



**UNIVERSIDAD
ACADEMIA**
DE HUMANISMO CRISTIANO

**FACULTAD DE
CIENCIAS SOCIALES**
ESCUELA DE TRABAJO SOCIAL

**QUEHACER DEL TRABAJO SOCIAL EN EL SISTEMA EDUCATIVO FORMAL:
EXPERIENCIA Y DESAFÍOS EN ESTABLECIMIENTOS DE LAS COMUNAS DE
PEÑALOLÉN, RECOLETA, LA PINTANA Y SAN BERNARDO**

Estudiante: Katherine Albornoz Del Pino

Profesora Guía: Susana Vallejos Silva

Tesis para optar al grado académico de Licenciado en Trabajo Social

Tesis para optar al Título de Asistente Social

Marzo de 2016

Santiago de Chile

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	4
1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	8
2. PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN	21
3. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN	21
4. ESTRATEGIA METODOLÓGICA	22
5. VARIABLES	34
PRIMERA PARTE: MARCO TEÓRICO	35
Capítulo 1: <i>Concepto de Educación</i>	36
Capítulo 2: <i>Paradigmas de la Educación</i>	49
Capítulo 3: <i>Roles de los participantes en el proceso educativo</i>	55
SEGUNDA PARTE: MARCO REFERENCIAL	63
Capítulo 4: <i>Marco Jurídico relativo a la educación</i>	64
Capítulo 5: <i>Políticas y Programas Educativos desde la década de los 90</i>	75
Capítulo 6: <i>Contexto educativo desde la década del 2000</i>	98

TERCERA PARTE: ANÁLISIS DE LOS DATOS	120
Capítulo 7: <i>Quehacer del Trabajo Social en el Sistema Educativo formal</i>	121
CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACIÓN	181
HALLAZGOS DE LA INVESTIGACIÓN	191
APORTES AL TRABAJO SOCIAL	194
BIBLIOGRAFÍA	197
REFERENCIAS ELECTRÓNICAS	199
ANEXOS	204

INTRODUCCIÓN

Todo ser humano, en sociedad o como parte de un grupo, es un sujeto que forma parte de procesos educativos –formales o informales- que le permiten desarrollarse personalmente y frente al contexto en el que se encuentra situado; razón por la cual es posible inferir que todo proceso social es esencialmente educativo, puesto que:

“... (el proceso educativo) en su más amplio sentido, ha existido siempre en todas las colectividades humanas, aún en los grupos más primitivos. Desde este punto de vista el proceso educativo consiste en la asimilación de la cultura del grupo en que se vive, y en la formación de una personalidad que se adapte adecuadamente a él. Por esta razón puede decirse que la educación es una función social, y que es la sociedad la encargada de realizarla mediante una serie de actos destinados al efecto” (Barsa; 1969:102 Citado en Espinoza; 2001:5).

Dentro del carácter formal del proceso educativo, se establece a la sociedad como la “encargada” de llevar a cabo dicho proceso, y al Estado, como garante de que toda persona pueda ser parte del sistema educativo; mientras que la escuela, por su parte, es la institución facultada, casi exclusivamente, para llevar a cabo la acción educativa dirigida a los sujetos que conforman un determinado grupo, y con ello, la sociedad.

No obstante, la institución educativa no funciona de manera autónoma, a pesar que posea la facultad o poder de ejercer la enseñanza. Al ser un proceso de carácter social debe regirse y adecuarse de acuerdo a las delimitaciones que emanan del contexto en todas sus aristas: social, político, económico y cultural; y acorde a un determinado tiempo y espacio en que se desarrolle el proceso educativo.

Bajo esta realidad, sumado al panorama de cambios suscitados en el sistema educativo formal chileno en los últimos años, se ha comenzado a visualizar la necesidad de ampliar la gama de actores que conforman la comunidad educativa tradicional, como parte de las medidas requeridas para responder a las necesidades e intereses que emergen de las nuevas dinámicas sociales al interior de los establecimientos. En este escenario, se inicia la incorporación de nuevos profesionales, ajenos a la pedagogía, que se vincularían al tratamiento del nuevo contexto educacional en el país, ligándose a problemáticas y necesidades del área de la salud y psicosocial, preferentemente.

En consecuencia emerge particularmente la necesidad de incorporar al Trabajo Social profesional, como disciplina de la acción social, cuyo foco se sitúa en las transformaciones que afectan al sujeto y su contexto, sobre todo en realidades con alta vulnerabilidad de derechos, plasmadas en necesidades y problemáticas sociales visualizadas o replicadas al interior de los establecimientos educacionales.

Dicha inclusión del Trabajo Social profesional, específicamente al campo de la educación, es lo que motivó la realización del presente estudio, inicialmente como parte de la indagación en un campo profesional que cada vez más demanda la presencia de la profesión, y luego como ligazón con la contingencia en que se encuentra hoy el sistema educativo chileno, que ha debido transformarse de acuerdo a las necesidades y requerimientos de sus actores partícipes. Actores que han obligado a transformar el escenario en que se concibe el proceso educativo formal en el país, hoy dirigido hacia un enfoque más integral e integrador, no tan hermético en lo educativo como lo era tradicionalmente, produciéndose la inclusión de nuevas aristas o perspectivas, tanto pedagógicas como profesionales, y que en la actualidad rigen el proceso educativo formal.

Por lo tanto, este documento constituye una indagación en esta temática de contingencia y de amplio análisis en los últimos años: el sistema educacional chileno. Considerando la serie de factores que constituyen el abordaje del tema, el enfoque de la investigación estará puesto en la inclusión de nuevos profesionales (no-docentes) al proceso educativo formal, actores que hoy en día se denominan *Asistentes de la Educación profesionales*, en particular, se examinará el quehacer del Trabajo Social profesional en este campo, los que se encargan de abordar una de estas nuevas aristas del proceso educativo: el 'área social o psicosocial' que se comienza a desarrollar, complementariamente al área pedagógica, en los establecimientos educacionales, preferentemente desde el año 2000 en adelante.

De esta manera, en la primera parte del estudio se revisan aquellos elementos teóricos que darán cuenta del proceso histórico que ha atravesado el sistema educacional del país, desde su conceptualización hasta su aspecto práctico, donde principalmente se destacan como actores principales a los docentes y estudiantes, desde un enfoque netamente pedagógico academicista, que posterior y paulatinamente se va transformando, plasmándose en una serie de medidas o marco legal y de políticas públicas educativas que se comienzan a implementar en las últimas décadas.

Estas medidas con carácter de políticas públicas constituirán la segunda parte de este informe, correspondiente a los elementos referenciales que orientan la investigación, desde el escenario del sistema educativo formal encaminado al tratamiento de las necesidades y problemáticas del contexto que inciden en el sistema educativo y particularmente en el proceso de enseñanza-aprendizaje; dichas medidas serán el puntapié de lo que hoy es la (nueva) Política Nacional de Convivencia Escolar.

La tercera parte del informe corresponde a la exposición de los resultados del trabajo de campo, que permitirá responder a los objetivos del estudio, adentrándose en la realidad y experiencia de establecimientos con dependencia municipal y particular subvencionada de cuatro comunas de la Región Metropolitana: Recoleta y Peñalolén que representan a la dependencia municipal, y La Pintana y San Bernardo con dependencia particular subvencionada, que cuentan con profesionales Trabajadores(as) Sociales como parte de su comunidad educativa hace al menos un año; además de la información entregada por dos informantes claves que precisarán en otros elementos esenciales para el desarrollo de la investigación.

Finalmente, a través de las conclusiones, se dará cuenta del desarrollo y cumplimiento del objetivo del estudio, exponiendo los lineamientos constitutivos de la profesión en éste ámbito, y cómo su labor paulatinamente validada permitirá reflexionar sobre la experiencia realizada y los desafíos que están planteados para la profesión hacia futuro; así como también, los aportes que el Trabajo Social puede generar al sistema educacional chileno. Para lo cual se comenzará retomando principalmente los lineamientos de la Política de Convivencia Escolar que será fundamental para la inclusión más formal de estos profesionales, y se terminará reforzando la importancia de la formación académica de las nuevas generaciones de profesionales, orientadas hacia un Trabajo Social acorde a la realidad del contexto social, pero también del escolar.

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Los establecimientos educacionales desde siempre han sido entidades que se han encargado de la admisión y educación de niños, niñas, jóvenes –e incluso adultos- que se insertan en el sistema educacional, como parte de su desarrollo y como mecanismo de mejoramiento de la calidad de vida y ascenso social. Esto posterior al rol inicial que idealmente cumple la familia, que se reconoce como el principal agente educador desde la primera etapa del ciclo vital.

De esta manera, el escenario educativo como proceso de formación y acompañamiento en el desarrollo, ha debido adecuarse a la realidad y necesidades de los educandos y la comunidad educativa en general, de la mano o progresivamente con lo que constituye la formación intelectual, realidades que han ido evolucionando. Tal condición evolutiva, a su vez, se relaciona con el contexto social, político, económico y cultural del país, que en gran medida se interrelacionan y determinan.

En Chile, a fines del siglo XX, se presenció un proceso de modernización y mejoramiento de los sistemas en el marco del ‘desarrollo’ –fundamentalmente del sistema económico- y que a su vez se encuentra al alero de una sociedad inserta en el proceso de globalización, en el cual la educación jugó un rol trascendental, situándose como mecanismo de superación de la pobreza y del subdesarrollo. Como evidencia del escenario de cambios en pro del desarrollo, emergieron diversos hitos y algunas reformas llevadas a cabo en política educacional en el país, plasmando el proceso evolutivo del que se hace mención y el ideal de progreso como premisa guía de las sociedades modernas.

Sin embargo, es preciso hacer mención que el sistema educacional chileno ha recorrido un extenso camino en busca de su consolidación y reconocimiento, adecuándose fundamentalmente a los períodos y contextos históricos en que se desenvuelve la sociedad, que cada vez más y en mayor número, demanda educación como derecho fundamental, del cual el Estado debiera ser garante. Dentro de dichos cambios se destacan varios hitos y algunas reformas al sistema, que inicialmente tenían por objetivo alcanzar mayor cobertura y que en la actualidad se concentran en el mejoramiento de los estándares de calidad y equidad, esencialmente, una vez alcanzado el primero.

Al analizar el sistema educacional desde una perspectiva histórica, se destaca como primer hito relevante la promulgación de la Constitución de 1833, en la cual se estableció que *“la educación pública es una atención del Gobierno –no de la Iglesia”*; bajo el contexto en el que aún no se determinaba la separación entre ambas entidades, y era la Iglesia la que detentaba la labor educacional de la población, inclusive poseyendo mayor cobertura que el Estado.

De allí, y considerando este último punto en cuanto a la extensión y cobertura educativa, es que en el año 1879 se reconoce la necesidad de ampliar la cobertura educativa, y en 1920 se dicta la Ley de Instrucción Primaria Obligatoria, que aseguraba cuatro años de escolaridad a los establecimientos al alero del Estado. Por su parte, durante el gobierno de Pedro Aguirre Cerda, que asume su cargo a fines del año 1938, se instala la importancia de la educación como responsabilidad y obligación del Estado, tomando como lema de gobierno la conocida frase *“gobernar es educar”*. Por consiguiente, durante su gobierno se crearon más de mil escuelas y tres mil empleos para profesores; el número de estudiantes por escuelas primarias creció de 110 mil en 1938 a cerca de 620 mil en 1941. Por otra parte, aumentó la capacidad de producción del país, con lo cual se fomentó la educación técnica, industrial y minera, fundándose numerosas escuelas especializadas. En el año 1940 había alrededor de

4.200 escuelas públicas con 13.800 profesores; 87 liceos con 31.000 alumnos; 16 institutos comerciales con 7.000 alumnos y 180 colegios particulares, lo cual da cuenta del panorama expansivo de la época (Informe de la Comuna de Ñuñoa al V Congreso Nacional del PDC; 2007).

Algunas décadas después, entre los años 1964 y 1970, se presentan el inicio de los cambios radicales en esta área; se estipula en la Constitución, en la reforma iniciada en 1965, la extensión a ocho años de la educación obligatoria y se incrementa el gasto fiscal con el objetivo de ampliar la cobertura.

No obstante, durante los años 1980 y 1990 se suscitaron las modificaciones más significativas y que hasta el día de hoy rigen la política educacional del país. En una primera modificación se descentraliza la administración de las escuelas del Ministerio de Educación a las Municipalidades, lo que hoy se conoce como la ‘Municipalización Educacional’ de 1980. Asimismo, se genera la dependencia de la subvención estatal, estableciendo la educación particular subvencionada. Finalmente, en 1990 se promulga la Ley N° 18.962, Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE), cuya formulación y promulgación se dio en el contexto de Dictadura Militar, al igual que las últimas medidas mencionadas.

Esta Ley establece el derecho a la educación a partir de la obligatoriedad de los niveles básico y medio, debiendo el Estado garantizar su gratuidad, con el objetivo de asegurar el acceso a toda la población, aumentando considerablemente la cobertura; con lo cual, además, se generó la ampliación del abanico poblacional incorporado al sistema, población que tuvo la posibilidad de educarse, a pesar de su realidad socioeconómica. Ante este escenario se reconoció un importante avance en el objetivo de la cobertura educativa, pero junto con no considerar aspectos o antecedentes

contextuales de esta nueva población, la privatización de la educación conllevó a una crisis en la educación afectada por problemas de calidad y equidad del sistema.

Consecuentemente, la LOCE (1990), establece como principio constituyente la 'libertad de enseñanza', que se *define como el derecho de elegir la educación y de contar con ofertas educativas diversas a las del Estado para ejercer esta libertad*, principio que a su vez entrega la posibilidad de “abrir, organizar y mantener establecimientos educacionales”, y que en el caso particular del país se ha transformado en el eje de apertura al mercado de la educación. Dicha apertura al mercado no fue azarosa, fue consecuencia de un proceso que se desarrolla desde la década de los 80' cuando la dictadura militar introduce el modelo neoliberal, implicando el debilitamiento del rol del Estado en pro del libre mercado, promoviendo la individualización y la competencia en las relaciones sociales, produciéndose así un quiebre en la estructura del hasta entonces sistema educativo formal, acorde a la transformación y paso de un Estado garante hacia un Estado Subsidiario.

Luego, con la llegada de los gobiernos de la Concertación por la Democracia, no se produjeron cambios constituyentes o significativos en las políticas estatales, ni en la forma de concebirlas, manteniendo algunas de las prioridades en las demandas, como lo fue por ejemplo el tratamiento de la cobertura en educación pública – que de la mano de la obligatoriedad- se suscitó un aumento sostenido, a pesar que a inicios de la década del 90' se produjese un decrecimiento; sin embargo, en 1993, los índices de cobertura alcanzan el 74%, momento a partir del cual tal índice solo fue en alza, siendo en 2001 donde alcanzó el máximo histórico, cifras superiores al 95% en educación básica y superiores al 85% en educación media (MINEDUC; 2004: 57).

Desde la década del 90', de igual manera, se inició la búsqueda por alcanzar un nuevo objetivo en política educacional, tras el evidente éxito en el objetivo de la cobertura. Se instaló la noción de mejorar el sistema, considerando la *calidad de la educación*, estableciendo la perspectiva de mejorar las condiciones del proceso de enseñanza-aprendizaje a través de iniciativas como la renovación de establecimientos, la entrega de mayores recursos para dotación de implementos pedagógicos modernos y la dotación al equipo docente de acuerdo a los requerimientos pedagógicos y curriculares para el cumplimiento de las necesidades en dichos ámbitos.

Estas medidas vinculadas al tratamiento de la calidad, no solo se estudiaron en Chile, sino que también en el contexto internacional; siendo así, el caso de países de América Latina y el Caribe, donde se produjo progresivamente el salto desde la 'necesidad de igualdad en el acceso al sistema educativo' a la 'necesidad de igualdad en la calidad de los aprendizajes'; lo cual es posible analizar considerando dos interpretaciones señaladas por la UNESCO:

En los países de América Latina y el Caribe se observan al menos dos interpretaciones acerca de lo que es "calidad de la educación". La primera concibe la educación como la base de la convivencia y la democracia, dando importancia a las dimensiones ciudadanas, cívicas y valóricas. La segunda se relaciona con los efectos socioeconómicos de la educación, en términos de limitaciones o aportes al crecimiento económico, el acceso al empleo y la integración social. La riqueza del marco ético se refleja también en la legislación internacional, la cual constituye un punto de partida indispensable para cualquier debate amplio sobre la calidad de la educación (UNESCO, 2007:25).

Por ello, y hasta el día de hoy, se establece que *la calidad de la educación siempre está en el centro del debate y es una aspiración constante de los sistemas educativos de todos los países* (UNESCO; 2007:25); sobre todo en países como Chile con altos índices de desigualdad, plasmados en la mayoría de sus ámbitos o sistemas, de los cuales el educacional no es ajeno, y donde el Estado ha debido responder de manera constante y paulatina frente a tal demanda.

En consecuencia, es posible constatar que tal aspiración u objetivo del sistema educativo se encuentra atravesado y determinado por el contexto en todos sus ámbitos: social, político, económico y cultural; considerando la demanda por calidad y equidad de la educación como una demanda universal, que en el caso particular de Chile, ha recibido un tratamiento enfocado desde y hacia sectores socioeconómicamente desfavorecidos, tomando en cuenta estándares definidos en estudios y/o resultados estadísticos de carácter comparativo con aquellos sectores favorecidos socioeconómicamente o de clase alto, y donde se evidencian índices considerablemente superiores. De allí es que se instala la necesidad de desarrollar políticas que aborden el mejoramiento del sistema, tal y como sucedió desde el año 1990, centrándose principalmente en estos dos aspectos: calidad y equidad.

Lograr estos objetivos es trascendental, pero para conseguirlo se visualizó la necesidad de abordar las problemáticas y necesidades internas y externas a la realidad del aula de clases, que es sabido afectan los resultados del proceso de aprendizaje expuestos en los resultados de dichos estudios (comparativos), y donde la realidad y diferencia socioeconómica queda reflejada. Es así, como en los establecimientos educacionales municipales de escasos recursos y aquellos con aportes compartidos, se comenzaron a evidenciar estas problemáticas que afectaban tanto el proceso de enseñanza-aprendizaje como la convivencia escolar, instalando la preocupación del Gobierno por encontrar formas de paliar tales situaciones.

Así se comienza a abordar temáticas como la violencia escolar, drogadicción y alcoholismo, embarazo adolescente, la deserción escolar, entre otros; lo cual no solo afectaba al niño, niña o adolescente inserto en el sistema, sino que también, a su contexto familiar y escolar, concibiéndose así, desde una perspectiva o enfoque sistémico. Así, y a raíz de esta interdependencia entre el quehacer educativo y el contexto, es que el país inicia el camino hacia la implementación de iniciativas que trabajen la relación entre ambos elementos, la cual es posible definirla como una relación en constante tensión.

Durante el período de diseño e implementación de políticas educacionales centradas en la *calidad y equidad, enfocadas en los contextos y resultados de aprendizajes del sistema escolar* (Cox;2005:19) se definieron directrices y líneas de acción, que quedaron en evidencia en los objetivos planteados a nivel ministerial, tomando en consideración tanto el contexto y sus ámbitos (como aspecto cualitativo), así como también lo cuantitativo, a través de los resultados de mediciones estándares y/o estudios de medición de calidad a nivel nacional e internacional.

“Los objetivos de la política educacional a partir de 1990 son la calidad y equidad de la educación. Como se plantea en varios documentos diagnósticos de la época, donde hacia 1990 el subsistema escolar de nivel básico mostraba dos problemas centrales: la poca efectividad del sistema en cuanto al nivel de logro en los aprendizajes de sus alumnos y alumnas; y la repartición de los resultados de aprendizaje: los que menos aprenden son aquéllos que provienen de sectores desfavorecidos socialmente. El sistema escolar no era capaz de garantizar los mismos resultados a todos los alumnos. La evidencia más fuerte sobre esta realidad deriva de la prueba Nacional de Medición de Aprendizaje de los Objetivos Educativos (SIMCE) que se aplica a partir de los años 80. Esta verificó que la calidad promedio del sistema era baja y no anotaba mejoras. Los rendimientos promedios de la educación subvencionada oscilaban entre 45 y 50% de los objetivos mínimos, muy distante de los rendimientos promedios de los

colegios pagados que fluctuaban entre el 75 y 80%. También la repitencia en las escuelas subvencionadas era tres veces mayor que en las privadas no subvencionadas. Además, el nivel educacional de las familias, así como los recursos económicos disponibles para la educación de sus hijos, evidenciaban ser más bajos en las escuelas subvencionadas, especialmente en las municipales” (MINEDUC, 2000: 4).

Para enfrentar esta realidad los Gobiernos de la Concertación diseñan e implementan un conjunto de Programas de Mejoramiento e Innovación Pedagógica, realizan la Reforma Curricular, impulsan acciones orientadas al Desarrollo Profesional de los Docentes, amplían la Jornada Escolar y aumentan las inversiones en infraestructura educacional. El Programa de las 900 escuelas es uno de los Programas de Mejoramiento e Innovación Pedagógica en el nivel de la enseñanza básica. Otros a este nivel son el Programa de Educación Rural, los Proyectos de Mejoramiento Educativo, la Red Enlaces (Ibíd.).

Estos Programas mencionados se encuentran dentro de la categoría de ‘políticas focalizadas’, que se definen como *aquellas que se proponen beneficiar únicamente a sectores poblacionales que se hallan por debajo de cierto umbral de pobreza o riesgo social* (Raczynski; 1995:218) y que, a diferencia de las políticas universales, instalan un mecanismo de selección de población y espacio territorial a partir de la priorización de demandas.

Algunos de dichos Programas Focalizados, instalados desde el año 1990, y que dan cuenta de la interdependencia entre el contexto -fundamentalmente social- y los objetivos centrales de la política educativa, en torno a la calidad y equidad como objetivos centrales son: Programa de las 900 Escuelas (P900); Programa de Educación Básica Rural; Programa Montegrande; la Jornada Escolar Completa (JEC); y el Programa Liceo para Todos, entre otros. Estas iniciativas constituyen las primeras

medidas de inclusión o abordaje de temáticas más allá de la formación académica en sí, es decir, se comienza a ampliar la visión del proceso de aprendizaje escolar, constituyéndose como proceso con un carácter más bien ecológico.

Más adelante, en el estudio, se profundizará en las iniciativas antes mencionadas de manera de dar cuenta, brevemente, del carácter de cada una y la contribución que significó su implementación en el sistema educativo formal en el camino por ampliar la mirada del sistema, y la necesidad de inclusión de nuevos profesionales y personal de apoyo a la labor docente.

Éste último punto es el eje central de la presente investigación, es decir, cómo a partir del contexto y sus ámbitos (social, político, económico y cultural) se produce una sinergia con el sistema educativo, delimitando la realidad social y académica del país, la cual ha obligado la apertura y el desafío de pensar mecanismos de tratamiento de dicha relación, producto de las necesidades y problemáticas emergentes, originándose la importancia de la incorporación de nuevos actores profesionales al ámbito educativo formal, entre los cuales se presentan los Trabajadores Sociales o las duplas psicosociales.

JUSTIFICACIÓN Y RELEVANCIA DEL PROBLEMA

En las últimas décadas el sistema educativo formal se ha visto en la necesidad de incorporar nuevo personal en apoyo a la labor docente y como parte del proceso de formación de las nuevas generaciones. Sin embargo, dicha incorporación está instalada desde la práctica y autonomía que cada institución detente, es decir, a nivel gubernamental o a nivel particular, según corresponda la dependencia del establecimiento.

En la actualidad es posible constatar que el personal no-docente si bien forma parte inherente del sistema y de los establecimientos educacionales, no cuenta con una normativa que respalde su quehacer como ente colaborador de la labor docente y del mismo proceso de formación de los estudiantes y el trabajo con sus familias; esto aún sabiendo que en múltiples ocasiones, los profesores deben lidiar con las adversidades propias del contexto, sin contar –en muchos casos- con capacidades y/o herramientas tanto personales como materiales para cubrir los requerimientos de tal escenario, que se suma a las condiciones del espacio social donde se plasman las necesidades y problemáticas individuales, grupales y comunitarias que deben ser cubiertas lo más idóneamente posible, pero que con las dificultades del sistema (macro estructurales) se transforman en elementos transgresores al proceso educativo y del desarrollo tanto de los estudiantes como de la comunidad educativa en general.

Considerando lo anteriormente descrito, y en el marco de la instalación de medidas de mejoramiento de la calidad y equidad de la educación en Chile, el Ministerio de Educación -MINEDUC- da como primer paso en esta área un reconocimiento frente a la necesidad de ampliar el espectro profesional en el ámbito educativo; así, se da cuenta de la existencia de manera más formal de una nueva categoría de personal dentro de la comunidad educativa, que si bien, lleva muchas décadas dentro del

sistema, es en ésta última donde se visualiza como parte de él, denominándolos *Asistentes de la Educación*, tal como se plasma en el *Manual Asistentes de la Educación en la Reforma Educativa* (MINEDUC, 2007). Dicho reconocimiento, asimismo, queda plasmado en la Ley General de Educación N° 20.370 (2009), donde se define a la *comunidad educativa* como la entidad integrada por alumnos, alumnas, padres, madres y apoderados, profesionales de la educación, asistentes de la educación, equipos docentes directivos y sostenedores educacionales.

Sin embargo, la definición de esta categoría de actores es posible encontrarla en la Ley 20.244 *Introduce Modificaciones en la Ley N° 19.464, Que Establece Normas y Concede Aumento de Remuneraciones para el Personal No Docente* (2008), en la cual se define a los Asistentes de la Educación como aquellas personas que se desempeñan en los establecimientos educacionales de Educación Parvularia, Básica, Media Científico Humanista y Técnico Profesional, Adultos e Internados que cuenten con Rol Base de Datos (RBD), y/o que estén contratados por un sostenedor y que realicen al menos una de las siguientes funciones:

- a. Profesional: Son aquellas que realizan los profesionales no afectos a la Ley 19.070, para cuyo desempeño deberán contar con un título profesional, asociado a una carrera de al menos 8 semestres, otorgado por una institución de educación superior reconocida por el Estado, como los obtenidos por: Psicólogos, Kinesiólogos, Terapeutas Ocupacionales, Fonoaudiólogos, Asistentes Sociales, entre otras.
- b. Paradocente: Son aquellas actividades de nivel técnico, complementarias a la labor educativa, destinadas a desarrollar, apoyar y controlar el proceso de enseñanza-aprendizaje, incluyendo las labores de apoyo administrativas necesarias para la administración y funcionamiento de los establecimientos y sus dependencias. Entre las labores de apoyo al proceso de enseñanza-aprendizaje podemos reconocer las siguientes: inspectoría (cuando no es ejercido por un docente), asistencia de

bibliotecas, asistencia de párvulos, ayudantes de laboratorios y otros. Para el desempeño de estas funciones se deberá contar con licencia de educación media o título técnico otorgado por un establecimiento de educación media técnico-profesional o por una institución de educación superior reconocida por el Estado;

c. Servicios Auxiliares Menores: Son aquellas actividades y labores de cuidados, protección y mantención y limpieza de los establecimientos, excluyéndose expresamente el desarrollo de labores técnicas que requieran conocimientos técnicos específicos, y que pongan en riesgo la integridad del personal. Para el desempeño de estas funciones, el personal que ingrese deberá contar con licencia de educación media.

Esta inclusión, estipulada legalmente, reafirma la relevancia de incorporar nuevos sujetos a la comunidad educativa, que apoyen la labor docente en el abordaje de temáticas paralelas o complementarias al proceso de formación académica, pero que son de suma importancia al momento de llevar a cabo el mismo.

Por lo tanto, y según lo expuesto, la presente investigación intentará determinar cómo a partir del escenario social (influencia del contexto social en el proceso formativo del niño, niña y adolescente) es que ha sido necesario incorporar los aportes de profesionales del área de la salud, del área psicológica, del área social, entre otros; relevando para efectos de la presente investigación a estos últimos: Ciencias Sociales (no-docentes), en particular profesionales Asistentes Sociales, a la comunidad educativa actualmente conocida. Describiendo cómo el entorno en el que se desarrolla el sistema educacional condiciona múltiples aspectos que constituyen el otorgamiento del derecho a la educación, lo que se plasma en la desigualdad del mismo sistema; donde es sabido que la cobertura, calidad, equidad y proyección educacional –y de vida- está condicionado al estrato socioeconómico de la familia, siendo el primer eslabón en la cadena de segregación social.

Por lo tanto, el objetivo estará orientado en la indagación del quehacer de los profesionales Trabajadores(as) Sociales insertos en los establecimientos educacionales, como parte de equipos sociales o psicosociales, u otra iniciativa que describa su experiencia como aporte y apoyo del proceso educativo, teniendo en cuenta que estas medidas son recientes, por lo cual al no estar normada o sistematizada, constituye un primer acercamiento a esta realidad y un puntapié para futuros análisis e investigaciones.

En definitiva la necesidad de inclusión de nuevos profesionales está instalada, no obstante, responder a dicha inclusión es un desafío aún pendiente por parte del Estado, y de allí que se reafirma la importancia de realizar un trabajo que comience a sistematizar la experiencia de profesionales no-docentes incorporados al sistema educacional, concretamente las(os) Trabajadoras(es) Sociales, para así, evaluar, replicar y/o rediseñar acciones y medidas que contribuyan realmente al mejoramiento del proceso de enseñanza-aprendizaje de las nuevas generaciones de estudiantes y ciudadanos, desde una perspectiva integral e inclusiva, considerando la importancia y urgencia de aplicar iniciativas en pro del mejoramiento de la calidad y equidad de la educación aún por trabajar en el país, en el marco de una sociedad garante de derechos.

En este escenario nacional, es que el presente estudio se planteó la siguiente pregunta de investigación y los consecuentes objetivos de la misma:

2. PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN

¿Qué hacen los Asistentes de la Educación profesionales del área de las ciencias sociales, en específico los profesionales de Trabajo Social, en establecimientos educacionales del sistema público y del sistema particular subvencionado?

3. OBJETIVOS

3.1 OBJETIVO GENERAL

- Examinar el quehacer del Trabajo Social profesional que se lleva a cabo en el campo de la educación formal, desde el año 2000 hasta ahora, en establecimientos educacionales del sistema público y del sistema particular subvencionado.

3.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Identificar el (los) rol (es) del profesional de Trabajo Social como Asistente de la Educación en los establecimientos educacionales del sistema público y del sistema particular subvencionado.
- Caracterizar la(s) función(es) de los Asistentes de la Educación profesionales del área de las ciencias sociales al interior de los establecimientos educacionales del sistema público y del sistema particular subvencionado.
- Describir la intervención realizada o que se plantean realizar los Trabajadores(as) Sociales como Asistentes de la Educación en el ámbito educativo formal.
- Reconocer los desafíos que proyectan a nivel profesional y gubernamental los Trabajadores Sociales Asistentes de la Educación del sistema educativo formal.

4. ESTRATEGIA METODOLÓGICA

El enfoque epistemológico que guió la indagación y desarrollo de la presente investigación es el enfoque cualitativo o naturalista, el cual surge como alternativa al paradigma racionalista, a partir del supuesto de que 'no todas las problemáticas o fenómenos sociales pueden ser comprendidos desde una metodología cuantitativa y, de allí, que se encuentre influenciado por supuestos de paradigmas como el hermenéutico o el fenomenológico.

“Varias perspectivas y corrientes han contribuido al desarrollo de esta nueva era, cuyos presupuestos coinciden en lo que se ha llamado paradigma hermenéutico, interpretativo-simbólico o fenomenológico. Los impulsores de estos presupuestos fueron, en primer lugar, la escuela alemana, con DILTHEY, HUSSERL, BADEN, etc. También han contribuido al desarrollo de este paradigma autores como MEAD, SCHUTZ, BERGER, LUKMAN y BLUMER” (Pérez; 1998: 9).

En este sentido, identificando la realidad educativa y en particular la experiencia de sus actores (o una parte de ellos) como fenómeno cultural, hace necesario que sea abordado desde la descripción y análisis cualitativo por sobre la cuantificación, de manera que se refleje su propia realidad o cultura a partir de determinada experiencia en un contexto social particular, influenciado por patrones socioculturales específicos y que se evidencian desde una serie de características en que se centra éste enfoque y que son enunciadas en *“Investigación Cualitativa. Retos e Interrogantes”* (Pérez; 1998).

De acuerdo al objetivo de investigación, a continuación se reseñan las características que se adecuan al presente estudio, basadas en la experiencia particular de los actores –Trabajadores Sociales- en determinado contexto o realidad social como parte del sistema educativo formal.

a) *La teoría constituye una reflexión en y desde la praxis*

«La teoría es una reflexión en y desde la práctica» (Sáez, 1988:27 Citado en Pérez; 1998). Esta realidad está constituida no solo por hechos observables y externos, sino también por significados, símbolos e interpretaciones elaboradas por el propio sujeto a través de una interacción con los demás. Por lo tanto, la teoría hermenéutica se centrará en la identificación de las reglas que subyacen, siguen y gobiernan los fenómenos sociales. Lo que se busca son patrones de intercambio, resultado de compartir significados e interpretaciones sobre la realidad.

Así, la regla es diferente según el contexto donde sucede la práctica de interacción y consenso que los sujetos mantienen entre sí. El objeto de la investigación en este paradigma es la construcción de teorías prácticas, configuradas desde la misma práctica y constituida por reglas, no por leyes.

Tiene interés por comprender la realidad dentro de un contexto dado, por ello debe captarla como un todo unificado, no puede fragmentarse, no puede dividirse en variables dependientes e independientes.

b) *Intenta comprender la realidad*

El conocimiento de las investigaciones de carácter hermenéutico e interactivo es individual y personal. Los valores inciden en la investigación y forman parte de la realidad, y la misma investigación es influida por los valores del contexto social y cultural. El conocimiento no es aséptico ni neutro; es un conocimiento relativo a los significados de los seres humanos en interacción: solo tiene sentido en la cultura y

en la vida cotidiana. Desde el punto de vista epistemológico, se considera que el conocimiento es un producto de la actividad humana, y, por lo tanto, no se descubre, se produce.

c) *Describe el hecho en el que se desarrolla el acontecimiento*

La metodología cualitativa se refiere en su más amplio sentido a la investigación que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable.

d) *Profundiza en los diferentes motivos de los hechos*

«La característica crucial de la realidad social es la posesión de una estructura intrínsecamente significativa, constituida y sostenida por las actividades interpretativas de sus miembros individuales» (CARR y KEMMIS, 1988:99). Para este paradigma, la realidad es holística, global y polifacética, nunca es estática ni tampoco es una realidad que nos viene dada, sino que se crea. Como señala Pérez Serrano (1990:20), «no existe una única realidad sino múltiples realidades interrelacionadas».

El concepto clave en este paradigma es el de acción social, según la terminología de Weber. La acción social es cualquier comportamiento humano, en tanto que el individuo actuante confiere a cada uno un significado propio. Así, la acción puede ser manifiesta o puramente interior o subjetiva; puede consistir en la intervención positiva en una situación, en la abstención deliberada de tal intervención o en el consentimiento pasivo de tales situaciones. La acción social lo es en la medida en que, en virtud del significado subjetivo que atribuye al individuo actuante, tiene en cuenta el comportamiento de otros y orienta su dirección en consecuencia. La acción siempre incorpora la interpretación del sujeto y por eso solo puede ser entendida cuando nos hacemos cargo del significado que le asigna.

e) *El individuo es un sujeto interactivo, comunicativo, que comparte significados*

La relación sujeto/objeto es de interacción especialmente cuando el objeto de estudio es la persona humana. Podemos afirmar que frente a la independencia entre entrevistador/ objeto en el paradigma racionalista, el análisis cualitativo sostiene la interrelación entre investigador/objeto, hasta tal punto que se influyen. Para SÁEZ (1988:26), «los hombres comparten significados acerca de las cosas. El significado es algo creado por el hombre y que reside en las relaciones de los hombres». Por eso, la conducta social no puede explicarse sino a través de la interpretación que los sujetos hacen de la situación en sus respectivas interacciones.

Así, y según CARR y KEMMIS (1988), el propósito de la ciencia social interpretativa es revelar el significado de las formas particulares de la vida social mediante la articulación sistemática de las estructuras de significado subjetivo que rigen las maneras de actuar de los individuos típicos en situaciones típicas. Esta interpretación teórica ilustrará e iluminará a cada individuo sobre el significado de sus acciones.

En este sentido podemos afirmar que el enfoque cualitativo pretende ofrecer profundidad, a la vez que el detalle mediante una descripción y registro cuidadoso. Por ello, conviene subrayar la importancia de la categorización que nos permite situar la realidad en esas categorías, con el fin de conseguir una coherencia lógica en el suceder de los hechos o de los comportamientos que están necesariamente contextualizados y en el contexto adquieren su pleno significado, pues al sacar las cosas de su contexto pierden su significado genuino (Pérez; 1998: 10-13).

4.1. TIPO DE ESTUDIO

El presente estudio corresponde a una indagación en el quehacer de Trabajadoras(es) Sociales insertos en el sistema educativo formal, tanto del sistema público como del sistema particular subvencionado, desde donde, a partir de sus experiencias, se establecerá un panorama de la intervención profesional del Trabajo Social en Chile, con énfasis en las acciones o medidas llevadas a cabo desde el año 2000 hasta hoy, considerando además los desafíos planteados desde y hacia la profesión en el marco de las próximas intervenciones.

El estudio tiene un alcance descriptivo, puesto que, *los estudios descriptivos buscan especificar propiedades, características y rasgos importantes de cualquier fenómeno que se analice. Describe tendencias de un grupo o población* (Hernández, Fernández, Baptista; 2010: 80); punto relevante en esta investigación, ya que si bien el ámbito educacional concentra gran cantidad de antecedentes y análisis en profundidad, en relación a la concepción y contexto de los Asistentes de la Educación profesionales en establecimientos educacionales, la información es insuficiente respecto de la relevancia que el día de hoy se reconoce en ellos(as) como personal parte de la comunidad educativa, existiendo solo referencias de experiencias específicas plasmadas en tesis y artículos académicos.

Precisamente, y por tal motivo, con el estudio se pretende aportar en la recopilación de antecedentes que den cuenta de dicha realidad y nexo existente entre el sistema educativo formal con aportes del Estado (dependencia público o particular subvencionado) y el quehacer de los profesionales de Trabajo Social, de manera de plasmar relevancia de su intervención en un documento que posteriormente sirva como referencia a nuevas investigaciones.

De allí el carácter descriptivo del estudio, que de acuerdo al objetivo, está centrado en caracterizar el quehacer de los profesionales Trabajadores(as) Sociales dentro del proceso educativo que constituye al sistema educativo formal, adentrándose en sus roles, funciones, intervención y desafíos. En otras palabras, corresponde a la descripción específica del fenómeno, la cual dará una panorámica de la realidad actual del mismo: el ‘Trabajo Social en el ámbito educativo formal’, ligándolo con los antecedentes que fue posible recopilar con énfasis en la última década, respecto del sistema educacional chileno.

Por otra parte, la investigación corresponde a un estudio no experimental, ya que tal y como su definición lo establece, los estudios no experimentales son *estudios que se realizan sin la manipulación deliberada de variables y en los que solo se observan los fenómenos en su ambiente natural para después analizarlos* (Ibíd.: 149), situación que corresponde al caso de esta investigación, en la que se analiza la experiencia de profesionales Asistentes de la Educación en el sistema educativo formal, particularmente Trabajadoras(es) Sociales insertos tanto en el sistema público como en el sistema particular subvencionado, que dan cuenta del quehacer de la profesión en la última década, de manera de esbozar un panorama del quehacer profesional junto con los desafíos que ello(as) mismos(as) se planteen en este mismo sentido.

Asimismo la investigación se caracterizó por ser una investigación transeccional, puesto que como su definición establece se *recolectarán datos en un solo momento, en un tiempo único*. Donde el propósito será *describir variables y analizar su incidencia e interrelación en un momento dado* (Ibíd.: 151), de allí que se examinará y analizará la experiencia de los profesionales en un espacio y tiempo determinado, considerándola como única variable.

4.2. CARÁCTER DEL ESTUDIO

El estudio presenta un carácter cualitativo, ya que se pretende expandir el conocimiento del objeto de estudio y no acotarlo como lo haría un estudio de carácter cuantitativo. De esta forma, y como su definición lo determina, el carácter cualitativo *consiste en comprender un fenómeno social complejo. El acento no está en medir las variables involucradas en dicho fenómeno, sino en entenderlo* (Ibíd.: 19).

Por este motivo al indagar en el quehacer de los profesionales Trabajadores (as) Sociales en el sistema educativo formal, se tiene por objetivo expandir el conocimiento e información al respecto, ya que en la actualidad no se poseen datos concretos y exactos (cuantitativos y/o cualitativos) del objeto de estudio, por lo tanto, el trabajo se centrará en dar cuenta de la experiencia y opinión de los sujetos de estudio que formarán parte de la investigación –profesionales Trabajadores(as) Sociales insertos en el sistema educativo formal- incorporando el análisis que se tiene de la profesión en particular, dando cuenta de su labor, a partir del análisis y reflexión que tengan del tema.

En este sentido, la investigación cualitativa se adecua al propósito del estudio, ya que *se fundamenta en una perspectiva interpretativa centrada en el entendimiento del significado de las acciones de seres vivos, sobre todo de los humanos y sus instituciones* (Ibíd.: 9), plasmándose de manera particular, en lo que constituye el objetivo de investigación.

4.3. UNIDAD DE ANÁLISIS

La unidad de análisis del estudio correspondió a Trabajadoras(es) Sociales que se desempeñen como Asistentes de la Educación en el ámbito educativo formal, tanto en establecimientos educacionales del sistema público como del sistema particular subvencionado; específicamente aquellas(os) que hayan sido parte del sistema desde el año 2000 en adelante.

4.4. UNIVERSO

El universo es indeterminado, puesto que no existen datos sistematizados públicamente respecto a la cantidad de profesionales Trabajadores(as) Sociales que se desempeñan como Asistentes de la Educación.

4.5. MUESTRA

La muestra utilizada es no probabilística, ya que los sujetos participantes del estudio fueron escogidos basados en las características del estudio, por ello, es posible determinar además que la muestra es de tipo homogénea, ya que en ella, *las unidades a seleccionar poseen un mismo perfil o características, o bien, comparten rasgos similares. Su propósito es centrarse en el tema a investigar o resaltar situaciones, procesos o episodios en un grupo social* (Ibíd.: 398), lo cual se adecua a la unidad de análisis del estudio, que corresponde a profesionales de Trabajo Social insertos en el sistema educativo formal y/u otros profesionales que den cuenta del quehacer profesional de la disciplina, independiente de la dependencia del establecimiento en que se desempeñen, es decir, público o particular subvencionado, fundamentalmente a partir del año 2000 en adelante.

Por otra parte, la muestra utilizada corresponde a la muestra en cadena o por redes, en la cual *se identifican participantes claves y se agregan a la muestra, donde se les pregunta si conocen a otras personas que puedan proporcionar datos más amplios, y una vez contactados, se incluyen* (Ibíd.: 398). Situación que permitió no solo contar con profesionales del Trabajo Social, sino que con informantes claves (autoridades), específicamente en la indagación en establecimientos con dependencia municipal.

4.5.1. CARACTERIZACIÓN DE LA MUESTRA:

PROFESIONAL	PROFESIÓN	AÑOS DE SERVICIO	DEPENDENCIA	CARGO	TIEMPO EN EL CARGO	ESTABLECIMIENTO
Mónica Luna G. Entrevistada el 23 de septiembre de 2015.	Docente. Licenciada en educación con mención en Castellano y Pedagogía en Castellano. U. Metropolitana de Ciencias de la Educación.	28 años	Corporación Municipal de Peñalolén (CORMUP); Ilustre Municipalidad de Peñalolén	Directora de Educación	2 años	Corporación de Educación; CORMUP
Pamela Farfán R. Entrevistada el 02 de diciembre de 2015.	Asistente Social. Licenciada en Trabajo Social; U. Academia de Humanismo Cristiano.	7 años	Corporación Municipal de Peñalolén (CORMUP); Ilustre Municipalidad de Peñalolén	Trabajadora Social	7 años	Centro Educacional Mariano Egaña; Peñalolén
Carmen Morales D. Entrevistada el 30 de noviembre de 2015.	Asistente Social. Licenciada en Trabajo Social; Pontificia Universidad Católica de Chile.	35 años	Departamento de Educación Municipal (DAEM) Ilustre Municipalidad de Recoleta	Encargada de Redes y Organismos Colegiados, y Dirección Estratégica PIE.	3 años	DAEM; Recoleta

Valentina Vásquez Z. Entrevistada el 16 de diciembre de 2015.	Asistente Social. Licenciada en Trabajo Social; Universidad Tecnológica de Chile INACAP.	2 años	Departamento de Educación Municipal (DAEM) Ilustre Municipalidad de Recoleta.	Trabajadora Social	1 años 6 meses	Escuela Básica Hermana María Goretti; Recoleta.
Javier Jorquera G. Entrevistado el 26 de octubre de 2015.	Asistente Social. Licenciado en Trabajo Social; Universidad Academia de Humanismo Cristiano.	6 años	Establecimiento educacional particular-subvencionado; Ilustre Municipalidad de La Pintana.	Trabajador Social	4 meses	Escuela Básica Arnold Gessell II; La Pintana.
Claudia Bozo M. Entrevistada el 17 de octubre de 2015.	Asistente Social. Licenciada en Trabajo Social; Pontificia Universidad Católica de Chile.	15 años	Establecimiento educacional particular-subvencionado; Ilustre Municipalidad de San Bernardo.	Trabajadora Social	3 años	Escuela Básica y Especial Kimkelen: San Bernardo.

