

## Número extraordinario

# "Consecuencias del Cierre de Escuelas por el Covid-19 en las Desigualdades Educativas"

## Opinión

### Las Dimensiones no Reconocidas del Quehacer Educativo en Tiempos de Pandemia: El Cuidado y la Protección de las Minorías Extranjeras en Riesgo de Exclusión

Felipe Jiménez <sup>1</sup> \*  
René Valdés <sup>2</sup>

<sup>1</sup> Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile

<sup>2</sup> Universidad Andrés Bello, Chile

## 1. A modo de prólogo

Aun cuando deberemos esperar un largo tiempo para conocer los resultados de las diversas investigaciones que se han abocado a conocer el impacto educativo del cierre de las escuelas —ya sea por la lentitud de la escritura y publicación académica o por la suspensión mayoritaria de congreso— es indudable que podemos hacer algunas conjeturas preliminares que muy probablemente terminarán por confirmarse. A nuestro juicio, la más preocupante de ellas es que el cierre de las escuelas y el desmantelamiento de su funcionamiento aumentarán indiscutiblemente las desigualdades entre diferentes grupos de estudiantes.

Si bien es cierto que esta situación podría no ocurrir en algunos países, en el caso de Chile, uno de los sistemas educativos con mayores niveles de segregación a nivel mundial, el más alto de los países de la OCDE (Bellei, 2015) y reconocido internacionalmente a su vez como un ejemplo de neoliberalismo avanzado y nueva gestión pública (Falabella, 2020; Fardella y Sisto, 2015; Sisto, 2019), podemos afirmar con propiedad que para el caso chileno será un efecto no esperado de la pandemia que traerá consecuencias difíciles por ahora de precisar con exactitud.



Sin duda que de los diversos grupos de estudiantes que se verán afectados por el aumento de dichas desigualdades, es el grupo de minorías extranjeras el que a nuestro

---

\*Contacto: felipe.jimenez@pucv.cl

juicio será uno de los más perjudicados, y principalmente aquellos con mayores discontinuidades culturales familia-escuela (Poveda, 2001). En el caso nuestro país, esto significa que afectará mayoritariamente a los estudiantes de origen haitiano y sirio.

En una investigación que estamos desarrollando en nuestro equipo de investigación GRINTE<sup>1</sup> sobre los dispositivos lingüísticos de acogida para estudiantes no castellanoparlantes<sup>2</sup>, dispositivos que como hemos visto nacen de la creatividad, la agencia y el trabajo autodidacta de las propias escuelas ante la falta de orientaciones y políticas educativas en la materia (Jiménez et al., en prensa), ya habíamos podido evidenciar que en condiciones de «normalidad» educativa, éstas minorías vivían sus procesos de escolarización en condiciones muy desiguales, experiencias muy cercanas en algunos casos a la vulneración de derechos. La submersión lingüística a las aulas regulares a la que son forzados de manera asimilacionista extranjeros que no dominan la lengua vehicular de la escuela es un ejemplo claro de ello; las prácticamente nulas interacciones en las que participan este tipo de estudiantes al interior de una sala de clases, la soledad de su proceso educativo como vimos en nuestras participaciones observantes, es también otro claro ejemplo.

Pero volvamos al escenario actual de cierre de escuelas. Lo que nos interesa discutir en el marco de este número extraordinario no es buscar responsables, para ello habrá tiempo de sobra. De hecho, al analizar el conjunto de investigación educativa en Chile sobre el fenómeno migratorio en entornos educativos, lo que vemos principalmente es un proceso constante, casi innato del trabajo académico, de detectar problemas, describir lo que no funciona, buscar responsables y proponer alguna que otra propuesta genérica (Jiménez, Valdés y Aguilera, 2017). Como nuestro título ya advierte, lo que nos interesa hacer es más bien un reconocimiento público al trabajo realizado por las escuelas. No buscaremos las respuestas en los eventuales desfases de escolarización de los extranjeros, o en las condiciones de hacinamiento de sus hogares, en la supuesta falta de preparación en materia de diversidad de los docentes o en la inutilidad de las orientaciones emanadas desde el Ministerio de Educación para interculturalizar las escuelas. A las 21 horas de ayer martes 26 de mayo sonaron en todo Chile las sirenas de los cuarteles de bomberos y las familias salieron a sus balcones para aplaudir de norte a sur, el innegable trabajo que están realizando los equipos médicos de nuestro país. Fue la respuesta ciudadana al llamado que había realizado ese mismo día el Ministerio de Salud con #ChileTeAplauda. Sin embargo, el trabajo que han hecho los docentes también de sur a norte, ni siquiera ha sido visibilizado, cuando en algunos casos como veremos a continuación, mantener su trabajo también ha supuesto poner en riesgo sus vidas. Para ellos va dirigido este trabajo, para reconocer públicamente su función social.

