

Aprender a Convivir en Contexto de Crisis y Emergencias

Tabata Contreras-Villalobos (PACES|PUCV)

Verónica López (Eduinclusiva|PUCV)

Sebastián Figueroa-Esquivel (PACES|PUCV)

Héctor Opazo-Muñoz (PACES|PUCV)

Claudia Carrasco-Aguilar (OPSE|UPLA)

Síntesis

Las emergencias, sean desastres naturales, conflictos armados o pandemias, tienen múltiples impactos a largo plazo en las comunidades afectadas. Estos eventos ponen de manifiesto las carencias y vulnerabilidades preexistentes, al tiempo que exigen una respuesta educativa flexible e inclusiva, orientada a proteger la convivencia, los derechos y el desarrollo de la comunidad.

Es de suma importancia desarrollar gestión de crisis y emergencias en contextos educativos desde un enfoque de bienestar psicosocial colectivo y sistémico. Para esto, se requiere desarrollar capacidades para implementar estrategias diversas, como el aprendizaje socioemocional, que enfatizan el carácter colectivo y el impacto potencial en la equidad y calidad educativa. Desde experiencias y aprendizajes previos, se busca proporcionar estrategias sobre cómo manejar estos escenarios complejos, fortaleciendo un ambiente escolar seguro y propicio para el aprendizaje.

El papel de las intervenciones psicosociales se destaca como crucial en la respuesta inmediata, ofreciendo apoyo a lo largo del tiempo y ayudando a construir una nueva normalidad. Para ello proponemos una serie de

enfoques que buscan construir una base que aborde el fenómeno de manera sistémica y sostenible en el tiempo, procurando siempre el bienestar y la convivencia en el contexto de crisis y emergencia.

Recomendaciones

- Comprender que el contexto de crisis y emergencia es parte de nuestra realidad cotidiana, por tanto, se debe aprender a gestionar y habitar. De esta forma se desarrollan habilidades para renarrar los eventos y significados asociados, generando respuestas acordes que permitan una recuperación en la comunidad educativa.
- Generar acompañamiento psicosocial para superar la crisis y emergencia acorde al contexto, donde se aborden elementos socioemocionales, de recursos e informaciones. Este abordaje es colectivo y comunitario, dado que la promoción de la convivencia, vínculos y cuidados responsabilidad de todos y todas.
- Flexibilizar y adaptar los procesos cotidianos de la escuela, al igual que el currículo. Aprender a convivir en estos escenarios es de suma importancia, dado su carácter formativo integral e inclusivo.
- Promover la organización colectiva, la comunicación y gestión comunitaria pues permiten el agenciamiento colectivo y se convierten en fortalezas y oportunidades para superar la situación de crisis y emergencia.

* Cómo citar este documento: Contreras-Villalobos, T., López, V., Figueroa-Esquivel, S., Opazo-Muñoz, H., & Carrasco Aguilar, C. (2024). Aprender a convivir en contexto de crisis y emergencias. Serie Propuestas para Políticas Inclusivas. Centro de Investigación para la Educación Inclusiva.

- La ética del cuidado y el bienestar sostenible son pilares claves para la transformación de la comunidad. De esta manera puede transitar de estrategias reactivas a líneas de acción que reduzcan el riesgo, como también la construcción de respuestas que se proyecten en el tiempo, con un carácter sistémico y promocional.

Introducción

Las situaciones de crisis y emergencias, ya sean por motivos de salud, por desastres naturales y socio-ambientales, por conflictos armados, o por diversos fenómenos sociales, pueden causar graves consecuencias en las poblaciones afectadas. Los efectos pueden ser en un plano físico, mental, social y/o relacional; agudos en el corto plazo, pero también pueden afectar profundamente a las personas en el largo plazo.

Los sistemas se ven amenazados por la emergencia, reportadas como un escenario complejo que revela carencias, daños, precariedad y una subjetividad de vulnerabilidad. Se comienza a construir una respuesta humanitaria ante la situación de desastre, constituida sobre los derechos humanos donde el sistema educativo a nivel mundial ha tenido un rol clave (USAID, 2014; UNESCO, 2024; UNICEF, 2019). Para asegurar un derecho universal como es el educativo, se requieren enfoques flexibles e inclusivos coherentes con las necesidades de protección, mitigación, reducción del riesgo y reparación.

Por su propia condición, la emergencia puede surgir en nuestro día a día, en cualquier momento. La realidad puede abrir grietas multidimensionales que pueden construir escenarios que se constituyen de crisis y emergencia, que nos desafían en múltiples formas y niveles y que debemos enfrentar. Se convierte en una situación y condición que sobrepasan, en muchos de los casos, la respuesta que con frecuencia generamos a las problemáticas. Tal es el nivel de complejidad, que se aleja de lo que consideramos un “escenario normal” (CEPAL/UNESCO, 2020).

Por tanto, una acción que estamos acostumbrados a realizar en contextos y escenarios cotidianos deja de ser pertinente tanto a las posibilidades de intervención, a las

estrategias por implementar, o incluso en efectividad y eficiencia. A esto se suma que la respuesta que se exige no siempre corresponde a nuestro rango de acción y capacidad. Es ahí donde la respuesta que se elabora exige ser flexible e inclusiva.

Además de los efectos ya mencionados, la emergencia suele amenazar las formas de convivencia, los derechos y el desarrollo de las comunidades. Dada sus características y comportamiento exige una adecuación inmediata, una consideración al nuevo escenario y contexto que construye. Esto se debe hacer en todas las esferas sociales, sobre todo en el mundo educativo, reconociendo a este como el espacio idóneo de aprendizaje y posibilitador de transformación, consolidando culturas educativas que facilitan el cambio.

Por consiguiente, ante un contexto de crisis y emergencia, es prioridad proteger y mejorar el bienestar psicosocial de las personas, reparar sus daños y reducir los efectos que genera en el plano de los vínculos que afectan a la comunidad. Para ello, se requiere instalar capacidades que permitan contar con diversas estrategias que puedan convertirse en soportes y sistemas de apoyo ante estos escenarios. Entre estas, el aprendizaje socioemocional enfatiza su carácter colectivo e impacto potencial en equidad y calidad (UNESCO, 2023).

Si bien son múltiples las formas de abordaje y respuestas posibles ante el quiebre y alteración que generan. Son las acciones colectivas, planificadas, con un enfoque sistémico y con un enfoque de escuela total, las que la literatura internacional y la evidencia nacional señala pertinentes de considerar para el diseño, implementación, y evaluación de las respuestas educativas en contextos de emergencia y crisis.

Este documento tiene por objetivo orientar sobre los aprendizajes que nos han proporcionado las emergencias y crisis previas acontecidas en el país, particularmente en la Región de Valparaíso a partir del megaincendio de Valparaíso en el año 2014. Desde la experiencia, se busca proporcionar estrategias sobre cómo transitar por estos escenarios complejos, procurando el bienestar en una comunidad de cuidado que protege la convivencia educativa. Así se puede fortalecer un ambiente escolar seguro y propicio para el aprendizaje de todos y todas,

con proyección en el tiempo a pesar de los eventos emergentes. Se suma además una protección a las trayectorias educativas y el bienestar de toda la comunidad, promoviendo estrategias que puedan prever futuros escenarios similares, y prevenir sus posibles consecuencias.

Definiendo el contexto de emergencia en el marco de la convivencia educativa

La emergencia puede ser analizada como un fenómeno social, correspondiente a un proceso dinámico que afecta a las personas por su condición de desastre. Pueden ser analizados como fenómenos sociales, en tanto movilizan acciones colectivas y dejan una huella en la identidad de la comunidad, por tanto, se puede aprender sobre su proceso y posibilidades de acción (Mutch, 2015; Razeto, 2013).

