

Apoyo al bienestar socioemocional en contexto de pandemia por COVID19: sistematización de una experiencia basada en el enfoque de Escuela Total ¹

Support for socio-emotional well-being during the COVID19 pandemic: systematization of an experience based on whole-school approach

Verónica López ²
veronica.lopez@pucv.cl

Juan Pablo Álvarez G.²
juan.alvarez@pucv.cl

Aura Jimena Calisto B³
aura.calisto@mineduc.cl

Gastón Aguilar S.³
gaston.aguilar@mineduc.cl

Patricia Barrios S.⁴
director.e18septiembre@cornupa.cl

Mackarena Cárdenas M.⁴
utp.e18septiembre@cornupa.cl

Dina Briceño A.⁴
dbricea@gmail.com

Marisol Vera L.⁴
marisolvera29@hotmail.com

Humberto Marinao M.⁴
hhernandesusmm@gmail.com

Bárbara Romero R.⁴
barbara.romero@esc-18septiembre.cl

Milenka Leiva J.⁴
milenka.leiva@esc-18septiembre.cl

Recibido: 23 de agosto de 2021
Aceptado: 05 de septiembre de 2021

Resumen: La interrupción de la educación presencial provocada por la pandemia por COVID-19 y los efectos del confinamiento y distanciamiento social han provocado múltiples implicancias socioeducativas y socioemocionales. Las escuelas han debido recurrir a distintas formas de educación en línea e híbrida para mantener la continuidad del proceso educativo, con alta preocupación sobre el bienestar de las comunidades escolares. Este estudio sistematiza y analiza la experiencia educativa de una escuela básica que implementó un plan de apoyo socioemocional basado en el enfoque de escuela total (whole school approach) propuesto en Chile por la Mesa Social COVID-19 en el área educación. Los resultados muestran que la escuela, sustentada en

1 Este estudio se realizó con el apoyo del proyecto FONDECYT N° 1191267 “La inclusión excluyente: prácticas de exclusión y segregación en escuelas chilenas”, y con el apoyo del proyecto SCIA ANID CIE160009.

2 PUCV

3 Departamento Provincial de Educación de Magallanes

4 Escuela18 de Septiembre Punta Arenas

un Proyecto Educativo Institucional con sello participativo e inclusivo, ha logrado entregar una respuesta educativa integral y sistemática que resguarda las condiciones para el acceso, permanencia y participación de todos los estudiantes, a través de acciones de nivel promocional (talleres de autocuidado, seguimiento y monitoreo de estudiantes, articulación del PIE con docentes de aula regular), de prevención focalizada (línea de apoyo psicosocial por WhatsApp, orientación de beneficios sociales, apoyos pedagógicos grupales) e intervención individual (conversatorio con docentes con desgaste físico y/o emocional, tutorías individuales a estudiantes, derivación a redes). Se discuten las posibilidades del enfoque de escuela total para superar la lógica de bienestar psicológico asociada a intervenciones individuales, avanzando hacia formas más colectivas y comunitarias de entender, planificar e implementar acciones de apoyo al bienestar de las comunidades educativas.

Palabras Claves: bienestar, socioemocional, COVID-19, pandemia, educación, escuela.

Summary: The interruption of face-to-face education caused by the COVID-19 pandemic and the effects of confinement and social distancing have caused multiple socio-educational and socio-emotional implications. Schools have had to resort to different forms of online and hybrid education to maintain the continuity of the educational process, with high concern about the well-being of school communities. This study systematizes and analyzes the educational experience of a basic school that implemented a socio-emotional support plan based on the whole school approach proposed in Chile by the COVID-19 Social Board in the education area. The results show that the school, supported by his Institutional Educational Project with a participatory and inclusive seal, has managed to deliver a comprehensive and systematic educational response that safeguards the conditions for access, permanence and participation of all students, through high-level actions. promotional (self-care workshops, follow-up and monitoring of students, articulation of the PIE with regular classroom teachers), focused prevention (psychosocial support line through WhatsApp, orientation of social benefits, group pedagogical supports) and individual intervention (conversation with teachers with physical and / or emotional exhaustion, individual tutoring for students, referral to networks). The possibilities of the total school approach are discussed to overcome the logic of psychological well-being associated with individual interventions, moving towards more collective and community ways of understanding, planning and implementing actions to support the well-being of educational communities.

Key Words: well-being, socio-emotional, COVID-19, pandemic, education, school.

1. COMUNIDADES EDUCATIVAS EN CONTEXTO DE PANDEMIA

La crisis sanitaria, producto del COVID-19, como toda crisis ha afectado seriamente el bienestar socioemocional de las personas, trayendo consigo tanto efectos psicológicos como sociales (Machel, 2001). En el caso de los estudiantes, un estudio realizado en Chile durante el año 2020 dio cuenta de estos, en el cual se señalaba que entre un cuarto y un tercio de estudiantes se encontraban más irritables, con cambios de apetito, desgano, problemas de sueño, además de mostrar aburrimiento, altos niveles de frustración y concentración respecto de las actividades escolares (Ponce, Vielma y Bellei, 2021).

Por otra parte, un estudio realizado con docentes respecto de la experiencia escolar en pandemia, dio cuenta que casi dos tercios de los docentes manifestaban estar preocupados por su salud y estado emocional, la de su familia, así como respecto a sus estudiantes (CIAE, Eduglobal y Eduinclusiva, 2020). En la misma línea, un estudio latinoamericano realizado por la Red Latinoamericana de Estudios en Trabajo Docente, señaló que son las profesoras y profesores chilenos quienes reportarían mayores niveles de sufrimiento derivada de la falta de condiciones de trabajo para llevar a cabo su trabajo en tiempos de pandemia (Oliveira, Junior y Clementino, 2021). No obstante, los apoyos psicológicos y materiales recibidos por los docentes serían variados dependiendo del establecimiento educativo, desde docentes sin apoyo en ninguna de estas dimensiones, otros solo con apoyos de corte administrativo o de contención psicológica (Ramos-Huenteo et al, 2020).

Además de los efectos psicológicos y sociales, la pandemia ha dejado en evidencia la profundización de las brechas sociales y educativas, desde el acceso a la tecnología hasta los apoyos que las familias han podido entregar en modalidades de educación a distancia; la diversidad existente también en la respuesta que las escuelas y los sistemas educativos han podido articular; así como la potencial alteración en las trayectorias educativas de niños, niñas y jóvenes de contextos más vulnerables (Ruiz, 2020).

En un escenario como el descrito, el rol de la escuela es fundamental, en cuando se trata de una institución social con potencial para resguardar el bienestar de las comunidades educativas, en tanto promueve una percepción de "normalidad" para sus estudiantes al mantener una cierta rutina, junto con servir como una instancia de comunicación y expresión tanto entre pares, como con adultos significativos, en especial las y los docentes (Kagawa, 2005). No obstante, para aquello se requiere de una estrategia planificada al comienzo, durante y después de la emergencia que permita fortalecer la respuesta de los actores educativos, potenciando su capacidad de resiliencia y su sentido de pertenencia que les permita actuar ante el momento crítico, así como para episodios futuros (MINSAL/JICA, 2011).

Los actores del sistema educativo han debido actuar interdependientemente y como comunidad para asegurar el derecho a la educación de las y los estudiantes, especialmente de aquellos más vulnerables, para lo que han debido repensar sus estrategias de manera colectiva, traduciéndolas en

oportunidades de aprendizaje (Ponce, Vielma y Bellei, 2021). De esta manera la crisis sanitaria ha obligado a repensar la educación formal y la organización de los sistemas educativos en cuanto a la flexibilización del currículum, el énfasis en la formación de valores como la solidaridad y la inclusión, además de la generación de nuevas formas de relación familia-escuela (Ruiz, 2020).

Ante las consecuencias negativas de la pandemia, el fortalecimiento de las comunidades educativas en la reorganización de la labor escolar para el aseguramiento del derecho a la educación es, por tanto, un factor protector del bienestar socioemocional al permitirles sentirse partícipes activos de un colectivo que de alguna manera permita recuperar la percepción de control en relación al contexto de crisis socio sanitaria (Universidad de Chile, 2020).

2. ENFOQUE DE ESCUELA TOTAL COMO ESTRATEGIA PARA ABORDAR LA CRISIS

Dentro de la literatura especializada en situaciones de emergencia, se ha identificado que la estrategia psicosocial basada en la intervención en crisis y la educación en emergencia (Kagawa, 2005) ha sido efectiva en el resguardo de las trayectorias educativas y la protección de la salud mental de las comunidades educativas, movilizando recursos propios de la comunidad para afrontar las consecuencias de escenarios como el actual (MINSAL/JICA, 2011, Universidad de Chile, 2020).