Un par de semanas atrás realizamos un conversatorio con representantes de cuatro escuelas de diferentes zonas geográficas y con un alto porcentaje de población extranjera, como parte del trabajo de campo del estudio, para conocer cómo las escuelas estaban enfrentando el nuevo formato de educación remota, con qué dificultades se han ido encontrando, cómo estaban enfocando la gestión de la diversidad y la entrega de

---

<sup>1</sup> Agradecimientos a Paloma Abett de la Torre, Rolando Poblete-Melis, María Teresa Hernández, Ramiro Catalán y Natalie Rodríguez, miembros del equipo GRINTE que participaron del conversatorio que está a la base de este trabajo.

<sup>2</sup> Financiado por la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID), por medio de la Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica (Conicyt), a través de los proyectos Fondecyt Regular 1190349 y Fondecyt Postdoctorado 3200192.

ayudas, y finalmente, cómo podíamos como investigadores colaborar en ello desde la especificidad de nuestro trabajo. Compartimos de manera sintética entonces, las respuestas dadas por las escuelas a estas interrogantes del conversatorio.

## **2. Prácticas y roles de la escuela**

Respecto a cómo han enfrentado las escuelas este nuevo escenario de cierre de escuelas, la respuesta es unánime: adaptándose al nuevo contexto de virtualización de los procesos educativos. Esto ha implicado una radical reconfiguración del sistema de actividad como diría Engeström (2009): con la incorporación de nuevos artefactos mediadores (ordenadores, teléfonos celulares, plataformas de videoconferencia), la (des)aparición de ciertos actores educativos (congelamiento de programas compensatorios, aumento de facilitadores lingüísticos), reorganización de la comunidad educativa donde el nuevo protagonismo de las familias es a todas luces lo más evidente y relevante, así como cambios en las normas del funcionamiento escolar y una reestructuración de la división del trabajo. Este proceso adaptativo de las escuelas ha sido enfrentado, como en la mayoría de los otros escenarios sociales, en un contexto de profundas incertezas respecto a la idoneidad de los cambios implementados. Si bien el Ministerio de Educación elaboró y puso a disposición de las comunidades educativas unas orientaciones para el contexto de pandemia (Mineduc, 2020), al igual que como ocurre con otros tantos documentos orientativos, lo cierto es que corresponde a una sistematización de medidas tomadas por el gobierno más que orientaciones propiamente tal que permitan a las escuelas orientar su trabajo. Por tanto, son las propias escuelas quienes deben implementar los cambios necesarios para continuar los procesos de enseñanza-aprendizaje. Es así como en algunas escuelas se ha optado por la elaboración de capsulas semanales de aprendizaje, uso de redes sociales, canales de YouTube, grupos de WhatsApp, monitoreos docentes por videoconferencia, entre otras muchas iniciativas digitales.



Para el caso de estudiantes con mayores dificultades como es el caso de algunas minorías extranjeras, lo anterior se ha complementado en algunas escuelas con el fortalecimiento del trabajo de los facilitadores lingüísticos, con la elaboración de material adicional de trabajo y adaptado a las necesidades específicas de casos puntuales (por ejemplo de estudiantes haitianos de incorporación reciente al sistema escolar), así como una coordinación más permanente de los equipos interdisciplinarios a cargo de los apoyos escolares, por ejemplo, las duplas psicosociales. Ahora bien, en un contexto donde todos los procesos educativos descansan en algo tan básico como contar con las herramientas necesarias para acceder a internet, ¿qué pasa con aquellas familias en condiciones socioeconómicas de precariedad que no gozan de esa posibilidad? Es allí entonces donde la política educativa y los apoyos ministeriales quedan cortos y cobra protagonismo la creatividad y agencia transformadora de cada escuela. La ausencia de lineamientos o protocolos de funcionamiento permite al mismo tiempo una oportunidad única para que las escuelas, en un marco de múltiples y solapadas formas de rendición de cuentas y mecanismos de fiscalización (Mora, 2018),

