- Wang, C., Pan, R., Wan, X., Tan, Y., Xu, L., Ho, C. S. & Ho, R. C. (2020). Immediate psychological responses and associated factors during the initial stage of the 2019 coronavirus disease (COVID-19) epidemic among the general population in China. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(5). doi: <https://doi.org/10.3390/ijerph17051729>
- Yoshikawa, H., Weiland, C., Brooks-Gunn, J., Burchinal, M., Espinosa, L., Gormley, W., ... Zaslow, M. (2013). *Investing in Our Future: The Evidence Base on Preschool*. Washington: Society for Research in Child Development.

El impacto emocional en educación.  
El vínculo necesario para el saber.  
Una mirada desde la Pedagogía y  
la Psiquiatría

*Mg. Marcela Mangeón  
Psic. Ariel Gustavo Koelbl*

La mirada de quienes somos y lo que podemos nos atraviesa desde el principio de nuestra vida. Los avatares del “andar” nos muestra lo que somos capaces en alguna medida y nos desafían a reconocernos en aquello que no sabemos aún que podemos hacer y ser. En ese carácter, sostenernos en los quiebres del mundo, porque en definitiva a eso se parecía bastante la pandemia, aparecieron preguntas: ¿Qué nos hizo la pandemia? ¿Cómo nos atravesó a los sujetos que, subjetivados en una representación, nos hundimos en la incertidumbre de nuestra propia existencia y no logramos incluso potenciar nuestras acciones o reacciones? ¿Qué emociones pudimos identificar y procesar y cuáles aún hoy no logramos desmarañar? ¿Cuánto de todo esto lo llevamos a la educación, ese espacio en el que nos de-construimos como parte del vínculo de enseñar?

Las preguntas no fueron mas que la excusa para repensar lo que acontecía y en ese repensar al mismo tiempo que ocurría, nos permitía re-pensarnos como sujetos. Nues-

tra participación en esta jornada además, fue generada en la tensión de coincidencias y disidencias en las posturas ideológicas que portamos, desde la pedagogía y la psicología.

Antes de continuar con estas reflexiones, que intentan ser en realidad un modo de interpretar las instancias que nos modificaron y nos seguirán modificando -sin duda- en el tiempo por venir, queremos agradecer.

Agradecer primero, a la Universidad de la Frontera de Chile, por moverse al compás de lo que se necesita de una Universidad, hacer pensar, actuar, proceder, poner en tensión lo que esta instalado, naturalizado y desde allí dar un salto a lo que viene, que termina siendo en definitiva lo que entre todos y cada una se produce en el mismo movimiento.

En segundo lugar, al equipo que llevo adelante estas conferencias como parte de las actividades del Departamento de Educación de la UFRO, en este caso, en relación con la “Educación emocional y afectiva dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje”. En especial al Prof. Dr. Fabián Muñoz Vidal. Han sido muy generosos en cursar la invitación y a desafiarnos a pensar junto a colegas, especialistas, docentes y estudiantes, esta temática.

Dicho esto, planteamos a continuación algunas apreciaciones que se nos presentan como tentativas de respuesta a las preguntas iniciales, aclarando que las exponemos, para ser repensadas, discutidas y resignificadas en pos de seguir produciendo sentidos.

Queremos además hacer hincapié en esto porque nuestro trabajo como docentes desde hace muchos años, más allá de la afectividad, de la amistad que nos define, pone de manifiesto continuamente los “vínculos”. Estos vínculos que se entranan en lo que hacemos, es decir, estamos aquí planteando una mirada o miradas, desde un recorte de la experiencia pedagógica, de la experiencia atravesada además por una pandemia, de la experiencia atravesada por las

emociones, y exponiéndonos a la vez, respecto de qué fue y es, lo que nos fue pasando como sujetos en este proceso, tan incierto y complejo. Y esa exposición denota además que somos profesionales de la educación y la salud y la exigencia se duplica, porque ciertamente tenemos algunas herramientas que hacen posible sostener y sostenernos, como referentes adultos y profesionales, para poder acompañar y ayudar no sólo a nuestros estudiantes sino también a nuestras familias y a nosotros mismos en los procesos que vamos haciendo.

Para ello, iremos enunciando algunos tópicos que intentan ser mojones de tensión en la propuesta, lugares sobre los que nosotros queremos poner la mirada hoy y que nos permitirán analizar cada instancia, desde la especificidad de cada uno, la psicológica y la pedagógica.

El primero es la institución escolar, tomando como referencia la vida que constituía esa institucionalidad y la que cobra en la pandemia, es decir, escudriñar ¿qué es lo que pasa con las instituciones escolares?, ¿qué es lo que ha ido pasando en este tiempo de pandemia y en qué lugar ha quedado la escuela?

Bien sabemos que la escuela como tal se trasladó, debió moverse, correrse, de la mera edificación, y a través de la digitalización, llegar al living, el comedor, el dormitorio de la casa de cada uno de nosotros. En el mejor de los casos ese traslado fue efectivo, con equipos y dispositivos acordes al mega operativo educativo que debió desplegarse rápidamente, tanto por los docentes como por los estudiantes y sus familias. Sin embargo, más allá de toda discusión que podamos compartir respecto a este paso “efectivo” o no, queremos dejar en claro aquí, porque ambos estamos convencidos de ello, que la escuela, la institución escolar, no deja de ser instituyente, vale decir, sostenemos y bregaremos siempre por pensar en la escuela como un lugar que constituye e instituye sujetos, un lugar que tiene que ver con los procesos

de emocionalidad, de cognición, en un conjunto y en lo singular. Siguiendo a Carlos Skliar<sup>1</sup> en una entrevista realizada a un periodista de Madrid, dirá que “*las escuelas son lugares, tiempos y formas de hacer que no deberían parecerse a ningún otro lugar, tiempo y forma*” debieran estar en “*continuo movimiento*” y que, *necesariamente, han de ser públicos, múltiples y colectivos*”. Se trata de ver la escuela desde las potencialidades de adaptabilidad, desde las oportunidades a las que nos acerca, entendiéndola desde el “nosotros” que podamos construir puesto que cada una es diferente y atiende a lo diverso, lo múltiple, a todos y cada una.

Dicho esto, Ariel explicita, desde una mirada médica, específicamente de la psiquiatría, qué rol aporta lo institucional, qué rol juega históricamente en lo sistémico vincular, es decir, no cómo nos contiene dentro de los sistemas, o dentro de qué tipo de sistema educativo vincular afectivo nos movemos, sino más que nada, qué genera tanto a nivel de pares -infantiles o en los adolescentes- sino también en los pares profesionales -docentes o directivos-. Se trata de mirar los efectos de nuestra propia mirada sobre nuestras propias instancias internas, puestas a jugar en lo exterior, en lo que el mundo ofrece y cómo lo ofrece.

Bien sabemos que, para que funcione la institución en sí, como aparato educativo, como sistema de trabajo, es muy importante determinar y definir desde qué lugar se presenta, cómo nos afianzamos en el sistema para que podamos asistir -ser parte y a la vez acompañar- y desde ahí sostenerlo como lugar de encuentro humano, reconociéndolo como lugar en el cual hemos crecido, evolucionado y nos hemos

---

1. Gutiérrez de Álamo, Pablo. Las escuelas son lugares, tiempos y formas que no debieran parecerse a ningún otro. *El diario de la Educación*. 23/10/2020. <https://eldiariodelaeducacion.com/2020/10/23/carlos-skliar-las-escuelas-son-lugares-tiempos-y-formas-que-no-debieran-parecerse-a-ningun-otro/>

desarrollado como seres particulares, singulares, sea desde el habla, el conocimiento y desde el desarrollo bio, psico, social propiamente dicho, al tiempo que nos sostenemos en la misma interacción. Se ponen en juego diversidad de situaciones que impactan en lo emocional y esto repercute en la vivencia plena, en la experiencia, en el afuera, Antonio Damasio<sup>2</sup> explorará estas cuestiones desde la neurobiología, desde lo inherente al comportamiento humano. Todo surge de un punto en específico, un hecho, una situación, una palabra, un lugar. Todo comienza en un lugar y desde ahí abrimos al mundo.

Siguiendo a Skliar en su proceso de pensamiento, es menester comprender que todos y cada una somos portadores de este punto de inicio, en la igualdad como imagen de comienzo, no como destino. Es decir, que *“los educadores consigan que cualquiera tenga la sensación de poder participar en igualdad de condiciones al interior de ese tiempo, lugar y forma de hacer”*<sup>3</sup>.

Desde lo pedagógico es menester plantear que hay una particularidad además que conlleva todo lo anterior y es ver a la institución en términos de un “retazo”, apartado, recorte, en un entramado social. El sistema es a la vez, red, soporte, y tejido en los vínculos necesarios. Y es imperioso en ese entretejido, saber cuáles son aquellos parámetros en los que nosotros nos apoyamos profesionalmente para nutrir la constitución del Otro/a y al mismo tiempo saber lo que no podemos constituir. Alrededor de esto, es importante repensar el gesto de enseñar, puesto que tal como lo plantea Skliar: *“el gesto de enseñar es igualitario pero produce efectos singulares en cada quién”*. Es decir, ¿cuáles son las

---

2. Damasio, Antonio. *La sensación de lo que ocurre*. Madrid. Editorial Debate. 2001.

3. Ob. cit.

“puntadas” que damos en función a este gesto?, ¿cuáles se nos escapan, resbalan y no son figura en la red?, cómo podrían ser, por ejemplo, las familias, los otros organismos, los trabajos, empleos o desempleos, que, si bien se traen al entramado, no son el centro de la acción pedagógica, como sí lo es para la institución escolar. Vale decir, en pandemia, todos y cada una continuamos nuestras vidas en y desde el encierro, aislamiento y posteriormente con el distanciamiento social obligatorio, a modo de cuidado en términos de salud, lo que incluyó indefectiblemente el vínculo pedagógico.

Por otro lado, la distancia y el aislamiento no impidió que el proceso continuara, con las variantes del caso. La red habilitaba el propio sostén, desde los modos posibles. Lo que sin dudas fue muy complejo y hasta difícil quizás para muchos docentes. Poder simbolizar la escuela desde una “ventana digital”, -con diversos sistemas operativos y herramientas tecnológicas- mostrar, ver, las alternativas pedagógicas desde lo metodológico estratégico principalmente, resultó y resulta un desafío importante. Cabe aclarar la relevancia que adquirió la tecnología, a partir de diferentes dispositivos, lo que nos brindó, nos brinda y brindará seguramente. Nos permitió seguir en contacto, vincularnos, ser parte, conformar la institucionalidad necesaria, dada la urgencia del caso. Sin embargo, hay irrenunciables, y si bien, la tecnología permitió continuar el vínculo, el dispositivo no alcanza como soporte de este vínculo.

Sabemos que nada reemplazará la triangulación necesaria entre el conocimiento, los estudiantes y docentes en una institución, y no porque seamos románticos al pensar que las mejores épocas para este vínculo fueron las anteriores, sino porque en él se juega lo humano, algo que alcanza al instinto gregario quizás, en esto se explayará Ariel, porque está enraizado en la necesidad de estar juntos y porque ésta necesidad de estar juntos en las instituciones educati-

vas, está dada alrededor del conocimiento, uno podrá decir que puede ampliar mucho más ese horizonte, que tiene planificaciones, que tiene proyectos aliados para generarles muchas más alternativas a los estudiantes, pero sin duda hay una cuestión allí, radical casi, que está dada justamente por la necesidad de que toda esta información, conocimiento, saber, de alguna manera atraviere quienes somos, se entrelace en este apartado y vaya ligado a la representación de quién es el otro y quién soy yo, al tiempo que somos.

Esto que acontece involucra a todas las partes, a los estudiantes, los docentes, incluso a las familias, es decir, de repente nos encontramos con cámaras, ventanas y más ventanas, algunas en vivo, otras apagadas, micrófonos que no funcionan o que quedan abiertos con el decir de quien esté cerca, aunque no sea de la partida pedagógico-didáctica. Algunos estudiantes no pudiendo mostrar o no queriendo mostrar el “detrás de escena” montado en casa, con las familias en el circuito, para poder generarnos el vínculo mínimo, para poder estar ahí, estar de algún modo.

Desde el punto de vista psicológico, este evento del “detrás de escena” pone de manifiesto a la vez una necesidad del sujeto, la extrapolación del hecho en sí, y que potencia el deseo del encuentro. Estas ganas que tienen los chicos de ir a la escuela, tener ganas de estar en contacto con sus compañeros, esto de estar en comunidad, tal como lo manifiesta Carlos Skliar<sup>4</sup> al decir que, en una conversación con los chicos, ellos le decían que *“querían la escuela en la escuela”* que, si bien durante este tiempo de estar en casa y tener la escuela de otro modo ellos aprendieron, en realidad querían estar en la escuela, *“aprendí si, a sumar ...y a extrañar”* aunque sea como lo llamamos acá en Argentina -supongo en el resto del mundo se llamará de la misma manera- en formato

---

4. Ob. cit.

de “burbujas”, un modo potencial de hacer la escuela en lo presencial o semi-presencial.

A esto se suma lo físico, a estos acontecimientos, el cerebro va respondiendo de una manera diferente a como lo venía haciendo. Nuestro cerebro tiene una serie de sustancias químicas que hacen nos acostumbremos a funcionar de una determinada manera y al cerebro le encanta funcionar así, quedarse cómodo donde esta a gusto, esto es acomodarse, quedarse en un lugar donde la sorpresa no le genera un movimiento, no lo inquieta.

Pero ante la eventualidad de la pandemia, la incertidumbre, la presencialidad, lo digital, las burbujas, del no saber qué va a suceder la semana siguiente, mañana, en las horas siguientes, el cerebro se inquieta permanentemente, y se activan en nosotros los niveles adecuados de dopamina, endorfina, cortisol, todo lo que hace que el aprendizaje suceda, que el proceso se sustente y solvente, al mismo tiempo la propia vida del sujeto.

Y esto vale tanto para los estudiantes como para los docentes: todos estamos en proceso, nuestro cerebro se está amoldando, no solamente el cerebro de los niños, de los adolescentes o de los adultos que están estudiando, sino también el cerebro de los profesionales que están transmitiendo los conocimientos. Surgen los interrogantes, ¿lo estamos transmitiendo adecuadamente?, ¿será es esta la forma?, ¿tenemos que permanecer más tiempo en la pantalla?, ¿tenemos que hacer que trabajen más desde los PDF?, ¿no usarlos? ¿tenemos que integrar más a la familia?, ¿qué puede la familia?

La incertidumbre, tal como la define Edgar Morin<sup>5</sup>, *“sigue siendo un elemento inexpugnable de la condición hu-*

---

5. Morin, Edgar. *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. París-Francia. UNESCO, 1999, p. 12.

*mana”. (...) “intentamos rodearnos de un máximo de certezas, pero vivir es navegar en un mar de incertidumbres, a través de islotes y archipiélagos de certezas en los que obtenemos nuestros suministros...”*

La crisis pandémica nos alcanzó a todos, así que las familias también están en crisis, y no solo en términos de salud, sino económica a la vez, y eso genera otro cuadro de situación que afecta directamente a la educación. Por lo cual, debemos tener presente, cómo está nuestro cerebro, cómo está nuestra estructura, todo es parte de esta incertidumbre, estamos en medio de estos islotes sin saber si estamos preparados para lo que nos llega no solamente desde la representación externa, sino interna, es decir, cómo nos sentimos, qué estamos, qué estoy pudiendo manejar y qué no. Cómo me/nos atraviesan las emociones ante las situaciones que se van presentando y son nuevas.

Los adolescentes pasan gran parte de su tiempo en su habitación, conectados a la pantalla, ya sea por lo institucional o por relacionarse con sus pares. De este modo, conocen el mundo desde un lugar distinto al nuestro, están mirando desde otro lugar la construcción de su ser, desde un lugar que nosotros no conocimos, ni lo conocemos, al que, sin embargo, tenemos que adaptarnos, porque no sabemos cuánto va a durar todo esto y cómo nos vamos amoldando a esto nuevo. Para pertenecer, para ser, para sostener y acompañar, como padres, tutores, docentes, profesionales de la salud, adultos que habiliten los modos de aprender el mundo de hoy, logren cumplir sus objetivos, obtener resultados, concretar metas y potenciar su paso por el mundo.

Pedagógicamente tuvimos que buscar otros anteojos, cambiar las perspectivas, re-evaluar y precisar las necesidades que aparecen, ver cómo ayudamos, a los estudiantes, a los pares, a los cercanos y a los no tan cercanos. Ante un modo diferente de estar en el mundo, también nos esta-

mos adaptando, reseteando, volviendo a organizarnos en nuestros espacios, en nuestros tiempos, en lo familiar, con lo tecnológico. Un movimiento que puso patas arriba nuestra cotidianeidad, para una generación, que si bien, estaba viviendo un tiempo histórico de tecnologías y de información, no estaba realmente trabajando en este formato, que no había explorado todas las posibilidades y herramientas.

Al decir de Pennac,<sup>6</sup> en una entrevista refiriéndose a su texto *Mal de Escuela* y en especial a los malos alumnos, “debemos tratar de “comprender”, acercarnos al otro desde el amor”, porque en tanto docentes todo pasa a través de nosotros, y llega a ellos, nuestros estudiantes, impregnado de quienes somos. Por lo tanto, hay q ser cuidadosos de ese pasaje. La pandemia nos expuso a la comprensión ineludiblemente, a ser empáticos en el proceso mientras sucedía. La situación alcanzó a todos y cada una, no hizo diferencias, fue y es una instancia global, nos está atravesado a nivel cultural, social, económico, educativo, humano.

Generar alternativas, plantear nuevas opciones, potenciar las herramientas y el uso de diversos y variados dispositivos, es de alguna manera el modo de mantener la institucionalidad, para que, no sólo no se caiga el edificio metafóricamente, sino para que la pantalla, una imagen, nos permita mantenernos conectados, vinculados. Vinculados en el saber, en la amorosidad, con la capacidad de comprender.

Paulo Freire<sup>7</sup> planteaba que las posibilidades de educar eran infinitas, que debajo de un árbol también se podía educar, caminando en la calle, mirando carteles, es decir no importa el lugar. Sé que hay muchos que critican esta afirmación, pero tiene una simbolización importantísima para

---

6. Pennac, Daniel. *Mal de Escuela*. Editorial Mondadori. 2008.

7. Freire, Paulo. *La Educación como Práctica de la Libertad*. Paz e Terra. Río de Janeiro. 1969.

poder pensar en este momento. A la intemperie también se puede educar, se trata de “los puentes” no del lugar. Se trata de generar oportunidades, a alguien que quizás no tenga otro modo de ver transformada su vida. La educación mas allá de las paredes y aún sin ella, implica el “darse” en el vínculo, en la amorosidad del saber.

Desde la psiquiatría sabemos que es en la introspección donde se juega lo que aparece, donde se arma y estructura toda la reacción externa de los vínculos y lo que se genera incluso al hacerse expresivo en el proceso vincular, estados emocionales y sentimientos. Al acompañar a mi hijo, al acompañar al alumno, al acompañar a mi colega docente, al acompañar a mi directivo para enfrentar un modo de resolver estas nuevas situaciones, para las cuales no tenía herramientas de resolución, también me enfrento, en la misitud de mi ser, a esos procesos. Estos desarrollos pueden ser en ocasiones anticipados en otras escenas y trasladados en experiencia, sin embrago, todo se renueva en el mismo acontecer o evocación de hecho. Entonces el respetarme, el entenderme y el darme permiso para poder procesar esto en tiempo y forma, a mi manera como docente, es donde comienza a operar lo humano, es algo humano que debo permitirme, para poder atravesar ese proceso.

Creemos que se trata de humanidad, de una cuestión estructural, no ir demasiado lejos en las grandes teorías, por supuesto que apoyaremos, acompañaremos y aprenderemos de todas y cada una, al tiempo que es también pasar en parte de ellas y mirarnos, reconstruirnos a nosotros mismos, de poder pensar justamente en ese fortalecimiento que necesitamos en cualquiera de los órdenes en los que estemos y en particular, en lo más genuino de nosotros mismos, porque estamos acompañando adolescentes, jóvenes y adultos que quieren estudiar, que quieren instituirse en un grado de saber y somos responsables de eso, seamos docentes o seamos

padres podemos y tenemos la obligación, la responsabilidad ética -política -social de acompañar a esos estudiantes a poder generarse un espacio de saber que les permita una vida diferente. No podemos obviar esa responsabilidad, o hacer como que no sabemos y dejarlo pasar. Siempre habrá alguien que nos pueda ayudar a poder sostener y sostenernos en el aprendizaje. Por eso creemos que se trata de humanidad, de una pedagogía que acompañe, que nos permita cruzar el puente. Una pedagogía de la confianza plena en el Otro que valida la relación pedagógica, dado que en la necesidad de saber se articula el vínculo.

Sabemos y sostenemos que la tecnología en sus distintos dispositivos pedagógicos no reemplaza la instancia institucional, la instancia vincular, el acontecimiento de “estar con el Otro”, pero ha permitido en plena pandemia seguir perteneciendo, ser parte de la estructura pedagógica, aunque con sus falencias claramente. Se trata en todo caso de resignificar lo que re-presentamos para esos Otros sujetos que nos necesitan al tiempo que los necesitamos en la construcción de nuestro ser. Es sabido que en la pedagogía circula el saber, pero, además, en el aprendizaje y en la enseñanza se traduce de algún modo, un carácter psicológico que trasciende lo meramente educativo y que resuena en la constitución subjetiva de todos y cada una.

Cabe preguntarse, qué es lo que nos pasa a nosotros también con los dispositivos tecnológicos, es decir, nosotros necesitamos la cámara prendida en cada conexión para validar que el Otro este ahí. Bien decía ya Carlos Skliar<sup>8</sup> que si ese Otro no estaba ahí era poco probable que yo me confirme de este lado. ¿Por qué queremos, por ejemplo, que el estudiante dé cuenta de su presencialidad en una cámara?,

---

8. Skliar, Carlos. *Y si el Otro no estuviera ahí?* Buenos Aires. Editorial Miño y Dávila, 2002.

es decir, ¿qué es lo que nos pasa a nosotros los docentes, cuando los alumnos no prenden la cámara? ¿qué es lo que queremos o esperamos que nos devuelva?

Nuestro anfitrión dijo al inicio que desde la UFRO se fomenta la idea de sostener el trabajo desde la emoción y la cognición, entendiéndola como un todo, quiere decir, que tenemos que validar nuestra inteligencia, y ese modo de validarla, es en realidad, tener la habilidad para poder hacer los procesos de adaptación por terrible que parezcan. Más allá de toda divergencia entre Educación y Psiquiatría, en el orden de la complementariedad. Lograr resolver las situaciones, con los elementos y herramientas que la vida misma nos otorga, en términos de evolución humana, haciendo una transformación, desde lo que nos atraviesa, implicándonos, poniendo en juego nuestro carácter subjetivo para la construcción de nuestra historia. Somos estos que logramos, movidos por lo que deseamos Ser.

## **BIBLIOGRAFÍA**

Damasio, Antonio (2001). *La sensación de lo que ocurre*. Madrid, Editorial Debate.

De Sousa Santos, Boaventura (2020). “Al sur de la cuarentena”. <https://www.pagina12.com.ar/258640-al-sur-de-la-cuarentena>.

Freire, Paulo (1969) *La Educación como Práctica de la Libertad*. Paz e Terra. Río de Janeiro.

Gutiérrez de Álamo, Pablo. <https://eldiariodelaeducacion.com/2020/10/23/carlos-skliar-las-escuelas-son-luga>

res-tiempos-y-formas-que-no-debieran-parecerse-a-ningun-otro/

Irías, Carlos (2020). *Educación en tiempos de pandemia*. <https://kairos-educacion.com/>

Meirieu, Phillipe (2020). *La escuela después... ¿con la pedagogía de antes?* <http://www.mcep.es/2020/04/18/la-escuela-despues-con-la-pedagogia-de-antes-phillipe-meirieu/> rativo de Escuela Popular. Madrid

Morin, Edgar (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. París-Francia. UNESCO, p. 12.

Pennac, Daniel (2008). *Mal de Escuela*. Editorial Mondadori.

Skliar, Carlos (2008). *Y si el Otro no estuviera ahí?* Buenos Aires, Editorial Miño y Dávila, 2002.

## Inclusión educativa y entornos digitales. Desafíos y uso de las TIC en tiempos de pandemia

*Dr. Joel Parra Díaz*  
*Dr. Nelson Araneda Garcés*

### **CONTEXTO**

En el esfuerzo de la Organización de las Naciones Unidas (ONU), de continuar en acción para llevar adelante iniciativas que mejoren la vida de las personas de todo el mundo, se aprobaron 17 objetivos como parte de la agenda para el Desarrollo Sostenible. La idea planificada, es avanzar en el cumplimiento de estos objetivos en la década comprendida entre los años 2020 y 2030.