4.6. TÉCNICA DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN

La técnica de recolección de información utilizada correspondió a una entrevista semi-estructurada cualitativa personal, con apoyo de un cuestionario de preguntas, que abordó las interrogantes que responden al objetivo de la investigación (*Ver Anexo N° 1: Entrevista semi-estructurada: Cuestionario*).

Estas entrevistas tuvieron una duración promedio entre 45-60 minutos y fueron grabadas previa autorización del participante. Luego, dichas entrevistas fueron transcritas de manera de categorizar la información recabada para el posterior análisis a través de una 'Matriz de análisis de la información' (*Ver Anexo N°2: Matriz de Análisis de la Información*), que permitió seleccionar aquellos elementos que respondían al cuestionario y con ello al objetivo del estudio.

4.7. TÉCNICA DE ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

De manera de responder a los objetivos planteados en la investigación, la herramienta utilizada para el análisis corresponde al análisis categorial, utilizando categorías pre-establecidas emanadas de los objetivos. Para la realización del análisis se siguieron los siguientes pasos: 1) la transcripción, particularmente de la entrevista cualitativa, la cual constituye la herramienta de recopilación de datos y, a partir de la cual, se inicia el análisis exhaustivo de los antecedentes. Luego de ello, se utilizó 2) la codificación, que surge a partir de los datos que emergieron de la transcripción, llegando a la 3) identificación de las categorías previamente establecidas: *roles, funciones, resultados de la intervención y desafíos* del quehacer profesional de los Trabajadores Sociales en el ámbito educativo formal, con lo cual se responderá a los objetivos del estudio.

5. VARIABLES

La variable utilizada en la presente investigación es: El quehacer profesional de las(os) Trabajadoras(es) Sociales en el ámbito educacional formal (*Ver Anexo N° 3: Operacionalización de Variables*).

Las dimensiones son:

1. Roles de los Trabajadores(as) Sociales como Asistentes de la Educación
2. Funciones los Trabajadores(as) Sociales como Asistentes de la Educación
3. Intervención de los Trabajadores(as) Sociales como Asistentes de la Educación
4. Desafíos que se plantean los Trabajadores(as) Sociales como Asistentes de la Educación

I. PRIMERA PARTE

MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO 1. CONCEPTO DE EDUCACIÓN

El concepto de educación desde sus inicios ha estado marcado por diversos matices y ha sido un tema de debate, tanto a nivel teórico como práctico, no solo desde el punto de vista academicista, sino que también trasladándose a nivel de la población general, quienes de igual manera visualizan su importancia e instalan el análisis a la cotidianidad; esto tomando en cuenta que es un proceso del que todos hemos sido parte. Sin embargo, para efectos de la presente investigación, se considerará la perspectiva del concepto como proceso de individualización y socialización, tanto como causa y efecto del proceso educativo formal.

Por ello, y como en toda investigación sobre la temática, para iniciar es preciso remitirse a la noción etimológica del concepto, considerando como génesis los términos latinos *educere* y *educāre* los cuales, como Julián Luengo (2004) expone, corresponde en primer lugar al término '*educere*' que significa "conducir fuera de", "extraer de dentro hacia fuera", aludiendo que la educación es posible entenderla como el desarrollo de potencialidades del sujeto basado en sus capacidades; esto más allá de la reproducción social, sino que enfocado en la configuración de un sujeto desde su particularidad e individualidad. Por su parte, el término '*educāre*' se asocia a las nociones de "criar", "alimentar", y se vincula con las influencias educativas o acciones que desde el exterior se llevan a cabo, formar, criar, instruir o guiar al individuo; además de aquellas relaciones que se establecen con el entorno o contexto que de alguna forma favorecen las posibilidades educativas del sujeto. Subyace a tal acepción de educación, una asociación culturalista de educación, donde a partir de una función adaptativa y reproductora se busca la inserción social de los sujetos mediante la transmisión de determinados contenidos culturales (Luengo; 2004: 31-32).

“La educación de los niños/as es un complejo fenómeno que implica estructuras organizativas, identidades personales, dinámicas interpersonales y comunicaciones simbólicas. Comprender lo que sucede en una determinada escuela no es fácilmente accesible por medios simples y directos. En consecuencia, la educación como experiencia viva debe comprenderse a través de la observación de las personas, cuando se implican en diferentes tipos de experiencias comunicativas, cuando manifiestan sus identidades personales, cuando crean estructuras, rituales y símbolos que expresan sus valores e ideas” (Goodman; 1992: 44).

En correspondencia con ello, el sociólogo francés Emile Durkheim (1975), representa dicha forma de concebir la educación, puesto que para él, la educación se concreta en la inclusión de los sujetos en la sociedad a través del “proceso de socialización”, idea plasmada en la siguiente cita:

“De todos esos hechos resulta que cada sociedad se labra un cierto ideal de hombre, de los que debe ser éste tanto al punto de vista intelectual como físico y moral; que ese ideal es, en cierta medida, el mismo para todos los ciudadanos de un país; que a partir de un determinado punto, se diferencian según los ámbitos particulares que toda sociedad alberga en su seno. Es ese ideal, a la vez único y diverso, el que representa el polo de la educación.

Esta tiene, por tanto, la misión de suscitar en el niño: 1. Un cierto número de estados físicos y mentales que la sociedad a la que pertenece considera como debiendo florecer en cada uno de sus miembros. 2. Ciertos estados físicos y mentales que el grupo social específico (casta, clase, familia, profesión) considera asimismo como debiendo existir en todos aquéllos que lo constituyen. Por consiguiente, es la sociedad, en su conjunto, y cada ámbito social específico, los que determinan ese ideal que la educación realiza.

La educación es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre aquellas que no han alcanzado todavía el grado de madurez necesario para la vida social. Tiene por objeto el suscitar y desarrollar en el niño un cierto número de estados físicos, intelectuales y morales que exigen de él tanto la sociedad política en su conjunto

como el medio ambiente específico al que está especialmente destinado (Durkheim; 1975: 52-53).

En este sentido, Luengo (2004) además plantea la idea que:

"... desde el punto de vista individual, se aspira a que el sujeto adquiera las competencias formativas necesarias que le permitan la comprensión y el manejo de los elementos culturales necesarios para modificar y cambiar su entorno, identificándose en este hecho la posibilidad transformadora o innovadora de la educación. Asimismo, logrado un cierto nivel de madurez y de formación, el sujeto puede trazar sus propias metas educativas y los medios idóneos para su consecución, entendiéndose en este caso la educación como autorrealización. Mientras que, desde el punto de vista social, la educación se concibe como un proceso socializador, que procura la adaptación y la incorporación del sujeto a su medio físico y social, a través de la adquisición de los elementos propios de la cultura (lenguaje, habilidades, costumbres, actitudes, normas, valores, etc.). Desde esta óptica la educación se concibe como el medio ideado por la cultura para insertar al sujeto en su seno. Por ello se dice que la educación tiene una función reproductora, ya que la selección que se hace de los contenidos culturales y su posterior transmisión trata de reproducir las condiciones sociales e ideológicas de la sociedad en un momento histórico determinado" (Luengo; 2004: 41).

De alguna forma, ambas posturas pueden resultar contrapuestas desde el punto de vista del individuo/ser social, pero desde otra perspectiva han servido de fundamento de lo que se entiende hoy por educación, es decir, considerando la complementariedad de estas dos configuraciones; con ello, es posible entender la educación como *el conjunto de influencias externas (socialización, educatividad) que permiten el desarrollo de las potencialidades internas del sujeto (individualización, educabilidad)* (Luengo; 2004: 33).

Esta visión de complementariedad posiblemente responda de mejor manera a las necesidades educativas que subyacen al proceso de formación, es decir, la escuela reconocida como el segundo espacio de socialización tras la familia, abre un escenario tanto facilitador como obstaculizador de dicho proceso, visualizando tal formación como un proceso individual, pero a su vez, como parte de una colectividad. Respecto a los mencionados factores que faciliten u obstaculicen el proceso, se puede establecer que serán dependientes del contexto en que se sitúa tanto el escenario educativo como el contexto social del estudiante, determinado positiva o negativamente por los ámbitos económico, cultural, social y político. Panorama, que de igual forma, repercutirá en gran medida en la labor tanto de educadores como en el quehacer de educandos y la comunidad educativa en general.

1.1. ESCUELA Y EDUCACIÓN

Como se menciona con anterioridad, la escuela es reconocida como uno de los principales escenarios de socialización, para quienes lo conforman y/o son parte de la red social de determinado establecimiento. Se encuentra en correspondencia con la interacción entre los sujetos en el marco de elaboración de la identidad social y colectiva de los mismos. La escuela cumple múltiples funciones, como institución desarrolladora de la actividad pedagógica, y a su vez propicia una actividad de “socialización” y una “actividad social”, como lo plantea Durkheim (1975).

En mención a estos últimos dos conceptos: socialización y actividad social, resulta pertinente saber qué se entenderá por ellos en este estudio; para ello, se considerará la misma noción planteada por el autor. ‘Socialización’ se refiere al proceso de construcción de la identidad individual y a la organización de una sociedad; mientras que, como ‘actividad social’, se refiere a los diversos modos de pensamiento que

constituyen la coherencia social. De esta manera plantea que la escuela es el lugar donde además se prepara a los individuos para formar parte de la sociedad, conservarla y transformarla.

Por su parte, la educación ha sido entendida como un fenómeno complejo y multidimensional relacionado con la reproducción social. En cuanto proceso social y subsistema social la educación posee varias funciones sociales conocidas: dotar de personalidad social a los actores, transmitir saberes y conocimientos considerados culturalmente legítimos, preparar para el mundo laboral, formar a los futuros líderes y ciudadanos, entre otras. La educación existe principalmente en la escuela, institución que actúa como la responsable mayor de la formación de los nuevos actores a lo largo de su desarrollo (léase jardín infantil, colegio, universidad, etc.) (Astorga y Bazán; 2013: 7).

Ahora bien, se ha afirmado la premisa o idea del “carácter social del hombre”, lo cual ha constituido una discusión y reflexión filosófico-científica a lo largo de la historia y que llega hasta nuestros días; por cierto, tal afirmación ya no es cuestionada, más bien puede ser significada de diferente manera: el hombre (en términos genéricos) es un ser social y sociable. *“Esta verdad significa que la condición humana lleva implícito el trato con los otros hombres, que se asienta y sostiene en una peculiaridad de la naturaleza humana” (Agulla; 1973: 34).*

Esta peculiaridad de la naturaleza humana, según Agulla, está asentada en tres postulados:

- *La necesidad de la convivencia humana para la estabilidad, mantenimiento y desarrollo de las estructuras humanas. De esta manera el “hombre se hace social, adquiere esta condición con la convivencia por lo cual lo social surge como resultado de la vida con los otros hombres, lo que conforma y transforma al hombre de alguna manera”.*
- *Lo social afecta las estructuras (biológicas, psicológicas) del hombre, quien está potenciado para la vida social; “esta potencialidad no es un instinto o capacidad sino una necesidad funcional”.*
- *Lo social no define por sí la condición humana, se requiere de una estructura biológica particular, pero de alguna manera lo determina (Agulla; 1973: 37).*

Siguiendo esta línea, y reafirmando lo anterior, se inscribe el pensamiento de Enrique Pichón Riviere (1973) cuando afirma que *“el hombre es un ser de necesidades que solo se satisfacen socialmente en relaciones que lo determinan”*. La socialización –o el proceso de socialización- *“podemos decir por lo tanto que es un proceso de aprendizaje general que reúne determinadas características: se da por contacto social, o sea que se desarrolla con y entre las personas, hecho que implica interrelaciones sociales, contacto, interacción humana y comunicación. Es un proceso de influjo mutuo sobre las personas y sus semejantes donde los seres humanos aprenden a participar eficazmente en los grupos sociales”* (Shibutani: 1971: 434 Citado en Corrosa-López-Monticelli; 2006:27).

Por su parte, el aporte del sociólogo francés Pierre Bourdieu en este ámbito es trascendental, él analizó la relación entre la institución educativa y el contexto cultural en que se sitúa, sustentando la premisa de que la institución posee una función ideológica y legitimadora de la reproducción de desigualdades. Su investigación se

fundamenta en explicar si la educación corresponde a un elemento central en la transformación de diferencias sociales en los individuos, donde el mérito y el esfuerzo sean habilidades que permiten el desarrollo y avance en el campo educativo, o efectivamente tal avance depende de igual manera del origen social del sujeto, transformándose en un favorecedor u obstaculizador en la trayectoria escolar.

El análisis de Bourdieu (2000) aborda el nexo existente entre la educación y la cultura, considerando perspectivas sociológicas, de clases sociales y psicología social, con lo cual se explica su modelo de reproducción cultural que se situaría y replicaría en el establecimiento educacional. En este sentido el papel del sistema educativo es esencial, ya que reproduce la 'estructura', reproduciendo las desigualdades producto de la diferencia en la distribución del capital cultural y su relación con el "éxito escolar".

El autor plantea la noción de 'capital cultural' enmarcado en la adquisición de educación, que además se relaciona con el espacio social que cada sujeto ocupa en la sociedad. Formar parte de un determinado espacio social a su vez responde a la posesión tanto de bienes como de costumbres, y que el autor define como *habitus*, el cual se describe como aquel principio ordenador y unificador que da cuenta de un estilo de vida, conformando una matriz que da distinto significado a una misma realidad de acuerdo a la posición que se ocupa. Así la sociedad se organiza en torno a valores esenciales que son los que dan sentido a la organización social, por lo cual, el espacio social está determinado por un espacio simbólico, donde hay una carga de significación que conforman posteriormente las perspectivas, prioridades, ideologías e intereses de cada grupo social; de manera tal, que el capital cultural y su distribución permite construir espacio social, mediante el fomento de aquellas formas particulares de entender el mundo, ayudando a reproducir y mantener dicho orden en el tiempo.

“Ese ser social no existe de origen en la constitución primitiva del hombre... Es la propia sociedad que, a medida que se ha ido formando y consolidando, ha extraído de sí misma esas grandes fuerzas morales... El niño, al hacer su entrada en la vida, no aporta a ésta más que su naturaleza de individuo. Por consiguiente, a cada nueva generación, la sociedad se encuentra en presencia de una base casi virgen sobre la que se ve obligada a cimentar nuevamente casi por entero. Se hace necesario que, por las vías más rápidas, al ser egoísta y asocial que acaba de nacer, superponga otro, capaz de llevar una vida moral y social. Esta es, en esencia, la obra de la educación” (Durkheim; 1975:52).

Es posible establecer, por lo tanto, que el sistema educativo formal logra su efectividad en la medida en que está enfocado en individuos expuestos a la cultura proveniente de su contexto familiar, y que por su parte legitima tales conocimientos a través de un proceso de “diferenciación social” con base en el mérito dentro de la escuela. De esta forma, el sistema educacional reproduce la distribución del capital cultural entre las clases en la medida en que la cultura que transmite sea más cercana a la cultura dominante y en la medida en que sea inculcada por la propia familia.

Con ello, es posible afirmar que la escuela reproduce la ideología dominante, tanto en la entrega de conocimientos como en la entrega de capacitación para reproducir la división del trabajo. La escuela, según lo planteado por Bourdieu, sería un espacio de reproducción social y un mecanismo de imposición cultural, donde se impone la cultura de las clases dominantes sobre las subculturas, legitimando el capitalismo y las prácticas sociales dominantes.

De esta forma la sociedad se organiza en torno a valores determinados que son los que en definitiva explican su organización o estructura, de manera tal que el espacio social se encuentra condicionado por un espacio de carácter “simbólico”, donde existen

intercambios de lenguaje, dinámicas relacionales, ideologías e intereses que dan cuerpo a cada grupo social, lo cual da cuenta de la distribución del capital cultural y con ello la constitución y fomento de cada espacio social.

La escuela en su búsqueda por ordenar o reproducir ideológicamente la realidad social o, como diría Bourdieu el *capital cultural*, se enfoca en cumplir un protocolo autoimpuesto, donde se distribuyen y reproducen relaciones de poder, donde por una parte se integran a algunos actores sociales al selecto grupo de la clase dominante, y por otro, se profundiza la exclusión de otros profundizando el estancamiento social y con ello la desigualdad.

Frente a este escenario el Trabajo Social profesional, como disciplina de las ciencias sociales, inmerso en el ámbito educacional formal, debiese fundarse en el principio que la educación se convierta cada vez más en una herramienta de integración y/o movilidad social, es decir, que contribuya a desarrollar las capacidades del sujeto frente a los procesos sociales en que deba desenvolverse; esto por sobre su realidad como mecanismo de reproducción de desigualdades.

En relación con lo anterior, la Federación Internacional de Trabajadores/as Sociales (FITS), afirma que el medio escolar es el primero en el que se pueden detectar problemas familiares y sociales. Considera la institución escolar como uno de los pilares de prevención, ya que en ella pueden detectar posibles anomalías antes que en otras instituciones, de forma globalizada, y que facilitaría una intervención temprana para modificar, en la medida de lo posible, la situación que está influyendo negativamente. En este medio el objetivo último de la intervención profesional es favorecer el desarrollo integral del alumno e incidir en los diferentes contextos en los que éste se desenvuelve (Roselló; 2009: Extraído de Revista Cuaderno de Trabajo Social N°5; UTEM: 14).

Desde este paradigma, de carácter más bien sistémico, es que en Chile la noción de educación que se ha instaurado, a través de la evolución del concepto y el contexto socio-cultural, ha quedado plasmada en la Ley General de Educación N°20.370 (2009), la cual define la educación como *el proceso de aprendizaje permanente que abarca las distintas etapas de la vida de las personas y que tiene como finalidad alcanzar su desarrollo espiritual, ético, moral, afectivo, intelectual, artístico y físico, mediante la transmisión y el cultivo de valores, conocimientos y destrezas. Se enmarca en el respeto y valoración de los derechos humanos y las libertades fundamentales, de la diversidad multicultural y de la paz, y de nuestra identidad nacional, capacitando a las personas para conducir su vida en forma plena, para convivir y participar en forma responsable, tolerante, solidaria, democrática y activa en la comunidad, y para trabajar y contribuir al desarrollo del país* (Ley General de Educación N°20.370; 2009: Art. 2).

La Ley N°20.370 además estipula que *la educación es un derecho de todas las personas. Corresponde preferentemente a los padres el derecho y el deber de educar a sus hijos; al Estado, el deber de otorgar especial protección al ejercicio de este derecho y, en general, a la comunidad, el deber de contribuir al desarrollo y perfeccionamiento de la educación. Es deber del Estado promover la educación parvularia en todos sus niveles y garantizar el acceso gratuito y el financiamiento fiscal para el primer y segundo nivel de transición, sin que estos constituyan requisitos de ingreso a la educación básica. La educación básica y la educación media son obligatorias, debiendo el Estado financiar un sistema gratuito destinado a asegurar el acceso a ellas de toda la población, así como generar condiciones para la permanencia en el mismo de conformidad a la ley. El sistema de educación será de naturaleza mixta, incluyendo una de propiedad y administración del Estado o sus órganos, y otra particular, sea ésta subvencionada o pagada, asegurándoles a los padres y apoderados la libertad de elegir el establecimiento educativo para sus hijos* (Ley General de Educación; 2009: Art. 4).

En Chile, la adscripción a este nuevo paradigma y la importancia del factor social en el proceso educativo, forma parte de un largo proceso de transformaciones políticas, económicas, sociales y culturales que ha sufrido el país, fundamentalmente las últimas décadas del siglo pasado (siglo XX), concentrándose principalmente en la última década con el retorno de los gobiernos democráticos desde el año 1990, tras los 17 años de dictadura militar.

Uno de los aspectos sustantivos de las sociedades democráticas, por haberse convertido en factor de legitimación social, es la extensión de la escolarización pública, obligatoria y gratuita a todos los miembros de la comunidad, independientemente de su condición social, raza, religión o género. Asumiendo, al menos retóricamente, los presupuestos de la filosofía de la Ilustración, las formaciones sociales democráticas y, con mayor énfasis, aquellas gobernadas por ideas socialdemócratas, han considerado la escuela obligatoria y gratuita como un servicio público fundamental, puesto que la formación de todos los ciudadanos en una misma institución y con un currículum comprehensivo era el requisito imprescindible para garantizar una mínima igualdad de oportunidades que legitime la “inevitable” aunque frecuentemente escandalosa desigual distribución de los recursos económicos y culturales.

No obstante, y a pesar de la influencia satisfactoria de la escolarización en la formación de la mayoría de los ciudadanos, numerosas investigaciones e informes (COLEMAN, 1966; RIST, 1977; BERNSTEIN, 1990; PÉREZ GÓMEZ Y GIMENO SACRISTÁN, 1993; GOODSON, 1988; MACDONALD, 1997; INCE, 1997) han puesto de manifiesto que las adquisiciones y desarrollos que provoca la escuela están profundamente relacionados con factores socioculturales que determinan la desigual distribución económica de la población, de tal manera que el factor que explica más claramente las diferencias en el desarrollo cognitivo y académico de los alumnos y alumnas está configurado por la desigualdades socioculturales del contexto familiar. Por otra parte, como afirman entre otros VARELA (1991), ILLICH (1974), FOUCAULT (1982), la escolarización obligatoria de la población ha traído otras consecuencias, deseadas o no, dignas de ser estudiadas para comprender los efectos reales de la institución escolar (Pérez A.; 2004:128).

Por su parte, el sistema educacional chileno con sus desafíos y complejidades en el contexto desarrollista contemporáneo, se concibe como temática de suma importancia al momento de situarse bajo el escenario de crecimiento económico del país y frente al panorama internacional, afianzado en el marco de la instalación de políticas de desarrollo, calidad de aprendizajes y equidad de la educación, que van de la mano con el contexto político del último tiempo.

No obstante la irrupción de los problemas sociales al interior de las escuelas ha sido una constante que se ha ido acentuando durante este último período, que si bien, siempre han existido, a partir de la masificación de la educación ligada a la obligatoriedad, ha provocado un incremento de consideración y preocupación en las últimas administraciones gubernamentales.

Estas dificultades o problemáticas de carácter social tienen diversas explicaciones y elementos determinantes, y que van desde el contexto general (macro estructura social) a la realidad particular de cada individuo y su familia. En este sentido, explicarse estos fenómenos resulta mayormente efectivo analizando el enfoque ecológico de Bronfenbrenner (1979), en el cual se destaca que el contexto es un escenario plural con diferentes niveles, en el que se reconoce en primer lugar el *macrocontexto* que corresponde a la estructura superior política, social y económica que determina las características dominantes de las relaciones sociales, los modos de producción y las particularidades de la cultura relativamente homogénea. Luego, el *microcontexto* es el escenario vital concreto que rodea al individuo durante su desarrollo, corresponde a los factores cercanos que establece el individuo a través de interacciones directas; aquí se considera por ejemplo, la familia, el aula, entre otros. Por su parte, el *mesocontexto* es el escenario intermedio con el que el individuo se pone en contacto aunque no forma parte de su marco existencial concreto, por ejemplo, la ciudad, el sistema educativo, los partidos políticos, entre otros.

En consecuencia el desarrollo humano está determinado en los primeros años por el contexto familiar (el hogar), sin embargo, en su tránsito este se traslada a la institución educativa y el desarrollo del individuo desde su infancia. Así es posible visualizar la educación no solo limitándola al proceso de enseñanza-aprendizaje que se da en el aula y en interacción entre el educador y el educando, sino más bien, considerando la perspectiva ecológica-sistémica desde donde se reconocen diversos sistemas, contextos, factores y actores que forman parte del proceso y constituyen la macro-estructura social.

Como ya se hace referencia anteriormente, dentro de los principales actores dentro del proceso de aprendizaje, además de los estudiantes, se encuentran los docentes los que han debido adecuar y avanzar “progresivamente” en sus mecanismos y habilidades de enseñanza, motivo por el cual se conocen diversas corrientes pedagógicas que han marcado y guiado décadas de aprendizaje, tanto a nivel global como nacional. A continuación se repasará brevemente algunos de los lineamientos del paradigma de la educación y algunas de las corrientes pedagógicas más destacadas, que han orientado los procesos de enseñanza-aprendizaje en las últimas décadas, determinando los aspectos metodológicos y prácticos que los definen.

CAPÍTULO 2. PARADIGMAS DE LA EDUCACIÓN

La educación fundamentada en su carácter social se ha visto en la necesidad de visualizar, entender y responder frente a las actuales demandas del contexto socio-cultural y a las nuevas o resignificadas corrientes pedagógicas que hoy orientan el quehacer en el aula a través de la implementación de programas o políticas públicas, centradas en el mejoramiento de la calidad y equidad de la educación.

Esto tiene relevancia dado que en los últimos años los principales actores que forman parte de los procesos educativos se han visto fuertemente envueltos en una serie de críticas pedagógicas, sociales, políticas, culturales y administrativas, que para beneficio de todos, ha sido el puntapié para el análisis y re-orientación de la actividad formadora con docentes, estudiantes y apoderados.

A partir de esto, se han diagnosticado fallas del sistema educativo que van desde el autoritarismo, el centralismo y hasta la férrea convicción de que su principal función es transmitir conocimientos, más que el fomento de la comprensión y aplicación del mismo, quedando en evidencia una “sobrevaloración” del aprendizaje, lo que ha conllevado a buscar nuevos recursos en los docentes y a revisar sus metodologías pedagógicas en el aula; llegando a reconocer que los cambios en el sistema o contexto social han afectado y evidenciado la necesidad de reformulación del sistema.

Ahora bien, la tarea de rediseñar las prácticas pedagógicas y el propio proceso de enseñanza-aprendizaje ha permitido reforzar la necesidad de revisar las nuevas corrientes pedagógicas contemporáneas; estas corrientes que se plantean fomentar la autonomía del sujeto frente a la búsqueda de solución de sus problemas, mientras que en la pedagogía tradicional la respuesta que se obtiene es más mecánica y

memorística, lógica con la cual se reproduce el modelo que concibe la enseñanza como mecanismo de adquisición de conocimientos, y no como mecanismo de formación de ciudadanos que responde a los requerimientos de la sociedad actual.

2.1. CORRIENTES PEDAGÓGICAS TRADICIONALES

Durante los últimos años se han suscitado una serie de críticas al sistema educativo en múltiples ámbitos, uno de ellos es la manera en que se entrega el conocimiento desde su concepción teórica, a través del marco teórico pedagógico.

Haciendo un breve análisis histórico se puede decir que en nuestro país, a partir del siglo XIX, se instaló el modelo academicista o tradicional caracterizado por la memorización y repetición de conceptos o aprendizajes, considerando al estudiante como *un recipiente vacío de cultura, que debía ser llenado por un profesor*, tal como lo señala el pedagogo colombiano Rafael Flórez. Por su parte, además se destaca el aporte y crítica a dicho sistema tradicional por parte del pedagogo brasileño Paulo Freire, quien instaló nuevas concepciones del proceso educativo más orientado a la importancia de la relación educar-educando que al conocimiento propiamente tal.

Las corrientes pedagógicas tradicionales se encuentran orientadas esencialmente a la entrega de conocimiento a los estudiantes, de manera que estos puedan memorizarlos y reproducirlos de acuerdo a sus necesidades e intereses académicos. En este sentido la Corriente Pedagógica Tradicional, *concebe a la educación como un acto exclusivamente académico que se da al interior del aula, descontextualizado, referido a la transmisión de conocimientos; tiene como propósito transmitir saberes específicos y las valoraciones aceptadas socialmente, se busca la formación de trabajadores rutinarios y de servicios, las relaciones profesor-alumno son verticales, con el poder en el*

docente, al alumno se le asigna un papel pasivo, de sumisión y obediencia; los contenidos están constituidos por informaciones y normas socialmente aceptadas, son extensos, el desarrollo de estos en su totalidad es la tarea más importante del docente (Borda y Ormeño; 2010: 81-82).

Con lo anterior se evidencia la verticalidad en las relaciones dentro del aula, concibiendo al estudiante como un mero receptor de conocimiento, que generalmente era calificado cuantitativamente. Por su parte, a partir de los años sesenta se instala en Chile la Corriente Pedagógica Conductista, proveniente de la teoría psicológica, transformándose en uno de los paradigmas más duradero y con mayor tradición en el ámbito educativo chileno.

La Corriente Pedagógica Conductual concibe a la Educación como factor de movilidad, ascenso y armonía social; los propósitos están dados por el planteamiento de objetivos y metas educativas en términos de resultados observables, se busca la formación del hombre eficiente; las relaciones profesor-alumno se presentan como cordiales, pero superficiales, con la autoridad y capacidad de decisión en el docente; en cuanto al contenido, estos se formulan aprovechando los adelantos tecnológicos siendo cuidadosamente seleccionados y programados; la metodología se reviste de cierto activismo técnico, caracterizándose por la interacción de los alumnos con los materiales educativos; la evaluación aplicada al estudiante servirá para la comprobación de los cambios de conducta observables en él. El objeto de estudio del Conductismo fue la conducta como fenómeno observable y medible, basado en estímulos (E) y respuestas (R). Entre los estudiosos que destacan en esta corriente tenemos a E. Thorndike (1874-1949), John Watson (1878-1958) y B. Skinner (1904) (Borda y Ormeño.; 2010: 81).

En la actualidad el conductismo ha ido perdiendo aprobación y ha debido apoyarse en aportes de nuevas corrientes para hacer frente al contexto social actual; si bien, aún es muy utilizado en su esencia normativa, es constantemente criticado al concebir el aprendizaje como algo mecánico, deshumanizante y reduccionista.

2.2. CORRIENTES PEDAGÓGICAS CONTEMPORÁNEAS

Como reacción frente a las necesidades de los educandos y de metodologías pedagógicas más afines con las necesidades e intereses de la época, surgen una serie de movimientos y “nuevos paradigmas” que caracterizarían la nueva forma de enseñar y aprender en la escuela. Esto apoyado por los rasgos típicos de períodos de polarización de posiciones pedagógicas, basadas en las contradicciones, cada vez mayores, registradas en el contexto socio-político e ideológico de América Latina.

En Latinoamérica el período de 1960-1980 se caracteriza por el desarrollo de importantes modificaciones en la instalación de tendencias pedagógicas, producto del crecimiento de una actitud crítica que involucra tanto a la educación como otros campos de la sociedad.

En una primera instancia, es preciso recordar y mencionar el movimiento pedagógico “escuela nueva o escuela activa”, iniciado a finales del siglo XIX, como génesis del surgimiento de movimientos de reacción frente a la escuela tradicional y a las relaciones sociales de la época.

Se constituye en una verdadera corriente pedagógica, en una propuesta educativa de nuevo perfil, quizás cuando al finalizar la primera guerra mundial, la educación fue nuevamente considerada esperanza de paz. Pese a que sus orígenes son más remotos, el movimiento encontró su mayor auge en tiempos bélicos, por lo que su ánimo renovador de la enseñanza es característico, además de fundamentar gran parte de sus planteamientos en la psicología del desarrollo infantil. En la opinión de Ferriere (1982) los pedagogos de la escuela nueva fueron poseídos por un ardiente deseo de paz y volvieron a ver en la educación el medio más idóneo para fomentar la comprensión entre los hombres y entre las naciones, la solidaridad humana; desarrollar el amor fraternal sin importar diferencias de nacionalidad, de tipo étnico o cultural; que el impulso de vida se impusiera por fin sobre el instinto de muerte; que se pudieran resolver de manera pacífica los conflictos entre las naciones y entre los grupos sociales. De esta manera, la nueva educación tendría que ser capaz de formar a los individuos para la paz, la comprensión y la solidaridad (Cerezo; 2007: s/n).

Por su parte, en los años sesenta emerge un nuevo paradigma educativo, “La Pedagogía Liberadora”, junto a su precursor el pedagogo Paulo Freire. Su iniciativa marcó un importante avance desde una perspectiva cualitativa en el ámbito educativo al proponer una nueva mirada sobre cómo trabaja la cultura dominante para legitimar ciertas relaciones sociales. *La propuesta liberadora parte de una mirada dialéctica de la cultura, según la cuál, ésta no solo contiene una forma de dominación, sino además las bases para que los oprimidos puedan interpretar la realidad y transformarla según sus propios intereses. Los fundamentos de su propuesta pedagógica se basan en que el proceso educativo ha de estar centrado en el entorno de los alumnos. Freire supone que los educandos tienen que entender su propia realidad como parte de su actividad de aprendizaje (Cerezo; 2007: s/n).*

Otra corriente pedagógica contemporánea posible de reconocer es el “Enfoque Cognitivo”, generalmente situada en los trabajos de Jean Piaget, quién propuso una teoría racionalista frente a las tesis empiristas de la tabula rasa. *En otras palabras, el conocimiento era una interpretación activa de los datos de la experiencia por medio de unas estructuras o esquemas previos; consideró estas estructuras no como algo fijo e invariable, sino como algo que evolucionaba a partir de las funciones básicas de la asimilación y la acomodación* (Cerezo, H; 2007: s/n).

El paradigma cognitivo señala que la educación debe orientarse al logro de aprendizajes significativos con sentido y al desarrollo de habilidades estratégicas generales y específicas de aprendizaje. *Para el conductismo, las metas y los objetivos de la educación no deben ser enunciados de un modo vago o demasiado ambiguo, más bien se deben traducir o reducir a más operables para conseguirlos y luego evaluarlos.* Desde esta perspectiva entonces, el alumno no es un sujeto reactivo sino un "interpretador" de la realidad y que por ende forma expectativas. En la labor docente es importante conocer los procesos individuales del alumno, esto es, descubrir qué mecanismos utiliza para procesar la información y en función de ello facilitar el aprendizaje, creando nuevas metodologías y estrategias (Chávez; 2008: s/n).

Por otro lado, se encuentra la corriente pedagógica contemporánea denominada "constructivismo", y que es ofrecida como "un nuevo paradigma educativo". *La idea subyacente de manera muy sintética, es que, ahora, el estudiante no es visto como un ente pasivo sino, al contrario, como un ente activo, responsable de su propio aprendizaje, el cual él debe construir por sí mismo. De acuerdo a las ideas constructivistas en educación todo aprendizaje debe empezar en ideas a priori. No importa cuán equivocadas o cuán correctas estas intuiciones de los alumnos sean. Las ideas a priori son el material que el maestro necesita para crear más conocimiento. No obstante, no debe olvidarse que en todo acto de enseñar estamos imponiendo una estructura de conocimiento al alumno, no importa cuán velada esta imposición se haga. En el corazón*

de la teoría constructivista yace la idea de que el individuo “construye” su conocimiento (Cerezo; 2007: s/n).

Para el alumno, el constructivismo, viene a corroborar lo que prácticamente ha conocido desde siempre pero no era algo fácil de revelar o hacer explícito en un ámbito donde la autoridad del maestro era indiscutible. El constructivismo plasma la necesidad de instalar a un alumno que adquiriera la responsabilidad de su propia formación intelectual, por sobre su papel sumiso de receptor de conocimiento, transformándose en un desafío para las nuevas generaciones o autoridades de la esfera del conocimiento.

De esta manera, cada perspectiva o enfoque pedagógico se ha hecho parte del sistema educativo chileno, donde se han conjugado elementos propios de la formación academicista con la formación personal-valórica; no obstante, tal realidad en las últimas décadas se ha ido modificando y cuestionando en base a la inclusión de nuevos actores dentro de la comunidad educativa, que si bien corresponden a la población infanto-juvenil del país, su procedencia atañe a un importante sector de la población que fue incorporada al sistema educativo como parte de las políticas de ampliación de la cobertura educacional, que se traduce en la masificación del sistema.

Esta masificación provocó que se tuviese que enfatizar aún más en los elementos de la formación ya mencionados, a partir del trabajo con estudiantes y su contexto caracterizados por altos índices de vulnerabilidad; así como también, desde cuestionamientos al concepto de autoridad y la aún profundizada crisis en la calidad de la educación como factor sostenedor desigualdad social.

CAPÍTULO 3. ROLES DE LOS PARTICIPANTES EN EL PROCESO EDUCATIVO

De acuerdo al objetivo planteado en el presente estudio, que busca indagar respecto al quehacer de los profesionales Asistentes de la Educación del área de las Ciencias Sociales, en específico, los(as) Trabajadores(as) Sociales en el ámbito educativo, se hace preciso explicitar qué se entenderá por roles y/o funciones –desde la perspectiva profesional- de manera tal de dar un panorama claro sobre la experiencia de los sujetos de estudio en el marco de orientaciones generales o protocolos de acción.

No obstante, el análisis de la noción de ‘rol’ y ‘función’ llevado al análisis de las profesiones deja en evidencia que no siempre se emplean ambos términos con un solo significado y en muchos casos es objeto de confusiones. Pero para efectos del presente estudio, inicialmente se considerará las nociones de rol trabajada por Ander-Egg (1996) y de función trabajada por Aguilar (2013), para comenzar el acercamiento a ambas nociones.

Aguilar (2013), refiere al término ‘función’ identificado por Rubí (1990) que alude a *“una serie de actividades organizadas para satisfacer o ejecutar un fin u objetivo, como el papel que se ejerce en una determinada situación social”*, es decir, para la autora la función específica y concreta el rol. Por su parte, para Ander-Egg (1996), *“el término rol se designa sociológicamente el comportamiento que, en una sociedad dada, debe esperarse de un individuo, habida cuenta de su posición o estatus en esa sociedad. En sentido más restringido, se habla de “roles profesionales” haciendo referencia a aquellos comportamientos y uniformidades de conducta que desempeñan –y otros que esperan desempeñen- aquellos que ejercen una determinada profesión”* (Ander-Egg; 1996: s/n. Citado en: Aguilar; 2013: 62).

Como ha sido la constante, esta noción va arraigada a la concepción del sujeto como parte de un entorno, por lo tanto, requiere del reconocimiento y validación de un otro para que dicho comportamiento esté acorde a las necesidades o exigencias de ese otro, así como también del contexto.

De esta manera el rol que cumplen los integrantes de la comunidad educativa en el ámbito escolar, estará determinado por los objetivos que se planteen tanto a nivel del sujeto como de las autoridades de dicha comunidad e influenciados por el contexto en que se sitúe el establecimiento educacional y sus necesidades, a nivel macro estructural.

3.1. EDUCADORES

Aunque ya se ha distinguido y enfatizado en la realidad de los múltiples factores y actores que intervienen en el proceso educativo, aún se concibe que la cultura escolar es prioritariamente la cultura de los profesores como grupo social. Por lo tanto, considerar y describir el rol de los docentes es fundamental, ya que ellos son los protagonistas principales, junto al estudiante, del proceso de enseñanza-aprendizaje.

“El aula es el santuario de los profesores. El carácter sacrosanto del aula es un elemento central de la cultura escolar que es preservada y protegida a través del aislamiento del profesor y la vacilación de los padres, administradores y compañeros en el intento de violarla... el aislamiento se vincula a la autonomía en la mente de los profesores” (Bullough;1987:92 Citado en Pérez;2004:162).

Por ello en el debate por la calidad educativa presente en la actualidad, es que se releva el rol docente y su cultura como modelo central en la dinámica de comunicación dentro del aula, espacio que aún es reservado a dichos protagonistas; estudiantes y profesores.

Sin embargo, esta realidad ha ido permeándose producto de los diversos factores que han hecho del sistema educativo formal, un escenario propicio de interacción e interdependencia entre elementos y nuevos actores sociales que lo conforman, ampliando la estructura de dinámicas sociales al interior de los establecimientos, como reflejo de la estructura externa que lo rodea.

3.2. EDUCANDOS

El ámbito estudiantil muchas veces se muestra - y demuestra- dependiente y permeable a las influencias del entorno, en el caso de las escuelas, la figura del docente media sustancialmente los valores, rutinas y normas que se imponen a los educandos.

“La promoción social de los valores relacionados con el individualismo se concreta en la escuela en torno a la concepción del aprendizaje como un fenómeno individual. La mayoría de los estudiantes y de las escuelas asumen que el aprendizaje es una experiencia esencialmente individual, de modo que la preocupación fundamental de la actividad docente es orientar y estimular el progreso individual, mediante el desarrollo de trabajos y tareas también individuales. En este sentido, el aprendizaje individual y aislado apoya y refleja a

la vez una concepción competitiva del aprendizaje, creando en el aula y en la escuela un ambiente de competitividad e insolidaridad” (Pérez; 2004: 169).

Si bien, en décadas anteriores era posible reconocer a los alumnos como sujetos pasivos, meros receptores de información o conocimiento –en el contexto de las corrientes pedagógicas tradicionales- esto ha ido transformándose de acuerdo a los ya mencionados factores del contexto, de allí se explica el tránsito por las corrientes pedagógicas que de alguna forma dan cuenta de dicha evolución.

Actualmente, se reconoce en el estudiante un sujeto protagonista de su proceso de aprendizaje, que va más allá de la adquisición de información y su reproducción, sino que como protagonista de sus procesos de aprendizaje, con aristas intelectuales pero también valóricas, de acuerdo a sus necesidades e intereses mediados, por cierto, por las necesidades e imposiciones del sistema educativo formal.

3.3. ASISTENTES DE LA EDUCACIÓN: TRABAJADORES SOCIALES

El surgimiento del sector que hoy constituyen los y las asistentes de la educación, tiene su origen en un paulatino proceso de traspaso de las funciones que cumplían en las primeras escuelas los propios docentes y sus estudiantes. Este proceso surge en los inicios del siglo XIX y, con toda seguridad una de las primeras labores que fueron traspasadas, fueron las de aseo y mantención de las escuelas, siendo el personal encargado de estas tareas el más antiguo del sector.

Durante el siglo XX, a medida que el sistema se fue expandiendo y los procesos administrativos y pedagógicos se fueron complejizando, se fue sumando un número mayor de personas a las escuelas y liceos para hacerse cargo de ciertas tareas que antes realizaba el personal docente y otras nuevas, que surgían de la atención de un estudiantado más numeroso, de la incorporación de nuevas modalidades de educación, de la implementación de becas de alimentación, de la mantención de grandes liceos, de la incorporación y el manejo de talleres y laboratorios. Este proceso se intensificó como consecuencia de la reforma educativa de 1965, pero que ha continuado desarrollándose hasta el día de hoy.

Como ya se ha ido mencionando, el panorama o contexto país respecto del ámbito educacional ha ido transformándose a la par con los cambios de los distintos factores que conforman la sociedad. Uno de esos cambios ocurrió en la concepción de la enseñanza-aprendizaje y el surgimiento de nuevas perspectivas pedagógicas. No obstante, dichos cambios no fueron suficientes en la satisfacción del objetivo en esta área, que fundamentalmente se centra en la medición del éxito escolar a través de criterios de cobertura, calidad y equidad de la educación; lo cual además terminaba por plasmarse en mediciones estandarizadas en un gran número de sus niveles. Contrario al éxito anhelado, se comenzaron a visualizar necesidades y problemáticas al interior de los establecimientos que iban más allá del proceso de enseñanza-aprendizaje, aún cuando los primeros criterios eran cubiertos exponencialmente.

La escuela se tornó el espacio social de reproducción de la sociedad en una escala levemente inferior, cuyas necesidades y problemáticas no eran completamente ajenas al contexto exterior al establecimiento. Esta realidad acarreó consigo la necesidad y oportunidad de incorporación de nuevos profesionales en el área educativa, que si bien hasta hoy ha sido un proceso paulatino, es posible establecerlo como un avance y desafío por mejorar la calidad del sistema educacional.

En este sentido, y a raíz de las necesidades visualizadas en tal contexto, se destacará la incorporación de nuevos profesionales, específicamente del área de las Ciencias Sociales –Psicólogos y Trabajadores Sociales- como parte de los principales actores externos a la profesión docente y que hoy son entendidos como un requerimiento dentro de los establecimientos educacionales, aún cuando en muchos casos esta realidad sea un desafío.