A grandes rasgo, el fenómeno de la emergencia representa una ruptura del equilibrio biopsicosocial, provocando alteraciones en aspectos de la vida cotidiana, tanto en vivienda, salud, sanidad, actividades recreativas y educativas, afectando todo el sistema micro, meso y macro (Cea-Leiva et al., 2022; UNICEF, 2021). Una exposición prolongada, o bien, una magnitud catastrófica del evento desarrolla otros efectos sobre la funcionalidad en los vínculos, la cohesión y la integridad de las personas. La experimentación de la emergencia se convierte en nociva cuando se activa de manera intensa, repetitiva y prolongada del estrés (Center on the Developing Child, 2016).

Ante este contexto, la variedad de formas de abordar la educación en situación de emergencia se ve relacionada con el amplio espectro de definiciones de emergencia y desastre (Arriagada & Valdebenito, 2011; Mutch, 2015). La literatura aportará un desglose de los factores que configuran una amenaza, emergencia, desastres, catástrofes, crisis y calamidades (Arriagada & Valdebenito, 2011; Espinoza et al., 2015; Mutch, 2015; Razeto, 2013). Sin embargo, todas coinciden en un aspecto fundamental para las ciencias sociales: la configuración de una emergencia o desastre es en tanto, la capacidad de respuesta de la comunidad ante un evento, según como la comunidad se vea sobrepasada por el evento.

A grandes rasgos se identifican tres grandes hitos, el momento previo al evento, la respuesta que hace referencia al instante en que se da la emergencia y la recuperación. La experiencia de las emergencias socioambientales y sanitarias en Chile ha mostrado que, en todos estos momentos, la escuela se transforma rápidamente en uno de los principales soportes comunitarios y centro de apoyos psicosociales (Mesa Social COVID-19, 2020; MINEDUC, 2023; UNICEF, 2021).

La literatura ha desarrollado ampliamente los beneficios de trabajar en la preparación para disminuir la vulnerabilidad y trabajar la resiliencia de las comunidades (Kaps-tein & Gálvez, 2014; Lavy & Naama-Ghanayim, 2020), demostrando que, a mayor planificación de las situaciones de emergencia, menores serían las consecuencias para las comunidades educativas (Vera & Loaiza, 2015), relevando para esto, el entrenamiento a profesores y profesionales de la escuela para abordar estas situaciones (Elangovan & Kasi, 2014; Jones & Kessler, 2020; Johnston et al., 2022).

La respuesta, correspondiente al momento en que se desarrolla la emergencia (llamado “durante”), y la recuperación, engloban lo que ocurre de forma posterior al evento (Mutch, 2015). Esto a su vez se suele dividir en etapas que son el heroísmo en la respuesta, la luna de miel con la satisfacción con las acciones solidarias, la desilusión al ver que la recuperación es lenta y finalmente, la recuperación que comienza a mostrarse a partir de los seis meses ocurrido el evento (Elangovan & Kasi, 2014; Mutch, 2015). Aquí el rol de las intervenciones psicosociales destaca como medidas de respuesta inmediata, pero que pueden reforzar el acompañamiento a lo largo del tiempo y dar soporte en la construcción de una nueva normalidad.

Desde el ámbito educativo, constantemente se transita por la construcción de un proceso capaz de reformular acciones frente al caos y programar alternativas de acción para la contención comunitaria y socioemocional de las comunidades educativas. Esta se ve tensionada por las expectativas e incertidumbres por una posible presión por parte de autoridades ministeriales, regionales, provinciales y de nivel sostenedor, por retomar “la normalidad educativa” desde un enfoque de cobertura curricular y rendición de cuentas con altas consecuencias (López et al., 2018).

En el acompañamiento que se realiza a la comunidad educativa, son diversos los apoyos que se proporcionan para cumplir con los objetivos de desarrollar una educación de calidad integral. Aquí, la pedagogización de la convivencia escolar resulta clave. La experiencia de la pandemia por COVID-19 en Chile ha demostrado que las diversas formas de flexibilidad curricular, ya sea a través de la priorización curricular como de diversas formas de trabajo interdisciplinario utilizando metodologías activas como el aprendizaje basado en proyectos y aprendizaje basado en problemas (López, Álvarez, Díaz et al., 2021) y desde un enfoque de escuela total (López, Álvarez, Calisto et al., 2021), han sido acertadas.

Este proceso se ve potenciado si es colectivo, colegiado y multifacético. Pone a prueba la flexibilidad, la disposición al cambio y la capacidad para redireccionar las prácticas educativas en función de atender con efectividad. Lidar con este contexto de crisis y emergencias, pone a prueba competencias socioemocionales, creativas y de innovación. Si no se atiende, pueden dar paso a una encrucijada, acrecentando el riesgo a desarrollar estrés y frustración, obstaculizando y reduciendo la calidad, pertinencia y oportunidad de respuesta educativa en situaciones de emergencia y crisis (Morales, 2020).

En el contexto educativo, si no se atiende la emergencia, la exposición continua a la adversidad puede producir desventajas permanentes en los aprendizajes, en los comportamientos y en relaciones, poniendo en riesgo la continuidad de las trayectorias educativas, así como la salud física y mental de la comunidad. Por ello, la escuela se transforma en un soporte socioeducativo cuando, una vez pasado el primer momento de contención y apoyo a la asistencia personal y familiar, se transforma en un eje central que facilita el restablecimiento del equilibrio. Así recupera el proceso de aprendizaje, apoyando la continuidad de las trayectorias educativas, reduciendo las medidas disciplinarias atribuibles al contexto de emergencia y crisis, y reestableciendo como valores principales la dignidad y la esperanza.

En el plano emocional, las afectaciones pueden ser en la salud mental y bienestar, tanto individuales -bienestar subjetivo- como colectivos -salud mental comunitaria (Cabezas et al., 2022). Esto ocurre cuando encontramos

obstáculos en la prosecución de nuestros objetivos vitales importantes, y cuando nuestra percepción de ser capaces de afrontar la crisis -percepción de autoeficacia individual y colectiva (Leal-Soto & Cuadros, 2021)- se ve fuertemente disminuida durante un espacio temporal más o menos delimitado, variando desde aspectos situacionales a más complejos.

Por ello, aprender a afrontar la emergencia implica desarrollar capacidades y recursos propios de la comunidad, tanto cognitivos, socioemocionales, como conductuales, para responder a estas rupturas y eventos estresores (Fuentes et al., 2021). Esto se traduce en una constante adaptación a demandas internas y/o externas que mediante estrategias diversas buscan disminuir y resolver los conflictos gracias a la flexibilización, la adaptación y lógica de cuidado (Castillo & Rico, 2020).

Mantener un clima escolar seguro y propicio para el aprendizaje se debe procurar incluso en momentos de crisis. Tal como se ha expuesto, si se altera la convivencia educativa no solo se verán afectados los aprendizajes y el rendimiento académico, sino también el desarrollo socioemocional de las personas y su sentido de pertenencia a la comunidad educativa. Por lo tanto, abordar cómo aprendemos a convivir con las consecuencias de un contexto en crisis desde una perspectiva de bienestar y cuidado es esencial para garantizar un entorno educativo resiliente.

Diversos organismos internacionales han puesto de manifiesto la necesidad y vigencia de acciones orientadas al logro de una educación de calidad e inclusiva para todos y todas (ONU, 2018; UNESCO, 2018; UNICEF, 2019). Sabiendo que existen grupos que constantemente están expuestos a riesgos, a contextos de emergencias que vulneran la paz, la salud mental y el bienestar de las comunidades educativas (UNICEF Innocenti, 2020b), y reconociendo además el carácter interseccional de los daños y consecuencias de las emergencias y crisis (Programa Habilidades para la Vida, 2017) aprender a convivir en contextos de crisis y emergencias es clave. Desde esta consigna es que el giro hacia el bienestar y el cuidado proponen un enfoque que orienta la respuesta a la emergencia, pero, sobre todo, hacia la recuperación posterior a la emergencia.