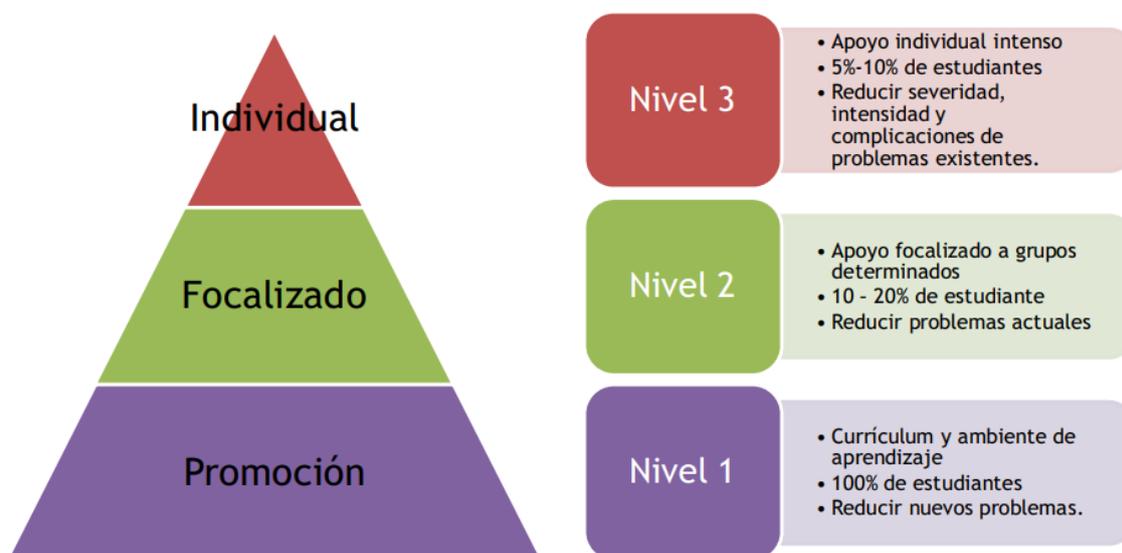
En marzo de 2020 se creó la Mesa Social Covid-19, la cual está integrada por especialistas en salud, académicos y académicas, municipios y autoridades gubernamentales con el fin de generar propuestas y coordinar acciones para enfrentar la pandemia (Gobierno de Chile, 2021). A partir de este espacio, se creó un equipo de trabajo coordinado por académicos y académicas de la Pontificia Universidad Católica de Chile y la Universidad de Chile, quienes recogieron los postulados de la intervención en crisis y educación en emergencia en el documento denominado "Propuestas Educación Trabajo Interuniversitario Mesa Social Covid19", el cual contenía una serie de propuestas hacia el sistema educativo en sus diferentes niveles para promover el bienestar y afrontar la crisis sanitaria (2020).

El documento se estructuró en tres ejes, siendo el primero de estos referido al "Apoyo al bienestar socioemocional de las comunidades educativas", cuya estrategia fue elaborada por un equipo liderado por la primera autora del presente artículo, habiendo sido convocada por las académicas de la Pontificia Universidad Católica de Chile (PUC) y Universidad de Chile a cargo de elaborar el documento "Propuestas Educación Trabajo Interuniversitario Mesa Social Covid19" en colaboración con otros académicos especialistas.

La estrategia se basó en los enfoques de escuela total (whole-school approach) recogidos por la literatura sobre violencia escolar, convivencia escolar y clima escolar, y orientación escolar (school counselling), que a su vez están basadas

en el enfoque de salud pública y salud mental comunitaria recomendados por la Organización Mundial de la Salud (OMS), y la Inter-Agency Standing Committee (IASC) (Mesa Social Covid19, 2020). Esta contempla un nivel de promoción y prevención primaria, es decir, acciones indicadas para todos que permita reforzar factores protectores y disminuir aquellos de riesgo; focalización o prevención secundaria para algunos con estrategias específicas para los grupos que hayan generado alguna alerta; y prevención terciaria o atención individual, para aquellos casos que no hayan respondido a las acciones de los niveles anteriores y que, por tanto, requiera apoyo profesional especializado (Dimmit y Robillard, 2014).

En Chile, este modelo es coherente en cuanto ha sido utilizado por programas gubernamentales que operan en el espacio educativo, como el Programa Habilidades para la Vida (HpV) de JUNAEB (Murphy, Abel, Hoover, Jellinek, y Fazel, 2017) y el Servicio Nacional para la Prevención y Rehabilitación del Consumo de Drogas y Alcohol (SENDA) del Ministerio del Interior y Seguridad Pública (Hawkins y Catalano, 1992).



Fuente: Propuestas Educación Trabajo Interuniversitario Mesa Social Covid19.

Figura 1. Modelo propuesto por el equipo de trabajo interuniversitario en Educación de la Social Covid19, basado en los enfoques de escuela total (whole school approach).

A continuación, se profundizará en los tres niveles de la estrategia basada en los sistemas multi-niveles (multi-tiered) con enfoque de escuela total (whole school approach) para el contexto de crisis. Parte de estas propuestas fueron incorporadas al documento de la Mesa Social Covid19 (2020), las cuales apuntaban tanto a decisiones de política educativa como a medidas posibles de adoptar por parte de las escuelas. En este escrito nos focalizaremos en el nivel escuela, incorporando aquellos elementos que no fueron integrados al

documento original e integrando nueva información que ha surgido en los últimos meses tanto desde las medidas tomadas por la autoridad educacional como respecto a evidencias sistematizadas por investigadores e investigadoras en educación.

2.1. PROMOCIÓN UNIVERSAL: LO QUE ES BUENO PARA TODOS Y TODAS

El nivel de promoción universal se orienta a la mantención y fortalecimiento de condiciones que asegure el bienestar socioemocional de la comunidad escolar en el contexto de crisis. Esto implica poner en valor la cultura local, promover la participación de los distintos estamentos de la escuela desde un enfoque comunitario (Kawaga, 2005). Independientemente de la modalidad en que se esté desarrollando la actividad escolar (presencial, híbrida o a distancia), este nivel se preocupa de realizar acciones que promuevan el acceso, permanencia y participación de todas y todos los estudiantes, además de promover una identidad colectiva tanto a nivel de curso como de establecimiento.

En términos generales y desde la perspectiva de sistemas (systems-based approach), planteamos a la Mesa Social COVID-19 que era recomendable bajar la presión de la rendición de cuentas con altas consecuencias –elemento que fue recogido por actores sociales y gubernamentales, que significó la suspensión de la aplicación de la Prueba SIMCE y la Evaluación Docente durante el 2020- y aumentar los apoyos tanto pedagógicos como psicosociales. Para ello, resultaba fundamental aprovechar las capacidades ya instaladas en los distintos niveles y del sistema educativo chileno y presentes en los distintos dispositivos de apoyo escolar.

Dentro de las propuestas a nivel promocional para el resguardo del bienestar de las comunidades educativas señalamos que deberían ser prioridades:

- Generar y priorizar instancias de identidad colectiva y contención con cada estamento, y como comunidad educativa en general.
- Entregar certezas y claridad en aquellos aspectos que hubiese respecto al desarrollo del año escolar, tanto para estudiantes, familias y docentes.
- Establecer mecanismos de comunicación fluidos en los cuales tanto estudiantes, familias, docentes y asistentes de la educación puedan plantear sus necesidades de apoyo o resolución de consultas.
- Realizar adecuaciones curriculares que permita reducir contenidos, y que considere espacios que promueven el bienestar socioemocional como las asignaturas de educación física, música y arte. En este sentido el Ministerio de Educación (MINEDUC, 2020b) estableció una estrategia de priorización curricular, en la cual se realizó una selección de objetivos de aprendizaje fundamentales por cada asignatura y sector de enseñanza del currículum vigente para continuar el proceso formativo. Se ha considerado también mantener la transversalidad de objetivos de aprendizaje de habilidades

como de actitudes con la intención de promover el bienestar socioemocional en los y las estudiantes.

- Promover el uso de metodologías pertinentes las cuales -considerando las limitaciones ya sea de la educación a distancia, híbrida o virtual- incentiven el aprendizaje activo, el diálogo y la participación.
- Evitar repitencias que pongan en riesgo las trayectorias educativas de los y las estudiantes, generando las adecuaciones a los planes de estudio, modos de enseñanza y evaluación, conforme al Decreto N° 67/2018 y los "Criterios de evaluación, calificación y promoción de estudiantes de 1° básico a 4° año medio" (MINEDUC, 2020c).
- Resguardar las condiciones laborales de docentes, asistentes de la educación y administrativos y administrativas, evitando despidos masivos, reducción de sueldos y cambios inesperados de contratos.
- Mantención y mayor articulación de apoyos pedagógicos, psicopedagógicos y psicosociales presentes en las escuelas a través de los dispositivos de apoyo, como el personal del Programa de Integración Escolar (PIE), duplas psicosociales contratadas bajo la Ley de Subvención Escolar Preferencial (SEP), HpV y SENDA, entre otros.
- Contar con espacios sistemáticos de contención, expresión y descompresión entre el personal de la escuela. En esta línea el MINEDUC elaboró la propuesta "Claves para el bienestar. Bitácora para el autocuidado docente" (2020a), en la cual por medio de una serie de técnicas de autoconocimiento, retrospectiva y autoayuda basadas en la inteligencia emocional y en la psicología positiva, pretende promover habilidades socioemocionales. Si bien es valorable la generación de estrategias que releven la dimensión afectiva y vincular del trabajo docente, iniciativas como la mencionada se reducen a nociones de bienestar de corte más bien individual, las cuales deben ser problematizadas y superadas hacia acciones que promuevan el reconocimiento y vínculo afectivo en el intercambio pedagógico colectivo entre docentes (Cornejo-Chávez, 2021).