La dependencia directa del Trabajo Social con el Estado radica principalmente en su relación con la aplicación de políticas sociales que emanan del mismo, y que indirectamente son elaboradas en pro de la mantención y desarrollo del sistema social, económico, político y cultural imperante en el país. Sin embargo, dichas intervenciones debiesen ir acorde a los principios y valores éticos de la profesión, en pro de una intervención en beneficio de los sujetos de atención. *“El Trabajo Social es una profesión que nace como herramienta para hacer más efectiva las políticas sociales; es decir que para asegurar la consecución de sus fines, debe separarse de todo sentimiento religioso de caridad, dando a su intervención la mayor racionalidad posible”* (Corrosa-López-Monticelli; 2006:24).

“Después de la Revolución Francesa, en 1789, que se plasma como el modelo de las revoluciones burguesas en el siglo XIX, se construye un marco jurídico que organiza la economía y el poder político y dentro de ellos la afirmación del bienestar social como parte del reconocimiento de los derechos de los ciudadanos. El bienestar está ligado a la idea de la superación del sufrimiento. Bienestar es –para la ilustración- la búsqueda de la justicia y del progreso bajo el triunfo de la Razón. En este sentido, el Trabajo Social asume el concepto de bienestar social como una aspiración profesional que aporta a la búsqueda de soluciones a los problemas que dificultan el desarrollo de los individuos y grupos” (Rozas; 1998: 15).

Expresa Margarita Rozas: “en este sentido, el Trabajo Social asume el concepto de bienestar social como una aspiración profesional que aporta a la búsqueda de soluciones de los problemas que dificultan el desarrollo de los individuos y grupos” (Ibíd.:15).

En este sentido, la premisa del ‘bienestar social’, aún sigue vigente y (re)orientando los lineamientos profesionales, acorde al contexto local o nacional en que se sitúe la intervención o quehacer profesional. Esto considerando que, en específico el Trabajo Social profesional, posee como campo de acción a la población que sufre de carencias no solo económicas, sino que sociales y culturales, caracterizándose por ser una población que presenta altos índices de vulnerabilidad y pobreza, y donde se visualizan la mayor cantidad de problemáticas y necesidades a las que deben apuntar las políticas sociales de intervención.

Por lo tanto, el Trabajador Social juega un papel importante en todos los procesos de praxis profesional en que se desenvuelve, ya que le permite “asumir el concepto de bienestar social como aspiración profesional” como lo plantea Rozas y, asimismo, desarrollar herramientas y habilidades que se plasman en el trabajo en diferentes escenarios, centrados en el traspaso de experiencias con el ‘otro’, tanto para responder a las problemáticas o necesidades, así como también para el manejo y desarrollo de habilidades de convivencia social.

Para ello ir desarrollando el carácter integral de la profesión es esencial, de manera de complementar el rol asistencial característico de la profesión, a modo de desempeñar funciones más acordes al contexto actual tanto a nivel nacional como local, y que se visualiza en las escuelas; razón por la cual el Trabajo Social se incorpora en la categoría de *Asistentes de la Educación*.

II. SEGUNDA PARTE

MARCO REFERENCIAL

CAPÍTULO 4: MARCO JURÍDICO RELATIVO A LA EDUCACIÓN

Adentrarse en la investigación del sistema educativo formal chileno abre un abanico de diversos elementos a explorar dentro de su caracterización como proceso lineal – desde sus primeras luces hasta lo que hoy constituye el sistema educacional formal del país- y que refleja la historicidad de este ámbito mencionado al comienzo del estudio.

Dentro de los elementos a indagar, en primer lugar y de suma importancia, se encuentra el marco legal o jurídico que ha sustentado todos aquellos ejes, tanto de cambios o reformas que el proceso educacional chileno ha ido sufriendo, y con ello, variadas leyes y normativas, principalmente desde la década de los 80', que han forjado al sistema como se constituye en la actualidad, reafirmando su carácter evolutivo.

Actualmente, y hasta el año 2015, la educación básica y media es provista en Chile por un sistema mixto público-privado en la producción y financiamiento del servicio. Así coexisten cuatro tipos de establecimientos: municipales, particulares-subvencionados, particulares pagados, y corporaciones de administración delegada.

Cada tipo de establecimiento cuenta con un sostenedor, privado en el caso de los establecimientos particulares subvencionados y particulares pagados; municipal en el caso de los establecimientos municipales; y, gremios empresariales o corporaciones privadas que administran liceos técnicos-profesionales en el caso de las corporaciones. Para la administración de los establecimientos municipales los alcaldes delegan sus funciones en el Departamento de Administración de la Educación

Municipal (DAEM) o en una Corporación de Educación de derecho privado ligada al municipio (Ministerio de Desarrollo Social; 2012:36).

Por consiguiente es necesario dar cuenta de aquella normativa legal referente al sistema educacional que entrega dicho panorama evolutivo de la educación, acorde al contexto país, donde factores políticos, económicos, sociales y culturales han ido forjando avances en éste ámbito, así como también, el estancamiento en algunas de temáticas referentes al mismo.

Frente al ya mencionado escenario de cambios, es posible identificar dos grandes hitos que orientarán la dirección del sistema educativo como se conoce hoy en día. En una primera instancia, durante el siglo XX, a nivel gubernamental se centraron todos los esfuerzos en ampliar y mejorar la cobertura del sistema, de manera de expandir el derecho de la educación a la población que no contaba con dicha oportunidad; por su parte, a fines del mismo siglo y principios del siglo XXI, es posible identificar que dicho esfuerzo fue cubierto, cambiando el rumbo, para ahora centrarse en la necesidad de mejorar la calidad y equidad del sistema educativo, tras el progreso de la cobertura como objetivo.

De acuerdo a lo recopilado por la ONU, en su informe de *Datos Mundiales de Educación VII Ed. 2010/11*, el país inició un período de ajuste legal, a partir de los años 90, caracterizándose por la introducción de mejoras al sistema y al cuerpo legal que hasta ese entonces se había implantado. Algunas de las temáticas abordadas y modificadas son las siguientes:

Respecto a los Profesionales de la Educación, en 1991 se aprueba el Estatuto como Ley N° 19.070, siendo perfeccionado en 1995 por la Ley N° 19.410, en la cual junto con referir el aumento de las remuneraciones a los profesionales, establece disposiciones que amplían o precisan derechos, dando respuesta de manera más satisfactoria al tema de la estabilidad laboral y establece nuevos principios, como el de bonificar la excelencia en el desempeño de los equipos docentes, junto con lo cual se crea el Sistema Nacional de Evaluación del Desempeño de los Establecimientos educacionales subvencionados (SNED) que incluye, además de las mediciones del logro de los estudiantes, otros factores como la atención a la igualdad de oportunidades, la iniciativa y la capacidad de innovación, la participación y el cumplimiento de las normas.

Además, respecto a los profesionales de la educación, en 2001 se otorga un mejoramiento especial de las remuneraciones, de acuerdo a la Ley N° 19.715, dentro de la cual se establecen importantes iniciativas: i) se crea una “asignación de excelencia pedagógica” a favor de los docentes de aula que acrediten un desempeño de alta calidad; y ii) funda la “Red Maestro de Maestros” formada por aquellos docentes de excelencia que se sometan voluntariamente a una nueva selección para desempeñarse en funciones de tutoría, formación en servicio y otras actividades a favor del desarrollo profesional de sus colegas de su escuela o de otras, sin dejar la docencia de aula. Estas nuevas oportunidades de desarrollo profesional estarán abiertas a los profesionales de todos los niveles y modalidades de la educación subvencionada por el Estado. Por ello, en el año 2006 el Estado promulga la Ley N° 20.158, que establece diversos beneficios para los profesionales de la educación, en particular una bonificación de reconocimiento profesional.

Ahora bien, en relación al ejercicio de la función docente, en el año 2003 se reglamenta y establece las normas generales plasmadas en el Decreto Supremo N° 352; sin embargo, en el 2004 se incorpora la evaluación de desempeño profesional de los docentes, a cargo de evaluadores pares, es decir, profesores de aula que se desempeñen en el mismo nivel escolar, sector del currículo y modalidad del docente evaluado, aunque en distintos establecimientos que el docente evaluado. La ley N° 19.961, determina que los docentes evaluados con desempeño insatisfactorio en una tercera evaluación anual consecutiva deben dejar la docencia.

Referente a la enseñanza, en el año 1996 se promulga el Decreto Supremo N°40, mediante el cual se fijan los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios (OF-CMO) para la educación básica, el cual fue modificado por el Decreto Supremo N°256 del año 2009. En educación media, el Decreto N° 254 de 2009 reemplaza al Decreto N° 220 de 1998, que refería los OF-CMO de la educación media. El Decreto N°3 promulgado el 2007 fija los OF Terminales para la formación diferenciada artística de la educación media (tercer y cuarto año), así como las diez menciones artísticas comprendidas en las tres áreas del arte (artes musicales, artes visuales, y artes escénicas, estas últimas incluyendo las sub-áreas de teatro y danza).

Mediante el Decreto N°257 publicado en 2009 se establecieron los OF-CMO del nuevo marco curricular para la educación básica y media de adultos y se han fijado las normas generales para su aplicación, derogando el Decreto Supremo N°239 de 2004. Ahora, mediante el Decreto N°999 publicado también en el año 2009, se aprueba el plan y 15 programas de estudio de formación en oficios para la educación básica de adultos. El plan y los programas de estudio para la educación media de adultos han sido aprobados mediante el Decreto Exento N° 1000 en ese mismo año.

Por otra parte, en el año 2010 se promulga la Ley N° 20.422 que dicta normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad. El artículo N°34 estipula que el Estado garantizará a las personas con discapacidad el acceso a los establecimientos públicos y privados del sistema de educación regular o a los establecimientos de educación especial, según corresponda, que reciban subvenciones o aportes del Estado. Los establecimientos de enseñanza parvularia, básica y media contemplarán planes para alumnos con necesidades educativas especiales y fomentarán en ellos la participación de todo el plantel de profesores y asistentes de la educación y demás integrantes de la comunidad educacional en dichos planes. El artículo N°36 plantea que los establecimientos de enseñanza regular deberán incorporar las innovaciones y adecuaciones curriculares, de infraestructura y los materiales de apoyo necesarios para permitir y facilitar a las personas con discapacidad el acceso a los cursos o niveles existentes, brindándoles los recursos adicionales que requieran para asegurar su permanencia y progreso en el sistema educacional. Cuando la integración en los cursos de enseñanza regular no sea posible, atendida la naturaleza y tipo de la discapacidad del alumno, la enseñanza deberá impartirse en clases especiales dentro del mismo establecimiento educacional o en escuelas especiales.

Finalmente, es preciso mencionar lo ocurrido en el año 2003 con la modificación a la Constitución mediante la Ley N°19.876 de reforma constitucional para asegurar 12 años de escolaridad obligatoria y gratuita para todos los jóvenes del país hasta los 21 años. La Ley General de Educación del año 2009 establece que es deber del Estado promover la educación parvularia en todos sus niveles y garantizar el acceso gratuito y el financiamiento fiscal para el primer y segundo nivel de transición, sin que estos constituyan requisitos para el ingreso a la educación básica. La educación básica (ocho años) y la educación media (cuatro años) son obligatorias.

Esta ley estipula el derecho a la educación a partir de la obligatoriedad de los niveles básico y medio, debiendo el Estado garantizar su gratuidad, con el objetivo de asegurar el acceso a toda la población; de este modo se aumenta considerablemente la cobertura, con lo cual, además, se amplió el abanico social estudiantil incorporado al sistema; produciéndose la incorporación al sistema educativo de los sectores socialmente vulnerables.

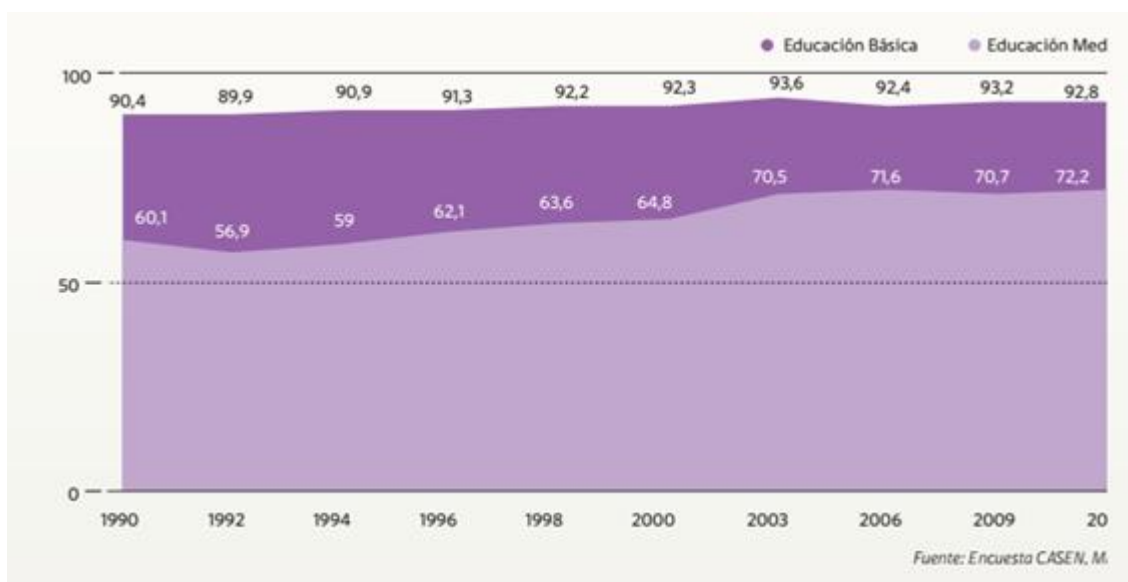
Este último elemento es fundamental en la concepción de la educación como derecho para todos y todas en el país, ya que trae consigo la “masificación” del sistema educativo, lo cual fue considerado como la ‘oportunidad’ para reducir las desigualdades existentes entre los sectores sociales; sin embargo, hoy se visualiza un panorama totalmente adverso, donde es posible evidenciar que *“la educación tiende a expresar y reafirmar desigualdades ya existentes en mucha mayor medida de los que contribuye a cambiarlas”* (Giddens, 1997: 465).

De esta manera, con el aumento de los años de escolaridad obligatoria y con ello la ampliación de la cobertura del sistema, se instala la necesidad y desafío para los trabajadores y profesionales del ámbito educacional de asegurar que los niños, niñas y jóvenes cumplan con los doce años de educación estipulados; con lo cual además, se da cabida al ideal de inclusión que se plantea con la noción de cobertura, suponiendo que las comunidades escolares puedan dirigir sus esfuerzos a tratar todos aquellos problemas que afecten a sus integrantes como parte de la sociedad.

4.1. COBERTURA Y MATRÍCULA EN EDUCACIÓN ESCOLAR

El tratamiento de la cobertura -de la mano de la obligatoriedad- suscitó un crecimiento sostenido, aun cuando a inicios de la década de los 90 se produjese un decrecimiento importante, realidad que cambió a partir del año 1993 cuando los índices de cobertura en educación alcanzan el 74%, tanto en educación básica como en educación media; con lo cual se produce un alza sostenida en los índices a través de los años venideros.

Grafico N°1: Tasa de Asistencia Neta a Educación Básica y Media 1990-2011



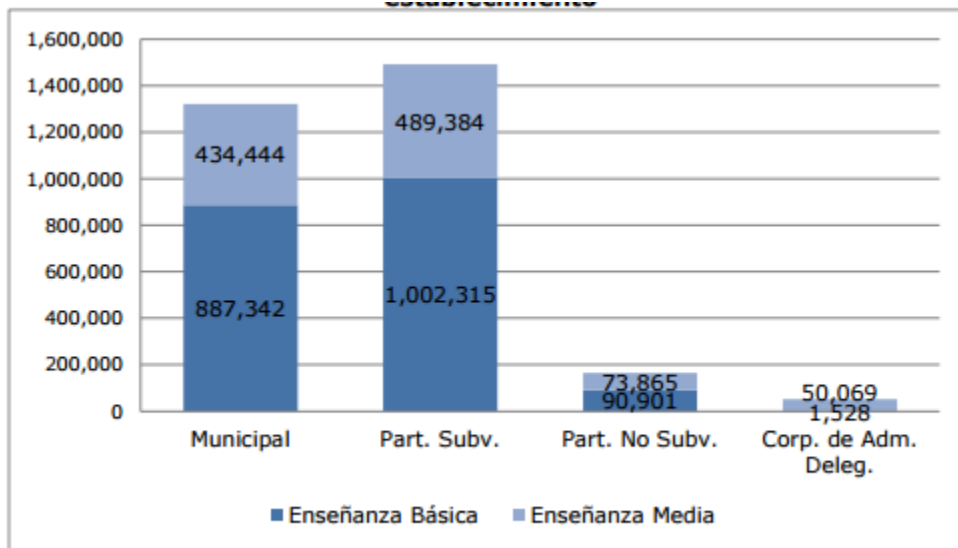
El gráfico anterior, muestra que en las últimas dos décadas la tasa de asistencia neta ha superado los 90 puntos, lo que equivale a decir que 9 de cada 10 niños en edad de asistir a la educación básica, efectivamente está asistiendo a un establecimiento educacional formal. Pese a lo anterior, todavía no se logra una cobertura del 100% de los niños, lo que constituye un desafío en la política educacional. En el caso de la educación media, la tasa de asistencia neta ha aumentado cerca de 10 puntos en las

últimas dos décadas, alcanzando 72 puntos el año 2011. No obstante, es evidente que aún existen problemas de cobertura o deserción que es necesario abordar y corregir (Ministerio de Desarrollo Social; 2012: 37).

Por su parte, según antecedentes recopilados por la Encuesta CASEN 2011, la matrícula escolar es de 3.047.096 estudiantes, de los cuales el 43% asiste a establecimientos municipales, 49% a particulares subvencionados y 5% a particulares pagados. Las tasas de cobertura bruta y neta para la educación escolar alcanzan valores de 91,1% y 88,2%, respectivamente, sin diferencias significativas entre quintiles de ingreso. Lo anterior indica que en lo relativo a la cobertura en educación escolar, a partir de sus políticas públicas, Chile ha logrado un acceso equitativo a este nivel de enseñanza (CASEN; 2011).

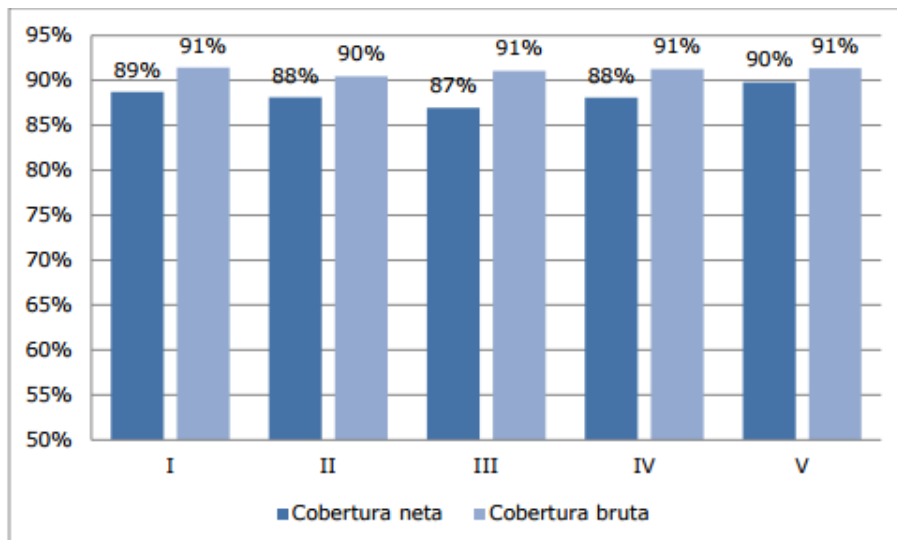
Entre el año 2003 y 2011 la matrícula de los establecimientos municipales disminuyó en un 26%, mientras que en los establecimientos particulares subvencionados aumentó en un 20%. Esta variación equivale a 467.433 alumnos menos en los establecimientos municipales y 264.285 alumnos más en los particulares subvencionados, siendo actualmente la dependencia con mayor matrícula (Ministerio de Desarrollo Social; 2012: 36).

Gráfico N°2: Número de estudiantes de educación escolar por dependencia del establecimiento (2011)



Fuente: Encuesta CASEN

Gráfico N°3: Tasa de Cobertura escolar bruta y neta según quintil de ingreso autónomo (2011)



Fuente: Encuesta CASEN

Por otro lado, de acuerdo a los antecedentes de la última Encuesta CASEN 2013, es posible determinar el aumento sostenido de los años de escolaridad de la población estudiantil, detectada principalmente en la población de 15 años o más, evidenciándose el éxito del tratamiento de la cobertura, con lo cual se responde al principio de universalidad.

Gráfico N°4: Años promedio de escolaridad de las personas de 15 años o más por sexo (1990-2013)

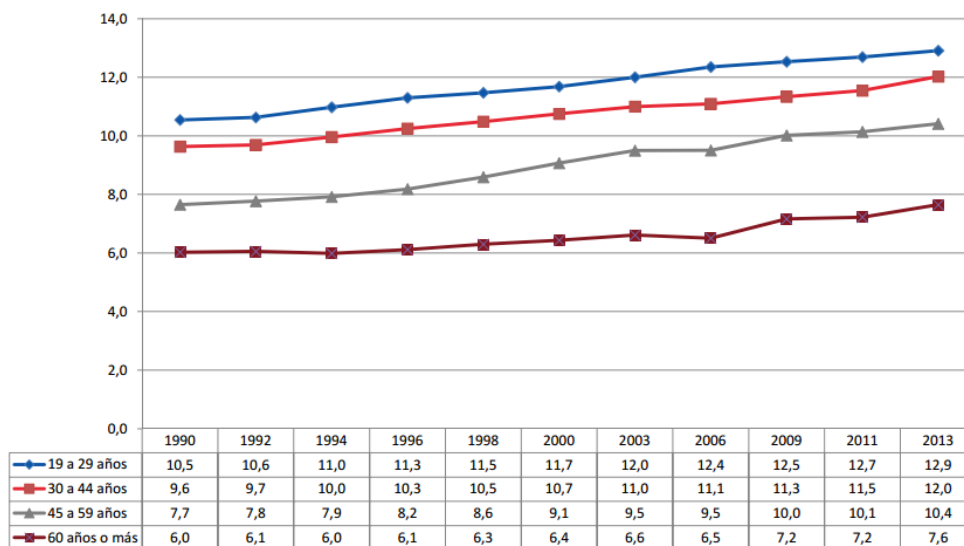


Fuente: Ministerio de Desarrollo Social, Encuesta Casen, 1990 a 2013.

Estos índices de escolaridad, en concordancia con la mejora de la cobertura, dan cuenta de la aún existente diferencia de género que existe en el país, y que no solo se replica en el ámbito educacional, sino que en la mayoría de los ámbitos. No obstante, estos índices son considerablemente inferiores si se compara con el contexto chileno durante todo el siglo XX, donde en general los años de escolaridad respondían exclusivamente a la educación primaria; lo cual se grafica a continuación considerando no solo la diferencia de género, sino que los distintos tramos etarios.

Gráfico N°5: Años promedio de escolaridad de las personas de 19 años o más por tramo etario (1990-2013)

(Población de 19 años o más, años)



Fuente: Ministerio de Desarrollo Social, Encuestas Casen 1990 a 2013.

Si bien la cobertura educacional no es un factor completamente resuelto, tanto por los problemas de matrículas o la deserción, es posible reconocer a partir de las evidencias anteriores que existe un avance significativo respecto a décadas anteriores. La constante masificación de la educación nos presenta un escenario positivo como Estado garante de derechos, sobre todo a partir de la década del 90. Sin embargo, con dicha apertura se produjo el surgimiento de una serie de dificultades y necesidades propias de la realidad contextual de los nuevos estudiantes, en su mayoría provenientes de clases sociales bajas y que a la larga fundamentarán la instalación de programas o proyectos en el marco de políticas públicas educacionales que respondan a tal realidad, y en consecuencia, serán la base en la inclusión de nuevos profesionales al escenario educativo formal.

CAPÍTULO 5: POLÍTICAS Y PROGRAMAS EDUCACIONALES DESDE LA DÉCADA DE LOS 90

Tras los avances de la década de los 90, el Estado inicia la búsqueda por alcanzar un nuevo objetivo en política educacional, tras el progresivo y evidente éxito del objetivo de la cobertura, se comienza a dar forma a la implementación de reformas y políticas de mejoramiento en el área de la calidad y equidad de la educación. En dicha línea, se instala la noción de mejorar el sistema, considerando que la calidad de la educación comprende el mejoramiento de las condiciones de aprendizaje y de los equipos docentes y pedagógicos; para y por lo cual, se inicia la renovación de establecimientos, la entrega de mayores recursos para la dotación de implementos pedagógicos modernos y la dotación del equipo docente de acuerdo a los requerimientos pedagógicos y curriculares para el cumplimiento de dichas metas.

Este escenario enmarcado dentro del proceso histórico de cambios, desde variados hitos y algunas reformas al sistema educacional –algunos mencionados anteriormente- enfocados en la masificación del sistema, en la actualidad se concentran en el mejoramiento de los estándares de calidad y equidad. Esto último, principalmente, a causa de las modificaciones a nivel de contexto país, producto del período de transición que vivió en Chile tras el término del período dictatorial que incorporó sistemas de medición estandarizados y comparativos tanto a nivel interno como externos al contexto país, profundizando el deterioro del sistema educativo en general, y por sobre todo, el sector dependiente del sistema público.

Dentro de las medidas vinculadas al tratamiento de la calidad, que no solo fueron estudiadas en Chile, sino que también en el contexto latinoamericano, se destacará principalmente el caso de países de América Latina y el Caribe, en los cuales se produjo progresivamente el salto desde la necesidad de igualdad en el acceso al

sistema educativo, a la necesidad de igualdad en la calidad de los aprendizajes; esto es posible de analizar considerando dos interpretaciones que se señalan a continuación, incluidas en el Documento de discusión sobre políticas educativas en el marco de la II Reunión Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (EPT/PRELAC): *En los países de América Latina y el Caribe se observan al menos dos interpretaciones acerca de lo que es “calidad de la educación”. La primera concibe la educación como la base de la convivencia y la democracia, dando importancia a las dimensiones ciudadanas, cívicas y valóricas. La segunda se relaciona con los efectos socioeconómicos de la educación, en términos de limitaciones o aportes al crecimiento económico, el acceso al empleo y la integración social. La riqueza del marco ético se refleja también en la legislación internacional, la cual constituye un punto de partida indispensable para cualquier debate amplio sobre la calidad de la educación (UNESCO; 2007: 26).*

Por ello, y hasta el día de hoy, se establece que *la calidad de la educación siempre está en el centro del debate y es una aspiración constante de los sistemas educativos de todos los países* (Ibíd.: 25); sobre todo en países como Chile, donde existen altos índices de desigualdad, plasmado en sus sistemas de salud, trabajo, educacional, entre otros, y donde el Estado ha debido reaccionar de forma constante y paulatina frente a las demandas provenientes de las usuarias y los usuarios de dichos sistemas.

De esta manera, es posible inferir que hoy en día el o los objetivos del sistema educacional se encuentran atravesados por los ámbitos contextuales antes enunciados; transformándose la demanda por calidad y equidad de la educación en una demanda universal, y que el país ha debido centrar sus esfuerzos, para responder así, a los sectores socioeconómicamente desfavorecidos.

Dentro de éste último punto, es posible referir una comparación entre el sistema educacional público y el sistema educacional privado, donde el primero evidencia índices considerablemente superiores referente a los puntos mencionados, quedando plasmados en las pruebas de medición estandarizadas de aprendizajes, principalmente prueba SIMCE y PSU; de allí, es que se instala la necesidad de desarrollar políticas que aborden el mejoramiento del sistema, tal y como sucedió desde el año 1990, centrándose principalmente en estos dos aspectos: calidad y equidad, lo cual se ha visto reforzado la última década.

Sistema de Evaluación del Aprendizaje- SIMCE (1988)

Otra iniciativa que ha estado en constante proceso de evolución y “mejora” es el Sistema Nacional de Evaluación de Resultados de Aprendizaje (Simce), fundado en 1988, con el objetivo de institucionalizar diversas iniciativas en el ámbito de la evaluación que venían desarrollándose en nuestro país desde los años sesenta y en particular reafirmando políticas neoliberales, propias del contexto de la dictadura militar. En esa década se aplicó la primera Prueba Nacional para medir los logros de aprendizaje de los estudiantes chilenos, y más tarde, en el año 1982, se instauró el Programa de Evaluación del Rendimiento Escolar (PER). Posteriormente, el año 1985, se fundó un Sistema de Evaluación de la Calidad de la Educación (SECE), a través del cual se analizaron los datos recogidos por PER. Durante este período de alrededor de 20 años, se buscó aportar información para el proceso de desarrollo curricular, disponer de parámetros para mejorar la asignación de recursos, contribuir a mejorar la calidad educativa, a través de la descentralización de las responsabilidades, y entregar una señal explícita al sistema educacional acerca de los objetivos de aprendizaje considerados como fundamentales por el Ministerio de Educación.

Con la creación de Simce, el año 1988, se instaló en el sistema educativo chileno una evaluación externa, que se propuso proveer de información relevante para su quehacer a los distintos actores del sistema educativo. Su principal propósito consiste en contribuir al mejoramiento de la calidad y equidad de la educación, informando sobre los logros de aprendizaje de los estudiantes en diferentes áreas de aprendizaje del currículo nacional, y relacionándolos con el contexto escolar y social en el que estos aprenden.

Desde 2012, Simce pasó a ser el sistema de evaluación que la Agencia de Calidad de la Educación utiliza para evaluar los resultados de aprendizaje de los establecimientos, evaluando el logro de los contenidos y habilidades del currículo vigente, en diferentes asignaturas o áreas de aprendizaje, a través de una medición que se aplica a todos los estudiantes del país que cursan los niveles evaluados.

Además de las pruebas referidas al currículo, también recoge información sobre docentes, estudiantes, padres y apoderados a través de cuestionarios, cuya información se utiliza para contextualizar y analizar los resultados de los estudiantes en las pruebas Simce.

Los resultados de las pruebas Simce entregan información de los Estándares de Aprendizaje logrados por los estudiantes en los diferentes niveles de enseñanza, y complementan el análisis que realiza cada establecimiento a partir de sus propias evaluaciones, ya que sitúan los logros de alumnos en un contexto nacional.

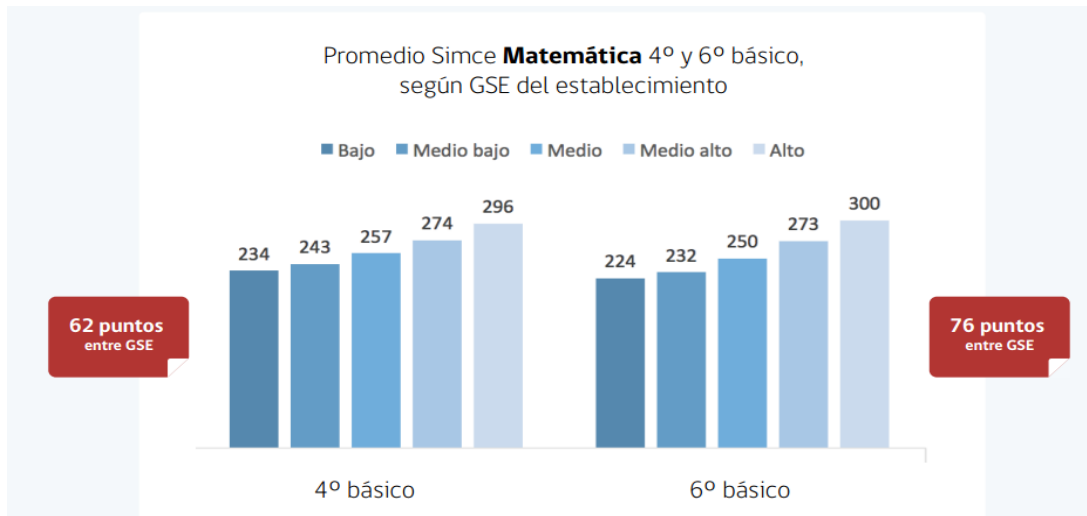
De este modo, los resultados de las pruebas Simce aportan información clave para que cada comunidad educativa reflexione sobre los aprendizajes alcanzados por sus estudiantes e identifique desafíos y fortalezas que contribuyan a la elaboración o reformulación de estrategias de enseñanza orientadas a mejorar los aprendizajes (Agencia de la Calidad de la Educación; 2015: s/n)

Las asignaturas que actualmente evalúa Simce son: Lenguaje y Comunicación (Comprensión de Lectura y Escritura); Matemática; Ciencias Naturales; Historia, Geografía y Ciencias Sociales e Inglés. Las pruebas Simce se aplican a estudiantes de 2°, 4°, 6°, 8° básico, II y III medio, y se informa oportunamente a los establecimientos las asignaturas que serán evaluadas en el año en curso, en el nivel que corresponda.

A partir del 2013, se aplican pruebas censales para estudiantes de 6° básico con discapacidad sensorial. Esta evaluación se enmarca dentro de lo establecido en la legislación vigente en materia de igualdad de oportunidades e inclusión educativa de los estudiantes con dicha discapacidad, reconociendo tanto sus derechos y deberes, como su capacidad para avanzar y participar en los mismos procesos de aprendizaje que sus pares sin esta discapacidad (Agencia de Calidad de la Educación; 2015: s/n).

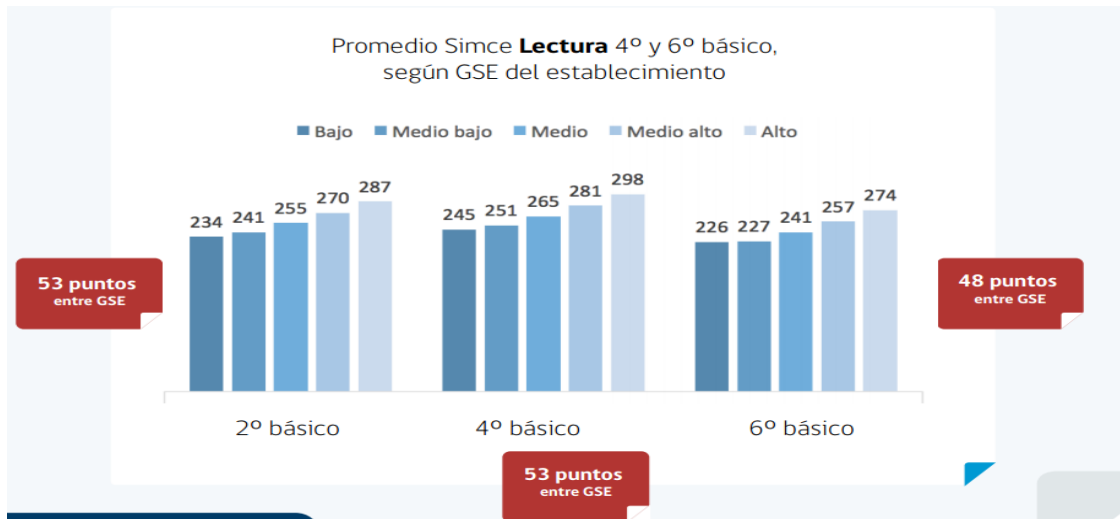
Esto se reafirma y ejemplifica con los datos entregados el año 2014, por la Agencia de Calidad de la Educación, en cuya *'Entrega de Resultados de Aprendizaje 2014. Simce e indicadores de desarrollo personal y social'*, da cuenta de aquellas diferencias antes esbozadas; quedando en evidencia la importante diferencia que constituye la comparación entre el sistema educacional privado en relación con el sistema educacional público o particular subvencionado, lo cuales entre sí no constituyen diferencias significativas; situación que se replica al analizar resultados de la Prueba de Selección Universitaria (PSU).

Gráfico N° 6. Promedio Simce Matemática 4° y 6° básico, según Grupo socioeconómico del establecimiento.



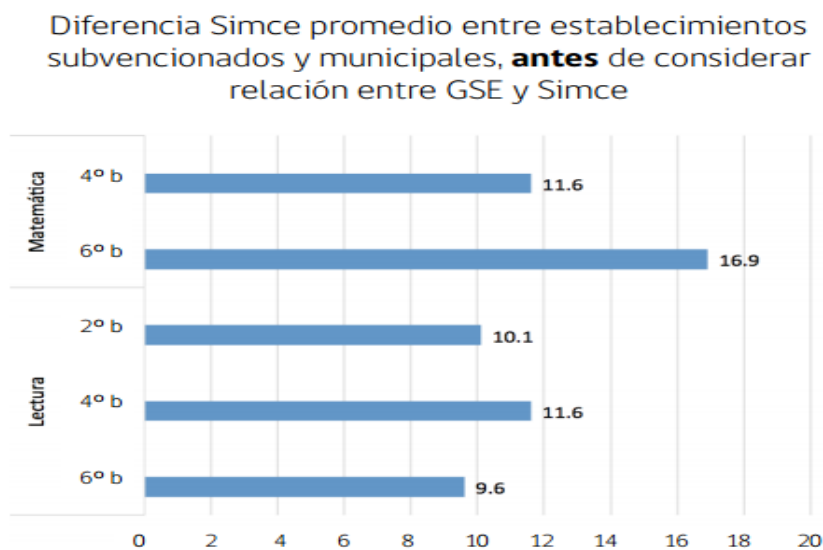
Fuente: Agencia de Calidad de la Educación (2014). Entrega de Resultados de Aprendizaje 2014.

Gráfico N° 7. Promedio Simce Lectura 2°, 4° y 6° básico, según Grupo socioeconómico del establecimiento.



Fuente: Agencia de Calidad de la Educación (2014). Entrega de Resultados de Aprendizaje 2014.

Gráfico N° 8. Diferencia Simce promedio entre establecimientos subvencionados y municipales, antes de considerar relación entre Grupo Socioeconómico y Simce.



Fuente: Agencia de Calidad de la Educación (2014). Entrega de Resultados de Aprendizaje 2014.

Tomando en cuenta lo anterior, es que se corrobora la interdependencia existente entre el quehacer educativo y los elementos del contexto (social, político, económico y cultural), por lo cual, considerando como punto de partida los años 90, las políticas sociales en educación inician paulatinamente el camino hacia la implementación de iniciativas que aborden la vinculación entre ambos ejes, lo cual es posible concebirla como una relación en constante tensión, puesto que los índices de medición de resultados de aprendizajes si bien mejoran progresivamente, continúan replicando las diferencias socioeconómicas.

En dicho contexto, las políticas educacionales de la época de los 90' hasta el presente han ido definiendo directrices y líneas de acción, respondiendo principalmente a los objetivos ya mencionados, *calidad y equidad, enfocándose en los contextos y resultados de aprendizajes del sistema escolar* (Cox; 2003: 19), de manera que el Ministerio de

Educación ha ido tomando en consideración, factores externos tanto del propio contexto del establecimiento escolar y sus ámbitos, como también el contexto de los propios estudiantes y sus familias, como aspecto cualitativo; de manera de explicar, analizar y proyectar mejoras al sistema educativo, a partir de los resultados de mediciones estándares y/o estudios de medición de calidad a nivel nacional e internacional, como aspecto cuantitativo.

Este tránsito hacia la introducción de las mejoras al panorama educacional queda en evidencia en documentos diagnósticos de la época, donde relevan algunos elementos que se relacionan con los niveles de aprendizaje y las mediciones estandarizadas:

Los objetivos de la política educacional a partir de 1990 son la calidad y equidad de la educación. Como se plantea en varios documentos diagnósticos de la época, hacia 1990 el subsistema escolar de nivel básico mostraba dos problemas centrales: la poca efectividad del sistema en cuanto al nivel de logro en los aprendizajes de sus alumnos y alumnas; y la repartición de los resultados de aprendizaje: los que menos aprenden son aquellos que provienen de sectores desfavorecidos socialmente. El sistema escolar no era capaz de garantizar los mismos resultados a todos los alumnos. La evidencia más fuerte sobre esta realidad deriva de la prueba Nacional de Medición de Aprendizaje de los Objetivos Educativos (SIMCE) que se aplica a partir de los años 80. Esta verificó que la calidad promedio del sistema era baja y no anotaba mejoras. Los rendimientos promedios de la educación subvencionada oscilaban entre 45 y 50% de los objetivos mínimos, muy distante de los rendimientos promedios de los colegios pagados que fluctuaban entre el 75 y 80%. También la repitencia en las escuelas subvencionadas era tres veces mayor que en las privadas no subvencionadas. Además, el nivel educacional de las familias, así como los recursos económicos disponibles para la educación de sus hijos, evidenciaban ser más bajos en las escuelas subvencionadas, especialmente en las municipales.

Para enfrentar esta realidad los Gobiernos de la Concertación diseñan e implementan un conjunto de Programas de Mejoramiento e Innovación Pedagógica, realizan la Reforma Curricular, impulsan acciones orientadas al Desarrollo Profesional de los Docentes, amplían la Jornada Escolar y aumentan las inversiones en infraestructura educacional.

El Programa de las 900 escuelas es uno de los Programas de Mejoramiento e Innovación Pedagógica en el nivel de la enseñanza básica. Otros a este nivel son el Programa de Educación Rural, los Proyectos de Mejoramiento Educativo, la Red Enlaces (MINEDUC; 2000:4).

Algunos de estos programa focalizados, antes mencionados, serán brevemente descritos a continuación, plasmando la necesidad de abordar las problemáticas detectadas derivadas de la interdependencia entre el contexto –fundamentalmente socioeconómico- y los objetivos centrales de la educación, reconociendo la apertura del acceso al sistema y con ello la posibilidad de movilidad social, como aspiración social.

Programa de las 900 Escuelas (P900) (1990)

El “Programa de las 900 Escuelas” (P900) se inició en marzo de 1990, y el propósito del programa fue el de mejorar la calidad del aprendizaje de los establecimientos que se encontraban bajo la franja del 10 % de peores resultados SIMCE. El P900 fue incorporado a nivel nacional, y en sus inicios fue visto como un programa transitorio y de emergencia, pero luego pasó a formar parte de las políticas más globales del ministerio. En cada una de las trece regiones, el criterio para seleccionar a las escuelas fue su resultado en la prueba SIMCE en 4to año básico, pero además se sostuvieron reuniones con los supervisores de cada departamento provincial para corregir en base a otros criterios. El criterio de focalización se dio en cuatro niveles: seleccionó el 10 % más necesitado de las escuelas, se concentró en

el primer ciclo de educación básica (1ro a 4to año básico), apoyó el aprendizaje de las destrezas culturales básicas: lectura, escritura e inicio a las matemáticas, y por último, proveyó un refuerzo especial a los alumnos que, a la altura del tercero y cuarto año, presentaban retraso en sus aprendizajes (Ugarte, 2011:1).

Ahora bien, de acuerdo a lo establecido por el Ministerio, el programa de las 900 escuelas fue una estrategia de apoyo técnico y material que inició el MINEDUC en 1990, a las escuelas básicas con riesgo educativo del país con el objetivo de mejorar la calidad de los aprendizajes.

Con el transcurso de los años, el programa fue cambiando, fundamentalmente, en el contexto de la reforma, donde a partir de 1998 amplió su cobertura desde nivel pre-básico hasta el 8° año básico; lo que significó la ampliación de beneficiarios, es decir, cobertura total para aquellos establecimientos que solo contaban con enseñanza pre-básica y básica.

Considerando el objetivo del programa, de mejorar la calidad de los aprendizajes de los alumnos de escuelas básicas de bajo rendimiento, es que se planteó un cambio desde la práctica pedagógica tradicional a una activa participativa, y la necesidad de enriquecer el ambiente en el aula, a través de la entrega de diversos materiales educativos para docentes y alumnos, tales como manuales, bibliotecas de aulas, cuadernillos de trabajo, fichas y otros. Siendo un eje central el apoyo y la asesoría técnico-pedagógica de los profesionales del Programa y de sus supervisores. En este sentido el programa promovió el desarrollo de actividades con los niños, sus profesores, directivos docentes, con el grupo familiar y con miembros de la comunidad en la cual se insertan los establecimientos educacionales que implementaron el Programa.

Para lograr alcanzar las metas en relación a los diferentes integrantes de la comunidad educativa, se implementó en cada escuela ciertas líneas de acción, teniendo presente los criterios de autonomía y descentralización pedagógica de la reforma, fundamentalmente llevadas a cabo por los profesionales docentes y las autoridades dentro de cada establecimiento educacional seleccionado.