gocen de la autonomía para establecer sus propios marcos de acción y autorregulación de su trabajo. El cierre de las escuelas posibilita a nuestro juicio, en base a las experiencias de estas cuatro escuelas, mostrar que la autonomía educativa es necesaria y posible.

Volviendo a la pregunta, el caso de familias en situaciones de precariedad activa en las escuelas una dimensión que habitualmente no es materia de reconocimiento: el cuidado y la protección de sus familias más vulnerabilizadas. La siguiente viñeta del conversatorio es muy gráfica al respecto:

*Mira, a ver [...] voy a partir de la parte socioemocional. Muchas familias vulnerables, tenemos un 93%, 1642 estudiantes y un catastro desde los profesores jefes y lo que es inspectoría, llamando a los apoderados y se formó un fondo solidario de todos los funcionarios. Eso ha permitido, en el último informe fueron cientos, apoyar a 145 familias con canastas, independientemente de las que da JUNAEB<sup>3</sup>. Estos fueron canastas desde los funcionarios de todo el colegio hacia los estudiantes más vulnerables que necesitaban. Estaba también la parte psicoemocional, donde los trabajadores sociales han sido parte importante en este proceso y mientras se podía iban a los hogares, visitaban hogares y hacían todo lo que ellos... el llevar canasta cuando no se podía los familiares (...) Y, esa es la parte de, ehm, todo lo que es socioemocional. La parte pedagógica, tal como compartía Cristina<sup>4</sup> empezamos con guías, empezamos después con tutoriales, con Classroom, pero ante a la necesidad que se hizo del catastro de muchos estudiantes, ya sea sin PC, sin internet y mañana y el viernes, estamos culminando con una entrega que hace el colegio de doscientos, de, en calidad de préstamo, 250 computadores, que equivale a 405 estudiantes, porque hay hermanos, familia que se van a entregar a aquellos, se van a entregar a aquellos que no tienen internet, que no tienen PC, de tal manera que pueda haber una mejor retroalimentación. Se van a entregar de tal manera, a algunos se les entrega PC, otros PC y chip y a otros solamente chip. Ese es el apoyo que hemos dado como colegio frente a toda esta situación. (Jefa de UTP de una escuela del norte de Chile)*

Como queda en evidencia, y en un escenario donde se exacerbaban las dificultades de las escuelas, resulta destacable ver cómo son las propias escuelas quienes se organizan para paliar las dificultades de ciertas familias, dificultades dicho sea de paso que responden directamente a la precariedad de las condiciones de vida en las que viven muchas familias inmigradas, las cuales no siempre forman parte del público objetivo de las políticas sociales.

### 3. Facilitadores para el desarrollo de prácticas escolares

Las prácticas anteriormente señaladas se relacionan a su vez en la existencia de algunos factores facilitadores que permiten enfrentar de mejor manera las dificultades en contextos de crisis. Estos facilitadores son también autogestionados y, por lo tanto, dignos de destacar. Mencionaremos los dos que a juicio nuestro tienen una mayor vinculación con el cierre de las escuelas.

Los participantes del conversatorio destacan como un primer facilitador la disposición de los profesores para modificar sus estrategias de enseñanza y de implicarse afectivamente con las necesidades de sus estudiantes. Esto es extraordinario, toda vez que una de las principales barreras reportadas por la literatura para generar entornos inclusivos —en

---

<sup>3</sup> La Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas (JUNAEB) es una institución pública que administra recursos estatales a estudiantes en condición de vulnerabilidad biopsicosocial.