El objetivo de Desarrollo Sostenible N° 4 llamado Educación de Calidad, señala que no obstante en la última década se avanzó de manera importante en el acceso a la educación en todos los niveles educativos, aún existen más de 260 millones de niños fuera de los sistemas escolares, y más de la mitad de los niños y adolescentes de todo el mundo, no alcanzan los estándares mínimos de aprendizajes en lectura y matemática.

Esta situación se vio agravada a partir del año 2020, pues la pandemia del COVID-19 que se propagó por todo el mundo, obligó al cierre temporal de escuelas en prácticamente todos los países. Esto, impuso grandes desafíos a

los sistemas educativos de todos los niveles, pues las consecuencias en los aprendizajes que se prevén, pueden poner en riesgo los importantes avances que se habían logrado en educación, la década pasada<sup>1</sup>.

Como se señaló, en la esfera de la educación esta emergencia ha dado lugar al cierre masivo de las actividades presenciales de instituciones educativas en más de 190 países con el fin de evitar la propagación del virus y mitigar su impacto. Según datos de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), a mediados de mayo de 2020 más de 1.200 millones de estudiantes de todos los niveles de enseñanza, en todo el mundo, habían dejado de tener clases presenciales en la escuela. De ellos, más de 160 millones eran estudiantes de América Latina y el Caribe<sup>2</sup>.

Puntualmente en Chile, la pandemia dejó a más de 3,5 millones de niños, niñas y adolescentes viviendo su formación escolar de manera inédita, con experiencias de educación a distancia disímiles que han profundizado las diferencias socioeconómicas existentes. Por cierto este tipo de formación escolar ha generado impactos en sus vidas, desarrollo personal y proceso de aprendizaje. Cuando se les pregunta a niños y niñas su opinión sobre la educación virtual que tuvieron durante la pandemia, sus respuestas no son positivas y constatan lo difícil que ha resultado para ellos y ellas autorregularse, comprender las materias sin mediación docente y manejar sus estados de ánimo sin la contención

---

1. Organización de las Naciones Unidas (04 de noviembre de 2021). Objetivo 4: Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education/>

2. CEPAL-UNESCO (2020) La Educación en tiempos de la pandemia de COVID 19. Informe COVID-19, de agosto de 2020. Extraído de [https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45904/1/S2000510\\_es.pdf](https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45904/1/S2000510_es.pdf)

emocional que le entregan el espacio educativo, sus profesores y grupos de amigos y amigas.

## TECNOLOGÍA Y EDUCACIÓN

En contexto pre pandemia, el acceso y utilización de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) en contextos educativos inclusivos, era una problemática de incipiente tratamiento y presentaba múltiples desafíos para su abordaje como objeto de investigación, desarrollo e innovación<sup>3</sup>. Esto es crítico, pues si consideramos el objetivo final de la educación inclusiva como aquella contribución a disminuir las barreras que resultan de la percepción de “lo otro” como una amenaza, la participación plena de los educandos en el ámbito educativo, la calidad de sus experiencias de aprendizaje y sus resultados en relación al currículo; las TIC deberían favorecer en contextos educativos, el aprendizaje de todos y todas integrando las tecnologías digitales para aprendizajes de calidad.

Nunca como ahora se ha requerido de un aprendizaje continuo en los diversos campos profesionales y, particularmente, en aquellos relacionados con el desarrollo de los procesos educativos. La concepción de aprendizaje y, en consecuencia, las estrategias de enseñanza dirigidas a promoverlo, también han experimentado cambios sustanciales. Mientras el papel de la enseñanza tradicional era proporcionar información, la función del alumno se restringía a asimilarla mediante la práctica y la repetición, fuera de su contexto real de utilización. Hoy, por el contrario, se considera que el aprendizaje no puede ser transmitido sino que

---

3. San Martín, Patricia Silvana, & Guisen, María Andrea (2016). “Hacia las tecnologías para la inclusión social en contextos educativos regionales: análisis del caso ECCA”. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación* 16(2),1-26.

debe ser construido por el propio individuo (constructivismo). Asimilar tanto el impacto creciente de las TIC como de los cambios sustanciales que se han operado en la manera de concebir el aprendizaje, requiere profundas transformaciones en las instituciones educativas, en lo que respecta a las estructuras organizativas y también, por otra parte, en el manejo de los saberes, de las actitudes y de los valores. Sin embargo, desde la introducción de las máquinas de enseñanza, en la década de los setenta, la preocupación ha estado más centrada en el uso instrumental de las herramientas que en la reflexión acerca de la concepción educativa más pertinente.

De esta forma, existen autores<sup>4</sup> que señalan que el mayor interés radica en la observación de la relación existente entre el uso de las TIC, fundamentalmente de Internet, y las modificaciones que se producen en las prácticas educativas, entendiendo en este caso, como sugiere Coll por ejemplo, que la clave no está en la tecnología ni tampoco en la pedagogía, sino en el uso pedagógico de la tecnología. De esta manera el profesorado se ha enfrentado constantemente al desafío de buscar nuevas posibilidades para integrar estas tecnologías al contenido del currículo con el fin de derribar barreras y obstáculos inherentes al aprendizaje de los estudiantes. El desafío es que los profesores sean capaces de utilizar las TIC para hacer las clases más dinámicas y representativas para los estudiantes con el fin de despertar en ellos, a través de prácticas creativas, el acto de construir conocimiento<sup>5</sup>.

---

4. Escontrela Mao, Ramón, & Stojanovic Casas, Lily. (2004). "La integración de las TIC en la educación: Apuntes para un modelo pedagógico pertinente". *Revista de Pedagogía*, 25(74), 481-502.

5. Fernandes, Deise Birk. Nascimento, Cinara Ourique. "A utilização das TICs na sala de atendimento educacional". *Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento*. Año 5, ed. 03, vol. 1, pp. 124-135.

La situación antes descrita, es un desafío que se busca realizar en las escuelas y en clases presenciales, es más, los indicadores de uso de TIC, de integración curricular de TIC y el anhelo de uso pedagógico de las TIC, siempre se ha desarrollado e intencionado en las escuelas, con infraestructura institucional y con apoyo de profesionales de la educación, pero nunca desde casa. En pandemia se visibilizaron realidades muy complejas para continuar con el aprendizaje desde los hogares, es decir, la educación se continuó desarrollando con recursos limitados, sin conectividad ni computadores adecuados, y mucho menos con personal de apoyo y con competencias mínimas para aprender con tecnologías.

En el ámbito educativo, gran parte de las medidas que los países de la región han adoptado ante la crisis se relacionan con la suspensión de las clases presenciales en todos los niveles, lo que ha dado origen a tres campos de acción principales: el despliegue de modalidades de aprendizaje a distancia, mediante la utilización de una diversidad de formatos y plataformas (con o sin uso de tecnología); el apoyo y la movilización del personal y las comunidades educativas, y la atención a la salud y el bienestar integral de las y los estudiantes<sup>6</sup>.

La realidad en estos temas al comienzo de las clases virtuales, no era de las más ideales para montar un sistema educativo a distancia o *eLearnig*. Los estudiantes, las familias y los profesores no contaban ni con recursos ni con preparación pertinente. El sistema educativo, en general, se debió robustecer, y en algunos casos aumentar presupuestos, destinando recursos tecnológicos para la enseñanza que

---

6. CEPAL-UNESCO (2020). La Educación en tiempos de la pandemia de COVID 19. Informe COVID-19, de agosto de 2020. Extraído de [https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45904/1/S2000510\\_es.pdf](https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45904/1/S2000510_es.pdf)

configuraron el panorama de América Latina y el Caribe que se muestra en el Gráfico 1 (en la página siguiente).

El mismo y referido documento de la Cepal, señala que para agosto de 2020, 8 países contemplan entre las medidas adoptadas para implementar las actividades de aprendizaje a distancia, la entrega de dispositivos tecnológicos (Argentina, Chile, Colombia, El Salvador, Jamaica, Perú, San Vicente y las Granadinas y Uruguay).

### **EXCLUSIÓN EDUCATIVA EN PANDEMIA**

Aunque la desigualdad es causada por múltiples factores económicos, sociales, políticos, culturales, educativos que la mantienen y requiere de políticas e intervenciones intersectoriales para su atención y superación, no es posible avanzar hacia sociedades más justas si los contextos educativos siguen perpetuando mecanismos de exclusión y segregación. Esto es aún más grave si consideramos los efectos de la pandemia en la educación en el mundo, a pesar de los esfuerzos de algunos países en orden a facilitar tecnología para continuar aprendiendo desde el encierro forzoso.

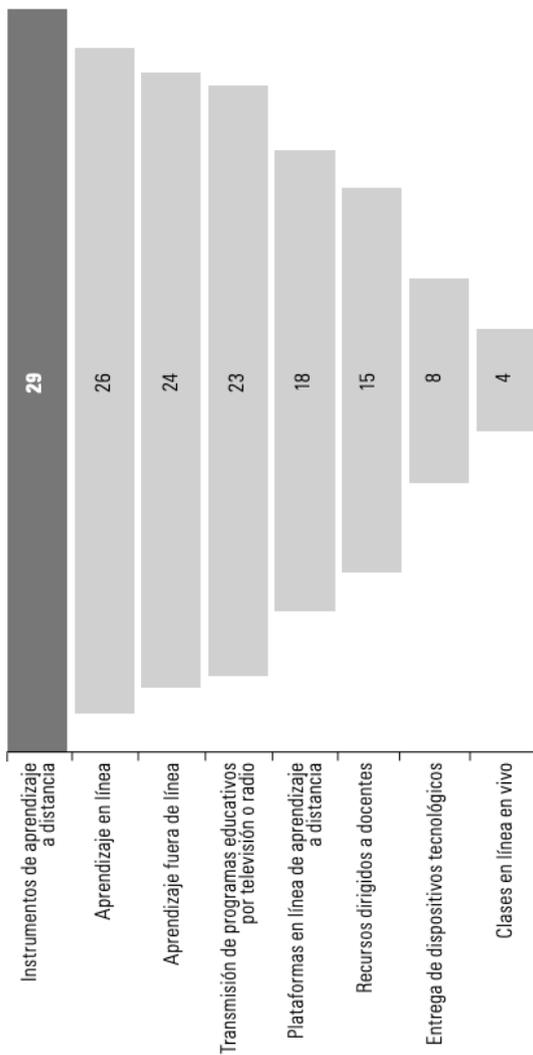
En educación, es posible visualizar varios mecanismos de exclusión<sup>7</sup>, diferencias en el acceso; oportunidades educativas limitadas; ausencia de apoyo; segmentación social, y diferencias en el acceso y uso de TIC. Esto último es relevante para este escrito pues releva el punto que estamos desarrollando. Las TIC favorecen y democratizan el acceso al conocimiento universal<sup>8</sup>, y sobre todo, en el periodo

---

7. Andújar, Catalina (2015). Las TIC: Oportunidades, barreras y retos para la educación inclusiva. Congreso Iberoamericano de Ciencia y Tecnología, Buenos Aires, Argentina. Extraído de <https://oei.int/oficinas/república-dominicana/publicaciones/las-tics-oportunidades-barreras-y-retos-para-la-formación-inclusiva>

8. Sunkel, G., Trucco, D., y Moller, S. (2010). “Aprender y Enseñar con

**Gráfico 1:** América Latina y el Caribe (29 países): estrategias de continuidad de estudios en modalidades a distancia.



Fuente: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), sobre la base de Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina (SITEAL), "Sistematización de respuestas de los sistemas educativos de América Latina a la crisis de la COVID-19", 2020 [en línea] [https://www.siteal.iiep.unesco.org/respuestas\\_educativas\\_covid\\_19](https://www.siteal.iiep.unesco.org/respuestas_educativas_covid_19).

de pandemia, pues al no disponer de recursos tecnológicos y/o acceso a internet de calidad, se ve truncada la posibilidad de seguir aprendiendo con el menor impacto posible del COVID-19 en la formación escolar. En varios países de América Latina la relación de computadores por estudiantes es compleja. Así, en República Dominicana, por ejemplo, la relación es 122:1, en Nicaragua 74:1, y Paraguay 54:1.

Estos datos son inquietantes y constituyen una señal de alarma si tenemos en cuenta que probablemente el único acceso a las TIC que tienen en la actualidad los niños, niñas y jóvenes de contextos de mayor vulnerabilidad es precisamente en la escuela, ya que en sus hogares (o en la mayor parte) no tienen equipos computacionales ni conectividad, lo que aumenta más la diferencia de acceso a las TIC en relación a los niños de contextos más favorecidos, que tienen acceso a diferentes equipos computacionales (computadoras, tabletas, teléfonos inteligentes, etc.) y a conectividad de alta velocidad. En este sentido, la exclusión que vivían una cantidad no menor de estudiantes, se vio acrecentada en pandemia en cuanto el acceso y uso pedagógico de las TIC en los hogares.

### **LAS TIC COMO OPORTUNIDAD PARA AVANZAR EN EDUCACIÓN INCLUSIVA EN PANDEMIA**

Diversos autores aseguran que el uso de TIC puede ayudar al desarrollo de la educación inclusiva<sup>9,10</sup> permitiendo de

---

TIC en América Latina. Potenciales beneficios”, Documento de trabajo (en proceso de publicación), Proyecto @LIS 2, Componente Educación, División de Desarrollo Social, CEPAL.

9. Cabero, J. y Fernández, J. (2014). Una mirada sobre las tic y la educación inclusiva. *Comunicación y pedagogía*, (279-280), 38-42.

10. Caridad, M., Calzada, F., Jorge, C., y Ayuso, M. (2011). Propuesta de un modelo para la medición del impacto en políticas TIC hacia la inclu-

manera efectiva la democratización del conocimiento y la participación de sus actores. De igual manera, estos mismos autores afirman que el internet funciona como un agente catalizador para la educación inclusiva, por su factor de acceso generalizado a la tecnología que facilita la inclusión y la cohesión social gracias a la democratización del conocimiento. Coherente con lo anterior, en un trabajo de la temática, el autor<sup>11</sup> propone no desatender la formación inicial docente para generar disposición al uso de TIC para favorecer la inclusión educativa.

Es aquí, en el contexto educativo en pandemia, donde las herramientas tecnológicas cobran más importancia que nunca. Por esta misma razón, se ha tenido que aprender a utilizar responsablemente, haciéndolas parte de un medio y modo de teletrabajo, término que, según el Diccionario de la Real Academia Española (2014), alude al trabajo que se realiza fuera del establecimiento del empleador, usando las redes de telecomunicación para cumplir con las cargas laborales asignadas, haciendo uso de las TIC.

La necesidad de seguir educando en pandemia, nos alerta sobre los conocimientos docentes para el uso de TIC<sup>12</sup>. Sobre esto, el autor señala que profesores/as y estudiantes no tienen la preparación formal para actuar en entornos virtuales de educación, lo que supuso un gran reto en tiempos de pandemia. Este problema, según el autor ya citado, se debe en parte a la ausencia de formación inicial docente con TIC.

---

sión social: avances del proyecto IMPOLIS. *Ciência da Informação* 40(2) 292-300.

11. Lázaro, J., Estebanell, M. y Tedesco, J. (2015). Inclusión y cohesión social en una sociedad digital. *RUSC. Universities and Knowledge Society Journal* 12(2), 44-59. doi: <https://doi.org/10.7238/rusc.v12i2.2459>

12. Arancibia, M. (2020). Reflexión sobre lo educativo en tiempos de pandemia. *Diario UACH*. <https://diario.uach.cl/reflexion-sobre-lo-educativo-en-tiempos-depandemia/>

La UNESCO, el año 1998 señalaba que las TIC tendrían un fuerte impacto en los métodos de enseñanza aprendizaje convencionales, debido a la influencia innegable de la tecnología en varios aspectos de la sociedad. Frente a esto, es necesario que los docentes conozcan y manejen las TIC, las cuales, sobre todo en la situación pandémica, son cada vez más solicitadas por parte de las escuelas. Es importante, por tanto, permitir que quienes no cuenten con competencias TIC tengan la posibilidad de adquirirlas, y que quienes ya las poseen puedan reforzarlas constantemente<sup>13</sup>.

En este sentido, es posible encontrar cuatro líneas de acción para trabajar la incorporación de TIC en la formación de profesores: i) contar con programas de formación inicial que tengan continuidad en la formación permanente, tanto en el diseño instruccional como en la aplicación de los criterios de accesibilidad mediante las técnicas adecuadas para las tecnologías que van emergiendo; ii) definir políticas de apoyo a las redes y repositorios de los recursos existentes, con el fin de incrementar su alcance y atractivo para los profesores, así como para garantizar su adecuación a los requisitos de accesibilidad; iii) los principios del diseño para todos, las estrategias de diseño instruccional y, en particular, las técnicas de accesibilidad digital deben formar parte esencial de la formación del profesorado en todos sus niveles; iv) al igual que la formación permanente es imprescindible, también lo es la evaluación permanente, puesto que le proporciona al profesorado para que se anime a someterse a ella y a avanzar en la aplicación y el reconocimiento de buenas prácticas de educación inclusiva.

Estas líneas de acción son complementadas por dos

---

13. Ferrada-Bustamante, V., González-Oro, N., Ibarra-Caroca, M., Ried-Donaire, A., Vergara-Correa, D., & Castillo-Retamal, F. (2021). "Formación docente en TIC y su evidencia en tiempos de COVID-19". *Revista Saberes Educativos* 6, 144-168. doi:10.5354/2452-5014.2021.60715

autores<sup>14</sup> que confirman que las TIC suponen un impacto democratizador (como se ha dicho) además de incrementar los logros de aprendizaje de los estudiantes gracias a:

- a. Los cambios en los procesos y estrategias didácticas implementadas por los docentes.
- b. La promoción de experiencias de aprendizaje más creativas y diversas
- c. La posibilidad de propiciar un aprendizaje independiente y permanente de acuerdo a las necesidades de los sujetos.

Coherente con lo anterior, conocer y utilizar herramientas para enseñar con TIC no garantiza el aprendizaje del estudiantado. Se aprecian dificultades que se deben a distintos factores, tales como; errores de diseño de los materiales usados o la poca preparación pedagógica e informática por parte de los docentes. También existen limitaciones relacionadas a la aplicación de TIC en los procesos de enseñanza, básicamente respecto a la disponibilidad de recursos adecuados para establecer una plataforma tecnológica apropiada y eficiente<sup>15</sup>.

En junio del año 2021, se publicó un trabajo que tenía como objetivo conocer el nivel de dominio y uso de TIC de los/as profesores/as en tiempos de COVID-19<sup>16</sup>, y uno de los

---

14. Altamirano, S. y Lera, J. (2017). Futuro de las TIC's para una educación incluyente. En: Jorge Lera (Organizador). II Congreso sobre Desigualdad Social, Económica y Educativa en el Siglo XXI. (Llevado a cabo en el Grupo EUMED-UAT-UMA). Extraído de <https://bit.ly/338Ez4R>

15. Ferrada-Bustamante, V., González-Oro, N., Ibarra-Caroca, M., Ried-Donaire, A., Vergara-Correa, D., & Castillo-Retamal, F. (2021). Formación docente en TIC y su evidencia en tiempos de COVID-19. *Revista Saberes Educativos* 6, 144-168. doi:10.5354/2452-5014.2021.60715

16. Ob. cit.

resultados más relevantes que se obtuvieron en la investigación sobre las estrategias de enseñanza a través de las TIC en tiempos de pandemia, es que el 75% de los/as docentes a quienes se aplicó la encuesta afirmó que las estrategias llevadas a cabo eran efectivas. Es decir, el uso obligatorio de TIC en tiempos de confinamiento ha demostrado la importancia que estas tienen en el ámbito educativo, ya que no solo existen variadas aplicaciones y herramientas que permiten impartir clases, sino que además estas facilitan y benefician el aprendizaje de los/as estudiantes. Es por esto que la mayoría de los/as docentes encuestados/as se mostraron de acuerdo con que las TIC ayudan a su quehacer en tiempos de COVID-19.

Otro trabajo<sup>17</sup>, también publicado el año 2021, señala que los estudiantes están familiarizados con formatos de comunicación a través de herramientas como WhatsApp, Facebook, Twitter e Instagram, y esperan que estas sean replicadas en el aula. También en Chile, en un estudio<sup>18</sup> que mide las percepciones de los estudiantes sobre uso de redes sociales y el trabajo colaborativo, indica que la red de internet penetra cada vez con más fuerza y es usada como una herramienta de acceso a la información con fines educativos. De la misma manera, se aprecia una tendencia a utilizar las redes sociales en actividades de aprendizaje y a su utilización en el trabajo en grupo, valorando positivamente su uso en este aspecto, siendo los alumnos más jóvenes quienes

---

17. Romero Alonso, Rosa Eliana, Tejada Navarro, Carlos Alberto, & Núñez, Olga. (2021). "Actitudes hacia las TIC y adaptación al aprendizaje virtual en contexto COVID-19, alumnos en Chile que ingresan a la educación superior". *Perspectiva Educativa* 60(2), 99-120. <https://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.60-iss.2-art.1175>

18. Cabero, J., Del Prete, A., & Arancibia, M. L. (2019). "Percepciones de estudiantes universitarios chilenos sobre uso de redes sociales y trabajo colaborativo". *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia* 22(2), 35-55. doi: 10.5944/ried.22.2.22847

presentan una mejor actitud para utilizar las redes sociales en el proceso de aprendizaje.

Uno de los resultados del estudio antes citado, señala que los estudiantes manifiestan una actitud favorable hacia el uso de las TIC en educación, indicando que son imprescindibles para la enseñanza, que los docentes deben utilizarlas para mejorar la calidad de los procesos de aprendizaje, que estas posibilitan nuevos modelos de aprendizajes innovadores, y que apoyan el aprendizaje de los estudiantes.

De acuerdo a Tedesco<sup>19</sup>, hoy día un ciudadano que no maneje las TIC, tiene muchísimas posibilidades de quedar excluido de la sociedad. Esta afirmación es preocupante por lo certera. Basta tan solo con dar una mirada a las diferencias en el acceso y uso de TIC que hemos mencionado y otras muchas que podrían identificarse, para reafirmarla.

## CONCLUSIONES

Lograr que la educación en la sociedad del conocimiento sea cada vez más inclusiva es uno de los mayores desafíos educativos a enfrentar. La perspectiva de “desarrollo con las TIC” que concibe la tecnología como un medio a favor de un desarrollo humano y social más, da cuenta de las potencialidades y posibilidades de las TIC para dar respuesta a este desafío.

La integración y uso de TIC en educación era disímil antes de la pandemia, y fue aún más compleja con la llegada de la pandemia. No obstante, y aunque el camino sigue siendo difícil, las TIC abren una ventana de oportunidades para atender a la diversidad y disminuir la exclusión y margina-

---

19. Tedesco, J. (2008) Las TIC en la agenda de la política educativa. UNICEF. Ponencia presentada en el Seminario sobre como las TIC transforman las escuelas.

ción en los contextos escolares, permitiendo no aumentar la brecha en educación desde los hogares en contexto del COVID-19.

A pesar del disímil panorama observado, en aquellos casos donde el aprendizaje se logró continuar en términos más o menos “normales”, se constató que a través de las TIC se puede disponer de una cantidad indefinida de diversos recursos educativos y didácticos que sirvan de apoyo a los aprendizajes de todos los estudiantes. En rigor, las TIC ofrecen una diversidad de contenidos educativos que permiten atender dificultades específicas y diferentes estilos de aprendizaje. Además, el uso de las TIC permitió el trabajo cooperativo y el trabajo en redes. Esto posibilitó el aprendizaje grupal colaborativo. También en muchos casos, abrió nuevas oportunidades a aquellas poblaciones en situación de vulnerabilidad que vieron favorecida la implementación tecnológica en los hogares, producto de los apoyos estatales.

Para finalizar, señalar que el uso de TIC en educación se vio acrecentado de manera casi generalizada producto de la pandemia, esto tuvo impactos positivos y negativos en los actores involucrados, pues la formación inicial docente da cuenta de no formar en contextos TIC a los futuros profesores, y los profesores en ejercicio, a pesar de las múltiples posibilidades que ofrecen las TIC, no las usaban como parte de sus prácticas pedagógicas normales. La disponibilidad de TIC e internet en los hogares era incipiente, pero la infraestructura domiciliaria se vio robustecida en contextos de pandemia, pues el aprendizaje continuó virtualmente desde los hogares. Esto impactó en el gran salto que la educación dio en términos de incorporar las TIC en los procesos formativos en todos los niveles educativos, obligando a estudiantes, padres y profesores a adoptar recursos tecnológicos para el aprendizaje.

Los momentos más difíciles de la pandemia ya están

quedando atrás, y la educación se está retomando de manera presencial en las escuelas. Veremos por tanto si el uso de TIC en educación será incorporado en la cotidianidad del proceso de enseñanza-aprendizaje, o volveremos a los niveles pre pandemia, olvidando las posibilidades que las TIC demostraron en tiempos de COVID, de favorecer la inclusión, disminuir la exclusión, y ofrecer posibilidades de acceso al conocimiento y a aprendizajes, a pesar de estar cerradas prácticamente todas las escuelas del mundo.