La respuesta educativa a la emergencia desde el giro socioafectivo y de cuidados

La educación en situación de emergencia nace como respuesta a esos escenarios por medio de aprendizajes estructurados (USAID, 2014), con la función de garantizar el derecho a la educación y a su vez sostener los mejores sistemas educativos posibles (Kagawa, 2005; Vera, 2015). Se configura en acciones, instrumentos y estrategias que facilitan el aprendizaje, antes, durante y después, en estos escenarios complejos (García, 2011; Kagawa, 2005; USAID, 2014).

El origen de la conceptualización de educación en situación de emergencia y desastre, se remonta a mediados del siglo XX, junto con la creación de la Organización de Naciones Unidas (ONU), y sus programas de protección de refugiados de guerra (Kagawa, 2005; ONU, 2010). Este organismo trabaja profundamente en la protección de los derechos humanos, producto de los escenarios mundiales cada vez más recurrentes y de mayor impacto, entre ellos el derecho a la educación (MINEDUC, s.f.; UNICEF, 2022).

A través del Fondo de las Naciones Unidas para la infancia (UNICEF) y la Red Interagencial para la Educación en Situaciones de Emergencia (INEE), se potencian organizaciones supranacionales que constituyen redes profesionales de trabajo a nivel global, para abordar la tarea de generar los estándares mínimos para la educación: preparación, respuesta y recuperación en contexto de emergencia y postcrisis (USAID, 2014). Estas organizaciones se encuentran en la primera línea de respuesta humanitaria en situaciones en que los Estados no pueden responder a las crisis que afectan a la infancia y a su vez, al derecho a la educación (Kagawa, 2005; USAID, 2014; Muñoz, 2010).

En situaciones de emergencia, el sistema educativo puede convertirse en un espacio de protección física y mental para la comunidad educativa, gestionando además los apoyos e intervención psicosocial necesarios. Es así que se puede ofrecer a estudiantes, docentes, asistentes de la educación, equipos directivos, familias e incluso al entorno próximo un ambiente seguro y estable en medio de una crisis, ayudando a restablecer la normalidad, dig-

nidad y esperanza por medio de actividades de soporte rutinarias y estructuradas que ayuden a construir las habilidades cognitivas, sociales y emocionales (INEE, 2018, 2020).

Actuar en apoyo socioafectivo y de cuidado desde los establecimientos educativos demanda atención, planificación, recursos, capacitación y trabajo colaborativo en cada comunidad, y por lo mismo, contar con un equipo que lidere esta respuesta es fundamental. A esto se suma que, para llevar a cabo el abordaje de la crisis en colectividad, implica el involucramiento de distintos actores y entidades para trabajar en red. No sólo debe estar presente el establecimiento educativo, sino que también otros actores sociales asociados a educación, salud y desarrollo psicosocial, donde, tanto entes gubernamentales como no gubernamentales tienen la tarea de coordinar acciones y dar respuestas que apoyen y propicien el bienestar de aquellos que han experimentado alguna crisis.

Es así que la promoción del bienestar y cuidado como respuesta a la crisis, apunta a la prevención del desarrollo de otro tipo de malestar (OMS/OPS, 2017) que pueda afectar la salud mental e integralidad del sujeto. A la base se encuentra el desafío por adquirir habilidades de reconocimiento y manejo de las emociones; desarrollar el cuidado y preocupación por las personas de nuestro entorno, miembros de la comunidad a la que pertenecemos; tomar decisiones en forma responsable sobre nuestra salud física, mental e integral, tanto individual como colectiva; establecer relaciones positivas y manejar situaciones desafiantes de manera efectiva en que prevalezca el cuidado de todas las personas (UNICEF, 2021).

Las comunidades educativas de cuidado pueden desarrollar aprendizajes integrales que facilitan el tránsito en periodos de incertidumbres y contextos de crisis. Es así que aprender a convivir fortalece lazos, el desarrollo de habilidades socioemocionales, y el trabajo colaborativo. Esto incluye la construcción y el desarrollo de habilidades intrapersonales e interpersonales para gestionar las emociones, para que las personas sean conscientes de sí mismas, se relacionan y tomen decisiones responsables (UNESCO, 2023). En esta línea de educación para la paz, resolución de conflictos, prevención de la violencia, habilidades para la vida, ciudadanía crítica y participación se

enmarcan en la línea formativa de la convivencia educativa, para apoyar la cohesión y vínculo social (ONU, 2018; MINEDUC, 2023).

Los apoyos que buscan promover espacios de aprendizaje seguros, solidarios, participativos, de mejora de competencia sociales tienen como resultados un mayor compromiso y cohesión con la comunidad, con también resultados escolares y logros académicos (CASEL, 2013). En situaciones de emergencia, el giro afectivo y la prioridad puesta sobre los vínculos han demostrado fortalecer a las personas de la comunidad educativa a sobrevivir a entornos inestables y a menudo potencialmente mortales (Fuentes et al., 2021).

Ahora bien, esto no significa “dejar de hacer clases” o “no hablar del tema, y volver a clases normales”, sino más bien, transformar los espacios pedagógicos de asignaturas en aula, en espacios cuyos contenidos disciplinares aborden el análisis de la situación de crisis acontecida, creando las condiciones pedagógicas para que las y los estudiantes, pero también otros miembros de la comunidad educativa puedan construir conocimientos -cognición- que les permita comprender los hechos acontecidos. En concreto, conocer y, por tanto, poder anticipar las consecuencias, identificar recursos y fortalezas propias y de su entorno cercano para afrontar esta crisis y las siguientes, y encontrar un espacio de acogida, cuidado y escucha para compartir sus experiencias y emociones, en la medida en que cada uno quiera.

Aprendiendo de las emergencias y crisis anteriores en Chile: Evidencias desde la investigación

“Muchas veces, es necesario reconstruir las historias de desastres para aprender de ellas” (Ortiz-Mallegas et al., 2021, p. 107). En este apartado, revisamos y reflexionamos sobre los aprendizajes derivados de los resultados de investigaciones cualitativas llevadas a cabo por nuestros equipos en contextos de crisis y emergencia en la Región de Valparaíso.

En el contexto de las acciones de respuesta y recuperación encontramos la Mesa Intersectorial para el Apoyo Psicosocial y Pedagógico, organizada por la Secretaría

Ministerial de Educación (SECREDOC) de la Región de Valparaíso. Luego del mega incendio de Valparaíso transcurrido durante abril del año 2014, que afectó a más de doce mil quinientas personas, entre ellas 2.120 estudiantes. Opazo (2017), en una investigación patrocinada por la Mesa Intersectorial de Apoyo Psicosocial y Pedagógico de la Secretaría Ministerial de Educación de Valparaíso y financiada por el Proyecto 037.698-47 Psicología, de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, realizó un estudio cualitativo con el objetivo de comprender los significados que construyen las comunidades educativas que enfrentan las consecuencias de una emergencia de gran magnitud, categorizada como catástrofe.

Producto del incendio, el número de estudiantes con pérdida total de viviendas superó el 10% de la población escolar matriculada en establecimientos educacionales municipales de la comuna (PNUD, 2014). Esto llevó a que diferentes establecimientos educativos paralizaran sus actividades, y se convirtieron en refugios y centros de acopio. Para el regreso progresivo a clases y el apoyo material, psicosocial y pedagógico de las comunidades educativas que resultaron damnificados, la Secretaría Ministerial de Educación (SECREDOC) instaló una Mesa Intersectorial para diseñar estrategias focalizadas de abordaje de la situación en las escuelas. Estas actividades se implementaron entre los meses de septiembre y diciembre del mismo año. Las actividades fluctuaron entre talleres, asesorías, reuniones y cuidado de equipo, dirigidas a quienes trabajaban en las escuelas.