<sup>4</sup> Los nombres de los participantes han sido modificados de manera de resguardar la confidencialidad y anonimato.

contextos de normalidad— es la dificultad y/o resistencia docente para flexibilizar su práctica educativa (Aristimuño, 2015). Lo que vemos es justamente lo contrario: las complejas condiciones de vida no han sido una excusa, en este caso en particular, para poner en marcha una serie de acciones que van desde abrir el WhatsApp personal para la comunidad escolar hasta coordinar ayudas comunitarias para las poblaciones más vulnerables; incluso más, casos de visitas domiciliarias para apoyar el trabajo educativo de ciertas familias en barrios con altas tasas de contagio. Es justamente a esto que nos referíamos anteriormente cuando señalábamos que hay profesionales de las escuelas que han puesto su vida en riesgo por hacer su trabajo.

Un segundo facilitador es la presencia de los equipos medios —educadores especiales, profesionales de apoyo psicosocial, psicopedagogos— y de facilitadores lingüísticos para el caso estudiantes con barrera idiomática. Este último caso es especialmente relevante en el caso de escuelas con familias haitianas, en la medida que el cierre de las escuelas ha implicado como ya hemos señalado, un mayor protagonismo de las propias familias. En éstas recae la responsabilidad que todo el trabajo realizado por las escuelas tenga finalmente un desenlace exitoso. Pero como de forma muy lúcida nos ha advertido

Poveda (2001), las minorías culturales no tienen necesariamente el mismo grado de continuidad con la cultura escolar, vale decir, puede haber importantes discontinuidades en las metas, los valores y las expectativas entre familias de uno u otro origen/nacionalidad. Por tanto, en un contexto donde resulta más necesario que nunca que las familias se impliquen en los procesos formativos de sus hijos e hijas, los facilitadores lingüísticos han



desempeñado una función mediadora clave para justamente aumentar las continuidades entre las familias y la escuela, entre la escuela y las familias. Los facilitadores lingüísticos —no presentes por lo demás en todas las escuelas en tanto no responde a una política pública— ha actuado como pivote para construir puentes entre los propósitos de la escuela de ayudar y flexibilizar la enseñanza, y las actuales condiciones de los estudiantes haitianos de responder a las exigencias escolares.

Podemos ver a partir de las prácticas y acciones descritas, así como de sus facilitadores, que las ideas y los valores que están en la órbita de esta nueva modalidad educativa son afecto, implicancia, reconocimiento, reciprocidad y empatía. Para no generar malentendidos, lo anteriormente dicho no implica que en contextos de «normalidad» estos valores no estén presentes, sino más bien destacar el hecho que en las condiciones actuales, éstos se han expandido y hecho notoriamente más visibles. Sin duda que esto muestra un rostro de las escuelas que socialmente hablando habíamos olvidado que existía.

#### **4. Tensiones y dificultades reportadas por las escuelas**

Pero mostrar este nuevo rostro de las escuelas no ha sido fácil, ha sido un proceso relativamente corto de tiempo —menos de 90 días para el caso chileno—, pero fuertemente vertiginoso. Y no sólo vertiginoso sino además desgastante para la primera línea educativa. Reinventar la educación no puede sino ser un ejercicio de mucha tensión, de

mucho desgaste. Esto nos recuerda la idea de Engeström y Sannino (2016) cuando señalan que, al interior de los sistemas de actividad, detrás de un cambio a favor de la expansión vienen necesariamente también un conjunto de nuevas tensiones que, si no se resuelven, generarán mayores problemas que en el estado previo al cambio expansivo. Dicho en palabras nuestras, que las buenas ideas también pueden convertirse en dolores de cabeza para las escuelas.

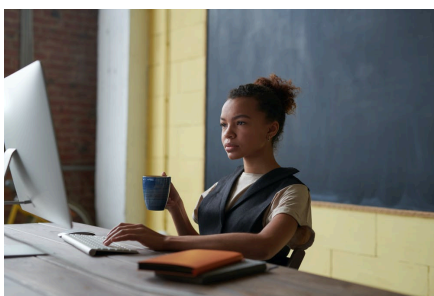
«Me llevé la sala de clases al dormitorio» confiesa una profesora en el conversatorio, ante la pregunta de cómo se encuentran como escuela. Es una respuesta gráfica: el teletrabajo parece ser el gran problema por resolver por parte de profesores y estudiantes en el contexto de una pandemia global. No obstante, la escuela debe seguir funcionando, y con ello por supuesto que aparecen nuevas tensiones, dificultades e incertidumbres a la hora de dar continuidad al rol de la escuela. Agruparemos las tensiones en dos ámbitos: en el plano personal y en el plano institucional.

