

COVID-19: impacto psicosocial en la escuela en Chile. Desigualdades y desafíos para Latinoamérica

COVID-19: Psychosocial Impact on School in Chile. Inequalities and Challenges
for Latin America

COVID-19: impacto psicossocial na escola no Chile. Desigualdades e desafios
para a Latino-América

Gonzalo Salas*

Universidad Católica del Maule

Priscilla Santander

Universidad Central de Chile

Andrea Precht

Universidad Católica del Maule

Hernán Scholten

Universidad de Buenos Aires

Renato Moretti

Universidad Alberto Hurtado

Wilson López-López

Pontificia Universidad Javeriana

Doi: <https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/apl/a.9404>

Resumen

La pandemia de Coronavirus-19 (COVID-19) ha superado los cinco millones de casos en todo el mundo y sus consecuencias han sido devastadoras para la salud y la sociedad en general. Como parte de los protocolos

sanitarios que buscan mitigar los efectos de la pandemia, se implementó el cierre de escuelas en la mayoría de los países; Chile no fue la excepción. En el marco de este artículo, se busca dar cuenta del impacto psicosocial de esta medida en las escuelas chilenas y ampliar la

* Gonzalo Salas ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-0707-8188>
Priscilla Santander. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-0156-9867>
Andrea Precht. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-2435-5565>
Hernán Scholten. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-3366-2142>
Renato Moretti. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-7804-8475>
Wilson López-López. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-2964-0402>

Dirigir correspondencia a Gonzalo Salas. Av. San Miguel 3605, Departamento de Psicología, Universidad Católica del Maule, Talca, Chile. Correo electrónico: gsalas@ucm.cl

Los autores declaran no tener conflicto de intereses.

Para citar este artículo: Salas, G., Santander, P., Precht, A., Scholten, H., Moretti, R., & López-López, W. (2020). COVID-19: impacto psicosocial en la escuela en Chile. Desigualdades y desafíos para Latinoamérica. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 38(2), 1-17. <https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/apl/a.9404>

reflexión a Latinoamérica. En este sentido, se analizan fundamentalmente las decisiones gubernamentales a partir de la creación del programa *Aprendo en Línea* y se propone una contextualización y un contraste con las iniciativas adoptadas en otros países, para luego explorar las condiciones del ejercicio de la actividad docente, y sus consecuencias en el contexto familiar para terminar con el impacto en la relación entre las familias y las escuelas. Esto permite visualizar, una vez más, no solo la desigualdad estructural del sistema educativo chileno sino su mantenimiento y eventual profundización. Las discusiones y medidas a implementar a partir de la coyuntura actual plantean retos que, más allá del contexto particular de Chile, pueden hacerse extensivos a otros países de Latinoamérica. *Palabras clave:* COVID-19; escuela; impacto psicosocial; Chile; Latinoamérica.

Abstract

The Coronavirus-19 (COVID-19) pandemic has exceeded five million cases worldwide, and its consequences have been devastating for health and society in general. As part of the health protocols that seek to mitigate the pandemic's effects, school closures were implemented in most countries, where Chile was no exception. In the framework of this article, we seek to give an account of the psychosocial impact of this initiative on Chilean schools and to broaden the reflection to the rest of Latin America. In this sense, we analyze government decisions since the creation of the *Aprendo en Línea [I Learn Online]* program and propose a contextualization and a contrast with the measures adopted in other countries. We then explore the conditions of the exercise of the teaching activity, its consequences in the family context, and the impact on the relationship between families and schools. This allows us to visualize, once again, not only the structural inequality of the Chilean education system but also its maintenance and eventual deepening. The discussions and measures to be implemented in the current situation pose challenges that, beyond the context of Chile, can be extended to other Latin American countries.

Keywords: COVID-19; School; psychosocial impact; Chile; Latin America.

Resumo

A pandemia Coronavirus-19 (COVID-19) tem superado os três milhões de casos no mundo todo e suas consequências têm sido devastadoras para a saúde e a sociedade em geral. Como parte dos protocolos sanitários que buscam mitigar os efeitos da pandemia, se implementou o encerramento de escolas na maioria dos países e o Chile não foi a exceção. No marco deste artigo, busca-se dar conta do impacto psicossocial nas escolas chilenas e ampliar a reflexão para a Latino-América. Neste sentido, se analisam fundamentalmente as decisões governamentais a partir da criação do programa *Aprendo Online* e se propõe uma contextualização e um contraste com as medidas adotadas em outros países, para depois explorar as condições do exercício da atividade docente, suas consequências no contexto familiar, para terminar com o impacto na relação entre as famílias y as escolas. Isto permite visualizar, mais uma vez, não só a desigualdade estrutural do sistema educativo chileno, mas também sua manutenção e eventual aprofundamento. As discussões e medidas a implementar a partir da conjuntura atual apresentam desafios que, para além do contexto particular do Chile, possa se fazer extensivo para outros países da Latino-América.

Palavras-chave: COVID-19; escola; impacto psicosocial; Chile; Latino-América.

El presente artículo tiene el objetivo de hacer visibles y discutir una serie de cuestiones relacionadas con el impacto psicosocial en las escuelas chilenas de la pandemia de Coronavirus 2019 (COVID-19), que desde diciembre pasado ocasionó una crisis sanitaria en la provincia de Wuhan, China, y se propagó rápidamente a diversos rincones del mundo. Con fecha de 25 de mayo de 2020, la COVID-19 se había extendido a 188 países y regiones, con 5 494 287 casos confirmados, 346 299 muertes y 223 172 casos de recuperados (Coronavirus Resource Center, 2020). La rápida

difusión de la enfermedad está generando importantes cambios en la sociedad, que van desde sus efectos sanitarios directos en la población, hasta el desplome de la producción, los intercambios comerciales y las economías, sin obviar las consecuencias de la emergencia sociosanitaria en la salud mental y la calidad de vida de las personas.

La escuela no ha sido la excepción a estos cambios, dado que esta pandemia afecta a millones de escolares y sus familias en todo el mundo. Por ello debió procederse al cierre de las escuelas, no porque estas fueran lugares peligrosos para niños, niñas y adolescentes (NNA), quienes menos riesgo corren (Center for Disease Control and Prevention, 2020), sino porque de esta forma se reduciría aún más la transmisión del virus SARS-CoV-2, causante de la enfermedad, y sería posible proteger a las personas que, de otra forma, podrían terminar en cuidados intensivos, con asistencia respiratoria mecánica (Mahase, 2020) o incluso fallecer.

Se debe tener en cuenta que el cierre de escuelas probablemente contribuyó al control del COVID-19 en China como parte de un conjunto más amplio de medidas de aislamiento sanitario (Kwok et al., en prensa; Tian et al., en prensa), que permiten frenar la transmisión y de esta forma aliviar la carga de los sistemas de salud (Van Lancker & Parolin, 2020). Se predice que el cierre de escuelas por sí solo evitaría entre el 2 y 4% de las muertes; aunque faltan estudios concluyentes a este respecto (Viner et al., 2020), razón por la cual se hace indispensable analizar los posibles beneficios del cierre de escuelas en relación con los costos del ausentismo de los trabajadores de la salud asociados con obligaciones adicionales del cuidado de los niños (Bayham & Fenichel, 2020).

El cierre de las escuelas ha sido implementado por una gran cantidad de países del mundo, de manera total o parcial (UNESCO, 2020). Los países que actualmente mantienen funcionando la totalidad de sus escuelas son Nicaragua, Islandia, Noruega, Francia, Austria, Bielorrusia, Turkmenistán, Burundí, Vietnam, Papua Nueva Guinea y Nueva

Zelanda (Unicef, 2020). A 25 de mayo de 2020, los datos informan de 1 190 287 189 estudiantes afectados a escala global, lo que corresponde al 68% del total de estudiantes matriculados (UNESCO, 2020). Se estima que en América Latina y el Caribe alrededor de 154 000 000 de NNA se encuentran temporalmente fuera de las escuelas, lo que puede incluso conllevar a que los NNA de las familias más pobres puedan quedar definitivamente fuera del circuito educativo (Unicef, 2020).