## REFERENCIAS

- Altamirano, S. y Lera, J. (2017). Futuro de las TIC's para una educación incluyente. En: Jorge Lera (Organizador). *II Congreso sobre Desigualdad Social, Económica y Educativa en el Siglo XXI*. Llevado a cabo en el Grupo EUMED-UAT-UMA. Extraído de <https://bit.ly/338Ez4R>
- Andújar, C. (2015). Las TIC: Oportunidades, barreras y retos para la educación inclusiva. Congreso Iberoamericano de Ciencia y Tecnología, Buenos Aires, Argentina. Extraído de <https://oei.int/oficinas/republica-dominicana/publicaciones/las-tics-oportunidades-barreras-y-retos-para-la-formacion-inclusiva>
- Arancibia, M. (2020). Reflexión sobre lo educativo en tiempos de pandemia. Diario UACH. <https://diario.uach.cl/reflexion-sobre-lo-educativo-en-tiempos-depandemia/>
- Cabero, J. y Fernández, J. (2014). Una mirada sobre las tic y la educación inclusiva. *Comunicación y pedagogía*, (279-280), 38-42.

- Cabero, J., Del Prete, A., & Arancibia, M. L. (2019). Percepciones de estudiantes universitarios chilenos sobre uso de redes sociales y trabajo colaborativo. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia* 22(2), 35-55. doi: 10.5944/ried.22.2.22847
- Caridad, M., Calzada, F., Jorge, C., y Ayuso, M. (2011). Propuesta de un modelo para la medición del impacto en políticas TIC hacia la inclusión social: avances del proyecto IMPOLIS. *Ciência da Informação* 40(2), 292-300.
- CEPAL-UNESCO (2020) La Educación en tiempos de la pandemia de COVID 19. Informe COVID-19, de agosto de 2020. Extraído de [https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45904/1/S2000510\\_es.pdf](https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45904/1/S2000510_es.pdf)
- Escontrela Mao, Ramón, & Stojanovic Casas, Lily. (2004). La integración de las TIC en la educación: Apuntes para un modelo pedagógico pertinente. *Revista de Pedagogía* 25(74), 481-502.
- Fernandes, Deise Birk. Nascimento, Cinara Ourique. A utilização das TICs na sala de atendimento educacional. *Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento*. Año 5, Ed. 3, Vol. 1, pp. 124-135.
- Ferrada-Bustamante, V., González-Oro, N., Ibarra-Caroca, M., Ried-Donaire, A., Vergara-Correa, D., & Castillo-Retamal, F. (2021). Formación docente en TIC y su evidencia en tiempos de COVID-19. *Revista Saberes Educativos* 6, 144-168. doi:10.5354/2452-5014.2021.60715
- Lázaro, J., Estebanell, M. y Tedesco, J. (2015). Inclusión y cohesión social en una sociedad digital. *RUSC. Universities and Knowledge Society Journal* 12(2), 44-59. doi: <https://doi.org/10.7238/rusc.v12i2.2459>
- Organización de las Naciones Unidas (04 de noviembre de

- 2021). Objetivo 4: Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education/>
- Romero Alonso, Rosa Eliana, Tejada Navarro, Carlos Alberto, & Núñez, Olga. (2021). Actitudes hacia las TIC y adaptación al aprendizaje virtual en contexto COVID-19, alumnos en Chile que ingresan a la educación superior. *Perspectiva Educacional* 60(2), 99-120. <https://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.60-iss.2-art.1175>
- San Martín, Patricia Silvana, & Guisen, María Andrea (2016). “Hacia las tecnologías para la inclusión social en contextos educativos regionales: análisis del caso ECCA”. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación* 16(2),1-26.
- Sunkel, G., Trucco, D., y Moller, S. (2010) “Aprender y Enseñar con TIC en América Latina. Potenciales beneficios”, Documento de trabajo (en proceso de publicación), Proyecto @LIS 2, Componente Educación, División de Desarrollo Social, CEPAL.
- Tedesco, J. (2008) Las TIC en la agenda de la política educativa. UNICEF. Ponencia presentada en el Seminario sobre como las TIC transforman las escuelas.

# Inclusividad, pandemia y educación en México: reflexiones, retos y realidades

*Dr. Rodolfo Cruz Vadillo*

## INTRODUCCIÓN

La COVID-19, desde el ámbito educativo, no sólo implicó el abandono de las instituciones educativas y la migración a formas diversas de enseñanza, también se tradujo en pérdidas de lo que se había ganado, sobre todo en lo que se refiere a aprendizajes básicos. Un estudio elaborado por la Northwest Evaluation Association (NWEA) en Estados Unidos menciona que *“Preliminary COVID slide estimates suggest students will return in fall 2020 with roughly 70% of the learning gains in reading relative to a typical school year. However, in mathematics, students are likely to show much smaller learning gains, returning with less than 50% of the learning gains and in some grades, nearly a full year behind what we would observe in normal conditions”*<sup>1</sup>. Lo anterior debido a la íntima relación que guarda el tiempo que los estudiantes pasan en los espacios escolares, en donde se enfrentan continuamente a procesos de aprendizaje constante, y los niveles de logro educativo obtenidos, fruto de dichas interacciones.

---

1. Kuhfeld, M. y Tarasawa, B. (2020). The COVID-19 slide: What summer learning loss can tell us about the potential impact of school closures on student academic achievement. Disponible en: [https://www.nwea.org/content/uploads/2020/05/Collaborative-Brief\\_Covid19-Slide-APR20.pdf](https://www.nwea.org/content/uploads/2020/05/Collaborative-Brief_Covid19-Slide-APR20.pdf)

Desde esta óptica, el cierre de las instituciones representó un coste elevado de no existir una propuesta de política educativa que permita la recuperación de los espacios perdidos, pero sobre todo, la constitución de ambiente de aprendizaje para los estudiantes.

Muchos países, para hacer frente a esta realidad y problemática social y educativa instauraron modelos de enseñanza mediados por el uso de tecnologías, herramientas que la literatura especializada ha señalado como otro tipo de literacidad deseable en el siglo XXI. Sin embargo, el problema que se hizo presente con dicho emplazamiento tiene que ver, por un lado, con la cantidad y calidad de los recursos asignados, pero por otro, con las opciones auténticas que los estudiantes y sus familias tienen para “movilizarlos” y trabajar de forma conjunta con los profesores y demás instituciones educativas. Cabe señalar que, para aquellos países cuya desigualdad estructural es una realidad, la tarea fue potencialmente menos asequible.

En México, para el año 2019 según datos del CONEVAL<sup>2</sup>, al menos 1.5 millones de niños y adolescentes se encontraban fuera de la educación básica. Más de 2.8 millones de estudiantes de 3 a 17 años en rezago educativo. Más de 19.5 millones en situación de pobreza y más de 3.9 millones en condición de pobreza extrema. Este escenario parece una muestra de las limitaciones sociales que estaban presentes antes de la emergencia sanitaria, situación que sin duda se verá agravada, de entrada, por la crisis económica, social y educativa que vivimos, pero también por el impacto de las propuestas educativas que se piensen implementar. No obstante, esta advertencia a futuro, el problema no parece ser

---

2. CONEVAL (2019). Base de datos de la medición de pobreza 2018. Disponible en <https://www.coneval.org.mx/Medicion/Paginas/PobrezaInicio.aspx>

novedoso en México, pues en el periodo pre- pandemia el sistema educativo ya adolecía de herramientas que permitieran el logro de la eficiencia terminal en los diversos niveles educativos.

El presente texto tiene como propósito dar cuenta de los retos y desafíos educativos que se han hecho presentes en el país debido a la presencia de la crisis sanitaria del COVID-19, además de proponer algunas vetas para hacer frente a las problemáticas mostradas desde una perspectiva de inclusividad y una mirada de lo político.

### **LA REALIDAD MEXICANA: PROBLEMAS RETOS Y DESAFÍOS EDUCATIVOS**

Según datos del INEGI, en el país, “tan sólo en 2015, se registraron 2.2 millones de adolescentes que desertaron de la escuela, es decir, 16.2 por ciento deberían estar cursando la secundaria o el nivel medio superior y no es así”<sup>3</sup>. Jóvenes entre 12 y 14 años abandonan la escuela por falta de interés, por no tener los requisitos para hacerlo o por su aptitud para con la tarea escolar; sin embargo, también la falta de recursos económicos está presente con un 14.2 por ciento, en la realidad de los encuestados. Entre los 15 y 17 años el abandono se muestra por la necesidad de trabajar (14.4 por ciento). Aunado a lo anterior, otro de los problemas que se hace visible y que favorece el abandono escolar está relacionado con la falta de accesibilidad de las instituciones educativas, es decir, la relación de cercanía/lejanía que viven muchos jóvenes que se encuentran en comunidades apartadas.

Los datos anteriores, como ya se había apuntado, son una muestra de la precariedad existente antes de la emergen-

---

3. INEGI, (2015). Encuesta intercensal. Recuperado de <https://www.inegi.org.mx/programas/intercensal/2015/>

cia sanitaria y, por desgracia, también reflejan una profunda problemática que es urgente atender para evitar que las filas del abandono se sigan engrosando y con ello los niveles de pobreza, marginación y exclusión social.

Frente a este escenario, la propuesta educativa del ejecutivo contempló, dentro de una gama de posibilidades para dar continuidad a las actividades escolares, el apoyo en tecnologías, el uso de la televisión y la radio y el trabajo con libros de texto para las comunidades más apartadas y que posiblemente no cuentan ni con energía eléctrica. Si bien se debe reconocer que se han diversificado las opciones, hasta el día de hoy no hay una propuesta pedagógica que permita responder con una perspectiva de equidad y justicia educativa a los que menos tienen. Los proyectos implementados parecen haberse constituido a la par con la situación socio-económica de las familias. En otras palabras, el problema es que los “mejores” recursos están en manos de los que más tienen y las opciones educativas más pobres, acompañan a aquellos cuya situación es bastante adversa para que existan condiciones de educabilidad.

De las opciones educativas el uso de la internet y las tecnologías digitales parecen ser uno de los recursos más cercanos a lo que se vivía en el día a día en las aulas de las instituciones educativas. Si bien, la tecnología posibilita otro tipo de interacciones y relaciones, al fin y al cabo permite la cercanía, el acceso y la constitución de nuevas expresiones y procesos pedagógicos. Sin embargo, para el caso mexicano, no fue la solución (como en otros países), no al menos para la mayoría de la población.

Según datos del INEGI- SCT, “en México hay 80.6 millones de usuarios de Internet, que representan el 70.1% de la población de seis años o más. Esta cifra revela un aumento de 4.3 puntos porcentuales respecto de la registrada en 2018 (65.8%) y de 12.7 puntos porcentuales respecto a

2015 (57.4 por ciento)”<sup>4</sup>. El número de hogares que dispone de este recurso es de 56.4 por ciento. Si bien esta cifra puede resultar alentadora, pues representaría una parte importante de la población mexicana, cuando se revisan los datos, no resisten el primer examen. Por ejemplo, en zonas rurales, los usuarios de 6 años o más representan sólo el 47.7 %, sin embargo, solo el 28.9% se conecta con una computadora de escritorio y el 33.2 con una computadora portátil; mientras que el 95.3 % lo hace mediante un celular inteligente. Si lo anterior no fuera suficiente, coexisten otros problemas para los “conectados”. El 50.1 % dice tener problemas de conectividad y lentitud en la transferencia de información y el 38.6 por ciento menciona que existen interrupciones en el servicio.

Lo anterior, permite visibilizar el reto que implica el uso de las tecnologías como apoyo del acto educativo, sobre todo porque si bien hay acceso a internet, éste se realiza mediante dispositivos que no podrían ser los más adecuados para poder llevar a cabo las tareas escolares que se soliciten y mucho menos posibilitar la interacción pedagógica necesaria y óptima para el logro de los propósitos educativos.

Por otra parte, las familias que sí cuentan con una computadora, ya sea portátil o de escritorio, tampoco podrían salir totalmente libradas de esta situación, pues en muchas de ellas se cuenta con un solo dispositivo para todos los miembros del hogar. La realidad posibilita pensar que puede darse el caso que en la familia de cuatro integrantes, por lo menos el padre esté realizando tareas laborales desde casa y necesite ocupar la computadora y, por su parte, se encuentre la demanda de uso de dos hijos que estén estudiando y, por ende, también requieran trabajar en ella.

---

4. INEGI- SCTE (2019). Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de Tecnologías de la Información en los Hogares. Disponible en <https://www.gob.mx/sct/articulos/cuantos-usuarios-de-internet-somos-en-mexico>

No obstante que muy posiblemente haya ejemplos en donde los integrantes de la familia posean una computadora propia y un servicio de internet estable, nuevas problemáticas pueden presentarse. Por ejemplo, la migración de una modalidad presencial a una a distancia u *online*, en términos de aprendizaje y enseñanza refiere sus propios retos. Bajo una modalidad *online*, el estudiante requiere ciertas aptitudes y actitudes, sin hablar de los conocimientos en el uso de la tecnología. Una educación mediada por tecnología implica una serie de competencias que necesitan mínimos de autorregulación, organización y autonomía por parte del estudiante.

Lo anterior interpeló a los profesores que, en su nuevo rol, tuvieron que aprender a enseñar de forma no presencial, lo cual de entrada exige la constitución de un ambiente en donde se pueda sostener la relación e interacción pedagógica que invite a los estudiantes a aprender y los motive constantemente. La experiencia en implementaciones de educación mediada por la tecnología ya ha llevado a la conclusión que la presencia del dispositivo no es suficiente para que se realice un acto educativo de calidad.

Con base en lo anterior, es fácil argüir el por qué una de las estrategias educativas que más fue anunciada por el gobierno federal sea el uso de la televisión. Según datos del INEGI, el 92.5% de los hogares cuenta al menos con un televisor, lo que posibilitó pensarla como el recurso central de la propuesta “Aprende en casa I, II y III”. Lo anterior, ha sido demostrado en la alianza realizada del gobierno federal con varias televisoras. No obstante, la “tele-educación” no es realmente una propuesta innovadora. Desde los primeros discursos de “tecnología educativa” (años 70) la opción de diseñar materiales educativos mediados por el televisor, se concretó en la instauración a lo largo y ancho del país de las tele-secundarias y tele-bachilleratos, instituciones ubica-

das principalmente en comunidades marginales y rurales. Si bien el recurso posee algunas bondades, sobre todo en cuanto al acceso, una de sus limitaciones es la imposibilidad de interacción y la necesidad de altos niveles de autorregulación que debe demostrar el estudiante, esto acompañado de una familia que sirva de “apoyo” cuando así lo requiera.

Lo anterior implica que si bien el reto del “acceso” al contenido educativo y curricular pudo estar “garantizado” por la propuesta educativa de “Aprende en casa I, II y III”, no así está la propia acción pedagógica. El acto educativo desborda el acceso de determinados contenidos, aunque se encuentren organizados y estructurados, de tal suerte que puedan ser asequibles para el estudiante. En este sentido, también refiere un conjunto de relaciones e interacciones que posibilitan la implicación de los estudiantes y la comunidad educativa en general, la motivación para realizar la tarea, el apoyo y resolución de dudas y el reforzamiento sostenido por parte de un adulto o par, que lo acompañe (al estudiante) a lo largo de todo el proceso.

Frente al escenario adverso de esta crisis sanitaria, social, económica y educativa, se requiere el diseño de políticas y propuestas educativas que respondan, desde una perspectiva de equidad, y justicia social y educativa, que permita recuperar lo perdido, pero sobre todo, que posibilite condiciones mínimas de educabilidad, disminuyendo la deserción, el fracaso y el abandono escolar, los cuales serán las consecuencias más inmediatas, pero no las únicas. En un futuro, el aumento de la pobreza y la desigualdad seguramente constituirán problemáticas más profundas que hoy por hoy podrían prevenirse mediante un acto educativo que tome en cuenta la violencia estructural que ha estado presente en la historia de México.

## **DE LA BIOPOLÍTICA A LA NECROPOLÍTICA O LA NECESIDAD DE UN RETORNO SEGURO**

Después del momento crítico de la pandemia, en México, se dio la noticia del regreso a clases presenciales, “llueva, trueque o relampaguee”. Lo anterior sin duda contribuyó a la ya acalorada discusión sobre el sistema educativo y el impacto que ha tenido la pandemia del COVID-19 en la pérdida de las clases y, con ello, el aumento en el rezago, abandono y desafiliación escolar que ya eran preocupación desde antes de la llegada de esta crisis sanitaria.

El anuncio realizado por el ejecutivo federal provocó una gran diversidad de reacciones, ubicadas en un *continuum* de dos posturas ciertamente opuestas. Por un lado, se encuentran aquéllos que ven imperativo el regreso, sobre todo por el bienestar de los estudiantes, no sólo físico, sino también emocional. Reconociendo que, el hacinamiento de los últimos meses facilitó el aumento de la violencia doméstica, lo cual repercutió significativamente en el estado socioemocional de niños y adolescentes, que al no encontrar otro espacio donde apoyarse, quedaron expuestos y cautivos.

Es desde este punto que las autoridades educativas han mirado con buenos ojos la apertura de las instituciones escolares, reconociendo la labor no sólo educativa, sino también de socialización que la escuela tiene; funciones que posibilitan el aprendizaje de los estudiantes, pero también, el sostenimiento afectivo y emocional de los mismos. Sin duda, ningún educador podrá negar que en escuelas donde las condiciones están dispuestas, donde existe una infraestructura digna, donde asiste un cuerpo de profesores formado y en donde se ha construido un proyecto situado de centro, es decir, íntimamente relacionado con las características del contexto, la institución educativa puede favorecer el bienestar de los estudiantes.

Sin embargo, es precisamente lo anterior lo que preocupa a aquéllos que ven en el regreso a la presencialidad una decisión improvisada y escasamente planificada por las autoridades correspondientes (los que se podrían colocar en el otro polo de las opiniones). Sobre todo, cuando a dieciocho meses de haber cerrado las escuelas, no ha sido visible la preocupación de esas mismas autoridades por las condiciones que, incluso antes de la pandemia, tenían los edificios en cuanto a su equipamiento para llevar a cabo procesos significativos de aprendizaje.

En este escenario “hay que tomar riesgos”, se ha dicho, lo cual ha desplazado la perspectiva política y el énfasis que se tenía desde el inicio de la pandemia. En otras palabras, cuando se tomó la decisión de cerrar las escuelas, el foco de atención estaba en gestionar la vida de las personas y en cuidar la salud de los estudiantes. Por tanto, se instituyó una biopolítica que llevó un problema público a niveles moleculares. Las nuevas disposiciones en materia de salud y educativa atravesaron los hogares, espacios que, ubicados antes en el ámbito de lo privado, pasaron a ser parte del escenario cotidiano a través de las cámaras de los ordenadores de padres de familia, trabajadores de la educación y estudiantes. La vida en las aulas y las escuelas pasó a ser la vida en las casas, constituyendo un nuevo dispositivo escolar, que operado a través de ciertas tecnologías, sirvió para la reafirmación de una política sanitaria más amplia.

A grandes rasgos, la biopolítica estuvo ahí, en el mismo momento que transformó el espacio social, las relaciones entre las personas, los gestos, las actitudes, los encuentros y desencuentros. También se hizo presente con el aumento de la vigilancia de las conductas y el cálculo de los contagios, instaurando nuevos regímenes espaciales y temporales, en otras palabras, una nueva asignación de sitios para posibilitar la maximización de la vida.

No obstante, parece que se ha dado un deslizamiento en las últimas semanas, pasando de un modelo político de gestión de la vida, hacia uno cuyo campo de intervención parece decir que es hora, no de dejar vivir, sino dejar morir. Una necropolítica cuyo cálculo ya no es cuánta salud podemos procurar, sino ¿cuántas vidas podemos poner en riesgo?, ¿cuántas muertes podemos tolerar como Estado y poder seguir funcionando?, ¿cuántas ausencias pueden ser permitidas sin que el caos se haga presente?

Política de cierto cálculo entre lo permitido y lo no permitido, pero también entre lo necesario frente a lo que no lo es. Pues, la decisión del retorno a las aulas, según las autoridades (aunque en realidad esto no termina de ser muy claro ni para ellos mismos), quedó en manos de los padres de familia en diálogo con los colectivos docentes. Con ello, se invisibilizó una problemática geográfica que ha estado presente a lo largo de la historia del país y del propio Sistema Educativo Mexicano. Al dejar la “autonomía” para el regreso a manos de la comunidad educativa, se ha dejado a su suerte a aquéllos que han sido mayormente golpeados por la pandemia, que no cuentan con los recursos para un retorno seguro; a instituciones ubicadas marginalmente, cuyos estudiantes no tienen acceso a servicios de salud de calidad que puedan sostener su vida en caso de contagio. ¿Qué vida se gestiona desde estas políticas disfrazadas de libertad?

Una auténtica libertad de decisión está ahí donde hay opciones, pero también donde existen condiciones para la toma de acuerdos, para participar y para organizarse. De lo contrario, no hay garantías para las vidas que históricamente han sido precarizadas y que, en estos momentos, en esta semana, tendrán otra pandemia más que superar. En este marco es necesaria una propuesta para un “sano retorno”.

## **LA NECESIDAD DE UN RETORNO EN CLAVE DE ACCESIBILIDAD E INCLUSIVIDAD**

Como ya se ha señalado, sin duda alguna la pandemia del coronavirus ha impactado nuestra forma de vida a lo largo y ancho del planeta. Lo que inició como un problema sanitario, hoy ha transitado a otras esferas donde las pérdidas ya no sólo se entienden por la cantidad de muertes y contagios. En el ámbito educativo, cerca de 1,500 millones de alumnos en 188 países dejaron de asistir a la escuela y se estima que al menos 1.2 millones de jóvenes en edad escolar obligatoria podrían abandonar el sistema educativo<sup>5</sup>. En México, de los 33.6 millones de personas entre los 3 y 29 años inscritas en el ciclo escolar 2019-2020, 740 mil no lo concluyeron y no se inscribieron 5.2 millones al siguiente ciclo<sup>6</sup>. Aunque posiblemente nadie ha escapado a los efectos de esta crisis, pues su impacto ha puesto en jaque a las economías de los países más fuertes y cuestionado seriamente las políticas implementadas por cada uno, lo cierto es que hay sectores de la población que se han visto mayormente perjudicados.

Si bien la pandemia no distingue entre tirios y troyanos, parece ensañarse más ahí donde la precariedad ha habitado históricamente. La pérdida en el ámbito educativo se ha mostrado más intensa en espacios con condiciones de vulnerabilidad profundas. Se podría decir que esta “nueva crisis” hoy yace al interior de otras crisis preexistentes. La pobreza, la desigualdad, la injusticia, la violencia estructural, la discriminación, representan las crisis no superadas,

---

5. De la Torre, R. (2021). La educación ante la pandemia de COVID-19 . Vulnerabilidades, amenazas y riesgos en las entidades federativas de México. México: Centro de Estudios Espinoza Yglesias

6. INEGI (2021). Encuesta para la Medición del impacto COVID-19 en la Educación (Encovid-ED). Recuperado de <https://www.inegi.org.mx/investigacion/ecovid/2020/>

sirviendo hoy como caldo de cultivo para la recién llegada. Un ejemplo de lo anterior, puede ser visible en la reducción del 33% de la movilidad educativa intergeneracional<sup>7</sup>, donde las nuevas generaciones no lograron rebasar los niveles de escolaridad de sus padres y con ello se han mermado las posibilidades de transitar a otras formas de vida que faciliten mejores oportunidades y desarrollo humano.

Por otra parte, en lo que respecta a temas de perspectiva de género, las mujeres no han salido menos libradas de un impacto negativo. Las cuarentenas y el hacinamiento, articuladas con condiciones de pobreza, han facilitado el aumento de la violencia y la desigualdad. Según la Organización Internacional del Trabajo<sup>8</sup>, antes de la pandemia, las mujeres ya realizaban tres veces más trabajo no remunerado en comparación con los hombres. Con el cierre de los centros educativos, las niñas han asumido responsabilidades al interior de sus hogares, lo cual agrava la desigualdad ya de por sí anterior a la crisis sanitaria<sup>9</sup>.

Se espera que aproximadamente entre 71 y 100 millones de personas en el mundo, caigan en situación de pobreza extrema como efecto de la crisis<sup>10</sup>. Y ni qué decir de las personas con discapacidad, quienes hoy por hoy gozan

---

7. CEEY (2017). Encuesta ESRU- EMOVI 2017. Recuperado de <https://ceey.org.mx/contenido/que-hacemos/emovi/>

8. OIT (Organización Internacional del Trabajo) (2018), El trabajo de cuidados y los trabajadores del cuidado para un futuro con trabajo decente. Ginebra: OIT

9. CEPAL y UNESCO (2020). Informe COVID-19 , CEPAL-UNESCO. La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19 . Recuperado de <https://www.cepal.org/es/publicaciones/45904-la-educacion-tiepos-la-pandemia-covid-19>

10. Organización de las Naciones Unidas (ONU). (2020). Informe de políticas: La educación durante la COVID-19 y después de ella. Recuperado de [https://www.un.org/sites/un2.un.org/files/policy\\_brief\\_education\\_during\\_covid-19\\_and\\_beyond\\_spanish.pdf](https://www.un.org/sites/un2.un.org/files/policy_brief_education_during_covid-19_and_beyond_spanish.pdf)

de una situación más precaria que antes de la pandemia<sup>11</sup>. Frente a este escenario de crisis de no educabilidad, los gobiernos de los países de América Latina y el Caribe, llevaron a cabo una serie de estrategias para poder dar continuidad a la instrucción educativa. Por ejemplo, según datos de la CEPAL-UNESCO, los 29 países encuestados implementaron instrumentos de aprendizaje a distancia (29 países), aprendizaje en línea (26 países) y fuera de línea (24 países), transmisión de programas educativos por televisión y radio (como fue el caso de México) (23 países), plataformas en línea de aprendizaje a distancia (18 países), también incorporaron recursos dirigidos a los docentes (15 países) y hubo entrega de dispositivos tecnológicos para los estudiantes que así lo requirieran (8 países).