En este nivel, es fundamental diseñar e implementar acciones de formación y capacitación a directivos y profesores sobre la educación y el apoyo psicosocial en contexto de emergencia, pues serán ellos los encargados de implementar la mayoría de las acciones que corresponden a este nivel. Ello, pues la mayoría de las acciones a nivel promocional son de carácter pedagógico.

Dentro de las habilidades, actitudes y contenidos que debieran desarrollarse con directivos y docentes para el manejo de la crisis, basados en los planteamientos de Kawaga (2005) y adaptada por nosotros al contexto de la crisis sanitaria COVID-19, se encuentran:

Habilidades	Habilidades pro sociales (intereses individuales vs. bien común), resolución de conflictos, prevención de conflictos, toma de decisiones basadas en evidencia, pensamiento crítico, manejo emocional, manejo conductual, aprendizaje colaborativo
Actitudes	Tolerancia, autocuidado, cuidados colectivos, compromiso con justicia y equidad, conciencia de sesgo social, enfoque basado en derechos humanos
Conocimientos	Crisis sanitaria, riesgos asociados al COVID-19, prevención del COVID-19, gestión de crisis, educación en situación de emergencia y crisis, justicia social, identificación de poblaciones/grupos/estudiantes en riesgo

Tabla 1 Habilidades, actitudes y conocimientos claves de la educación en situación de emergencia y crisis (adaptado de Kawaga, 2005).

Junto a la formación, también es imprescindible en este nivel, contar con un sistema de recogida de información que permita una evaluación de necesidades (needs assessment) durante el período de emergencia y que le permita tanto a los establecimientos educativos, como al nivel central, identificar aquellos elementos que debe atender desde su gestión para asegurar el derecho a la educación. Esto permitiría identificar tanto escuelas, cursos y/o estudiantes con mayor probabilidad de presentar dificultades psicosociales y socioemocionales, que presenten algún riesgo de exclusión educativa, y que corresponden a los grupos más vulnerables quienes sabemos son los más afectados por crisis como la que estamos viviendo.

Entre marzo y abril de 2020, siete mil colegios realizaron el Diagnóstico Integral de Aprendizajes (DIA), desarrollado por la Agencia de Calidad de la Educación, cuyo propósito es "contribuir al monitoreo interno que realizan las escuelas sobre el desarrollo de los aprendizajes socioemocionales y académicos de sus estudiantes, y a la recolección de información sobre elementos de la experiencia escolar que promueven el aprendizaje integral" (Agencia de Calidad de la Educación, 2021, p. 5). Esta evaluación, cuya aplicación es voluntaria y se realizaría a comienzos, mitad y cierre del año escolar, permitiría contar con informes de resultados inmediatos –a diferencia del SIMCE- y orientaciones para el análisis y uso de sus resultados.

2.2. APOYO FOCALIZADO Y/O PREVENCIÓN FOCALIZADA: LO QUE ES BUENO PARA ALGUNOS Y ALGUNAS

El nivel de prevención focalizada implica el diseño e implementación de apoyos específicos - pero no necesariamente especializado- a grupos en riesgo de

interrumpir sus trayectorias educativas, que presenten dificultades psicosociales y/o de salud mental.

En este nivel, la comunicación, mecanismos de coordinación y trabajo conjunto entre profesores y profesionales de apoyo psicosocial y psicopedagógico es clave. Esto es sin duda un desafío, por ejemplo, respecto al trabajo en convivencia escolar dan cuenta que estos últimos han estado ligados a niveles de intervención individual en desmedro de intervenciones grupales (Barraza, 2015) con bajos niveles de cooperación profesional, producto tanto de condiciones organizativas como culturales de la escuela que actúan como obstaculizadores (Ortiz-Mallegas y López, 2020).

Por ello, es indispensable que estos equipos de apoyo tengan contacto permanente con los profesores, que les permita identificar a grupos de estudiantes con dificultades o riesgos específicos, y puedan planificar con ellos acciones remediales que los profesores puedan incorporar en su labor docente, sin perjuicio de que los profesionales de apoyo realicen paralelamente acciones de apoyo específico a nivel grupal.

En este eje de prevención focalizada o selectiva para grupos específicos, planteamos a la Mesa Social COVID-19 las siguientes recomendaciones:

- Mantener los programas de apoyo selectivo que ya están presentes en las escuelas, tanto externos (HpV, SENDA u otros) como los profesionales de apoyo psicosocial al interior de los establecimientos. Esto implica asegurar el financiamiento y las condiciones laborales adecuadas para contar con estos apoyos.
- Generar condiciones para que profesionales de apoyo tengan espacios, tiempo y medios de trabajo con equipos directivos y docentes para llevar a cabo la evaluación de necesidades a nivel de escuela/aula, así como la planificación e implementación de acciones para aquellos grupos identificados en riesgo.
- En base a los resultados de la evaluación de necesidades, considerar la posibilidad de re-distribuir los recursos y servicios previamente organizados para brindar los apoyos específicos pedagógicos, psicopedagógicos y psicosociales.
- Evitar colapsar a los encargados y encargadas de convivencia escolar y duplas psicosociales con demandas exacerbadas de atención individual de estudiantes, sin realizar previamente las acciones recomendadas del Nivel 1, y sin identificar quiénes son realmente los estudiantes y grupos de estudiantes que requieren apoyos específicos de Nivel 2.
- Priorizar que los apoyos específicos de Nivel 2 sean realizados desde los profesionales de apoyo de las escuelas, aprovechando las capacidades instaladas en la comunidad.

2.3. ATENCIÓN INDIVIDUAL: APOYOS ESPECIALIZADOS

El nivel 3, de atención individual, está contemplado para aquellas personas que aun después de haber sido parte de estrategias a nivel promocional o focalizada, requieran atención individualizada. El porcentaje de la población escolar en este nivel no debiese ser más allá de un 5-10% del total, lo cual es complejo considerando la tendencia de los establecimientos educativos de comprender la necesidad de apoyo psicosocial como "el caso", amplificando los llamados procesos de derivación tanto interna como externa, agobiando a las y los profesionales de apoyo psicosocial además de colapsando la posibilidad real de atender a aquellos estudiantes o miembros de la comunidad educativa (Leal, 2005). Como lo planteamos en el documento de la Mesa Social COVID-19, nuestro argumento es que, si la red de apoyo psicosocial y de salud mental se encontraba "desbordada" en condiciones "normales" dada la alta prevalencia de problemas de salud mental infanto-juvenil (De La Barra, Vicente, Saldivia, y Melipillán, 2012), y la insuficiente dotación de recursos humanos en el sistema de salud primaria y secundaria (Fardella, Sisto, Rivera, Morales y Soto, 2016) con mayor razón lo estarían en contexto de pandemia.

Por ende, la relevancia de llevar a cabo las acciones de Niveles 1 y 2 para evitar "invertir la pirámide" a través de acciones que hagan prevalecer la atención individual de estudiantes como primera respuesta educativa y psicosocial. Esto además debilitaría el aprendizaje socioemocional de la comunidad escolar y sus posibilidades de avanzar hacia un mejor estado de bienestar comunitario (Kagawa, 2005).

Para activar las redes de atención individual especializada en apoyo escolar y de salud mental, propusimos las siguientes recomendaciones:

- Asegurar que previamente y paralelamente se han/se están implementando las acciones recomendadas a Nivel 1 (promoción para el 100% de la comunidad o estamento) y Nivel 2 (prevención selectiva/apoyos focalizados al 10-20%).
- Identificar aquellos estudiantes que, tras haber sido beneficiario de acciones Nivel 2, requieren de mayores apoyos específicos / individuales / especializados, ya sean de carácter pedagógicos, psicosociales y/o psicológicos.
- Activar, para estos estudiantes y según sea pertinente, apoyos pedagógicos específicos de mayor intensidad y permanencia al interior del establecimiento escolar.
- Activar, para estos estudiantes y según sea pertinente, las redes de apoyo en el Sistema de Atención Primaria (SAP).

En este artículo, presentamos la sistematización de la experiencia educativa de un establecimiento municipal de la ciudad de Punta Arenas, ubicado en el

extremo austral de Chile, que acogió, apropió e implementó la propuesta de la Mesa Social COVID-19 en el área de educación.

3. METODOLOGÍA

Se realizó una investigación cualitativa de enfoque crítico, lo que implica, por una parte, develar la densidad cultural y de relaciones entre las y los actores de la experiencia educativa, sus sentidos, conflictos, fortalezas y debilidades; además de ir más allá de las lecturas de quienes son parte de la experiencia, involucrando factores de la estructura social que condicionan la experiencia, los resultados y consecuencias no previstos, y las ideologías a la base (Torres, 1996).