En China, foco inicial de la pandemia, el Gobierno implementó rápidamente la política de emergencia denominada “*Suspending classes without stopping learning and suspending classes without stopping teaching*” —Suspender las clases sin dejar de aprender y suspender las clases sin dejar de enseñar— (Ministry of Education of the People’s Republic of China, 2020) para continuar con las actividades educativas tras el cierre de escuelas en todo el país. Sin embargo, se presentaron algunos desacuerdos y debates sobre qué y cómo enseñar, la carga de trabajo de los estudiantes, profesores y profesoras, así como sobre el entorno de la enseñanza y las implicancias para la equidad en la educación. De esta forma, el aprendizaje se lleva a cabo de diversas maneras y se asume, entre las debilidades, la infraestructura de enseñanza en línea, la inexperiencia de profesores y profesoras relacionada con sus trayectorias biográficas y laborales, las complejidades de la gestión educativa y los entornos en el hogar, entre otros (Zhang et al., 2020). Asimismo, en el marco de esta política se ofrece ayuda a profesores y profesoras para adaptarse a los nuevos entornos, además de garantizar la conexión fluida de las necesidades de enseñanza con apoyo de servicios técnicos especializados y la creación de comités de orientación docente (Ministry of Education of the People’s Republic of China, 2020).

Si bien el cierre de las escuelas no debe conducir a una parada completa de los aprendizajes (Wöbmann, 2020), se observa que el escenario de cierre con mantención forzosa de los procesos

de enseñanza y de aprendizaje tiende a convertirse en un factor de demanda, sobrecarga y estrés para profesionales, familias y estudiantes, sobre todo en condiciones de vulnerabilidad psicosocial y económica.

Es importante tener en cuenta que los niños no pueden aprender en casa tan bien como en la escuela. De lo contrario, estas no serían necesarias en absoluto (Patrick & Cormier, 2020). En este escenario, millones de estudiantes no están recibiendo una buena educación (Ali & Alharbi, 2020).

A la luz de esta situación, el presente artículo aborda el impacto psicosocial de las principales medidas tomadas en Chile a nivel del sistema educativo, con el propósito de mantener las prácticas de enseñanza y de aprendizaje a pesar del cierre de los establecimientos educativos, fundamentalmente a través del programa *Aprendo en Línea* (Ministerio de Educación de Chile, 2020a). Con este fin, se contextualizan y contrastan las medidas adoptadas, para luego explorar las condiciones del ejercicio de los profesores y profesoras, sus consecuencias en el contexto familiar de los y las estudiantes, para terminar con el impacto en la relación entre las familias y las escuelas.

Chile: Educar en un contexto de crisis

A través de un anuncio presidencial, el gobierno de Chile suspendió las actividades educativas en establecimientos escolares y preescolares a partir del 15 de marzo, inicialmente por dos semanas. El 25 de marzo, el Ministerio de Educación (Mineduc) anunció la mantención de la medida por dos semanas más junto con el anticipo de las vacaciones de invierno, de manera que durante el mes de abril no hubiera actividades presenciales en los establecimientos educativos. El Mineduc creó el programa *Aprendo en Línea* con la finalidad de mantener los aprendizajes escolares en todos los niveles de enseñanza y, residualmente,

disponer de documentos físicos para estudiantes que no pudieran acceder a la web. Es importante mencionar que la suspensión de clases ocurre en Chile al inicio del año escolar, a diferencia de los países del hemisferio norte, donde la suspensión tiene lugar en la segunda mitad del año lectivo. Si se considera como referencia la matrícula 2019, esta medida habría afectado a 3 624 343 estudiantes chilenos de escuelas públicas y privadas (Centro de Estudios Mineduc, 2020).

Las medidas implementadas ante la pandemia se han desplegado de manera intempestiva, en un sistema educativo caracterizado por una fuerte desigualdad estructural (Cavieres, 2014; García-Huidobro, 2007). Esto se traduce en la solicitud de continuar cumpliendo a toda costa con los procesos pedagógicos, sin considerar las dificultades contextuales que presentan familias, NNA y profesores y profesoras, donde una gran mayoría han de desempeñarse enseñando a estudiantes a los que apenas llegaron a conocer presencialmente.

Al parecer, las autoridades no llegan a entender que el aislamiento sanitario genera una serie de dificultades que impactan sobre nuestros vínculos y entorno familiar (Scholten et al., 2020) y que los diversos actores de la comunidad escolar se ven naturalmente afectados por esta situación, por lo que las nuevas estrategias para continuar con la educación formal deberían pensarse desde una pedagogía de emergencia (Ruf, 2012).

Los lineamientos del Mineduc buscan que la escuela continúe funcionando; no obstante, ese quehacer parece irreflexivo, acrítico y dogmático, ya que otorgaría prioridad al cumplimiento, a cualquier precio, de un calendario escolar que fue programado en un contexto completamente diferente, por sobre el cuidado de la población. En este sentido, la orientación para continuar con el año escolar tiene un foco *adultocéntrico* que está guiado por las necesidades de los adultos (Parra et al., 2020), quienes deben cumplir con las tareas y metas que les demanda el sistema y no considera a NNA.

Al entrar al sitio oficial del Mineduc lo primero que aparece es el banner del citado programa, *Aprendo en línea*, en el cual se puede leer el siguiente epígrafe: “Ingresa a Aprendo en Línea y encontrarás el material que necesitas para seguir estudiando desde tu casa”. Esto puede entenderse si se considera que, en el marco de los procesos neoliberalizadores de la educación chilena, familias y escuelas han sido empujadas hacia el *accountability*, el cual se asocia con medir resultados de aprendizaje y rendir cuentas. En este contexto, se apunta al logro de ciertos niveles de desempeño en un marco de competencia tanto entre establecimientos educacionales como entre individuos (Chávez & Vergara, 2017; Falabella & De la Vega, 2016).

Sin lugar a dudas, este ejemplo no hace más que corroborar las prioridades educacionales para el gobierno, que no considera lo señalado en la nota técnica de la *Alianza para la Protección de la Infancia en la Acción Humanitaria*, publicada el presente año (2020), en la cual se establece que las intervenciones gubernamentales deben priorizar la reducción de la estigmatización y exclusión social que puede traer consigo la enfermedad (The Alliance for Child Protection in Humanitarian Action, 2020). En el contexto de una alta desigualdad social y educacional, no es difícil presuponer que el afrontamiento de la emergencia sanitaria se dará en condiciones desiguales que, lejos de mejorar los aprendizajes, reducirán el bienestar y la salud de familias y estudiantes, sobre todo de los más vulnerables (PNUD, 2017), atentando contra el mismo discurso centrado en resultados y la insistencia en “no perder el año escolar”.

La desigualdad se expresa, por ejemplo, en que la pobreza económica o la inexistencia de cobertura en sectores rurales dificultan o imposibilitan el acceso a la nueva modalidad de vida escolar en línea que se propuso como solución transitoria. Esto refleja una de las tantas paradojas del Chile actual, ya que si bien es considerado uno de los países más desarrollados de Latinoamérica y muestra altas tasas

de penetración de internet, no ha podido resolver los problemas de desigualdad que caracterizan a la región (Cabello et al., en prensa). En Chile, casi la mitad de las conexiones de internet fijo se encuentran en la región metropolitana (Subsecretaría de Telecomunicaciones de Chile, 2020). Por su parte, en países como Colombia la mitad de la población no tiene acceso a internet (Ministerio de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones de Colombia, 2019), situación que se ve agravada en los países de la región con mayor tasa de pobreza, como Honduras y Guatemala (CEPAL, 2019), lo cual impacta en el sistema educativo.