Algunas de las líneas de acción consideradas, fueron las siguientes:

- *Desarrollo profesional docente*
- *Atención especial a niños en situación de riesgo escolar*
- *Fortalecimiento de la gestión educativa*
- *Relación familia-escuela*
- *Actividades formativas complementarias*
- *Intercambio de experiencias*

(Fuente: Educarchile; 2015)

Programa de Educación Básica Rural (1992)

A comienzos de la década del 90', equipos técnicos del Ministerio de Educación bajo la conducción del ministro Ricardo Lagos Escobar, elaboraron el diseño del Programa de Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación para las Escuelas Básicas de Chile (MECE BÁSICA), con el propósito de mejorar los aprendizajes escolares como base de todas las oportunidades futuras de los niños y niñas de la educación básica chilena, comenzando por aquellos alumnos que se encontraban con mayores necesidades de materiales para sus estudios y de apoyo técnico pedagógico para aprender más y mejor.

El Programa de Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación para las Escuelas Básicas Rurales (MECE RURAL) se inició en 1992. En él se articularon diversas líneas de acción que combinan la dotación de recursos suficientes para la creación de ambientes favorables para el proceso de enseñanza y aprendizaje, la adecuación del currículum a la cultura local, acciones de desarrollo profesional docente para favorecer su dominio de las materias y la creatividad en los métodos de enseñanza tomando en cuenta las características y potencialidades de los niños y niñas, materiales pedagógicos para el trabajo de aula, y la formación de los microcentros rurales donde los profesores se reúnen mensualmente a reflexionar, planificar y evaluar su quehacer. En la actualidad se trabaja en todo el país, y son 3.487 las escuelas que atienden a 119.947 alumnos. Esto equivale al 75.4% de las escuelas rurales y al 36.5% de los alumnos rurales (Programa de Educación Rural MINEDUC; s/a: s/n).

Sistema Nacional de Evaluación del Desempeño SNED (1996)

Por su parte, la evaluación de indicadores asociados a la responsabilización por el desempeño de los establecimientos se inicia con el Sistema Nacional de Evaluación del Desempeño (SNED). Este sistema se creó en 1995, luego de una negociación con el Colegio de Profesores. Su marco normativo quedó establecido en la Ley N° 19.410 y comenzó a operar el año 1996.

Este sistema selecciona cada dos años a los establecimientos de mejor desempeño en cada región del país y les entrega un beneficio económico, denominado Subvención por Desempeño de Excelencia, el cual se distribuye entre los docentes y asistentes de la educación de cada establecimiento seleccionado. El SNED se considera una política de incentivos colectivos por desempeño.

El objetivo principal del sistema es contribuir al mejoramiento de la calidad de la educación impartida en la educación subvencionada, ya sea en establecimientos particulares subvencionados o municipales, mediante incentivos y reconocimiento docente. Hasta su sexta aplicación los beneficiarios fueron exclusivamente docentes, pero a partir del año 2008 se incorporaron al sistema los asistentes de la educación (Ley N° 20.244). La participación es obligatoria para todos los establecimientos subvencionados y el incentivo consiste en un monto mensual en pesos por alumno, que se entrega trimestralmente cada año a los sostenedores que hayan sido calificados con desempeño de excelencia. Este monto mensual debe ser distribuido en un 90% según las horas semanales de trabajo de los docentes y un 10% según consideraciones propias de cada establecimiento.

Los factores y la ponderación utilizados en la evaluación en el SNED son:

- Efectividad (37%): considera los resultados educativos obtenidos por el establecimiento según la población atendida.
- Superación (28%): alude a los diferenciales de logro educativo obtenidos en el tiempo por el establecimiento.
- Iniciativa (6%): aborda la capacidad del establecimiento para incorporar innovaciones educativas y comprometer el apoyo de agentes externos en su quehacer pedagógico.
- Mejoramiento de las condiciones de trabajo y adecuado funcionamiento del establecimiento (2%): considera el cumplimiento de la normativa según el sistema de inspección y cumplimiento de proceso estadístico.
- Igualdad de oportunidades (22%): apunta a la accesibilidad y permanencia de la población escolar en el establecimiento y la integración de grupos con dificultades de aprendizaje.
- Integración y participación de profesores, padres y apoderados en el desarrollo del Proyecto Educativo (5%): se refiere al funcionamiento de las instancias formales de

participación, la incorporación de la comunidad educativa y la información de resultados a la comunidad.

Programa Montegrando (1997)

El objetivo de este proyecto es impulsar propuestas educativas e institucionales innovadoras de largo alcance que, diseñadas por las propias comunidades escolares y sus redes de apoyo, se transformen en antecedentes válidos para la renovación, mejoramiento y diversificación de la educación media subvencionada en su conjunto. En este contexto, el Programa Enlaces en el año 1999 prioriza el apoyo en recursos informáticos a los 51 liceos Montegrando a lo largo de todo el país. Estos han sido dotados de una mayor infraestructura tecnológica -más computadores, software y periféricos- además de contar con acceso a todos los recursos y servicios que ofrece Internet (MINEDUC; 2004: 151).

Jornada Escolar Completa (1997)

Otra importante iniciativa en el marco de la Reforma Educacional, se suscita el año 1997, cuando se dictó la ley N° 19.352 que dio inicio a la Jornada Escolar Completa (JEC). Hasta la actualidad, el Estado ha invertido importantes recursos para dotar de la infraestructura necesaria a los establecimientos subvencionados del país. Esta inversión ha sido hecha a través del “Aporte Suplementario por Costo de Capital Adicional” y mediante un incremento sustantivo en el monto de la subvención por alumno para aquellos establecimientos que se incorporaban a la JEC. Esto permitió construir las salas de clases y edificios suficientes para poder afrontar una extensión

del horario, operando en una única jornada y, por consiguiente, dando término a la tradicional doble jornada de clases. En términos de los recursos invertidos en el proceso de reforma de la educación chilena, éste ha sido uno de los esfuerzos más importantes (Opech: s/a: 1).

El soporte de esta medida radica en el reconocimiento del tiempo como un factor que afecta positivamente al aprendizaje y como un elemento necesario para potenciar el trabajo técnico de los docentes y la gestión de cada establecimiento. De igual manera, existe una estrecha vinculación entre la Jornada Escolar Completa y la equidad, no solo en cuanto a privilegiar el ingreso al nuevo régimen de jornada escolar a establecimientos educacionales que atienden población escolar de alto riesgo social y educativo, sino que también como una acción que iguala las oportunidades de aprender al aumentar de manera significativa el tiempo de trabajo escolar a todos los estudiantes y no a un sector minoritario como había sido hasta ahora. Adicionalmente, el mayor tiempo escolar posibilita la atención diferenciada de los estudiantes –lo que permite mejorar la calidad de la enseñanza y del aprendizaje, enriqueciendo con ello la experiencia y convivencia escolar- que es otro contenido de la equidad en educación

Programa Liceo para Todos (2000)

En el año 2000 se aborda en el nivel medio una estrategia comparable a la del Programa 900 Escuelas en básica: un programa de apoyo para 432 liceos (un tercio del total subvencionado tanto generales como técnico profesionales) con los resultados de aprendizajes más deficientes y las condiciones socioeconómicas de su alumnado más difíciles y en riesgo de deserción. Sus objetivos y estrategias son disminuir la deserción a través de apoyos asistenciales y de trabajo con la comunidad, y abordajes didácticos efectivos con jóvenes con retraso en el logro de objetivos en las asignaturas fundamentales (lenguaje y matemática) (Cox; 2003: 63).

Este Programa es posible catalogarlo como la apertura a la labor de nuevos profesionales no- docentes (del área de las Ciencias Sociales principalmente) que hasta el momento no se conocía; pero que, desde su diseño, consideró la incorporación de equipos sociales provenientes de la selección de un número mínimo de universidades del país, para que se encargaran de elaborar planes de acción y estrategias para el cumplimiento de los objetivos antes planteados. Dichas universidades seleccionadas, entre ellas la Universidad Academia de Humanismo Cristiano (U.A.H.C.), debían conformar equipos multidisciplinarios, que en conjunto con el personal del establecimiento respondiesen a las necesidades y obstaculizadores del proceso de aprendizaje de los estudiantes, en pro de superar los índices negativos, plasmados en los resultados de aprendizajes deficientes. Entre los profesionales que conformaron dichos equipos, se encontraban Trabajadores Sociales, Psicólogos, Psicopedagogas, principalmente, momento en el cual se propicia la incorporación de estas disciplinas al ámbito educacional.

De acuerdo a la breve revisión de algunos Programas mencionados, queda en evidencia lo que el criterio de focalización pretende establecer desde su conceptualización, pero la experiencia dice que esto muchas veces no conlleva los resultados esperados, a causa de diversos aspectos, entre los cuales es posible destacar por ejemplo: la “discriminación” producto de la selección o desde el mismo diseño de la propuesta; así como también, el aspecto económico del cual depende el monto de los recursos destinados estas iniciativas, que puede ser variable, y determinará los resultados esperados en la población objetivo y el espacio territorial seleccionado, considerando lo que muchas veces no toman en cuenta: la heterogeneidad de ambos elementos, cayendo en la estandarización de procesos.

Ahora bien, es posible reconocer que han sido varias las modificaciones y reformas que se han desarrollado en el sistema educacional del país; no obstante, ninguna medida, plan o programa, salvo el Programa Liceo para Todos, ha sido consistente en la incorporación del *personal no-docente*, que a partir de su quehacer y/o especialización en diversas temáticas contextuales, y que pudiesen convertirse en actores trascendentales en el diseño e implementación de políticas y programas más eficaces y eficientes; sin embargo, hasta el momento de esta investigación, no se han encontrado elementos públicos de análisis o de sistematización de experiencias previas, ni tampoco una normativa con proyección a futuro, de allí la necesidad e importancia de iniciar o complementar la indagación, sobre todo en un contexto que cada día demanda una intervención integral y un trabajo interdisciplinario que responda de manera efectiva frente a las nuevas necesidades y problemáticas expuestas en el sistema escolar como parte constitutiva de la sociedad.

La importancia de mejorar la calidad y equidad de la educación, como objetivo central en la década de los 90', se logra visibilizar masivamente, cuando el año 2006 se inicia un período de movilizaciones estudiantiles y sociales, donde se levanta un movimiento a nivel nacional que evidenciaba la crisis que el sistema educativo chileno venía arrastrando producto de la ley (LOCE) heredada de la dictadura militar. Este movimiento, además de plasmar la problemática, consiguió que el Estado comenzara un trabajo de diseño e implementación de una serie de nuevas medidas –hasta el día de hoy- en búsqueda de mejorar aquellos ejes centrales que constituyen el sistema educacional en un servicio como bien de consumo, más que como derecho fundamental.

Ley de Subvención Escolar Preferencial SEP (2008)

Una de las principales medidas que rigen las políticas de mejoramiento educacional, se establece el año 2008 con la Ley de Subvención Escolar Preferencial (Ley SEP), que se caracteriza por entregar recursos diferenciados por alumno vulnerable atendido en la escuela, e instituye un sistema más completo de responsabilización de resultados que el SNED, puesto que a los reconocimientos se le agregan sanciones. Los establecimientos, al suscribirse a la ley SEP, se comprometen a través de un Convenio de Igualdad de Oportunidades y Excelencia Educativa a cumplir ciertos requisitos, entre ellos: el cumplimiento de metas de efectividad del rendimiento académico acordadas con el Ministerio de Educación, la presentación y cumplimiento de un Plan de Mejoramiento Educativo, y el logro de los estándares nacionales para establecimientos. En este sistema los colegios son clasificados en tres categorías: autónomo, emergente y en recuperación, según el grado de consecución de los estándares nacionales definidos. Si un colegio se mantiene por más de cuatro años en recuperación, el Ministerio de Educación le puede revocar el Reconocimiento Oficial, con lo que queda inhabilitado para certificar estudios e imposibilitado para recibir subvención escolar.

Los factores definidos en la Ley SEP para clasificar a los establecimientos son:

- Resultados en las pruebas Simce en comparación a su grupo similar tomando en cuenta la distribución de resultados por Niveles de Logro.
- Indicadores complementarios:
 - Tasas de aprobación
 - Tasas de retención
 - Mejoramiento (como lo define el SNED)
 - Integración de profesores, padres y apoderados (como lo define el SNED)
 - Iniciativa (como lo define el SNED)
 - En el caso de los establecimientos municipales, evaluación docente.

Como se observa, en ambos modelos de responsabilización implementados en Chile se considera inherentemente el nivel socioeconómico, el cual determina el nivel del establecimiento al momento de evaluar y comparar el desempeño entre ellos, manteniendo la preocupación por los índices de desempeño en pruebas estandarizadas; además, se observa que ambos sistemas coinciden en la mayoría de los indicadores utilizados, validando nuevamente los estereotipos estandarizados de la educación. La única diferencia entre ambos sistemas radica en que el SNED busca reconocer el buen desempeño de los establecimientos y la clasificación SEP busca responsabilizar por resultados a todos los establecimientos y exigir rendición de cuentas de los recursos entregados.

Con la firma de la Ley General de Educación (2009), que establece como deber del Estado el propender a asegurar una educación de calidad, procurando que esta sea impartida a todos los estudiantes de nuestro país, tanto en el ámbito público como en el privado. Para el cumplimiento de este deber, esta ley establece la creación de un sistema de aseguramiento de la calidad el cual genera una nueva arquitectura institucional que se compone de cuatro instituciones: el Consejo Nacional de Educación, la Agencia de Calidad de la Educación, la Superintendencia de Educación y el Ministerio de Educación. Posteriormente, en el año 2011 se firma la Ley del Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad que establece un sistema de ordenación de los establecimientos que reemplaza el sistema de responsabilización de la Ley SEP. Esta medida busca que los establecimientos respondan por una concepción de la educación amplia, que abarque tanto los logros en el ámbito académico como también los del ámbito de desarrollo personal y social de sus estudiantes.

En este nuevo marco institucional, el SNED seguirá funcionando como un sistema paralelo al sistema de ordenación de los establecimientos, dado que cumplen objetivos complementarios. El SNED se mantiene centrado en el reconocimiento de los docentes, en cambio el sistema de ordenación apunta a la responsabilización del

sostenedor y el establecimiento. Ambos sistemas debiesen funcionar en forma armónica para evitar que se envíen mensajes contradictorios a directivos, educadores y a la comunidad en general. Para ello, es imprescindible que los criterios utilizados para destacar y sancionar establecimientos estén coordinados.

Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación SAC (2011)

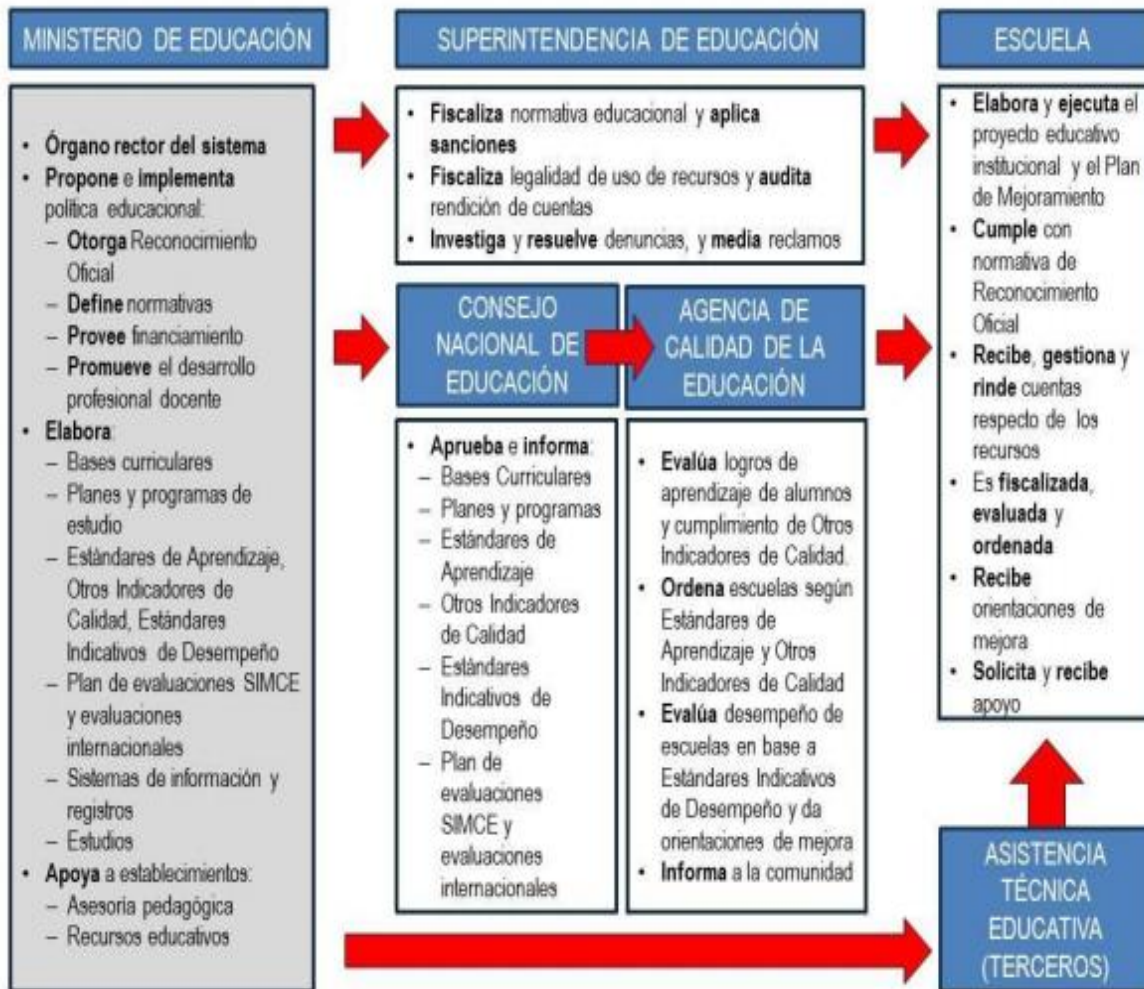
En el contexto de mejoras al sistema educativo, y dentro del marco de la crisis educacional que se visualiza desde el año 2006, se diseña el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Escolar (SAC) creado con la publicación de la Ley N° 20.529, promulgada el 11 de agosto de 2011 por el Presidente Sebastián Piñera, que establece el diseño de una nueva institucionalidad en educación que comprende dos nuevos organismos: la Agencia de Calidad de la Educación y la Superintendencia de Educación.

La ley que establece el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación, aborda el problema de la calidad educativa desde una perspectiva sistémica, buscando un equilibrio entre la autonomía de los sostenedores de los establecimientos, la entrega de apoyo y las exigencias de rendición de cuentas de parte del Ministerio de Educación. Asimismo, contempla un conjunto de instrumentos y medidas orientados al mejoramiento continuo de los aprendizajes de los estudiantes del país, dentro de los cuales se cuentan los Otros Indicadores de Calidad Educativa.

Con el fin de administrar este Sistema, la LGE establece la creación de una nueva arquitectura institucional para el sistema educativo chileno, la cual se compone de cuatro instituciones: el Ministerio de Educación, el Consejo Nacional de Educación, la Agencia de Calidad de la Educación y la Superintendencia de Educación. Las funciones

específicas de cada institución, como se señalan en la ley SNAC, son las siguientes (MINEDUC; 2014: 12).

Cuadro N°1. Esquema de la nueva institucionalidad del sistema educacional chileno



Fuente: Agencia de Calidad de la Educación (2014)

Este esquema sintetiza el flujo o protocolo que constituye la nueva institucionalidad del sistema educacional chileno, donde el Ministerio de Educación ha ido responsabilizándose y delegando roles y/o funciones a nuevos organismos de carácter más específico y especializado, de acuerdo a las nuevas necesidades requeridas por los educadores y educandos, y su contexto, en el marco del proceso de enseñanza-aprendizaje, lo cual se fue profundizando a partir de la década del 2000.

En una primera instancia, la Agencia de Calidad tiene como fin evaluar los logros de aprendizaje, los Otros Indicadores de Calidad y el desempeño de las escuelas, para poder orientarlas en su quehacer institucional y pedagógico e informar a la comunidad escolar de estos procesos.

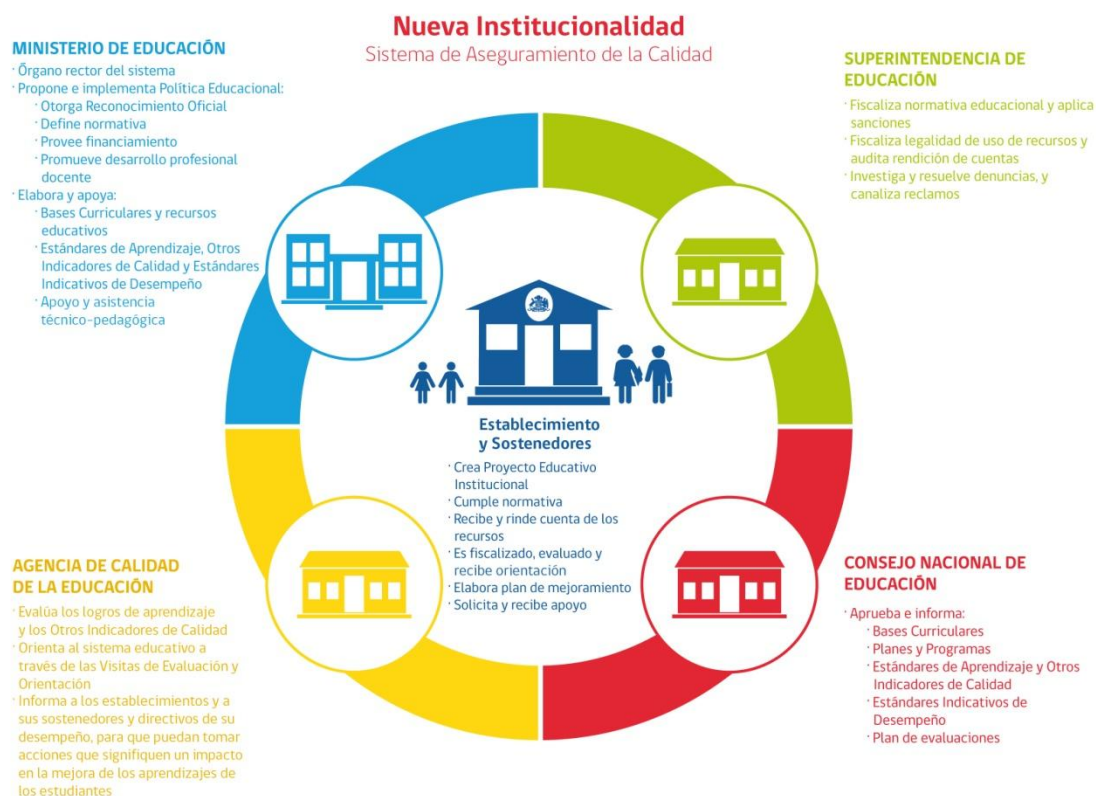
Por su parte, la Superintendencia de Educación, es el órgano descentralizado y desconcentrado que fiscaliza, de conformidad a la ley, que los sostenedores de establecimientos educacionales reconocidos oficialmente por el Estado, se ajusten a las leyes, reglamentos e instrucciones que dicta el Ministerio de Educación. Asimismo, fiscaliza la legalidad del uso de los recursos por los sostenedores de los establecimientos subvencionados y que reciban aporte estatal y, respecto de los sostenedores de los establecimientos particulares pagados, fiscalizará la referida legalidad solo en caso de denuncia. Además, proporcionará información, en el ámbito de su competencia, a las comunidades educativas y otros usuarios e interesados, y atenderá las denuncias y reclamos de estos, aplicando las sanciones que en cada caso corresponda (MINEDUC; 2014).

La Ley N°20.529 redefine algunas funciones del Ministerio de Educación, las que pasaron a ser desempeñadas íntegramente por la Agencia de Calidad y la Superintendencia de Educación Escolar. Este sistema busca asegurar el acceso a una educación de calidad con equidad para todos los estudiantes del país, mediante el

apoyo y orientación constante a los establecimientos, así como la evaluación, y la fiscalización. (Agencia de Calidad de la Educación; 2015: s/n).

Por su parte, enmarcada en la Ley General de Educación (LGE) y más específicamente la ley que establece el “Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la educación parvularia, básica y media” (en adelante ley SNAC), se define el contexto normativo en el cual se inscribe este trabajo de elaboración de los Otros Indicadores de Calidad Educativa, que se explican en el siguiente capítulo.

Imagen Nº 1. Instituciones que conforman este sistema y sus principales funciones



Fuente: Agencia de Calidad de la Educación (2015)

CAPÍTULO 6: CONTEXTO EDUCATIVO DESDE LA DÉCADA DEL 2000

Considerando el éxito en el logro de los objetivos en la última década, a nivel gubernamental se plantean nuevos desafíos en términos de dos grandes ejes de política: i) ampliar las oportunidades educacionales y distribuirlas con equidad; ii) fortalecer el capital humano del país. Ambas prioridades responden a dos ejes estratégicos centrales: *los doce años de escolaridad* y la concepción de la educación *como mecanismo para derrotar la pobreza y la desigualdad* (MINEDUC; 2004: 17). Esto a partir de los ya mencionados objetivos centrales que responden a la calidad y equidad del sistema educacional, abordados en la Ley N° 20.529, del Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad (SNAC).

6.1. LOS OTROS INDICADORES DE DESEMPEÑO (OIC)

A partir de lo planteado anteriormente con la Ley SNAC, es necesario profundizar en los Otros Indicadores de Calidad (OIC), los cuales corresponden al conjunto de índices que entregan información relacionada con el desarrollo personal y social de los estudiantes de un establecimiento, en forma complementaria a los resultados de la prueba Simce y al logro de los Estándares de Aprendizaje, ampliando de este modo la concepción de calidad educativa al incluir aspectos que van más allá del dominio exclusivo de conocimiento académico.

Estos indicadores proporcionan a los establecimientos información relevante con respecto a distintas áreas de desarrollo de los estudiantes y entregan una señal sobre la importancia de implementar acciones sistemáticas para desarrollar aspectos no

académicos que son fundamentales para la información integral de los estudiantes. (Agencia de Calidad de la Educación; 2015: s/n)

A su vez, los resultados en los Otros Indicadores de Calidad permiten que los establecimientos monitoreen el estado de desarrollo y la efectividad de las prácticas que han implementado en los ámbitos evaluados, para así poder mantener y potenciar las medidas que han resultado exitosas, y tomar medidas remediales a tiempo cuando sea necesario.

Además, los Otros Indicadores de Calidad entregan información importante para la autoevaluación institucional que llevan a cabo los establecimientos, así como también para la elaboración de los planes de mejoramiento educativo (Agencia de Calidad de la Educación; 2014).

De acuerdo a la Agencia de Calidad de la Educación (2015), los OIC trabajados por el SAC son: Autoestima académica; Clima de Convivencia Escolar; Participación y formación ciudadana; Hábitos de vida saludable; Asistencia escolar; Retención escolar; Equidad de género; Titulación técnico-profesional, los cuales se traducen brevemente en:

Indicador de Autoestima Académica

Considera la percepción y valoración de los estudiantes en relación con su capacidad de aprender y por otra parte las percepciones y actitudes que tiene los estudiantes hacia el aprendizaje y el logro académico.

Indicador de Clima de Convivencia Escolar

Considera las percepciones y las actitudes que tienen los estudiantes, docentes, y padres y apoderados con respecto a la presencia de tres dimensiones: Ambiente de respeto; Ambiente organizado; Ambiente Seguro.

Indicador de Participación y formación ciudadana

Considera las percepciones y las actitudes que declaran los docentes, estudiantes, padres y apoderado respecto a la promoción por parte del establecimiento de: El sentido de pertenencia; La participación; El desarrollo de habilidades.

Indicador de Hábitos de vida saludable

Considera las actitudes y conductas declaradas de los estudiantes en relación con la vida saludable, y también sus percepciones sobre el grado en que el establecimiento promueve hábitos de alimentación sana, de vida activa y de autocuidado.

Indicador de Asistencia escolar

Evalúa la capacidad de un establecimiento para promover que sus estudiantes asistan regularmente a clases.

Indicador de Retención Escolar

Considera la capacidad que tiene un establecimiento educacional para lograr la permanencia de sus estudiantes en el sistema educacional formal.

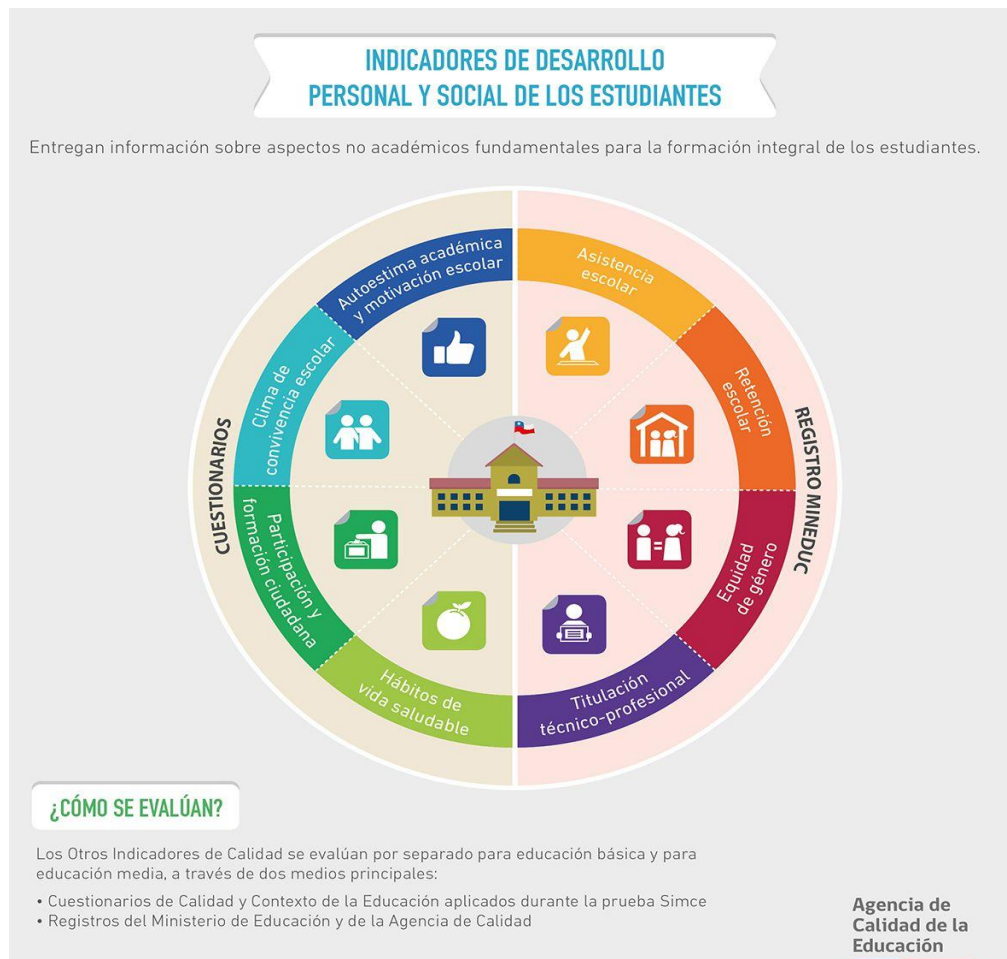
Indicador de Equidad de Género

Evalúa el logro equitativo de resultados de aprendizaje obtenidos por hombres y mujeres en establecimientos mixtos. La equidad de género en el ámbito escolar, se traduce en que se transmiten expectativas similares a hombres y a mujeres respecto de su rendimiento y su futuro académico y laboral.

Indicador de Titulación técnico-profesional

Evalúa la proporción de estudiantes que recibe el título de técnico nivel medio, luego de haber egresado de la educación media técnico-profesional. Este indicador no contempla a aquellos estudiantes que, habiendo recibido una educación media técnico-profesional, no realizan la práctica debido a que inician estudios de educación superior.

Imagen N° 2. Indicadores de Desarrollo Personal y Social de los Estudiantes.



Fuente: Agencia de Calidad de la Educación (2015)

La elaboración de los Otros Indicadores de Calidad Educativa se inscribe dentro de las exigencias de la ley N° 20.370 “Ley General de Educación”, promulgada el año 2009, y la ley N° 20.529 que establece el “Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Parvularia, Básica y Media y su Fiscalización”, promulgada el año 2011, como se menciona anteriormente. Estas nuevas leyes buscan establecer un marco institucional que propenda a asegurar una educación de calidad y procure que esta sea impartida a todos los estudiantes del país. El proceso de elaboración de los Otros Indicadores de Calidad Educativa que se llevó a cabo entre los años 2011 y 2013 (MINEDUC; 2014:5), respondiendo a las problemáticas y necesidades del contexto sociocultural del país, con temáticas que afectaban el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes, como por ejemplo: la deserción, el *bullying*, la violencia, el embarazo adolescente, entre otros, y que obligaron al sistema educacional a ampliar su espectro de acción, necesitando el apoyo de profesionales de nuevas disciplinas que pudiesen aportar al tratamiento de estas nuevas realidades, cada vez más comunes en el medio educativo.

6.2. CONVIVENCIA ESCOLAR COMO POLÍTICA

En la actualidad la ‘Convivencia Escolar’ está planteada como política educacional, tras la necesidad de afrontar una serie de dificultades que se arrastraban a lo largo del sistema, y que principalmente, se enfocaban en el tratamiento de la violencia al interior de los establecimientos. Es un tema relevante, ya que la convivencia se concibe como aspecto favorecedor o desfavorecedor en la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizajes, considerando además que forma parte de los OIC.

En este sentido, el Ministerio de Educación se plantea como misión *orientar las acciones educativas en función del desarrollo integral de los y las estudiantes; tanto en su crecimiento personal como en su inserción activa y participativa en la sociedad; en este contexto, la convivencia escolar adquiere especial relevancia, en tanto ejercita a los y las estudiantes en cómo vivir y relacionar armónicamente con los demás en los diversos espacios de interacción* (MINEDUC; 2015: s/n).

Por ello, en el marco de las transformaciones de la sociedad chilena, donde se visualiza a la institución educativa como ente propulsor y garante del derecho a la educación, en el marco de una convivencia escolar democrática, tal y como el Mineduc la denomina, *“la convivencia escolar democrática, entendida como una oportunidad para construir nuevas formas de relación inspiradas en los valores de autonomía, diálogo, respeto y solidaridad”* (MINEDUC; 2002: s/n), resulta necesario incorporar estos preceptos como valores al currículo educativo, relevando la formación personal como agente de construcción de ciudadanos libres y democráticos.

En este sentido, uno de los elementos necesarios de abordar en esta época es la temática de ‘violencia escolar’, la cual tras un proceso de discusión se transformó en la Ley N° 20.536 (2011) Sobre Violencia Escolar, actualmente vigente, pero que se suscitó tras un proceso relevante y de trabajo de todos los involucrados en el problema país, puesto que en Chile la violencia escolar se ha ido transformando en un problema social grave que requiere ser tratado en todas sus dimensiones y en particular desde el punto de vista legislativo.

Lo anterior se puede establecer como consecuencia de diversos antecedentes hasta ese momento recopilados en la justificación de la ley, entre los cuales se encuentran los Estudios de Paz Ciudadana que para antes de su promulgación, señalan que un 32% de los alumnos (niños y niñas entre 7 y 10 años) dice haber sido víctimas de

agresiones psicológicas e intimidación por parte de sus compañeros de escuela. De estos, alrededor de un 13% lo ha sido “a veces” o “frecuentemente”. La UNICEF, por su parte, tiene estudios que señalan que un 31% de alumnos (niños y niñas entre 12 y 18 años) se han sentido discriminados “a veces o siempre” en su escuela. Un 85% de ellos dice que quiénes los discriminan son sus propios compañeros. Ese mismo estudio arroja que un 18% de niños y niñas entre 12 y 18 dice haber sido víctima de maltrato, abuso o amenaza por parte de sus compañeros, a veces (14%) y frecuentemente (2%). Los que más han sufrido este tipo de violencia son los niños y niñas de 12 y 13 años. Chile se ubica según ranking de la Organización de Naciones Unidas en el séptimo lugar de los países con más agresiones de este tipo.

En Chile, según el último Estudio de Violencia en el Ámbito Escolar (2008) realizado por el Ministerio del Interior, el 10,7% de los estudiantes se declaran víctimas de amenaza permanente y discriminación. Según el mismo sondeo, más del 35% de los alumnos entre primero y segundo básico declararon percibir agresiones entre escolares al menos una vez a la semana. Las cifras del MINEDUC, en esta materia, son elocuentes: solo en lo que va del año se han recibido más de 600 denuncias por maltrato escolar.

El concepto de acoso escolar, según estudios de la Fundación Paz Ciudadana, tiene su origen en los estudios del noruego Dan Olweus (1998), que fue el primero en hablar de “*bullying*”, y es definido “*como un tipo de comportamiento agresivo ejercido de forma intencional y repetido sobre una víctima que se encuentra en una posición de poder asimétrica frente a su agresor*”. Es decir, deben concurrir tres factores para estar en presencia de acoso escolar: Intencionalidad del agresor, reiteración de la violencia, e indefensión de la víctima, siendo indispensable abordar este tema en la legislación. Si bien la Ley General de Educación contempla derechos y deberes de todos los integrantes de la comunidad escolar en cuanto a la convivencia escolar, se hace

imprescindible precisar y regular la forma en que esos derechos y deberes deben llevarse a la práctica.

Por dicho motivo, la Ley sobre Violencia Escolar entiende la buena convivencia escolar como *“la coexistencia pacífica de los miembros de la comunidad educativa, que supone una interrelación positiva entre ellos y permite el adecuado cumplimiento de los objetivos educativos en un clima que propicia el desarrollo integral de los estudiantes”* (MINEDUC; 2015: s/n).

La convivencia escolar como construcción colectiva expresa la serie de relaciones o interrelaciones entre los diferentes actores pertenecientes a la comunidad educativa, fundados en la base del respeto y la solidaridad recíproca. Esta noción es netamente formativa, y como se menciona anteriormente, ya son parte del currículo.

La Política de Convivencia Escolar, editada el año 2011 en la Ley N°20. 536, se afirma en tres ejes esenciales:

- Un enfoque formativo, ya que *se enseña y se aprende a vivir con otros.*
- Requiere de la participación y compromiso de toda la comunidad educativa, de acuerdo a los roles, funciones y responsabilidades de cada actor y estamento.
- Todos los actores de la comunidad educativa son sujetos de derecho y de responsabilidades, y deben actuar en función del resguardo de la dignidad de todos y todas (MINEDUC; 2015).

El objetivo general de la política de Convivencia Escolar es *orientar las acciones, iniciativas y programas que promuevan y fomenten la comprensión y el desarrollo de una convivencia escolar inclusiva, participativa, solidaria, tolerante, pacífica y respetuosa, en un marco de equidad de género y con enfoque de derechos.* (MINEDUC; 2015: s/n)

Tomando en consideración estos aspectos, los reglamentos de convivencia escolar que cada establecimiento imponga debe encuadrarse en el marco legal entregado por la *Constitución Política, por la Ley General de Educación (LGE), la Declaración de los Derechos Humanos, la Convención de los Derechos de los Niños y Niñas, y por la normativa vigente dictada por el Ministerio de Educación* (MINEDUC; 2015: s/n).

Por consiguiente, el Ministerio de Educación, a través del ‘Programa de Apoyo a la Gestión del Clima y la Convivencia Escolar’, establece que *convivencia escolar es la base de la formación ciudadana y constituye un factor clave de la formación integral de los estudiantes* (MINEDUC;2013: 5), de allí la relevancia de gestionarla adecuadamente y de fortalecer la formación en este ámbito, así como también generar las condiciones adecuadas para los aprendizajes, a través de la gestión de un clima escolar favorable. La formación de los estudiantes en convivencia escolar constituye el mecanismo más efectivo de prevención de la violencia escolar y, de igual manera, un clima escolar organizado y acogedor permite que los estudiantes aprendan más y mejor. La creación de la figura de ‘Encargado de Convivencia Escolar’ se constituye en un actor relevante en la gestión del clima y la convivencia escolar, teniendo la importante misión de implementar las medidas de promoción de la buena convivencia y de prevención de la violencia escolar que determine el Consejo Escolar (o el Comité de Buena Convivencia, en el caso de los establecimientos particulares pagados), es decir, tiene una función articuladora de los diversos intereses de los actores de la comunidad educativa, sin perder el horizonte común establecido en el Proyecto Educativo Institucional. El logro de esta función está condicionada al apoyo que le brinde el Equipo de liderazgo educativo y a la capacidad de generar un sistema de trabajo colaborativo, que le dé sustento a las medidas que se pretendan implementar. Por otra parte, saber cómo

actuar frente a situaciones de violencia escolar resulta fundamental, tanto para proteger a los estudiantes, como para prevenir nuevos hechos de violencia escolar.

Deserción Escolar

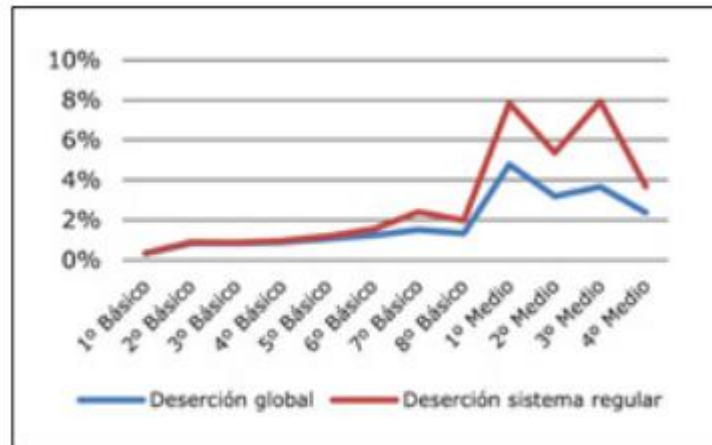
Otra realidad que se desprende como parte del nuevo contexto educacional, tras su masificación, es la problemática de la 'deserción escolar'. Según el segundo Informe Observatorio de Niñez y Adolescencia, Infancia Cuenta 2014: siete de cada cien niños dejan la enseñanza básica y once de cada cien adolescentes abandonan la educación media. Las cifras adquieren mayor gravedad en estratos de menores ingresos.

En Chile existen 101.248 niños y adolescentes en edad escolar que no se encuentran asistiendo a algún establecimiento educativo (esto es equivalente al 3,1 % en estos rangos etarios). De ellos, 19.447 corresponden a niños y niñas entre 6 y 13 años; y 81.801 a jóvenes entre 14 a 17 años (CASEN: 2009: s/n).

En cuanto a diferencias de género, las tasas de deserción escolar masculinas (3,3%) resultan superiores a las observadas en mujeres (2,7%), lo que se encuentra posiblemente relacionado con la mayor empleabilidad que presentan los grupos masculinos de todas las edades (MINEDUC; 2013: s/n).

Por otra parte, se visualizan diferencias sustantivas desde una perspectiva de género. Tanto la tasa neta de matriculadas/os como el porcentaje de niñas y niños que alcanzan el quinto grado sin retraso, muestra un comportamiento favorable para el caso de la niñas, evidenciando que los niños presentan tasas más bajas de matrícula y continuidad en el sistema.

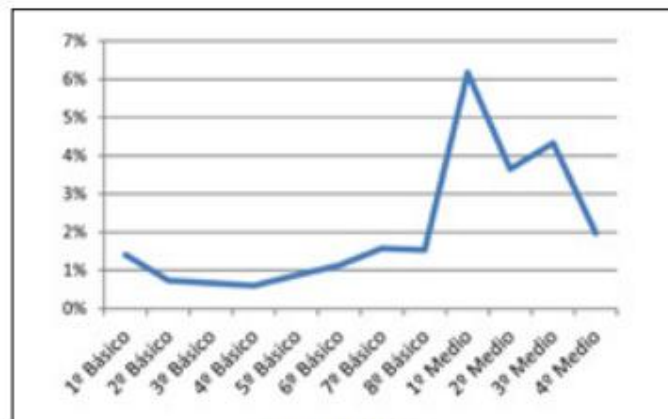
Gráfico N° 9. Tasa de incidencia de la deserción por curso (2011)



Fuente: MINEDUC

El análisis relativo al grado cursado por los estudiantes, permite concluir que la mayor deserción se da en la transición entre la enseñanza básica y la enseñanza media, lo cual se refleja en la tasa de primero medio.