En cuanto al plano personal, los profesores señalan que existe una sensación de constante trabajo bajo presión, situación que se ve incrementada en profesores que presentan problemas personales y familiares de salud mental. Estos problemas, además, se han intensificado en el contexto de confinamiento afectando las relaciones interpersonales y los tiempos para llevar a cabo las funciones. Se suma la cesantía de los apoderados, especialmente de las familias extranjeras. El director de una escuela nos menciona que «esta crisis afecta a los pobres, y los migrantes son los más pobres entre los pobres». Señala que esta situación ha implicado dejar los aprendizajes en un nivel secundario y priorizar los apoyos económicos. Vale decir nuevamente el plano de los afectos pasa por encima de los aprendizajes y el rendimiento. Por último, la coordinadora de una escuela de la Región Metropolitana nos señala que en su caso en específico hay familias completas contagiadas, lo que resulta una preocupación transversal para todos los profesionales que trabajan en la escuela. Este conjunto de tensiones, que radican principalmente en el ámbito personal, se ha enfrentado, como ya comentamos, no desde el campo técnico, sino desde los afectos, la empatía y la solidaridad. El rol de la escuela en este contexto ha fortalecido la dimensión afectiva de la enseñanza.

En cuanto al plano institucional, que para este caso también puede guardar relación con las condiciones estructurales de las escuelas, los participantes del conversatorio remiten que las condiciones económicas de las familias, que ahora solo se han acentuado, tensionan la posibilidad de implicarse en los objetivos de la escuela. Un director de una escuela de Quilicura comenta que «ahora lo importante es tener comida, no aprender. El aprendizaje es importante pero no es lo esencial». Esta cita resume el estado de la escuela en el escenario de confinamiento. En ese contexto, agregan que el Ministerio de Educación y las municipalidades no han desplegado las ayudas necesarias para enfrentar, por ejemplo, los recursos en el caso de escuelas con alta matrícula. «No hay computadores para todos» dice una profesora de Alto Hospicio, «finalmente terminamos priorizando». A esto se suma la presión del Ministerio por lograr la cobertura curricular del año escolar, situación que es vista transversalmente por los participantes como una pretensión injustificada. El director de una escuela de Quilicura va incluso más allá al sentenciar que «al Mineduc le falta calle» y comenta que la prioridad ahora es acompañar a los estudiantes.

## **5. A modo de epílogo reflexivo**

El cuidado y protección de las minorías vulnerabilizadas, especialmente en el caso de minorías extranjeras, se han levantado como una dimensión mínimamente explorada y divulgada en el ámbito de las actuaciones escolares en el actual contexto de pandemia mundial. La dimensión afectiva, según lo que nos han comentado las escuelas, ha permeado el conjunto de prácticas que han desplegado los equipos de los centros escolares. Esto nos plantea que, en contextos de crisis, los valores –como guías fundamentales que promueven experiencias– son relevantes en el quehacer educativo pues impulsan y orientan el sentido de la acción escolar. Según Booth y Ainscow (2015), los valores son una forma de decir «esto es lo que hay que hacer, es lo correcto» y es precisamente lo que han hecho las escuelas: poner las relaciones humanas por sobre todas las cosas, posicionarlas en el centro de las tareas y prestar atención a las principales necesidades de las familias. Esta dimensión afectiva, que se traduce a fin de cuentas en valores, se lleva a cabo bajo la reflexión docente de los profesionales en los mínimos espacios formales de teletrabajo: consejos virtuales de profesores, reuniones por niveles por videoconferencias, reuniones del equipo de gestión por chat telefónico, entre otros. Esto nos demuestra y es una de las ideas que nos interesa transmitir en este espacio, es que la dimensión afectiva no es una propiedad individual de los sujetos, sino más bien un patrimonio colectivo de las comunidades escolares que intentan no perder el norte: ser inclusivas e interculturales incluso en crisis mundiales.