Entonces, ¿por qué formular un programa que tiene como requisito fundamental “estar en línea”? ¿Por qué las directrices no consideran otras formas de aprendizaje a distancia de manera prioritaria? Un interesante contraste se presenta al considerar el programa del Ministerio de Educación de Perú denominado *Aprendo en Casa*. Este favorece un conjunto de dinámicas, materiales y recursos orientados a favorecer los aprendizajes. Los programas educativos además de utilizar la web, se transmiten por radio y televisión a través de TVPerú, Canal Ipe, Radio Nacional y alrededor de 1 000 radios regionales (Ministerio de Educación de Perú, 2020), con lo que se logra impactar a una mayor cantidad de familias. De la misma forma, en Costa Rica se entregan contenidos por televisión abierta, a lo que se agrega una caja de herramientas para profesores y profesoras (Ministerio de Educación de Costa Rica, 2020). En Argentina, el Ministerio de Educación de la Nación en conjunto con Educar S.A. y Contenidos Públicos S.A. incorporaron los contenidos del portal Educ.ar, que son emitidos a través del programa *Seguimos Educando* (Gobierno de Argentina, 2020).

En Chile, el Colegio de Profesores (2020) propuso que la televisión abierta colabore con los procesos de enseñanza y aprendizaje en escolares, al menos mientras se mantenga la crisis por la COVID-19. No se puede desconocer que desde el 27 de abril

inició sus transmisiones *TV Educa Chile*, señal televisiva de programación infantil (4 a 12 años de edad) dentro de la cual el Mineduc ha definido un espacio denominado *Aprendo TV*, con contenidos priorizados de 1.º a 4.º año de educación escolar destinados a complementar el aprendizaje y el trabajo de los establecimientos escolares (Ministerio de Educación de Chile, 2020b). No obstante, el foco de los procesos educativos mantiene su énfasis en la educación en línea.

Otra medida cuestionable fue la decisión del Mineduc de adelantar las vacaciones de invierno para todos los jardines infantiles y escuelas de Chile desde el 13 al 24 de abril. Con esta medida, NNA quedaron encerrados en sus vacaciones, con las comprobadas consecuencias del consecuente encierro sobre los niños (e.g., Jiao et al., 2020). Adicionalmente, se les coartó el tiempo de adaptación al aprendizaje no presencial y, además, se alimentó la idea de que, al terminar estas dos semanas, los estudiantes podrían haber regresado a las clases presenciales. Esto genera ansiedad y una presión adicional en las familias, peligro no infundado, ya que ha sido polémico tanto el anuncio de regreso a clases a partir del 27 de abril, como su postergación a mayo a través de un retorno paulatino a las aulas.

En contraste, el Departamento de Educación de Nueva York anunció el pasado 11 de abril que sus escuelas públicas no volverán a abrir sus puertas durante el año escolar 2019-2020 y continuarán con el aprendizaje remoto. Esta decisión estuvo acompañada de otras cuestiones esenciales entre las cuales se pueden mencionar: 1. Los servicios de comida continúan operando en las escuelas para quien los necesite, 2. Se asegura el cuidado de hijos e hijas de trabajadores esenciales, y 3. Se entregan iPads con conexión a internet para los estudiantes que no dispongan de un equipo portátil (The New York City Department of Education, 2020). En Colombia, el Gobierno Nacional expidió el Decreto 470 el cual permite que NNA del sector educativo oficial continúen recibiendo el complemento nutricional para consumo en sus

hogares durante el tiempo que estén vigentes las medidas de aislamiento sanitario (Ministerio de Educación de Colombia, 2020).

En el caso de Chile, no se debe olvidar que el tenso periodo por el que está atravesando, se intensificó meses antes del inicio de la pandemia, a partir de la revuelta del 18 de octubre de 2019 (Salas et al., 2019). El país vive un proceso de cambio cultural, con un estallido social profundo que se gestó con una masiva evasión al metro por parte de los estudiantes de secundaria, que, en realidad, expresaba un profundo malestar que brotaba de los barrios más pobres, junto a una rabia acumulada, vinculada a la precariedad social y a la desigualdad estructural que las políticas neoliberales configuraron, materializaron y naturalizaron (Garcés, 2020).

Las legítimas demandas sociales han sido criminalizadas por el aparato estatal incluyendo periodos de toque de queda, violación de derechos humanos, limitaciones a la libertad de expresión, tortura, tratos crueles y degradantes, violaciones a domicilios y allanamientos (Centro de Estudios Públicos, 2019; Instituto Nacional de Derechos Humanos, 2019). Tan solo entre el 18 y 21 de octubre de 2019, se reportaron 11 000 personas heridas, 345 con traumatismos oculares, 15 000 detenidos y 8 fallecidos bajo la custodia del Estado o en manos de sus agentes (Instituto Nacional de Derechos Humanos, 2019, Human Rights Watch, 2020). La crisis aún se estaba desarrollando cuando la COVID-19 comenzó a expandirse en las distintas regiones de Chile y es muy probable que cuando la pandemia esté bajo control, el estallido se reanude; sin embargo, las circunstancias serán muy diferentes, lo que hace muy difícil predecir cómo se desarrollarán estos acontecimientos (González & Le Foulon, en prensa).

Los profesores y las profesoras

Desde la política educativa y la conformación del rol docente, se puede señalar que el sistema educacional chileno promueve una fuerte tensión profesional,

debido a una alta exigencia de calidad profesional y responsabilización sobre los aprendizajes escolares, y una importante desvalorización y restricción del estatus profesional docente (Ruffinelli, 2016). Lo anterior se gesta en el contexto de una gobernanza educacional caracterizada por políticas escolares de rendición de cuentas con altas consecuencias (Falabella & de la Vega, 2016), las cuales generan reacciones en las comunidades escolares que van desde una reafirmación del *ethos escolar* hasta un excedente de estrés en escuelas desventajadas (Falabella, 2016). De esta manera, el impacto psicosocial de la emergencia sanitaria sobre los profesores y profesoras está atravesado por las tensiones propias de la estructuración política del sistema escolar y el trabajo docente. Las transformaciones de la enseñanza y el aprendizaje ante la emergencia sanitaria se realizan sobre un escenario ya tensionado, desigual y agobiante para la profesión docente.

Respecto a las condiciones del trabajo docente, en Chile, como en la mayor parte de Latinoamérica, este se ejerce en condiciones difíciles y se caracteriza por la sobrecarga laboral (Ávalos, 2013). Los profesores y profesoras suelen no disponer de suficiente tiempo para planificar, preparar materiales, corregir evaluaciones o atender a estudiantes y familias, por lo que buena parte del trabajo es llevado al hogar (Gaete Silva et al., 2017). La escasez e intensidad del tiempo laboral, características propias de la estructuración del trabajo docente, impactan muy negativamente en el cumplimiento de sus múltiples obligaciones y en la satisfacción laboral del profesorado.

La pedagogía en Chile es una profesión caracterizada por la insatisfacción laboral y el estrés. Como lo han mostrado diversas investigaciones, los profesores y profesoras perciben poco reconocimiento y confianza especialmente del Estado (e.g., Hernández-Silva et al., 2017). Los profesores y profesoras suelen percibirse *desprofesionalizados*: no estiman que se confíe en ellos ni que cuenten con autonomía profesional (Gaete Silva et al., 2017). A eso se suman múltiples insatisfacciones

relacionadas con las oportunidades de desarrollo, la gestión y las condiciones de las escuelas, junto con insuficientes remuneraciones y compensaciones, lo que lleva en muchos casos a perseguir otras oportunidades e intereses laborales (Ávalos & Valenzuela, 2016; Gaete Silva et al., 2017). Luego, las insatisfacciones laborales y el exceso de trabajo entre los profesores y profesoras suelen traducirse en estrés que se ve agudizado por las circunstancias de incertidumbre y sobrecarga derivadas de la emergencia sanitaria y las adaptaciones pedagógicas forzadas.

Cabe agregar que la pedagogía en Chile es una profesión significativamente feminizada (Ávalos, 2013), por lo que se incrementa la ya desigual distribución del trabajo entre los sexos: a la sobrecarga de trabajo se suma el cuidado familiar en el hogar, que suele recaer sobre las mujeres. En la situación actual de trabajo desde el hogar, con superposición entre trabajo y tareas hogareñas, no puede sino esperarse un significativo aumento del estrés y el malestar subjetivo, especialmente entre las mujeres.