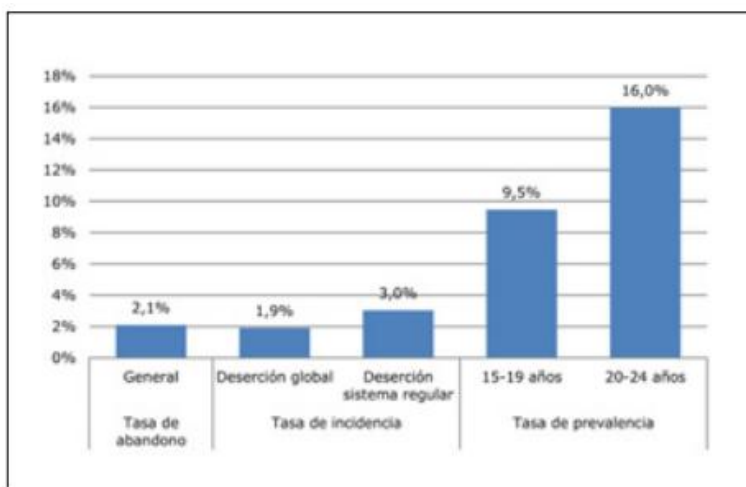
Gráfico N° 10. Tasa de abandono escolar por grado (2011)



Fuente: MINEDUC

Para el año 2011, la tasa de abandono del sistema escolar fue de 2,1%, la cual, al desagregar por grado académico cursado, presenta magnitudes superiores en la enseñanza media, con el nivel más alto en primero medio.

Gráfico N° 11. Comparación entre diferentes mediciones de deserción y abandono escolar (2011)



Fuente: MINEDUC y Encuesta CASEN

De acuerdo a la medida utilizada, la deserción escolar varía en su magnitud. Así, la tasa de prevalencia será superior a la tasa de incidencia, lo cual se refleja en las cifras estimadas para el caso chileno. De esta forma, se determinó que la deserción como prevalencia fluctúa entre un 9,5% y un 16% de acuerdo al rango de edad que se considere, mientras que la tasa de incidencia, fluctúa entre un 1,9% y un 3% según qué parte del sistema sea analizado (sistema completo o solo sistema regular). Por último, la tasa de abandono escolar estimada es de un 2,1%.

Embarazo Adolescente

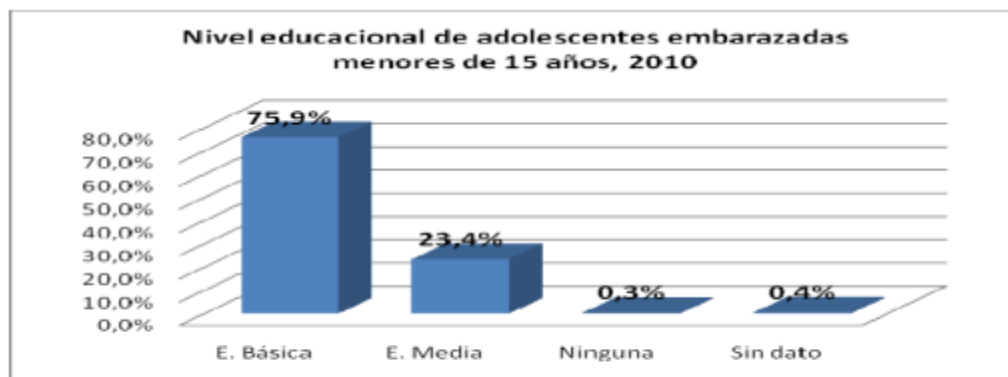
En Chile, desde la definición de la Política de Regulación de la Fecundidad en el año 1967, la actividad de Regulación de la Fecundidad está incorporada oficialmente dentro del Programa de Salud de la Mujer del Ministerio de Salud, donde se ha desarrollado e implementado, en forma ininterrumpida a partir de entonces.

La sexualidad humana, y por tanto la de los adolescentes, es dinámica y ha experimentado cambios importantes en las últimas décadas. El ministerio de educación, en la actualidad, protege legalmente a las mujeres en proceso de embarazo para que puedan seguir estudiando los doce años de escolaridad, en un régimen educativo sin interrupción, es decir, el embarazo y la maternidad no constituyen impedimento para ingresar y permanecer en los establecimientos educacionales del país, y estos además deben otorgar facilidades según el caso (Art. 11 de la Ley General de Educación). Dichas facilidades, así como el derecho a ingresar y a permanecer en la educación básica y media, están reglamentadas en el Decreto 79/2004 que regula el estatuto de las alumnas en situación de embarazo y maternidad.

Según datos obtenidos del Instituto Nacional de Estadísticas, en Chile al año 2010, la población adolescente (10-19 años) asciende a 2.817.251, lo que corresponde al 17% de la población total; de estos, el 51% corresponde a adolescentes de 15 a 19 años y el 49% a adolescentes de 10 a 14 años. Con respecto a la distribución por sexo, el 51% corresponde a hombres adolescentes y el 49% restante a mujeres. Desde el punto de vista epidemiológico, el embarazo adolescente suele ser desagregado en dos grupos etarios, de mujeres de 15 a 19 años y mujeres menores de 15 años. En el año 2010, el número total de nacidos vivos fue de 250.643; de estos, el 15.56% (39.010) correspondió a nacidos vivos de madres adolescentes. Al desagregar por grupo etario,

observamos que el 15,18% (38.047) corresponden a madres adolescentes de 15-19 años y el 0,38% restante (963) a adolescentes de 10-14 años.

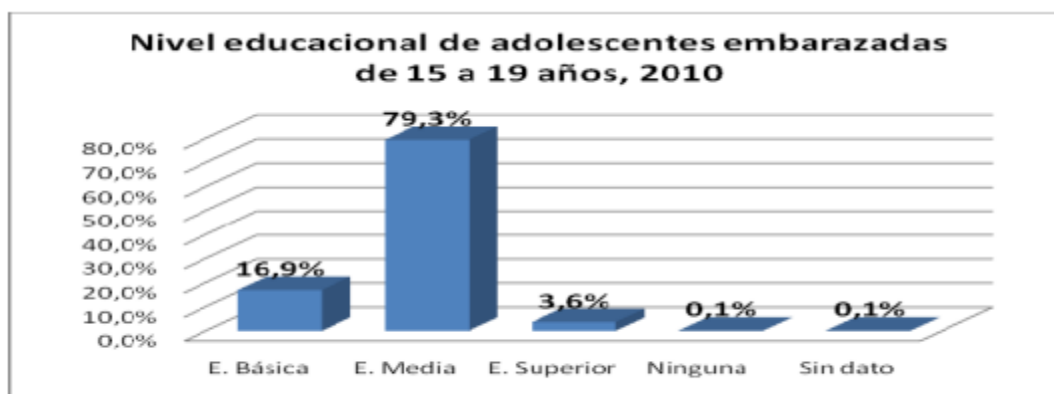
Gráfico N° 12. Nivel educacional de adolescentes embarazadas menores de 15 años, 2010



Fuente: Elaboración propia Depto. Ciclo Vital, Programa Nacional de Salud Integral de Adolescentes y Jóvenes, a partir de base de datos DEIS, 2011

El gráfico muestra el nivel de escolaridad de las adolescentes embarazadas menores de 15 años al momento del nacimiento de su recién nacido. El mayor porcentaje (75,9%) se encontraba cursando enseñanza básica al momento de su parto.

Gráfico N° 13. Nivel educacional de adolescentes embarazadas de 15 a 19 años, 2010



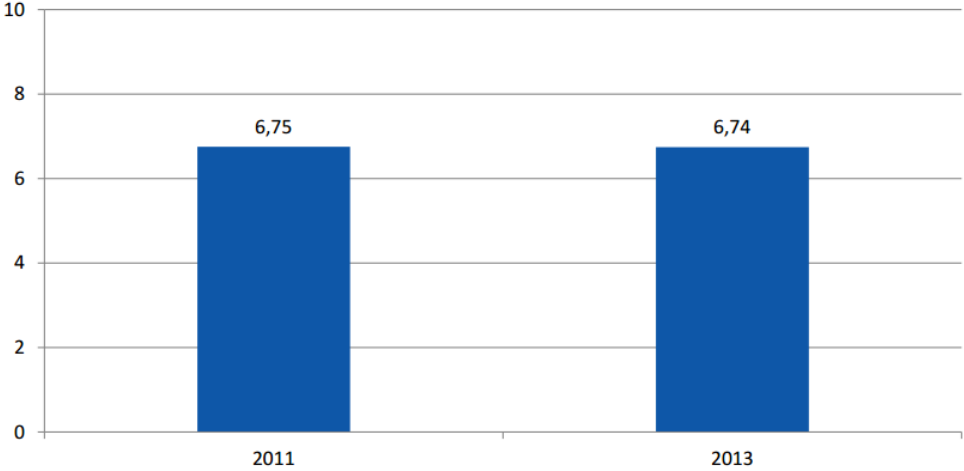
Fuente: Elaboración propia Depto. Ciclo Vital, Programa Nacional de Salud Integral de Adolescentes y Jóvenes, a partir de base de datos DEIS, 2011

Con respecto a las embarazadas de 15 a 19 años, la gran mayoría cursaba enseñanza media al momento de resolución de su embarazo (79,3%), y un porcentaje no menor (16,9%) se encuentra cursando enseñanza básica, por lo que se puede inferir un retraso en la escolaridad de estas (repetición de curso).

Estos últimos factores que inciden en el proceso educativo, constituyen un ejemplo de la realidad que vive el sistema educacional chileno, donde es posible detectar y convivir con diversas problemáticas y necesidades sociales como parte constitutiva del mismo sistema, y que es preciso abordar y trabajar en su tratamiento, de manera que no se tornen en dificultades que impidan el ejercicio del derecho a la educación y/o salud de los niños, niñas y jóvenes del país. Por ello, hasta el día de hoy el Estado ha debido ir planificando y rediseñando mejoras al sistema educacional considerando todos aquellos aspectos que inciden en el proceso, no solo desde una visión formativa académica, sino que además considerando elementos como los abordados por los OIC y políticas públicas en salud.

De acuerdo a datos de la Encuesta Casen 2011, actualmente, cerca de 40.000 adolescentes de entre 15 y 19 años viven esta situación y se observa una tendencia creciente de la fecundidad en menores de 15 años. Hoy, en Chile, aproximadamente 16.240 estudiantes, entre hombres y mujeres, están fuera del sistema escolar por situación de embarazo.

Gráfico N°14. Porcentaje de mujeres adolescentes (12 a 19 años) que han sido madres o se encuentran embarazadas (2011-2013)



Fuente: Ministerio de Desarrollo Social, Encuesta Casen 2011 y 2013.

Este análisis de estimaciones y comparación entre la Encuesta Casen 2011 y 2013, plasmadas en el gráfico anterior, corresponde a la última información pública sistematizada a nivel gubernamental, dando cuenta de un estancamiento en los índices de fecundidad adolescente entre ambos períodos medidos; esto a razón del aumento del uso de métodos anticonceptivos- de acuerdo a mediciones de entregas por el sistema público de salud- por parte de este grupo etario. Sin embargo, el embarazo, aún se reconoce como uno de los factores de deserción escolar (temporal o definitiva) por parte de los niños y adolescentes.

6.3. Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Escolar (SAC) año 2015

De acuerdo a lo publicado el año 2015 por la Agencia de Calidad de la Educación, el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Escolar (SAC), inició su marcha blanca en la notificación a cada establecimiento, de manera privada, acerca de su categoría de desempeño, que considera la distribución de sus estudiantes en los Estándares de Aprendizaje, los Otros Indicadores de Calidad Educativa y el contexto socioeconómico de los estudiantes, abordados anteriormente.

Así, se establecieron cuatro categorías de desempeño (Alto, Medio, Medio-Bajo e Insuficiente), con lo que se busca que el SAC pueda focalizar sus esfuerzos en aquellos establecimientos que más lo requieren. Ejemplo de esto, es que la Agencia de Calidad en 2015, debió visitar para orientar a una parte importante de las escuelas cuyo desempeño fue insuficiente, para realizar un diagnóstico y entregar las herramientas que permitan movilizar su ruta de mejora escolar.

El Ministerio de Educación, por lo tanto, será el encargado de prestar los apoyos técnicos y pedagógicos que las escuelas soliciten para que estos establecimientos puedan comenzar a mejorar sus desempeños. La Superintendencia de Educación, por su parte, será la encargada de fiscalizar el cumplimiento de la normativa necesaria para el funcionamiento de los establecimientos en un contexto de calidad, de resguardar un adecuado uso de los recursos, además de investigar y resolver denuncias, actuando como un mediador en los casos que sea necesario.

El 2015, el Sistema de Aseguramiento de la Calidad debió evaluar las metodologías y coordinaciones implementadas en esta marcha blanca, con el propósito de mejorar sus dispositivos y apoyar de mejor manera a todas las escuelas y sostenedores que lo requieran (Agencia de Calidad de la Educación; 2015: s/n).

Lo anteriormente descrito y analizado, describe algunas de las actuales medidas que el sistema educativo chileno ha recorrido en su búsqueda por alcanzar mejoras tanto a nivel de la formación académica, como también de la formación personal. En este sentido, estas últimas medidas referentes a calidad y equidad que se encuentran en desarrollo, y se perciben como un importante espacio de campo laboral para profesionales y personal de otras disciplinas, los cuales pueden cumplir o desempeñar diversos roles y/o funciones que favorezcan el desarrollo de dichas iniciativas, donde la apertura del ámbito educacional ha ido trascendiendo la barrera docente, ampliando sus perspectivas por ejemplo del área de la salud, de las ciencias sociales, entre otros; reconociéndose hasta el momento como Asistentes de la Educación profesionales insertos en la comunidad educativa.

Estos actores –Asistentes de la Educación profesionales- corresponden al grupo de personas que trabajan en los establecimientos educacionales y que forman parte de la comunidad educativa, teniendo como principales roles y funciones colaborar con la función educativa (curricular y pedagógica) y contribuir al desarrollo del Proyecto Educativo Institucional (PEI).

Sin embargo, estos equipos no se encuentran incluidos explícitamente como parte de los recursos humanos y profesionales en la operatividad de las políticas públicas propiamente tal, sino que más bien, responden a las necesidades e iniciativas de las propias autoridades de los establecimientos, de acuerdo a su dependencia, y que por déficit económicos, o por lo estipulado en sus propios proyectos educativos, dejan

abierta la posibilidad de ampliar o no la comunidad educativa. No obstante, en la actualidad dicha posibilidad, se visualiza más como un desafío encaminado a ser una exigencia, a partir de la necesidad de contar y reconocer el quehacer de los Asistentes de la Educación profesionales como parte del sistema educativo formal del país, que se ha constatado como aporte en dicho ámbito.

6.4. REFORMA EDUCACIONAL (2016)

A partir del año 2014, en el país se dio inicio a un nuevo proceso de modificaciones al sistema educativo formal, que se traducirá y concretará en lo que es hoy la conocida Reforma Educacional (2016) bajo el gobierno de la presidenta Michelle Bachelet, orientada y con el objetivo de constituir, como desde su proyecto de Ley se plantea, *un avance hacia la modernización del sistema educativo, la mejora de la calidad, el fortalecimiento de la educación pública y la reducción de las desigualdades, requiriendo cambios estructurales* (MINEDUC; 2014).

En este escenario la reforma concentra sus modificaciones, en una primera instancia, en tres ámbitos o aspectos centrales: el lucro, la selección y el copago, lo que desde su presentación como proyecto de ley pretende regular la admisión de los y las estudiantes a los establecimientos educacionales, propone la eliminación del financiamiento compartido del sistema educacional y establece la prohibición del lucro en los establecimientos que reciban aportes del Estado.

En este sentido, el Estado bajo la premisa de concebir el sistema educativo como derecho fundamental del sujeto, con estas nuevas modificaciones responde a nuevos principios que constituyen el actual contexto social, político, económico y cultural del país, tal y como se aborda previamente en el estudio; es decir, desde el presente año (2016) el Estado, considerará tres nuevos principios del sistema educativo (i) *No discriminación arbitraria e Inclusión* lo que conlleva el deber del Estado de velar por la inclusión e integración en los establecimientos educacionales (ii) *Gratuidad progresiva* que deberá implantar el Estado en los establecimientos subvencionados o que reciben aportes permanentes del Estado (iii) *Dignidad del Ser Humano* y el de *Educación Integral*. Modificándose además otros principios como el de *diversidad, flexibilidad, responsabilidad de estudiantes, padres y apoderados, y sustentabilidad*.

La nueva Reforma Educacional se encuentra centrada en dos modificaciones y iniciativas legales, primeramente, la *Gratuidad* del sistema plasmada en la misma Ley General de Educación y por otro lado la *Inclusión*, plasmada en la Ley 20.845. Por su parte, en los establecimientos escolares que reciben subvención o aportes del Estado, se concretarán gradualmente con su entrada en vigencia a partir del 1 de marzo de 2016. Ambas modificaciones serán fundamentales en el panorama del sistema educacional en el país, puesto que, a través de esta reforma a la Ley de Educación el Estado implementará de manera progresiva la enseñanza gratuita en todos los planteles subvencionados o que reciben aportes permanentes del Estado, poniendo fin al sistema de financiamiento compartido, y que en éste estudio se aborda.

Y por su parte, con la Ley de Inclusión, el Estado reforzará diversos proyectos educativos presentados por los sostenedores de los establecimientos, manteniendo su libertad para elaborarlos, respetando su diversidad de procesos, la diversidad cultural, religiosa y social de las familias que han elegido el establecimiento, de manera que se refuerce la identidad del colegio como aporte a la pluralidad de la nación. Por tal motivo, con esta medida se establece la prohibición de admisión a

través de la aplicación de pruebas a los estudiantes y la entrega de antecedentes vinculados al desempeño académico, condición socioeconómica, y cobros asociados a la postulación.

Algunos de los principales puntos abordados y que se modifican con la Ley son:

La Ley establece y consagra los derechos para todos los miembros de la Comunidad Educativa (A partir de 1° marzo 2016)

- La ley regula las normas de protección de los estudiantes, la repitencia, la cancelación de matrícula y prohíbe la expulsión por cambio de estado civil de los padres, rendimiento académico, o no pago de obligaciones durante el año escolar.
- Se establecen reglas generales para los procesos de admisión de todos los establecimientos con reconocimiento oficial y acción de no discriminación arbitraria de la Ley contra la Discriminación (2012), Ley N° 20.609 que Establece Medidas Contra La Discriminación.
- Se reconoce el derecho de los padres, madres y apoderados a asociarse libremente. Antes de la expulsión se deberán implementar todas las medidas de apoyo pedagógico o psicosocial que correspondan.
- No se puede expulsar o cancelar matrícula en un período del año que haga imposible que el estudiante pueda ser matriculado en otro establecimiento.
- El proceso debe estar definido en el reglamento interno y debe garantizar el derecho a la defensa por parte del estudiante, su familia o su apoderado.
- La decisión final deberá ser adoptada por el director del establecimiento educacional con consulta al Consejo de Profesores.

- El Consejo Escolar tendrá carácter informativo, consultivo y propositivo. En ningún caso el sostenedor podrá impedir o dificultar la constitución del Consejo, ni obstaculizar, de cualquier modo su funcionamiento regular.

Otro aspecto importante sujeto a la nueva Ley, corresponde a la inyección de mayores recursos a los establecimientos sujetos a la Reforma, es decir, a partir del 1 de marzo de 2016 se incrementará la Subvención Escolar Preferencial en un 20% para todos los establecimientos que ya cuenten con SEP. Además, se establecerá la categoría de alumnos preferentes, para los alumnos del tercer y cuarto quintil de establecimientos gratuitos que cuenten con SEP, por un monto equivalente a media SEP. También se crea el Aporte de Gratuidad (0,25 USE: 2016 /0,35 USE: 2017 /0,45 USE: 2018) para alumnos de establecimientos gratuitos, sin fin de lucro y que estén incorporados al régimen SEP.

De esta manera se retoma un proceso de modificaciones a nivel gubernamental en el marco de las mejoras al sistema educativo. Si bien, no aún no se aborda el quehacer particular de los Asistentes de la Educación, si se esboza la necesidad de reconocer y potencia a estos nuevos actores, sobre todo en el tratamiento de la Política Nacional de Convivencia Escolar. En consecuencia, a continuación se desarrollará y analizará, a través del trabajo de campo, el quehacer de los profesionales Trabajadores Sociales como Asistentes de la Educación en los últimos años, insertos en distintos contextos (cuatro comunas), de manera de ir dando luces de su actual desempeño laboral y cómo proyectan el trabajo a futuro en el marco de los constantes cambios.

III. TERCERA PARTE

ANÁLISIS DE LOS DATOS

CAPÍTULO 7. QUEHACER DEL TRABAJO SOCIAL EN LOS ESTABLECIMIENTOS EDUCACIONALES

En este apartado se presentan los resultados y análisis de las entrevistas -apoyadas en un cuestionario con preguntas semi-estructuradas- realizadas a Trabajadores(as) Sociales sujetos de estudio, insertos en el sistema educativo formal de dependencias municipales y particulares-subvencionados; además de autoridades municipales que contribuyeron a la investigación como informantes claves, aportando una visión institucional que orienta, en gran medida, el trabajo de estos profesionales.

En una primera instancia, se introduce cada categoría señalando en qué se pretende ahondar, tanto desde la visión de los profesionales como de las autoridades partícipes, de manera de visualizar la importancia de ellas en el desarrollo y logro del objetivo de la investigación: *quehacer del trabajo social en establecimientos educacionales*. Para ello, cada categoría se encuentra trabajada desde una perspectiva teórico-práctica extraída de la experiencia de las profesionales y el profesional entrevistados; contrastando algunas similitudes y/o diferencias existentes frente a la realidad en que se desempeñan según contexto social y/o dependencia de los establecimientos, existiendo preliminarmente importantes diferencias entre escuelas del sistema público y las particulares subvencionadas, visualizándose en estas últimas un trabajo basado en la experiencia particular del profesional, desde un carácter autónomo y autosuficiente, en comparación con la realidad del sistema público, y en particular de las comunas participantes de la investigación, quienes cuentan con iniciativas programáticas.

Por lo tanto, el objetivo de la investigación se abordó a través de la indagación de cuatro categorías que responden al panorama actual de la profesión en el sistema educativo formal, y que corresponden a los ejes centrales del trabajo de campo: *roles, funciones, intervención y desafíos de la profesión*, y que como ya se menciona, los participantes del estudio detectan desde su visión teórico-práctica, dando cuenta del quehacer de la profesión en los últimos años, considerando el actual contexto de “crisis” del sistema y los desafíos a futuro.

Anticipadamente, cabe mencionar que en las entrevistas realizadas es posible detectar que algunas de las categorías de análisis abordadas poseen un carácter más bien transversal dentro del ‘quehacer’ de los profesionales de ambos tipos de dependencias educativas, es decir, son comparativamente similares, reconociéndose una labor basada en las problemáticas sociales y/o familiares que influyen o afectan al estudiante y su proceso de aprendizaje, sobre todo en establecimientos con importantes índices de vulnerabilidad social de las escuelas y liceos estudiados, en ambas dependencias. Desde este punto, es posible reconocer la importancia que significó implementar la política de Convivencia Escolar, y que apoyada por la inyección de recursos económicos y personales con medidas plasmadas en la Ley SEP y la Ley SNAC, mencionadas anteriormente, y con lo cual, el Estado comienza a tomar parte de las dificultades tanto del contexto como de los aspectos relacionales – como parte de una comunidad- que de alguna forma afectan los procesos de enseñanza-aprendizajes de los estudiantes, no solo desde el tratamiento de la violencia, sino que a través de la instalación de una cultura de convivencia armónica y democrática, centrándose en los tres ejes esenciales de la ley (Ley N° 20.536 Sobre violencia escolar): *un enfoque formativo; la participación y compromiso de toda la comunidad educativa; todos los actores de la comunidad educativa son sujetos de derecho y de responsabilidades.*

Esta realidad proveniente del panorama de cambios suscitados desde la década del 90 fundamentalmente, y que parece seguir en dicha línea, es posible reconocer lo que hoy son una serie de importantes modificaciones que próximamente se concretarán en la denominada –nueva- Reforma Educacional (2016), que ha sido fruto de un trabajo de la última administración gubernamental, pero que se arrastra de la denominada ‘crisis de la educación’ visualizada desde el año 2006.

En este marco de cambios, en el que aún no es considerado el tratamiento, regulación y sistematización de experiencias de los profesionales Asistentes de la Educación insertos en las comunidades educativas de los distintos establecimientos, es que se refuerza la importancia de aportar información y reflexión en dicha línea, para que en un futuro cercano, profesiones como el Trabajo Social puedan ser reconocidas y valoradas como parte esencial del sistema educativo del país, y no solo como actores de apoyo al quehacer del docente en el proceso educativo.

Por ello, a continuación se presentan los resultados y análisis del trabajo de campo realizado por quien suscribe, llevado a cabo durante los meses de septiembre y diciembre del año 2015, en el que se indaga en el quehacer del Trabajo Social profesional dentro del ámbito educacional, a partir de la recopilación de antecedentes en torno a las cuatro categorías anteriormente enunciadas.

7.1. RESPECTO DE LOS ROLES

Para comenzar la investigación respecto del quehacer del Trabajo Social en el ámbito educativo implica – inherentemente- aproximarse al ‘qué hacen’ y ‘cuál es la experiencia’ de estos profesionales en dicho campo, de forma que se evidencie un panorama de la labor u objetivo de la disciplina profesional en ésta área, la cual ha ido ampliando su campo laboral a través de los años. Para ello, establecer el o los roles que cumplen en los establecimientos educacionales es el paso inicial al momento de caracterizar a la disciplina, puesto que desde allí, es posible desprender las posteriores funciones y/o acciones que estos realizan y los aportes en pro del mejoramiento del sistema educacional chileno.

Ahora bien, al explorar sobre el concepto o noción de ‘rol profesional’, atingente al estudio, emergen ciertas dificultades referente al concepto propiamente tal, esto a causa de las distintas acepciones o inconsistencias semánticas que es posible encontrar a través de su exploración; es decir, por una parte en el transcurso de la indagación en la temática, resultó complejo llegar a una noción de ‘rol’ que aúne los diversos criterios existentes (perspectiva sociológica, filosófica o corrientes de pensamientos), se suma la dificultad que se plasma en la visualización de uno o más rol (es) profesionales que sean característicos y/o propios del Trabajo Social. Por lo tanto, bajo esta lógica, resultó necesario seleccionar algunos criterios específicos entregados por autores que aluden a dicho término y que desarrollan la noción de manera que se acerque al objetivo del estudio; y, que finalmente, constituya una definición en particular.

Para ello, considerando los aportes desde la sociología de E. Ander-Egg (1996) es posible señalar que, *“con el término rol se designa sociológicamente el comportamiento que, en una sociedad dada, debe esperarse de un individuo, habida cuenta de su posición*

o estatus en esa sociedad. En sentido más restringido, se habla de “roles profesionales” haciendo referencia a aquellos comportamientos y uniformidades de conducta que desempeñan –y otros que esperan desempeñen- aquello que ejercen una determinada profesión” (Ander-Egg; 1996: s/n. Citado en: Aguilar; 2013: 62). En complemento de ello, el mismo autor, señala que corresponde a “... las expectativas de comportamiento que una sociedad dada exige de un individuo en un situación determinada habida cuenta de su posición social y su estatus” (Ander-Egg; 1995. Citado en: Alarcón y Lai; 2007: 46).

Por otra parte tal y como lo reconocen Alarcón y Lai (2007) en su investigación, es importante aludir a los aportes de Gyarmati, quien en conjunto con Biddle, refieren a la noción de ‘expectativas’ que se instalan en los profesionales: “...*de acuerdo con los aportes de Gyarmati y Biddle en Díaz R. (1987), quienes plantean que existe un conflicto del rol que supone la existencia de expectativas respecto de éste que son incompatibles; en el caso del Trabajo Social esto se demuestra en las expectativas de los sujetos de acción, organismos sociales, etc. que en muchos casos distan de las de los propios profesionales del área” (Alarcón y Lai; 2007:46).*

Por consiguiente es posible desprender, y de acuerdo a la investigación mencionada, en la que se establece como premisa que el término ‘rol’ es un término relacional, y que la importancia de éste radica en el desempeño profesional frente al rol de la ‘otra persona’, que en contra-posición, evidencian una relación o inter-relación <<profesional Trabajador(a) Social/Sujeto de atención>>, con lo cual se puede determinar que dicho vínculo –relacional- constituirá en efecto su raíz conceptual. En palabras simples, los investigadores, consideran los puntos centrales de los aportes teóricos de Ander-Egg y Gyarmati, y la idea de rol como término relacional, para llegar a la siguiente definición que será considerada en el presente estudio.

Por rol entienden que *“Son las expectativas de comportamiento que una sociedad dada espera que desempeñen quienes ejercen una determinada profesión y las funciones que finalmente estos llevan a cabo. En este sentido, se puede establecer que el Rol es un término relacional, esto porque se desempeña con relación al rol de otra persona, que está ligado a una contra-posición; así por ejemplo, el Trabajador Social desempeña su rol o roles de Trabajador Social en relación al de las personas y/o sujetos con los que se relaciona. En esta relación los profesionales depositan el sentido de su trabajo; por ende dicho vínculo es central para definir la identidad de los profesionales del Trabajo Social”* (Alarcón y Lai; 2007: 51).

En base a tal aporte, el ahondar en el o los roles desempeñados por los profesionales en o desde la práctica no resulta menos complejo. En las entrevistas realizadas en el trabajo de campo que constituyó la investigación, tanto a los profesionales del Trabajo Social como a los sujetos claves que participaron de ellas, existió incertidumbre y/o cierta ambigüedad al momento de definir y seleccionar el o los roles que desempeñan los profesionales sujetos de estudio, tanto desde su experiencia como desde la realidad visualizada desde el contexto, así como también desde una perspectiva teórica, aún menos elaborada o reflexionada, evidenciando la confusión que genera el término rol, antes aludida.

En concordancia a esto último, frente a la identificación de los roles que ejecutan los Trabajadores Sociales como parte de la comunidad educativa en los establecimientos educacionales municipales y/o particulares subvencionados, los sujetos de investigación, en su mayoría coinciden en que es posible establecer que los roles son reconocidos a partir del tratamiento o respuesta que como profesionales se otorgan a las necesidades propias de los estudiantes y sus familias; otro aspecto importante que consideran es la realidad del contexto país, en sus ámbitos social, político, económico y cultural, y en específico en la realidad espacial en que se sitúa la institución educacional, es decir, tomando en cuenta el contexto local hasta llegar a lo nacional.

Su labor de apoyo como Asistentes de la Educación se inserta en el proceso de aprendizaje ya referido, con lo cual se confirma la idea de que el o los roles se desprenden de la relación <<profesional- sujeto de atención>>, éste último como parte de un determinado contexto.

Esta situación se comprueba en el relato entregado por las y el entrevistado, quienes señalan explícita o implícitamente, que el profesional Trabajador(a) Social se desenvuelve en un contexto reconocido por altos índices de vulnerabilidad (en ambas dependencias) y que trabaja a partir de “las condiciones del contexto psicosocial” que dificultan u obstaculizan – así como también, lo facilita, en algunos casos- el proceso de aprendizaje, y que como lo plantea Bourdieu (Op. Cit: 41-43), además, se reproducen.

“(...) el rol de ellos (duplas psicosociales) es trabajar las condiciones del contexto psicosocial que están en torno al niño, de manera de generar condiciones ya sea protectoras o facilitadoras, desde el punto de vista de estas condiciones sociales, hacia la mejora de aprendizajes...” (Mónica; Peñalolén).

“El Trabajador Social tiene dos grandes roles, uno es trabajar básicamente con la familia, y ahí el trabajo consiste en lo que te decía recién, eliminar todas las barreras que hayan de tipo psicosociales para que ese niño pueda desarrollar aprendizaje... desde lo socioeconómico, de deprivación sociocultural, cómo en el fondo un Trabajador Social traduce lo que la escuela necesita de la familia para apoyar a ese niño; el Trabajador Social se lo traduce a la familia, yo te diría ahí hay un rol fundamental que es el trabajo con la familia; un segundo rol muy importante a mí juicio tiene que ver con la comunidad, el Trabajador Social debiera ser también una especie de visagra entre la escuela y la comunidad, y con comunidad estoy pensando en el entorno de la escuela... y yo me atrevería a

decir que un tercer rol tiene que ver con gestión de redes y recursos...” (Carmen; Recoleta).

Por su parte, a partir de las entrevistas, es posible extraer la idea o noción de carácter polifuncional que caracteriza el desempeño o quehacer profesional del Trabajo Social, en el que no es posible reconocer o llegar a una delimitación precisa de el o los roles característicos o propios de la profesión, sino que se encuentran sometidos a las necesidades existentes y/o emergentes dentro de la comunidad educativa o a nivel nacional, situación que, en muchos casos, se replica posteriormente en el reconocimiento de funciones y acciones sociales a desempeñar.

“...como el rol mío... el rol es múltiple, paso desde ser investigadora con el tema de los diagnósticos, como educadora cuando realizo talleres como el del habilidades parentales, como gestionadora con el tema de redes, casi como relacionadora pública (...) todo esto porque existen los factores de riesgo social que amenazan muchas veces el proceso educativo de los niños, cuál es el objetivo que me lo puse sola, es trabajar todos estos factores a fin de que los chicos puedan hacer su proceso académico de manera normal...” (Claudia; San Bernardo).

En este sentido, como investigadora resulta igualmente difícil identificar el o los roles profesionales en Trabajo Social, considerando la información entregada por los entrevistados, puesto que tal información no es precisa y aún menos generalizable; más bien, en la mayoría de los casos se correlaciona con la noción de ‘funciones’ o ‘acciones’ que desempeña el profesional. No obstante, a partir del relato recopilado, existen algunos aportes concretos que se reconocen que desarrolla el Trabajo Social en el ámbito educativo, precisamente como profesional de apoyo en el proceso de enseñanza aprendizaje de las y los estudiantes.

En primer lugar es fundamental reconocer como principal rol profesional del Trabajo Social, el rol asistencial, que constituye la base que define y caracteriza a la profesión a partir de la detección y tratamiento de las necesidades sociales individuales, grupales, familiares y comunitarias del sujeto de atención, que en este caso corresponde a los estudiantes de los distintos establecimientos educacionales del sistema educativo formal. Este rol, debiese caracterizar el papel del profesional en el ámbito educativo, al igual como lo hace en otros escenarios, puesto que es desde este punto que el Trabajador Social se sitúa como actor especialista en la temática 'social', punto desde el cual surgirán las posteriores intervenciones propias del desempeño profesional, como por ejemplo, visitas domiciliarias, evaluación de casos sociales, gestión de redes sociales, entre otras, que constituyen algunas de las principales funciones y/o actividades, y que en el siguiente apartado serán mayormente abordados.

Asimismo, y retomando la complejidad que resulta abordar la identificación de roles profesionales en Trabajo Social, sumado a este carácter polifuncional impuesto o autoimpuesto por los mismos profesionales es que emergen algunas luces de lo que en la actualidad son los otros roles desarrollados en las escuelas del país, que fundamentalmente se guían y orientan en la línea educativa a partir del tratamiento de las condiciones adversas del desarrollo del proceso de aprendizaje, y para lo cual el Trabajador Social profesional genera instancias educativas en temáticas de índole social, en la línea de la promoción y/o prevención de situaciones o derechos que rodean el contexto escolar y el área de infancia y adolescencia, sin dejar de lado las situaciones familiares y comunitarias; por lo tanto el rol educador del profesional se encuentra reconocido y validado al interior de los establecimientos, plasmándose en talleres y/o espacios de facilitación de información acordes a las temáticas que el profesional considere atingentes trabajar, a partir de las sugerencias de otros profesionales o de los resultados de diagnósticos previamente realizados.

“...acá en la escuela; tengo un rol igual en parte educador, porque en temas sociales tú tienes que formar también a los niños desde chicos, por ejemplo en temas de género, de hábitos saludables, todos los temas que yo voy abordando también tienen que ver con la coordinación que establezco con el profesor tutor (...) he realizado talleres con los profesores, por ejemplo de poder explicarles en un principio qué es lo que era el CATI (Ver Anexo N°3: Díptico Informativo “Centro De Atención Tutorial Integral”, CATI, Recoleta 2015), cuáles eran los lineamientos de acción, por ejemplo con la dupla, qué es lo que era a función del Trabajador Social, cuál era la función del Psicólogo, porque de cierta forma poder tener expectativas reales de cada profesional porque muchas veces piensan que la dupla psicosocial es la que va a cambiar todas las situaciones problemáticas y nunca más van a existir, entonces de cierta forma que ellos conozcan cuál es la función, cuál es el rol y cuáles son las actividades que tú vas a realizar (...) Con las familias también he realizado intervenciones, que la función también sigue en la línea educativa, porque explicarle también el rol del Trabajador Social” (Valentina; Recoleta).

Al analizar las respuestas entregadas en las entrevistas, se evidencia una similitud respecto a los roles existentes en el desempeño de los profesionales, independiente la dependencia del establecimiento; esto considerando el factor que implicó la fusión o confusión que genera en los entrevistados abordar las nociones de ‘roles’ y ‘funciones’ que emergieron durante el desarrollo de la investigación; por lo cual, en muchos casos, frente a la interrogante respecto de los roles, estos se aproximaron a algunas de las funciones que realizaban como parte de un determinado rol, y viceversa; lo que finalmente suscitó en la selección de discursos que correspondían a uno u otro ítems. Sin embargo, el rol o los roles detectados explícita o implícitamente, a partir de los relatos, están sujetos a la lógica ligada a la praxis, es decir, en la mayoría de los casos, las intervenciones fueron emergiendo desde la práctica y desde allí se ha ido trabajando en lo que hoy son programas o proyectos como los instalados en las comunas de Recoleta y Peñalolén (Municipales), y que en el caso de los establecimientos particulares subvencionados, aún se traduce en un trabajo sin lineamientos establecidos.

7.2. RESPECTO DE LAS FUNCIONES

Recopilar y analizar la función o funciones del Trabajo Social en el ámbito escolar resulta complejo, puesto que al igual que sucede con la noción de rol o roles, este ítem no posee una perspectiva única de abordaje, y más aún, es considerablemente más amplia que el ítem anterior y como ya se enuncia existe una noción de polifuncionalidad visualizada en el Trabajo Social profesional, desde sus orígenes como profesión.

Para el término 'función' también es posible determinar que existe una complejidad semántica, puesto que diversos autores lo caracterizan a partir de distintas significaciones, como por ejemplo: Para Torres (2008), *"el término 'función' tiene distintos significados, puede ser utilizado en el sentido de profesión, cargo o empleo, designando al conjunto de deberes y responsabilidades de una persona, surge de la naturaleza misma del proceso social del trabajo, permite identificar la aportación que hace a la sociedad una profesión, describe su finalidad y establece sus límites. Todas las profesiones encuentran razón de ser en necesidades sociales, en toda colectividad existe la división de funciones entre personas o grupos, de modo que cada cual realice una contribución específica al conjunto de la sociedad"* (Torres; 2008: s/n).

Por lo tanto, al igual que en el ítem anterior llegar a una definición concreta, significará considerar los distintos elementos que la constituyen de manera de generar una noción que se adecue al objetivo del estudio y la noción de los entrevistados. Por otra parte, para Portuondo, la función corresponde al *"... el tipo de actividad laboral que caracteriza e identifica el trabajo socialmente útil que realiza el hombre para alcanzar un objetivo determinado. Desde esta perspectiva, la función comprende la esfera de responsabilidad, que establecen las actividades relacionadas entre sí y encaminadas a un fin y que determina el ejercicio de una profesión. Las mismas deben reflejar el conjunto de problemas que el profesional debe ser capaz de enfrentar,*

analizar y resolver. Ante éstas reflexiones, se asume el concepto de función como el papel desempeñado, reconocido y aceptado por la sociedad para los miembros de una disciplina en cuestión, que se materializa en las actividades o tareas que determinan el ejercicio de una profesión” (Portuondo; Citado en Torres; 2008: s/n).

De la definición entregada por Portuondo se desprende un antecedente fundamental posible de reconocer en el transcurso del trabajo de campo en la investigación, que se relaciona con la interrelación o confusión que surge al momento de definir y reconocer, por parte de los entrevistados, la diferencia entre la noción de ‘función’ y de ‘acción profesional’; es decir, el paso de realizar una ‘actividad’ que es lo que define a la acción en el marco de determinada ‘función’, situación que no logra reconocerse con claridad, transformando – en varios casos- a ambos conceptos en una misma idea; complementando además que dichas actividades debiesen poseer un carácter sistemático, desde sus principios hasta la metodología, considerando los principios propios de la profesión.

Por lo tanto, para efecto de la presente investigación, se aunarán los criterios de función y acción profesional (actividades), de manera de entregar un panorama completo del quehacer profesional al interior de los establecimientos, considerando además que las actividades están estrechamente ligadas al cumplimiento de las funciones y, por lo tanto, son requisito esencial del profesional, lo cual además lo identifica.

Al indagar en esta categoría, si bien existió la ligazón entre las nociones anteriormente expuestas, hubo una mayor especificidad al momento de la entrega de información, dando habida cuenta de la determinada “polifuncionalidad” que caracteriza al Trabajador(a) Social en la mayoría de los ámbitos en los que se desempeña, incluyendo el educacional.

Por ende, a partir de los relatos entregados por los profesionales, es posible inferir que en su mayoría realizan funciones y/o actividades similares y acorde a los principios tanto del sistema educativo formal como también del Trabajo Social profesional, adecuando las intervenciones a un sistema con características rígidas, sistemáticas y de relaciones verticales o jerárquicas.

Esto pese a que es posible detectar una diferencia sustancial entre los establecimientos de acuerdo a su dependencia, que radica en una “definición” y/o “delimitación” de funciones a nivel de programas o proyectos de intervención existentes en los establecimientos públicos correspondientes a las comunas de Peñalolén y Recoleta, frente a la realidad opuesta existente en los establecimientos de las comunas de La Pintana y San Bernardo con establecimientos particulares subvencionados, en los que existe mayor autonomía en la intervención, sin lineamientos programáticos, más allá de Proyecto Educativo Institucional (PEI) y el trato con la autoridad del establecimiento, ya sea director(a) o sostenedor(a).

En consecuencia la indagación realizada permitió conocer y reconocer dos importantes iniciativas de carácter público que se están desarrollando en las comunas ya mencionadas – Recoleta y Peñalolén- y que sostienen la importancia del trabajo e inclusión de profesionales de otras disciplinas al interior de los establecimientos educacionales.

En primer lugar, por una parte se encuentra la comuna de Peñalolén, la cual desde hace alrededor de cinco años, instauró una iniciativa que instala la figura de las ‘*duplas psicosociales*’ al interior de los establecimientos públicos de la comuna, que como su denominación indica, corresponde a duplas profesionales integradas por un(a) Psicólogo(a) y un(a) Trabajador(a) Social, en trabajo a jornada completa o media jornada dependiendo de la cantidad de estudiantes del establecimiento, y de acuerdo

a lo solicitado por la Corporación Municipal de Peñalolén (CORMUP), a través de su Dirección de Educación, de la cual dependen directamente.

“Peñalolén tiene una experiencia bastante pionera en el país, desde hace ya casi 5 años, partió con lo que hemos llamado las duplas psicosociales... en qué consiste la dupla psicosocial, en la incorporación en cada colegio como parte del staff permanente del colegio, no como una visita externa, sino como parte del staff del colegio, una Psicóloga o un Psicólogo y un Asistente Social hombre o mujer, esa es la dupla...” (Mónica; Peñalolén).

Una vez instituida la noción e importancia del trabajo de las duplas psicosociales, los profesionales que conformaron parte del equipo, considerando todos los establecimientos de la comuna, en conjunto con los profesionales de la CORMUP, paulatinamente han ido trabajando en aquellos aspectos que los definirán como profesionales insertos en el sistema educativo formal del país. Ya en el año 2015, el equipo profesional que conforma las duplas, ha logrado definir cuáles son los objetivos que sustentan su intervención en las escuelas y liceos de la comuna, siendo rectificadas por las entidades municipales de quienes dependen.