Para esto se utilizó la metodología de sistematización de experiencias por su cualidad de facilitar la comprensión de los procesos que se desarrollan en un determinado proyecto en el que participan diversos actores con el propósito de rescatar aprendizajes y mejorar su implementación (Tapella y Rodríguez-Bilella, 2014). Coherente con este propósito y perspectiva, el rigor de la investigación se sustentaría por tanto en establecer y explicitar los sustentos teóricos de la práctica que se está reflexionando, así como de la capacidad de quienes sistematizan de mirar críticamente lo realizado, comprendiendo lo sucedido y fundamentando los conocimientos producidos en esa acción (Barnechea, 1994; Navarro y Roche, 2013).

La metodología de sistematización de experiencias propone un ejercicio de reconstrucción de la experiencia indagando en una pluralidad de áreas como la teoría o metodología utilizada, el contexto institucional y social, las relaciones entre los y las participantes, los factores que posibilitaron u obstaculizaron la iniciativa, así como algunos resultados e impactos de la experiencia (Tapella y Rodríguez-Bilella, 2014).

La experiencia sistematizada fue conocida por la primera autora de este artículo- Verónica López- en una actividad organizada por el Departamento Provincial de Educación respectivo, a la que fue invitada a comentar la experiencia que presentó dicha escuela como parte de las actividades de la Red de Mejoramiento Escolar.

A partir de aquella presentación, y en coherencia con el posicionamiento ético-político de la sistematización de experiencias (Cogollo, 2016), la cual valida la producción del conocimiento a partir de la visibilización del otro como co-investigador en sus propios códigos, se propuso tanto a nivel de establecimiento como del Departamento Provincial de Educación ser coautores del presente artículo, además de la suscripción de los respectivos Consentimientos Informados. En función de lo anterior, participan como coautores del artículo la Directora del establecimiento, la Jefa de UTP y la Encargada de Convivencia Escolar; así como los integrantes del Departamento Provincial de Educación, Gastón Aguilar y Aura Calisto.

Una vez conocida la experiencia, y acordada la colaboración en su sistematización, se transcribió el audio de la presentación realizada, se compiló junto con el establecimiento educativo y el Departamento Provincial de Educación material adicional. Posteriormente se realizó un proceso de análisis de contenido categorial temático, en el cual se descompuso la información disponible para generar categorías de análisis producto de similitudes de su contenido y los objetivos de análisis (Vásquez, 1994).

4. RESULTADOS

4.1. CONTEXTO SOCIAL E INSTITUCIONAL

La ciudad de Punta Arenas, ubicada en la península de Brunswick (el último espacio de territorio firme continental) y Seno Otway, en los bordes del Estrecho de Magallanes, el Río de las Minas (antiguo Río del Carbón), es la capital de la Región de Magallanes, la región más austral de Chile y el territorio que tiene el más alto nivel de desarrollo según el Índice de Desarrollo Regional (IDERE, 2019). Este índice considera la educación como parte de los indicadores que se caracterizan por “la capacidad de los habitantes de una región para acceder a una educación de calidad, que promueva el conocimiento, la cultura y amplíe el rango de oportunidades para la vida adulta entre otros factores (IDERE, 2019, p.11). Esta definición contrasta con los datos que ubican a Magallanes como una de las tres regiones con más altos índices de ausentismo, un 20,9% de inasistencia reiterada y 14,1% de inasistencia grave (Mineduc, 2018) como realidad de la escuela pre pandemia. De ahí surge la preocupación de emerger con respuestas que consideren a la escuela total para atender la realidad del contexto pandémico. La región cuenta hoy con un 46% de la matrícula comunal, con 11.722 estudiantes en el Sistema Público.

La región de Magallanes tiene un Departamento Provincial que atiende en asesoría y apoyo a los establecimientos de la región, en el marco del Plan regional del Sistema de Aseguramiento de la Calidad (SAC – Ley General de Educación y Ley de Aseguramiento de la Calidad), con focalización en establecimientos según la categorización de la Agencia de Calidad de la educación. La matrícula regional del año 2020 fue de 31,779 estudiantes, de los cuales el 49,2% estudia en establecimientos municipales (Mineduc, 2020).

La Escuela 18 de septiembre está ubicada en el sector urbano de Punta Arenas, y es un establecimiento municipal que imparte enseñanza parvularia y básica. Según el sitio web Más Información Mejor Educación (MIME Mineduc, 2021) su matrícula total es de 356 estudiantes y su índice de vulnerabilidad escolar (IVE) al año 2020 del establecimiento era de un 92,18% (Escuela 18 de Septiembre, 2020). En los últimos años el establecimiento mejoró su categoría de desempeño de insuficiente a medio-bajo, al igual que sus resultados en la Prueba SIMCE.

El Proyecto Educativo Institucional (PEI) busca garantizar “un ambiente educativo de calidad, que atiende a la diversidad sociocultural, respetando los ritmos y estilos

de aprendizaje. Con profesionales comprometidos con el proceso de enseñanza – aprendizaje y en constante perfeccionamiento, materializando las ideas de equidad, facilitando el aprendizaje significativo y evitando así, la deserción escolar” (Escuela 18 de Septiembre, 2020). Su misión es “propender una educación de calidad que orienta su quehacer pedagógico, a partir de una adecuada organización, un proyecto pedagógico participativo y dinámico, proporcionando herramientas que ayuden a desenvolverse en una sociedad cada vez más compleja; desarrollando en los estudiantes una mentalidad creadora, solidaria, participativa y crítica, fortalecida en el desarrollo de valores, potenciando sus talentos y optimizando los procesos de gestión interna, en un ambiente riguroso, afectivo y de sana convivencia” (Escuela 18 de Septiembre, 2020).

El sello educativo es participativo e inclusivo, lo que significa para la escuela “desarrollar las diversas potencialidades de los estudiantes, con actividades deportivas, artísticas y culturales, abiertas a toda la comunidad escolar, respetando las diferencias y diversidades ideológicas, de género, pluriculturales, sociales y económicas. Manteniendo una buena convivencia escolar, beneficiando a todos los estamentos, independientemente de sus características y, que estos estén comprometidos en la toma de decisiones”.

4.2. IMPACTO DE LA PANDEMIA Y RESPUESTA EDUCATIVA A LA CRISIS

Al igual que el resto de comunidades educativas a nivel regional y mundial, el establecimiento vivenció los efectos del coronavirus con sentimientos negativos como angustia, miedo e incertidumbre:

“(…) cuando el dieciséis de marzo se suspenden las clases, por una exposición de un contagio de un virus que en ese momento no teníamos mayor información, muy pocas cosas se sabían al respecto, fue un momento de catarsis, fue un momento de angustia, fue un momento de miedo también y empezaron a relucir todas las inseguridades que existían en nuestro establecimiento” (Jefa de Unidad Técnico Pedagógica)

No obstante, la comunidad educativa reconoce que la crisis propició momentos de análisis y reflexión pedagógica a través del cual constataron la profunda transformación del habitual funcionamiento de la escuela producto de la pandemia, así como la necesidad de generar estrategias para resguardar el derecho a la educación de las y los estudiantes.

“Todos los establecimientos nos vimos expuestos y obligados a tener una retrospectiva, a tener una mirada evaluadora y crítica sobre los procesos, es decir, que es lo que estábamos haciendo que podemos seguir haciendo, que era de lo que estábamos haciendo que ya no podemos seguir realizando y qué podemos seguir manteniendo...para este gran desafío (...) y poder garantizar así el derecho fundamental de la educación a nuestros estudiantes en un

escenario de emergencia sanitaria y en contexto de catástrofe, eso es súper importante porque para lo que nosotros es normal, ya no lo es. La normalidad, la palabra normalidad cambió" (Jefa de Unidad Técnico Pedagógica)

En este sentido, el afrontar el escenario de crisis sanitaria no se hizo desde cero, sino que se articuló desde un comienzo con los sellos y valores expresados en el Proyecto Educativo Institucional:

"(...) quiero resaltar que en este momento de, en esta modalidad de enseñanza que hemos adoptado ha tomado mucha significancia nuestro sello educativo, que es la participación y la inclusión, que todos se sientan parte, que todos son visibles y que todos tienen un granito para aportar, eh... También ha tomado mucho realce lo que es uno de nuestros valores institucionales que es el trabajo colaborativo, puesto que son parte de esta visión compartida, de esta visión de liderazgo que es el de establecer culturas de trabajo colaborativo y cooperativo por medio de nuestros implementos de gestión que son el PEI y el plan de mejoramiento educativo" (Jefa de Unidad Técnico Pedagógica)

4.3. ACCIONES PARA EL BIENESTAR SOCIOEMOCIONAL BASADO EN EL MODELO DE ESCUELA TOTAL

En base a lo anterior, el establecimiento adoptó los postulados del Documento de la Mesa Social COVID-19 en educación, para crear un plan de apoyo socioemocional, tanto para contexto virtual como presencial, elaborado con toda la comunidad educativa.

"(...) el principal objetivo de este enfoque es resguardar las condiciones en las que se implementan los accesos, la permanencia, la participación activa de todos nuestros niños y niñas respecto a su educación, manteniendo y fortaleciendo el sentido de comunidad escolar, grupo de curso, cuidando que el proceso educativo en situación de crisis, resguarda a su vez la salud mental de toda la comunidad educativa" (Jefa de Unidad Técnico Pedagógica)

Este plan implicó tomar decisiones y medidas a corto plazo, para organizar y ordenar las acciones de apoyo y acompañamiento al interior de la comunidad educativa.