En el estudio de Opazo (2017), realizado un año después del incendio, las y los docentes y profesionales de apoyo psicosocial de las comunidades educativas que participaron en las estrategias de apoyo psicosocial desarrolladas por dicha Mesa Intersectorial, narraron un periodo inicial caótico, con múltiples ayudas humanitarias difíciles de organizar y con un tiempo sobre intensificado. Ancladas en los cerros de Valparaíso, estas comunidades educativas significaban gran parte de su cotidianidad como un ambiente que constantemente se encontraba en catástrofe, haciendo referencia con ello a las condiciones de vulnerabilidad con alto riesgo para sus miembros. La experiencia del mega incendio Valparaíso 2014 fue significada como una “descompensación” o “desequilibrio”, que intensificó las conductas y relaciones de/con estudiantes y sus familias. La respuesta educativa fue intentar man-

tener una estabilidad para acompañar a estos grupos. Así, las escuelas significaron el evento como un proceso de aprendizaje, pues al buscar estabilidad ejecutaron diversas acciones, aunque, no todas con éxito. En estos momentos, el acompañamiento que significó contar con un equipo de apoyo externo fue valorado como positivo.

Como decía la otra vez en una jornada, como que nosotros estamos en un ambiente medio permanente de catástrofes, como de repente en el límite entre la vida-supervivencia. Ahí juegan muchas variables, y cuando se agregan a una catástrofe de una gravedad aún mayor a esas condiciones, (...) se acentúa, en las niñas, sus papás en quienes también vamos acompañando eso, como de mantenernos en un eje y como nos salimos también, o que nos atarantamos, o decimos hagámoslo así, o mejor así, en el proceso se va aprendiendo ¡jehh!! Y claro, que bienvenida en ese momento también la ayuda, y lo sigue siendo hasta ahora, más que ayuda, quizás también tenía que ver con apoyo y contención.

Así, las vivencias de aprendizaje fueron narradas bajo la metáfora de la “semilla”, pues se significaron como una experiencia en que las escuelas realizaron un proceso de volcar la mirada hacia adentro de la comunidad educativa, describiendo la experiencia misma y sus consecuencias como parte de procesos que vuelven a ocurrir y a revivir. Esto se apreció en el sistemático uso del prefijo “re”, el que confirma el hecho de que lo que se aprende es un aprendizaje previo que se “re-edita”. De esta manera, términos como “re-encuentro”, “re-mirada”, “re-significación” y “re-conocimiento” fueron frecuentes en las narrativas de las y los participantes.

La estrategia prioritaria para preparar la respuesta educativa ante futuras crisis, emergencias y desastres, fue la organización colectiva, entendida la acción y espíritu de trabajo colegiado:

Es que siempre, bueno uno siempre escucha, hay una crisis pero esa crisis siempre tiene una semilla de algo, y aquí hubo una semilla de que nos reencontramos, re-miramos nuestro trabajo y nos encontramos con gente de afuera y que conoció nuestro trabajo y que también nos aportó y que también nosotros somos capaces de aportar y a la vez integrarnos para hacer cada vez mejor nuestro trabajo, y sentirnos apoyados, yo creo más que

nada, sentir que cuento con, organizarse, organizarse para las cosas futuras sean buenas.

Sin embargo, un aspecto que fue reconocido como barrera, fue la rigidez del sistema educativo desde los niveles centrales, que no modificaron las exigencias y planificaciones curriculares. Los representantes de esas barreras de inflexibilidad curricular eran los supervisores técnico-pedagógicos.

Caótico, entonces, difícil como entrar con algo que modificara o que sacara a las personas de esas rutina o de ese ritmo que incluso hay aspectos como curriculares o no sé cómo que responden por planificaciones del año, ir entregando supervisiones y eso también restó fuerza a la intervención.

Años más tarde y en el contexto de emergencia de la pandemia por COVID-19, López et al. (2022) realizaron un estudio cualitativo con el objetivo de describir y comprender cómo las escuelas que atienden a estudiantes de entornos de bajo nivel socioeconómico generan y mantienen el bienestar de su escuela durante una crisis pandémica. Los resultados que, ante una crisis importante, las escuelas se esforzaron por proteger el bienestar de estudiantes y profesores, pero que se necesitan ciertas condiciones para sostener la salvaguardia y el bienestar de la comunidad escolar en el presente y el futuro.

Desde la voz de las comunidades escolares entrevistadas, las condiciones necesarias para promover y proteger su bienestar en el contexto de la pandemia COVID-19 eran: (i) asegurar la conectividad digital para todos los estudiantes; (ii) trabajo coordinado con las familias; (iii) trabajo coordinado en la escuela; (iv) fortalecimiento de redes; (v) adecuación curricular y estrategias pedagógicas diversificadas; y (vi) apoyo emocional hacia docentes, familias y estudiantes. Estos resultados sugieren que una ética de cuidados múltiples domina dentro y entre los actores escolares y está profundamente arraigada en las voces y acciones de los participantes.

La conexión y el cuidado no son solo valores humanos y morales de arriba hacia abajo (top-down) del equipo directivo, sino también entre pares iguales: entre padres, madres y apoderados; entre profesoras y profesores, entre estudiantes. Por lo tanto, esta profundidad (depth) también es cobertura (breath) en el sentido de que la

coordinación es múltiple y en múltiples niveles del sistema escolar. Sin embargo, la sostenibilidad en términos de duración (length) y conservación durante y después de la pandemia, están ligadas a cuestiones de asistencia social, que en el contexto COVID-19 estuvo muy vinculado a salvaguardar un acceso equitativo a la conectividad digital y/o educación a distancia que permitiría a los estudiantes acceder a diferentes formas de aprendizaje remoto.

La diversidad estuvo vinculada a las posibilidades de ofrecer diversos planes de estudio y estrategias pedagógicas para diferentes estudiantes, y en el supuesto de que no existe una “talla única” para salvaguardar el bienestar colectivo. Pero, sobre todo, lo que sugieren los hallazgos de este estudio es que el principio de conservación del enfoque de bienestar colectivo/sostenible durante el período de cierre de escuelas por la pandemia de COVID-19 requiere políticas y acciones que aseguren el acceso educativo, una coordinación estrecha y una comunicación directa entre actores de la comunidad educativa, y apoyos emocionales indirectos que puedan permitir a los docentes y al personal renovar energías. Sin embargo, estos esfuerzos escolares deben ir acompañados de políticas a nivel central, distrital y escolar que permitan la agencia comunitaria y proporcionen medios y recursos para que la escuela articule una respuesta colectiva a la emergencia de acuerdo con su contexto particular.

La emergencia puede convertirse en un proceso difícil de enfrentar, pero también puede potenciar otros aprendizajes y desarrollo para las comunidades educativas, quienes, a partir de la experiencia, levantan acciones preventivas y formativas. Desde las experiencias previas se puede aprender a convivir en contexto de emergencia, considerando siempre los enfoques que facilitan su abordaje.

Enfoques y estrategias para aprender a convivir en un contexto de emergencia

Promover el bienestar y el cuidado dentro de una comunidad educativa implica considerar diversos factores que impactan en el estado de dicha comunidad. Y, aún más,

desde el contexto en crisis y emergencia, la necesidad de considerar la integralidad de los elementos que definen el contexto propiciará poder responder a las necesidades y desafíos que la comunidad tiene. Para esto es necesario situarse desde determinados enfoques que buscan reconocer la realidad como un todo dinámico, la interacción entre niveles y sujetos de una comunidad, considerando sus interacciones, interdependencias, interrelaciones, posicionamiento y derechos.

Entendemos el bienestar desde un enfoque de sostenibilidad (Hargreaves, 2003; Shirley et al., 2020) y una perspectiva colectiva (Ascorra et al., 2021; Ramírez & Alfaro, 2018). El enfoque sustentable surgió en la década de 1980 para referirse a un sistema interconectado de valor humano y natural duradero, donde la supervivencia y prosperidad de las especies depende del mantenimiento del valor de los ambientes biodiversos (Hargreaves, 2002; Hargreaves & Fink, 2000).