OBJETIVOS DUPLAS PSICOSOCIALES; DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN DE PEÑALOLÉN 2015(CORMUP)

OBJETIVO GENERAL

❖ *Realizar una intervención desde la dimensión psicosocial en la comunidad educativa, priorizando la acogida de los estudiantes y sus grupos familiares, con la finalidad de promover mejoras en los aprendizajes y convivencia escolar en el marco de la Ley de subvención escolar preferencial, orientado técnicamente desde una perspectiva estratégica, resiliente y de redes.*

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- *Realizar intervención en las dimensiones universales y focalizadas en la comunidad educativa.*
- *Realizar intervención en las dimensiones universales de promoción y prevención focalizadas en la comunidad educativa.*
- *Ejecutar estrategias integrales de carácter interdisciplinario e intersectorial para desplegar un trabajo coordinado e integrado con la red social externa.*
- *Sensibilizar en la comunidad educativa una política de derechos, considerando a los estudiantes sujetos de derecho.*
- *Gestionar acciones que permitan priorizar a estudiantes en el marco de la Ley de Subvención Escolar Preferencial.*
- *Ejecutar de manera eficiente programas municipales de apoyo al desempeño escolar: Sistema de alerta temprana y Centro de apoyo al aprendizaje Suyai.*
- *Ejecutar de manera eficiente programas municipales de apoyo al desempeño escolar.*
- *Realizar intervención social-comunitaria en el territorio en que se inserta la escuela.*

(Fuente: Dirección de Educación, CORMUP 2015).

A partir de los objetivos expuestos, la CORMUP y su área de educación, a través de las duplas genera un trabajo en el que cada profesional debe desempeñarse e intervenir en pro del cumplimiento de dichos objetivos, que se detectan como necesidades tanto de los estudiantes como de su entorno. En este sentido, las profesionales entrevistadas como parte de la CORMUP de Peñalolén, tanto su directora de educación como la Trabajadora Social, parte de la muestra, coinciden en que las funciones que deben realizar tanto el profesional como la dupla deben responder a los objetivos ya descritos, en el marco de un contexto psicosocial adverso y obstaculizador del proceso de enseñanza-aprendizaje.

“Para hacer efectivo ese objetivo (Objetivo Duplas Psicosociales Peñalolén) lo que hacemos en concreto los Trabajadores Sociales y, por lo general en conjunto con la Psicóloga, mucha visita domiciliaria por el tema de asistencia y problemáticas familiares, por lo tanto tenemos que estar visitando las casas para conocer el contexto en el cual se desarrollan los niños; entrevistas individuales, talleres de grupo... por dificultades conductuales, conductuales del curso, talleres de sexualidad, talleres de motivación escolar, talleres vacacionales también, de convivencia escolar o gestionar otros talleres con la misma red... somos parte del equipo del Comité de Convivencia Escolar... hacemos informes de derivación, informes de reporte a las redes, derivación de casos, hacer denuncias en caso que corresponda y además esto se suma también que hay mucho trabajo administrativo... Así, como bien en lo concreto, lo de los talleres, las visitas, entrevistas, atención de apoderados, poner denuncias cuando corresponde, montones de reuniones con redes, hacer mucho informe de reporte para la red, el año pasado participé todo el año de la mesa barrial que correspondía al sector del colegio, entrego información a los apoderados de cosas que sean relevante y vemos el tema de las becas y créditos para los estudiantes que quieran estudiar, apoyo en el tema de inscripción de PSU, yo hago los informes y las postulaciones a las becas, apoyo en el proceso pro retención, este año hicimos la escuela para padres con apoderados de la pre-básica y por temáticas que nosotros consideramos que son importantes de

trabajar en algún minuto, apoyamos lo que son proyectos dentro del colegio, por ejemplo el proyecto de Centro de Alumnos, el proyecto de Centro de Padres, y para gestionar recursos; yo participo en Comité Intramunicipal de Peñalolén, que es un comité que se hace desde el municipio donde participamos la mayoría de las Asistentes Sociales, la idea en el fondo es saber bien en qué trabaja cada uno, conocernos como más el cara a cara... (Pamela; Peñalolén).

“A ver, yo te las distinguiría en tres líneas, hoy día hay un trabajo importante que ellos hacen con la ASISTENCIA (...) la dupla tiene un trabajo en torno a la asistencia, las Asistentes Sociales visitan las casas de los niños cuando hay una falta... hay un sistema acá en Peñalolén que se llama ‘SAT’ que es un Sistema de Alerta Temprana donde tenemos un protocolo que obliga a que si un niño falta más de tres veces seguidas al colegio o empieza a faltar sistemáticamente nosotros hacemos una visita domiciliaria –la Asistente Social- para ver qué está pasando con el niño para cuidar que pueda retornar al colegio y que no abandone el sistema escolar. Una segunda tiene que ver con DETECTAR SITUACIONES DE VULNERACIÓN DE DERECHOS que pudiera hacer frente a cada niño y que hoy día pueden estar también poniendo en peligro no solo los aprendizajes de los niños, sino su seguridad personal. Y una tercera línea que tiene que ver con la PROMOCIÓN DE LOS DERECHOS Y LA PREVENCIÓN, y allí las duplas trabajan muy fuertemente con talleres con los niños que estén orientados a condiciones de autocuidado, de protección, de consideración de sus derechos... talleres de iniciación a una vida sexual para los más grandes... es bastante amplia la gama de talleres que se trabaja, siempre en la búsqueda de promover condiciones protectoras hacia el desarrollo de aprendizajes... (Mónica; Peñalolén).

Este lineamiento característico de la comuna de Peñalolén, corresponde a las bases institucionales que son el pilar de la Dirección de Educación de la comuna, y que forma parte de las escasas iniciativas que dan cuenta de la existencia y relevancia del quehacer de los Asistentes de la Educación profesionales en el ámbito educativo

formal; y, que en palabras de la directora del dicho departamento, responde a un “sello comunal” que se ha ido instalando e instaurando en el marco de las políticas de derechos e inclusión, y que a través de la Ley SEP, han podido ir concretando y consolidando.

“... más que programa comunal es un sello comunal... nosotros nos definimos no solo desde educación, Peñalolén, se define como una comuna inclusiva y en educación nos hacemos cargo de ese sello que significa hacer educación pública inclusiva... eso que suena muy bonito y es un desafío que implica construir condiciones para ser inclusivo (...) si tu asumes la inclusión como el espacio donde están todos compartiendo desde la diversidad, tú tienes que hacerte cargo de ello... y por eso ocupo el concepto de inclusión como lo ocupa hoy día la UNESCO desde una mirada más amplia que no solamente tiene que ver con integración de necesidades educativas especiales o con la condición de incorporar a los más desfavorecidos. La inclusión es el espacio de encuentro donde todos entramos, sin excepción, implica una mirada a que de “esos todos” hay algunos que requieren mayores ayudas para avanzar, por las condiciones que hablábamos hace un minuto: capital cultural, condiciones sociales, pero también de inclusión que incluye la otra mirada, aquellos que están avanzando más rápido, y del cómo nos hacemos cargo de ellos también; por lo tanto, el trabajo de la inclusión implica mirar desde educación a aquellos que se quedan atrás o los que se están quedando atrás, pero también los que se te disparan hacia adelante, y cómo lo potencias y los fortaleces. Por lo tanto la inclusión no tiene que ver solamente con vulnerabilidad, la inclusión conceptualmente y por eso aludo al concepto de la UNESCO es un ideal social que es la posibilidad de incorporarnos a todos dentro de un espacio en este caso en un espacio educativo” (Mónica; Peñalolén).

En otras palabras, la comuna de Peñalolén a través de sus diversas iniciativas –no solamente las relativas a educación- han comprendido y hecho parte de sus intervenciones, la importancia del carácter social del hombre que se encuentra directamente influenciado por su contexto y vínculos relacionales, y de los cuales es posible desprender ideas como condiciones sociales, capital cultural, espacio social, entre otros; y que la directora de educación sabe reconocer.

En el caso de la comuna de Recoleta, desde marzo del año 2015 se instaló como proyecto a nivel municipal, desde la Dirección de Administración de Educación Municipal (DAEM), una iniciativa denominada Centro de Atención Tutorial Integral (CATI), que se define como *un proyecto que nace de la Unidad de Convivencia Escolar del DAEM de Recoleta, cuya finalidad es brindar apoyo “formativo integral” a los niños, niñas y jóvenes de las escuelas y liceos municipales de la comuna, promoviendo la salud, el bienestar, la convivencia, los aprendizajes y una mejor calidad de vida en las comunidades educativas.*

Y cuyos objetivos son:

OBJETIVOS

- *Brindar apoyo psicológico a los niños, niñas y jóvenes.*
- *Entregar apoyo social y psicopedagógico a los niños, niñas, jóvenes y familias que lo requieran.*
- *Generar planes de trabajo formativo específico a nivel curso, individual y familiar.*
- *Promover el desarrollo de los aprendizajes de niños, niñas y jóvenes.*
- *Realizar actividades que fomenten la salud mental de la comunidad educativa.*
- *Desarrollar actividades que fomenten la convivencia escolar armónica en la comunidad educativa.*

(Fuente: Dirección de Administración de Educación Municipal DAEM de Recoleta, 2015).

Desde la práctica, dichos objetivos surgieron de las necesidades previamente visualizadas en el ámbito educativo en la comuna, plasmado en diagnósticos locales o nacionales como el PLADECO o CASEN, y que de acuerdo a lo planteado en la entrevista, por la Trabajadora Social del DAEM de Recoleta, Carmen Morales, dan cuenta del origen de éste proyecto.

“Estos objetivos surgieron de cuando llegamos acá en 2013 (actual administración municipal) y definimos algunas problemáticas que habían acá, teníamos un grupo de estudiantes, yo me atrevería a decir un 15-20% que uno veía que tenía muchas dificultades para acceder al aprendizaje, cuando empezamos a ver cuáles eran esas dificultades, encontramos chicos con mucho abandono, entorno familiar muy vulnerable, familias muy deprivadas socio-culturamente y frente a eso dijimos ‘ok’ lo que necesitamos entonces es acompañar más a los chiquillos en sus procesos, cómo los acompañamos, a ver dijimos, un Trabajador Social o un Psicólogo no puede, entonces dijimos ‘ok’, el Profesor jefe, pero no queremos que tenga la idea típica de Profesor jefe y lo cambiamos a Profesor tutor con estas características, pero dijimos este profesor va a necesitar apoyo, y ese apoyo se traduce en lo que hoy día es el CATI. Y dentro del CATI se ubica el profesional Trabajador Social” (Carmen; Recoleta).

Esto constituye un aporte fundamental en la incorporación de profesionales de otras disciplinas al ámbito educativo, ya que amplía los equipos profesionales, adecuándose a las necesidades propias del contexto psicosocial de los estudiantes, las familias y la comunidad; así como también, la ampliación del área de intervención en salud y de estudiantes con necesidades especiales. De esta manera, el CATI, se compone de la siguiente manera: *“El eje central del CATI es el profesor tutor, quien se vincula directamente con los estudiantes desde el trabajo que hace habitualmente en el aula, y en el tiempo otorgado para desarrollar vínculos y hacer un trabajo directo de forma individual con los estudiantes y sus familias”*; el profesor tutor en palabras descritas por Carmen Morales, corresponde al anteriormente denominado ‘profesor jefe’, es

decir, aquel docente a cargo del curso, y que con esta iniciativa pasa a tener un trato más vincular con los estudiantes a su cargo, de manera de responder al objetivo planteado.

Para responder a dicho escenario, el DAEM de Recoleta, establece el mecanismo en que se llevará a cabo dicho proceso, y la importancia que se reconoce de trabajar individualmente con el estudiante, así como también con su entorno, reconociendo que puede ser un obstaculizador del proceso de aprendizaje.

“... a los profesores tutores se les asigna cerca de un 70% de su jornada a labores de trabajo de vínculo, mientras que el 30% restante corresponde al trabajo de aula. En este proceso, el/la profesor tutor es acompañado y asesorado de manera técnico-vincular por el resto de los integrantes del CATI, específicamente por un Psicólogo, un Trabajador Social, Educadores Diferenciales y Psicopedagogos, en casos que se requiera. Además, existen integrantes que participan en función de la demanda y necesidad del establecimiento, como los programas externos de salud y otros profesionales de labores específicas.

El trabajar con la familia de los estudiantes implicará un cambio significativo en cómo abordar los problemas que enfrentan los colegios, ya que no contempla solo al estudiante en su condición de “individuo”, sino que trasciende las fronteras físicas propias del establecimiento, efectuando un trabajo completo que involucra al entorno donde crecen nuestros estudiantes (Dirección de Administración de Educación Municipal DAEM de Recoleta; 2015: s/n).

Ya descritos los objetivos y distribución del trabajo a realizar en el CATI, el DAEM de Recoleta – tal y como sucede en Peñalolén- define una serie de funciones, que en este caso son específicas del Trabajador(a) Social al interior del establecimiento educacional, y que puede desarrollar individualmente o en conjunto o dupla con el

Psicólogo(a) y/u otro profesional de acuerdo a las necesidades del estudiante; dejando en claro que en la planificación y estructuración del proyecto no participaron los profesionales que hoy son parte del él, sino que ellos solo fueron llamados a ejecutarlo y difundir sus objetivos a la comunidad educativa.

“Con todo el desafío que significa instalar la profesión en la institución escolar – porque se valida mucho la imagen del profesor- cuesta cuando otro profesional entra al sistema, entonces es súper importante explicarle a los profesores cuál es tu función o tus funciones, presentar un plan de trabajo, toda la organización del trabajo que se va a realizar en adelante, cómo se va a hacer, así que inicialmente se presenta una matriz de marco lógico; de esa forma se organiza de manera estructurada los objetivos que iba a realizar, las actividades que iba a realizar, las personas con las que iba a trabajar durante el semestre, y posteriormente a esto nace el Proyecto CATI con las funciones y los roles más delimitados de lo que se esperaba del Trabajador Social. Ellos planificaron (Departamento de Convivencia Escolar; DAEM de Recoleta) la estructuración del programa, a nosotros solo nos socializaron el programa que se quería ejecutar en las escuela, entonces tampoco formamos parte de la planificación, solo cuando lo presentaron y ejecuten” (Valentina; Recoleta).

*Dentro del Proyecto CATI, se encuentran las siguientes **Funciones Específicas del Trabajador Social CATI/PIER; DAEM Recoleta, 2015***

- 1.-Detectar, conocer y difundir los recursos existentes en el área de educación (Comunidad educativa, DAEM y Ministerio).*
- 2.-Colaborar en la elaboración de los proyectos educativos de centros, especialmente, en lo relativo a las condiciones socioculturales del entorno y los aspectos sociales y familiares de los alumnos escolarizados.*

- 3.-*Informar y Orientar a los padres, en el ámbito de sus funciones como trabajador social en el establecimiento. Asume un rol educativo en el entorno familiar de los estudiantes.*
- 4.-*Facilitar al profesor tutor información y datos en relación a los aspectos sociales y familiares de los alumnos.*
- 5.-*Realizar estudio y valoración social y familiar de los alumnos.*
- 6.-*Derivar y canalizar adecuadamente, según la demanda y necesidades detectadas.*
- 7.-*Orientar y entregar pautas de actuación en situaciones problemáticas, sean estas individuales o grupales.*
- 8.-*Colaboración en las funciones generales transdisciplinarias de los equipos.*
- 9.-*Estudiar y abordar los factores que en cada caso producen ausentismo, repetición, deserción y deficiente rendimiento escolar.*
- 10.-*Servir de intermediario entre las familias, la escuela y los servicios escolares para el adecuado diagnóstico y tratamiento de las diversas formas de inadaptación escolar.*
- 11.-*Informar sobre el estado socioeconómico de las familias solicitantes de becas o ayudas.*
- 12.-*Estudiar, con las técnicas adecuadas, los problemas socioeconómicos y culturales que faciliten la comparación de planes de actuación escolar y planes de trabajo en educación familiar.*
- 13.-*Posicionar el establecimiento en el barrio mediante un trabajo territorial.*
- 14.-*Participar de citaciones, encuentros, reuniones y capacitaciones dispuestas por la Unidades del DAEM y transferir los conocimientos y acuerdos pertinentes al equipo CATI (DAEM Recoleta; 2015: s/n).*

Panorama opuesto es la realidad que enfrentan los establecimientos con dependencia particular- subvencionado que fueron parte de este estudio, y que como ya se alude previamente, a partir de las entrevistas a sus Trabajadores Sociales, dan cuenta de la dificultad existente al momento de definir y reconocer sus funciones, no logrando la misma profundidad y especificidad que fue posible captar en las experiencias antes descritas y que, hipotéticamente, se atribuye a la escases de recursos humanos y/o

financieros para instalar iniciativas como las mencionadas. No obstante, a través de esta indagación no es posible establecer una generalización o crítica a las comunas de los establecimientos particulares-subvencionados que fueron parte de la muestra, puesto que la ausencia de iniciativas sustentadas en base a proyectos o políticas educacionales son mínimas a nivel nacional, y salvo excepciones como las descritas, la autonomía y trabajo “independiente” del sostenedor o gobierno local, es la realidad que prima en el sistema educativo formal del país, de allí que no se conozca o reconozca una unificación de criterios al momento de caracterizar y delimitar los objetivos, roles, funciones e intervención de los nuevos profesionales insertos en el sistema educacional.

En este sentido, el carácter “autónomo” y sustentado en la praxis que ha caracterizado el desarrollo del Trabajo Social como disciplina, también se ha plasmado en el ámbito educacional en el país, y esto se evidencia en la realidad de los establecimientos que trabajan con la población más vulnerable, como es el caso de los establecimientos ubicados en las comunas de San Bernardo y La Pintana. Aquí la realidad de los profesionales y sus intervenciones no difiere mucho con lo que es la calidad de la enseñanza, siendo los mismos profesionales entrevistados los que dan cuenta de ello, a través de críticas y auto-críticas tanto a sus intervenciones como a la de otros profesionales.

Ejemplo claro de ello, se evidencia al momento de consultar por la definición de sus objetivos de intervención, que a partir de su propio relato, es posible inferir una carencia sustancial al reconocimiento de la disciplina como profesión, ya que todo trabajo o intervención profesional que se realice se desprende la necesidad de plantear al menos un objetivo previo; no obstante, la realidad de los Trabajadores Sociales entrevistados difiere de dicho escenario, su inserción en los establecimientos educacionales, de la mano con la inyección de recursos económicos que constituyó la Ley SEP, no generó ni obligó a los establecimientos a definir protocolos de acción, por

lo tanto, cada establecimiento que recibe aportes del Estado, define a través de su administración o Proyecto Educativo Institucional (PEI), lo que constituirá los derechos y deberes de los integrantes de la comunidad educativa, sin ahondar en lo que cada intervención constituye.

Reafirmando esta idea, en el relato de los profesionales entrevistados de establecimientos de dependencia particular-subvencionada, existe concordancia en que desde su incorporación no existió protocolo o instrumento que dé cuenta de su quehacer en el establecimiento, por lo cual ellos debieron iniciar un trabajo que incluyó definir sus propios objetivos, a partir de lo que visualizaron en la práctica. Asimismo reconocen como principal política pública sostenedora de su incorporación a los establecimientos educacionales a la Ley SEP, que a través de sus aportes económicos ha permitido extender sus áreas de intervención, aumentar sus jornadas laborales (horas) y con ello las remuneraciones.

Por ende, al momento de reconocer la política pública o sustento teórico que dé cuenta de la intervención o quehacer como profesionales, tanto la realidad expuesta por los entrevistados de La Pintana y San Bernardo, se evidencian notorias carencias en dicha índole, y que a su vez se reflejan en la identificación de sus funciones y/o acciones profesionales, centrándose básicamente en el quehacer asistencial propio de la profesión y aquellos elementos de carácter urgente que emergen en la cotidianidad o son parte de la realidad local.

“El colegio trabaja con la Ley SEP, eso es lo principal; cuando yo llegué las metas que me dieron... las tareas de asistencia número uno que es lo que más preocupa al colegio; y dos, la indisciplina, esa es la tarea principal que el colegio te designa, pero ya después hay un montón de cosas más, pero principalmente a los colegios les preocupa la asistencia nada más que eso...”

Las principales funciones sería planificar los talleres y ejecutar los talleres; hacer las derivaciones a los entes, las redes, en los casos que sea necesario” (Javier; La Pintana).

“... yo entré hace 3 años a la escuela... anteriormente tenían una Asistente Social que había empezado 22 horas, después 30 horas y llegaron después... cuando yo entré con un contrato de 45 horas, completo; y esto en general ellos lo pensaban como más que nada ver los programas de la JUNAEB sobre todo el de alimentación escolar (...) soy financiada por recursos SEP, entonces era parte de un equipo SEP... para el término de rendición por contrato, tengo horas de Programa de Integración y por equipo SEP...

En cuanto a las funciones han sido fundamentados en la práctica, no hay ningún armado (...) y ahí como que yo o la escuela se fue adaptando y gustándole lo que se iba haciendo, como que se fue dando en la práctica (...) el objetivo que me lo puse sola, es trabajar todos estos factores de riesgo social a fin de que los chicos puedan hacer su proceso académico de manera normal...

...el primer año lo que sí trabajé en hacer el diagnóstico para intentar tener por lo menos visualizados los casos que eran de mayor complejidad o lo que yo te planteaba que tienen factores de riesgo psicosocial más alto los niños que presentaban VIF, consumo de droga y como que ahí comenzamos a armar, ya vamos a tener por lo menos un mapa de cuánto era lo que teníamos que hacer para el otro año y ya para el otro año ya fue más fácil ya tenía los listados, como que la cosa se fue dando y ahí agregamos digamos, se fue dando la situación de por un lado seguir con las situaciones de vulneración de derechos pero ahora ya no era solamente la pesquisa y la denuncia sino también todo el seguimiento en los Tribunales de los casos... (Claudia; San Bernardo).

A partir del análisis realizado desde el reconocimiento y descripción de funciones de los profesionales del Trabajo Social, es posible determinar que existen importantes similitudes tanto en el reconocimiento como descripción de las mismas, en algunos casos con mayor claridad que otros, pudiendo inferir que estas responden al objetivo de intervención, y si es que este se encuentra definido o esbozado. En el caso específico de los establecimientos particulares subvencionado, al no tener objetivos claramente estipulados, sus funciones y/o actividades también responden a las situaciones que se suscitan en el momento, logrando “planificar” una vez adquirida experiencia. Por el contrario, con la presente investigación se ha podido visualizar que en los establecimientos educacionales de ambas comunas con dependencia municipal, a pesar de la diferencia en el proyecto de intervención, y que su labor se encuentra sustentada y definida en lineamientos de acción definidos previamente, y desde allí fundando sus objetivos, desde lo cual emergen algunas funciones del profesional Trabajador Social y de la dupla psicosocial que lo o los caracterizan.

En definitiva, recogiendo los elementos anteriormente expuestos, de acuerdo a los antecedentes entregados por las y el entrevistados, es posible distinguir una serie de funciones realizadas por los profesionales Trabajadores Sociales insertos en los establecimientos educacionales formales, destacando un carácter transversal y sin variantes de consideración respecto a la dependencia del establecimiento, que sí se manifiesta en su diseño y planificación de acuerdo a la dependencia.

De esta manera algunas de las principales funciones que se destacan en esta categoría son:

- a) Elaboración de diagnóstico(s) individuales y/o grupales (cursos/niveles)
- b) Entrevistas individuales y/o familiares
- c) Visitas Domiciliarias
- d) Elaboración de Informes sociales y/o de derivación
- e) Realización de Talleres
- f) Trabajo con redes
- g) Coordinación y gestión en entrega de aportes socioeconómicos y de alimentación

Considerando los aportes y reflexiones de los profesionales entrevistados, a partir de las funciones y/o actividades identificadas, se puede desglosar el carácter que las fundamentan, a partir de la consideración de tres lineamientos de acción en los que se pueden agrupar: uno en relación al (i) enfoque asistencial de la profesión, que responde al trato de necesidades inmediatas de los sujetos de atención; por otra parte, se destaca el (ii) enfoque socioeducativo en que, a partir del rol educativo del profesional mencionado previamente, este puede desempeñar actividades de dicho carácter como talleres grupales; y, finalmente, aquellas con un (iii) enfoque en las redes sociales que, como se ya se menciona, es un eje central en el quehacer del Trabajo Social en todo ámbito, esencialmente, en un contexto como el escolar donde hay presencia de diversos actores y necesidades en un mismo espacio social.

7.3. RESPECTO DE LA INTERVENCIÓN

Habiendo descrito lo que se espera del profesional Trabajador Social en el ámbito educativo formal, considerando las experiencias de quienes constituyen la muestra, resulta fundamental para acercarse al panorama del quehacer de la profesión de forma exhaustiva, indagar en aquellos elementos propios y diferenciadores de la profesión, que constituyen los métodos y modelos de intervención del Trabajo Social. Considerando la praxis como eje central en el desarrollo de la profesión, valorada tanto por los sujetos de atención como por otros profesionales o autoridades que conforman los equipos de trabajo, en todo campo de acción de la disciplina.

De forma preliminar al análisis de las entrevistas, es posible exponer que los participantes del estudio, en su mayoría coinciden en que a partir de la diversidad de problemáticas y necesidades suscitadas en el marco del espacio escolar, es imposible distinguir un único método de intervención profesional que responda eficiente y eficazmente a tal escenario. Por lo tanto, considerar el trabajo de casos/familia, grupo y comunidad, resulta inherente al desempeño profesional en un espacio social tan amplio como lo es la escuela, y como se plantea desde el inicio de esta investigación.

El factor a considerar como particularidad en la realidad educativa se relaciona con el nivel de exhaustividad e impacto que las intervenciones en dichos ámbitos se puede generar, es decir, en la realidad muchas veces se realizan intervenciones en más de un área, no obstante al carecer de factores como tiempo, recursos económicos, humanos, profesionales u otros, muchas veces se queda en el tratamiento asistencial y urgente que requiere determinada situación, de forma que la diferencia radica en la predominancia de uno sobre otro dependiendo el caso y la situación contextual del establecimiento educacional, en que su mayoría privilegian el método de intervención

de casos/familias, pasando en algunos casos por la intervención grupal y finalmente – en el mejor de los casos- el vínculo y trabajo con la comunidad.

“El que más predomina es la intervención de casos, porque uno quisiera abarcar no sé... más allá de los problemas conductuales trabajar con ellos, pero no los puedes dividir por curso, porque el problema ‘es del curso’ aunque haya un grupito más desordenado, depende de cómo es la interrelación de ellos, lo que tienes que trabajar con cursos completos y a veces se hace difícil el trabajo grupal (...) se nos presenta mucho, mucho intervención en crisis, la atención de casos, los apoderados que vienen a pedir orientación porque tienen un problema...” (Pamela; Peñalolén).

“... tú como profesional organizas el quehacer, haces una planificación previa –que igual se va modificando durante el año- pero considerando todas estas líneas de intervención porque tienes que hacer casos, grupo, familia y comunidad (...) o sea, yo igual elaboro diagnósticos de las familias, de los cursos, porque esas son las herramientas que en el fondo te van diciendo hacia dónde tiene que ir dirigido tú trabajo” (Valentina; Recoleta).

En este sentido, y a partir de la importancia y relevancia que suscita el trabajo de casos, es que los profesionales entrevistados reconocen como uno de los principales modelos de intervención profesional, el modelo de intervención en crisis, en el que se pone en evidencia aquellos factores obstaculizadores del proceso de aprendizaje en los estudiantes, y frente a lo cual requieren ayuda y contención del profesional de forma individual o con apoyo del equipo multidisciplinario, de existir la instancia.

“Generalmente utilizamos el modelo de intervención en crisis, a veces el centrado en la tarea, cuando hay cosas que solucionar inmediatamente...”

(Javier; La Pintana).

Asimismo, dentro de esta línea, es posible distinguir dos modelos que los profesionales distinguen como esenciales en el quehacer profesional, por una parte se encuentra el *ecológico-sistémico*, y por otra el *psicosocial*, los cuales contribuyen a la comprensión de la noción de escuela como espacio o escenario social, en el que no es suficiente abordar las problemáticas o necesidades de manera individual y particular, sino que cabe considerar el contexto como parte de un sistema o macrosistema; así como también, los aspectos psicológicos, emocionales y contextuales que influyen negativamente en el ya referido proceso de aprendizaje.

A continuación se recopila una selección de antecedentes entregados por los profesionales entrevistados al respecto, los que dan cuenta de la importancia de dichos modelos y de cómo estos se llevan a cabo en la práctica. De igual manera, se identifica a partir de lo reconocido por las profesionales de la comuna de Peñalolén, exclusivamente, un acercamiento a lo que podría establecerse como sustento teórico de las intervenciones, es decir, aquellas nociones teóricas y/o de políticas públicas que posibilitan la definición de objetivos y planificación de las intervenciones a realizar en los establecimientos de la comuna, con lo cual además queda en evidencia la carencia existente en este sentido, en la experiencia de los profesionales insertos en otras comunas de la región, los cuales solo profundizan en aquellos elementos extraídos desde la praxis, y que caracterizan a la profesión como una disciplina centrada en la “acción”, esencialmente.

“Bronfenbrenner... bueno la mirada de Bronfenbrenner cuando te habla del modelo ecológico es precisamente cómo las consideraciones de contexto, de menor a mayor contexto van teniendo implicancias que permiten generar condiciones favorecedoras u obstaculizadoras que es lo que buscamos nosotros, son condiciones de contexto facilitadoras, de qué, del aprendizaje... aquí hay un sustento teórico, desde ese sustento teórico podemos decir e ir construyendo mucho desde la práctica también, porque por lo menos acá en Chile no teníamos una expertis muy fuerte y porque hay que reconocer otra cosa, el sistema educativo es un sistema bastante cerrado, incorporar experiencias de este tipo no ha resultado fácil, entonces cuando resultan, cuando dan buenos resultados hay que sistematizar la experiencia para ver cómo la podemos replicar... por otra parte, esto tiene una base y un fundamento educativo que está puesto en lo que nosotros llamamos “las escuelas efectivas” dentro de educación... la definición de escuela efectiva es una escuela que logra que todos sus estudiantes aprendan sin exclusión a pesar de las condiciones de contexto social” (Mónica; Peñalolén).

“Política de infancia y adolescencia, bueno la Ley SEP... algunos autores que hablan sobre resiliencia, o redes, eso son como nuestros lineamientos con los que nosotros trabajamos. Modelo de Salud Mental Comunitario, Modelo Psicosocial, Conductual Comunitario, Ecológico, como que desde ahí nos movemos” (Pamela; Peñalolén)

Lo anteriormente descrito por las profesionales, sostiene la idea de que toda intervención como acción social, en este caso, debe necesariamente fundarse en la base de algún enfoque epistemológico o enfoque teórico, de manera de explicitar previo a la ejecución de actividades aquellos pasos previos necesarios a partir del diseño y planificación de las acciones, considerando a su vez el aspecto metodológico.

Este escenario no debiese ser ajeno al quehacer del Trabajo Social, que como se evidencia a continuación, en muchos casos, ha debido partir y sostener su labor ejecutando actividades, sin un trabajo reflexivo o analítico previo.

“Yo no recuerdo mucho los modelos que les enseñan a ustedes... yo creo que hay hartito del ecológico, cuando nosotros pedimos el trabajo con redes y eso... y hartito de intervención en crisis” (Carmen; Recoleta).

“El modelo sistémico, porque tú trabajas no solo con los niños, trabajas con la comunidad y la comunidad está compuesta por distintos sistemas, la escuela es un sistema, la familia es un sistema y nosotros tratamos de verlo de una manera súper integrada, entonces cuando te contaba por ejemplo cuando tengo que visualizar las necesidades, las problemáticas, no es tan solo las problemáticas del niño acá en la escuela, es también dónde se da el origen, puede ser desde la familia, puede ser desde la comunidad, entonces es más que nada sistémico- ecológico” (Valentina; Recoleta).

“... principalmente el enfoque sistémico, no puedes ver al joven solo si viene de una familiar que está en un contexto, está en un entorno que comparte con sus compañero con otras realidades y se van mezclando todos...” (Javier).

Otro elemento importante a destacar como parte de la investigación, responde a la lógica de existencia de mecanismos de evaluación tanto de resultados de las intervenciones realizadas como de los profesionales o equipos que las ejecutan, de manera de plasmar la satisfacción e impacto que el desarrollo y ejecución de acciones,

en este caso sociales, son llevadas a cabo tanto en los establecimientos de dependencia municipal como los particulares subvencionados.

Siguiendo la lógica programática municipal existente en la comuna de Peñalolén, es posible reconocer la existencia de mecanismos de evaluación acorde al trabajo realizado. Es decir, de acuerdo a la información entregada tanto desde la Dirección de Educación como desde la experiencia de la profesional entrevistada que conforma parte de los equipos de duplas psicosociales de la comuna, se da cuenta de la existencia de ambas formas de evaluación: de intervención y profesional, a través de informes y reportes que como duplas deben elaborar.

“Hay informes que todas la duplas van haciendo mensualmente y que después quedan en un informe final de evaluación que se entrega anual, donde están la cantidad de casos, el tipo de casos, las recurrencias, cuáles son las prevalencias más altas que tenemos... todo eso se entrega un informe, que por cierto son informes internos, porque hay casos de situaciones muy particulares (...) Respecto a las funciones de la dupla, hoy día hemos estado muy concentrados en el cumplimiento de metas desde el punto de vista de la cobertura y nos ha ido muy bien, pero es un desafío que tenemos que ir incorporando otras variables que nos permitan ir midiendo mayor impacto en la intervenciones que estamos haciendo... ahora las duplas trabajan de manera coordinada; qué significa eso, que hay una encargada del área (Encargada del Área Psicosocial) que se reúne periódicamente con ellas, que comparten experiencias que van retroalimentando el trabajo y a partir de esa retroalimentación se van haciendo correcciones en los planes de trabajo, no es que se instaló la dupla y bueno tú te las arreglas por la vida (...) más allá de que por cierto ellas reportan al director en cada colegio, hay una coordinación desde acá, desde la Dirección de Educación, donde hay una persona exclusivamente

responsable del trabajo de las duplas, de cómo llevarlo adelante, de su plan de trabajo, de hacer seguimiento, retroalimentación y correcciones cuando corresponda; la encargada del área psicosocial” (Mónica; Peñalolén).

“... entiendo que a mí la coordinadora de la Corporación, que es Regina Rivera, envía una pauta de evaluación a los directores para que la llenen entre el director, porque a ver... el departamento de orientación está compuesto en este colegio, por las dos orientadoras y la dupla, nuestra jefa; así como por orden sería, estamos nosotras, las orientadoras, y después de la orientadora vendría la directora, entonces nosotras todo tenemos que informárselo a la orientadora y la orientadora que es parte del equipo de gestión sube la información a la directora y al equipo de gestión; entonces cuando la coordinadora de la Corporación del Equipo Psicosocial le envía este informe de evaluación, esta pauta, se llena entre, por lo general, entre la Directora, la Orientadora y el Jefe de U.T.P. o alguna Inspectora, llenan esta pauta y se la devuelven a la Corporación, así nos evalúan todos los años (...) Además nosotros tenemos que enviar todos los meses unas pautas, donde tenemos que poner todos los casos atendidos, cuántas visitas se hicieron con los nombres de los niños, cuántos talleres se hicieron, a cuántas reuniones asistimos, cuántos informes enviaste... todos los meses hay que enviar a la Corporación un informe de todo lo que hiciste y al final de cada semestre se envía además una planilla así como una sábana muy grande, con nombre del niño, rut del niño, edad del niño, con todos los datos y por qué situación se atendió...” (Pamela; Recoleta).

En el caso de la comuna de Recoleta, como el proyecto CATI es un proyecto nuevo, ejecutado desde marzo de 2015, aún no se han implementado los mecanismos de evaluación que ya vienen delimitados en el proyecto, el cual a diferencia de lo que se instala con la Ley SEP, es financiado con recursos municipales, por lo tanto las rendiciones se realizan a nivel local. De esta forma, las profesionales entrevistadas

entregan un panorama general de dicho proceso de evaluación y aquellos elementos en los que ya se ha ido avanzando.

“Estamos en eso, estamos implementando en este minuto... a ver, de partida hay evaluación de desempeño de todos los profesores que trabajan aquí... de los Trabajadores Sociales, de hecho a los Trabajadores Sociales ya los hemos evaluado dos veces, se les evalúa al tercer mes de haber ingresado, se le evalúa al sexto mes, por ahí tuvimos que hacer un par de cambios, pero fueron menores; y ahora viene una tercera evaluación, hay evaluación de desempeño de los profesores tutores, de los educadores diferenciales, de todos... quiénes evalúan: los jefes directos que en este caso son los coordinadores CATI, los directores de las escuelas, evalúan los apoderados, evalúan los estudiantes...sí, básicamente estamos trabajando con encuestas, con entrevistas en profundidad y con grupos de discusión (...) ahora todo esto como proyecto tiene metas, tiene objetivos, de hecho se elaboró bajo la metodología de marco lógico, entonces tenemos un fin, un propósito, todo, y eso es lo que hoy día evaluamos. El proyecto es financiado por la municipalidad, no tiene presupuesto externo, corresponde a un plan comunal” (Carmen; Recoleta).

“Hay dos tipos de evaluaciones, una que realiza el equipo directivo, que a nosotros no han evaluado tres a cuatro veces en el año, y eso tiene que ver con las funciones y el trabajo que yo desempeño acá en la escuela. Y aparte yo también realizo evaluación de mis actividades, eso al final, como ex post, para conocer el impacto que puede tener mi intervención y si es significativa o no. En el caso del CATI, hasta ahora las evaluaciones que han realizado han sido principalmente a los profesores tutores, más que a todo el equipo, se han enfocado más en la evaluación de los profesores más que cómo funciona en forma integral” (Valentina; Recoleta).

Por el contrario y siguiendo el patrón de diferenciación existente entre los establecimientos según su dependencia, en el caso de ambos establecimientos de dependencia particular-subvencionada, existe una carencia en la instalación de mecanismos de evaluación en ambos sentidos, es decir, considerando la intervención y el desempeño profesional. No obstante reconocen que deben realizar algunas acciones enmarcadas en el proceso evaluativo, por ejemplo a través de informes de casos, de seguimientos y evaluaciones internas con reportes al director o sostenedor del establecimiento, o en caso de fiscalización si se enmarca en los lineamientos de la Ley SEP, que corresponde a la realidad de ambos establecimientos de las comunas de La Pintana y San Bernardo correspondientes a la muestra.

“Hay entrega de informes de casos, en qué quedó el caso o cómo va, si avanzó algo, pero también ahí pasan cosas, por ejemplo para avanzar en los casos hay que avanzar en todo lo que envuelve al niño, citas al apoderado, no vienen, una otra vez, el colegio no hace nada con eso y aquí queda el caso, son casos excepcionales en que yo he podido saltarme eso y mandar derivaciones al Tribunal por negligencia y vulneración de derechos, derecho a la salud y a la educación, pero el colegio trata de evitar esos ‘match’ (...) lo que he instalado, son derivaciones con los profesores y según lo que ellos van viendo, y también lo que yo voy viendo, pero no hay algo como estándar...”
(Javier; La Pintana).

“... la principal evaluación la hace la sostenedora... el año pasado nos fue bien con eso... ejemplo, una de las evaluaciones que hizo la sostenedora es que yo dedicara el 100% de esfuerzo al tema de los niños y se me sacó todo lo de Junaeb (...) Por otro lado, en general te llegan a fiscalizar (por Ley SEP), a mí lo único que me miran son las fichas de los niños, yo tengo fichas por niños, no de todos los del colegio, pero sí los que tienen categoría SEP, ahí yo

en general llevo el seguimiento de todo, llamadas, visitas domiciliarias...”
(Claudia; San Bernardo).

Teniendo este un cuadro general de lo que constituye la intervención del Trabajo Social en el ámbito educativo, considerando la experiencia particular en las comunas que son parte del estudio, y según su dependencia, existen dos elementos de importancia y que se desprende de la evaluación o auto-evaluación que los profesionales que son parte de dicho proceso pueden realizar o visualizar; estos elementos son los facilitadores y/u obstaculizadores de la intervención o desempeño profesional.

Si bien, todas las experiencias que conforman la muestra del estudio, preliminarmente evalúan positivamente la experiencia del desempeño del Trabajo Social en el ámbito educativo, se destacan y reconocen elementos facilitadores tanto de la intervención como del desempeño profesional, y que abordan desde la formación académica, los equipos de trabajo, hasta la instalación de iniciativas programáticas, entre otros factores, que de alguna forma han permitido el desarrollo de la profesión en las escuelas y liceos del país.

Por ejemplo, en el caso de la comuna de Peñalolén, a través de lo planteado por su Directora de Educación se reconoce la importancia de ampliar la mirada del proceso educativo formal que se había instalado en el país; esto a través de la apertura a nuevos elementos que constituirán la actual noción de educación que hoy conocemos, alejándose del hermetismo característico de la visión academicista o tradicional que primó hasta el siglo XX, y acercándose a lo que hoy son la perspectiva de derechos, de género, de inclusión, etc. que hoy orientan el ideal de educación.

“... la expertis precisamente, esto es un reconocimiento que desde el trabajo educativo se viene dando, es un trabajo que puede tener una mirada y una perspectiva multi-profesional donde distintas áreas y profesiones pueden contribuir al logro del objetivo central que es educación, que es el aprendizaje, pero desde expertis distinta, así como un profesor frente a un caso social no va a tener las herramientas, ni la formación, ni el protocolo para enfrentarlo, sí lo puede tener la Trabajadora Social, y la manera de enfrentar desde el colegio esa situación social, puede convertirse si es trabajado bien dentro del colegio, en un factor protector del niño que genere soporte para ser un facilitador del aprendizaje...” (Mónica; Peñalolén).

Por su parte, la otra profesional de la misma comuna destaca en forma particular su formación académica, en la que reconoce la relevancia que tuvo la preparación práctica durante los cinco años de estudios, y que de alguna forma han permitido situarse y presentarse en los distintos contextos y realidades con herramientas y habilidades que permiten desenvolverse de manera más asertiva.

“... yo en mí formación, tuvimos todos los años práctica, los 5 años tuvimos prácticas diferentes... grupo, familia, comunidad... y yo creo que el haber tenido esa experiencia del contacto con la gente, de programas, de un montón de cosas, me ha facilitado un montón la inserción en el trabajo, conocer más de redes, programas, de cómo funciona ciertos programas... yo tengo desde hace como tres o cuatro años alumnas en prácticas, alumnas en práctica que llegan de tercer año con recién un semestre de práctica, vienen un día a la semana y desconocen un montón de cosas, este es su primer acercamiento como a la realidad, y ahí uno nota también la diferencia de la formación que tenemos con otras universidades, con otros institutos (...) te sirve un montón ese conocimiento, traer ese conocimiento” (Pamela; Peñalolén).

Este mismo elemento reconoce el profesional que se desempeña en la comuna de La Pintana, quien reconoce sus experiencias prácticas previas como factores que le han permitido llegar y desempeñarse como mejores habilidades y utilizando mejores herramientas en un contexto de alta complejidad.

“... la experiencia que uno tiene, trabajar en la práctica por tantos años con jóvenes que es un trabajo bonito en verdad, como yo te conté trabajé para SENAME tres años con jóvenes infractores de ley y ya tienes una escuela maravillosa ahí... bueno trabajas con jóvenes homicidas, con violadores, trabajas con delincuentes profesionales, estafadores y cabros que roban celulares no más, lanzazos, y estar tres años ahí y ver todo lo que yo vi, compartir con ellos su experiencia, eso para mí fue una escuela tremenda en verdad...” (Javier; La Pintana)

Por su parte, un elemento fundamental reconocido como facilitador del desempeño profesional por parte de una de las profesionales de Recoleta, es la instalación de iniciativas como el proyecto CATI que constituyen vías de validación de la profesión en escenarios que no son propios de la disciplina, y que en un comienzo parte siendo escenarios adversos por la complejidad del quehacer y la validación con que cuenta el profesional.

“La ejecución del CATI, porque como que dio un plus a que... no es el Trabajador Social el que se quiere imponer y hacer todo, sino que también te posiciona de cierta forma el tema del programa” (Valentina; Recoleta).

En este sentido, al pasar al escenario opuesto, es decir, al consultar por aquellos factores que obstaculizan o han obstaculizado el quehacer profesional o la ejecución de alguna iniciativa, son muy pocos los elementos a destacar por las y el entrevistado,

donde solo algunas de las entrevistadas reconocen obstaculizadores que van en la línea de la ya insinuada validación profesional y la escasa coordinación entre el trabajo realizado con otros profesionales o autoridades del establecimiento; esto quizás por lo incipiente que ha resultado la incorporación formal de profesionales de disciplinas ajenas a la pedagogía, caso particular del Trabajo Social, y cómo ha debido ir paulatinamente instalando una labor de forma sistemática y no solo como apoyo a la labor docente.