"Entonces aquí vienen la toma de decisiones, la toma de decisiones que van referidas a medidas que fueron a corto plazo, es decir, ¿qué vamos a hacer ahora? y como medidas a corto plazo fue mejorar los apoyos que tenemos en los establecimientos porque en todos los establecimientos existen los apoyos complementarios, organizar y ordenar sus aportes y los acompañamientos para ehm que las

familias no se sientan agobiadas, se sientan acompañadas desde el ámbito pedagógico pero también haciéndonos cargo del bienestar socioemocional" (Jefa de Unidad Técnico Pedagógica)

Este plan se compuso de un conjunto de acciones dirigidas tanto a docentes como estudiantes, ordenados según los niveles del modelo de escuela total, y articulados con los planes de gestión del establecimiento: convivencia escolar, retención escolar y el Programa de Integración Escolar. En la Tabla 2 se detallan las acciones realizadas, su ámbito y posición según plan institucional que articula.

Tabla 2 Acciones para el bienestar socioemocional de la Escuela 18 de Septiembre, basado en el modelo de escuela total por propuesto por la Mesa Social COVID-19 Educación.

		Convivencia Escolar	Retención Escolar	Programa PIE
Ámbito Docente	N1	- Talleres de autocuidado (talleres internos con bitácoras docentes y talleres externos con redes de apoyo).	- Detección y derivación de estudiantes con riesgo psicosocial.	- Trabajo articulado y planificado con todos los docentes de todas las asignaturas y todos los niveles.
	N2	- Solicitud de apoyo psicosocial a WhatsApp "18 en línea". - Contención emocional. - Orientación de beneficios sociales.	- Coordinación con profesores(as) jefes y de asignaturas para retroalimentar avances.	- Trabajo grupal de apoyo pedagógico con estudiantes con NEE.
	N3	- Conversatorio a docentes con desgaste físico y/o emocional de forma voluntaria.		- Tutoría individual en el manejo de tecnologías y herramientas educativas.
Ámbito Estudiante	N1	- Entrega de material informativa sobre medidas sanitarias, beneficios sociales, contención emocional y temas de convivencia escolar. - Talleres Bitácora del estudiante.	- Entrega de material educativo, hábitos de estudio, estrategias de aprendizaje y otros a través de cartillas y cápsulas educativas. - Aplicación de pautas de riesgo socioeducativas. - Categorización de complejidad de estudiantes focalizados.	- Adecuaciones curriculares para estudiantes pertenecientes a PIE.
	N2	- Gestión de beneficios sociales para familias. - Contacto y seguimiento de casos focalizados con problemas sociales y emocionales detectados. - Entrega de orientaciones, contención y apoyo socioemocional a las familias. - Citación de apoderado en casos de estudiantes de alta complejidad sin respuesta.	- Generar Plan Individual de Intervención con estudiantes dependiendo sus necesidades con: -- Tutorías socioeducativas al estudiante y apoderado responsable. -- Tutorías en técnicas de estudio.	- Acompañamiento pedagógico en estrategias diversificadas para el aprendizaje de todos los estudiantes. - Apoyo focalizado a estudiantes con necesidades educativas especiales transitorias y permanentes.
	N3	- Confección de informe de adherencia al proceso educativo. - Derivación a redes de apoyo externas.	- Derivación a dupla psicosocial.	- Derivación a dupla psicosocial. - Gestión y derivación de estudiantes con NEE a profesionales especialistas del área de salud.

A nivel promocional, junto con la priorización curricular, el establecimiento generó canales de información mediante los cuales se ha estimulado una comunicación bi-direccional con los/as estudiantes y sus familias, tanto a través del uso de redes sociales como en la creación de una línea de apoyo por WhatsApp.

“Hemos potenciado mucho lo que son las redes sociales y el único fin, es de poder mantener socialmente activos y poder mantenernos socialmente comunicados por medio de reconocimientos positivos, por medio de celebraciones, eh... Por medio de concursos, y distintas dinámicas, (...) hay videos de prevención de la violencia, hay tips, hay sugerencias de cómo se puede ir llevando en modo de prevención el impacto que tiene esta emergencia sanitaria para las familias (...) y también que se me olvidó mencionarlo, que tenemos activado nuestra línea de apoyo psicosocial que es un WhatsApp que le tenemos denominado la dieciocho en línea que es donde las familias y estudiantes se pueden comunicar, estar activa y ellos plantean ahí algunas necesidades o inconvenientes que pueden existir en las familias” (Jefa de Unidad Técnico Pedagógica)

“(...) entonces nuestro trabajo ha sido cómo más fuerte y bien concentrado, tenemos comunicación y conocimiento con todos los estudiantes, eso también es súper importante para nosotros porque somos 335 estudiantes de nuestra escuela, no sólo el equipo, sino que los profesores jefes están en contacto, por lo tanto, hemos abarcado a todos, el cien por ciento que eso es muy importante” (Encargada de Convivencia Escolar)

En cuanto al trabajo promocional con docentes, el establecimiento realiza talleres semanales de autocuidado, reflexión y crecimiento personal en los espacios de Consejo de Profesores, cuyas metodologías en su mayoría son inspiradas por las tareas que trae la Bitácora Docente entregada por el MINEDUC.

“Por ejemplo en los consejos de profesores, nosotros también nos han hecho talleres para poder sobrellevar lo que estamos viviendo” (Docente)

“(...) nuestra encargada de convivencia Marisol Vera que ella va a hacer una dinámica de crecimiento personal trabajando lo mismo que hacemos cada miércoles, como iniciamos nuestro consejo de profesores y muchas de sus dinámicas están basadas en la bitácora docente ¿cierto? que nos ha entregado el ministerio de educación tomando temas de allí” (Directora)

“(...) se han convertido hoy en un espacio de conversación, en un espacio de reflexión personal y también donde uno emmm, mide y también, eh, concientiza el vínculo que nosotros podemos generar

con nuestros estudiantes para lograr avances en los aprendizajes”
(Jefa de Unidad Técnico Pedagógica)

Como establecimiento han logrado generar mecanismos de monitoreo y seguimiento de los/as estudiantes, a través de una planilla on line que también les permite identificar las necesidades de cada curso, así como estudiantes que requieran mayor apoyo. La Figura 2 muestra un extracto de la planilla de monitoreo y seguimiento (en Google Drive) de los y las estudiantes que utilizó la escuela y que presentó como problematización en la Red de Mejoramiento Escolar.

Figura 2. Planilla de monitoreo y seguimiento de los estudiantes, Escuela 18 de Septiembre.

A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R
Nombres	Apellido Patero	Apellido Matero	Profesional de apoyo	Tipo de apoyo	Cooperación Escolar - Equipo Psicosocial (Situación Escolar)	Cooperación Escolar (Retención Escolar)	UTP	Acciones Prof Jefe	Reporta o responde a los deberes escolares	Diagnóstico emitido por profesional médico o no médico	Partece al Programa de Integración Escolar (PIE)	Se atiende por PIE (Lista B)	Número de contactos	Seguimiento de Matemáticas	Seguimiento de Historia	Seguimiento de Ciencias	
				ALTA AL 3 DE SEPT POR				Se habla con la madre y a partir de que finaliza					86%	86%	67%	100%	
				PRIMA DOC	Cooperación a estudiantes	10/11 desde el 18		Problemas constantes de	30 SOLO LENGUAJE				0,4E-07 (0)	No entregado (0)	No entregado (0)	No entregado (0)	
													7,1E-07	Deficiente 14%	Deficiente 15%	Procesar 50%	
														Deficiente 43%	83%	67%	
														Deficiente 14%	100%	Incipiente 53%	
														Deficiente 15%	Deficiente 17%	Deficiente 17%	
														Incipiente 43%	83%	Procesar 50%	
				CASE ESPECIAL	Caso Grave 08/09 Tr	8,7,4,0,2 de noviembre	No la	Se la cooperado con	No la entregado tardar	Diagnóstico			8,3E-07 (0)	No entregado (0)	No entregado (0)	No entregado (0)	
													8,8E-07	71%	83%	100%	
														86%	100%	100%	
				Tarea Socioemocional	10 de noviembre de contacto a		No la entregado		se entregó y se entregó con Prof. jefe la recepción de				7,4E-07	No entregado (0)	No entregado (0)	No entregado (0)	
														No entregado (0)	No entregado (0)	No entregado (0)	
													3,3E-07 (0)	86%	Procesar 50%	67%	
													8,3E-07	86%	Procesar 50%	67%	
													8,2E-07	Incipiente 43%	Deficiente 15%	Procesar 50%	
													7,1E-07	71%	83%	100%	
														Incipiente 43%	67%	67%	
				CASE ESPECIAL TRABAJANDO										100%	67%	67%	
																No entregado (0)	
														Deficiente 14%	87%	(0)	
				ALTA REVISAR UTP CON DOCENTES RESPONSABLES		10/11 se contacta a la soperadora de Kistika y estudiantes aplican inform. que			Se conversa con docente no la entregado nada				6,6E-07 (0)	71%	100%	100%	
														Incipiente 43%	Procesar 50%	Procesar 50%	
														No entregado (0)	No entregado (0)	No entregado (0)	
														8,5E-07 (0)	71%	Incipiente 33%	
														8,8E-07	71%	Incipiente 33%	
														4,2E-07	Incipiente 43%	100%	100%

Nota: para resguardar la confidencialidad, los nombres de los estudiantes han sido eliminados.