Toda política pública que se digne se llamarse democrática, tiene el reto central de poder responder a la pluralidad. Lo anterior, hace necesario dar cuenta de la complejidad de la realidad y por ende de las respuestas igualmente complejas. Una de las fallas de algunas estrategias implementadas es precisamente su simplicidad. Un ejemplo ha sido la presente estrategia de apertura de las escuelas en México, la cual parece partir del supuesto que todas las instituciones escolares del país sufrieron los mismos impactos y presentan idénticas problemáticas.

Frente a este escenario, De la Torre ha sugerido la aplicación de un principio de sectorización que de respuesta a las condiciones de vulnerabilidad. En lugar de la opción simple de aumentar de forma homogénea los días al calendario y de establecer un retorno igualmente uniforme

---

11. Meresman, S. y Ullmann, H. (2020). COVID-19 y las personas con discapacidad en América Latina: mitigar el impacto y proteger derechos para asegurar la inclusión hoy y mañana”, serie *Políticas Sociales* N° 237 (LC/TS.2020/122), Santiago: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL)

para todo el país, su propuesta permite pensar, desde una perspectiva de equidad y justicia, el problema de forma más compleja. Antes de la llegada de la pandemia y en su devenir, los índices de deserción, reprobación, abandono y rezago ya permitían tener un panorama de ciertos problemas educativos, sus intensidades y sus condiciones.

Hoy, dicha información podría servir como indicador si se cruza con otros datos como, por ejemplo, los índices de pobreza, de desarrollo humano y de movilidad educativa intergeneracional. Si a lo anterior se le agrega los números de contagios y muertes causados por el virus, es posible identificar cuáles son los espacios de mayor vulnerabilidad, pero además, dónde es posible realizar acciones educativas con mayor profundidad o intensidad y dónde todavía valdría la pena esperar, ya sea para no aumentar el número de contagios o porque, de forma genérica, la interrupción de las clases no ha impactado tan fuertemente de forma negativa.

Habría que pensar que dicha apertura de las instituciones educativas, no puede ser un acto como si “aquí no ha pasado nada, regresemos a las aulas y sigamos nuestros programas escolares”. La realidad es que, para muchos profesores y estudiantes, este retorno no podrá ser una continuidad simple y llana. Las pérdidas humanas y materiales, las problemáticas de salud, tanto físicas como psicológicas, estarán presentes y tendrán un impacto a futuro. Por tanto, será necesaria una estrategia que permita pensar en las condiciones de educabilidad y no educabilidad presentes a nivel institucional.

Bonal y Tarabini<sup>12</sup> mencionan que existen cuatro dimensiones que son centrales para pensar el impacto de la

---

12. Bonal, X., y Tarabini, A. (2013), De la educación a la educabilidad: una aproximación sociológica a la experiencia educativa del alumnado en situación de pobreza. *Revista Praxis Sociológica* N° 17 (67-88).

acción pedagógica y educativa, sobre todo en condiciones de pobreza y desigualdad. La primera tiene que ver con la existencia de una institución escolar que responda educativamente a las necesidades de la comunidad en general. Organización cuya flexibilidad posibilite responder desde una perspectiva de equidad y justicia a los requerimientos del momento. También, será necesario la presencia de un grupo de profesores cuya práctica educativa sirva de sostenimiento a los estudiantes y permita la constitución de relaciones de ayuda y apoyo mutuo.

Una segunda dimensión tiene que ver con las situaciones familiares de los estudiantes, pues éstas tendrán que servir también de sostenimiento afectivo y de apoyo mutuo. Es importante mencionar que, para que existan escenarios de educabilidad, por otra parte, deberán estar presentes ciertas condiciones materiales, recursos que sirvan para la instauración de actividades extraescolares, es decir de ocio (tercera dimensión). Además de la presencia de un estudiante motivado, interesado y con ciertas disposiciones hacia el aprendizaje (cuarta dimensión).

Una vez que se ha comprendido y analizado el escenario de educabilidad institucional y se han hecho los ajustes necesarios para intensificar los esfuerzos ahí donde la precariedad y la carencia se hacen presentes, será necesario constituir un tipo de “Pedagogía de los apoyos”<sup>13</sup>.

Un primer momento tendría que ser el establecimiento de ciertas condiciones de accesibilidad. Por un lado, una accesibilidad que podría denominarse “técnica”, es decir, que responda al “¿cómo hacer el aprendizaje asequible?”, basada en recursos, y con el firme propósito de enriquecer el currículum, dotando de una serie de apoyos materiales

---

13. Cruz, R. (2016). Elementos para una pedagogía de los apoyos. Bases de una educación inclusiva. *Revista Educere* 68 (41-61).

al estudiante, interviniendo en el espacio áulico y escolar, realizando ajustes razonables e implementando propuestas como el ya conocido “Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)”. Apoyándose también en elementos tecnológicos y pugnando por la existencia de conectividad como forma de garantizar el derecho humano al acceso educativo.

Por otro lado, cabría pensar en un tipo de accesibilidad “comprensiva”, es decir, sensible a las diferencias y la diversidad del estudiantado. Basada en relaciones de apoyo mutuo, que se construya a partir de la presencia de vínculos y lazos intersubjetivos. Sostenida en una “justicia afectiva”, donde la distribución de los afectos no esté signada por el rendimiento académico, los logros educativos y los resultados del aprendizaje escolar. Donde exista una separación de las esferas académica y afectiva que constituya un espacio propicio para que los estudiantes puedan sentirse parte de la comunidad y, sobre todo, valorados por lo que son, en su completa dignidad humana. Una educación inclusiva que pueda ser entendida como “contención”, es decir, por un lado, una acción pedagógica cuya finalidad sea la de construir instituciones donde todos puedan estar juntos, pero, por otro, un espacio que reconozca la pluralidad y esté dispuesto a transformar sus estructuras más arraigadas, aceptando que, de entrada, será inevitable la presencia del conflicto, pues no todos estarán plenamente de acuerdo en los caminos a seguir, pero en donde premie la disposición al diálogo constante y la plasticidad estructural.

Es en este marco donde se puede hablar de un principio de inclusividad<sup>14</sup>, que reconozca lo político de todo acto educativo, que sea sensible a las identidades y su reco-

---

14. Cruz, R. (2021). Las inclusiones “razonables” en materia de discapacidad en México: política de educación inclusiva. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, Vol. 51, No. 1, (91-118).

nocimiento, que cuestione y ponga en tensión las matrices de exclusión simbólica y social, que visibilice las formas de violencia simbólica y estructural y que pugne por un tipo de justicia cognitiva<sup>15</sup> (De Sousa, 2017), que posibilite repensar los saberes en que hemos producido nuestras relaciones sociales. El auténtico aprendizaje estará ahí donde seamos capaces de aprender de nuestros errores e instaurar otras formas de vida posibles.

### CONSIDERACIONES FINALES

Quiero terminar esta serie de reflexiones y análisis con la puesta en acto de una perspectiva propia sobre los procesos de inclusión en educación. Una pregunta que salta a la vista y regresa cuestionando constantemente la realidad que se ha descrito en líneas anteriores, refiere a la existencia de lógicas que posibilitan la exclusión de ciertas personas en el ámbito educativo. Lo anterior lleva a pensar que dichos procesos son más complejos que un simple “no estar” o incluso que un sencillo “hay que incluir”; ambos ejercicios dan cuenta de una mirada casi ingenua y simplista del problema, donde el otro, el sujeto otro, pareciera que sólo ha transitado por laderas que no le han permitido estar con el resto y, en un tipo de alquimia social, lo único que necesita es querer “estar”. Frente a esto, la respuesta también refleja cierto voluntarismo que hoy se me antoja irrisorio, es decir, una respuesta del estilo “¡Vamos! que entren y estén todos incluidos”.

El problema es la negación de lo político, la idea que subyace en imaginar que sólo es un caso de distribución de los lugares escolares, de cambio de centro, de tolerancia y empatía, escondiendo que toda “gestión” de la diferencia,

---

15. De Sousa, B. (2017). *Justicia entre saberes: epistemologías del sur contra el epistemicidio*. España: Morata.

todo trato con la alteridad, es una forma de encuentro intempestivo; encuentro que de entrada puede causar cierta incomodidad, pero lo cual es su condición de posibilidad.

Hay muchas identidades que hoy se han colocado en los márgenes, en esa exterioridad que no parece tener ni encuentros ni desencuentros, sino solo un tipo de trastocamiento, de roces, gestos y miradas, que no terminan de concretar y de “incomodar”. Formas de asimilación y normalización que despolitizan las subjetividades y que, al hacerlo, colocan el problema sólo en un plano factual, sumamente simple, que puede ser resuelto con la misma fórmula de concreción, lo cual empobrece lo que hay detrás del acto de incluir.

Cuando nos preguntamos ¿y qué con los otros?, olvidamos que la diferencia empleada y señalada es pura ficción para reafirmación del sí mismo y negar la incomodidad que trae la alteridad. Si bien, en algún momento se puede pensar que un mundo ideal tendría que estar imaginado en clave de igualdad, ejercicio que reafirmaría a todos en el mismo lugar, hoy es necesario reconocer la complejidad que subyace a dicho acto, pues esta idea no tomaba en cuenta que, de entrada, esta acción posibilitaría borramientos identitarios, desaparición o aniquilación de la diferencia y con ello de la incomodidad que suele hacerse presente ahí donde lo otro se hace visible.

En este marco, la idea de inclusividad puede antojarse potente en la medida que rompe con la racionalidad antes expuesta y desde la cual se siguen gestionando las diferencias y legitimando las exclusiones. Un ejercicio de inclusividad implica la irrupción del espacio donde la idea no es la afirmación de lo establecido sino la transformación de lo que se piensa natural y legítimo. Un principio que supere los límites de la inclusión escolar y posibilite pensar más allá de los márgenes que el mismo discurso inclusivo ha producido como lo que puede ser capaz de ser incluido.

La inclusividad tendría que permitir el cuestionamiento, las tensiones y la maleabilidad de las categorías fundamentales que sostienen lo educativo y la escuela. En otras palabras, la inclusividad tendría que ser un encuentro inter-identitario en donde no es suficiente la aceptación amistosa, pero sí un ejercicio estético y político.

## REFERENCIAS

- Bonal, X., y Tarabini, A. (2013). De la educación a la educabilidad: una aproximación sociológica a la experiencia educativa del alumnado en situación de pobreza. *Revista Praxis Sociológica* 17, (67-88).
- CEEY (2017). Encuesta ESRU- EMOVI 2017. Recuperado de <https://ceey.org.mx/contenido/que-hacemos/emovi/>
- CEPAL y UNESCO (2020). Informe COVID-19 , CEPAL- UNESCO. La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19. Recuperado de <https://www.cepal.org/es/publicaciones/45904-la-educacion-tiempos-la-pandemia-covid-19>
- CONEVAL (2019). Base de datos de la medición de pobreza 2018. Disponible en <https://www.coneval.org.mx/Medicion/Paginas/PobrezaInicio.aspx>
- Cruz, R. (2016). Elementos para una pedagogía de los apoyos. Bases de una educación inclusiva. *Revista Educarre* 68, (41-61).
- Cruz, R. (2021). Las inclusiones “razonables” en materia de discapacidad en México: política de educación inclu-

- siva. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, Vol. 51, N° 1, (91-118).
- De la Torre, R. (2021). *La educación ante la pandemia de COVID-19 . Vulnerabilidades, amenazas y riesgos en las entidades federativas de México*. México: Centro de Estudios Espinoza Yglesias
- De Sousa, B. (2017). *Justicia entre saberes: epistemologías del sur contra el epistemicidio*. España: Morata.
- INEGI (2015). Encuesta intercensal. Recuperado de: <https://www.inegi.org.mx/programas/intercensal/2015/>
- INEGI- SCTE (2019). Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de Tecnologías de la Información en los Hogares. Disponible en <https://www.gob.mx/sct/articulos/cuantos-usuarios-de-internet-somos-en-mexico>
- INEGI. (2021). Encuesta para la Medición del impacto COVID-19 en la Educación (Encovid-ED). Recuperado de <https://www.inegi.org.mx/investigacion/ecovided/2020/>
- Kuhfeld, M. y Tarasawa, B. (2020). The COVID-19 slide: What summer learning loss can tell us about the potential impact of school closures on student academic achievement Disponible en: [https://www.nwea.org/content/uploads/2020/05/Collaborative-Brief\\_Covid19-Slide-APR20.pdf](https://www.nwea.org/content/uploads/2020/05/Collaborative-Brief_Covid19-Slide-APR20.pdf)
- Meresman, S. y Ullmann, H. (2020). COVID-19 y las personas con discapacidad en América Latina: mitigar el impacto y proteger derechos para asegurar la inclusión hoy y mañana”, *Serie Políticas Sociales* 237 (LC/TS.2020/122), Santiago: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL)
- OIT (Organización Internacional del Trabajo) (2018). *El trabajo de cuidados y los trabajadores del cuidado para un futuro con trabajo decente*. Ginebra: OIT

Organización de las Naciones Unidas (ONU). (2020). Informe de políticas: La educación durante la COVID-19 y después de ella. Recuperado de [https://www.un.org/sites/un2.un.org/files/policy\\_brief\\_-\\_education\\_during\\_covid-19\\_and\\_beyond\\_spanish.pdf](https://www.un.org/sites/un2.un.org/files/policy_brief_-_education_during_covid-19_and_beyond_spanish.pdf)

## Espacio social contemporáneo: Trascendencia y desafíos para la inclusión de las Infancias<sup>1</sup>

*Fabiola Maldonado García, Mónica Llaña Mena,  
Ximena Azúa Ríos, Valentina Ulloa Viguera y  
Susan Sanhueza Henríquez*

### **INFANCIA COMO CATEGORÍA DE ANÁLISIS**

El concepto infancia como categoría social de análisis es de reciente data, la que supera ligeramente un siglo. Desde las teorías clásicas de las ciencias sociales, la niñez es concebida, esencialmente, como la vida de un sujeto pasivo, como futuro adulto. Se la comprende como una fase del crecimiento, orientada a alcanzar adultez, como el estado deseable del ser humano como sujeto integrado en la sociedad. Así se considera que la infancia habitaría un mundo paralelo al de los adultos. En un temporalidad de adquisición de las normas morales, la internalización de los roles sociales y de desarrollo de habilidades cognitivas (socialización). Es decir, se la define como una etapa Pre-social.

Es desde fines del siglo XX en que surgen nuevas

---

1. Agradecimientos a Fondecyt Regular 1191045: “Respuesta educativa de la escuela ante la inmersión lingüística de estudiantes inmigrantes: Estudios desde un enfoque educativo intercultural” (2019-2023).

perspectivas con reconocimiento académico. Como es el caso del grupo temático *Sociology of Childhood* en EE.UU., de la *International Sociological Association*, que en 1990 es reconocido como Sub-Disciplina; y desde el Centro Europeo de Viena, como señala Gaitán (2006, 2006a) se sientan las bases teóricas del enfoque estructural que junto al constructivista y el relacional conforman los tres enfoques de la Sociología de la Infancia.

En la clasificación de Gaitán (2006) el enfoque estructural es representado por Cris Jenks (1996) quien reconoce que en historia de las Ciencias Sociales evidencia progreso en la desacreditación de las ideologías dominantes del capitalismo en relación con la clase social, el colonialismo en relación a la raza, y al patriarcado en relación con el género (p. 4). No obstante, reconoce que la ideología sobre la infancia se ha mantenido relativamente intacta. Previamente Jens Qvortrup (1987) había indicado que “El postulado de que la infancia (como un elemento estructural y como una posición de estatus) cambia en tiempo y espacio de acuerdo con las necesidades e intereses de la sociedad adulta dominante parece tan evidente, incluso casi trivial, que podemos sorprendernos de que sea casi imposible encontrar esta perspectiva representada entre los sociólogos” (pág. 6), planteando que la infancia es una forma particular y distinta de la estructura social que se configura en categoría social permanente, con variable histórica y cultural. Que participa integralmente de la sociedad y de la división del trabajo. Sin embargo, se tensiona entre el ser por una parte, una minoría expuesta a tendencias de marginación y paternalización. Y al mismo tiempo, ser co-constructores de la infancia y la sociedad.

Otro es el Enfoque Relacional, en el cual “los niños” y la infancia son analizados desde una perspectiva histórica y cultural, donde la infancia es proceso relacional intergenera-

cional, de experiencias de vida y relaciones sociales. Contexto en el cual niños y niñas experimentan su vida y relaciones sociales, para lo cual es esencial desarrollar sus puntos de vista, lo que tiene como requisito el reconocimiento de sus derechos (Corsaro, 1997).

Por último, el Enfoque Construccionalista en infancia se inscribe una epistemología de crítica a las concepciones convencionales sobre la infancia como sujeto a-histórica, pasivo y/o pre-social. Proponiendo una definición de infancia como un fenómeno de construcción social, como categoría social que construye sociedad. Comprende a la infancia como una variable de análisis social, en donde el niño, niña y niñe tienen potencialidad de agente, es decir capacidad de actuar de forma independiente, de tener autonomía. Desde diferenciar niñez, como etapa vital; e infancia como vivencia contextual y socio-histórica de la niñez, lo cual fundamenta la pluralidad de las infancias. Luego, esto plantea la apuesta metodológica de comprender a los niños, niñas y niñes como activos en la construcción de sus vidas sociales implica el desafío de estudiar las relaciones sociales y cultura de los/as/es niños desde sus propias dimensiones. En esta mirada es relevante “el papel de los niños como actores sociales, sus formas de negociación, de comportamiento verbal, sus estrategias, recursos simbólicos e identidad colectiva” (Sosenki, 2010, p. 32).

## **ENFOQUE DE DERECHOS/EDUCACIÓN E INFANCIA**

El enfoque de derechos es la perspectiva que materializa el compromiso de los Estados de desarrollar política pública basada en la garantía de derechos, es decir los obliga a respetar, proteger y cumplir con ellos. Por otra parte, desde el ejercicio, los ciudadanos/as pueden reivindicar dichos derechos y deben respetar y defender los derechos de otras per-

sonas. Este enfoque define como principios para la acción institucional de los estados que lo suscriben y ratifican:

**Universalidad y participación:** todos los seres humanos tienen derechos.

**Indivisibilidad e interdependencia:** los derechos humanos no se disfrutan por separado, avance o retroceso en un derecho impacta en otros. Ej: avanzar en los derechos civiles y políticos facilita el ejercicio de los derechos económicos, sociales y culturales.

**Igualdad y no discriminación:** “todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos”. La ausencia de discriminación, establecida en el artículo 2, es lo que garantiza esta igualdad.

**Inalienabilidad:** los derechos no deben suprimirse o suspenderse. Excepto en situaciones específicas, por tiempo limitado y procedimiento apegado a normas establecidas.

El enfoque de derechos en relación con la educación considera las garantías interrelacionadas e interdependientes en tres dimensiones:

- El derecho al acceso a la educación –el derecho de todos los niños a la educación en igualdad de oportunidades y sin discriminación por ningún motivo. Para alcanzar este objetivo, la educación debe estar al alcance de todos los niños, ser accesible a ellos y ser integradora.
- El derecho a una educación de calidad –el derecho de todos los niños a una educación de calidad que les permita realizar su potencial, aprovechar las oportunidades de empleo y adquirir competencias para la vida activa. Para alcanzar este objetivo, la educación tiene que estar centrada en el niño, ser pertinente y abarcar un amplio programa de estudios y, además,

disponer de los recursos necesarios y ser supervisada adecuadamente.

- El derecho al respeto en el entorno del aprendizaje – derecho de todos los niños a que se respete su dignidad y a que se respeten sus derechos humanos en el sistema de educación. Para alcanzar este objetivo, se debe impartir la educación de forma coherente con los derechos humanos, con inclusión de la igualdad del respeto otorgado a cada niño, las oportunidades de participación positiva, la exención de todas las formas de violencia y el respeto del idioma, la cultura y la religión (UNICEF, 2008).

Por último, el enfoque de derechos en relación con la infancia define la tarea de protección de la población entre 0-18 años, en pos de favorecer su desarrollo un entorno protector que identifica y refuerza los componentes principales que pueden proteger a los niños, niñas y niños (familias, comunidades, leyes, medios de comunicación, etc.).

Se propone el bienestar infantil, desde los principios de no discriminación, interés superior del niño/a/e, derecho a la vida, supervivencia y desarrollo, participación. Principios constitutivos declarados en la Convención de Derechos del Niño/a (CDN), ratificada por el Estado chileno en 1990.

Desde este marco normativo, pensamos que el discurso actual en muchas ocasiones se ha desvirtuado, pues, más que un estándar mínimo se ha constituido en la meta, el ideal a alcanzar, siendo precisamente empleado para explicar y acentuar exclusiones y pérdidas de identidad en grupos sociales más vulnerables. En efecto, las infancias, las mujeres y los pueblos originarios son grupos de población, categorías sociales, que en América Latina corresponden a grupos invisibilizados en los que, además, concurren tres causales de discriminación, en un mismo sujeto o sujeta; a

saber, discriminación étnica, de género y por etapa vital. En el caso de nuestras infancias, han sido invisibilizadas desde concepciones hegemónicas que las han definido como sujetos únicos y masculinos “los niños”, evitando reconocer la pluralidad de las infancias, así como sus diversas identidades. Cuestión compartida con el resto de América Latina, como un continente donde tanto la pobreza como la violencia son masivas, cotidianas, estructurales y desigualmente distribuidas. Contexto en el cual las infancias son objeto de discriminaciones y violencias políticas, económicas, sociales y culturales. Una particular forma de violencia que se vive en la infancia dice relación con los procesos de construcción de la identidad de género, la heteronorma que naturaliza el binarismo generico-sexual y la patologización de las identidades que no se ajustan a ella.

En Chile, la estadística macrosocial, las políticas públicas y programas hacia las infancias declaran que el eje articulador es el enfoque de equidad y derechos. Sin embargo, los informes de evaluación de estas indican una cobertura y calidad insatisfactoria de los derechos de la infancia; en particular se destacan las condiciones de infancias pertenecientes a pueblos originarios. La mercantilización educación y salud evidencia en que, a partir de los 6 años, las oportunidades de las infancias quedan limitadas a lo que la familia pueda brindarle. Una sociedad caracterizada por amplios grados de desigualdad, evidentes a través los distintos índices internacionales (Gini, Planeta Feliz, entre ellos), señalan que se está lejos de considera que nuestras infancias acceden a condiciones de bienestar.

### **¿POR QUÉ EL ESPACIO SOCIAL?**

Ubicar las infancias en el espacio social contemporáneo, nos obliga a partir del supuesto de niños, niñas y niños como

actores, es decir, sujetos/as activos, sujetos/as en el mundo, individuos sociales, participantes de la vida social y cultural de su entorno.

Son partícipes, muchas veces invisibilizados, de un espacio que conforma un marco de mutaciones culturales que van a influir significativamente en la configuración de sus identidades como sujetos/as inclusivos en esa etapa de sus vidas.

Niños, niñas y niños se relacionan con adultos y pares, aprendiendo desde múltiples interacciones a conocer los marcos en que se sustentan los procesos interactivos en contextos diferenciados, heterogéneos, generizados y muchos de ellos, jerarquizados. Si las relaciones sociales se definen como intercambio entre actores, habría que considerar que esos intercambios se generan en ámbitos distintos, desde modelos de colaboración, solidaridad, competencia, conflicto u otros. Aspectos fundamentales en la conformación de las primeras identidades sociales de las infancias contemporáneas. Destacándose que, en esa constitución, la familia simboliza el eje de la conformación de los vínculos primarios que posteriormente orientarán las relaciones con la comunidad adscrita a sus espacios sociales de pertenencia (pares, profesores, vecinos, etc.).

Importa destacar que las identidades se construyen en estrecha conexión con las estructuras sociales, los valores de una cultura, las normas de convivencia, ethos culturales de un determinado período histórico. Es decir, las condiciones objetivas, económicas, sociales que marcan la entrada a un nuevo período histórico, un cambio de paradigma (Beck 2001).