“De partida yo creo que en general (los Trabajadores Sociales profesionales del Programa CATI) saben muy poco de redes, por no decir nada, yo he tenido que capacitarlos todo el año. No conocen los dispositivos SENAME, la diferencia entre una Fiscalía y un Juzgado, las medidas cautelares que se implementan, eso no saben, hay que enseñarles de todo. Y yo me atrevería a decir que hay un grupo de Trabajadores Sociales, un grupo que no son todos, que les cuesta como adaptarse si tú quieres a las exigencias del trabajo, a ver les cuesta entender y adaptarse a la cultura educacional, entender que históricamente en nuestro sistema los directores tienen determinadas características, entender que hay cuestiones políticas que cruzan la educación, entonces les ha costado adaptarse y por ahí hemos tenido que cambiar Trabajadores Sociales (...) hay algunos que les cuesta trabajar en equipo, porque ninguna de estas capacidades muchas veces se trabajan en la formación inicial, tú no tienes un ramo de trabajo en equipo”
(Carmen; Recoleta).

“La verdad es que este año no, ha sido todo súper coordinado, no he tenido dificultad por ejemplo con otro profesional, porque hay distintos estamentos y eso también es como súper importante, este año como te digo no he tenido dificultades, pero cuando recién llegué a la escuela el obstaculizador fue

poder legitimarme con los profesionales de la escuela, porque era primera vez que había Trabajadora Social, entonces poder delimitar las funciones por ejemplo del orientador, del Trabajador Social, de la Psicóloga ahí como que fue engorroso, porque de cierta forma tú igual te tienes que posicionar en la institución, pero sin pasar a llevar al otro, creo que igual hay como un tema de ego, pero ahora la verdad es que ya no” (Valentina; Recoleta).

“El trabajo coordinado y en equipo con las autoridades de la escuela... un trabajo con la jefa de UTP y la sostenedora... hasta ahora siento que me he mandado las partes sola y nadie me dice nada... yo puedo pasar cuatro días y a mí nadie me dice nada, nadie me dice lo que tengo que hacer, porque yo en general me ordeno sola, o sea nunca estoy parada, mi pega es así full, tampoco con las idas a terreno pido permiso, aviso, mando correos con todo lo que voy a hacer en la semana como una bitácora... a mí me pasa a veces que le digo a la directora "ya pues, escúcheme cinco minutos, porque yo no me voy a mandar sola... a ellos les cuesta seguirme el tranco... por ejemplo, la Jefa de UTP tiene una hora a la semana de coordinación conmigo, entonces la reta la directora cuando sabe que yo he hecho cosas sin que ella sepa, pero es ella la que en realidad la que me tiene que seguir a mí, porque ella a veces anda más desconectada... pero como te decir igual han ido aprendiendo” (Claudia; San Bernardo).

El extracto del relato plasmado en la última cita, refleja la realidad que se pudo visualizar en ambos establecimientos con dependencia particular-subvencionada, en el cual se resume el carácter “autónomo” que los profesionales poseen en el desempeño de sus labores, que en muchos casos puede ser completamente valorados, pero que en el ámbito educativo, debiese estar mayormente regulado, al menos en el trabajo al interior de la comunidad educativa, de manera de brindar intervenciones

adecuadas a las necesidades de los estudiantes y su entorno; y en base a lo que el proceso de enseñanza- aprendizaje requiere.

Considerando este último punto, emerge la importancia casi inherente de ahondar en el trabajo interdisciplinario y la relación con otros profesionales por parte del profesional del Trabajo Social, bajo la base que corresponde a una profesión que se desenvuelve siempre en apoyo y trabajo en equipo con otros profesionales internos o externos a la comunidad escolar. En consecuencia, las escuelas, son un escenario propicio para el desempeño y desarrollo de distintas disciplinas, y que en los últimos años han ido en aumento, de acuerdo a las necesidades que han surgido en el contexto del proceso educativo actual.

“Nosotros tenemos otros grupos que tienen que ver con integración de acuerdo al artículo 170, tenemos otros profesionales hay psicólogos especialistas en NEE, están las educadoras diferenciales que son docentes, pero que también trabajan dentro de esta mirada de grupo de integración, hay psicopedagogas, hay terapeutas ocupacionales también... ah y fonoaudiólogos, también son asistentes de la educación profesionales que colaboran en nuestros colegios” (Mónica; Peñalolén).

“... depende de los programas, porque hay programas como estos de reinserción escolar que se suponen que tienen que ser un apoyo para el niño que ven, y que llegan acá buscando si hay matrícula a principio de año, lo matriculan y no los vistes más... hay otros programas que son con los que podemos trabajar súper bien, y que vienen constantemente a saber de sus alumnos, sobre todo los programas en casos de los alumnos están judicializados, y son como súper ordenados, que son un tremendo apoyo (...)Con los profesionales del mismo colegio hay buena relación, por ejemplo acá está el proyecto de integración donde trabajamos súper coordinadas a pesar que a veces no nos da el tiempo de juntarnos, pero estamos constantemente enviándonos correos o mensaje... los mismos profesores llegan de

algún programa y se hacen el tiempo para arrancarse un ratito de la sala y poder ellos dar su punto de vista al profesional... acá también está el Habilidades para la Vida (HPV), que es la psicóloga de un programa de la JUNAEB, también trabajamos por ejemplo la Escuela para Padres la hice yo con ella. Lo que es redes internas súper bien, con la red externa cuesta a veces un poco más pero siempre depende del aporte, por ejemplo con OPD es súper difícil porque uno hace derivaciones y espera que la OPD resuelva más rápido y no, como que todas las OPD están colapsadas..." (Pamela; Peñalolén).

"No les cuesta trabajar autonomamente, sí les cuesta trabajar con otros profesionales, por lo general. Les cuesta el trabajo interdisciplinario. Básicamente trabajan mucho con psicólogos, con educadores docentes, con educadores diferenciales, con psicopedagogo, fonoaudiólogo" (Carmen; Recoleta)

"Ha sido positivo, porque como te digo el sistema que nosotros llevamos de trabajo no es tan distinto a los que realizábamos antes del CATI, lo que sí hemos tratado de potenciar este año es la integración de todos los actores de la comunidad para elaborar un plan de trabajo, ya entonces por ejemplo no sé, nosotros realizamos reuniones de análisis de casos donde está el coordinador del PIE, la profesora del PIE o la psicopedagoga que trabaja con el curso, el docente tutor, la directora, la jefa de UTP, inspector, orientadora, Trabajadora Social y Psicóloga, entonces es necesario la visión y la expertis de cada profesional para poder abordar y hacer un plan de acción de acuerdo a las necesidades de cada caso... el trabajo en equipo es súper importante, sabes por qué te lo digo y nos hemos dado cuenta de eso, porque por ejemplo, intervienes un caso, la dupla ponte tú interviene un caso, sin que el PIE lo sepa y el niño es integrado, cómo se visualiza primero que todo que hubo un trabajo, cómo le haces un seguimiento, es súper necesario tener una coordinación y un canal de información y que todos compartamos esa información porque así de cierta forma todos van aportando a mejorar la intervención de cada caso o de cada familia" (Valentina; Recoleta).

“En estos momentos estoy en el colegio no hay psicólogo, por lo tanto no hay trabajo de dupla... por ahora solo trabajo con los profesores, no me relaciono directamente, pero tú ves que algunos no te mandan derivaciones o no toman en cuenta el trabajo que haces, o lo minimizan, “no es necesario, no es para tanto” (...) Igual la relación con otros profesionales además de ser profesional en general es buena” (Javier; La Pintana).

“En el colegio ahora trabaja una Psicóloga, psicopedagogas, los profesores, con ellos es la relación en general (...) Con los profesores súper buena relación, con los nuevos algunas veces cuesta, pero los antiguos es mandar un correo y decirles que si ellos ven algo raro informan casos particulares, los profesores en general funcionan así, también hay algunos que no pescan, no mandan informes, se quejan de los niños, pero se desligan de todos los temas, pero la mayoría son súper comprometidos. Los profesionales del área social tenemos otro manejo, que eso les falta a veces a los otros profesionales que a veces les cuesta” (Claudia; San Bernardo).

De acuerdo a los profesionales entrevistados, y a partir de sus propias experiencias, se ha podido comprobar que en todos los establecimientos que forman parte de la muestra el profesional Trabajador(a) Social debe vincularse directa o indirectamente con otro profesional, ya sea colega o no. Inicialmente existe una mayoría que concuerda en que el trabajo multidisciplinario y/o en equipo se considera una realidad positiva, recalando la existencia de buenas relaciones interpersonales y ambientes laborales amenos. Sin embargo, reconocen que en un gran número de ocasiones se han presentado problemas de coordinación o comunicación entre los integrantes de los equipos o diferencias de opiniones que han afectado planificaciones o ejecuciones de intervenciones, que se sustentan en las necesidades propias del contexto escolar.

Por su parte, a lo tratado en este último punto, y en complemento a la importancia que releva lo asociado a la 'validación profesional', se les consultó a las y el entrevistado acerca de la percepción que poseen del profesional Trabajador(a) Social y los aportes que puede generar al ámbito educativo, de manera de reflejar con mayor consistencia aquellos elementos que permitan ir mejorando los roles identificados, y con ello, el reconocimiento, tanto de parte de los sujetos de atención como del resto de la comunidad educativa y comunidad en general.

Partiendo de la premisa de que toda intervención, por lo general, constituye un aporte, en mayor o menor grado, ahondar en el o los aportes del Trabajo Social y la percepción de los profesionales insertos en el ámbito educativo es esencial, para así evidenciar lo que se ha planteado a lo largo del estudio y que tiene relación con la necesidad e importancia de incorporar a estos profesionales al sistema educativo formal, de manera de profundizar la denominación que hoy existente de este grupo de actores reconocidos como Asistentes de la Educación.

“Yo creo que el concepto de Asistente de la Educación, ya es un elemento que ya te indica que ya hay una mirada de política educativa, hoy día dentro de las comunidades escolares no solo están los docentes, están los Asistentes de la Educación; y estos Asistentes son profesionales y no profesionales, en el caso de los Asistentes de la Educación profesionales, están las Psicólogas, las Asistentes Sociales, las duplas psicosociales... y por lo tanto el valor mayor que ellas tienen es cómo no solamente incorporar la expertis de su especialidad ,de su carrera, sino cómo esa expertis en particular la ponen al servicio del objetivo de la institución de la que están participando...” (Mónica; Peñalolén).

“Mira cuando nosotras nos insertamos, igual para los profesores era así como ‘mira esta cabra chica qué me va a venir a enseñar a mí’, no es como que nosotros le vayamos a enseñar algo a ellos, pero sí trabajar en conjunto, pero en muy poco tiempo resulta que los profesores empezaron como a necesitar de esta dupla, y te piden ‘¿Hagamos tal cosa? ¿Atendamos juntos al apoderado?’ (...) se apoya mucho el trabajo de la dupla, y eso yo creo que tiene que ver con que el trabajo está bien hecho, con que es necesario una dupla, y los profesores nos reconocen...” (Pamela; Peñalolén).

Dentro de los principales elementos que caracterizan al profesional del Trabajo Social, frente al resto de las profesiones es su labor a partir de ‘lo social’ que rodea al sujeto, perspectiva a partir de la cual surgen todos y cada uno de los factores que constituyen la intervención y acción social, propia de la profesión; esta perspectiva en muchos casos no es siquiera visualizada, incluso por los propios profesionales.

“Yo me atrevo a decir que el Trabajador Social es el único profesional en la escuela que aporta la mirada más social al proceso de aprendizaje (...) Entonces aquí yo creo que hay un trabajo familiar por un lado, y quién lo puede hacer, solo el Trabajador Social es quien tiene las herramientas para realizarlo... pero además quién le muestra al docente ésta realidad social de hoy día, al equipo directivo, al director; el Trabajador Social es el profesional por excelencia que domina lo que pasa hoy día en el sistema o debiera hacerlo por lo menos; tener una mirada más histórica, más antropológica, más sociológica, la tiene el Trabajador Social. Entonces el aporte que debe hacer el Trabajo Social ahí es fundamental; ahora eso significa también validarse, yo reconozco que no es fácil, porque en educación diría que generalmente el sistema es muy cerrado (...) Nosotros como Trabajadores Sociales siempre hemos estado en educación, pero así como esto con un programa con funciones no, yo diría que es primera vez que lo conozco...” (Carmen; Recoleta).

“En el fondo entregarle una mirada social al funcionamiento de la institución escolar, porque me ha pasado, nosotros realizamos reuniones técnicas todas las semanas y tú, al poder entregar una visión social de los distintos fenómenos que se presentan en la escuela, yo encuentro que es súper significativo, porque de cierta forma amplías la perspectiva de análisis. Entregar una mirada social en la escuela es súper importante y es un proyecto que debería ser considerado en todas las escuelas y no tan solo en las municipales de Recoleta, porque de cierta forma también logras como empoderar a la comunidad educativa, no tan solo a los profesores, no tan solo a los niños, trabajas con las familias, trabajas a nivel comunitario y aparte a nosotros también nos entregan las herramientas para trabajar con las redes, hacer los procesos de derivación, tienes la capacidad para articular el trabajo con otras instituciones y con otros grupos, entonces quizás de cierta forma somos aventajados en las instituciones escolares, porque tenemos y adquirimos conocimiento en nuestra formación académica; lo otro que es súper importante de nuestra formación es el tema de las visitas domiciliarias, cómo hacer una entrevista, cómo elaborar una entrevista que son herramientas súper importantes acá en la escuela, sobre todo en una escuela en situación de vulnerabilidad, porque tienes apoderados que son súper choros, entonces tú tienes que saber cómo tratar a cada apoderado, no puedes llegar de la misma forma con todas las familias, con todos los niños, tienes que saber cómo llegar, ser empática, generar un rapport y esas son herramientas que un Trabajador Social debe contar” (Valentina; Recoleta).

Finalmente, para concluir este apartado, se expondrán algunas cualidades, condiciones o requisitos que debiese poseer un Trabajador o Trabajadora Social inserto o a insertarse en el sistema educativo formal, considerando aspectos que van desde las características personales, pasando por la formación académica y opiniones o consejos que como profesionales ya experimentados pueden emitir en base a lo vivido.

“Primero que todo creo que tiene que ser una persona que tiene que saber trabajar bajo estrés, bajo mucha presión, porque como te comentaba son muchas las cosas que tú tienes que realizar, y más importante aún, te tiene que sí o sí apasionar el tema de infancia y familia, sí o sí, o sea si a ti no te gusta trabajar con niños, si no te gusta trabajar con familias, no... creo que eso es fundamental. Segundo, creo que ser una persona súper responsable, proactiva, la capacidad de proponer, ser propositivo, y en verdad ser como jugado con la carrera, creo que más que un Trabajador Social las características que debe tener en la escuela, son las del Trabajador Social sea donde sea que trabaje, sea donde sea que trabajes tienes que ser responsable, tienes que ser comprometido con la persona que trabajes y en la institución que trabajes, tienes que ser proactivo, tienes que ser participativo, ser una persona súper movida, más allá de que si trabajas en educación o no, donde sea que trabajes tienes que ser responsable” (Valentina; Recoleta).

Considerando el discurso anteriormente rescatado, el DAEM de Recoleta rescata un perfil profesional de los Trabajadores Sociales con una serie de requisitos, los cuales van más allá del título profesional; es decir, abordan un perfil con requisitos formales, centrado en el título y otras herramientas complementarias a la formación académica; y, a su vez, aquellas competencias profesionales y/o actitudinales propias de la formación personal, independiente el entorno laboral.

Requisitos Trabajador(a) Social CATI:

- *Tener título de Trabajador(a) Social*
- *Experiencia de al menos un año en el ámbito educativo*
- *Manejo de herramientas típicas computacionales (office)*
- *Conocimiento de la redes, recursos y marco legal que puede desempeñar en su labor*
- *Capacidad para crear estrategias nuevas a la hora de generar programas y proyectos*
- *Manejo de manejo de metodología de intervención a nivel individual, familiar, grupal y comunitaria*
- *Capacidad para resolver conflictos*
- *Capacidad para establecer buenas relaciones interpersonales*

- Capacidad de trabajo en equipo
- Compromiso con la comunidad educativa
- Capacidad de escucha
- Responsabilidad en el cumplimiento de los compromisos
- Asertividad

(Fuente: Carmen Morales; DAEM Recoleta).

En complemento de lo anterior, y ya desde su experiencia, la Trabajadora Social de la comuna de Peñalolén profundiza en aquellas nociones más vinculadas a las relaciones interpersonales, y los elementos psicológicos y emocionales (actitudinales) que se ponen en juego en una profesión como el Trabajo Social; y que se complementa con una visión similar de la profesional que se visualiza en la comuna de San Bernardo.

“... primero no naturalizar los problemas, aunque uno con el tiempo como que uno aceptas... no perder la sensibilidad por los niños, por los apoderados, con los profesores, ser ordenada, hay que ser súper ordenada porque no sé, en el día yo recibo montones de correos pidiendo información de diferentes tipos de cosas y tienes que responderle a todo el mundo; tener buenas relaciones interpersonales, autodeterminación o sea tomar decisiones aunque a veces no esté tu jefa, en este caso la directora o la orientadora, y si tengo que hacer esto hacerlo no más... tener carácter, tener carácter así porque acá ha pasado que han llegado profesionales, porque llegan diferentes profesionales de diferentes programas a hacer prácticas y otras cosas y que a la primera se han quedado llorando (...) ser súper tolerante, no frustrarte, tolerancia a la frustración porque hay montones de cosas que no resultan, montones de cosas, de repente hay casos que la mamá cambie que algún familiar tenga a un niño, entonces el niño se va a un hogar... y también saber tener límites, saber hasta dónde llega tu pega y que lamentablemente tú pones un pie fuera del colegio te vas para tu casa y la pega queda acá, o sea si te llevas los problemas para la casa estás súper sonada...” (Pamela; Peñalolén).

“Tener empatía... también el tema de lo que se llama el adulto céntrico, tienes que estar, pensar y sentir con niños, que tiene composiciones distintas, yo creo que es importante todo lo que aporta la psicología en lo que es el tema del desarrollo vital de los ciclos de vida, por ejemplo lo del deber ser empieza como a los 11- 12 años, y me pasa mucho que los profesores me dice "pero es que el debería estudiar, debería hacer esto" y no, no debería hacer nada, a los 8 años uno es súper concreto... eso con los niños, el jugar, ver herramientas con un mundo infantil porque trabajas con niños. Y con los adultos en general entender que también son parte del sistema, tener una visión política del porqué pasan las cosas, escucho historias de vida y que te hacen entender, porque sino uno también se enoja con los apoderados.

No es alguien que piense estar sentado, porque te decía trabajas con niños, las escuelas son un espacio donde todo el día corres, si bien hay ratos de oficina hay más ratos movidos, muchas veces puedes tener una planificación perfecta y al rato se cae y ahí quedó esa planificación, pero eso en general...

Yo tenía una profesora en la universidad que decía que el desafío de nosotras es estar en todas las escuelas, tenemos mucho que aportar... el tema del co-garante es súper desgastante, pero es lo que tiene que ser, las escuelas lo debemos hacer, ideal que sea el Trabajador Social el que esté ahí que se maneja con el tema, es fundamental que la escuela sea un factor de protección... las escuelas pesquisan, tenemos a los niños 8 horas al día, contar con Asistentes Sociales ojalá más potenciadas es esencial, el trabajo del Psicólogo también, un trabajo clínico..."
(Claudia; San Bernardo).

Considerando la serie de características establecidas y visualizadas por los entrevistados a partir de la ‘intervención profesional’ como categoría, donde en gran parte del análisis se distingue o diferencia la realidad de los establecimientos de acuerdo a su dependencia, también permite reflexionar sobre la serie de similitudes (discursivas) de los entrevistados, respecto a la intervención práctica en general, dando cuenta de funciones y/o acciones, cualidades profesionales, entre otros elementos, que se orientan en una misma línea, y que responden a un patrón de la

realidad en la que se desenvuelve la profesión, caracterizada por la intervención en contextos marginados y vulnerados.

Bajo esta lógica, es posible inferir que existe un quehacer profesional propio del Trabajo Social caracterizado por métodos y modelos de intervención transversales y que dan cuenta de la “identidad profesional” que se asume en el campo laboral independiente de su ámbito. Esta identidad, por lo tanto, implicaría conocimientos y desempeño no solo práctico, sino que una base sustentada en principios epistemológicos, teóricos, metodológicos, normativos y éticos que fueran parte constante de la co-construcción de identidad, como proceso constante y evolutivo, pero que en el caso particular de la profesión posee debilidades, que se asumen como parte de los desafíos a abordar por parte de los profesionales y aquellos sujetos en formación, y que se analiza en el siguiente apartado.

7.3. RESPECTO DE LOS DESAFÍOS

Finalmente, para completar el objetivo de entregar el panorama del quehacer de los Trabajadores Sociales en el ámbito educativo formal, se concluye la indagación que correspondió al trabajo de campo, consultando a los profesionales partícipes del estudio por aquellos desafíos que reconozcan o se planteen tanto a nivel personal y/o profesional; así como también, los desafíos que identifiquen como elementos a tratar por parte del Estado, a mediano y corto plazo.

Desde la premisa de la educación como derecho fundamental, a nivel gubernamental o estatal, los profesionales distinguen una serie de desafíos que van desde la incorporación desde la política pública de otros profesionales, como Trabajadores Sociales al ámbito educativo, con condiciones laborales dignas; así como también, el tratamiento de políticas sociales, económicas, culturales y educativas que respondan y se ajusten a las necesidades propias del contexto, sustentándose en las premisas de fortalecimiento de la educación pública, gratuita y de calidad, a razón del Estado como co-garante de derechos.

“Hoy día que se está pensando en fortalecer la educación pública... yo creo que un concepto de fortalecer la educación pública es cómo asociamos estos temas a la condición de calidad y la condición de calidad; a través de estos temas implica generar garantías y esto debería ser una garantía en todo colegio con un porcentaje alto de vulnerabilidad –como lo que te acabo de señalar que tenemos acá en Peñalolén- debería haber una garantía que todo colegio de éste tipo tuviera una Trabajadora Social, tuviera un Psicólogo, que pudiera ir asumiendo y acompañando el proceso educativo desde esta perspectiva, que es la perspectiva profesional que ellos pueden aportar, eso debería constituirse en política educativa y ser una garantía que el Estado a la educación pública le diera en términos de que cualquier niño que entre a una escuela pública en Chile,

si tiene altas condiciones de vulnerabilidad va a tener apoyo también” (Mónica; Peñalolén).

La importancia y relevancia de contar con otros profesionales al interior de los establecimientos educacionales, en específicos aquellos expertos en temáticas de índole social o psicosocial como Trabajadores Sociales y Psicólogos se traduce en un desafío o demanda que reconocen los profesiones entrevistados en este estudio, y que lo relevan a la importancia del derecho que constituye la educación y la equidad al contar con un equipo multidisciplinario que responda a las necesidades y tratamiento de problemáticas propios del escenario educacional; lo que sí resulta un desafío aún por abordar.

“...no hay como una estructura, lo cual yo creo que faltaría... de partida cualquier colegio de Chile debería tener un Asistente Social por obligación y no 15 horas ni 20 horas que dan en algunas partes... debería ser por obligación, y nosotros como profesionales deberíamos conseguir eso, yo creo que eso falta, que todo colegio tenga su dupla psicosocial, no solamente Asistente Social...” (Javier; La Pintana).

“Si bien en los recursos SEP viene orientado (la presencia de Trabajadores/as Sociales en las escuelas), viene la posibilidad ideal sería que fuese más un tema de obligatoriedad incluso más orientado al trabajo con familias, habilidades parentales el tema de las visitas domiciliarios. Por otro lado lo del tema de ser co-garante de derecho, que en las escuelas sea efectiva la Convención de los Derechos del Niño que es compromiso firmado por el Estado de Chile, por ejemplo el tema del maltrato infantil es una temática súper invisibilizada, pero que trasciende comunas que está creando futuros adultos muy dañados” (Claudia; San Bernardo).

“Yo creo que de partida todos los colegios por lo menos municipales y principalmente de zonas, comunas más vulnerables, debiesen tener Trabajador Social, ahora los sueldos son súper bajos, yo creo que es súper mal pagada la pega, porque es sacrificada, hay un tema emocional que tiene que ver con la pega que nosotros desarrollamos y un tema de seguridad también, porque finalmente tú te expones en la calle y sola, entonces si a ti te pasa algo, desde que si te muerde un perro hasta que te amenaza un apoderado, te pega un apoderado...” (Pamela; Peñalolén).

“En parte yo creo que como Política Pública debiese estar incorporado el Trabajo Social en todas las escuelas, independiente incluso si son particulares porque hay un trabajo que el profesor no hace que no le corresponde y sobre todo por la carga que se les está dando a las escuelas, en las que yo dejo al niño y tú me lo crías, y eso es un tema, además está todo lo de las problemáticas del consumo de drogas, alcohol en los más adolescentes, los temas conductuales y muchas veces ahí se requiere apoyo, pero como política pública, porque si no es como muy a la voluntad, por ejemplo en la Municipalidad de San Bernardo hubo ahora dos escuelas en las que pusieron Asistentes Sociales, una de esas tiene peor situación que la nuestra porque que hay mucho consumo de drogas, hay manejo de armas y esa colega a la semana se quería ir...” (Claudia; San Bernardo)

Desde esta concepción, la instalación de la profesión como componente de la política pública y cobertura profesional obligatoria en los establecimientos educacionales, provoca el reconocer los desafíos particulares para la profesión, especialmente cuando está en juego la validación profesional. Así surge en el relato, la importancia de visibilizar temáticas de índole social que se reflejan en el contexto escolar, y que dan cuenta de la realidad social al interior de los establecimientos; en dicho sentido el Trabajo Social debiese concientizar a la comunidad educativa sobre la relevancia del tratamiento social de dichas problemáticas y necesidades, puesto que son factores que afectan en el desempeño escolar de los niños, niñas y jóvenes.

A nivel profesional o de la profesión, se destaca en primer lugar la importancia de contar con lineamientos políticos-educativos locales; tal es la realidad del Departamento de Educación de Peñalolén, quienes desde el relato de su directora, reconocen que dicha política debería instalar o instaurar la “lógica de comunidad profesional dentro de los establecimientos”, incluyendo por cierto al Trabajador(a) Social y estableciendo como uno de sus objetivos el potenciar el trabajo en equipo como desafío, desde el cual cada profesión debiese hacerse cargo aportando desde su especificidad.

“Yo creo que afianzar la lógica de comunidad profesional dentro de los colegios es un desafío que todavía está en construcción, a qué me refiero, hoy día desde la expertis, la Psicóloga, la Trabajadora Social, la Fonoaudióloga, la Terapeuta, el Profesor... cómo ellos se constituyen en comunidad profesional en torno a un objetivo que es el aprendizaje, y eso implica esa mirada sistémica... una Trabajadora Social puede decir qué tengo que ver yo con el aprendizaje, en el aprendizaje no, pero sí en las condiciones que pueden convertirse en generadoras o facilitadoras de la promoción de aprendizaje, entonces, es constituir comunidad profesional dentro de cada establecimiento; yo creo que en el sistema educativo estamos avanzando en esa dirección, pero tenemos que fortalecerlo cada vez más; y esto no tiene que ver con que lo profesores no den a basto esto tiene que ver con el reconocimiento de que nuestras escuelas son reflejo de la sociedad en la que estamos, y por lo tanto, las condiciones sociales de esta sociedad se van a ver reflejadas allí y necesitamos tener una respuesta que sea más rica, más variada, para que efectivamente los niños hoy día puedan aprender y eso no solamente lo da el aula. Yo como profesora, qué es lo que primero necesito para generar aprendizaje, el aula dispuesta al aprendizaje y si el niño no ha comido, si el niño no ha dormido porque está en una situación de violencia en su casa, o tengo un niño golpeado dentro de mi aula, cómo me hago cargo yo, efectivamente yo como profesor tengo un rol que jugar, pero hay una situación social que está envolviendo lo que te acabo de describir que tiene que ser asumida por un especialista, entonces yo creo que esa es la tarea central que

viene ahora y que como sistema educativo y como política pública hoy día tenemos que hacer” (Mónica; Peñalolén).

Por otra parte surge, desde el discurso de las entrevistadas, con recurrencia la importancia que se le atribuye al proceso de sistematización de experiencias, en el marco de un aporte y guía orientadora para la realización de futuras intervenciones, que por ejemplo pudiesen replicarse en otras comunas, y que principalmente son detectadas por las profesionales de las dependencias municipales; sin embargo, se lo plantean como desafío, puesto que la carga laboral diaria con la que cuentan no permite destinar tiempo y recursos (personales y económicos) a dicho proceso.

“Yo creo que de partida sistematizar, ese es como un desafío y esa meta es la que he querido hacer, sistematizar el trabajo que hago o por último algún área de lo que yo trabajo (...) yo creo que también hay que trabajar con la red (sectorial), acá en el sector por ejemplo funciona un PPC, quizás trabajar más coordinado con ellos, porque finalmente todos nuestros niños son de acá del sector...” (Pamela; Peñalolén).

“Es fundamental el tema de la sistematización de experiencias, eso yo encuentro que es un aporte súper significativo de la intervención, pero el ritmo de trabajo que tú tienes en la escuela de verdad que no te da como para realizar ese tipo de trabajo (...) realizar este tipo de trabajo es súper significativo, tú a través de esas intervenciones das a conocer cómo puedes mejorar las prácticas en la institución, creo que ese es uno de los desafíos” (Valentina; Recoleta).

De igual manera se reconoce como desafío, el refuerzo del rol educativo que posee el profesional Trabajador Social, que no concibe únicamente el proceso de enseñanza-aprendizaje dentro del aula, sino que también fuera de ésta, incorporando a su vez a

todos los actores que requieran y sean parte del sistema social y educativo, en torno a los estudiantes y la comunidad educativa en general.

“... (el Trabajador Social) debiese ser capaz de entregar formación en sus temas propios a la comunidad educativa... enseñarle a los profesores; por ejemplo, nosotros en esta comuna los profesores tutores salen a hacer visitas domiciliarias, van a las casas y ahí para los profesores ha sido todo un descubrimiento, no se imaginaban que sus estudiantes vivían en las condiciones que viven, entonces ahí debiera haber un apoyo bien fuerte del Trabajador Social, qué se hace, pero que se hace de manera individual, debiera haber mucha formación en temas sociales de parte del Trabajador Social a la comunidad educativa, son desafíos para el año que vienen” (Carmen; Recoleta).

No obstante, el rol educativo antes mencionado se ve mermado por la dinámica de un sistema educacional que aún responde a la lógica de la “calidad de la educación” medible a través de pruebas estandarizadas y que reproducen un sistema individualista y competitivo propio de las actuales relaciones sociales imperantes. Sin embargo, la preocupación central del sistema educativo y objetivo de la educación debiese ser, como se estipula en el papel, la calidad y equidad educativa para los estudiantes, como derecho fundamental y frente a lo cual el Trabajo Social puede ser una contribución.

“A mí me preocupa que sigamos usando estas pruebas estandarizadas, como SIMCE, PSU, etc. que finalmente terminan siendo una competencia feroz y entonces muchos papás terminan eligiendo los colegios según esos puntajes y por lo tanto la pregunta que uno se hace "bueno, ¿qué es lo que estamos buscando en educación?" en un momento además en que los contenidos están a un click (...) entonces a mí juicio y dada las características actuales, justamente lo que necesitamos hoy día es una educación centrada más bien en convivencia,

en el desarrollo de valores de los chiquillos, en no sé... discutir acerca del tema de consumo de drogas, del embarazo adolescente, del aborto, a mí me parece que son temas más importantes, porque lo otro está todo en un click... y para eso, de hecho tú puedes y debes implementar metodologías específicas, metodologías que conocen estos profesionales...” (Carmen; Recoleta).

En este mismo sentido, y considerando el elemento homogeneizador que constituye el proceso de enseñanza-aprendizaje, surge la necesidad de reorientar el trabajo en el aula, donde las temáticas psicosociales, de salud, de género, sexualidad, entre otras, pudieran tener un papel de mayor trascendencia en la formación de las y los estudiantes, con un espacio reconocido a nivel curricular, y no respondiendo a los estándares de enseñanza en que se prioriza la cantidad de conocimiento “científico” o academicista adquirido.

“Creo que uno de esos desafíos puede tener que ver con los temas que se trabajan de forma transversal, por ejemplo en espacio de orientación, que los temas que se trabajen ahí con los niños sean atingentes a las necesidades de cada establecimiento y no por cumplir currículum... es muy estandarizado el trabajo y que no responde a las necesidades de cada institución escolar, por ejemplo en educación sexual, temas de género, creo que no se le da el espacio y la importancia que de verdad tienen esas temáticas en la formación educativa de los niños, no se les da, y sobre todo, no hay que dejar de lado en las escuelas que trabajamos nosotros en estos momentos, estoy hablando del CATI, que son escuelas en riesgo de vulnerabilidad, que es súper necesario trabajar esas temáticas, porque quizás por ejemplo en el tema de sexualidad no son temas que se aborden en las familias y más aún considerando que las familias de más escasos recursos es la que más niños tiene, donde no se les enseña el tema del cuidado, del autocuidado, entonces eso creo” (Valentina; Recoleta).

Los profesionales y autoridades partícipes de este estudio concuerdan que dentro de los principales desafíos tanto a nivel de la profesión como a nivel gubernamental, se encuentra la necesidad e importancia de contar en los establecimientos educacionales con la figura del profesional Trabajador Social, que idealmente debiese estar acompañado del Psicólogo, para que todo estudiante del sistema educativo actual tuviese la oportunidad de asistir a un establecimiento que trabaje de manera integral sus necesidades e intereses, más allá de lo exclusivamente académico. Esta relevancia se sostiene de la base que como profesionales, los Trabajadores Sociales, debiesen empoderarse y apoderarse del espacio otorgado en el ámbito educativo, y que con el tiempo ha ido tomando mayor espacio. Además se visualiza reiteradamente como desafío, el diseño e instalación de políticas públicas por parte del Estado de inclusión y regulación del quehacer de los profesionales en éste ámbito, que debiese ir a la par con la relevancia que posee la carrera docente en la formación académica y valórica de los niños, niñas y adolescentes del país.

La breve indagación respecto a los desafíos del y para el Trabajo Social en educación, da cuenta de las carencias que tanto los profesionales como las autoridades han permitido que se sigan reproduciendo. Se evidencia en este apartado, que dichos actores son conscientes de aquellas necesidades gubernamentales en cuanto a políticas públicas, como también de aquellas necesidades relacionadas con factores propios de la profesión como el trabajo en equipo, el reconocimiento gremial o los mismos mecanismo de evaluación de desempeño (sistematización), ente otros; lo que se suma a la realidad del contexto nacional y local desde donde se realiza la intervención, dando cuenta de tres posibles ejes desde donde se instalan los desafíos de la profesión, y de los cuales – como se dijo- se tiene conciencia, pero aún no es posible trabajar, ya sea por falta de recursos económicos, recursos humanos, o por la necesidad de responder a lo “urgente” por sobre lo “importante”.

CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACIÓN

Con los antecedentes y datos recopilados en la investigación, es posible iniciar la reflexión sobre la incorporación, desarrollo y reconocimiento del Trabajo Social como parte del sistema educativo formal, que desde hace un poco más de una década se ha ido instalando crecientemente en el país. Dicho reconocimiento se estableció como hito, al incorporarlo a la categoría de actores denominados Asistentes de la Educación – considerando particularmente los profesionales- que pasaron a formar parte de la comunidad educativa de los establecimientos, y que paulatinamente han ido incorporándose en lo que es hoy la Política Nacional de Convivencia Escolar.

En este ámbito, el quehacer de estos profesionales se ha transformado en algo más que apoyo y acompañamiento a la labor docente, quienes se reconocen como uno de los protagonistas del proceso de enseñanza-aprendizaje; sino que, como ya se menciona y evidencia con anterioridad, han ido surgiendo una serie de elementos propios del contexto que han suscitado la necesidad de incorporar nuevos actores al escenario escolar. Esta realidad contextual se visualiza tanto al interior del aula como de la escuela en sí, reflejando la influencia del entorno social en los estudiantes, marcada por una realidad –en la mayoría de los casos- de pobreza, marginación y vulnerabilidad de su comunidad, y que como parte de las políticas de masificación de la cobertura educativa, tuvieron la oportunidad de insertarse al sistema educativo.

En la actualidad, sobre todo en la última década, el sistema educativo ha centrado sus objetivos en los ejes de calidad e inclusión, para lo cual la Política de Convivencia resulta necesaria situarla y mejorarla desde la acción, relevando la importancia de la convivencia con ‘el otro’, generando y propiciando mejoras al contexto, territorio y a la propia institución escolar.

“De este modo, el objetivo central de la Política de Convivencia Escolar (2015-2018) es orientar la definición e implementación de acciones, iniciativas, programas y proyectos que promuevan y fomenten la comprensión y el desarrollo de una Convivencia Escolar participativa, inclusiva y democrática, con enfoque formativo, participativo, de derechos, equidad de género y de gestión institucional y territorial” (MINEDUC; 2015).

Para estos efectos, según lo establecido por el propio Ministerio de Educación, la actual Política de Convivencia Escolar, que rige desde el año 2015 al año 2018, está dirigida a todos los actores del sistema escolar, con especial atención a quienes son parte de la cotidianidad escolar – directivos, docentes, estudiantes, asistentes de la educación y familias- porque es allí donde diariamente se construyen interrelaciones, como parte del proceso de aprendizaje. Pero también tiene un énfasis especial a quienes colaboran en este proceso, a través de apoyo específicos (temáticos, esporádico) o integrales y permanentes, ya sea desde el apoyo y acompañamiento, como también a quienes colaboran en la definición de políticas y programas.

Desde lo planteado en los lineamientos de la nueva política de Convivencia Escolar, además como parte del contexto de la nueva Reforma Educacional y complementado con las reflexiones extraídas de este estudio, es posible concluir que el quehacer y funciones de los estudiantes, docentes, asistentes de la educación y padres no emergen espontáneamente ni únicamente en base a lo estipulado en la literatura; hoy, se generan y conforman en base a la dinámicas de las relaciones humanas e interacciones sociales que actualmente se establecen y se viven en el ámbito educativo, lo cual se traduce en que todas y todos son partícipes de lo que se establece como Convivencia Escolar.

Bajo esta lógica relacional o de interacción, es pertinente tomar y comprender la necesidad o sentido del quehacer en el marco de la convivencia escolar, centrado en la formación para la vida social y personal de los y las estudiantes pasando de un paradigma de enjuiciamiento por parte de las autoridades de la comunidad educativa, en que se ve al estudiante (y su familia) como sujeto de problemas, para trasladarse a la concepción de un estudiante sujeto de derecho que requiere la óptima convivencia como condición para el desarrollo de sus aprendizajes; esto contempla no solo las prácticas pedagógicas y curriculares que hasta hoy priman en las relaciones entre los distintos actores de la comunidad educativa, basadas por ejemplo en las corrientes pedagógicas ya mencionadas, sino que aquellas interacciones en el cotidiano del establecimiento educacional, donde se plasma una cultura escolar particular influenciada por el contexto.

Por lo tanto, como primera conclusión surge la importancia de centrarse en la labor educativa que requiere de una mirada integral de las y los estudiantes, donde no solo se identifiquen e intervengan factores o condiciones sociales y/o psicológicas desfavorables, sino que también exista un quehacer orientado a la mejora de las dinámicas de interacción y vínculo educativo como un fenómeno social sistemático y complejo dentro del proceso de enseñanza y de aprendizaje. El carácter social del sujeto, se plasmará en las dinámicas de socialización al interior de la escuela, y cómo estas dinámicas serán el primer paso de la función reproductora que posee la educación. En consecuencia, el MINEDUC, hasta el día de hoy establece la comprensión y abordaje de lo “psicosocial” desde lo pedagógico, *“entendido como una relación dialéctica entre los procesos individuales y sociales, por tanto, como ámbito de formación y responsabilidad de los docentes”* (MINEDUC; 2015:23).

Este último enunciado confirma la lógica que prima en la actualidad, en la que el docente se visualiza como el único actor y agente responsable del proceso de enseñanza-aprendizaje al interior de los establecimientos educacionales y del aula; sin embargo, la realidad del mundo escolar ha planteado el desafío de un mayor protagonismo dirigido a los profesionales y otros actores de la comunidad educativa que son parte de dicho proceso, considerando que la política de Convivencia Escolar hace responsable a toda la comunidad de su construcción catalogándola como *“colectiva y dinámica, interrelacionada y dependiente de cada integrante”* (MINEDUC; 2015: s/n). Para que esta realidad se concrete, es necesario dejar atrás algunas de las resistencias que aún emergen de la comunidad educativa tradicional, de manera que se validen los aportes de los diversos actores desde su experticia.

A juicio personal, al continuar potenciando la figura del docente, no se logra el objetivo de instalar y conformar una comunidad educativa fortalecida, cohesionada y con identidad institucional, ya que responsabilizar a un solo actor no construye ni constituye la noción de comunidad y colectividad a la que se aspira. Sobre todo en una realidad en la que el trabajo de convivencia escolar no es ámbito de acción de las duplas psicosociales, sino que aún se concibe como una “acción” de apoyo a la labor docente. Realidad que comienza a cambiar con la última actualización de la Política de Convivencia Escolar (2015-2018), en la cual se reconoce que los profesionales se encuentran cada vez más involucrados en estas labores, como los esfuerzos realizados en la comuna de Recoleta y Peñalolén, donde se visualiza la relevancia de definir sus roles y funciones a razón de su experticia y ámbito de acción, y que constituye el objeto de este estudio.

Por ende, en este mismo sentido, a nivel gubernamental se visualiza la necesidad de instalar *“un trabajo colaborativo e interdisciplinario entre los encargados de Convivencia Escolar y las duplas psicosociales, en el que el centro de interés sean los/as estudiantes y sus procesos de aprendizaje, por lo que se debe avanzar en apoyos*

consistentes que erradiquen modelos patologizantes, criminalizadores y judicializantes y se encaminen hacia modelos comunitarios de trabajo, que permitan abordar al conjunto de las y los estudiantes desde la formación en convivencia, en los que sean reconocidas las diversas experticias técnicas y profesionales” (Ibíd.; 2015:50).

Por ello la importancia de potenciar el fortalecimiento de los equipos locales, visualizada como desafío por parte de los profesionales partícipes del estudio, es trascendental, de manera de acercarse al ideal de intervención que la misma Política de Convivencia Escolar tiene por objetivo, y que centra uno de sus esfuerzos en *“promocionar la conformación de equipos de trabajo entre actores claves – encargados de convivencia escolar, duplas psicosociales, orientadores, inspectores generales- con el fin de articular y potenciar los distintos saberes, a favor de la gestión de acciones más integrales, a partir de un trabajo interdisciplinario, mayor eficacia en las acciones, y una mayor adherencia y compromiso con las medidas implementadas” (Ibíd.; 2015:56).*

De allí la necesidad y relevancia del quehacer del Trabajador(a) Social al interior de los establecimientos educacionales que, como ya se evidenció en el análisis y reflexiones anteriores, puede llegar a formar parte fundamental del mejoramiento y garantía del derecho a la educación, como base además de la Convivencia Escolar, que ve al estudiante como sujeto de derechos y a la escuela o liceo como garante de ese derecho.

El Trabajo Social puede participar activamente, considerando como bases, el enfoque de género, el enfoque de gestión territorial, el enfoque participativo, el enfoque inclusivo y el enfoque de gestión institucional que se encuentran descritos en la política de Convivencia Escolar (2015-2018); y desde estos enfoques es de donde el Trabajo Social debe situar un quehacer que puede ser un aporte considerable a la política, teniendo en cuenta el trabajo realizado en las tres dimensiones o métodos de

intervención: caso/familia, grupo y comunidad; y desde donde la importancia de sus funciones radica en el fortalecimiento y generación de competencias que propicien la interacción y relación con 'los otros', en el marco de la realidad social, y rescatando el marco valórico y teórico que sustenta la acción profesional en el ámbito educativo.

"... (el Trabajo Social) es la profesión basada en el reconocimiento de la dignidad del ser humano y de su capacidad de superación, que mediante los procedimientos técnicos propios ayuda a los individuos, grupos y comunidades a valerse por sí mismos y lograr su desarrollo integral, especialmente en las situaciones sociales en que necesitan ayuda ajena para poder atender sus necesidades y desarrollar sus potencialidades (I Congreso Panamericano de Servicio Social, 1957).

Si bien, formalmente, aún el Trabajo Social profesional en el ámbito educativo es reconocido por su función de acompañamiento y asistencia al rol docente, ya se proyectan cambios orientados a prácticas situadas desde lo *psicosocial*, pero sin obviar el enfoque formativo pedagógico al cual responden, preferentemente. De allí la relevancia en la entrega de estrategias y herramientas de abordaje, técnicas y modelos de acompañamiento de la función pedagógica, que aporten en la promoción de la socialización y de los espacios de expresión en los ámbitos institucionales, y que puede constituir el principal avance en el camino a la validación profesional por parte del Trabajo Social.