“ (...) cada uno de los profesionales maneja una planilla individual, (...) es una planilla que va detallando las llamadas hacia las familias, qué es lo que dice la familia, como van, si establecen metas o también las fechas donde se van a ir haciendo los seguimientos (...) Y por último que ya lo mencioné, cada uno de los docentes está súper importante esta planilla, cada uno de los docentes tiene una entrega de habilidades donde ellos van chequeando y si el estudiante entrega o no las tareas, esta planilla es enviada a nosotros como equipo de este plan como les dije, sistematizamos la información” (Jefa de Unidad Técnico Pedagógica)

Esto les ha permitido identificar y generar acciones de acompañamiento en grupos específicos, en un nivel focalizado, como establece el modelo de escuela total.

“(…) en algunas ocasiones nos ha tocado no sé, establecer algún tipo de acompañamiento social para poder entregar beneficios, también cuando algunas familias se sientan agobiadas y se pueden entregar algún tipo de contención” (Jefa de Unidad Técnico Pedagógica)

El establecimiento explicita los esfuerzos porque las estrategias desplegadas a nivel promocional y focalizado permitan disminuir los casos de nivel de atención individual. De todos modos, para aquellos casos se han establecidos criterios de derivación de acuerdo a factores de riesgo ambientales, individuales o familiares que pudiesen estar afectando al estudiante.

“(…) También para poder ser parte de este plan, nosotros tenemos criterios de derivación y aquí toma mucha importancia las acciones previas que realiza el docente para poder vincular y propiciar el trabajo escolar con sus estudiantes. Donde el principal criterio de derivación es la no entrega de tareas o de deberes escolares, ¿mh? Y, cuando están derivados ya a este plan de apoyo, se hace una... una... una categorización del tipo de intervención que va a existir y se categorizan de acuerdo a los factores de riesgo que ellos tienen, pueden ser factores ambientales, factores individuales como también factores familiares” (Jefa de Unidad Técnico Pedagógica)

“hay intervenciones, tutorías socioeducativas con estrategias de estudio, fomento de hábitos, fomentación de los deberes, seguimiento de la asistencia y ehm (...) también están las visitas domiciliarias” (Jefa de Unidad Técnico Pedagógica)

4.4. APRENDIZAJES, RESULTADOS E IMPACTOS PRELIMINARES

Cohesión institucional ante la respuesta educativa en el contexto de pandemia

La organización escolar que ha dado paso al plan de apoyo socio afectivo pedagógico ha permitido fortalecer a la comunidad educativa, quien interpreta como una victoria institucional el trabajo realizado ante los efectos del coronavirus para la escuela, en el marco de una identidad común expresada en el Proyecto Educativo Institucional.

“nosotros lo denominamos un regalo puesto que es el fruto de nuestro trabajo, es el fruto de una victoria institucional y que ha logrado una gran cohesión y unión entre varios estamentos dentro del establecimiento (...) esta innovación que nosotros implementamos, está enmarcada en nuestro Proyecto Educativo Institucional, en la visión compartida de liderazgo que quiere implementar este equipo directivo y también a las necesidades y características de nuestros estudiantes” (Jefa de Unidad Técnico Pedagógica)

Rutas nuevas para el seguimiento y monitoreo de estudiantes

El sistema de seguimiento y monitoreo implementado no solo ha posibilitado la identificación de grupos en los que focalizar actividades o casos que atender de manera individual, también ha servido como una herramienta de coordinación entre docentes y profesionales de apoyo respecto de las diversas acciones que se realizan con los/as estudiantes y sus familias".

"... Aquí quiero compartir con ustedes una planilla de seguimiento y monitoreo, y aquí quiero relevar el Google Drive que se transformó en una herramienta de trabajo, donde esta planilla de caracterización ustedes la tienen súper amplia, pero todos tenemos acceso de esta planilla, es decir, docentes, profesionales del programa de Integración Escolar como también todos los apoyos complementarios de convivencia escolar. Esta planilla ustedes pueden verla, es súper amplia, pero va registrando el profesional de apoyo, bueno los estudiantes que están focalizados, también detalla el tipo de apoyo que se le entrega ehm... El profesional que se va a ser cargo, detalla allí el tipo de seguimiento que se le está realizando, también están detalladas las acciones del profesor jefe, los reportes que se entregan en.... de las tareas y actividades escolares, y también el tipo de apoyo que está entregando el programa de integración escolar" (Jefa de Unidad Técnico Pedagógica)

Gestión colaborativa basada en evidencias: Superando la atención individual como eje de convivencia escolar

Desde su origen el plan de apoyo socioemocional pedagógico implicó el diálogo y la deliberación interdisciplinaria dentro de la comunidad educativa, articulando los aspectos técnico-pedagógicos con la gestión de la convivencia escolar, la cual se identifica como un sello del equipo directivo del establecimiento.

"Entonces aquí nace en el mes de junio este plan de apoyo socioemocional pedagógico que está compuesto por representantes que colaboran activamente en la gestión de la labor pedagógica como también en la gestión de la convivencia escolar que fue nuestro foco, ha sido nuestro foco de trabajo durante el periodo de este equipo directivo" (Jefa de Unidad Técnico Pedagógica)

Este proceso de articulación, que posibilita el funcionamiento del plan de apoyo socioemocional pedagógico, se sustenta en la toma de decisiones basadas en evidencias, tomando los datos que como establecimiento recogen a través del sistema de seguimiento y monitoreo.

"El color amarillo que son el apoyo y el acompañamiento motivacional que corresponde al veinte por ciento, son de estudiantes que en algún momento se perdieron en este proceso de enseñanzas, ya sea porque estaban desgastados, estaban aburridos,

porque era mucho, porque había pasado alguna situación equis en la familia pero que simplemente son de bajo riesgo porque lo que necesitaban ellos era esta comprensión, esta conversación. También el seis por ciento es al cual hemos dado de alta y el color naranja son los estudiantes que están en seguimiento de mediano riesgo y el ocho por ciento que son nuestros estudiantes de color rojo son los de alto riesgo por los factores los cuales ellos están expuestos, ya sean factores individuales como los factores en su conjunto" (Jefa de Unidad Técnico Pedagógica)

La puesta en común de las áreas técnico-pedagógicas, convivencia escolar, retención escolar y PIE, incorporando la voz protagónica de las y los docentes, ha dado indicios de avanzar en la superación de una gestión centrada en la atención individual, hacia un abordaje pedagógico desde el rol docente, en el cual los profesionales de apoyo colaboran y complementan estas acciones.

"Se entrega el acompañamiento, pero sólo por parte del profesor jefe, y que no necesitan de esta atención más focalizada, en cambio los otros colores son los porcentajes de estudiantes los cuales nosotros como plan de apoyo y acompañamiento nos hemos hecho cargo" (Jefa de Unidad Técnico Pedagógica)

"La creación de la caracterización de los estudiantes nos ha permitido tener un panorama general de cómo van trabajando los profesores en convivencia escolar, PIE, UTP, podemos tener una visión general y rápida para ir acompañándolos a los estudiantes con sus logros y avances" (Encargada de Convivencia Escolar)

Gestión territorial: Mayor acercamiento a las familias y sus necesidades

Contar con canales de comunicación más fluidos y directos, desde una perspectiva de bienestar socioemocional, les ha permitido generar vínculos afectivos más cercanos tanto con los/as estudiantes como con sus familias, quienes también se han visto afectadas por las consecuencias del coronavirus, y que el establecimiento ha estado llano a entregar contención y apoyo.

"Bueno se logran estos lazos emocionales y afectivos más cercanos, los estudiantes y apoderados se sienten acompañados porque acá hay un aspecto que nos ha encantado, que es que estamos acompañando al estudiante ¿no es cierto?, motivándolo, pero también estamos acompañando al apoderado con sus problemáticas personales, con las angustias que ellos viven, con los temores que también tienen, entonces hemos abierto una puerta muy interesante de contacto humano, la comunicación directa con el apoderado facilita la expresión de emociones y sentimientos, ayudamos a fortalecer los mecanismos protectores para estudiantes y apoderados, protectores afectivos, emocionales" (Encargada de Convivencia Escolar)

Satisfacción de las familias y bienestar de los/as estudiantes

Las y los docentes dan cuenta de la satisfacción de las familias respecto a las acciones realizadas tanto por ellos, como a nivel institucional por el establecimiento, ya sea en cuanto a los canales de comunicación creados, la gestión de traslados o la entrega de canastas, que genera una sensación de acompañamiento y la tranquilidad que el personal del establecimiento se encuentra activo para dar respuestas educativas.