Por consiguiente, penetrar en esas subjetividades en desarrollo, implica conocer las relaciones que niños, niñas y niños mantienen con su entorno. Es decir, características disímiles, que pueden ser tensionales, abusivas o por el con-

trario comprensivas y dialógicas. Conocer como las enfrentan, cuales serían sus influencias, y por ende, su relevancia en las construcciones identitarias. En otras palabras, el conocimiento de esos entornos, es fundamental para conectar las dimensiones microscópicas subyacentes en la realidad cotidiana de esas infancias, con las estructuras macro, sociales, culturales, políticas, económicas. Constituyen a nuestro juicio elementos fundamentales para la comprensión de los procesos de inclusión de las infancias, que requieren ser abordados desde la complejidad de procesos dinámicos, en un dialogo interactivo entre relaciones macro y micro-estructurales. Llegado este punto, la pregunta obvia es cómo logramos espacios sociales inclusivos donde la voz de niños, niñas y niñes tengan el protagonismo deseado. Desde nuestra perspectiva, lo primero sería situar las acciones y respuestas de las infancias en la vida cotidiana.

La Vida Cotidiana constituye para cada uno una realidad total, esta ahí como evidencia primordial (Berger y Luckmann, 2001), que se impone apareciendo como la única realidad posible, aprehendida y compartida por niños, niñas y niñes, en la familia, escuela y con pares básicamente en una primera etapa.

La vida cotidiana se enmarca en rutinas, experiencias diversas, interacciones con personas de diferentes características, muchas de las cuales ejercen autoridad sobre ellos, elles y ellas, a través de exigencias, normas, valores que se establecen como parte de la realidad que se acepta como la única posible y que los lleva a asumir y construir su primera identidad desde el único mundo que se conoce, lo que muchas veces se transforma en problemático para quienes no responden al modelo pre-establecido, particular consideración se debe observar en los procesos de normalización de género operados en la escuela.

Realidad que emana de sociedades constituidas por

espacios desiguales en las que se generan conductas y experiencias a través de fuerzas sociales heterogéneas, pero imprescindibles de develar por su impacto en los procesos socializadores de inclusión social de las nuevas generaciones en ámbitos de profundas y aceleradas mutaciones.

De ahí su trascendencia para el estudio de las infancias contemporáneas que nacen en un espacio social de vertiginosos cambios culturales, políticos, sociales, económicos y en el cual se ubican las personas encargadas de su crianza e inclusión a esa compleja realidad sociocultural. Son los otros significativos quienes serán los agentes transmisores que filtrarán desde sus individualidades, capitales culturales y posición en el sistema de estratificación social, el mundo a esas nuevas generaciones.

De acuerdo a lo expuesto, importa destacar que los espacios sociales contemporáneos se caracterizan por la penetración y difusión de modos de vida diferentes y que se sitúan a partir de cambios estructurales, como los referidos a la constitución y dinámica de la familia, institución clave en la socialización primaria y los procesos de globalización y su entramado de redes no solo financieras, sino que sociales, culturales. Imposible negar en consecuencia, su profunda influencia en la construcción de los nuevos sujetos y subjetividades.

Frente a la complejidad que presenta esa realidad, una visión unidimensional, pensamos, empobrecería la comprensión de un fenómeno complejo que requiere de la relación entre las diferentes dimensiones que lo constituyen para alcanzar una visión que oriente su comprensión a cabalidad.

A modo de ejemplo, intentaremos dar cuenta de una matriz en la cual se pueden identificar tres elementos estructurales, parte de los procesos de socialización a que están sometidos niños, niñas y niños contemporáneos, adscritos

a los escenarios ofrecidos como parte de un mundo globalizado y que constituyen, pese a las diferencias, una matriz común a las infancias que es vista esencialmente binaria.

La incentivación del consumo y sus valores asociados (predominio de la competencia, el *tener* más que el *ser*). Infancias atrapadas en un imaginario de imágenes que transmiten variados modelos culturales, atractivos estilos de vida, gustos y preferencias, disonantes muchas veces con los espacios sociales y culturales de pertenencia.

En íntima conexión con estos imperativos, es importante destacar la tecnología, su desarrollo exponencial y su incidencia en nuevas formas de comunicación en red, juegos y diferentes modalidades interactivas.

Y como un tercer elemento de esta matriz socializadora, los nuevos espacios públicos, encarnados en el *mall* como referente, en reemplazo de la plaza pública y vida de barrio, con las consecuentes implicancias en vínculos tradicionales, comunitarios y esencialmente formativos.

Desde esta matriz estructural, sería posible acceder, pensamos, desde una perspectiva biográfica, al estudio de la construcción de las primeras identidades sociales de las infancias desde realidades complejas.

## **INCLUSIÓN DE LAS INFANCIAS DESDE LA VIDA COTIDIANA**

Para poner en contexto, tomaremos la referencia de UNICEF<sup>2</sup> (2021) que señala que en Chile casi un cuarto de la población tiene menos de 18 años, es decir, 4.189.416 de personas, de los cuales un 49% son niñas y adolescentes y el 51% niños y adolescentes. El 87% de ellos vive en zonas urbanas, un 13% pertenece a un pueblo indígena y un 2,8% son inmigrantes.

---

2. Disponible en <https://www.unicef.org/chile/inclusion-monitoreo>

Los niños, niñas y adolescentes son el grupo más pobre de la población. Según la encuesta Casen 2017, un 13,9% de ellos vive en situación de pobreza por ingresos y un 22,9% en situación de pobreza multidimensional. En el caso de los adultos, un 8,6% vive en situación de pobreza por ingresos y un 20,7% en situación de pobreza multidimensional.

Un 21,7% de los menores de 18 años, tiene entre 0 y 3 años, una de las etapas más importante en la vida de las personas ya que en ella se define, en gran medida, las bases de su desarrollo posterior cognitivo, social y afectivo.

En este contexto, las demandas parecieran estar bastante focalizadas, pero aún así el cuerpo normativo-jurídico no ha conseguido orientar políticas de protección real que pongan en el centro a niños y niñas, y mucho menos a los niños .

La Division for Early Childhood of the Council for Exceptional Children y la National Association for the Education of Young Children (2009) realizan una definición que se encuentra muy vigente respecto de la inclusión en la primera infancia. Se trata de un principio al que le asisten valores, normas y procedimientos que tienen a la vista los derechos de niños, niñas, niños y sus familias, las comunidades y la sociedad. Los resultados deseados de las experiencias inclusivas para los niños/as/es y sus familias son, entre otros, un sentido de pertenencia grupal, relaciones sociales y amistades positivas, y el desarrollo y aprendizaje para poner en práctica todo el potencial personal. Las características definitorias de la inclusión con las cuales se pueden identificar los servicios y programas de infancia temprana de alta calidad son acceso, participación y apoyo.

Las recomendaciones de estas organizaciones apuntan a desarrollar una filosofía programática de inclusión, lo que implica que todas aquellas instituciones vinculadas a la infancia, programas, marcos regulatorios u otros documen-

tos apliquen una definición de inclusión con la cual todas y todos estén de acuerdo. Se pone especial énfasis en aquellos profesionales que trabajan con un conjunto común de suposiciones, valores y creencias sobre las infancias.

Si bien es cierto, que algunos autores hablan de paradigma de la inclusión como un enfoque orientado al reconocimiento y valoración de las singularidades, como una acción dirigida hacia la eliminación de barreras, así como la valoración de las diversidades, nosotras pensamos que los espacios sociales continúan excluyendo a las infancias.

A nivel normativo, la inclusión educativa está regulada por la Ley de Inclusión 20.845 y se orienta a la eliminación de barreras del contexto escolar, familiar y social, que pudiesen impedir que el estudiante desarrolle todas sus capacidades o que logre desplegar estrategias adecuadas para compensar sus necesidades educativa (Ministerio de Educación, 2016, p. 10). En la misma línea están la ley de No Discriminación, la ley General de Educación y los decretos 170 y 83 de educación, sin embargo, la construcción y fundamentalmente los niveles de participación en estas materias han sido prácticamente inexistentes para niños, niñas, niñas y sus familias.

Tal pareciera que el enfoque de inclusión asociado a una perspectiva madurativa, biológica y médica se resiste a incluir a distintos actores de la vida cotidiana, como son otros niños, niñas y niñas, adultos y cuidadores, portadores de cultura, otros. En definitiva, el llamado es a mirar a las infancias como actores sociales situados geográfica, histórica y socioculturalmente.

## REFERENCIAS

- Araujo, K. y Martuccelli, D. (2009). *Habitar lo social. Usos y abusos en la Vida Cotidiana en el Chile actual*. Santiago de Chile: LOM Ediciones.
- Bajoit, G. (2003). *Todo cambia. Análisis sociológico del cambio social y cultural en las sociedades contemporáneas*. Santiago de Chile: LOM Ediciones.
- Beck, U. (2001). *La Sociedad del Riesgo: hacia una nueva modernidad*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Berger, P. Luckmann, Th. (2001). *La Construcción Social de la Realidad*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Boggino, N., & Boggino, P. (2017). Pensar la escuela desde la accesibilidad universal y la complejidad. abolir las fronteras, los eufemismos y los estigmas. *Paulo Freire. Revista De Pedagogía Crítica*, (15), 31-51. <https://doi.org/10.25074/07195532.15.378>
- Bourdieu, P. (2001). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Editorial Anagrama.
- Corsaro, W.A. (1997). *La sociología de la infancia*. Pine Forge Press / Sage Publications Co.
- DEC/NAEYC (2009). Early childhood inclusion: A joint position statement of the Division for Early Childhood (DEC) and the National Association for the Education of Young Children (NAEYC). Chapel Hill: The University of North Carolina, FPG Child Development Institute.
- Gaitán, L. (2006). *Sociología de la Infancia: nuevas perspectivas*. Madrid: Editorial Síntesis.
- 2006 a. “La nueva sociología de la infancia. Aportaciones de una mirada distinta”, *Política y Sociedad* 43 (1), (9-26).
- Martuccelli, D., De Singly, F. (2012). *Las Sociologías del Individuo*. Santiago de Chile: LOM Ediciones.

- Sosenski, S. (2010). *Niños en acción. El trabajo infantil en la ciudad de México, 1920-1934*. México: El Colegio de México.
- Touraine, A. (2001). *¿Podemos Vivir Juntos?* México: Fondo Cultura Económica.
- UNICEF (2021). Inclusión y monitoreo de la infancia. Disponible en: <https://www.unicef.org/chile/inclusion-monitoreo>
- UNICEF (2008). Estado mundial de la infancia. Recuperado de <https://bibliotecadigital.indh.cl/bitstream/handle/123456789/187/estado-infancia.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

## La educación emocional en Chile

*Gioconda Gatica Castillo*

### **1. UN RECORRIDO POR LA EDUCACIÓN EMOCIONAL EN CHILE**

En Chile, el Ministerio de Educación, a través de la Ley 20370 establece la Ley General de Educación (LGE), que viene a mejorar la nueva Institucionalidad de educación en nuestro país. Deroga la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE). A partir de esta ley se amplían principios fundamentales tales como: universalidad y educación permanente; calidad de la educación; equidad; autonomía; diversidad; responsabilidad; participación; flexibilidad; transparencia; integración; sustentabilidad e interculturalidad (LGE, 2009).

En el marco de esta ley, el año 2011 se crea un Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación (SAC), que deberá encargarse de mantener los estándares de calidad a través de cuatro instituciones: Ministerio de Educación, Consejo Nacional de Educación; Agencia de Calidad de la Educación y la Superintendencia de Educación.

Su propósito principal -el cual lo hace universal- es asegurar el acceso a una educación de calidad con equidad para todos los estudiantes del país, mediante la evaluación, fiscalización, orientación y apoyo constante a los establecimientos. Con este sistema se busca fortalecer la mejora edu-

cativa en los establecimientos educacionales, concibiendo la calidad de manera integral. Las nuevas políticas públicas que fueron naciendo desde esta perspectiva, han logrado implantar avances respecto a visualizar al estudiante en todas sus dimensiones (académicas, sociales y emocionales) entregando respaldos mediante leyes, decretos y políticas Nacionales de Convivencia Escolar que aseguran recursos y orientan el trabajo hacia la inclusión e integración dentro de los establecimientos educacionales. Sobre aquéllas podemos mencionar:

### 1.1 SUBVENCIÓN ESCOLAR PREFERENCIAL (SEP)

La Subvención Escolar Preferencial, es una iniciativa que entrega recursos adicionales por cada alumno prioritario y preferente, a los sostenedores de establecimientos que han firmado con el MINEDUC un Convenio de Igualdad de Oportunidades y Excelencia Educativa; para la implementación de un Plan de Mejoramiento educativo.

### 1.2 LEY DE INCLUSIÓN N°20.845, 2015

Tiene como principios la no discriminación arbitraria, que implica la inclusión e integración en los establecimientos educacionales. En la dignidad del ser humano y su educación integral.

### 1.3 POLÍTICA NACIONAL DE CONVIVENCIA ESCOLAR, MARZO 2019

Orientar y fortalecer los procesos de enseñanza, de aprendizaje y de gestión de la convivencia escolar para el desarrollo de los ámbitos personal y social, y del conocimiento y la cultura, tanto de los estudiantes como del conjunto de la comunidad educativa.

#### 1.4 ACERCAMIENTO A LA EDUCACIÓN EMOCIONAL DESDE EL ÁMBITO LEGAL

Dentro de las bases curriculares que fueron actualizadas en el 2009, se contemplan programas de estudio con objetivos transversales (OAT) que cruzan todos los ciclos escolares: Pre Básica, Ed. Básica y Ed. Media. En ellos se hace intención a las distintas dimensiones del desarrollo físico, afectivo, cognitivo, sociocultural, moral y espiritual. También están los Objetivos de Aprendizaje (OA) por asignatura donde el docente debe relacionar “Conocimientos, Habilidades y Actitudes” para que los estudiantes logren los aprendizajes de manera integral.

Cada uno de estos documentos está bien elaborado en lo escrito, pero en la realidad, no se observa un trabajo concreto en las aulas respecto a Ed. Emocional ni tampoco una exigencia por parte de las altas direcciones. Las psicóloga chilenas Neva Milicic y Teresita Marchant expresan: “Los objetivos transversales aún no figuran en los currículos como un conjunto de objetivos a enseñar sistemáticamente. La transferencia y la instrumentalización de aquellos aspectos relacionados con el aprendizaje socioemocional implican un gran desafío que normalmente ha sido insuficientemente logrado” (Milicic, N. y Marchant, T., 2020).

Con respecto al dar cumplimiento con el mandato de la LGE, ofrecer una educación integral a todos los estudiantes, la mayoría de los establecimientos educacionales, el llamado a la educación integral se restringe al desarrollo cognitivo de los estudiantes. Eso significa que los Objetivos de Aprendizaje (OA) son planificados con mayor intención en el ámbito del conocimiento, más que en las habilidades y en las actitudes.

Por otra parte, no se puede desconocer que, si bien no se ha podido establecer una ley de Educación Emocional

para mejorar este panorama, durante estos últimos años se ha avanzado en que los establecimientos cumplan con:

- Planes de gestión de convivencia escolar, diversos planes y protocolos de acción: Por ejemplo: seguridad escolar y párvulo, afectividad y sexualidad, maltrato, acoso y violencia escolar entre otros...
- Evaluaciones externas a nivel nacional (Prueba SIMCE) que no solo miden aspectos académicos, sino también el nivel de desarrollo personal y social de los estudiantes (IDPS) entre ellos: motivación escolar, clima de convivencia escolar, participación y formación ciudadana, hábitos de vida saludable.
- Bases curriculares para la asignatura de Orientación 1° básico a 2° medio. Tienen como propósito contribuir al proceso de formación integral de los estudiantes, promoviendo su desarrollo personal, afectivo y social.

Desde el 2020, a raíz de la pandemia se entregaron lineamientos ministeriales que plantean un proceso evaluativo cuya finalidad es aportar información oportuna y específica a los profesores respecto de los avances en el logro de los objetivos de aprendizaje de sus estudiantes durante el año escolar: los Diagnósticos Integrales de Aprendizajes (DIA). Éstos abordan el ámbito socioemocional de los estudiantes de todos los niveles mediante encuestas en etapas de Diagnóstico, Monitoreo intermedio y Evaluación de cierre. Los temas abordados se relacionan con: vinculación afectiva, vinculación con el aprendizaje, seguridad y autocuidado e impacto personal.

## 1.5 LEY DE EDUCACIÓN EMOCIONAL EN CHILE.

Se ha comenzado a generar un importante avance en la incorporación de la Educación emocional en la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE) N° 20.370 (año 2009). Inserto en los objetivos generales de las Bases Curriculares de la Educación Parvularia, el artículo 28, expone la relevancia de la educación de las emociones, insertándose a través de las descripciones que desarrolla en cada una de sus letras:

Artículo 28. Sin que constituya un antecedente obligatorio para la educación básica, en el caso de la educación parvularia fomentará el desarrollo integral de los niños y promoverá los aprendizajes, conocimientos, habilidades y actitudes que les permitan valerse por sí mismos en el ámbito escolar y familiar validando todas las habilidades necesarias para su crecimiento acorde a sus propias experiencias y apoyo académico generando socialización desde temprana edad.

En el caso de la enseñanza Básica, se encuentra el Art. 29., cuyos objetivos generales son, sin que esto implique que cada objetivo sea necesariamente una asignatura, que los educandos desarrollen los conocimientos, habilidades y actitudes que les permitan en el ámbito personal y social: Desarrollarse en los ámbitos moral, espiritual, intelectual, afectivo y físico de acuerdo a su edad, desarrollar una autoestima positiva y confianza en sí mismos, actuar de acuerdo con valores y normas de convivencia cívica y pacífica, conocer sus derechos y responsabilidades, y asumir compromisos consigo mismo y con los otros, reconocer y respetar la diversidad cultural, religiosa y étnica y las diferencias entre las personas, así como la igualdad de derechos entre hombres y mujeres, y desarrollar capacidades de empatía con los otros, Trabajar individualmente y en equipo, con esfuerzo, perseverancia, responsabilidad y tolerancia a la frustración,

Practicar actividad física adecuada a sus intereses y aptitudes, adquirir hábitos de higiene y cuidado del propio cuerpo y salud.

Art. 30. La educación media tendrá como objetivos generales, sin que esto implique que cada objetivo sea necesariamente una asignatura, que los educandos desarrollen los conocimientos, habilidades y actitudes.

Desde la perspectiva en el ámbito personal y social y en el ámbito del conocimiento y la cultura, la Fundación Liderazgo Chile, presenta a la Honorable Cámara del Senado de Chile, la propuesta: Análisis, fundamento y programa inicial del proyecto de Ley de Educación Emocional en Chile (FLICH, 2021), cuyo planteamiento es entregar orientaciones y apoyo en el proceso de implementación de la intervención de la Educación Emocional, teniendo como base primordial a la persona y cuyo objetivo principal es consolidar en el sistema educativo nacional un modo de hacer, conocer, aprender a vivir con los demás y aprender a ser, viviendo un camino de transformación de la persona y la sociedad.

## 2. LA COMPETENCIA

### 2.1. HAY COMPETENCIAS GENÉRICAS Y COMPETENCIAS ESPECÍFICAS

**Genéricas** (transversales, comunes a todas las profesiones). En estas competencias se incluyen elementos de orden cognitivo y de orden motivacional, y se expresan a través de las denominadas:

**Competencias instrumentales**, de orden metodológico o de procedimiento, tales como la capacidad de análisis y síntesis, de organización y planificación, y de gestión de información.

**Competencias personales**, tales como la capacidad para el trabajo en equipo, la habilidad para el manejo de las relaciones interpersonales, el compromiso ético.

**Competencias sistémicas**, que se manifiestan en el aprendizaje autónomo, la adaptación a nuevas situaciones, la creatividad y el liderazgo, entre otras.

**Específicas** (relativas a una profesión determinada). Universidad de Deusto (Villa & Poblete, 2007).

La importancia de las competencias genéricas en la formación actual del profesional es destacada en el Informe final Proyecto Tuning América Latina (2007, pp. 40-41), cuando se plantea:

“Los campos profesionales se transforman y se generan nuevos nichos de tareas y, paralelamente, anulan o disminuyen las posibilidades de otros trabajos. La mayor parte de los estudios recientes señalan que una persona cambiará varias veces de empleo durante su etapa laboral activa. Por lo tanto, la versatilidad es, cada vez más, una característica fundamental para desarrollar en la formación profesional. Es decir que la flexibilidad mental, la capacidad para adaptarse a nuevos desafíos, el saber cómo resolver problemas y situaciones problemáticas, la preparación para la incertidumbre son las nuevas habilidades mentales que requerirán los profesionales del mañana y en las que debemos entrenarlos. Se hace necesario patrocinar una formación que permita realizar ajustes permanentes, demostrar equilibrio ante los cambios y capacidad de inserción ciudadana en contextos de vida democráticos.”<sup>1</sup>

---

1. Ministerio de Educación (2019). Política Nacional de Convivencia Escolar. División Educación General. Chile. Tomado de <https://convi>

La Competencia como tal ha sido definida: “una actuación integral que permite identificar, interpretar, argumentar, y resolver problemas del contexto con idoneidad y ética, integrando el saber ser, el saber hacer, el saber conocer”<sup>2</sup>. Otros autores como Cano (2008, p. 6) señala que la competencia “articula conocimiento conceptual, procedimental y actitudinal”. Un segundo autor citado por López (2016), es Medina (2009, p. 13) quien acota que la competencia debe integrar “aquello que hemos de aprender, cómo hemos de aplicar y poner en práctica lo que hemos aprendido y las actitudes, emociones y valores que subyacen al proceso de enseñar y aprender”. Así mismo, López (2016) retoma a Zabalza (2003, p. 70), para quien la competencia es “el conjunto de conocimientos y habilidades que los sujetos necesitamos para desarrollar algún tipo de actividad”.

El Dr. Rafael Bisquerra en su último libro *Emociones: instrumentos de medición y evaluación*, menciona: “Una competencia es la capacidad para movilizar adecuadamente un conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades, actitudes, valores y comportamientos necesarios para realizar actividades diversas con un cierto nivel de calidad y eficiencia (cfr. Bisquerra y Mateo, 2019).

## 2.2. LA COMPETENCIA EMOCIONAL

En relación con lo definido, considero las competencias emocionales como genéricas; como un aspecto importante de las personas, que se manifiesta en cualquier contexto, ya sea familiar, educativo, profesional, social, político, de tiempo libre.

---

venciaescolar.mineduc.cl/wp-content/uploads/2019/04/Politica-Nacional-de-Convivencia-Escolar.pdf

2. “En torno al concepto de competencia. Un análisis de fuentes” de Ernesto López (2016), UNED.

En todos estos contextos puede tener su interés la medición de las competencias emocionales. De acuerdo con el principio de evaluar para mejorar, consideramos importante potenciar la segunda parte (mejorar las competencias emocionales) y poderlo demostrar (evaluar). Esto afecta al mundo educativo y a las organizaciones en general (Bisquerra, R., 2020).

Se entiende como las competencias emocionales al conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades, valores y comportamientos necesarios para tomar conciencia, comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales (cfr. Bisquerra y Perez, 2007). La finalidad de estas competencias se orienta a aportar valor añadido a las funciones profesionales y promover el bienestar personal y social (Bisquerra, R., 2020, p. 85).

#### 2.2.1 LA COMPETENCIA EMOCIONAL DEL DR. RAFAEL BISQUERRA.

El desarrollo de las competencias emocionales trae consigo muchas ventajas en diferentes áreas de la vida de las personas; como menciona Bisquerra (2009), éstas influyen positivamente en los procesos de aprendizaje, las relaciones interpersonales, la solución de problemas, la consecución y mantenimiento de un puesto de trabajo, etc. Estas ventajas y muchas otras más benefician a las personas, favoreciendo un desarrollo saludable e integral, el cual a la vez propicia el bienestar.

Desde 1997, el GROU (Grupo de Investigación en Orientación Psicopedagógica) de la Universidad de Barcelona investiga y difunde la educación emocional, que tiene por objetivo el desarrollo de competencias emocionales. En este marco se han producido diversos desarrollos teóricos en torno a las competencias emocionales (por ejemplo, Bis-



Fig. 1 Modelo pentagonal del Dr. Rafael Bisquerra (2009).

guerra y Pérez, 2007; Bisquerra, 2009; Bisquerra y Mateo, 2019) de donde ha surgido este modelo estructurado en cinco bloques: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía personal, competencia social y habilidades de vida para el bienestar.

### 2.2.2 CONCIENCIA EMOCIONAL

La conciencia emocional consiste en conocer las propias emociones y las emociones de los demás. Esto se consigue a través de la observación del propio comportamiento, así como del de las otras personas (Bisquerra, R., 2020).

La Red Internacional de Educación Emocional y Bienestar (RIIEB) define la conciencia emocional como “la capacidad para tomar conciencia de las propias emociones y de las emociones de los demás, incluyendo la habilidad para captar el clima emocional de un contexto determinado”.