Un enfoque sostenible aplicado a la educación se pregunta sobre: (a) la profundidad, refiriéndose a mejoras que tienen valor humano y moral y apoyan el aprendizaje y el bienestar de estudiantes y docentes por igual; (b) la amplitud o cobertura, refiriéndose a mejoras que se extienden más allá del nivel individual y resaltan prácticas colectivas como la solidaridad y la cooperación; (c) la duración, refiriéndose a la duración prolongada de la mejora en el tiempo con impacto ambiental; es decir, mejoras a estudiantes, docentes y escuelas que no perjudiquen a otros; (d) la diversidad, se refiere a la no estandarización y homogeneización de los procesos escolares; (e) la renovación de energía, se refiere a que los cambios no deben abrumar ni agotar las energías humanas; y (f) la conservación: se refiere a la recuperación del pasado para crear el futuro. Así, un enfoque de bienestar colectivo y sustentable requiere incorporar los siguientes enfoques complementarios:

Enfoque sistémico: reconociendo que la crisis nos puede afectar en diferentes niveles y maneras, los apoyos y las respuestas que construimos deben considerarlas también. Este enfoque manifiesta la percepción de la realidad como un todo integrado, por elementos heterogéneos, considerando las interrelaciones, interacciones e interdependencias, entre niveles y elementos. Es así que para afrontar la emergencia y crisis se reconoce el nivel individual, grupal, escuela, entorno y sistema educativo.

Enfoque escuela total: En ocasiones existe un abordaje biomédico en la atención de la emergencia, pero este es reducido. Se debe sumar una mirada social-ecológica, que implica pasar desde una perspectiva individual a una colectiva, superando la lógica punitiva hacia una visión formativa; pasar de una respuesta reactiva a una promocional. Esto involucra pedagogizar la convivencia, para involucrar al conjunto de la comunidad, sobre todo a docentes y estudiantes en que planteen estrategias y conceptos claves para desarrollar estrategias y acciones.

Enfoque de derecho: Sin importar la magnitud de la crisis, se debe promover y reconocer que todas las personas son sujetos de derecho. Implica conocimiento, aplicación, defensa, protección y reivindicación de todo el marco normativo existente en materia de derechos, a través de la activación de las rutas de protección existentes. Por tanto, se busca proteger a los colectivos con los que trabajamos sobre una mayor exposición al riesgo y vulneración de sus derechos.

Enfoque de justicia social: en línea con lo anterior, es relevante reconocer a las personas en su individualidad, entregar los apoyos y recursos necesarios para asegurar sus necesidades básicas, para avanzar hacia una recuperación de la participación, agencia y cuidados.

Enfoque desde los recursos, para desarrollar capacidades: claramente un contexto de emergencia devela precariedades y déficit, por lo mismo, se invita a aprovechar y potenciar los recursos de los que disponemos, ya sean personas, voluntarios, materiales, herramientas, saberes y experiencias. La intervención de agentes e instituciones externas debe diseñarse siguiendo el principio de instalación y desarrollo de capacidades, de manera que éstas queden en las propias comunidades educativas, posibilitando distintas formas de liderazgo distribuido que permitan preparar mejores condiciones organizacionales e institucionales para afrontar tanto la crisis actual como las siguientes crisis.

Así, entonces, para aprender a convivir en el contexto de emergencia, es importante reconocer que la crisis es parte de la realidad social que construimos en nuestro proceso cotidiano. Se debe gestionar, para que consiga un estado de inclusión, participación y paz dentro de las comunidades educativas. Así, la respuesta educativa a la

gestión de las emergencias y desastres debe considerar la perspectiva de justicia, basándose en el conocimiento y reconocimiento de todos los y las actores para procurar su bienestar. Se brinda apoyo psicosocial para transitar a la superación de la emergencia, elaborando una respuesta que recupere los procesos cotidianos en el entorno educativo.

Para aprender a convivir en emergencia el acompañamiento que se realiza y los apoyos que se entregan deben ser coherentes con las necesidades, procurando la conformación de vínculos. Desde la subjetividad y experiencia particular de enfrentar una emergencia, suele dar espacio a una sobre intensificación de la narración de lo ocurrido. Es importante acoger y contener este relato de la realidad para iniciar con el proceso de respuesta. Solo así después se podrá transitar a que las comunidades educativas puedan “re-mirarse” y narrar lo que significó la emergencia, pasando de un estado reactivo a uno preventivo e incluso promocional.

El contexto complejo de la emergencia no afecta a todos por igual. Quienes antes de la crisis estaban expuestos a condiciones de inequidad y exclusión enfrentan una mayor amenaza de precariedad, siendo más vulnerables. Por tanto, antes de generar una respuesta y abordar el fenómeno se debe considerar elementos estructurales en que desarrolla este proceso.

Desde la literatura, se distinguen tres tipos de apoyo psicosociales para responder y superar la emergencia (Melguizo-Garín et al., 2019): Apoyo socioemocional, apoyo material y/o de recursos, apoyo informacional. Primero se deben observar signos, reacciones, comportamientos que nos alertan de las posibles necesidades de los grupos.

En cuanto al apoyo socioemocional, se puede observar que producto del contexto de crisis y emergencia surge el miedo, la incertidumbre hacia el futuro, inestabilidad emocional, inseguridad y poca tolerancia a la frustración. Para ello, construir espacios de diálogo, expresión y escucha son fundamentales, siendo un primer paso la contención, la comprensión del evento y así transitar a la autorregulación. El apoyo material y de recursos busca satisfacer necesidades básicas como también un espacio que brinde seguridad, protección y comu-

nicación. En esta línea también se suele reconocer los apoyos a corto y mediano plazo para la organización de la intervención y soporte. Finalmente, los apoyos de información requieren una gestión para poder controlar la intervención y la proporción de ajustes de apoyos. Para ello se debe difundir y diseminar información clara y precisa, que no infunda pánico. Así se potencia a las organizaciones y se gestiona comunicaciones para reestablecer comunidad, fomentar la recuperación, proporcionar apoyos técnicos específicos y enseñar habilidades de afrontamiento.

Entendiendo que el contexto de crisis y emergencia exige flexibilidad y adaptación y que estos apoyos pueden tomar diversas características y condiciones, desde la sistematización de otras experiencias se recomiendan las siguientes estrategias secuenciales y recursivas:

a) Delimitación del contexto de crisis, el reconocimiento del suceso y actores involucrados

Es importante delimitar el contexto de crisis en el que nos encontramos, reconociendo los sucesos que lo desencadenaron y los diferentes actores involucrados. Esto puede incluir eventos como desastres naturales, violencia comunitaria, tensiones políticas, entre otros. Los actores involucrados pueden ser estudiantes, personal docente, padres de familia, autoridades escolares y miembros de la comunidad. La delimitación nos enmarca la magnitud de la emergencia, por lo mismo, se recomienda que su reconocimiento implica investigación en el tiempo.

b) Diagnóstico y mapeo de la situación: Identificación de quién necesita apoyos/ tipos de apoyos/ canales oficiales / acciones oficiales.

Realizar un diagnóstico preciso de la situación nos permitirá identificar quiénes necesitan apoyo, qué tipo de apoyos requieren y cuáles son los canales oficiales disponibles para brindar ese apoyo. Esto implica trabajar en conjunto con servicios sociales, psicológicos y de salud, así como establecer acciones oficiales dentro del marco legal y educativo. Para abordar esta problemática, es crucial realizar un diagnóstico detallado de la situación, identificando las necesidades específicas de cada comunidad escolar y los recursos disponibles para satisfacer esas necesidades.

c) ¿Qué podemos hacer? Acciones y recursos diferenciados por actores a los que puede apoyar el equipo de convivencia escolar

Liderados por el equipo de convivencia escolar la comunidad educativa puede implementar acciones y recursos diferenciados según los actores a los que se dirijan. Esto puede incluir sesiones de apoyo psicológico individual o grupal, talleres de manejo de estrés, actividades de integración comunitaria y programas de prevención de conflictos. Posicionándonos desde los enfoques ya mencionados, se pueden construir respuestas particulares según el colectivo con el que estemos trabajando.