“en reuniones de apoderados y en reuniones con el centro general de padres también he podido ver que hay una satisfacción bastante grande, hay hartito cariño hacia nosotros como profesionales por parte de los papás de los estudiantes, por el trabajo que estamos realizando, destacar lo que ha hecho convivencia escolar al tener una línea telefónica para los papás, son los estudiantes que quieren comunicarse, la entrega de canastas, la gestión del bus escolar, aquellas casas que no pueden llegar hasta nuestro establecimiento y la verdad es que muchas acciones que nos han permitido que las familias se sientan contentas, se sientan acompañadas y se sientan que estamos trabajando” (Docente)

Esta percepción es compartida respecto al bienestar de los/as estudiantes, al respecto una apoderada señala la manera en que la escuela orientó y acompañó dificultades emocionales de un estudiante.

“[Nombre del Estudiante] cierto durante este tiempo de pandemia presentó muchos problemas, tanto psicológicos como uhm... Emocionales, y yo no dudé en ningún momento de acercarme cierto a hablar con las personas encargadas, que, con su gran apoyo, todos los días estaban llamando preocupados para saber cómo estaba la salud de mi hijo, como estaba psicológicamente, también que cómo estábamos enfrentando este tema de pandemia” (Apoderada)

4.5. ELEMENTOS FACILITADORES Y OBSTACULIZADORES

Como elementos facilitadores en el diseño e implementación de estas acciones para el bienestar socioemocional, se identifica la decisión de tomar esta crisis como una oportunidad; la flexibilidad del equipo ante el contexto adverso y las nuevas condiciones, así como el diálogo que ha generado procesos de colaboración en torno a una meta común.

“nosotros vimos esta situación como una oportunidad, con una mentalidad ¿no es cierto? de crecimiento, vimos es difícil, estamos en esto, pero algo podemos hacer, ¿qué vamos a hacer? y poco a poco fuimos generando” (Encargada de Convivencia Escolar)

“Y bueno otras fortalezas importantes es la flexibilidad del equipo porque eh... Tenemos que adaptarnos a todas las circunstancias, eh... Tenemos que adaptarnos a las mascotas que no nos dejan escuchar, tenemos que adaptarnos a los hijos pequeños, a las guagüitas que lloran, tenemos que adaptarnos también a que un papá está mal (...)” (Encargada de Convivencia Escolar)

“El diálogo entre nosotros, entre los diferentes equipos ha generado una interdependencia muy positiva, que ha favorecido el trabajo de nuestras metas comunes” (Directora de Párvulos)

Como elementos obstaculizadores para el trabajo se señaló la falta de conectividad de las familias, así como de equipos tecnológicos; la falta de competencias digitales, tanto de estudiantes como de apoderados/as, así como la falta de hábitos de estudios. A nivel interno del establecimiento también surgían falta de competencias digitales, en este caso de docentes y profesionales de la educación, al igual que la falta de recursos financieros y económicos para entregar equipos y planes de conectividad a las familias para que pudieran conectarse; la comunicación con apoderados fuera del horario y jornada laboral, así como los efectos del teletrabajo y la organización del tiempo personal en pandemia.

Finalmente, la mayor dificultad a la que se enfrentó la comunidad educativa fue pensar de qué manera realizar paralelamente el conjunto de acciones planificadas, especialmente aquellas de comunicación directa y monitoreo de los/as estudiantes.

“¿cómo mantener los canales de comunicación directos y también abiertos con todos los estamentos y con todas las personas que componen nuestra comunidad? Y también, ¿cómo hacer el seguimiento y monitoreo de los procesos de aprendizaje y de enseñanza?” (Jefa de Unidad Técnico Pedagógica)

4.6. DESAFÍOS FUTUROS

Finalmente, en función de las fortalezas, obstaculizadores, aprendizajes y resultados de esta experiencia, la comunidad educativa ha identificado los siguientes desafíos para el año escolar en curso:

- Mantener y ajustar este plan de apoyo y acompañamiento en contextos remotos y presenciales.
- Establecer y organizar mejor el horario de atención y acompañamiento de estudiantes y apoderados.
- Hacer pausas saludables para nuestra salud mental. Establecer jornadas libres para el descanso y tiempo en familia, que permita estar con más

energía y disposición a seguir acompañando a apoderados/as y estudiantes.

- Aprovechar el mundo de posibilidades que el teletrabajo ha abierto para crear lazos de comunicación con toda la comunidad educativa.

5. DISCUSIÓN

La interrupción de la educación presencial provocada por la pandemia por COVID-19 y los efectos del confinamiento y distanciamiento social han provocado múltiples implicancias socioeducativas y socioemocionales. Las escuelas han debido recurrir a distintas formas de educación en línea e híbrida para mantener la continuidad del proceso educativo, con alta preocupación sobre el bienestar de las comunidades escolares.

Los países de América Latina han debido enfrentar la pandemia en un contexto pre pandémico que ya mostraba profundas brechas de conectividad digital y recursos económicos entre las familias (Almazán, 2020; Reimers y Schleicher, 2020). De allí que la educación en línea en contexto de pandemia es mucho más compleja en esta parte del continente americano (UNESCO, 2020). En este contexto, los docentes han tenido que desarrollar nuevas formas de comunicación con sus estudiantes, además de contener emocionalmente a estudiantes y sus familias (Baptista et al., 2020; Expósito y Marsollier, 2020; Ramos-Huenteo et al., 2020). En muchos casos, el centro de los esfuerzos de los docentes ha migrado de la enseñanza de contenidos disciplinares a la contención emocional y la preocupación por el bienestar de sus estudiantes (Ramos-Huenteo et al., 2020; Sáez et al., 2020). En este escenario surge una pregunta clave: ¿Es posible? –y si lo es-, ¿cómo se hace para congeniar la contención emocional con los aprendizajes escolares en contexto de pandemia?

Lo que está en juego son los procesos propios de la inclusión educativa: la disminución de las barreras para el acceso, la permanencia, la participación, la promoción y los aprendizajes de todos los estudiantes, sin que sus condiciones de origen sean un impedimento para ello (Booth y Ainscow, 2011; Lawrence-Brown y Sapon-Shevin, 2014). La inclusión educativa requiere de soportes y apoyos (Booth y Ainscow, 2011). Lamentablemente, la política educativa pandémica ha adolecido de importantes olvidos en los soportes para el apoyo y asesoría a las comunidades educativas y la gestión de las mismas. Una de ellas es la ausencia de una sinergia entre la triada teoría (sistémica y contextual), praxis (reflexión y acción como práctica indisoluble y permanente) y transformación (de la comprensión de la educación, escolarización y escuela). Ello ha dificultado la comprensión del enfoque de escuela total para avanzar en el bienestar docente, estudiantil, y de la comunidad educativa. Estimamos que no se trata de un “olvido casual”, es más bien centrar el ser y el hacer de las comunidades educativas en procesos de los cuales son los individuos los que asumen individualmente o como comunidad educativa las responsabilidades vinculadas al bienestar socio emocional y los aprendizajes de los establecimientos. Responsabilizar desde la asimetría del poder, de la toma de

decisiones y de la información a quienes deberían ser los y las principales protagonistas de sus historias y esperar que sean los y las propias protagonistas sociales y educativas quienes se preocupen de acceder, aprender, progresar, participar, sentirse parte y acreditarse.

Ahora bien, y siendo justos, observamos en la actualidad una tensión y controversia a nivel tanto de la teoría como de la praxis y de la interrelación entre ambas, respecto de qué significa, y cómo se materializa en la práctica el apoyo al bienestar de las comunidades escolares. Como señalan Cornejo-Chávez (et al, 2021) y Ascorra, Morales y Leal (en prensa), muchas teorías basadas en Psicología Positiva promueven una visión hedónica y, por tanto, individualista del bienestar, y esto tiene sus correlatos en la praxis educativa. Así, por ejemplo, una comprensión teóricamente individualista del bienestar docente puede llevar de manera "natural" a la construcción y difusión de una "bitácora de bienestar docente" basada en los conceptos de fortalezas del carácter y autorregulación emocional, como política educativa (MINEDUC, 2020a). Este tipo de instrumentos de intervención –y sus homólogos para el caso de estudiantes- busca que las personas identifiquen sus emocionales, las conozcan y aprendan a regularlas. El problema del bienestar es uno individual, ergo su solución también lo es. ¿Este tipo de enfoque individual, ayuda a construir y sustentar el bienestar de la comunidad escolar? (Shirley y otros, 2020) ¿cuáles son los efectos e implicancias de abordar el bienestar de la comunidad desde este enfoque?

Si bien teóricamente es posible argumentar que las perspectivas individuales y colectivas/comunitarias del bienestar son epistemológicamente inconmensurables, desde el mundo de la praxis educativa la respuesta es compleja y tiene múltiples aristas. Por ello, es necesario conocer y sistematizar, desde la propia praxis escolar, qué hacen y cómo justifican las escuelas sus planes de acción para resguardar el bienestar socioemocional de las comunidades escolares, si estas acciones se articulan entre sí y de qué manera.