Dentro de este concepto, la conciencia emocional contiene características tales como la toma de conciencia de las propias emociones, referida a tener la capacidad para percibir las emociones, los sentimientos, y para ello se abre

la posibilidad de identificar y etiquetar esos dos ámbitos. De igual modo, incorpora la opción de experimentar distintas emociones y a la vez de reconocer que somos incapaces de adquirir la conciencia de los sentimientos personales producto de lo que acontece en nuestro interior.

También comprende el dar nombre a las emociones, acompañado de la utilización de un vocabulario emocional acertado que se relaciona con la manifestación de distintas expresiones emocionales evidenciadas en un contexto cultural específico. La comprensión de las emociones de los/las otros/as, como la capacidad para visualizar las emociones, las miradas de otras/os y de cómo nos vamos involucrando en las experiencias emocionales de las demás personas. La comunicación verbal, gestual y corporal son las herramientas que facilitan la comprensión emocional, situada en un entorno cultural (Bisquerra, 2020).

Otra mirada de la conciencia emocional es abordada por Ordóñez López et al. (2014), quienes retoman a varios autores en su investigación para establecer que ésta “hace referencia al conocimiento de destrezas que tiene el individuo en sus relaciones interpersonales (Lahaye, et al., 2011; Mayer & Salovey, 2009) como, las capacidades de percibir, comprender, tomar conciencia, expresar, controlar y regular de forma adaptativa las emociones (Bisquerra, 2012; Garner, 2010; Saarni, 2000; Camodeca & Rieffe, 2013).

### 2.2.3 INDIVIDUALIDAD DE LA CONCIENCIA EMOCIONAL

Conciencia emocional: capacidad para tomar conciencia de las propias emociones y de las emociones de los demás, incluyendo la habilidad para captar el clima emocional de un contexto determinado. Dentro de este bloque se pueden especificar una serie de aspectos como los siguientes:

**Toma de conciencia de las propias emociones.** Es

la capacidad para percibir con precisión los propios sentimientos y emociones; identificarlos y etiquetarlos. Contempla la posibilidad de experimentar emociones múltiples y de reconocer la incapacidad de tomar consciencia de los propios sentimientos debido a inatención selectiva o dinámicas inconscientes.

**Dar nombre a las emociones.** Es la eficacia en el uso del vocabulario emocional adecuado y utilizar las expresiones disponibles en un contexto cultural determinado para designar los fenómenos emocionales.

**Comprensión de las emociones de los demás.** Es la capacidad para percibir con precisión las emociones y sentimientos de los demás y de implicarse empáticamente en sus vivencias emocionales. Incluye la pericia de servirse de las claves situacionales y expresivas (comunicación verbal y no verbal) que tienen un cierto grado de consenso cultural para el significado emocional.

**Tomar consciencia de la interacción entre emoción, cognición y comportamiento.** Los estados emocionales inciden en el comportamiento y éstos en la emoción; ambos pueden regularse por la cognición (razonamiento, consciencia). Emoción, cognición y comportamiento están en interacción continua, de tal forma que resulta difícil discernir que es primero. Muchas veces pensamos y nos comportamos en función del estado emocional.

Así, la consciencia emocional es la competencia que tiene en cuenta las diferencias individuales en la forma de ser consciente del funcionamiento emocional” (Lahaye, M. et al., 2010. Citado por Ordoñez, A., 2016)

En esta característica, y el ser una primera fase para la comprensión de las otras competencias emocionales del modelo pentagonal ya mencionado, radica la importancia del desarrollo de una consciencia emocional para este programa de educación emocional en la escuela.

### **3. NUEVAS BASES CURRICULARES DE LA EDUCACIÓN PARVULARIA**

Investigaciones han demostrado que aquellas instituciones educacionales que implementan programas de educación emocional -de modo serio, ordenado, sistemático y continuo- presentan mejoras, estadísticamente significativas en los niveles de aprendizaje cognitivo, puntajes en pruebas estandarizadas, razonamiento abstracto y aprendizaje integrado, capacidades de regulación, comprensión y expresión emocional (gestión de las emociones), empatía, habilidades sociales, autoconocimiento y toma de decisiones; y disminución de conductas agresivas, de riesgo, adicciones, embarazo adolescente, y deserción escolar (Durlak et al., 2015).

La educación emocional en los niños preescolares es de tal importancia que las Nuevas Bases Curriculares de la Educación Parvularia (BCEP) que se comenzaron a implementar desde el 2019, consideró esto como parte de uno de los tres campos curriculares donde se abordan los Objetivos de Aprendizajes, llamado *Ámbito de Desarrollo Personal y Social*, el cual tiene una importancia de tipo transversal a toda la formación en este ciclo vital.

Las BCEP (Subsecretaría de la Educación Parvularia, 2018), refiere que el *Ámbito de Desarrollo Personal y Social*: ...integra equilibradamente la relación entre la creciente autonomía que le permiten el desarrollo de la corporalidad y el movimiento, la afirmación de la identidad debido al reconocimiento y aceptación de las propias necesidades, emociones, afectos, características, intereses, fortalezas, habilidades personales, así como las de los otros que son miembros de los grupos que lo rodean. La conciencia de sí mismo(a), la expresión y regulación de emociones, el sentido de pertenencia, la convivencia con otros, el sentido del bien común y el inicio en la ciudadanía -si se encuentran en equilibrio-

se traduce finalmente en un estado vital de satisfacción y plenitud de los párvulos (p. 46).

A partir de las palabras de López Cassá (2011), que señala que “las emociones nos acompañan diariamente, forman parte de nosotros y deben educarse para poder crecer, desarrollarse y convivir mejor con uno mismo y con los demás” (p. 71), es que se desea fortalecer y sistematizar el trabajo que se lleve a cabo en relación con el Ámbito de Desarrollo Personal y Social (Nuevas Bases Curriculares de Educación Parvulario), en donde los niños identifican y expresan las emociones propias y de los demás, en diferentes actividades de aula y patio.

Milicic y Marchant (2020) mencionan “Un contexto que se centra en los déficits de los alumnos, que no favorece las relaciones interpersonales positivas y donde existen experiencias negativas como maltrato, va provocando aversión hacia el colegio y hacia el aprendizaje y crea un círculo vicioso que dificulta la regulación cognitiva, emocional y conductual. El exponer a los alumnos a situaciones altamente estresantes es un factor negativo para la salud mental” (p. 57).

Por lo mismo, la implementación de un programa de educación emocional en los niños debe considerar entregar estrategias educativas, desde la metodología, la didáctica, que permita a los equipos profesionales un mayor dominio de este ámbito, ya que son diversos los autores que afirman no sólo la importancia del rol de los educadores en este aspecto, sino, sobre todo, de aquellos educadores con un perfil emocionalmente competente (Milicic y Marchant, 2020).

### 3.1. LA INFANCIA Y LA EDUCACIÓN SOCIOEMOCIONAL

La educación socioemocional en la infancia ocurre en la familia se establece un vínculo seguro, estable y confiable que le otorga seguridad psicológica al niño facilitando su futu-

ro desarrollo socioemocional. Entre los tres y los seis años, dependiendo de la edad en que el niño ingrese al sistema educativo, un nuevo desafío se suma a la experiencia en la trayectoria de la primera infancia. En esta etapa se amplía el espectro de relaciones sociales, construyéndose nuevas relaciones con pares a través de la comprensión social, trabajo en grupo, respeto de normas, etc. (Cepa, Heras y Lara, 2016).

Lo anterior cobra especial relevancia, si se considera desde el campo de las neurociencias, el concepto de neuroplasticidad, entendida como la formación y reforma de las vías neuronales que, si bien ocurre durante toda la vida, es más constante y rápido durante los primeros cinco años de vida (Asby, 2018). Por lo anterior, se desprende que los niños en el período de educación parvularia tienen el potencial para desaprender de forma rápida hábitos emocionales y rutinas relacionales desadaptativas y reaprender o reemplazarlos por otros hábitos o rutinas relacionales adaptativas.

### 3.2 CONCIENCIA EMOCIONAL Y EMPATÍA EN LA PRIMERA INFANCIA

Dentro de la educación socioemocional en primera infancia existen dos dimensiones que se vuelven especialmente relevantes como predictores de autorregulación emocional y conductas pro-sociales en el futuro, las cuales son la conciencia emocional y la empatía (Mestre, Samper y Frías, 2002; Decety y Meyer, 2008; Guerrero, 2020).

#### 3.3 CONCIENCIA EMOCIONAL EN LA PRIMERA INFANCIA

La conciencia emocional es la primera de las competencias emocionales, ya que supone tomar conciencia de lo que nos

pasa por dentro para poder regular las emociones de forma apropiada. Consiste, entre otros aspectos, en tomar conciencia de una serie de fenómenos internos que nos permiten identificar con precisión las emociones que estamos experimentando, ponerles un nombre en función del dominio del vocabulario emocional que poseemos y predisponernos para regular esta experiencia interna en un comportamiento externo de acuerdo con unos valores, unas creencias, la educación recibida y unos objetivos (Bisquerra, R., 2020. Dossier Conciencia Emocional).

El desarrollo de la conciencia emocional en los niños puede ser crucial para las relaciones interpersonales, teniendo una mejor adaptación social y ambiental.

La identificación y expresión emocional se pueden ver interferidas cuando las personas han pasado por experiencias de abandono o daño emocional durante la primera infancia (Guerrero, 2020).

Entre los cuatro y los cinco años, los niños logran inferir a través de los movimientos corporales expresivos, las emociones básicas en otras personas como por ejemplo enojo, alegría, etc. Además, la lectura que realizan de la emoción del otro es generalmente correcta (Cepa et al., 2016). En relación con la expresión de emociones propias, a partir de los 4 años ya son capaces de su expresión en términos de deseo-resultado. Si bien cuando ocurren situaciones gatilladoras de emociones, los niños desde los cuatro años tienden a centrarse más en las causas que en las necesidades o motivos de una emoción, logran dar explicaciones de por qué sus compañeros se encuentran enojados o tristes. A los 5 años comienza un aprendizaje más completo en relación con la expresividad emocional (Cepa et al., 2016).

### 3.4 EMPATÍA Y SU DESARROLLO EN LA PRIMERA INFANCIA

Se podría definir empatía como una habilidad que permite entender lo que sienten los demás, favoreciendo la comprensión del comportamiento del otro y la forma en que toma decisiones (López et. al., 2009).

La empatía conlleva la capacidad de compartir las experiencias afectivas de otros (Singer y Lamm, 2009). Eisenberg, Spinrad y Knafo-Noam (2015), definieron la empatía como un estado interno que surge de la capacidad de sentir, imaginar y/o comprender el estado o condición emocional de otra persona.

Esta reacción es congruente o muy similar a lo que siente la otra persona e involucra varios componentes diferentes, como la capacidad de reconocer y experimentar el estado emocional de los demás (Zava, F., et. al., 2021)

Guerrero (2020), plantea que una de las frases que mejor define la empatía es “te acompaño en el sentimiento”, refiriéndose a que se comprenden los sentimientos del otro y aunque no sean los mismos que uno puede tener en ese momento, se puede acompañar al otro en su sentir.

Existe una línea de investigación que ha estudiado la relación entre el desarrollo de la empatía y el rol crucial que tiene en el desarrollo moral y de conductas pro-sociales (Decety y Meyer, 2008). Una vez que se ha desarrollado la empatía, las personas pueden desarrollar conductas pro-sociales, es decir, la capacidad de ayudar a otros sin estar esperando gratificaciones externas o retribución (Guerrero, 2020).

### 3.5 ESTRATEGIAS PARA EL DESARROLLO DE HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES

El desarrollo de estrategias nos permite conocer, reconocer nuestras emociones y las de los otros, aumentan el autoco-

nocimiento, orientan hacia la resolución de problemas con flexibilidad y creatividad (Cohen 2003).

Las habilidades socioemocionales son habilidades que nos empujan a alcanzar metas, a tomar decisiones, tener conciencia y control de situaciones, autorregular nuestras emociones y afrontar la vida personal y profesional.

Duckworth y Yeager (2015), indican en estudios longitudinales que estas habilidades se aprenden y reaprenden (familia, amigos, compañeros). Estas habilidades las expresamos con sentimientos, actitudes, opiniones.

Habilidades personales para la autogestión y relaciones intrapersonales: autoestima, autoconfianza, autogestión personal en relación con el tiempo disponible, iniciativa, asumir riesgos calculados, creatividad, responsabilidad.

Habilidades sociales vinculadas con relaciones interpersonales: empatía, trabajo colaborativo, comunicación asertiva, liderazgo y manejo de personas en situaciones difíciles.

Aprendizaje autónomo para adquirir aprendizajes significativos para la vida y convivencia social: Organizar, planificar, resolución de problemas, pensamiento reflexivo, pensamiento crítico.

### **¿CÓMO FORTALECER ESTAS HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES EN LA ESCUELA?**

- Regulando el tono de voz y nuestro lenguaje no verbal.
- Siendo amables, con altas expectativas de nuestros alumnos.
- Detectando debilidades y potenciando fortalezas.
- Retroalimentando apreciativamente.
- Entendiendo que las decisiones tienen consecuencias.
- Mediando conflictos con empatía y asertividad.
- Promoviendo el trabajo colaborativo, compartiendo un objetivo en común

- Evaluando constantemente.
- Educamos para la vida, priorizando lo significativo para el alumno.
- Permiten el desarrollo personal y profesional para el futuro.
- Al enseñar percepción y expresión de emociones, comprensión y auto regulación, potenciamos la inteligencia emocional.
- Preparando a los alumnos a estar listos para los cambios.

### 3.6 HERRAMIENTAS SOCIOEMOCIONALES

Estas herramientas socioemocionales nos permiten a las personas entender, comprender y regular nuestras emociones, sentir, empatizar con los demás, establecer y desarrollar relaciones sanas, comunicación efectiva, autogestión, perseverancia, tomar decisiones responsables, tener conciencia social.

#### 3.6.1 PROGRAMA RULER

El programa de inteligencia emocional del Centro para la Inteligencia Emocional de la Universidad de Yale, desarrollado por el Dr. Marc Brackett, para tomar conciencia y ampliar el vocabulario emocional.

Los alumnos siempre pueden aprovechar los 4 pilares de RULER; que son herramientas de identificación de emociones y autocontrol:

1. Acuerdo emocional: ¿Cómo me quiero sentir?  
¿Qué necesitas para sentirte de esta forma?
2. Medidor emocional: No hay sensaciones malas ni buenas, sino identificarlas en 4 cuadrantes de colores

rojo, amarillo, azul y verde. Sirve para etiquetar cómo nos sentimos.

3. Meta-momento: Detenernos para identificar cuál es nuestro mejor yo, para autocontrolarnos con lo que nos sucede día a día.

4. Plano emocional: La herramienta de resolución de conflictos que integra las tres anteriores, para identificar y resolver nuestras emociones y las de los demás.

### 3.6.2 EL MODELAMIENTO

Virginia Slaughter, investigadora de la Universidad de Queensland (Australia), indica que la imitación no es un comportamiento innato, sino que se aprende en los primeros meses de vida. De hecho, los bebés pueden aprender a imitar basándose en la observación de otras personas imitándoles. Estudios sugieren que la imitación es un canal fundamental para el desarrollo y el aprendizaje socioemocional.

### 3.6.3 EL JUEGO

El Juego constituye una forma peculiar de relacionarse con el entorno, es la principal forma instintiva de aprendizaje de los niños. Surge de la curiosidad, la motivación y la búsqueda de novedades. El juego promueve la flexibilidad en los procesos mentales. A través del juego se descubren nuevas posibilidades.

- Se aprende a conocer el mundo y a interpretar la realidad.
- Se ensayan conductas sociales y se asumen roles.
- Se aprenden reglas y se regulan comportamientos.
- Aprendizaje en los niños es creativo.
- Se descargan impulsos y emociones.

- Se exteriorizan pensamientos.
- Se satisfacen fantasías.

Durante el juego imaginario, los niños desarrollan reglas para guiar sus acciones al interpretar roles. También tienen ideas complejas en mente y dan forma a sus acciones para seguir estas reglas, inhibiendo impulsos o acciones que no encajan en el “rol”.

Las canciones o cánticos con simples movimientos de las manos son muy divertidas para los bebés y desarrollan el autocontrol y la memoria de trabajo, así como el lenguaje. Los bebés pueden aprender a copiar los movimientos de una canción y, con la práctica, recordarán la secuencia.

Las actividades que apoyan un estado de atención plena, o una conciencia sin prejuicios de las experiencias, pueden ayudar a los adolescentes a desarrollar una atención sostenida, reducir el estrés y promover una toma de decisiones más reflexiva.

Según Berger, et. al., (2014), las dimensiones que se desarrollan en el juego son:

1. Lenguaje emocional (adecuado y preciso para expresar el sentir).
2. Conciencia de si mismo (comprender como influyen las emociones).
3. Conciencia de los otros (darse cuenta del sentir del otro).
4. Autorregulación de la emoción (graduar la emoción).
5. Integración social, integrar grupos y colaborar.
6. Habilidades de comunicación: Saber escuchar y saber decir.
7. Búsqueda de soluciones pacíficamente.
8. Optimismo capaz de mirar lo bueno de las cosas.

El juego tiene que ser desafiante, novedoso, entretenido, flexible, que genere bienestar. Algunos ejemplos: el gusto de esperar por una recompensa para desarrollar la autorregulación emocional, el uso de las emociones para ampliar el vocabulario emocional, día de disfraces para representar emociones o estados de ánimo, juego de roles, para caracterizar un personaje e identificar valores, narraciones y cuentos que emocionen, que muestren la duración y el impacto de la emoción, el baile y el canto en todas las edades. “Que invite a la integración y a la cooperación”

## BIBLIOGRAFÍA

- Asby, D. (2018). *Why early intervention is important: neuroplasticity in early childhood*. Center for Educational Improvement.
- Bisquerra, R. (2009). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Bisquerra, R. (2020). *Emociones: instrumentos de medición y evaluación*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Bisquerra, R., & Mateo, J. (2019). *Competencias emocionales para un cambio de paradigma*. Barcelona: Horsori.
- Bisquerra, R., & Pérez, N. (2007). Competencias emocionales. *Educación* 21(10), 61-82.
- Casassus, J. (2021). *Educación emocional*. Santiago: Indigo.
- Casassus, J. (2009). *La educación del ser emocional*. Santiago: Cuarto Propio.
- Cepa, A., Heras, S. y Lara, F. (2016). Desarrollo emocional:

- evaluación de las competencias emocionales en la infancia. *International Journal of Developmental and Educational Psychology* 1, (75-81).
- Guerrero, R. (2020). *Educación emocional y apego: pautas prácticas para gestionar las emociones en casa y en el aula*. Buenos Aires: Planeta.
- Guerrero, R. y Barroso, O. (2019). *Cuentos para el desarrollo emocional desde la teoría del apego*. España: Editorial Sentir.
- López, E. (2016). En torno al concepto de competencia. Un análisis de fuentes. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado* 20(1), 311-322. <http://hdl.handle.net/10481/42564>
- López Cassá, E. (2005). La educación emocional en la educación infantil. *Revista Inter universitaria de Formación del Profesorado* 3, vol. 19, diciembre, (153-167). España: Universidad de Zaragoza.
- Marchant Orrego, T., Milicic Müller, N., & Pino García, M. J. (2017). La Autoestima en Alumnos de 3º a 8º Básico. Una Mirada por Nivel de Escolaridad y Género. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa* 10(2). <https://doi.org/10.15366/riee2017.10.2.006>
- Milicic, N. y Marchant, T. (2020). En <https://repsi.cl/wp-content/uploads/2020/04/Educacion-emocional-en-el-sistema-escolar-2.pdf>
- Manes, F. (24 de agosto de 2017). Infobae. Obtenido de <https://www.infobae.com/salud/ciencia/2017/08/24/neurociencias-yeducacion-que-es-importante-para-el-aprendizaje/>.
- Manes, F. (4 de Abril de 2020). Infobae. Recuperado el 2021, de <https://www.infobae.com/coronavirus/2020/04/04/facundo-manes-sobre-cerebro-coronavirus-y-sociedad-vivimos-un-trauma-global/>
- Ordóñez López, A., González Barrón, R., Montoya Castilla,

- I., & Schoeps, K. (2014). Conciencia emocional, estados de ánimo y rendimiento académico. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, (229-236).
- Ordóñez, Ana y Prado-Gascó, Vicente J. y Villanueva, Lidón y González, Remedios (2016). Propiedades psicométricas del Cuestionario de conciencia emocional en población infantil española. *Revista Latinoamericana de Psicología* 48 (3), (183-190). Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80548495005>
- Villa, A., & Poblete, M. (2007). *Aprendizaje Basado en competencias*. Bilbao: Universidad de Deusto. Ediciones Mensajero.
- Zava, F., Sette, S., Baumgartner, E. y Coplan, RJ (2021). Timidez y empatía en la primera infancia: examen de los vínculos entre los sentimientos de empatía y los comportamientos empáticos. *Revista británica de psicología del desarrollo* 39 (1), (54-77). <https://doi.org/10.1111/bjdp.12347>

## La felicidad y la motivación al logro en los educandos

*Enrique Zárraga Silva  
Samara Zárraga Pérez*

La felicidad ha llamado la atención de grandes teóricos a lo largo de la historia. Su significado y utilidad solamente había sido tratado por la filosofía, dado lo subjetivo del concepto.

Por su parte, el cómo resolver las dificultades que tienen tanto los educandos, en la mejora de su rendimiento académico, así como de los educadores, para lograr que estos adquieran mejores objetivos esperados en el aula, ha sido tema constante. Los docentes aplican las estrategias de la didáctica, para lograrlo y, la mayoría de las veces, los alumnos no están interesados ni motivados para que esto se logre, asistiendo al colegio por obligación o rutina.

Estos aspectos podrían explicar algunos de los indicadores de reprobación y de la alta deserción de escolar, de acuerdo con el Instituto Nacional de Estadística y Geografía en México se reporta que de los alumnos que inician el nivel básico de educación (primaria) alrededor del 49% terminan la preparatoria (INEGI, 2018), lo que es alarmante al considerar que se trata del último nivel de educación obligatoria en nuestro país.

Si bien los indicadores de deserción se encuentran altamente ligados a los factores económicos a los que nos enfrentamos, es importante notar que los elementos relacio-

nados con el bienestar psicológico no se encontraban considerados en las encuestas hasta el inicio de la pandemia por COVID-19 tras la que los datos arrojan una deserción superior en un 17% resultado de alteraciones en la salud emocional (INEGI, 2021).

El sistema escolar tradicional en México se ha dirigido históricamente a reforzar las capacidades lógico racionales y ha olvidado las emocionales y afectos, considerando en ocasiones que los educandos deben llegar al aula ya desarrollados en esas áreas, dejando a un lado una formación complementaria basada bienestar psicológico.

Por su parte, investigaciones como la de Yoel Yactayo en la Universidad San Ignacio de Loyola de Lima, Perú, encuentran una relación moderada entre la motivación de logro y el rendimiento académico (Yactayo, 2010), lo que indica que en general los alumnos no suelen relacionar ambos aspectos integrales de su vida.

Pero, ¿qué es la felicidad? La humanidad se ha preocupado por el concepto desde distintas disciplinas, especialmente la filosofía y posteriormente la psicología; sin embargo, nos encontramos con definiciones que van desde considerarla como un estilo de vida (Aristóteles), la autosuficiencia y las comodidades (estoicos), la búsqueda del placer (hedonistas), la adaptación a la realidad (racionalistas), hasta elementos de activación cerebral y la producción de serotonina para las neurociencias (Lupano Perugini, M. y Castro Solano, A., 2010).

En el presente texto buscaremos acotarnos a los principios expuestos por la psicología positiva y los elementos presentes en la motivación al logro académico que podrían relacionarlas.

El Modelo Multidimensional de Bienestar Psicológico de Carol Ryff (citado por Romero, Brustad y García, 2010) parte de elementos no hedónicos centrándose en el

funcionamiento humano óptimo, ya que produce una mayor cantidad de emociones de placer. En este modelo se incluye dimensiones sociales, subjetivas y psicológicas.

Está formado por seis dimensiones, así como una escala para medirlas y son:

- **Auto aceptación.** Tener una actitud positiva hacia sí mismos, aceptar los aspectos de su personalidad, aun los negativos además de sentirse bien respecto a su pasado.
- **Relaciones positivas.** Mantener relaciones enriquecedoras con los demás de tal manera que se cuente con una red de apoyo recíproco.
- **Propósito en la vida.** Plantearse metas de trascendencia de manera específica, definiendo los objetivos parciales que permitan adquirir un sentido a la vida desde el día a día.
- **Crecimiento personal.** Buscar el autodesarrollo considerando las habilidades y destrezas individuales.
- **Autonomía.** Conocerse a uno mismo para contar con las herramientas que permitan elegir de manera libre, tomando sus decisiones incluso cuando no satisfagan las necesidades u opiniones de otros, darles seguimiento a sus convicciones.
- **Dominio del entorno.** Hacer uso de las circunstancias para favorecer el manejo de nuestras propias habilidades con vistas al desarrollo.