Para los estudiantes, se pueden organizar sesiones de apoyo individual o grupal para ayudarles a gestionar el estrés y la ansiedad causados por la crisis. Además, se pueden ofrecer actividades extracurriculares centradas en el bienestar emocional y la reparación del vínculo.

Para el personal docente, se pueden proporcionar recursos y capacitación en estrategias de manejo del estrés y autocuidado, así como apoyo emocional y supervisión regular para garantizar su bienestar en el trabajo. Es importante crear un ambiente de trabajo colaborativo y solidario donde los profesores se sientan apoyados y valorados, para que así puedan pedagogizar una respuesta a la emergencia.

Para los padres de familia, se pueden ofrecer talleres y recursos informativos sobre cómo apoyar el bienestar emocional durante la crisis, así como orientación sobre cómo comunicarse efectivamente con la escuela y colaborar en la construcción de un ambiente escolar positivo. Fomentar la participación activa de los padres en la vida escolar de sus hijos puede fortalecer la relación entre la escuela y la comunidad.

En la página web de recursos <https://recursos.paces.cl/category/crisis-y-emergencias/>, se encuentra una sección titulada "Crisis y Emergencias", donde están alojados los siguientes documentos y webinars:

- Uso responsable de redes sociales (Video) - Contexto pandemia. ([Enlace](#))
- Experiencias Escolares ante la Crisis Sanitaria (Webinar) - Contexto Pandemia ([Enlace](#))

- Aprendamos en Casa (Video) - Contexto Pandemia. ([Enlace](#))
- Convivencia y educación en tiempos de pandemia (Webinar) - Contexto Pandemia ([Enlace](#))
- Orientación para Equipos de Convivencia en tiempos de Crisis (Documento) ([Enlace](#))
- Orientaciones para Docentes en tiempos de crisis - Contexto Estallido 2019 ([Enlace](#)).
- Orientaciones para el consejo de profesores en tiempos de crisis ([Enlace](#))
- Incendio de Valparaíso: Orientaciones para el apoyo psicosocial en/desde las escuelas (Documento) - Contexto incendio de Valparaíso 2014 ([Enlace](#))

d) Proyectar el futuro: Protegiendo y facilitando las trayectorias educativas

Es fundamental aprender de las experiencias pasadas para estar mejor preparados en el futuro. Se pueden desarrollar recursos y orientaciones basadas en las lecciones aprendidas de la crisis actual, incluyendo materiales educativos sobre resiliencia, manejo del estrés y habilidades para la vida (Mesa Social COVID-19, 2020; MINE-DUC, 2020). Es una oportunidad para plantar una nueva forma de vivir dentro de la comunidad educativa, a partir del ejercicio de los "re", es decir, "re-encuentros", "re-miradas", "re-significaciones" y "re-conocimientos" (Fullan, 2004; García, 2011; Opazo, 2017).

Diseñar y planificar acciones a largo plazo es esencial para restaurar los efectos de un contexto de crisis. Esto puede incluir la implementación de programas de bienestar continuo, la capacitación del personal en resiliencia y manejo del estrés, y la creación de protocolos de respuesta ante crisis futuras.

Además, se deben diseñar y gestionar espacios que sean de cuidado para quienes son las personas que están brindando apoyos y sosteniendo a la comunidad. El bienestar de este colectivo se debe visibilizar e institucionalizar, pues también son parte del conjunto y experimentan las consecuencias de las emergencias. El cuidado mutuo permite la construcción de condiciones óptimas de brindar apoyos y sostener a la comunidad desde un enfoque

de cuidado colectivo (UNICEF Innocenti, 2020a). Trabajar por el bienestar de toda la comunidad implica atender distintos tipos de necesidades de salud física y psicológica; las necesidades relacionales como es la solidaridad, el sentido de comunidad, el afecto, la vinculación y apoyo social y el cuidado; y las necesidades colectivas, de largo aliento, como la aspiración a la igualdad, la inclusión o la justicia de todos y todas, sobre todo después de enfrentar una emergencia.

Conclusiones

La convivencia educativa en tiempos de crisis requiere un enfoque integral que promueva el bienestar y el cuidado de todos los miembros de la comunidad educativa.

Las instituciones educativas desempeñan un rol vital en la protección y apoyo psicosocial durante y después de las crisis. Actúan como centros de estabilidad y normalidad en tiempos de turbulencia, ofreciendo un refugio seguro para la comunidad y un punto de apoyo para la recuperación, desde una lógica de cuidado por todos para todos. En este sentido, el papel de la educación trasciende la mera enseñanza curricular, convirtiéndose en un pilar fundamental para la educación integral, equitativa y de calidad.

Por tanto, las respuestas a las emergencias deben ser colaborativas e integradoras, involucrando a una amplia gama de actores y sectores. Recordando los enfoques enunciados, se podría asegurar que todas las partes del sistema educativo, desde el aula hasta la administración, trabajen conjuntamente para una gestión eficaz de la crisis. Esta cooperación se extiende más allá de las escuelas, involucrando a familias, comunidades y organizaciones gubernamentales y no gubernamentales, asegurando una respuesta unificada y cohesiva. Así se potencian los recursos y las acciones, convirtiéndose los cuidados en una respuesta sostenible en el tiempo que promueve la convivencia y bienestar incluso en contextos complejos como es la crisis y la emergencia.

Como señalan Ortiz-Mallegas et al., (2021), recuperar la función social y pedagógica de la escuela no es solo una tarea de los gobiernos, sino también de una comunidad que aprende de sí, a cuidarse y cuidar; que involucra una

perspectiva inclusiva para la comprensión del dolor y que es consciente de las profundas desigualdades que contribuyen con una situación de malestar (p. 112)

Esto implica diseñar, implementar y evaluar estrategias de preparación para el retorno a clases presenciales que sigan los siguientes principios:

1. Formar capacidades para la crisis: Desarrollar habilidades y estrategias en la comunidad educativa para manejar y adaptarse a las emergencias.
2. Implementar enfoques flexibles y inclusivos: Asegurar que las respuestas a emergencias sean accesibles, relevantes y adaptables a las necesidades de todos los estudiantes y personal.
3. Promover la salud mental y el bienestar psicosocial: Integrar el apoyo psicosocial y socioemocional en las prácticas educativas, reconociendo su importancia para la resiliencia.
4. Fomentar la colaboración y el trabajo en red: Trabajar en conjunto con otras escuelas, organismos de salud y comunidades para compartir recursos y estrategias.
5. Planificar y preparar para futuras emergencias: Utilizar las lecciones aprendidas de emergencias pasadas para mejorar los planes y protocolos de respuesta.
6. Adaptar y flexibilizar el currículo y métodos de enseñanza: Priorizar el bienestar y las necesidades emocionales de los estudiantes en la planificación curricular y metodológica.
7. Fomentar la participación activa de la comunidad educativa: Incluir a estudiantes, familias y personal en la toma de decisiones y en el desarrollo de respuestas a las crisis

Aprender a convivir en contexto de emergencia y crisis es significa desarrollar un aprendizaje de experiencias previas, para implementar una práctica que refiera a preparar a la comunidad ante el fenómeno, y así generar respuestas flexibles a los escenarios emergentes. En concreto, enfrentar eficazmente las emergencias en el contexto educativo exige una preparación meticulosa y respuestas adaptativas a las circunstancias cambiantes, para salvaguardar el bienestar psicosocial de toda la comunidad educativa. Las estrategias deben ser lo suficientemente ágiles para ajustarse a las necesidades y desafíos únicos que presentan diferentes tipos de crisis.