En efecto, la experiencia sistematizada en este estudio muestra que, al menos esta escuela, sí ha logrado avanzar hacia una perspectiva de bienestar colectivo y a planificar pensando en los niveles del modelo de escuela total y no solo en individuos considerados deficitarios y necesitados de estrategias de apoyo individual. Una muestra de aquello es el uso de la Bitácora Docente entregada por el MINEDUC: si bien esta estrategia está originalmente orientada a una perspectiva individual de bienestar, la Escuela 18 de Septiembre ha utilizado las actividades que esta incluye dentro de las acciones que realiza a nivel promocional en los espacios colectivos de cuidado con docentes.

Pareciera que, de todas las acciones implementadas, una de las más potentes ha sido el seguimiento y monitoreo de sus estudiantes, operativizado en una planilla, instrumento que es utilizado para identificar necesidades individuales y grupales de los estudiantes y planificar con base en estas evidencias, los niveles de acción promocional, de prevención focalizada y atención individual indicada, coherentes con el enfoque de escuela total. Probablemente, esta

estrategia de monitoreo y planificación acorde a evidencias les permitirá en el mediano plazo reducir los niveles de ausentismo, repitencia y deserción escolar.

Como muestran estas páginas, la apropiación del enfoque de escuela total ha permitido a la Escuela 18 de Septiembre asumir y hacerse cargo de la responsabilidad de gestionar el bienestar colectivo. Lo anterior marca una virtud de las comunidades educativas en la decisión de asumir, pese a la complejidad y aridez de los contextos pandémicos, la oportunidad de instalar problematizaciones que orientan su ruta de mejora continua y de aprendizaje como comunidad, en pleno inicio y desarrollo de la pandemia, decisiones vinculadas y vinculantes con el bienestar socioemocional de sus propias comunidades educativas. Es el carácter formativo que adquiere la experiencia y la oportunidad de relacionar teoría y práctica lo que hace doblemente enriquecedora esta experiencia como oportunidad de reflexión y de seguimiento.

6. REFERENCIAS

- Agencia de Calidad de la Educación (2021). Diagnóstico integral de aprendizajes. Manual de uso. Guía para su implementación. Junio, 2021. Disponible en: https://diagnosticointegral.agenciaeducacion.cl/documentos/Manual_de_uso_DIA_junio_2021.pdf
- Almazán, A. (2020). Covid-19: ¿Punto Sin Retorno de la Digitalización de la Educación? *Revista Internacional de Educación Para La Justicia Social*, 9(e), 9-11.
- Baptista, P., Almazán, A., Loeza, C., López, V., y Cárdenas, J. (2020). Encuesta nacional a docentes ante el Covid-19. Retos para la educación a distancia. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 50, 41-88.
- Barraza, R. (2015). Perspectivas acerca del rol del psicólogo educacional: Propuesta orientadora de su actuación en el ámbito escolar. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 15(3), 1-21.
- Barnechea, M. (1994). La sistematización como producción de conocimientos. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.
- CIAE, EduInclusiva y Eduglobal (2020). Covid-19 Nuevos contextos, nuevas demandas y experiencia docente en Chile.
- Cogollo, C. (2016). Trayectorias de la sistematización de experiencias. Su constitución como posibilidad de pensar la producción de conocimiento en escenarios académicos. *Revista Interamericana de Educación, Pedagogía y Estudios Culturales*, 9(1), 53-66.
- Cornejo-Chávez, R., Vargas-Pérez, S., Araya-Moreno, R. y Parra-Moreno, D. (2021). La educación emocional: paradojas, peligros y oportunidades. *Revista Saberes Educativos*, 6, 1-24.
- De La Barra, F., Vicente, B., Saldivia, S. y Melipillán, R. (2012). Estudio de epidemiología psiquiátrica en niños y adolescentes en Chile. Estado actual. *Revista Médica Clínica Las Condes*, 23(5), 521-529.

- Dimmit C. y Robillard, L. (2014). Evidence-Based Practices: Pro-social skill development and violence prevention in K-8 Schools. Documento de trabajo. Massachusetts: Fredrickson Center for School Counseling Outcome Research and Evaluation, UMass Amherst.
- Escuela 18 de Septiembre (2020). PEI Proyecto Educativo Institucional. Disponible en: <https://www.fs.mineduc.cl/Archivos/infoescuelas/documentos/8435/ProyectoEducativo8435.pdf>
- Expósito, C., y Marsollier, R. (2020). Virtualidad y educación en tiempos de COVID-19. Un estudio empírico en Argentina. *Educación Y Humanismo*, 22(39), 1-22.
- Fardella, C., Sisto, V., Morales, K., Rivera, G., y Soto, R. (2016). Identidades laborales y ética del trabajo público en tiempos de rendición de cuentas. *Psyche*, 25(2), 1-11.
- Gobierno de Chile (18 de agosto de 2021). Mesa Social Covid19. <https://www.gob.cl/mesasocialcovid19/>
- Hawkins, J. D., y Catalano Jr, R. F. (1992). *Communities that care: Action for drug abuse prevention*. Jossey-Bass.
- Kagawa, F. (2005). Emergency education: A critical review of the field. *Comparative Education*, 41(4), 487-503.
- Leal, F. (2005). Lo psicosocial en contextos educativos: consideraciones conceptuales y empíricas a partir de una experiencia en Liceos de alta vulnerabilidad. *Límite. Revista Interdisciplinaria de Filosofía y Psicología*, 1(12), 51-104
- Machel, G. (2001) *The impact of war on children* (Vancouver, UBC Press).
- Mesa Social Covid 19 (2020). *Propuestas Educación: Trabajo interuniversitario Mesa Social 3B COVID19*. Santiago de Chile.
- [MINEDUC] Ministerio de Educación (2020a). *Claves para el bienestar. Bitácora para el autocuidado docente*.
- MINEDUC (2020b). *Orientaciones para la implementación de la priorización curricular en forma remota y presencial*. Unidad de Currículum y Evaluación, julio, 2020. Disponible en: <https://www.comunidadescolar.cl/wp-content/uploads/2020/07/Orientaciones-Implementación-Priorización-Curricular-en-forma-remota-y-presencial.pdf>
- MINEDUC (2020c). *Criterios de evaluación, calificación y promoción de estudiantes de 1° básico a 4° año medio*. Unidad de Currículum y Evaluación, agosto, 2020. Disponible en: <https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2020/08/CriteriosPromocionEscolarCalificacionEvaluacion.pdf>
- MIME Mineduc (2021). *Ficha del Establecimiento. Escuela 18 de Septiembre, Punta Arenas*.
- Ministerio de Salud /JICA (2001). *Manual para la protección y cuidado de la salud mental en situaciones de emergencias y desastres*. Santiago de Chile: Ministerio de Salud/JICA. Disponible en: <https://www.minsal.cl/wp-content/uploads/2015/09/Manual-para-la-proteccion-y-cuidado-de-la-Salud-Mental-en-situaciones-de-Emergencias-y-Desastres.pdf>
- Murphy, J. M., Abel, M. R., Hoover, S., Jellinek, M., y Fazel, M. (2017). Scope, scale, and dose of the world's largest school-based mental health programs. *Harvard review of psychiatry*, 25(5), 218-228.

- Navarro, A. y Roche, A. M. (2013). Investigación en educación: los procesos de sistematización de experiencias educativas. *Oficios terrestres*, 29.
- Oliveira, D. A., Junior, E. P. y Clementino, A. M. (2021). Trabajo docente en tiempos de pandemia. Informe técnico. Belo Horizonte.
- Ortiz-Mallegas, S. y López, V. (2020). Condiciones de organización del trabajo en convivencia escolar y cooperación profesional. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación, REXE*, 29(42), 183-198.
- Ponce, T., Vielma, C. y Bellei, C. (2021). Experiencias educativas de niñas, niños y adolescentes chilenos confinados por la pandemia COVID-19. *Revista Iberoamericana de Educación*, 86(1), 97-115. Disponible en Aula Virtual.
- Ramos-Huenteo, V., García-Vásquez, H., Olea-González, C., Lobos-Peña, K. y Sáez-Delgado, F. (2020). Percepción docente respecto al trabajo pedagógico durante la Covid-19. *CienciAmérica*, 9(2),
- Reimers, F., y Schleicher, A. (2020). Un marco para guiar una respuesta educativa a la pandemia del 2020 del COVID-19. https://educar2050.org.ar/covid-19_brief_ocde_español_completo/
- Ruiz, G. (2020). Covid-19 Pensar la educación en un escenario inédito. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 25(85), 229-237.
- Tapella, E. y Rodríguez-Bilella, P. (2014). Sistematización de Experiencias: una metodología para evaluar intervenciones de desarrollo. *Revista de Evaluación de Programas y Políticas Públicas*, 3, 80-116.
- Torres, A. (1996). La sistematización como investigación interpretativa crítica: entre la teoría y la práctica. Seminario internacional sobre sistematización y producción de conocimiento para la acción. Santiago de Chile.
- UNESCO. (2020). COVID-19 y educación superior: De los efectos inmediatos al día después. Análisis de impactos, respuestas políticas y recomendaciones. Unesco, <http://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2020/05/COVID-19-ES-130520.pdf>
- Universidad de Chile. (2020). Salud Mental en Contexto de Pandemia: Documento para Mesa Social COVID-19. Santiago de Chile: Universidad de Chile.
- Vázquez, F. (1994). Análisis de contenido categorial: El análisis temático. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.