Otro aspecto para considerar es que son los profesores y profesoras más jóvenes, quienes trabajan en contextos vulnerables, quienes están más propensos a abandonar la profesión docente (Carrasco, Godoy & Rivera, 2017). Esta variable es relevante pues en este grupo etario las responsabilidades de cuidado infantil pueden ser más altas (Zhang et al., 2020). Si la sobrecarga y las interferencias entre trabajo profesional y hogareño afectan especialmente a profesores y profesoras ya propensos al estrés, o bien que presentan insatisfacción en contextos vulnerables, no solo se ve amenazada su salud e integridad, sino la propia calidad de la educación para las familias y estudiantes menos favorecidos, por efecto de la alta rotación docente alimentada por la sobrecarga en el contexto de emergencia.

Cabe agregar respecto de las condiciones de trabajo, que al igual que en el caso de las familias de sus propios estudiantes, no se puede asumir de antemano que los profesores y profesoras cuenten

con el espacio necesario, la estabilidad y capacidad de conexión a internet, el *hardware* ni el dominio tecnológico necesarios para realizar docencia en línea. Las condiciones materiales de la docencia virtualizada configuran otro espacio de riesgo para la integridad personal y el desempeño laboral.

Respecto de los aspectos técnicos del ejercicio profesional, la formación docente y el ejercicio de la profesión están preparados fundamentalmente en términos de aprendizaje en el “aula de clases”, pero no para condiciones de aprendizaje a distancia o de aprendizaje en línea. A modo de ejemplo, una de las últimas publicaciones chilenas que tematiza comprensivamente las relaciones entre enseñanza y aprendizaje, no abandona el foco en torno a “cómo se enseña en las salas de clase” (Treviño et al., 2019). Nadie pudo prever certeramente esta emergencia y la mayor parte del tiempo se estuvo pensando en la mejora de los procesos presenciales de promoción del aprendizaje. Por esta razón, los equipos de profesores y profesoras se han enfrentado a un desafío para el cual estaban difícilmente preparados, esto es, recontextualizar y hacer viable la educación en línea sincrónica, o a distancia por medio de indicaciones y guías mediadas por padres o apoderados.

Así, las comunidades escolares deben continuar con el logro de aprendizajes en un escenario de inexperiencia e improvisación, que, otra vez, no contribuyen ni a la calidad de los aprendizajes ni al bienestar e integridad docente. Por cierto, no es posible asegurar que la educación a distancia beneficia los aprendizajes, como tampoco que se puedan mantener, técnica o moralmente, las prioridades educativas previas a la pandemia en tales condiciones.

Hubiese sido idóneo contar con un acceso garantizado y aprendizajes de calidad en entornos digitales pero, lejos de ello, es necesario que las políticas educativas sobre tecnología digital sigan potenciándose (Claro & Cabello, 2019). Además, dado el contexto de la profesión docente, las imposiciones de mantener el trabajo de enseñanza pasan

a formar parte de las responsabilidades ineludibles que asigna el sistema educacional a sus profesores y, probablemente, su incumplimiento se convierta en un temor para la estabilidad laboral. Ante esta situación, el Colegio de Profesores de Chile ha respondido desde un punto de vista más bien técnico, ofreciendo formación sobre la educación a distancia y oponiéndose, en cambio, al adelantamiento de las vacaciones escolares y las pretensiones de reabrir las aulas. Por otra parte, una investigación periodística preliminar da cuenta de una diversidad de decisiones pedagógicas a nivel escolar, que van desde el acatamiento a las disposiciones ministeriales, hasta resistencias a seguir el calendario de evaluaciones privilegiando, más bien, el bienestar de los estudiantes (Navarro, 2020).

La dinámica familiar

La mayor parte de las familias en Chile como las de buena parte de Latinoamérica se enfrentan a situaciones de inestabilidad estructural y precariedad laboral que afectan las condiciones en las cuales transcurren sus vidas y el modo en que pueden desplegar la crianza. También se ven enfrentadas a un escrutinio permanente por parte de expertos y tomadores de decisiones respecto del modo en que educan a sus NNA (Faircloth & Murray, 2015). Esta intensificación de la parentalidad y las exigencias realizadas a padres, especialmente a la madre, implica el supuesto de que las necesidades emocionales de los adultos son mínimas en relación con las de los NNA que están a su cargo (Burman, 2016).

En este sentido, es conveniente señalar que, en este contexto de crisis, los adultos también están afectados: las emociones negativas como la ansiedad excesiva, la depresión y la indignación aumentaron, mientras que las emociones positivas y la satisfacción con la vida disminuyeron (Li et al., 2020). Muchos adultos requerirán atención psicológica, la cual debe dirigirse y adaptarse según

corresponda (Duan & Zhu, 2020), cuestión que debería ser considerada a la hora de aumentar la carga de responsabilidades respecto de la escolaridad de NNA en situación de cuarentena.

Adicionalmente, muchas familias han visto afectada su situación económica ya que las cuarentenas obligatorias en algunas regiones, los cordones sanitarios o el aislamiento mismo, no permiten la generación de ingresos que permitan cubrir sus necesidades vitales. En estas condiciones, es esperable que el sistema familiar presente altos niveles de estrés. De esta forma, “las dificultades económicas así como otros factores de riesgo de orden social o ambiental hacen que sea más difícil que se puedan cumplir de manera adecuada las funciones parentales” (Di Bartolo, 2016, p. 83).

Esta situación podría dar lugar a diversos tipos de vulneración de derechos hacia NNA, además del que ya perciben por la pandemia. Esta combinación es un factor de riesgo ya que está comprobado que un alto nivel de estrés en los padres o cuidadores facilita la aparición de malas prácticas parentales, como por ejemplo posibles actos de violencia psicológica, física o ambos (Bott et al., 2019).

Es por esto que, si las figuras significativas del sistema familiar son responsivas y se preocupan por atender a las necesidades de NNA, de forma sensible y contingente, se estará propiciando un ambiente protegido, en el que los niños y niñas podrían entender al mundo como un lugar seguro. Por el contrario, si el niño o niña se encuentra en un ambiente hostil, es probable que presente dificultades para explorar, conocer y aprender de su entorno, dado que estaría constantemente en alerta por sentirse amenazado (Brooks et al., 2020; Wang et al., 2020). Estas problemáticas se acrecientan en el caso de niños y niñas con discapacidad, quienes se enfrentan a desafíos adicionales como resultado de sus limitaciones funcionales. La carencia de una respuesta humanitaria inclusiva y el descuido por parte de miembros de la familia son formas comunes de violación de los derechos humanos (Schiariti, 2020).

De acuerdo a lo expuesto hasta aquí, no debe extrañar a nadie que los padres o cuidadores se sientan sobrepasados con las demandas educativas a las cuales se enfrentan, visualizándose de esta forma sus carencias en cuanto a la posibilidad de acceder al material educativo (e.g., “no he podido comprar hojas, no tenemos impresora, no me alcanzó para el internet”) o a participar de una actividad laboral que le permita cubrir estas y otras necesidades. De este modo, resulta posible vislumbrar que la esfera de lo cognitivo se vea afectada, en la medida en que estos pensamientos pueden ser recurrentes o distorsionados, afectando a su vez, el plano emocional, lo que influye en su bienestar.

Además, es preciso considerar que, en el marco de la pandemia propiamente, sea esperable que tanto padres e hijos presenten un mayor malestar a nivel psicológico, en cuanto a sentirse angustiados, temerosos y estresados (Bellei & Muñoz, 2020), pues las demandas de cuidado aumentan en un contexto de profunda incertidumbre, en donde los padres tienen aún un menor control sobre los riesgos potenciales para sus NNA.

Es posible que, en algunas familias, los cuidadores principales cuenten con recursos personales para implementar estrategias de afrontamiento en situaciones de estrés que benefician la dinámica y clima familiar; sin embargo, es preciso evitar considerarlas como ejemplos de “buenas familias” en oposición a aquellas que no presentan el mismo escenario y precisan auxilio para mejorar su habilidad en el manejo de las emociones y su acción.