Referencias

- Arriagada, P., & Valdebenito, L. (2011). *Para reconstruir la vida de los niños y niñas: guía para apoyar intervenciones psicosociales en emergencias y desastres*. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, UNICEF.
- Ascorra, P., Cárdenas Mancilla, K., Gálvez, P., Ávila, A., González, C., & López, V. (2021). Relación entre estilos de convivencia e indicadores de desarrollo personal y social en escuelas chilenas. *Revista de Psicología*, 30(2). <https://doi.org/10.5354/0719-0581.2021.57840>
- Cabezas, V., Narea, M., Torres Irribarra, D., Icaza, M., Escalona, G., & Reyes, A. (2022). Bienestar docente durante la pandemia de COVID-19 en Chile: demandas y recursos para afrontar la angustia psicológica. *Psykhé* (Santiago), 31(1), 1-24. <https://dx.doi.org/10.7764/psykhe.2020.22427>
- CASEL. (2013). *Serie de Discusión de SEL para Padres y Cuidadores: apoyando a padres y cuidadores con el aprendizaje social y emocional*. https://casel.org/caselcaregiver_spanish/
- Castillo, M., & Rico, Z. (2020). *Incidencia de las estrategias de afrontamiento para las personas pacientes de Alzheimer: una revisión sistemática* [tesis de pregrado]. Universidad Cooperativa de Colombia, Santa Marta, Colombia. <https://hdl.handle.net/20.500.12494/34388>
- Cea-Leiva, F., Pascual, A., Sanhueza-Jara, S., & Cristi-González, R. (2022). Educación a distancia en emergencia: experiencias de docentes universitarios del Sur de Chile en tiempos de COVID-19. *Perspectiva Educacional*, 61(3), 173-197. <https://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.61-iss.3-art.1320>
- Center on the Developing Child. (2016). *Toxic stress*. <http://developingchild.harvard.edu/science/key-concepts/toxic-stress/>
- CEPAL / UNESCO (2020). *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19*. <http://repositorio.cepal.org/handle/11362/45904>
- Elangovan, A. R., & Kasi, S. (2014). Psychosocial disaster preparedness for school children by teachers. *International Journal of Disaster Risk Reduction*, 12, 119-124. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ijdrr.2014.12.007>
- Espinoza, A., Espinoza, C., & Fuentes, A. (2015). Retornando a Chaitén: diagnóstico participativo de una comunidad educativa desplazada por un desastre siconatural. *Magallania* (Punta Arenas), 43(3), 65-76. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-22442015000300006>
- Fuentes Aguilar, A., Castillo Chávez, C., López Aedo, J., Sepúlveda Ávila, C., & Sepúlveda Saravia, R. (2021). Experiencias de cuidadoras informales en contextos de emergencia social y sanitaria de la región del Biobío. *Rumbos TS*, 16(26), 121-146. <https://dx.doi.org/10.51188/rrts.num26.540>
- Fullan, M. (2004). *Las fuerzas del cambio: la continuación*. Akal.
- García, J. (2011). Construyendo una pedagogía de la solidaridad: La intervención educativa en situaciones de emergencia. *Revista Española de Pedagogía*, 69(250), 537-551. <https://www.revistadepedagogia.org/cgi/viewcontent.cgi?article=2499&context=rep>
- Hargreaves, A. (2002). Sustainability of educational change: The role of social geographies. *Journal of Educational Change*, 3, 189-214. <https://doi.org/10.1023/A:1021218711015>
- Hargreaves, A. (2003). *La educación en la era de la inventiva*. Octaedro.
- Hargreaves, A., & Fink, D. (2000). The three dimensions of reform. *Educational Leadership*, 57(7), 30-33. <https://www.ascd.org/el/articles/the-three-dimensions-of-reform>
- Kagawa, F. (2005). Emergency education: a critical review of the field. *Comparative Education*, 41(4), 487-503. <https://doi.org/10.1080/03050060500317620>
- Kapstein, P., & Gálvez, M. (2014). Valparaíso: vulnerabilidad, resiliencia urbana y capital social. *Márgenes*, 11(5), 25-31. <https://doi.org/10.22370/margenes.2014.11.15.303>

- Leal-Soto, F., & Cuadros, O. (2021). Revisión del concepto de calidad educativa y modelos de bienestar desde una perspectiva psicológica. *Pensamiento Psicológico*, 19(1), 1-36.
<https://doi.org/10.11144/Javerianacali.PPSI19.rcce>
- López, V., Ramírez, L., Valdés, R., Ascorra, P., & Carrasco-Aguilar, C. (2018). Tensiones y nudos críticos en la implementación de la(s) política(s) de convivencia escolar en Chile. *Calidad en la Educación*, 48, 96-129.
<https://dx.doi.org/10.31619/caledu.n48.480>
- López, V., Álvarez, J. P., Díaz, P., Rivera, E., Toro, C., Arancibia, M., Velásquez, L., Sanhueza S., Aguilar, H., Villalobos, L., & Salamó, S. (2021). Nuclearizar el currículum: fundamentos y experiencias inspiradas en Aprendizaje Basado en Proyectos / Problemas durante la pandemia COVID-19. *Revista Docencia*, 66(1), 54-74.
http://revistadocencia.cl/sitio/wp-content/uploads/2022/01/Docencia_66_1.pdf
- López, V., Alvarez, J. P., Calisto Bahamonde, A. J., Aguilar Saldivia, G. W., Barrios Saint-Germain, P. M., Cárdenas, Mancilla, M. M., Briceño Albanese, D. I., Vera Loaiza, M. C., Marinao Meneses H. H., Romero Rebolledo, B. V. & Leiva Jara, M. M. (2021). Apoyo al bienestar socioemocional en contexto de pandemia por covid19: sistematización de una experiencia Basada en Enfoque de Escuela Total. *Revista F@ro*, 1(33).
<https://revistafaro.cl/index.php/Faro/article/view/645/637>
- López, V., Ramírez, L., López-Concha, R., Ascorra, P., Álvarez, J. P., Carrasco-Aguilar, C., Jervis, P., Squicciarini, A. M., Simonsohn, A., Contreras, T., & Opazo, H. (2022). Wellbeing of school communities in the context of COVID-19 pandemic: A qualitative study in Chilean low-SES schools. *Frontiers in Psychology*, 13, 853057.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.853057>
- Melguizo-Garín, A., Martos-Méndez, M. J., & Hombrados-Mendieta, I. (2019). Influencia del apoyo social sobre el estrés y la satisfacción vital en padres de niños con cáncer desde una perspectiva multidimensional. *Psicooncología*, 16, 25-42.
<https://doi.org/10.5209/PSIC.63646>
- Mesa Social COVID-19 (2020). *Propuestas Educación. Trabajo interuniversitario Mesa Social 3b COVID-19*. Pontificia Universidad Católica de Chile y Universidad de Chile.
<http://ceppe.uc.cl/images/contenido/investigacion/Informes/informe-mesa-covid19-uc-y-uchile.pdf>
- Ministerio de Educación [de Chile]. (MINEDUC, s.f.). *Derecho a la educación y libertad de enseñanza*.
<https://www.ayudamineduc.cl/ficha/derecho-la-educacion-y-libertad-de-ensenanza-11>
- Ministerio de Educación [de Chile]. (MINEDUC, 2020). *¡Estamos a tiempo! Recuperación de los aprendizajes y del vínculo escolar*. Unidad de Currículum y Evaluación
- Ministerio de Educación [de Chile]. (MINEDUC, 2023). *¿Qué hacer ante una situación de desastres socio-naturales?: Recursos de apoyo socioemocional para la emergencia causada por incendios*. Plan de Reactivación Educativa.
<https://reactivacioneducativa.mineduc.cl/>
- Morales, J. (2020). Oportunidad o crisis educativa: reflexiones desde la Psicología para enfrentar los procesos de enseñanza-aprendizaje en tiempos de COVID-19. (2020). *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3).
<https://revistas.uam.es/riejs/article/view/12228/12091>
- Muñoz, V. (2010). El derecho a la educación en situaciones de emergencia. *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 4(2), 59-77.
<https://www.rinace.net/rlei/numeros/vol4-num2/art3.pdf>
- Mutch, C. (2015). The role of schools in disaster settings: Learning from the 2010-2011 New Zealand earthquakes. *International Journal of Educational Development*, 41, 283-291.
<http://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2014.06.008>
- Opazo, H. (2017). *La escuela y las crisis: análisis de los significados de comunidades educativas luego del mega-incendio en Valparaíso* [tesis de grado]. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Valparaíso, Chile.
<http://repositorio.ucv.cl/handle/10.4151/74680>
- Organización Mundial de la Salud, Organización Panamericana de la Salud. (OMS/OPS, 2017). Agenda de salud