Es relevante además destacar que las escuelas no minimizan su responsabilidad por el hecho de trabajar a distancia. Por el contrario, lo que cambian son las prioridades: el centro de atención no es la cobertura curricular, sino la cobertura de alimentos, de salud y de amor. De esta manera, sus prácticas están puestas en las llamadas telefónicas, en la gestión de canastas, en el catastro de familias afectadas y en el clima familiar de los hogares. Por supuesto que también en los aprendizajes escolares, pero bajo el convencimiento que los factores socioafectivos no acompañan a los procesos de aprendizaje, no se subordinan a ellos; los factores socioafectivos son la base de un posible aprendizaje.

Finalmente, pareciera que el cierre de las escuelas y el conjunto de reorganizaciones desplegadas para mantener el sistema educativo en funcionamiento nos muestra que será más necesario que nunca reflexionar sobre una frase que a esta altura se ha hecho célebre: «No volveremos a la normalidad, la normalidad era el problema». Si hay algo que podemos hacer desde la investigación académica que sea de utilidad pública, más allá de narrar historias de lo que ocurre en las escuelas desde nuestra jaula de oro (Fardella, 2020), es justamente evidenciar el trabajo no reconocido que realizan las escuelas, relevar su importancia y aportar evidencias y argumentos para que el retorno a las escuelas sea con un sistema educativo más humano y consciente de la función social que realizan las escuelas y sus profesionales.

## Referencias

- Aristimuño, A. (2015). El fracaso escolar, ¿fracaso de quién? La modificación del concepto de fracaso. *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 9(1), 111-126
- Bellei, C. (2015). *El gran experimento: Mercado y privatización de la educación chilena*. LOM.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares. Adaptación de la 3ª edición revisada del Index for Inclusion*. OEI.
- Engeström, Y. (2009) The future of activity theory: A rough draft. En A. Sannino, H. Daniels y K. Gutiérrez (Eds.), *Learning and expanding with activity theory* (pp. 303-328). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511809989.020>
- Engeström, Y. y Sannino, A. (2016). El aprendizaje expansivo en movimiento: Aportaciones de la investigación en curso. *Infancia y Aprendizaje*, 39(3), 401-435. <https://doi.org/10.1080/02103702.2016.1189119>
- Falabella, A. (2020). The ethics of competition: Accountability policy enactment in Chilean schools' everyday life. *Journal of Education Policy*, 35(1), 23-45. <https://doi.org/10.1080/02680939.2019.1635272>
- Fardella, C. (2020). Abrir la jaula de oro. La universidad managerial y sus sujetos. *Revista Izquierdas*, 49, 2299-2320.
- Fardella, C. y Sisto, V. (2015). Nuevas regulaciones del trabajo docente en Chile. Discurso, subjetividad y resistencia. *Psicología & Sociedad*, 27(1), 68-79. <https://doi.org/10.1590/1807-03102015v27n1p068>
- Jiménez, F., Valdés, R. y Aguilera, M. (2017). Geografías de la investigación académica sobre migración y escuela: Voces, silencios y perspectivas de nuestra profesión. *Estudios Pedagógicos*, 44(3), 173-191. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052018000300173>
- Jiménez, F., Valdés, R., Hernández, M. y Fardella, C. (en prensa). Dispositivos lingüísticos de acogida, aprendizaje expansivo e interculturalidad. Aportes para la inclusión educativa de estudiantes extranjeros. *Educação e Pesquisa*, 46(1), en prensa.
- Mineduc. (2020). *Orientaciones Covid-19*. [https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2020/03/OrientacionesMineduc\\_COVID19.pdf](https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2020/03/OrientacionesMineduc_COVID19.pdf)
- Mora, L. (2018). Política educativa para migrantes en Chile: Un silencio elocuente. *Polis. Revista Latinoamericana*, 49, 231-257. <https://doi.org/10.4067/S0718-65682018000100231>
- Sisto, V. (2019). Inclusión “a la chilena”: La inclusión escolar en un contexto de políticas neoliberales avanzadas. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 27(23), 1-21. <https://doi.org/10.14507/epaa.27.3044>