Las familias y la escuela

En el caso de Chile, como el de otros países de Latinoamérica, quedan por formular algunas preguntas que permitan poner al descubierto los supuestos implícitos en la mayor parte de las medidas recientemente propuestas por las autoridades: ¿cuántos hogares cuentan con una habitación destinada exclusivamente al trabajo? ¿Todas

las familias tienen solamente un hijo o una hija a quien apoyar? ¿Todos los hogares disponen de uno o más de un computador? Pero, principalmente, ¿cómo se va a comprender el compromiso parental en la escolarización de NNA en cuarentena para favorecer así su aprendizaje?

Con anterioridad a la pandemia, ya se advertía sobre los modos de participación parental alentados por la escuela, lo que propicia el involucramiento de algunos y la exclusión de otros (Goodall, 2019; Precht, 2016), lo cual se agudiza en la situación actual donde urge una reflexión respecto de los aspectos psicosociales que intervienen en el imaginario de la participación parental, de modo tal que las dificultades que se presentan en los hogares no sean consideradas nuevamente como déficit de madres y padres respecto de su compromiso con el aprendizaje de NNA (Precht et al., 2016; Precht, 2018). En momentos de pandemia, no se puede obviar la incidencia del modelo económico sobre la cultura local, lo que precariza inevitablemente los lazos sociales.

El modelo neoliberal en Chile llama a modos de parentalidad cada vez más agotadores; con redes más reducidas, un menor soporte estatal y altas expectativas respecto del rol parental, en donde se tiende a traspasar la responsabilidad respecto del bienestar de NNA desde el Estado a las familias (Chávez & Vergara, 2017; Fretwell, 2020), lo que algunos autores han venido a llamar *parentalidad intensiva* (Faircloth, Hoffman & Layne, 2013).

El concepto de familia que hay detrás de esta hiperresponsabilización es la de un núcleo autónomo que gira en torno a la total satisfacción de las necesidades de NNA, sin otras influencias psicosociales. Así, el éxito o fracaso familiar se explica exclusivamente en su capacidad de agencia parental individual, absolviendo al sistema en caso de no darse el aprendizaje esperado (Goodall, 2019). Este determinismo permite privatizar la vida y explicar los problemas sociales y políticos complejos desde una actitud reduccionista (Furedi, 2001). Se ha instalado así un discurso culpabilizador y

deficitario respecto de los padres y madres que no logran cumplir con lo esperado, invisibilizando las condiciones estructurales en las cuales se desenvuelven las familias (Garrett, Jensen & Voela, 2016; Lee, 2014).

Así, este fenómeno implica una exigencia enmarcada en la iconografía del miedo y pánicos morales, que supone que los padres han de estar en permanente anticipación, vigilancia, control y gestión de riesgos actuales y potenciales de sus hijos (Gómez Espino, 2013), especialmente en lo que se refiere a salud y educación. En ese contexto, las altas expectativas de lo que se espera que hagan los padres al cuidar a NNA incluye un amplio espectro que va desde la salud física y emocional, la responsabilidad por su felicidad, su desarrollo moral, académico y un largo etcétera que aumenta la ansiedad y el miedo de equivocarse (Lee et al., 2014; Vergara, Sepúlveda & Salvo, 2019). Al respecto, se reportan sentimientos cercanos a la claustrofobia en la relación de NNA de Chile con sus padres, en donde el foco es una atención constante al estado de ánimo y necesidades descritas en el contexto del hogar con pocas referencias a otras esferas tanto públicas como privadas. Tanto el mandato de ser “buenos hijos”, como de ser “padres modernos” implica mantener formas intensas de control parental, lo cual se vivencia de un modo doloroso y agotador (Vergara et al., 2019). Si a ello se añade la actual situación de encierro y las preocupaciones propias de la pandemia, es esperable que estas emociones claustrofóbicas u otras se intensifiquen (e.g. Asmundson & Taylor, 2020; Naguy, Moodliar-Rensburg & Alamiri, 2020).

Cabe señalar que, si bien las familias provenientes de diferentes clases sociales tienen modos disímiles de apoyar e implicarse en la educación de sus hijos, el proceso de escolarización es uniformemente apreciado (Criado & Bueno, 2017). Sin embargo, las familias difieren en su capital económico, social, cultural y simbólico y, en consecuencia, los grupos familiares más empobrecidos presentan dificultades para apoyar a sus hijos e hijas

en la educación escolar, tanto por las condiciones de materialidad en la que transcurren sus vidas, como porque sus capitales difieren de aquellos valorados por el orden escolar.

Las trayectorias escolares de los cuidadores se hacen aún más relevantes en condiciones de aislamiento sanitario, lo que profundiza la brecha de desigualdad en el sistema educativo chileno a la hora de mediar en tareas, guías y otros productos solicitados desde la escuela. Es menester recordar que, en el segmento más pobre, el 54.1 % de las personas no terminaron su educación media y un 5.9% son analfabetos. Así, en Chile, el 20.7% de la población está en condiciones de pobreza multidimensional y el número de viviendas en donde convive más de un núcleo familiar es de 183 533 (Ministerio de Desarrollo Social y Familia, 2017). Muchas familias pobres valoran el aprendizaje escolar y buscan modos de apoyar a sus niños (Madrid et al., 2019); no obstante, presentan dificultades para colaborar como la escuela espera que lo realicen.

En síntesis, pensar el involucramiento parental en la escuela durante el tiempo de emergencia sanitaria implica tomar aún más conciencia de las condiciones de materialidad, las diferencias en capital cultural de las familias, así como el agobio parental y el modo en que los enfoques hiperresponsabilizadores y culpabilizadores de padres y madres lo aumentan, que profundiza, además, las brechas de desigualdad del país.

Palabras finales

Las reflexiones de este artículo abordan un fenómeno complejo y todavía en desarrollo, cuyas consecuencias para la sociedad y educación no son del todo previsibles. Por este motivo, solo pueden ser provisionarias, elaboradas en un contexto de urgencia, pero también de necesidad epistémica. Las discusiones y medidas a implementar por el Mineduc y los establecimientos educativos siguen en desarrollo.

Por lo pronto, ante la voluntad gubernamental de retomar las actividades escolares presenciales, se abre otro flanco de incertidumbre. Se podría argumentar, debido a las debilidades contextuales consideradas en este texto, que es conveniente volver a las aulas con un dispositivo de distanciamiento físico. Sin embargo, su viabilidad es extraordinariamente discutible, ya sea por su *factibilidad técnica*, es decir, mantener el distanciamiento y contar con recursos sanitarios suficientes en un sistema educacional de recursos escasos y diseñado para más de 40 estudiantes por aula; o bien por su *factibilidad sociomoral*, relacionada con obligar a padres o apoderados a poner en riesgo de contagio a sus hijos (Lu et al., en prensa) y por esta vía al resto de las familias, bajo los argumentos del aprendizaje oportuno, la socialización o la alimentación escolar.

En este sentido, el cuestionamiento a la virtualización de la educación no es un alegato a favor de mantener las clases presenciales a como dé lugar. Por el contrario, el cuestionamiento a ambos modos de educación es en realidad un cuestionamiento a la irreflexividad de adaptar las obligaciones escolares *ceteris paribus*, como si la emergencia no estuviera ocurriendo a un país psicosocialmente vulnerable, socioeconómicamente desigual y políticamente en crisis.

Tal vez los problemas sean debido a que existe una centralización excesiva y autoritaria de decisiones que afectan a todos, y no se consideran las condiciones y potencialidades de las comunidades escolares locales incluyendo tanto a los profesionales de la educación como a las familias, ni que la racionalidad educacional y sanitaria de estas decisiones de nivel estatal termina siendo sumamente cuestionable.