La revista *Journal of Positive Psychology* manifiesta que su principal objetivo es referir a las perspectivas científicas acerca de qué hace que la vida sea digna de ser vivida, centrándose en aspectos del ser humano que lo dirigen hacia la felicidad (Lupano y Castro, 2010).

La psicología positiva propone el constructo felici-

dad como un sentido personal de bienestar subjetivo, que se caracteriza por altos y distintos niveles de satisfacción (Seligman, 1996). Manifiesta que su estudio es relevante no por el hecho de que el individuo podrá experimentar placer, sino especialmente porque sus implicaciones llevarán al individuo hacia un bienestar mental, físico y social profundos (Seligman, 2003).

Es así que Seligman (2002) plantea que la felicidad es un estado afectivo de satisfacción plena que experimenta subjetivamente el individuo cuando posee un bien anhelado, donde se distinguen cuatro factores:

1) Sentido positivo de la vida; 2) Satisfacción con la vida, satisfacción con lo alcanzado; 3) Realización personal, orientación hacia metas que se consideran importantes; y 4) Alegría de vivir, percepción positiva sobre la vida y el sentirse bien.

Al tratarse de un concepto psicológico, recordemos que tradicionalmente la psicología clínica se suele concentrar en el estudio del individuo y su conducta con la finalidad de comprender y tratar la enfermedad mental. Es indudable que cuando se menciona la disciplina la mayoría de nosotros tendrá en mente conceptos como ansiedad, estrés, y depresión, obviando -o incluso olvidando- conceptos como, plenitud, tranquilidad, creatividad e inteligencia emocional, que también la componen.

Así mismo ocurre en la actividad cotidiana. Dentro de los consultorios de psicología, rara vez nos encontramos con consultantes buscando potenciar sus capacidades, y es de esperarse porque ¿quién va al médico para mantenerse sano? Generalmente acudimos a un profesional de la salud para resolver o controlar una enfermedad.

Lo anterior podría explicar de cierta manera el por qué muchas de las derivaciones de colegios e instituciones de educación al consultorio de psicología radican en la resolución de un aparente conflicto del estudiante o el docente

y no necesariamente en la comprensión y la búsqueda de un bienestar general y duradero.

Desde estas premisas surge la necesidad de investigar y plantear elementos para una psicología que busque ayudar a las personas a tener una vida más productiva y satisfactoria además de promover e identificar el talento.

La psicología positiva retoma estas dos últimas centrandose su interés en el estudio de las bases del bienestar psicológico y de la felicidad, así como de las fortalezas y virtudes humanas (Peterson et. al., 2009).

La psicología empieza a tener un enfoque desde la salud que nos permite identificar, investigar y promover aspectos positivos del psiquismo humano, completando así el tradicional modelo médico que se centra en detectar y curar la enfermedad.

El modelo PERMA constituye una teoría de elección no forzada que promueve la libre elección con la finalidad de dotar al individuo de satisfacción intrínseca. En este sentido Seligman (2002) modifica el objeto de estudio al aplicar esta teoría, cambiando el constructo de felicidad por el de bienestar. Si bien el cambio de palabra podría parecer irrelevante, es en realidad una modificación sustancial en el sentido de las técnicas de medición e incluso de la percepción sobre los procesos de desarrollo (Glaesmer et al., 2011).

Esta modificación no solo concretiza el concepto, sino que le permite ser más fácilmente identificado. Sin embargo, los principios para alcanzarlo continúan siendo los mismos (Lupano y Castro, 2010).

En el modelo PERMA se cumplen las variables 1) Contribuye a la percepción de bienestar. 2) Las personas lo eligen para alcanzar un bien intrínseco. 3) Es definido y medido de forma independiente es decir representa una motivación exclusiva.

Seligman (2003) sostiene que el bienestar es más que

sonreír y sentirnos bien y amplía su modelo de las tres vías a un nuevo planteamiento que lo complementa y propone una serie de factores que inciden en la felicidad conformando la fórmula de la felicidad, una ecuación para la misma:  $(F) = R + C + V$ , donde (F) es la felicidad permanente o el nivel de felicidad duradera. La (R) es el rango fijo de felicidad, es decir, nuestro potencial genético heredado de nuestros padres. La (C) hace referencia a las circunstancias vitales, lo que tenemos en nuestro contexto y, por último, la (V) son las variables voluntarias, es decir, los factores que dependen del control de nuestra voluntad.

Los porcentajes que ocupa cada variable de la ecuación de Seligman son, según la profesora del Departamento de Psicología de la Universidad de California Sonja Lyubomirsky, junto con sus colegas Kenon M. Sheldon y David Schake (citados por Peterson et al., 2009), el rango fijo de felicidad, la carga genética existente que predispone nuestro bienestar se estima en un 50% del total dependiente de la genética. Las circunstancias vitales, es decir, los acontecimientos que surgen en nuestra vida, ocupan un 10% del total.

Las variables voluntarias o actividad deliberada ocupa un 40% del total restante y viene determinado por nuestro comportamiento, hábitos y nuestras actividades deliberadas de todos los días. Por lo tanto, hay un porcentaje bastante alto donde podemos influir en nuestro nivel de felicidad, de nosotros depende si somos felices.

Una vez abordados de manera general estos aspectos, centremos nuestra atención en la implicación que podría tener la felicidad dentro de la educación.

No podemos negar la necesidad de hacer un cambio en la educación, que sigue utilizando prácticas desde hace 200 años, donde la escuela utilizó el sistema de estimulación y capacitación del obrero que se daba en las fábricas donde el producto estaba por encima de la persona (Moons et al.

2006). Con solo comparar las aulas de ese tiempo con las actuales estaremos de acuerdo.

Si bien podemos estar conscientes de la necesidad del cambio y se reconoce la importancia de educar en las emociones, aún cuesta introducirlo en las aulas y más aún implementar una educación positiva. Podría pensarse que no tiene caso hacer intervenciones de este tipo en las aulas, pero tomando en cuenta lo ya dicho, que aun teniendo el 50% que nos predispone por la herencia, tenemos un 40% de posibilidades que depende de nuestras acciones voluntarias y un 10% en nuestras circunstancias, es que también podemos intervenir para mejorar nuestros niveles de felicidad.

En la educación también se han implementados varias investigaciones de intervención para aumentar la felicidad, para que los educandos puedan mejorar sus aprendizajes, la capacidad de atención, de pensamiento creativo y de pensamiento holístico (Prados et al., 2012).

Existen estudios empíricos que manejan diferentes propuestas, enfocadas principalmente a tres esferas del ser humano. En lo emocional plantean fomentar actividades que promuevan, experiencias gratificantes, los sentimientos de gratitud, el perdón, disfrutar de los placeres, optimismo y esperanza en el futuro (Ryan y Deci, 2001).

En lo cognitivo, valorar positivamente los logros y las recompensas orientándonos en la satisfacción hacia la vida teniendo en cuenta funciones como la atención, la percepción y la memoria ya que se pueden potenciar desde la felicidad (Martínez, 2004).

Y en lo comportamental proponen la formación de hábitos que permitan al individuo alcanzar una vida plena en pro de sí mismo y de su entorno (Vásquez et al., 2013).

Veremos algunos proyectos que se han implementado en la educación, con el fin de tener una visión un poco amplia de la diversidad de propuestas.

Iniciaremos con Penn Resiliency Program, sostiene el objetivo enseñar a los adolescentes de preparatoria a manejar el estrés que conllevan los problemas de la vida diaria. En dicho programa se busca la promoción del optimismo a través de técnicas de asertividad, toma de decisiones y negociación que faciliten un pensamiento realistas y flexibles; promueve además ejercicios para la resolución de problemas sociales y relajación (Gillham et al., 2007).

El PPP (en inglés *Positive Psychology Program*) ayuda a los educandos a identificar sus fortalezas de carácter personal, siendo la bondad, el coraje, la sabiduría y la perseverancia e incorporándolas en el día a día (Waters et al., 2011).

El proyecto Applied Positive Psychology for the European Schools (Positivities) es un proyecto co-financiado por la Comisión Europea, bajo el programa de aprendizaje permanente Comenius que permite a los países de dicha unión incorporar prácticas de enseñanza emocional ligada al contexto escolar (Donaldson et al., 2019).

En España existen varios programas provenientes del programa “Aulas felices” del que se desprende el programa del Equipo SATI (Grupo de Trabajo con sede en Zaragoza) y coordinado por el Doctor Ricardo Arguís Rey. Está orientado a alumnos de Educación Infantil, Primaria y Secundaria y al reforzamiento de estrategias de afrontamiento emocional y autoconocimiento (Arguís et. al., 2011).

El Proyecto de la Geelong Grammar School de Australia implantó la Psicología Positiva durante todo un curso escolar en todo el centro y todos sus ámbitos, logrando resultados significativos especialmente en el ámbito de las relaciones interpersonales y la incorporación de nuevos hábitos de bienestar psicológico en el aula (Clancey, 2014).

En la propuesta de Toshiro Kanamori (citado por Vella-Brodrick et. al., 2014) los alumnos son estimulados a desarrollar la comunicación, apropiados patrones de con-

vivencia y la felicidad; proponen que se logra ser felices, aprendiendo sobre empatía y favoreciendo el respeto mutuo. Las opiniones entre alumnos y profesores son libres y constantes, desarrollando su individualidad y pensamiento crítico en pro de sus pares; el docente empatiza y respeta en todo el momento el proceso de aprendizaje motivándolos a reconocer, sus emociones y las de los otros en pro del ejercicio de sus fortalezas.

Todas estas investigaciones nos permiten concluir que trabajar la felicidad o bienestar no se realiza de manera superficial, sino todo lo contrario; filósofos, científicos y, por otro lado naciones y organismos internacionales, han puesto su interés en ello de manera profunda.

Desde la educación podemos proponer, diseñar y desarrollar intervenciones para hacer más felices a los educandos. Se pueden proponer acciones sobre temas como la capacidad de amar, la esperanza, el sentido del humor, conocerse a sí mismo, el optimismo, los placeres, la resiliencia, el saboreo, la felicidad, el bienestar, las emociones, el fluir, las virtudes y fortalezas personales entre otras que ayudan notablemente a incrementar el bienestar o la felicidad de los jóvenes.

## **MOTIVACIÓN DEL LOGRO AL RENDIMIENTO ACADÉMICO**

A pesar de los aparentes esfuerzos gubernamentales por promover distintas reformas a la educación de nuestro país, nos encontramos con que actualmente -en la mayoría de las instituciones de educación básica- el rendimiento académico se mide a través del resultado obtenido en los exámenes de conocimientos elaborados por los profesores o incluso por dependencias gubernamentales o comités internacionales.

Una evaluación basada en la memorización disminuye la confiabilidad en el resultado, ya que hay aspectos

diversos que pueden influir y que no son valorados o medidos. Así, nos encontramos con docentes con la obligación de cubrir una serie de contenidos poco significativos o motivantes que llevarán al alumno a plasmar -o dicho en el lenguaje coloquial- “vomitar” el conocimiento para obtener una calificación aprobatoria.

Con estas prácticas cometemos el error de dejar de priorizar lo que para el desarrollo cognitivo es verdaderamente importante, es decir la resolución de problemas (no necesariamente académicos), la creación de relaciones, el autoconocimiento y el fortalecimiento de habilidades.

En este sentido y para abordar el concepto de motivación al logro diremos que la motivación es un estado interno y personal que dirige nuestros sentimientos, pensamientos y acciones (Glaesmer et al., 2011).

De acuerdo con McLelland (citado por Hoy & Miskel, 2008), existen motivos primarios como la necesidad de mantenernos vivos: comer, dormir, evitar el dolor, y se consideran así porque si no son satisfechos podemos dejar de existir. Existen, a su vez, motivos psicológicos: son los que nos llevan a la felicidad y bienestar, siendo tres: *necesidad de logro, la necesidad de poder y la necesidad de filiación*.

La primera se refiere al esfuerzo por sobresalir; el logro en relación con un grupo, hace que las personas se impongan a sí mismas metas elevadas de alcanzar, y tienen gran necesidad de desarrollar actividades, teniendo deseos de excelencia, realizan bien su trabajo, aceptan responsabilidades y necesitan retroalimentación constante sobre su actuación.

La segunda necesidad, de conseguir que las demás personas se comporten en una manera que no lo harían, se refiere al deseo de tener impacto, de influir y controlar a los demás o a grupos, obteniendo reconocimiento de ellos, que se les considere importantes y desean adquirir progresiva-

mente prestigio y *status*. Luchan porque predominen sus ideas.

La tercera es la necesidad de afiliación: el deseo de relaciones interpersonales amistosas y cercanas: formar parte de un grupo, ser populares, el contacto con los demás, ayudar a otra gente.

Las tres están presentes en cada individuo y son formadas y adquiridas con el tiempo; dependiendo en gran medida de las experiencias de vida y el contexto, es posible que cada individuo priorice el tipo de motivación que le es más útil o sobre la cual suele actuar.

En referencia con la que nos ocupa, las personas están motivadas dependiendo de su deseo por desempeñarse de manera excelente y en actividades competitivas tener éxito. McLelland y colaboradores (citados por Hoy & Miskel, 2008) encontraron que esas personas realizan mejor las cosas, son más responsables, se ponen metas desafiantes y se desempeñan mejor cuando ven que tienen posibilidad de éxito.

Los alumnos con un alto nivel de motivación de logro evitan tareas fáciles, escogen las intermedias, desean ser mejores siempre y son activos, creativos e innovadores teniendo menos miedo al fracaso.

Fomentar la motivación al logro es más fácilmente aplicable a la educación ya que presenta ventajas al fomentar la curiosidad del alumno por nuevos contenidos, el desarrollo de la autonomía personal, la creatividad y la innovación, así como el logro del éxito (Waters, 2011).

Por su parte, la Motivación de logro extrínseca, denota que aunque la conducta puede estar regulada por demandas o exigencias del entorno, el individuo es capaz de internalizar, al menos parcialmente, las razones de su acción sin que éstas lo auto determinen; puede implicar coerción o presión para llevar a cabo algo, lo que impide al individuo

tomar decisiones sobre su propia conducta se da cuando presionan para que el alumno realice sus tareas, ya que si no lo hace reprobará; el estudiante internaliza esta parte, la razón, sin embargo, aún necesita de la presión de los padres para ejecutar la conducta, ya que no la ha internalizado totalmente (Hoy & Miskel, 2008) .

La motivación es baja cuando no se perciben contingencias entre las acciones y sus consecuencias; en este caso no se está ni intrínseca ni extrínsecamente motivado y lo único que siente es incompetencia y falta de control; se sitúa en el nivel más bajo de autonomía (Waters, 2011).

Otro aspecto a considerar es el rendimiento académico, siendo este la evaluación del aprovechamiento escolar o desempeño de los estudiantes, que se realiza a través de la medición que los docentes infieren del aprendizaje logrado en el ciclo educativo, a través de mediciones basadas en los objetivos que contienen los programas de educación (Jiménez y López, 2013).

El bajo rendimiento académico se manifiesta en todos los niveles educativos y resulta difícil determinar las causas y mucho más las soluciones. Por lo menos un 20% de los estudiantes sufren diversos síntomas que conllevan a tener un bajo rendimiento escolar. Dentro de las causas, destaca la falta de motivación, siendo un factor clave, los genéticos, las condiciones ambientales, los trastornos de aprendizaje, factores emocionales entre otros como la falta de asistencia escolar, no realizar tareas encargadas en casa, problemas emocionales constantes, etc. (Campos et al., 2019).

Existen algunas acciones generales que se pueden tomar al respecto, como ayudar a la creación de rutinas de estudio, potenciar la capacidad de esfuerzo del niño, ser responsable, autosuficiente, ponerse metas y objetivos.

Existen otros factores importantes como los socioeconómicos, la amplitud de los programas de estudio, las me-

tecnologías de enseñanza utilizadas, la dificultad de emplear una enseñanza personalizada, los conceptos previos, el nivel de pensamiento abstracto, etc.

El rendimiento escolar del estudiante depende en mucho de su capacidad de *aprender a aprender*, cuyos objetivos son la confianza que nos da la sensación de controlar la actividad y dominar el cuerpo, incrementando la autoestima y de que es posible lograr el éxito para lo que se emprenda.

Fomentemos la curiosidad, buscando despertar la sensación de que el hecho de descubrir algo es positivo y placentero; la intencionalidad siendo deseo y la capacidad de lograr algo y de actuar en consecuencia, de sentirse competente; el autocontrol entendido como la capacidad de modular y controlar las propias acciones en una forma apropiada a su edad y la sensación de control interno; la relación siendo esta la capacidad de relacionarse con los demás, una capacidad que se basa en el hecho de comprenderles y de ser comprendidos por ellos; la capacidad de comunicar, que es el deseo y la capacidad de intercambiar verbalmente ideas, sentimientos y conceptos con los demás y exige la confianza en los demás y el placer de relacionarse con ellos y la cooperación que los lleve a armonizar las propias necesidades con las de los demás en las actividades grupales.

Si logramos hacerlo estaremos formando mejores estudiantes, personas con pasión por el estudio y, especialmente, ciudadanos felices.

## **BIBLIOGRAFÍA**

- Arquí, R., Bolsas, A., Hernández, S. y Salvador, M. (2011). Programa aulas felices : la psicología positiva entra en las aulas. Aragón educa: *Revista del Museo Pedagógico de Aragón* 3. Marzo, p. 52-57.

- Campos-Arias, A., González, S.; Sánchez, Z., Rodríguez, D., Dallos, C., Díaz-Martínez, L. (2019). Percepción de rendimiento académico y síntomas depresivos en estudiantes de media vocacional de Bucaramanga, Colombia. *Archivos de Pediatría del Uruguay* 76(1), 21-26.
- Clancey, E. (2014). Staff experiences of wellbeing in the context of positive education. Deakin University.
- Diener, E. y Eunkook, M. S. (2003). National differences in subjective well-being. In E. Diener y E. M. Suh. (Eds.), *Well-Being: Foundations of Hedonic Psychology* (pp. 434-450). Russell Sage Foundation.
- Donaldson, S.I., Lee, J.Y. & Donaldson, S.I. (2019). Evaluating Positive Psychology Interventions at Work: a Systematic Review and Meta-Analysis. *Int J. Appl. Posit. Psychol.* 4, 113–134. <https://doi.org/10.1007/s41042-019-00021-8>
- Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology. The broaden-and-build theory of positive emotions. *The American Psychologist* 56(3), 218–226. <https://doi.org/10.1037//0003-066x.56.3.218>
- Gillham, J. E., Reivich, K. J., Freres, D. R., Chaplin, T. M., Shatté, A. J., Samuels, B., Elkon, A. G. L., Litzinger, S., Lascher, M., Gallop, R., & Seligman, M. E. P. (2007). School-based prevention of depressive symptoms: A randomized controlled study of the effectiveness and specificity of the penn resiliency program. *Journal of Consulting and Clinical Psychology* 75(1), 9–19. <https://doi.org/10.1037/0022-006X.75.1.9>
- Glaesmer, H., Grande, G., Braehler, E., y Roth, M. (2011). The German version of the Satisfaction with Life Scale (SWLS): Psychometric properties, validity, and population-based norms. *European Journal of Psychological Assessment* 27(2), 127–132. <https://doi.org/10.1027/1015-5759/a000058>
- Hoy, K. H., & Miskel, G. M. (2008). Structure in Schools. In

- E. Barrosse, D. Patterson, & J. Eccher (Eds.), *Educational Administration: Theory, Research, and Practice* (135-174). McGraw-Hill.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2018). Tasa de deserción escolar. <https://www.inegi.org.mx/temas/desercion-escolar/>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2021). Tasa de deserción escolar durante la pandemia. <https://www.inegi.org.mx/temas/desercion-escolar/COVID-19/>
- Jiménez, M. y López, E. (2013). Impacto de la Inteligencia Emocional Percibida, Actitudes Sociales y Expectativas del Profesor en el Rendimiento Académico. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, N° 1, vol. 11, diciembre-marzo, 75-98.
- Lupano-Perugini, M. L., y Castro-Solano, A. (2010). Psicología positiva: análisis desde su surgimiento. *Ciencias Psicológicas* 4(1), 43-56. <https://doi.org/10.22235/cp.v4i1.110>
- Martínez, P. (2004). Perspectiva temporal futura y satisfacción con la vida a lo largo del ciclo vital. *Revista De Psicología* 22(2), 217-252. <https://doi.org/10.18800/psico.200402.003>
- McClelland, D.C., Rhinesmith, S., & Kristensen, R. (1975). The effects of power training on community action agencies. *Journal of Applied Behavioral Sciences* 11, 92-15. doi:10.1177/002188637501100108
- Moons, P., Budts, W., y De Geest, S. (2006). Critique on the conceptualisation of quality of life: a review and evaluation of different conceptual approaches. *International Journal of Nursing Studies* 43(7), 891-901. <https://doi.org/10.1016/j.ijnurstu.2006.03.015>
- Padrós-Blázquez, F., Soriano-Mas, C., y Navarro-Contreras, G. (2012). Afecto positivo y negativo: ¿Una dimensión bipolar o dos dimensiones unipolares indepen-

- dientes? *Interdisciplinaria. Revista de Psicología y Ciencias Afines* 29(1), 151-164. <https://doi.org/10.16888/interd.2012.29.1.9>
- Peterson, C., Park, N., Hall, N., y Seligman, M. E. P. (2009). Zest and work. *Journal of Organizational Behavior*, 30, 161-172. <https://doi.org/10.1002/job.584>
- Romero, A., Brustad, R y García, A. (2007). Bienestar psicológico. *Revista Iberoamericana de Psicología* 2, vol. 2, julio -diciembre, 31- 52.
- Ryan, R. M., y Deci, E. L. (2001). On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annual Review of Psychology* 52, 141-166. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.141>
- Seligman, M. E. (1993). *What You Can Change... and What You Can't\*: The Complete Guide to Successful Self-Improvement*. Knopf.
- Seligman, M. E. P. (1990). *Learned Optimism*. Knopf.
- Seligman, M. E. P. (1996). *The Optimistic Child: Proven Program to Safeguard Children from Depression & Build Lifelong Resilience*. Houghton Mifflin.
- Seligman, M. E. P. (2002). *Authentic Happiness: Using the New Positive Psychology to Realize Your Potential for Lasting Fulfillment*. Free Press.
- Vella-Brodrick, D. A., Rickard, N. S., & Chin, T. C. (2014). *An evaluation of positive education at Geelong Grammar School: A snapshot of 2013*. Melbourne, Australia: The University of Melbourne.
- Waters, L. (2011). A Review of School-Based Positive Psychology Interventions. *The Australian Educational and Developmental Psychologist*, 28(2), 75-90. doi:10.1375/aedp.28.2.75
- Yactayo Cornejo, Y. L. (2010). Motivación de logro académico y rendimiento académico en alumnos de secundaria de una institución educativa del Callao.

# Los retos en la promoción de la equidad y de oportunidad para universitarios con discapacidad en contextos de pandemia

*Jackeline Souza da Silva*

## 1. INTRODUCCIÓN

Este texto es fruto de mi participación en el “5° Seminario Latino Americano de Inclusión Educativa: Experiencias, Enseñanzas y Desafíos de Aprendizaje en Pandemia”, promovido por la Universidad de la Frontera, con la coordinación de los profesores Dr. Nelson Araneda Garcés y Dr. Joel Parra Díaz. Por ello, inicialmente quiero dar las gracias al equipo que nos ha proporcionado ese momento de reflexión sobre un tema tan relevante para la sociedad, en ámbito internacional, que es la educación inclusiva en tiempo de la Pandemia COVID-19. Sin duda, el período presente marca la historia de la humanidad por la gran complejidad y los cambios drásticos generados en los arreglos sociales. Debido a eso, necesitamos pensar, colectivamente, sobre la educación de los niños/niñas, jóvenes y adultos en situación de vulnerabilidades de América Latina.

Estoy aquí para hablar de la realidad educacional de Brasil –mi país de origen– que, por sus dimensiones continentales y contextos tan variados, no me permiten un análisis generalista. En específico, yo propongo, en ese texto, una reflexión sobre el tema de la equidad frente a los retos de la

educación universitaria para estudiantes con discapacidad, teniendo en cuenta la actual crisis sanitaria que estamos atravesando.

Sobre ese tema, muchas universidades brasileñas ya han desarrollado estrategias pedagógicas para impartir clases en la modalidad remota. Podemos clasificar esa oferta educacional como un plan de emergencia, que aún no está muy claro a que modalidad se aplica, dado que el marco político-legal que regula el sistema educacional brasileño no previó una situación semejante a la que estamos viviendo. No obstante, la discusión conceptual sobre la educación remota de emergencia ya está presente en las investigaciones publicadas en el último año:

Investigadores en tecnologías educacionales tuvieron el cuidado de definir términos para distinguir las soluciones desarrolladas: enseñanza a distancia, aprendizaje distribuido, aprendizaje híbrido, aprendizaje *online* y otros. No obstante, el entendimiento de las diferencias no se difundió para más allá del mundo de la tecnología educacional y de los investigadores y profesionales de diseño educacional. Aquí, queremos ofrecer una discusión importante sobre la terminología y un término específico para el tipo de educación que es entregue en las circunstancias descritas anteriormente: **enseñanza remota de emergencia**. Muchos miembros activos de la comunidad académica, incluyendo algunos de nosotros, tenemos debatido intensamente la terminología en los medios sociales. “Enseñanza remota de emergencia” surgió como un término alternativo común utilizado por los investigadores de la educación online y profesionales para establecer un claro contraste en relación a lo que muchos de nosotros conocemos como educación online de alta calidad (Hodges et al.<sup>1</sup>, 2020, p. 3).