- sostenible para las Américas 2018-2030: un llamado a la acción para la salud y el bienestar en la Región. <https://iris.paho.org/bitstream/handle/10665.2/49169/CSP296-spa.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Organización de las Naciones Unidas. (ONU, 2010). A/RES/64/290: *El derecho a la educación en situaciones de emergencia*. https://digitallibrary.un.org/record/3863526/files/A_RES_74_275-ES.pdf
- Organización de las Naciones Unidas. (ONU, 2018). *La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: una oportunidad para América Latina y el Caribe* (LC/G.2681-P/Rev.3). CEPAL. <http://repositorio.cepal.org/handle/11362/40155>
- Ortiz-Mallegas, S., Carrasco, C., & Palma. (2021). Observatorio Psicosocial en Situaciones de Emergencia (OPSE-UPLA): aprendizajes sobre inclusión, justicia y educación en emergencias. *Revista Faro*, 1(0718-4018), 104-115.
- PNUD. (2014). *Plan de recuperación post desastre y transición al desarrollo de la comuna de Valparaíso, desde un enfoque participativo y de reducción del riesgo de desastres*. <https://www.estudiospnud.cl/wp-content/uploads/2020/04/Plan20RecuperaciC3B3n20ValparaC3ADso20Post20Incendio20Enero202015.pdf>
- Programa Habilidades para la Vida. (2017). *II. Consecuencias de las crisis, emergencias y desastres en los estudiantes*. JUNAEB.
- Ramírez-Casas del Valle, L., & Alfaro-Inzunza, J. (2018). Discursos de los niños y niñas acerca de su bienestar en la escuela. *Psicoperspectivas*, 17(2), 128-138. <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol17-issue2-fulltext-1164>
- Razeto, C. (2013). Potenciando el desarrollo local de comunidades afectadas por desastres. *Revista INVI*, 28(77), 111-136. <https://doi.org/10.4067/S0718-83582013000100004>
- Red Interagencial para la Educación en Situaciones de Emergencias (INEE, 2018). *Nota de orientación de la INEE sobre apoyo psicosocial: facilitando el bienestar psicosocial y la psicoeducación*. <https://inee.org/es/resources/nota-de-orientacion-de-la-in-ee-sobre-apoyo-psicosocial>
- Red Interagencial para la Educación en Situaciones de Emergencias (INEE, 2020). *Nota Técnica: Educación durante la Pandemia del COVID-19*. <https://inee.org/resources/inee-technical-note-education-during-covid-19-pandemic>
- Shirley, D.; Hargreaves, A. & Washington-Wangia, S. (2020). The Sustainability and unsustainability of teacher's and leaders' well-being. *Teaching and Teacher Education*, 92, 1-12. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102987>
- UNESCO. (2023). *Aportes para la enseñanza de habilidades socioemocionales: Estudio Regional Comparativo y Explorativo* (ERCE 2019). <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000388352>
- UNESCO. (2024). *La UNESCO participa en la respuesta a la emergencia de los incendios en la región de Valparaíso, Chile*. <https://www.unesco.org/es/articles/la-unesco-participa-en-la-respuesta-la-emergencia-de-los-incendios-en-la-region-de-valparaiso-chile>
- UNICEF. (2019). *Guía de adaptación del currículo en emergencias*. <https://www.unicef.org/lac/media/20581/file>
- UNICEF. (2021). *Sostener, cuidar, aprender. Lineamientos para el apoyo socioemocional en las comunidades educativas*. <https://www.unicef.org/chile/media/5701/file/Sostener%20cuidar%20.pdf>
- UNICEF. (2022). *Derecho a la educación de niños, niñas y adolescentes. Serie de Formación sobre el Enfoque Basado en los Derechos de la Niñez*, Módulo 2. <https://www.unicef.org/chile/media/7026/file/mod%202%20derecho%20educacion.pdf>
- UNICEF Innocenti. (2020a). *COVID-19: How are countries preparing to mitigate the learning loss as schools reopen? Trends and emerging good practices to support the most vulnerable children. Innocenti Research Brief*, 20. UNICEF Office of Research - Innocenti. <https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/COVID-19-How-are-Countries-Preparing-to-Mitigate-the-Learning-Loss-as-Schools-Reopen.pdf>

UNICEF Innocenti. (2020b). *Worlds of influence: Understanding what shapes child wellbeing in rich countries. Innocenti Report Card 16*. UNICEF Office of Research – Innocenti. <https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/Report-Card-16-Worlds-of-Influence-child-wellbeing.pdf>

United States Agency for International Development. (USAID, 2014). *Guide to education in natural disasters: How USAid supports education in crises*. <https://www.usaid.gov/sites/default/files/2022-05/Natural%20Disasters%20Report%20FINAL.pdf>

Vélez Medina, B. (2011). La escuela en tiempos de crisis: puntos de fuga para re- instaurar la esperanza en contextos post-desastre. *Folios*, 34, 25–35. <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RF/article/view/874/901>

Vera Caicedo, K., & Loaiza Zuluaga, Y. E. (2015). Educación en emergencias o emergencias en educación. *Plumilla Educativa*, 16(2), 81–87. <https://doi.org/10.30554/plumillaedu.16.1614.2015>

Acerca de los autores



Dra. Tabata Contreras-Villalobos (PACES | PUCV)

Doctora en Psicología, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso y Doctora en Psicología de la Educación, Universitat Autònoma de Barcelona, España, Magister en Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile. Socióloga, Universidad de Playa Ancha. Coordinadora de Investigación del Programa de Apoyo a la Convivencia Escolar PUCV.



Dra. Verónica López (Eduinclusiva | PUCV)

Doctora en Psicología, Universidad Autónoma de Madrid. Psicóloga, Pontificia Universidad Católica de Chile. Directora, Centro de Investigación para la Educación Inclusiva. Profesora Titular, Escuela de Psicología, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.



Sebastián Figueroa-Esquivel (PACES | PUCV)

Sociólogo, Universidad de Valparaíso. Diplomado en Convivencia Escolar, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Coordinador Académico del Diplomado en Convivencia Escolar.



Héctor Opazo-Muñoz (PACES | PUCV)

Psicólogo, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Diplomado en Convivencia Escolar PUCV. Coordinador General Programa de Apoyo a la Convivencia Escolar.



Dra. Claudia Carrasco-Aguilar (OPSE | UPLA)

Doctora en Ciencias de la Educación, Universidad de Granada. Master en Psicología Social, Universidad Arcis-Universitat Autònoma de Barcelona. Postitulada en Teorías de género, desarrollo y políticas públicas para la equidad de género, Universidad de Chile. Psicóloga, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.

Centro Eduinclusiva

Buscamos desarrollar investigación transdisciplinaria sobre los factores individuales, organizativos y de política necesarios para lograr una educación inclusiva de calidad; apoyar mediante la propuesta y la transferencia de intervenciones y estrategias basadas en la evidencia para una educación inclusiva; y formar capital humano avanzado para la investigación en educación inclusiva.

Serie Policy Briefs

El Área de Incidencia en Política Pública del Centro Eduinclusiva desarrolla una serie de Policy Briefs –documentos denominados “**Propuestas para Políticas Educativas**”– que tienen por objetivo aportar al debate público en pos de la transformación del sistema educativo hacia la inclusión y la calidad.



Av. El Bosque 1290, Viña del Mar
Campus Sausalito PUCV
ciecomunicaciones@pucv.cl
32 - 237 2575