Desde este punto de vista, los ministerios de educación y toda la comunidad educativa deben tener un papel determinante en la actual coyuntura. Los hogares convertidos en escuela tienen múltiples limitaciones y consecuencias biopsicosociales. Además, desnudan las desigualdades y los problemas de pobreza de nuestras naciones. Por ejemplo, la

idea de que todo el mundo tiene una casa individual donde refugiarse no existe en algunos barrios pobres de Latinoamérica (Paredes & Esmili, 2020). Además, se debe asumir que existen viviendas con una alta precariedad, familias que comparten baños y lugares para preparar alimentos con otras familias, que no cuentan con ventanas o ventilación, lo cual hace que no sea posible permanecer todo el día en ellas, ya que el espacio no se presta para ello debido al hacinamiento o la miseria. En este sentido, nuestras sociedades están atravesadas por una serie de problemas y desafíos recurrentes (Gallegos et al., 2014), y las medidas implementadas generan un estrés adicional innecesario, en un sistema que sobrevalora la eficiencia y el conocimiento académico, por sobre aquellas habilidades socioemocionales que permiten generar relaciones interpersonales de forma saludable. Además, es preciso mencionar que un aprendizaje significativo y duradero no se puede adquirir si las personas se sienten atemorizadas o estresadas, ya que aquello impide claramente contar con las condiciones afectivas y cognitivas de recepción y acción necesarias para elaborar o construir conocimiento.

La realidad chilena es claramente un reflejo de la realidad de Latinoamérica donde los ecosistemas de educación tienen en común que padecen problemas de desigualdad, pobreza y miseria, por tanto las reflexiones, las precauciones y las exigencias que debemos asumir para hacer seguimiento a las propuestas que desde el poder se hacen a la escuela deben ser observadas críticamente para fortalecer y afrontar otros momentos críticos posibles de desarrollarse.

El impacto psicosocial se visualiza de forma cruda en la escuela, esa misma que con anterioridad a la COVID-19 perdió su sentido y se ha puesto necia, burda y muy escolarizante (Salas, 2015). En el presente contexto, se ha llegado a negligencias sistémicas mayores. Observarlas, desnudarlas y desenmascararlas se vuelve oportuno para llevar a cabo una revisión del sistema educativo e implementar medidas que apunten al desarrollo de

políticas cada vez más inclusivas con los grupos desfavorecidos.

En el cierre, se sugiere que la salud física y psicológica de los y las estudiantes sea evaluada y monitoreada durante el tiempo de exposición a la pandemia, ya que la evidencia disponible respecto a las consecuencias que provoca en la vida diaria bajo las nuevas condiciones, así como los retrasos en las actividades académicas, se han asociado con síntomas de ansiedad y otros problemas en las poblaciones confinadas y en especial en los escolares (Cao et al., 2020), quienes pueden disminuir sus aprendizajes producto del compromiso cognitivo y afectivo resultante del decaimiento, aburrimiento o apatía, lo cual va de la mano con la satisfacción adecuada de sus necesidades psicológicas (Gutiérrez et al., 2018).

Finalmente, es importante mencionar que futuros estudios tendrán el desafío de estudiar el impacto psicosocial de los programas de aprendizaje ya creados por los ministerios de educación en Latinoamérica. En estos se tendrán que analizar los modelos de aprendizaje sincrónico y asincrónico en línea, las programaciones de televisión y radio, los mecanismos de enseñanza de profesores y profesoras, el rol de las familias en los aprendizajes, la motivación de los estudiantes, como las limitaciones impuestas por la desigualdad y la pobreza que se han señalado anteriormente para el acceso a las tecnologías, entre otros temas.

Referencias

- Ali, I., & Alharbi, O. M. L. (2020). COVID-19: Disease, management, treatment, and social impact. *Science of the total Environment*, 728. Article 138861. <https://doi.org/10.1016/j.scitotenv.2020.138861>
- Asmundson, G. J. G., & Taylor, S. (2020). Coronaphobia: Fear and the 2019-nCoV outbreak. *Journal of Anxiety Disorders*, 70. <https://doi.org/10.1016/j.janxdis.2020.102196>

- Ávalos, B. (2013). *¿Héroes o villanos? La profesión docente en Chile*. Santiago: Universitaria.
- Ávalos, B., & Valenzuela, J. P. (2016). Education for all and attrition/retention of new teachers: A trajectory study in Chile. *International Journal of Educational Development*, 49, 279-290.
- Di Bártolo, I. (2016). *El apego. Cómo nuestros vínculos nos hacen quiénes somos*. Buenos Aires: Lugar Editorial S.A.
- Bayham, J., & Fenichel, E. P. (2020). Impact of school closures for COVID-19 on the US health-care workforce and net mortality: A modelling study. *The Lancet Public Health*, 5(5), 271-278. [https://doi.org/10.1016/S2468-2667\(20\)30082-7](https://doi.org/10.1016/S2468-2667(20)30082-7)
- Bellei, C., & Muñoz, G. (2020, abril 8). *La casa no es una escuela: propuesta de política educativa en tiempos de pandemia*. <https://ciperchile.cl/2020/04/08/la-casa-no-es-una-escuela-propuestas-de-politica-educativa-en-tiempos-de-pandemia/>
- Bott, S., Guedes, A., Ruiz-Celis A., & Mendoza, J. (2019). Intimate partner violence in the Americas: A systematic review and reanalysis of national prevalence estimates. *Revista Panamericana de Salud Publica*, 20(43). <https://doi.org/10.26633/RPSP.2019.26>.
- Brooks, S. K., Webster, R. K., Smith, L. E., Woodland, L., Wessely, S., Greenberg, N., & Rubin, G. J. (2020). The psychological impact of quarantine and how to reduce it: Rapid review of the evidence. *The Lancet*, 395(10227), 912-920. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(20\)30460-8](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(20)30460-8)
- Burman, E. (2016). *Deconstructing developmental psychology*. London: Taylor & Francis.
- Cabello, P., Claro, M., Rojas, R., & Trucco, D. (En prensa). Children's and adolescents' digital access in Chile: The role of digital access modalities in digital uses and skills. *Journal of Children and Media*. <https://doi.org/10.1080/17482798.2020.1744176>
- Cao, W., Fang, Z., Hou, G., Han, M., Xu, X., Dong, J., & Zheng, J. (2020). The psychological impact of the COVID-19 epidemic on college students in China. *Psychiatry Research*, 287. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2020.112934>
- Carrasco, D., Godoy, M. I., & Rivera, M. (2017). Rotación de profesores en Chile: quiénes son y cuál es el contexto de quienes dejan su primer trabajo. *Midevidencias*, 11, 1-7.
- Cavieres, E. (2014). La calidad de la educación como parte del problema. Educación escolar y desigualdad en Chile. *Revista Brasileira de Educação*, 19(59), 1033-1051.
- Center for Disease, Control and Prevention (2020). *People who are at higher risk for severe illness*. <https://www.cdc.gov/coronavirus/2019-ncov/need-extraprecautions/people-at-higher-risk.html>
- Centro de Estudios Mineduc. (2020). *Matrícula de alumnos*. <http://datosabiertos.mineduc.cl/resumen-matricula.establecimiento/>
- Centro de Estudios Públicos. (2019). *Estudio nacional de opinión pública N° 84*. Santiago: CEP.
- CEPAL. (2019). *Panorama social de América Latina*. Santiago: Naciones Unidas.
- Chávez, P., & Vergara, A. (2017). Ser niño y niña en el Chile de hoy. La perspectiva de sus protagonistas acerca de la infancia, la adultez y las relaciones entre padres e hijos. Santiago: Ceibo.
- Claro, M., & Cabello, P. (2019). El futuro de las políticas educativas digitales en Chile desde un enfoque ecológico. En A. Carrasco & L. M. Flores (Eds.), *De la reforma a la transformación* (pp. 217-239). Santiago: Ediciones UC.
- Colegio de Profesores de Chile. (2020). *Carta abierta por una televisión educativa durante la crisis del Covid-19*. <https://www.colegiodeprofesores.cl/2020/03/29/carta-abierta-por-una-television-educativa-durante-la-crisis-del-covid-19/>
- Coronavirus Resource Center. (2020, abril 22). *Covid-19 Dashboard by the Center for Systems Science and Engineering (CSSE) at Johns Hopkins University (JHU)*. <https://coronavirus.jhu.edu/map.html>
- Criado, E. M., & Bueno, C. (2017). El mito de la dimisión parental. Implicación familiar, desigualdad