---

1. Hodges, C. Trust, T. Moore, S. Bond, A. Lockee, B. (2020). *Revista da*

Así cuando hablamos de “enseñanza remota de emergencia” no estamos tratando de aplicar modelos de aprendizaje ya presente en la estructura de la educación universitaria como la educación online o la, tan difundida, educación a distancia. Como indica la palabra “emergencia”, la enseñanza, en el contexto de la pandemia, es basada en una situación atípica que exige capacidad inmediata de resolución de problemas. En esa línea, las acciones de emergencia de las instituciones universitarias brasileras son un intento de garantizar el derecho a la formación universitaria por medio de un plan inmediato y a partir de los recursos que las instituciones disponen.

Aunque la enseñanza remota de emergencia sea una estrategia institucional necesaria para proporcionar a los estudiantes la posibilidad de aprendizaje del currículo, esa situación trajo algunos puntos que merecen la atención en los debates sobre educación en la actualidad. El primer punto es que por medio de la enseñanza remota de emergencia problemas estructurales han estado en evidencia en Brasil. Por ejemplo, se nota que las desigualdades educativas se intensificaron, principalmente, porque la inclusión digital no es una cuestión totalmente superada en Brasil. Una gran parte de docentes no disponen de ordenadores, *smartphones* y tabletas con buena conexión de internet.

En concreto, el Censo Nacional (IBGE, 2019)<sup>2</sup> demuestra que 25% de los brasileños no tienen acceso a internet, eso representa casi 40 millones de personas. Un total de persona que equivale al total de población de muchos países. Así, una gran representación de niños y jóvenes están exclui-

---

*Escola, Professor, Educação e Tecnologia* 2(1), pp. 1-12.

2. IBGE. 40 milhões de brasileiros não têm acesso à Internet. 2019. Acceso en: <https://www.abranet.org.br/Noticias/IBGE%3A-40-milhoes-de-brasileiros-nao-tem-acesso-a-Internet-3345.html?UserActiveTemplate=site#.YQsaLflKJIU>

dos del ciberespacio y consecuentemente de las estrategias de educación remota adoptada por el sistema educacional. Entonces, ¿cómo garantizar el acceso a la educación superior, por medio de la enseñanza remota de emergencia, teniendo en cuenta la(s) exclusión(es) estructural(es)? Esa pregunta nos lleva a reflexionar sobre un elemento importante cuando abordamos la educación: la equidad de oportunidad.

## **2. UNA BREVE DISCUSIÓN SOBRE EQUIDAD DE OPORTUNIDAD**

La equidad de oportunidad es un principio que orienta las prácticas inclusivas y eso no se resume a las situaciones presenciales de aprendizaje. La noción de equidad está relacionada directamente con la corrección de las desigualdades. Justamente, la equidad tiene relación con las desigualdades en su sentido plural. Los seres humanos y grupos sociales son diferentes y por ello las oportunidades no son ofrecidas de la misma manera para todos. La historia mundial de exclusión y violencia vivida por las personas con discapacidad demuestra como las desigualdades operan entre grupos sociales distintos.

Debido al reconocimiento de las desigualdades, hoy la equidad es un tema de gran relevancia social y un principio orientador de prácticas educativas, una vez que la equidad en educación hace referencia a la capacidad de reparar situaciones desiguales entre los diferentes estudiantes. Las desigualdades discentes involucran dimensiones de la experiencia individual y también colectiva, pues los individuos enfrentan obstáculos en los espacios sociales, sea por razones particulares en su interacción con el medio sea debido a los factores combinados de exclusión social, como los aspectos económicos, de género, de raza y de etnia que afectan a los niños blanco y no-blancos de maneras distintas.

Por tanto, la acción para la equidad surge de la experiencia de los estudiantes con discapacidad, pero también de análisis del recorte histórico de ese grupo social. La equidad fundamentase, así, en la reparación histórica en favor de los grupos sociales que han sufrido gran represión, violencia y privación. Para el contexto discutido en ese texto, la pregunta entonces es: ¿quién está en desventaja en la formación universitaria? Solamente la percepción de quien está en posición de desigualdad en el espacio de formación superior indicará cuales son los caminos adecuados, o mejor, quién debe beneficiarse directamente con las acciones para promoción de la equidad en la universidad.

### **3. LA DIFERENCIA ENTRE IGUALDAD DE DERECHO Y EQUIDAD DE OPORTUNIDAD**

La igualdad de derecho y la equidad de oportunidad están íntimamente relacionadas, pero son procesos diferentes. En realidad, es la equidad de oportunidad que permite la igualdad de derecho. Por ejemplo, un joven que vive en zonas lejanas de la escuela, solo tendrá su derecho a la educación garantizado, en condiciones de igualdad, si hay alguna medida que ayude a superar a las barreras geográficas, como la disponibilidad de transporte o la construcción de una escuela en un sitio cercano de vivienda. Del mismo modo, una niña con discapacidad tiene su derecho a la educación garantizado de manera igualitaria, si ella disfruta de la accesibilidad en las diferentes situaciones de aprendizaje y puede participar de las clases tal como sus compañeros.

Por tanto, la equidad es una estrategia que interviene en contextos específicos para garantizar derechos amplios. La acción para la equidad es necesaria en nuestra sociedad, sobre todo, en actual momento de pandemia, pues facilita el acceso a los derechos humanos y las libertades fundamenta-

les, ya que históricamente las distintas barreras afectan a colectivos vulnerables como niños con discapacidad, la población negra, las familias en situación económica vulnerable.

En el caso de las personas con discapacidad, la Convención Internacional de la ONU sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad<sup>3</sup> (2006) –un documento de gran importancia– reconoce en sus principios generales la igualdad de oportunidad. En el ámbito de la educación, la Convención direcciona a los Estados el deber de hacer efectivo este derecho sin discriminación, sobre la base de la igualdad de oportunidades para asegurar un sistema de educación inclusivo a todos. La negación de oportunidad de participación en la educación, según la misma convención, puede ser caracterizado como “discriminación por motivos de discapacidad” que se entiende como cualquier distinción, exclusión o restricción que tenga el propósito o el efecto de obstaculizar o dejar sin efecto el reconocimiento, en igualdad de condiciones, de todos los derechos humanos y libertades fundamentales en los ámbitos político, económico, social, cultural, civil o de otro tipo (ONU<sup>4</sup>, 2006, Art. 2).

En ese contexto, negar el derecho a la formación universitaria por medio de estrategia didácticas inaccesibles, aunque en un contexto emergente como lo que estamos pasando, se caracteriza también como un tipo de discriminación. Para definitivamente contemplar la equidad, cualquier que sea la modalidad o tipo de educación disponible para los estudiantes sin discapacidad debe ser planteada a partir de la expectativa de participación de los estudiantes con discapacidad.

---

3. ONU. Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad. 2006. Acceso en: <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>

4. Ídem.

#### 4. CARACTERIZANDO BARRERAS CONTRA LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD EN LA PANDEMIA

Para reflexionar sobre las barreras, es interesante volver a la cuestión central de ese texto: ¿la equidad se aplica en las estrategias pedagógicas emergentes de la educación superior de Brasil en la actualidad? En específico: ¿cuáles demandas de los estudiantes con discapacidad son o no contempladas en las estrategias pedagógicas para la enseñanza remota? Un artículo escrito por dos investigadoras brasileñas, Martha Moreira e Francine Dias, intitulado *Deficiência e interseccionalidade na Pandemia de Covid-19*<sup>5</sup> (2021) fomenta una discusión importante sobre el tema. El texto indica que la primera barrera vivida por las personas con discapacidad es la mayor exposición al riesgo debido a la inaccesibilidad para realizar, por ejemplo, las tareas básicas de higiene.

El segundo obstáculo que las autoras presentan es la dificultad para realizar el distanciamiento social, pues muchas personas con discapacidad necesitan de apoyo humano e institucional directo, o sea, el contacto humano de cuidado es una necesidad primordial para realizar sus tareas del cotidiano. Hay incluso, personas con discapacidad que necesitan de la utilización del tacto para *mapear* el ambiente y eso agrava el riesgo de contagio por el Covid-19. Por otro lado, el distanciamiento social surge como un elemento crucial para prevenir la proliferación de la pandemia (Moreira & Dias<sup>6</sup>, 2021).

En ese contexto contradictorio: ¿cuáles intervenciones son posibles para disminuir los riesgos de contagio de

---

5. Moreira, M. C. N. Dias, F. S. *Deficiência e Interseccionalidade na Pandemia de Covid-19. Os impactos sociais da Covid-19 no Brasil: populações vulnerabilizadas e respostas à pandemia.* Org. Gustavo Corrêa Matta. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2021.

6. Ídem.

Covid-19 de personas con discapacidad frente la adaptación para la accesibilidad en el espacio educativo común?

Aun sobre las barreras hacia las personas con discapacidad, en el contexto específico de la utilización de tecnologías digitales existe, en muchos casos, la ausencia de accesibilidad en la comunicación e información debido a los aparatos tecnológicos inaccesibles o la inaccesibilidad de los ambientes virtuales de aprendizaje. Es decir, no es solo el equipamiento que tiene que ser accesible, pero también el ambiente virtual donde se desarrollan las clases en la modalidad remota de la enseñanza de emergencia.

Las personas con discapacidad también relatan que no hay atención a los servicios de accesibilidad, como la presencia de traducción en lengua de signos y la edición de audio-descripción. Esas barreras impiden el aprendizaje de los contenidos de la formación universitaria y consecuentemente la participación en las clases.

Como dicho anteriormente, la exclusión digital también es una barrera que afecta a la trayectoria académica de personas con discapacidad. Así, ¿cómo superar la inaccesibilidad y aún tener acceso a los contenidos de las clases sin una buena conexión y recursos de informática adecuados? Muchas veces, la propia institución universitaria no dispone de estructura para el desarrollo de la educación mediada por tecnologías digitales. Esa es aún una cuestión problemática que enfrentamos en la práctica.

Es necesario añadir que los problemas de la enseñanza remota también tienen relación con la metodología y la didáctica del docente. Si ya teníamos retos en la elección del método pedagógico y en la organización del proceso de enseñanza e aprendizaje para estudiantes con discapacidad en la modalidad presencial, ahora, con los límites de un modelo de “educación de emergencia”, el escenario se queda aún más complejo en términos didácticos.

Hay la creencia en la autogestión en el manejo de las tecnologías digitales como ventaja para los estudiantes con discapacidad, pues eso facilitaría el acceso a la educación universitaria. En realidad, hay razones que fundamentan esa creencia. Las tecnologías apoyan la participación de las personas con discapacidad de modo no-presencial, ya que los espacios físicos, en términos arquitectónicos, comunicaciones y actitudinales, muchas veces no tienen estructura accesible. No obstante, la posibilidad de accesibilidad digital para unos no anula las barreras que existen en ámbito tecnológico, siendo esas barreras resultado de factores combinados que involucran barreras técnicas, comunicacionales, informativas, didácticas e incluso las condiciones socioeconómicas de los estudiantes para poseer ordenadoras con buena conexión de internet.

Además, nosotros, los docentes universitarios, ¿estamos preparados para utilizar el espacio virtual de aprendizaje –en términos técnicos y metodológicos– para impartir clases a los diferentes estudiantes con funcionalidades cognitivas, lingüísticas, corporales, socioculturales y económicas distintas?

El estudio de Freire, Paiva e Fortes<sup>7</sup> (2020) revela que muchos profesores utilizan soluciones improvisadas para integrar los estudiantes con discapacidad en las clases remotas. Por eso, es muy importante que los docentes e otros profesionales tengan formación adecuada para producción de materiales digitales y planteamiento de las clases virtuales, contemplando criterios de accesibilidad.

---

7. Freire, A. P., Paiva, D. M. B., Fortes, R. P. M. (2020). Acessibilidade Digital Durante a Pandemia da COVID-19. Uma Investigação sobre as Instituições de Ensino Superior Públicas Brasileiras. *Brazilian Journal of Computers in Education* 28(1), pp. 1-28.

## CONSIDERACIONES FINALES

En ese momento de pandemia tenemos consciencia que todos estamos aprendiendo. Nadie tiene las respuestas necesarias para superar las barreras en la educación, en el complejo escenario actual. Pero una situación emergente, exige respuesta inmediata, pues tal como los estudiantes sin discapacidad, las personas con discapacidad tiene el derecho humano a la educación, lo que incluye el derecho a la accesibilidad en las situaciones de enseñanza remota de emergencia.

La educación superior no debe intensificar las barreras contra colectivos que ya viven en condiciones vulnerables al ofrecer un modelo de educación que beneficia apenas las personas sin discapacidad. Esa situación, en medio plazo, intensificará los abismos sociales que históricamente asolan las personas con discapacidad y las ponen en último lugar en la pirámide educacional. Es necesario asumir el compromiso de la ONU, en respuesta a la Agenda 2015-2030<sup>8</sup> para el Desarrollo Sostenible, de que “Nadie puede quedarse atrás”. Eso implica decir que ninguna persona con discapacidad debe ser olvidada en el planteamiento de las estrategias de la educación universitaria, sea en el contexto presencial sea en el contexto remoto. La efectiva educación inclusiva es el gran reto que enfrentamos en ese escenario de pandemia.

---

8. ONU. Objetivos de Desarrollo Sustentável (2021). Acceso em: <https://nacoesunidas.org/pos2015/>

## REFERENCIAS

- Freire, A. P., Paiva, D. M. B., Fortes, R. P. M. (2020). Acessibilidade Digital Durante a Pandemia da COVID-19. Uma Investigação sobre as Instituições de Ensino Superior Públicas Brasileiras. *Brazilian Journal of Computers in Education* 28(1), pp. 1-28.
- Hodges, C. Trust, T. Moore, S. Bond, A. Lockee, B. (2020). *Revista da Escola, Professor, Educação e Tecnologia*. 2(1), pp. 1-12.
- IBGE (2019). 40 milhões de brasileiros não têm acesso à Internet. Acceso en: <https://www.abranet.org.br/Noticias/IBGE%3A-40-milhoes-debrasileiros-nao-tem-acesso-a-Internet-3345.html?UserActiveTemplate=-site#.YQsaLflKjIU>
- Moreira, M. C. N. Dias, F. S. (2021). Deficiência e Interseccionalidade na Pandemia de Covid-19. Org. Gustavo Corrêa Matta. Os impactos sociais da Covid-19 no Brasil: populações vulnerabilizadas e respostas à pandemia. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz.
- ONU (2021). Objetivos de Desenvolvimento Sustentável. Acceso en: <https://nacoesunidas.org/pos2015/>
- ONU (2006). Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad. Acceso en: <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>



## Sobre los autores y autoras<sup>1</sup>

### **FABIÁN MUÑOZ VIDAL**

Profesor de Educación Física, Deportes y Recreación por la Universidad de La Frontera. Magíster en Motricidad Humana por la Universidad de La Frontera. Diplomado de Coaching para ejercer el liderazgo por la Universidad de La Frontera. Doctor(c) en Educación en Consorcio en la Universidad Católica del Maule. Actualmente profesor del Departamento de Educación de la Universidad de La Frontera. Desarrolla proyectos, investigaciones, ponencias y conferencias en temáticas relacionada con la formación inicial docente. Correo: fabian.munoz@ufrontera.cl

### **PAULA BELMAR LUENGO**

Profesor de Educación Física, Deportes y Recreación por la Universidad de La Frontera. Magíster en Educación física mención motricidad humana por la Universidad de La Frontera. Diplomado de docencia universitaria por la Universidad Católica de Temuco. Actualmente profesora de la carrera de pedagogía en educación física de la Universidad Católica de Temuco y docente de aula del Colegio Municipal Mundo Mágico de Temuco. Correo: pbelmar@educa.uct.cl

### **ARIEL GUSTAVO KOELBL**

Médico Psiquiatra. Docente para la Educación Primaria. Desarrollo con Terapias Alternativas. Psicoterapia Gestalt. Actualmente lleva adelante talleres, conferencias y consultas en varias localidades de la Provincia de Entre Ríos y Santa Fe. Correo: arielkoelbl@hotmail.com

---

1. Por orden de aparición en el libro.

### **MARCELA MANGEÓN**

Profesora de Filosofía, Psicología y Pedagogía IES Paraná. Magíster en Educación UNER. Prof. Superior Universitaria por UCU. Especialista en Nuevas Infancias y Juventudes por UNER- UNR- UNL. Diplomada en Currículum y Prácticas en Contexto por FLACSO Argentina. Vice Ministra de Educación de la Provincia de Entre Ríos. Directora de Educación Secundaria y Directora de Educación Superior del CGE- Entre Ríos. Actualmente Coordinadora de Planificación Estratégica de la Secretaria Académica de FCECO- UNER. Asesora Externa de entidades educativas y gubernamentales de la provincia y el país. Desarrolla proyectos de Extensión, Investigación y Dirección de Tesis. Con diversas publicaciones, capacitaciones y formaciones en servicio, activas. Correo: marcelamangeón@gmail.com

### **JOEL PARRA DÍAZ**

Doutor em Educação por la Universidad de São Paulo, Brasil; Doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad de La Frontera, Chile, y Magíster en Educación mención Gestión para la Inclusión Educativa por la Universidad Católica de Temuco. Actualmente Profesor Asistente del Departamento de Educación de la Facultad de Educación, Ciencias Sociales y Humanidades de La Universidad de La Frontera. Desarrolla proyectos, investigaciones, ponencias y conferencias en Formación inicial docente, didáctica de la Historia y la Geografía, sobre Educación ciudadana e inclusión educativa. Profesor guía de tesis acreditado para programas de Magíster. Correo: joel.parra@ufrontera.cl

### **NELSON ARANEDA GARCÉS**

Doctor en Psicología por la Universidad Autónoma de Barcelona, España, mención Psicopatología Infantil y Juvenil. Magíster en Psicopatología por la misma Universidad, Magíster en Educación Especial por la Pontificia Universidad Católica de Chile. Director de Vinculación con el Medio en la Universidad de La Frontera. Presidente, durante 12 años, de la Fundación de Desarrollo Tecnológico y Educacional, (FUDEAUFRO). Actualmente profesor asociado del Departamento de Educación de la Universidad de La Frontera, donde, además es Coordinador de Vinculación con el Medio. Correo: nelson.araneda@ufrontera.cl

### **RODOLFO CRUZ VADILLO**

Profesor investigador de la Universidad Popular del Estado de Puebla (UPAEP). Estudios de licenciatura en Sociología en la Universidad Nacional Autónoma de México. Es Doctor en Investigación Educativa por la Universidad Veracruzana. Maestro en Educación por la Universidad Pedagógica Veracruzana. Especialista en Docencia por la UVM de Veracruz. Maestro en Necesidades Educativas Especiales por la Universidad Cristóbal Colón. Especialista en Investigación Educativa por la Universidad Pedagógica Veracruzana. Licenciado en Educación Primaria por la Escuela Normal La Paz de Veracruz. Estudios de posdoctorado en la Unidad Interdisciplinaria de Ciencias de la Salud y Educación de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) nivel 1 del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología de México (CONACYT). Miembro de la Red de participantes e investigadores sobre integración e inclusión educativa (RIIE) del cual es representante estatal, también forma parte de Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE). Sus líneas de investigación son las políticas educativas sobre inclusión educativa y discapacidad. Correo rodolfo.cruz@upaep.mx

**XIMENA AZÚA RÍOS**

Doctora en Literatura, especialista en Género y Educación. Académica asociada de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile. En la actualidad imparte docencia de postgrado y pregrado de la misma Universidad en su área de especialidad. Correo: xazua@uchile.cl

**VALENTINA ULLOA VIGUERAS**

Educadora de Párvulos y Escolares Iniciales. Mg. en Estudios de Género y Cultura. Docente universitaria en el área de prácticas educativas. Realiza capacitaciones y talleres en enfoque de género y educación de la primera infancia y en educación sexual integral. Correo: valentinaulloa@uchile.cl

**SUSAN SANHUEZA HENRÍQUEZ**

Doctora en Investigación Educativa, profesora Titular de la Universidad de Chile. Su línea de investigación es educación intercultural en contextos migratorios. Correo: susan.sanhueza@uchile.cl

**FABIOLA MALDONADO GARCÍA**

Profesora de historia y geografía, socióloga. Académica de la Universidad de Chile, especialista en educación, infancias e interculturalidad. Correo: fmaldona@uchile.cl

**MÓNICA LLAÑA MENA**

Socióloga, Magíster en Educación, doctora(c) en Educación, especialista en Sociología de la Educación y Metodología de Investigación Cualitativa. Profesora asociada de la Facultad de Ciencias Sociales. Ejerce docencia en pre y posgrado en el Departamento de Educación. Correo: mllana2431@gmail.com

### **GIOCONDA GATICA CASTILLO**

Ingeniero Agrónomo de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Magíster en Pedagogía y Educación Superior de la Universidad Mayor, Diplomada en Educación Emocional de la Red Internacional de Educación Emocional y Bienestar España, Diplomada y Facilitadora en análisis existencial Logoterapeuta. Universidad Católica de Temuco con Instituto Chileno de Logoterapia. Coach Ontológico Avanzado de Newfield Consulting, Máster Coach de Coaching Corp Group, Coach Senior de Coaching Corp, Certificación Internacional en Coaching Corporativo, Executive Coaching Skills The International School of Coaching, Certificación Internacional en Coaching Educativo. Conferencista Internacional y tallerista de entrenamiento en habilidades socioemocionales y liderazgo transformacional. Correo: gioconda.gatica@gmail.com

### **SAMARA ZÁRRAGA PÉREZ**

Docente en la Universidad Autónoma de Guadalajara, fundadora y directora de la clínica NEUROPSIC, sus intereses se encuentran centrados en el área de las Neurociencias y el desarrollo humano. Es Licenciada en Psicología (UAG), Licenciada en Educación preescolar (SEP), Maestra en Diagnóstico y Rehabilitación neuropsicológica (BUAP) y Doctora en Psicología (UMG). Correo: npsamara.z@gmail.com

### **ENRIQUE ZÁRRAGA SILVA**

(En memoria de) Fue director del Jardín de Niños Fco. Gabilondo Soler Cri-Cri y del Colegio José Vasconcelos desde su fundación (1992 y 2007 respectivamente). Licenciado en Educación (UPN), Maestro en Dificultades de Aprendizaje (IMCE), Doctorante en educación por el Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación. Comprometido con la educación y el desarrollo infantil hasta el último de sus días.

**JACKELINE SOUZA DA SILVA**

Doctora en Educación por la Universidad de Salamanca (España). Maestría en Estudios Culturales y licenciatura en Pedagogía, ambos por la Universidad Federal de la Paraíba (Brasil). Realizó estancia académica en el Centro de Estudios Sociales (CES), de la Universidad de Coimbra (UC-Portugal), y en el Instituto de Relaciones Internacionales de la USP (IRI-Brasil). Colaboró en la función de docente e investigadora en el Observatorio Nacional de la Educación Especial (UFSCar-Brasil) y en el Núcleo Interdisciplinar de Investigación y Acción sobre la Mujer (NIPAM-Brasil). Desarrolla consultorías, informes técnicos y materiales para instituciones nacionales e internacionales, entre estas UNESCO, en la producción colaborativa de tres productos educativos. Actualmente, es coordinadora pedagógica de la Educación de Jóvenes y Adultos-EJA en la Secretaria de Educación y Cultura de João Pessoa (PB-Brasil). Especialidad en los campos: disability studies, accesibilidad, relaciones de género, educación superior y prácticas pedagógicas inclusivas. Correo: jackelinesusann@usal.es



Producto de dos seminarios internacionales *online* realizados en contextos de Pandemia —organizados por académicos del Departamento de Educación de la Universidad de La Frontera—, este libro compila algunas de las conferencias que en estos eventos académicos se realizaron, además de algunas otras contribuciones de colegas de Latinoamérica.

El énfasis en la educación inclusiva y educación emocional y afectiva, son los aspectos que los capítulos de este libro abordan, desde las perspectivas de cada autor y autora. En este sentido, las reflexiones abordan iniciativas socioemocionales que se desplegaron en las aulas en la Pandemia, el positivo impacto de considerar lo emocional en educación, el desafío de las TIC en tiempos de Pandemia, la realidad observada en México en este contexto, la consideración de la educación emocional en Chile, la felicidad y la motivación al logro en los educandos, y la equidad de las oportunidades para estudiantes universitarios con discapacidad en contextos de pandemia.

Esta obra busca difundir el trabajo académico realizado, la reflexión originada en diversos países Latinoamericanos en contextos del COVID 19, y su impacto en varios aspectos y actores de la educación.