- social y éxito escolar. *Cuadernos de Relaciones Laborales*, 35(2), 35.
- Duan, L., & Zhu, G. (2020). Psychological interventions for people affected by the COVID-19 epidemic. *The Lancet Psychiatry*, 7(4), 300-302. [https://doi.org/10.1016/S2215-0366\(20\)30073-0](https://doi.org/10.1016/S2215-0366(20)30073-0)
- Faircloth, C., Hoffman, D., & Layne, L. (2013). *Parenting in Global Perspective: Negotiating ideologies of kinship, self and politics*. Londres: Routledge.
- Faircloth, C., & Murray, M. (2015). Parenting Kinship, Expertise, and Anxiety. *Journal of Family Issues*, 36(9), 1115-1129.
- Falabella, A. (2016). ¿Qué aseguran las políticas de aseguramiento de la calidad? Un estudio de casos en distintos contextos escolares. *Estudios pedagógicos*, 42(1), 107-126. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052016000100007>
- Falabella, A., & De la Vega, L. F. (2016). Políticas de responsabilización por desempeño escolar: un debate a partir de la literatura internacional y el caso chileno. *Estudios Pedagógicos*, 42(2), 395-413.
- Fretwell, N. (2020). The new educational pastorate: Link workers, pastoral power and the pedagogicalisation of parenting. *Genealogy*, 4(2), 1-13.
- Furedi, F. (2001). *Paranoid parenting: Abandon your anxieties and be a good parent*. Londres: Allen Lane/Penguin Press.
- Gaete Silva, A., Castro Navarrete, M., Pino Conejeros, F., & Mansilla Devia, D. (2017). Abandono de la profesión docente en Chile: Motivos para irse del aula y condiciones para volver. *Estudios pedagógicos*, 43(1), 123-138. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052017000100008>
- Gallegos, M., Berra, M., Benito, E., & López López, W. (2014). Las nuevas dinámicas del conocimiento científico y su impacto en la psicología latinoamericana. *Psicoperspectivas*, 13(3), 106-117.
- Garcés, M. (2020). October 2019: Social uprising in neoliberal Chile. *Journal of Latin American Cultural Studies*, 28(3), 1-9. <https://doi.org/10.1080/13569325.2019.1696289>
- García-Huidobro, J. (2007). Desigualdad educativa y segmentación del sistema escolar. Consideraciones a partir del caso chileno. *Pensamiento Educativo*, 40(1), 65-85.
- Garrett, R., Jensen, T., & Voela, A. (2016). *We need to talk about family: Essays on neoliberalism, the family and popular culture*. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing.
- Gobierno de Argentina. (2020). *Seguimos educando. El Ministerio de Educación presentó el programa Seguimos Educando*. <https://www.argentina.gob.ar/noticias/el-ministerio-de-educacion-presento-el-programa-seguimos-educando>
- Gómez Espino, J. M. (2013). Two sides of intensive parenting: Present and future dimensions in contemporary relations between parents and children in Spain. *Childhood*, 20(1), 22-36.
- González, R., & Le Foulon, C. (in press). The 2019-2020 Chilean protests: A first look at their causes and participants. *International Journal of Sociology*. <https://doi.org/10.1080/00207659.2020.1752499>
- Goodall, J. (2019). Parental engagement and deficit discourses: Absolving the system and solving parents. *Educational Review*, 1-13.
- Gutierrez, M., Sancho, P., Galiana, L., & Tomás, J. (2018). Autonomy support, psychological needs satisfaction, school engagement and academic success: A mediation model. *Universitas Psychologica*, 17(5), 1-12. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy17-5.aspn>
- Hernández-Silva, C., Pavez-Lizarraga, A., González-Donoso, A., & Tecpan-Flores, S. (2017). ¿Se sienten valorados los profesores en Chile? *Educación y Educadores*, 20(3), 434-447. <https://doi.org/10.5294/edu.2017.20.3.6>
- Human Rights Watch. (2020). *Informe mundial 2020. Chile*. Recuperado de <https://www.hrw.org/es/world-report/2020/country-chapters/337307#-22d1c4>
- Instituto Nacional de Derechos Humanos. (2019). *Informe Anual 2019: situación de los Derechos Humanos en Chile en el Contexto de la Crisis*

- Social Santiago, Chile*. <https://bibliotecadigital.indh.cl/handle/123456789/1701>
- Jiao, W. Y., Wang, L. N., Liu, J., Fang, S. F., Jiao, F. Y., Pettoello-Mantovani, M., & Somekh, E. (2020). Behavioral and emotional disorders in children during the COVID-19 epidemic. *The Journal of Pediatrics*, 221, 264 - 266.e1. <https://doi.org/10.1016/j.jpeds.2020.03.013>
- Kwok, K., Li, K., Chan, H., Yi, Y., Tang, A., Wei, W., & Wong, Y. (En prensa). Community responses during the early phase of the COVID-19 epidemic in Hong Kong: Risk perception, information exposure and preventive measures. *MedRxiv*. <https://doi.org/10.1101/2020.02.26.20028217>
- Lee, E. (2014). Experts and parenting culture. En E. Lee, J. Bristow, C. Faircloth, & J. Macvarish (Eds.), *Parenting culture studies* (pp. 51-75). Londres: Palgrave Macmillan.
- Lee, E., Bristow, J., Faircloth, C., & Macvarish, J. (2014). *Parenting Culture Studies*. Londres: Palgrave Macmillan.
- Li, S., Wang, Y., Xue, J., Zhao, N., & Zhu, T. (2020). The impact of COVID-19 epidemic declaration on psychological consequences: A study on active weibo users. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(6), 1-9. <https://doi.org/10.3390/ijerph17062032>
- Lu, X. X., Xiang, Y., Du, H., Wong, G. W. K. (En prensa). SARS-Cov-2 infection in children. Understanding the immune responses and controlling the pandemic. *Pediatric Allergy and Immunology*. <https://doi.org/10.1111/pai.13267>
- Madrid, R., Saracostti, M., Reininger, T., & Hernández, M. T. (2019). Responsabilización, obediencia y resistencia: perspectivas de docentes y padres sobre la colaboración familia-escuela. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(3), 1-13.
- Mahase, E. (2020). COVID-19: Schools set to close across UK except for children of health and social care workers. *BMJ Clinical Research Education* 368. <https://doi.org/10.1136/bmj.m1140>
- Ministerio de Desarrollo Social y Familia. (2017). *Resultados Encuesta Casen 2017*. http://observatorio.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/casen-multidimensional/casen/casen_2017.php
- Ministerio de Educación de Colombia. (2020). *Gobierno Nacional expide normatividad en el marco de la emergencia para garantizar la ejecución del programa de alimentación escolar para consumo en el hogar*. <https://www.mineducacion.gov.co/portalsalaprensa/Noticias/394531:Gobierno-Nacional-expide-normatividad-en-el-marco-de-la-Emergencia-para-garantizar-la-ejecucion-del-Programa-de-Alimentacion-Escolar-para-consumo-en-el-hogar>
- Ministerio de Educación de Costa Rica. (2020). *Aprendo en Casa*. <http://recursos.mep.go.cr/2020/aprendoencasa/>
- Ministerio de Educación de Perú. (2020). *Aprendo en Casa*. <https://aprendoencasa.pe>
- Ministerio de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones de Colombia. (2019). *En Colombia el 50% de los hogares no tiene internet*. <https://mintic.gov.co/portals/inicio/Sala-de-Prensa/MinTIC-en-los-Medios/92615:En-Colombia-el-50-de-los-hogares-no-tiene-internet>
- Ministry of Education of the People's Republic of China. (2020). *Guidance on the organization and management of online teaching in colleges and universities during the epidemic prevention and control period*. http://www.moe.gov.cn/src-site/A08/s7056/202002/t20200205_418138.html
- Ministerio de Educación de Chile. (2020a). *Aprendo en Línea*. <https://curriculumnacional.mineduc.cl/estudiante/621/w3-channel.html>
- Ministerio de Educación de Chile. (2020b). *Aprendo TV: bloque educativo de Mineduc en TV Educa Chile*. <https://www.mineduc.cl/aprendotv-bloque-educativo-de-mineduc/>
- Naguy, A., Moodliar-Rensburg, S., & Alamiri, B. (2020). Coronaphobia and chronophobia – A psychiatric perspective. *Asian Journal of Psychiatry*, 51. <https://doi.org/10.1016/j.ajp.2020.102050>

- Navarro, F. (2020, abril 18). *Escuela en la casa: retrato de nuestra desigualdad íntima*. <https://ciperchile.cl/2020/04/18/escuela-en-la-casa-retrato-de-nuestra-desigualdad/>
- Ochoa-Angrino, S., Montes-González, J., & Rojas-Ospina, T. (2018). Percepción de habilidad, reto y relevancia como predictores de compromiso cognitivo y afectivo en estudiantes de secundaria. *Universitas Psychologica*, 17(5)1-18. <http://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy17-5.phrr>
- Paredes, N., & Esmili, H. (2020, abril 12). *Coronavirus. El confinamiento es un concepto burgués: cómo el aislamiento afecta a las distintas clases sociales*. <https://www.bbc.com/mundo/noticias-internacional-52216492>
- Parra, V., Pérez-Salas, C., Olivares, H., & Sáez, F. (2020, abril 30). *Tiempos de crisis. Reposicionando la importancia de los vínculos afectivos en la escuela*. <https://ciperchile.cl/2020/04/30/tempos-de-crisis-reposicionando-la-importancia-de-los-vinculos-afectivos-en-la-escuela/>
- Patrick, S.L., & Cormier, H.C. (2020). Are our lives the experiment? COVID-19 lessons during chaotic natural experiment. A commentary. *Health Behavior and Policy Review*, 7(2), 165-169. <https://doi.org/10.14485/HBPR.7.2.10>
- PNUD. (2017). *Desiguales. Orígenes, cambios y desafíos de la brecha social en Chile*. Santiago: PNUD.
- Precht, A. (2016). Privatización de la relación entre escuelas y familias: un aspecto a considerar en la convivencia escolar. En G. Salas, C. Cornejo, P. Morales & E. Saavedra, (Eds.), *Del Pathos al Ethos: líneas y perspectivas en convivencia escolar* (pp. 129-14). Talca: Universidad Católica del Maule.
- Precht, A. (2018). “Nos vienen a tirar a sus hijos a la escuela”: problematizando la relación entre familia y escuela en tiempos de intensificación de la parentalidad. En D. Ferrada (Ed.), *Reflexiones y experiencias educativas desde las comunidades* (pp. 119). Talca: Ediciones UCM.
- Precht, A., Valenzuela, J., Muñoz, C., & Sepúlveda, K. (2016). Familia y motivación escolar: desafíos para la formación inicial docente. *Estudios Pedagógicos*. 42(4), 165-182.
- Ruf, B. (2012). *Pedagogía de Emergencia*. Madrid: Rudolf Steiner.
- Ruffinelli, A. (2016). Ley de desarrollo profesional docente en Chile: de la precarización sistemática a los logros, avances y desafíos pendientes para la profesionalización. *Estudios Pedagógicos*, 42(4), 261-279. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052016000500015>
- Salas, G. (2015). El síndrome de necesidad escolar y su contexto. En L. E. Ocampo (Eds.), *Rostros del malestar. Crispación, dolor y abandono* (pp. 89-96). Sinaloa: Ediciones del Lirio.
- Salas, G., Urzúa, A., Larraín, A., Zúñiga, C., Cornejo, M., Sisto, V., ... Kühne, W. (2019). Manifiesto por la psicología en Chile: A propósito de la revuelta del 18 de octubre 2019. *Terapia Psicológica*, 37(3), 317-326. <https://doi.org/10.4067/S0718-48082019000300317>
- Schiariti, V. (2020). The human rights of children with disabilities during health emergencies: The challenge of COVID-19. *Developmental Medicine and Child Neurology*. <https://doi.org/10.1111/dmcn.14526>
- Scholten, H. et al. (2020). Abordaje psicológico del COVID-19: una revisión narrativa de la experiencia latinoamericana. *Revista Interamericana de Psicología/Interamerican Journal of Psychology*, 54(1), e1287.
- Subsecretaría de Telecomunicaciones de Chile. (2020). *Informe Anual del Sector Telecomunicaciones 2019 Santiago, Chile*. https://www.subtel.gob.cl/wp-content/uploads/2020/04/PPT_Series_DICIEMBRE_2019_VF2.pptx
- The Alliance for Child Protection in Humanitarian Action. (2020). *Technical note: Protection of children during the coronavirus pandemic*. https://alliancecpa.org/en/system/tdf/library/attachments/the_alliance_covid_19_brief_version_1.pdf?file=1&type=node&id=37184

- The New York City Department of Education. (2020). *Coronavirus updates*. <https://www.schools.nyc.gov/school-life/health-and-wellness/coronavirus-update>
- Tian, H., Liu, Y., Li, Y., Wu, C., Chen, B., Kraemer, M., ... Dye, C. (in press). The impact of transmission control measures during the first 50 days of the COVID-19 epidemic in China. *MedRxiv*. <https://doi.org/10.1101/2020.01.30.20019844>
- Treviño, E., Varela, C., Rodríguez, M., & Straub, C. (2019). Transformar las aulas en Chile: superar la desconexión entre la enseñanza actual y los modos de aprender de los estudiantes. En A. Carrasco & L. M. Flores (Eds.), *De la reforma a la transformación* (pp. 173-215). Santiago: Ediciones UC.
- UNESCO. (2020). *Impacto de Covid-19 en la educación*. <https://es.unesco.org/covid19/educationresponse>
- Unicef. (2020). *COVID-19: más del 95 por ciento de niños, niñas y adolescentes está fuera de las escuelas en América Latina y el Caribe*. <https://www.unicef.org/chile/comunicados-prensa/covid-19-más-del-95-por-ciento-de-niños-niñas-y-adolescentes-está-fuera-de-las>
- Van Lancker, W., & Parolin, Z. (2020). COVID-19 school closure and child poverty: A social crisis in the making. *The Lancet Public Health*, 5(5), 243-244. [10.1016/S2468-2667\(20\)30084-0](https://doi.org/10.1016/S2468-2667(20)30084-0)
- Vergara, A., Sepúlveda, M., & Salvo, I. (2019). Being a parent and being a child in Chile today: The relational construction of subject positions in a neoliberal context. *Subjectivity*, 12(4), 371-388.
- Viner, R. M., Russell, S. J., Croker, H., Packer, J., Ward, J., Stansfield, C., ... Booy, R. (2020). School closure and management practices during coronavirus outbreaks including COVID-19: A rapid systematic review. *The Lancet Child and Adolescent Health*, 4(5), 397-404. [https://doi.org/10.1016/S2352-4642\(20\)30095-X](https://doi.org/10.1016/S2352-4642(20)30095-X)
- Wöbmann, L. (2020). School closures: Preventing a complete learning shutdown. *Wirtschaftsdienst*, 4(1), 228. <https://doi.org/10.1007/s10273-020-2618-2>
- Wang, G., Zhang, Y., Zhao, J., Zhang, J., & Jiang, F. (2020). Mitigate the effects of home confinement on children during the COVID-19 outbreak. *The Lancet*, 395(10228), 945-947. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(20\)30547-X](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(20)30547-X)
- Zhang, W.N., Wang, Y.X., Yang, L.L., & Wang, C.Y. (2020). Suspending classes without stopping learning: China's education emergency management policy in the COVID-19 outbreak. *Journal of Risk and financial management*, 13(3). <https://doi.org/10.3390/jrfm13030055>

Recibido: abril 28, de 2020
Aprobado: junio 3, de 2020