En este sentido, y como siguiente conclusión, a nivel práctico es posible visualizar un mayor avance en la reflexión y autocrítica sobre el quehacer de los profesionales del Trabajo Social, donde la realización de funciones y actividades múltiples refleja debilidades al momento de sustentarse teórica y metodológicamente; en contraposición la labor de los docentes, la cual se orienta en base a corrientes

pedagógicas elaboradas teóricamente desde donde emergen los aspectos metodológicos de su quehacer en el aula. Por lo tanto, la investigación deja planteada la necesidad de interrogarse por aquellos elementos que constituirían el sustento teórico del quehacer del Trabajo Social en este nuevo campo de acción, factor que es posible instaurar como desafío, considerando el alcance cada vez mayor en este ámbito profesional.

Ahora bien, la mirada del Trabajo Social puede estar puesta en los distintos escenarios: individual, familiar, institucional o comunitario, pero en la práctica el deber es propiciar la existencia de la relación entre lo social y lo pedagógico dentro de la institución, en la concepción o postura ideológica en el cómo se conciben los actores o sujetos de atención dentro del establecimiento, que pueden ser reconocidos como sujetos de asistencia o como sujetos de derechos, siendo esta última noción la que se pretende potenciar desde la Convivencia Escolar, y de la cual el Trabajo Social debiese hacerse parte.

Lo polifacético de la profesión, desde su concepción, se conjuga con la multiplicidad de factores que convergen en el proceso educativo instalado en un espacio social determinado y que, como establece Bourdieu (2000), responde a la relación entre la institución educativa y el contexto cultural, en el cual se determina la concreción favorable o desfavorable del proceso educativo, determinado por el carácter ideológico y legitimador de la reproducción de desigualdades presente a nivel macro estructural.

La escuela como escenario social donde se cruzan las necesidades educativas y sociales, refleja el contexto propio de la instalación del régimen económico capitalista, que ha sentado sus bases en el modelo económico neoliberal que rige al país hace ya más de tres décadas, y como determinante de la macro estructura que constituye la

sociedad chilena actual. Por ello, el sistema educativo desde el año 2000 en adelante, en su proceso de transformaciones, ha debido hacer emerger 'lo social' desde una perspectiva colectiva y comunitaria, de manera de afrontar el individualismo arraigado en la conciencia de las nuevas generaciones, para lo cual se ha pretendido reflotar las habilidades personales y sociales de los sujetos.

La noción de que el desarrollo de las habilidades personales y sociales son importantes para las personas y la sociedad no es nueva. Goleman (1997) se ha referido extensamente a la importancia del desarrollo de la inteligencia emocional, ya que el buen ajuste de una persona no depende de su coeficiente intelectual o de sus estudios académicos si no de este aspecto. El autor define la inteligencia emocional como la capacidad de reconocer los sentimientos propios y los de los demás, de auto regulación, de autoeficacia, de adoptar una actitud empática y social, y así conocer las emociones y sentimientos propios, manejarlos, reconocerlos, crear la propia motivación y gestionar las relaciones. Respecto del ámbito social, Peña (2007) señala la importancia de que las personas sean capaces de tener lealtades entre ellas y estén dispuestas a cumplir las reglas para así lograr una sociedad democrática justa. Los establecimientos son un espacio de transmisión de valores, donde se promueven habilidades de formación para la convivencia ciudadana y la participación democrática (MINEDUC; 2004: 39).

Por lo tanto, el desafío está instalado, considerando que existen problemas dentro del sistema educacional, que radican en la convivencia, caracterizada por la violencia cotidiana entre los actores de la comunidad educativa, así como también, del contexto. Con la investigación fue posible corroborar la existencia de dicho nexo que se da en la escuela y el modelo de reproducción cultural, que el mismo Bourdieu (2000) plantea, y que se da a nivel estructural; a partir de lo cual la acción del Trabajo Social, puede visualizarse como la de un agente o actor social transformador en la medida que

propicie cambios en las relaciones al interior dichos espacios, como parte del abordaje de las problemáticas que empañan el proceso educativo.

Por su parte, con los cambios suscitados a nivel social, producto de las reformas y modificaciones al sistema educativo, dan cuenta de un cambio en la concepción que se tiene de la noción de persona y la sociedad; esta evolución desafía a la disciplina a revisar las estrategias y metodologías tradicionales para incorporar acciones profesionales “alternativas” o innovadoras, que se orienten al cambio desde la observación empírica, la investigación y la sistematización, permitiendo superar las deficiencias hasta ahora visualizadas en estos aspectos, en el sentido de mejorar la acción o praxis, hasta ahora con un sustento teórico difuso. Es decir, a través del estudio se visualiza que la intervención al parecer se suscribe en una sucesión de actividades, con escasas de investigación diagnóstica, planificación, evaluación y, menos aún sistematización, donde además se enfatiza en la importancia del contexto, pero del cual se maneja poca información, solo orientándose por informaciones generalizadas y propias del conocimiento cotidiano.

En definitiva es posible concluir sobre el quehacer profesional del Trabajo Social en el sistema educativo formal, que sus roles y funciones parten de la red de apoyo al docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje, contribuyendo a la visualización de la educación como agente de movilidad social, es decir, que no lo provoca explícitamente, pero sí se ha transformado en un eslabón de la cadena que contribuye a tal proceso. Y, a través de su intervención (tercera categoría de análisis del estudio), da cuenta de la relevancia que puede constituir la profesión en esta área, que aunque desarrolla una dispersión de actividades, presenta déficit en su sustento teórico y poca reflexión sobre la política educativa, se ha posicionado, logrando reconocimiento por la necesidad de aplicar urgentemente la Política Nacional de Convivencia Escolar, antes descrita.

Por lo tanto, es extenso el camino aún por recorrer, en el que todavía se reconoce a la educación como una prioridad nacional –como principal mecanismo de movilidad social- pero que en la realidad aún no es claro empíricamente que esto esté sucediendo. Por el momento, solo es posible dar cuenta de las políticas de Estado centradas en diagnosticar y mejorar políticas a nivel presupuestario; no obstante, comenzar un análisis más profundo y crítico es fundamental, reflexionando sobre un proyecto de sociedad al que se aspira, donde cada establecimiento educacional cuenta con un proyecto educacional acorde a las actuales aspiraciones nacionales y locales del sistema educativo, respondiendo al ideal de calidad e inclusión como objetivos de esta década, y en el cual, cada vez más necesaria la inserción del Trabajo Social profesional.

HALLAZGOS DE LA INVESTIGACIÓN

A partir del análisis, reflexión de la literatura y el trabajo de campo de este estudio, se ha podido comprobar – es decir, no constituye novedad- la deficiencia teórica que caracteriza al Trabajo Social profesional como disciplina de las Ciencias Sociales, sumado a la dispersión de sus roles y funciones (polifuncionalidad) ya reconocida, como rasgo de la profesión. Esto permite establecer como hallazgo que ambas carencias teóricas y metodológicas inciden y propician el *problema de identidad profesional* que emerge al momento de definir y posicionar la profesión.

Situación que no se encuentra ajena a la realidad educativa investigada, puesto que se ha visualizado cómo en la praxis los profesionales Trabajadores Sociales, en la mayoría de los casos, han sustentado sus planes o proyectos de intervención en lineamientos o aportes de otras disciplinas, no abordando aquellas deficiencias investigativas y teóricas de la profesión, aun poseyendo un importante material reflexivo y crítico para el desarrollo de nuevos aportes que funden el quehacer profesional, pero que todavía se encuentra concentrado en el ‘hacer’, desde su nivel práctico.

Tal carencia constituye un eje fundamental al momento de validar la profesión frente a las otras disciplinas con las que generalmente se trabaja, y frente a las cuales se reconoce que han fundamentado el origen y labor del Trabajo Social. Tal es el caso de la Filosofía, la Psicología, la Sociología, la Docencia, la Antropología, entre otras; que a través de sus preceptos fueron cimentado la praxis de ‘lo social’, como eje central y característico de la disciplina. Sin embargo, situándose desde su multidisciplinariedad, el Trabajo Social también ha pasado por su proceso de búsqueda de su identidad, deseando encontrar un papel más protagónico, como parte de los equipos de trabajo.

En dicha búsqueda se presenta una dicotomía –y se constituye un nuevo hallazgo- en la que el profesional del Trabajo Social tiene por objetivo el acompañamiento en procesos de empoderamiento de los sujetos de atención; no obstante, se infiere una carencia del propio empoderamiento a nivel profesional, que de alguna u otra forma interfiere en la intervención y en el cómo se visualiza al profesional, tanto desde los usuarios como de los profesionales de las otras disciplinas.

Esta sensación de insatisfacción puede ser la propia desvalorización del carácter de la profesión y/o falta de preparación en ella, que se traduce en lo que se menciona anteriormente ante la precariedad en los aportes a nivel teórico-científico y en el quehacer propio de la profesión (procesos de sistematización); deduciendo la existencia de un rol pasivo y de conformidad ante el trabajo científico y discursivo realizado por los otros profesionales, conllevando un estancamiento de la profesión, repercutiendo directamente en su validación ante los otros.

Es común que definir la profesión Trabajo Social sea complejo, inclusive para los propios profesionales, situación en la cual se da una continua comparación con profesiones afines, lo cual establece como desafío el afianzar el proceso de identidad profesional y, con ello, el reconocimiento social, político y científico de la profesión, no solo en función del trabajo realizado desde su esfera técnica como eje de la disciplina, sino que desde una intervención legitimada y respaldada en cimientos sólidos, teóricos y prácticos.

Para Alarcón y Lai (2007), la temática de identidad profesional es un elemento central y característico del Trabajo Social, para ellos, *“la identidad profesional es un tema que no está resuelto, puesto que se trata de un proceso dinámico y permanente que no se realiza de una vez y para siempre, puesto son muchos los elementos que interactúan y repercuten en su construcción. Es por eso que desde nuestra perspectiva, estos diversos factores que repercuten en la identidad profesional, son posibles de clasificar en tres niveles de análisis: aquellos relacionados con la sociedad, los referidos a la formación académica y, por último, aquellos basados en el ámbito individual y/o personal”* (Alarcón y Lai; 2007:12).

Bajo esta última premisa, sugiero se afianza la problemática de identidad profesional, sobre todo en lo referido a la formación académica, punto desde el cual considero debiese producirse la transformación y mejora de la disciplina. Es decir, los cambios desde el surgimiento del Trabajo Social profesional en 1925 han sido sustanciales, no obstante, hasta el día de hoy se reconoce el carácter asistencial como único factor determinante y exclusivo del profesional, y su importante desempeño llevando a la práctica acciones propias del *“Asistente Social”*, figura que debiese validarse como Trabajador Social, en el marco de un quehacer en conjunto con los diferentes y diversos actores partícipes del escenario social, que en este caso, constituye la escuela o liceo, relevando la figura del ‘sujeto de atención’ como sujeto de derechos capaz de hacerse cargo de su realidad, apoyado en las herramientas que descubran en conjunto con los profesionales del Trabajo Social.

APORTES AL TRABAJO SOCIAL

Como se ha enunciado a lo largo de la presente investigación, el establecimiento escolar, dentro del sistema educativo formal, constituye un espacio social de *reproducción social y un mecanismo de imposición cultural* (Bourdieu; Op. Cit: 41-43). De esta manera, en él es posible visualizar dinámicas de relación, de socialización, de poder, además de las necesidades y problemáticas propias de los sujetos insertos en contextos de vulnerabilidad, en los cuales se incluye el Trabajo Social como disciplina con facultades para intervenir.

Por ello, con esta investigación, se pretende generar un aporte y acercamiento del quehacer profesional del Trabajo Social en el sistema educativo formal, como campo laboral aún por habitar, pero que cada día gana más terreno, y se reconoce su contribución como disciplina del área de las Ciencias Sociales y como profesionales Asistentes de la Educación.

Es sabido que el Trabajo Social parte de la base que su intervención se sustenta en relación a la satisfacción de las necesidades del sujeto de atención, así como también, al sistema de relaciones que el mismo sujeto posea en el marco de los derechos humanos. En el caso del sistema educativo formal, dicha intervención se enfoca en la acción transformadora propia de la disciplina, entregando para ello mecanismos o herramientas para que los propios sujetos sean los protagonistas de sus propios cambios. De allí que apoyar la labor docente implica incorporar la perspectiva social propia de los Trabajadores Sociales, siendo esencial en momentos en que la educación ya no es un proceso exclusivo de adquisición y reproducción de conocimientos, sino que es un escenario donde se conjugan factores que van de la mano con las necesidades e intereses de los propios estudiantes como sujetos de derechos.

De allí que, la familia y la escuela, como espacios primarios y secundarios de socialización y formación respectivamente, son espacios indiscutibles de intervención para el Trabajo Social, y que permiten desenvolver una serie de insumos teóricos y metodológicos que son un aporte al ámbito educacional, y que contribuyen a la labor pedagógica llevada a cabo por el docente. Asimismo, la escuela debiese ser un espacio abierto a la comunidad (familia, instituciones colaboradoras, actores locales, entre otros), lo que constituye un escenario propicio para la generación y gestión de redes, labor propia del profesional Trabajador Social.

El Trabajo Social como disciplina se reconoce como un aporte complementario relevante al sistema educativo formal, el cual a partir de su quehacer, desde la experiencia mencionada anteriormente, posee la facultad para adentrarse en la realidad concreta y en la influencia del contexto social sobre el sistema educativo. Tal acercamiento, requiere de la utilización de dos herramientas fundamentales y características de la profesión: la entrevista y el diagnóstico, que van a ser los mecanismos de ordenamiento en el marco de la polifuncionalidad de la intervención propia del Trabajo Social.

La realidad contextual en que se plantea el proceso de enseñanza- aprendizaje, en la que cada día releva la necesidad de contar con nuevos profesionales, que desde su formación experta: conocimientos, herramientas y/o habilidades, como las ya mencionadas, pueden aportar con su labor al tratamiento y mejoramiento de dicha realidad, que finalmente responderá al objetivo de mejorar el desarrollo del proceso educativo.

Por ello resulta innegable la contribución del Trabajo Social al mejoramiento y desarrollo del sistema y el bienestar social, y eso se evidencia en la necesidad de contar con su presencia, en éste caso, reconocida por profesionales que ya se encuentran insertos en dicha realidad, así como también, por autoridades del área que valoran el quehacer de los profesionales Asistentes de la Educación.

Finalmente, un aporte relevante que es posible hacer a la profesión a través de esta investigación, tiene relación con aquellos insumos teóricos y metodológicos que puede aportar la profesión, como se enuncia anteriormente. Es decir, considerando las carencias ya expuestas, es posible iniciar una reflexión y análisis sobre aquellos elementos en los que la profesión tiene algo que aportar teórica y epistemológicamente, considerando los cambios contextuales en base a los cuales se ha desarrollado la profesión. Por lo tanto, desde el enfoque crítico y constructivo, el Trabajo Social puede desarrollar una línea investigativa y analítica de la realidad social propia del siglo XXI, y que sustentaría los determinados procesos de intervención y su metodología, lo que a futuro pudiese aplicarse por ejemplo en el ámbito educativo.

Razón por la cual considero pertinente rescatar este aspecto, ya que es esencial iniciar un trabajo de mejoramiento de dicha deficiencia, a partir del proceso de formación de nuevos profesionales, la autoformación de los mismos y relevando la importancia del desarrollo de dicho ámbito - línea investigativa- en todo campo de acción en que se desarrollo la profesión. De manera que sea posible un acercamiento con mayores y mejores herramientas hacia la validación frente a las otras disciplinas y/o profesiones, propiciando así nuevos procesos de reflexión entorno las dificultades y deficiencias que implica abordar la noción de identidad profesional ya mencionada.

BIBLIOGRAFÍA

- AGULLA, J. (1973) : *Educación, sociedad y cambio social*. Buenos Aires, Argentina: Ed. Kapeluz. Citado en CORROSA N.- LÓPEZ E. MONTICELLI J (2006). *El Trabajo Social en el área educativa. Desafíos y Perspectivas*. Buenos Aires, Argentina: . Espacio.
- BOURDIEU, P. (2000) : *Capital cultural, escuela y espacio social*. México: Siglo Veintiuno.
- CORROSA, N.- MONTICELLI, J.- LÓPEZ, E. (2006) : *El Trabajo Social en el área educativa: desafíos y perspectivas*. Buenos Aires, Argentina: Ed. Espacio.
- COX, C; ÁVALOS, B. (2003) : *Políticas Educativas en el Cambio de Siglo. Series Universitarias*. Santiago, Chile. Ed. Universitaria.
- DURKHEIM, E. (1975) : *Educación y sociología*. Barcelona, España: Ed. Península.
- ESCUELA DE PSICOLOGÍA SOCIAL (1983) : *La concepción del sujeto en el pensamiento de E.P. Rivière*. Buenos Aires, Argentina. Citado en CORROSA N.; MONTICELLI J; LÓPEZ E. (2006). *El Trabajo Social en el área educativa: desafíos y perspectivas*. Buenos Aires, Argentina: Ed. Espacio.

- GOODMAN, J. (1992) : ***Escolaridad Primaria para la democracia crítica*** (Elementary Schooling for critical democracy. Albany, State of New York Press). Citado en PÉREZ (2004).
- HERNÁNDEZ SAMPIERI, R. – FERNÁNDEZ, C. –BAPTISTA, P. (2010) : ***Metodología de la investigación***. México: McGraw-Hill, 5ª Edición.
- PÉREZ, A. (2004) : ***La cultura escolar en la sociedad neoliberal***. Madrid, España. Ed. Morata, S.L.
- RACZYNSKI, D. – PIZARRO, C. –VIAL, J. (1995) : ***Políticas Económicas y Sociales en el Chile Democrático***. Santiago, Chile: Ed. Cieplan.
- SHIBUTANI, T. (1971) : ***Sociedad y personalidad. Psicología social y sociología. Lo social como construcción cotidiana***. Buenos Aires, Argentina: Ed. Paidós. Citado en CORROSA N.; MONTICELLI J; LÓPEZ E. (2006). *El Trabajo Social en el área educativa: desafíos y perspectivas*. Buenos Aires, Argentina: Ed. Espacio.

REFERENCIAS

AGENCIA DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN (2015)

AGUILAR, M. (2013)

ALARCÓN, P. (2007)

LAI, R.

ASTORGA, B. (2013)

BAZÁN D.

ELECTRÓNICAS

: **SIMCE**. Ministerio de Educación.
<http://www.agenciaeducacion.cl/simce/que-es-el-simce/> (Consultado en junio de 2015).

: **Trabajo Social. Concepto y Metodología**. Madrid, España: Editorial Paraninfo- Consejo General del Trabajo Social.
<https://goo.gl/ubq9Ru> (Consultado en enero de 2016).

: **Identidad, Roles Profesionales y Formación Académica en Trabajo Social: el caso de la Universidad de Magallanes**. Tesis para Optar al Título de Licenciado en Trabajo Social. Punta Arenas, Chile: Universidad de Magallanes.
http://www.umag.cl/biblioteca/tesis/alarcon_paz_2007.pdf (Consultado en enero de 2016).

: **Evaluación de los Aprendizajes: aspectos epistémicos, técnicos y pedagógicos para una práctica educativa transformadora**. Santiago, Chile: Universidad Academia de Humanismo Cristiano.
<http://bibliotecadigital.academia.cl/bitstream/handle/123456789/817/Evaluacion%20de%20los%20aprendizajes.pdf?sequence=1> (Consultado en diciembre de 2015).

BARSA (1989)

:Diccionario Enciclopédico. Tomo VI. EE.UU. Citado en Espinoza, M. (2001): **Reinserción Educativa en Jóvenes de Sectores Populares.** Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Tesis para optar al título de Asistente Social. Santiago, Chile. <http://bibliotecadigital.academia.cl/bitstream/handle/123456789/429/tesis.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (Consultado en diciembre de 2015).

BORDA, J. -ORMEÑO, M. (2010)

:Las Corrientes Pedagógicas Contemporáneas y los estilos de enseñanza en la Educación Física. Investigación Educativa Vol. 14 N° 26, 79-104. Lima, Perú: Universidad Nacional de San Marcos. <http://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/educa/article/view/4183/3340> (Consultado en diciembre de 2015).

CEREZO, H (2007)

:Corrientes pedagógicas contemporáneas. Odiseo: Revista electrónica de Pedagogía. <http://www.odiseo.com.mx/2006/07/cerezo-corrientes.html> (Consultado en noviembre de 2015).

MINISTERIO DE EDUCACIÓN
(2012)

: Resultados Encuesta CASEN 2011. Santiago, Chile. http://static1.mineduc.cl/doc_mailing/20121026%20 analisis%20casen%20final.pdf (Consultado en octubre de 2015).

MINISTERIO DE DESARROLLO
SOCIAL (2011-2013)

: Resultados Encuesta CASEN 2013. <http://www.ministeriodesarrollosocial.gov.cl/resultados-encuesta-casen-2013/> (Consultado en octubre de 2015).

MINISTERIO DE DESARROLLO
SOCIAL (2012)

: **Educación, realidad social.**
http://www.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/ijos-2012/media/ijos_2012_pp_30-65.pdf (Consultado en enero de 2016).

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

: **Programa de Educación Rural.**
<http://www.red-ler.org/programa-educacion-basica-rural/> (Consultado en junio de 2015).

MINISTERIO DE EDUCACIÓN
(2000)

: ***Evaluación del Programa de las 900 Escuelas.*** Programa de Mejoramiento de la Calidad de las Escuelas Básicas de Sectores Pobres (P900). Santiago, Chile.
http://www.opech.cl/bibliografico/calidad-equidad/informe_p_900.pdf
(Consultado en agosto de 2015).

MINISTERIO DE EDUCACIÓN
(2004)

: ***La Educación Chilena en el Cambio de Siglo: Políticas, Resultados y Desafíos. Informe Nacional de Chile.*** Oficina Internacional de Educación. UNESCO. Santiago, Chile: Ministerio de Educación.
http://www.oei.es/quipu/chile/ibechile_part1.pdf (Consultado en agosto de 2015).

MINISTERIO DE EDUCACIÓN
(2004)

: ***Asistentes de la Educación en la Reforma Educativa. Manual de Asistentes de la Educación en la Reforma Educativa.*** Santiago, Chile: Unidad de Apoyo a la Transversalidad y Departamento de Educación Extraescolar.
<http://www.comunidadescolar.cl/documentacion/AsistentesparaLaeducacion.pdf>
(Citado en junio de 2015).

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

(2015)

: ***Política Nacional de Convivencia Escolar 2015/2018.*** Santiago, Chile.
<http://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2015/12/politica-noviembre-definitiva.pdf>
(Citado en febrero de 2016).

LEY N° 20.244 (2008)

: ***Ley que Introduce Modificaciones en la Ley N° 19.464, Que establece Normas y concede aumento de remuneraciones para el personal no docente.*** Santiago, Chile.
<http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=268638>
(Consultada en junio de 2015).

LEY N° 20.370 (2009)

: ***Ley General de Educación.*** Santiago, Chile.
<http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1006043>
(Consultada en junio de 2015).

LUENGO, J. -OTERO, E.-

POZO, M. -ÁLVAREZ, J. (2004)

: ***Teorías e instituciones contemporáneas de educación.*** Madrid, España: Ed. Biblioteca Nueva.
<http://www.ugr.es/~fjjrios/pce/media/1-EducacionConcepto.pdf>
(Consultado en julio de 2015).

PÉREZ, G. (1998)

: ***Investigación cualitativa. Retos e Interrogantes.*** Madrid, España. Ed. La Muralla.
<https://psicologiaysociologia.files.wordpress.com/2013/03/gloria-perez-serrano-cap-1-2.pdf>
(Consultado en enero de 2016).

ROSELLÓ, E. (2009)

: ***Reflexiones sobre la intervención del Trabajo Social en el contexto educativo.*** Extraído de Revista Cuaderno de Trabajo Social N°5; UTEM: 14.

http://trabajosocial.blogutem.cl/files/2011/07/Cuaderno_Trabajo_Social_R5.pdf (Consultado en junio de 2015).

TORRES, M. (2008)

: ***Metodología para definir funciones profesionales.*** Extraído de Revista Cubana de Salud Pública v.34 N° 4; La Habana, Cuba.

http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S0864-34662008000400017&script=sci_arttext (Consultado en enero de 2016).

UGARTE, P. (2011)

: ***Efectos del Programa de las 900 Escuelas (P900) sobre los resultados escolares.*** Seminario de Título, Tesis de Magíster. Instituto de Economía; Pontificia Universidad Católica de Chile http://economia.uc.cl/docs/tesis_pugarte.pdf

(Consultado en julio de 2015).

UNESCO (2007)

: ***Educación de Calidad para Todos: Un Asunto de Derechos Humanos. Documento de discusión sobre políticas educativas en el marco de la II Reunión Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (EPT/PRELAC).*** Buenos Aires, Argentina.

<http://www.unesco.org.uy/educacion/fileadmin/templates/educacion/archivos/EducaciondeCalidadparaTodos.pdf> (Consultado en julio de 2015).

ANEXOS

ANEXO N°1: ENTREVISTA SEMI-ESTRUCTURADA: CUESTIONARIO



I. IDENTIFICACIÓN DEL PROFESIONAL

Nombre: _____

Título: _____

Universidad en que se tituló: _____

Años de servicio en general: _____

Estudios de especialización: _____ Área: _____

Establecimiento Educacional de desempeño/Comuna:

Cargo: _____ Tiempo en el cargo: _____

Años de experiencia en ámbito educacional: _____

II. SOBRE EL ROL O ROLES

1. Entendiendo que el rol profesional corresponde al papel específico asignado en el marco de la institución en que se desempeña (ejemplo: educador, orientador, investigador, gestor, otros), ¿cuál es el rol o los roles que desempeña usted como Asistente de la Educación profesional Trabajador(a) Social en el establecimiento?
2. ¿Cuál o cuáles es/son los objetivos de la intervención del Asistente de la Educación Trabajador(a) Social en el establecimiento educacional donde usted se desempeña?
3. Estos objetivos ¿quiénes y cómo han sido definidos?
4. ¿Cuáles son las cualidades, condiciones o requisitos que debe tener un Trabajador(a) Social para cumplir con el rol asignado por esta área de trabajo (educación) y/o por el establecimiento en el que se encuentra inserto(a)?

III.SOBRE FUNCIÓN O FUNCIONES

5. *Entendiendo que las funciones son aquellas que describen las principales responsabilidades de la persona en el puesto desempeñado* ¿Cuáles son las principales funciones que usted ejecuta como Asistente de la Educación profesional Trabajador(a) Social en el establecimiento?
6. ¿Dichas funciones responden o van dirigidas a las características y habilidades propias del Trabajo Social?
7. ¿Ha visualizado usted algún tipo de obstaculizador(es) desde el ámbito profesional en el desarrollo de dichas funciones?
8. ¿Ha visualizado usted facilitadores desde el ámbito profesional en el desarrollo de dicha funciones?

IV. SOBRE RESULTADOS DE LA INTERVENCIÓN

9. Su intervención en el establecimiento, ¿se encuentra inserta en alguna Política Pública, Programa o Proyecto educacional a nivel institucional, municipal y/o gubernamental? De ser así, dicha intervención ¿posee algún sustento teórico que la oriente (*ejemplo: enfoque psicosocial; escuelas eficaces, enfoque ecológico, otro*)?
10. De acuerdo a su intervención hasta ahora realizada ¿Qué métodos de intervención (*caso, grupo, comunidad*) son utilizados principalmente? ¿Estos se ajustan a las necesidades visualizadas en los sujetos de atención?
11. En este mismo sentido ¿Qué modelo(s) de intervención (*crisis, centrado en la tarea, ecológico, otro*) son utilizados principalmente? ¿Estos responden a las necesidades visualizadas en los sujetos de atención *y sus familias*?
12. ¿Existe algún mecanismo de evaluación de su intervención (funciones) a nivel institucional y/o municipal?
13. A su criterio ¿cuál (es) ha(n) su mayor logro o aporte a nivel profesional como Trabajador(a) Social en éste ámbito laboral (educación)?

14. De acuerdo a la respuesta anterior ¿Qué percepción tiene usted del trabajo de los Asistentes de la Educación profesionales Trabajadores(as) Sociales en los establecimientos educacionales y en el marco del sistema educacional formal general?

15. Al interior del establecimiento donde usted se desempeña, ¿existe trabajo en equipo y/o interdisciplinario?

¿Trabaja usted con otros profesionales del establecimiento?

NO__ SÍ__ QUIÉNES_____

16. ¿Cómo es la relación del Trabajador(a) Social con profesionales de otras disciplinas con las que trabaja en el establecimiento?

V. SOBRE DESAFÍOS COMO PROFESIONAL ASISTENTE DE LA EDUCACIÓN

17. De acuerdo a lo conversado anteriormente, ¿cuál o cuáles cree usted que son los principales desafíos del Asistente de la Educación profesional Trabajador(a) Social inserto(a) en el sistema educativo formal?

18. ¿Cuál o cuáles cree usted que son los principales desafíos del sistema educacional (o del Estado) hacia los Asistentes de la Educación profesionales insertos en los distintos establecimientos educacionales? ¿Y en particular hacia los(as) Trabajadores(as) Sociales?

OBSERVACIONES:

ANEXO N°2: MATRIZ DE ANÁLIS DE LA INFORMACIÓN

CATEGORÍA ENTREVISTA	ROLES	FUNCIONES	INTERVENCIÓN	DESAFÍOS	TEMA EMERGENTE
1- Mónica Luna González Docente Directora de Educación CORMUP; Peñalolén Dependencia Municipal Entrevistada el 23 de septiembre de 2015.					
2- Pamela Farfán Ríos Asistente Social Centro Educacional Mariano Egaña; Peñalolén Dependencia Municipal Entrevistada el 02 de diciembre de 2015.					

<p>3- Carmen Morales D. Encargada de Redes y Organismos Colegiados y Dirección Estratégica PIE; Recoleta Dependencia Municipal Entrevistada el 30 de noviembre de 2015.</p>					
<p>4-Valentina Vásquez Zurita Asistente Social Escuela Básica Hermana María Goretti; Recoleta Dependencia Municipal Entrevistada el 16 de diciembre de 2015.</p>					

<p>5-Claudia Bozo Marín Asistente Social Escuela Básica y Especial <i>Kimkelen</i>; San Bernardo Dependencia Particular Subvencionado Entrevistada el 17 de octubre de 2015.</p>					
<p>6-Javier Jorquera García Asistente Social Colegio Arnold Gessel; La Pintana Dependencia Particular Subvencionado Entrevistado el 26 de octubre de 2015.</p>					

ANEXO N°3: OPERACIONALIZACIÓN DE VARIABLE

VARIABLE	DIMENSIONES	SUBDIMENSIONES	INDICADORES	ÍTEMS
Quehacer del Trabajador Social en el ámbito educativo formal.	Rol(es) de los Trabajadores(as) Sociales como Asistentes de la Educación en el sistema educativo formal.	-Investigador(a) - Educador(a)/Asesor (a) -Gestionador(a)/Coordinador(a) -Otro (s)	Espacio(s) o instancia en que el Trabajador(a) Social Asistente de la Educación profesional cumple algún rol o roles en el establecimiento educacional.	1. <i>Entendiendo que el rol profesional corresponde al papel específico asignado en el marco de la institución en que se desempeña, ¿cuál es el rol o los roles que desempeña usted como Asistente de la Educación profesional en el establecimiento?</i>
	Función(es) de los Trabajadores(as) Sociales como Asistentes de la Educación en el sistema educativo formal.	-Asistenciales -Socioeducativas -Redes Sociales -Otros(s)	Espacio(s) o instancia en que se desempeñe alguna función o funciones como Asistente de la Educación Profesional en el establecimiento educacional.	2. <i>Entendiendo que las funciones son aquellas que describen las principales responsabilidades de la persona en el puesto desempeñado ¿Cuáles son las principales funciones que usted ejecuta como Asistente de la Educación profesional Trabajador(a) Social en el establecimiento?</i> 3. <i>Su intervención en el establecimiento, ¿se encuentra inserta en alguna Política Pública, Programa o Proyecto educacional</i>

				a nivel institucional, municipal y/o gubernamental? De ser así, dicha intervención ¿posee algún sustento teórico que la oriente?
	Resultados de la intervención de los Trabajadores(as) Sociales como Asistentes de la Educación	<p>-Objetivos de la intervención del Trabajador(a) Social.</p> <p>Métodos de intervención: -Intervención de Casos/Familia -Intervención de Grupos</p>	<p>Objetivos Generales de la intervención del Asistente Social en el establecimiento</p> <p>Objetivos Específicos de la intervención del Asistente Social en el establecimiento</p> <p>-Informes o reportes de intervención a nivel institucional.</p>	<p>4. ¿Cuál o cuáles es/son los objetivos de la intervención del Asistente de la Educación Trabajador(a) Social en el establecimiento educacional donde usted se desempeña?</p> <p>5. Estos objetivos ¿quiénes y cómo han sido definidos?</p> <p>6. De acuerdo a su intervención hasta ahora realizada ¿Qué métodos de intervención (<i>caso, grupo, comunidad</i>) son utilizados principalmente? ¿Estos se ajustan a las necesidades visualizadas en</p>

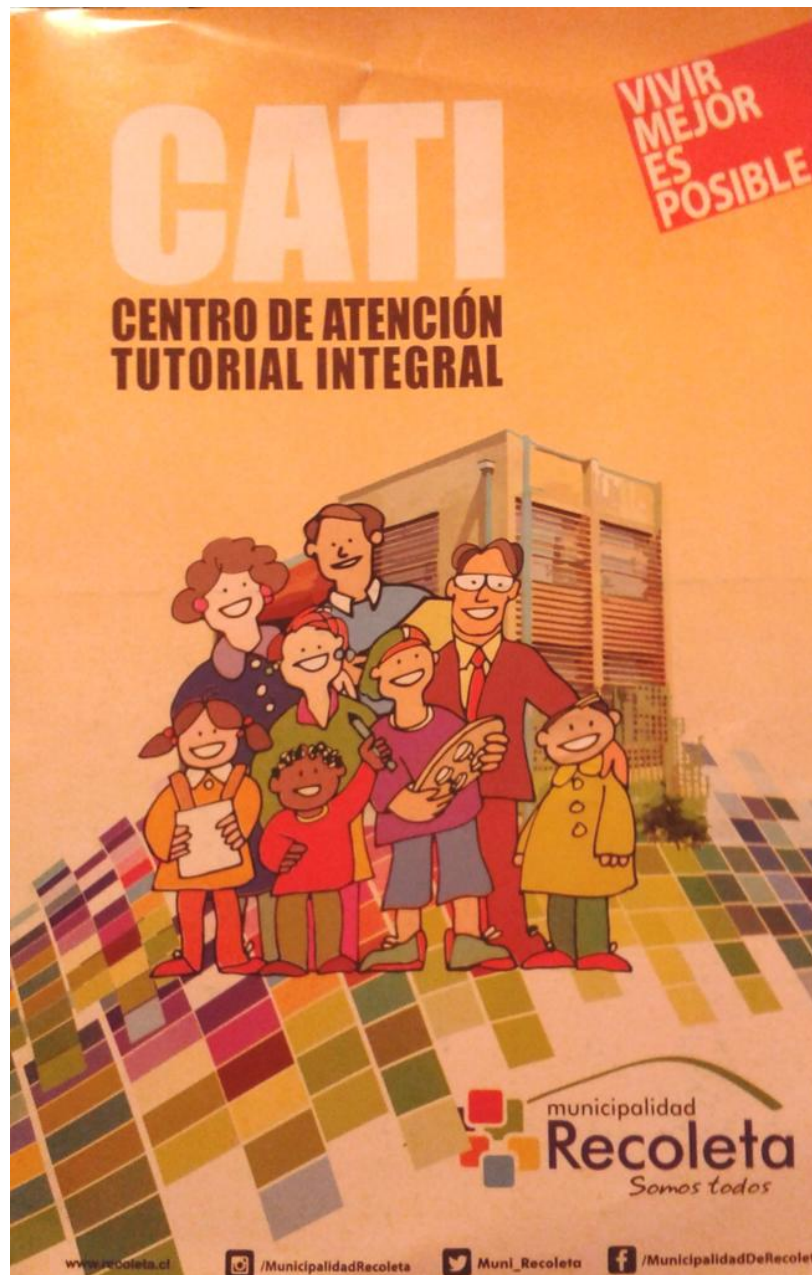
		<p>-Intervención de Comunidad</p> <p>Modelos de Intervención:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Crisis -Centrado en la tarea -Ecológico -Psicosocial -Otro(s) <p>-Mecanismo de Evaluación de la intervención</p>	<p>-Informes o reportes de intervención a nivel institucional.</p> <p>-Informe de evaluación intervención profesional</p> <p>-Informe de evaluación intervención equipo/programa o proyecto</p>	<p>los sujetos de atención?</p> <p>7. En este mismo sentido ¿Qué modelo(s) de intervención (<i>crisis, centrado en la tarea, ecológico, otro</i>) son utilizados principalmente? ¿Estos responden a las necesidades visualizadas en los sujetos de atención y sus familias?</p> <p>8. ¿Existe algún mecanismo de evaluación de su intervención (funciones) a nivel institucional y/o municipal?</p>
--	--	---	---	---

		<p>-Facilitador Personal/Profesional</p> <p>-Facilitador Institucional</p> <p>-Facilitador Contextual</p>	<p>-Evaluación de la intervención a nivel profesional</p> <p>- Evaluación de la intervención a nivel institucional</p>	<p>9. ¿Ha visualizado usted facilitadores desde el ámbito profesional en el desarrollo de dicha funciones?</p>
		<p>-Obstaculizador Personal/Profesional</p> <p>-Obstaculizador Institucional</p> <p>-Obstaculizador Contextual</p>	<p>-Evaluación de la intervención a nivel profesional</p> <p>-Evaluación de la intervención a nivel institucional</p>	<p>10. ¿Ha visualizado usted algún tipo de obstaculizador(es) desde el ámbito profesional en el desarrollo de dichas funciones?</p>

		<p>-Trabajo Interdisciplinario</p> <p>Percepción y aporte del Trabajo Social profesional en el ámbito educativo</p>	<p>-Trabajo con Psicólogo(a) en dupla psicosocial</p> <p>-Equipos multidisciplinario</p> <p>-Otros</p> <p>-No se observa</p> <p>-A nivel personal</p> <p>-A nivel profesional</p> <p>-A nivel institucional</p>	<p>11. Al interior del establecimiento donde usted se desempeña, ¿existe trabajo en equipo y/o interdisciplinario? ¿Trabaja usted con otros profesionales del establecimiento?</p> <p>12. ¿Cómo es la relación del Trabajador(a) Social con profesionales de otras disciplinas con las que trabaja en el establecimiento?</p> <p>13. ¿Qué percepción tiene usted del trabajo de los Asistentes de la Educación profesionales Trabajadores(as) Sociales en los establecimientos educacionales y en el marco del sistema educacional formal general?</p> <p>14. A su criterio ¿cuál (es) ha(n) su mayor logro o aporte a nivel profesional como Trabajador(a) Social en éste ámbito laboral (educación)?</p>
--	--	---	---	--

		Requisitos y/o cualidades del Trabajador(a) Social en educación	-Personales -De formación académica -Otro(s)	15. ¿Cuáles son las cualidades, condiciones o requisitos que debe tener un Trabajador(a) Social para cumplir con el rol asignado por esta área de trabajo (educación) y/o por el establecimiento en el que se encuentra inserto(a)?
	Desafíos que se plantean los Trabajadores(as) Sociales como Asistentes de la Educación	Desafíos a corto plazo Desafíos a largo plazo Desafíos a corto plazo Desafíos a largo plazo	Desafíos Personales como profesional al interior del establecimiento Desafíos del Trabajo Social como Asistentes de la Educación	16. De acuerdo a lo conversado anteriormente, ¿cuál o cuáles cree usted que son los principales desafíos del Asistente de la Educación profesional Trabajador(a) Social inserto(a) en el sistema educativo formal? 17. ¿Cuál o cuáles cree usted que son los principales desafíos del sistema educacional (o del Estado) hacia los Asistentes de la Educación profesionales insertos en los distintos establecimientos educacionales? ¿Y en particular hacia los(as) Trabajadores(as) Sociales?

ANEXO N°3: DÍPTICO INFORMATIVO “CENTRO DE ATENCIÓN TUTORIAL INTEGRAL”, CATI, RECOLETA 2015.



DAEM Recoleta: Apoyando el desarrollo de nuestros estudiantes

Tenemos la convicción que no solo las condiciones materiales determinan a los sujetos, sino que las relaciones humanas y los afectos impactan las expectativas y el futuro de nuestros niños y niñas en su proceso de desarrollo. En estos años nos hemos encontrado con estudiantes con grandes fortalezas, pero también con debilidades. La principal: el abandono y soledad afectiva.

Por este motivo, a partir de 2015 estamos implementando un inédito programa, el Centro de Atención Tutorial Integral "CATI", que emerge como una necesidad de abordar integralmente el proceso formativo y educacional de nuestros estudiantes, apuntando a buscar alternativas de intervención viables que contemplan a toda la comunidad educativa especialmente a las familias de los estudiantes.

Estamos convencidos que una buena convivencia escolar es fundamental para generar aprendizajes, y que niños y jóvenes que crecen en un entorno afectivo, contenedor y rodeados de adultos que creen en sus capacidades serán capaces de proyectar y cumplir grandes sueños.

Por esto, invitamos a todos los padres, madres y apoderados a ser parte de este gran proyecto, CATI, asistiendo a las entrevistas, reuniones y talleres a los que serán convocados, para que así apoyemos juntos el desarrollo de nuestras niñas, niños y jóvenes recoletanos.

¿Qué es el CATI?

El Centro de Atención Tutorial Integral es un proyecto que nace de la Unidad de Convivencia Escolar del DAEM de Recoleta, cuya finalidad es brindar apoyo "formativo integral" a los niños, niñas y jóvenes de las escuelas y liceos municipales de la comuna, promoviendo la salud, el bienestar, la convivencia, los aprendizajes, y una mejor calidad de vida en las comunidades educativas.

Nuestros objetivos

- Brindar apoyo psicológico a los niños, niñas y jóvenes.
- Entregar apoyo social y psicopedagógico a los niños, niñas, jóvenes y familias que lo requieran.
- Generar planes de trabajo formativo específico a nivel curso, individual y familiar.
- Promover el desarrollo de los aprendizajes de niños, niñas y jóvenes.
- Realizar actividades que fomenten la salud mental de la comunidad educativa.
- Desarrollar actividades que fomenten la convivencia escolar armónica en la comunidad educativa

¿Quiénes componen el CATI?

El eje del CATI es el profesor Tutor, quien se vincula directamente con los estudiantes desde el trabajo que hace habitualmente en el aula, y en el tiempo otorgado para desarrollar vínculos y hacer un trabajo directo de forma individual con los estudiantes y sus familias

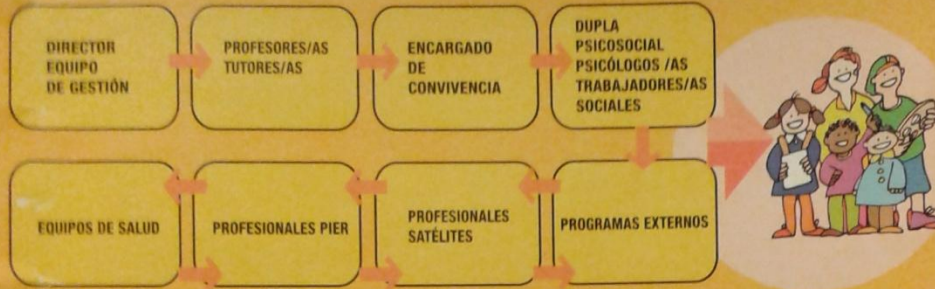
Los profesores tutores tienen cerca de un 70% de su jornada asignada a labores de trabajo de vínculo, siendo el 30% restante en aula. En este proceso, el/la profesor tutor es acompañado y asesorado de manera técnico-vincular por el resto de los integrantes del CATI, específicamente por un psicólogo, un trabajador social, educadores diferenciales y psicopedagogos, en casos que se requiera. Además, existen integrantes que participan en función de la demanda y necesidad del establecimiento, como los programas externos de salud y otros profesionales de labores específicas.

El trabajar con la familia de los estudiantes implicará un cambio significativo en cómo abordar los problemas que enfrentan los colegios, ya que no contemplamos solo al estudiante en su condición de "individuo", sino que trasciende las fronteras físicas propias del establecimiento, efectuando un trabajo completo que involucre al entorno donde crecen nuestros estudiantes.

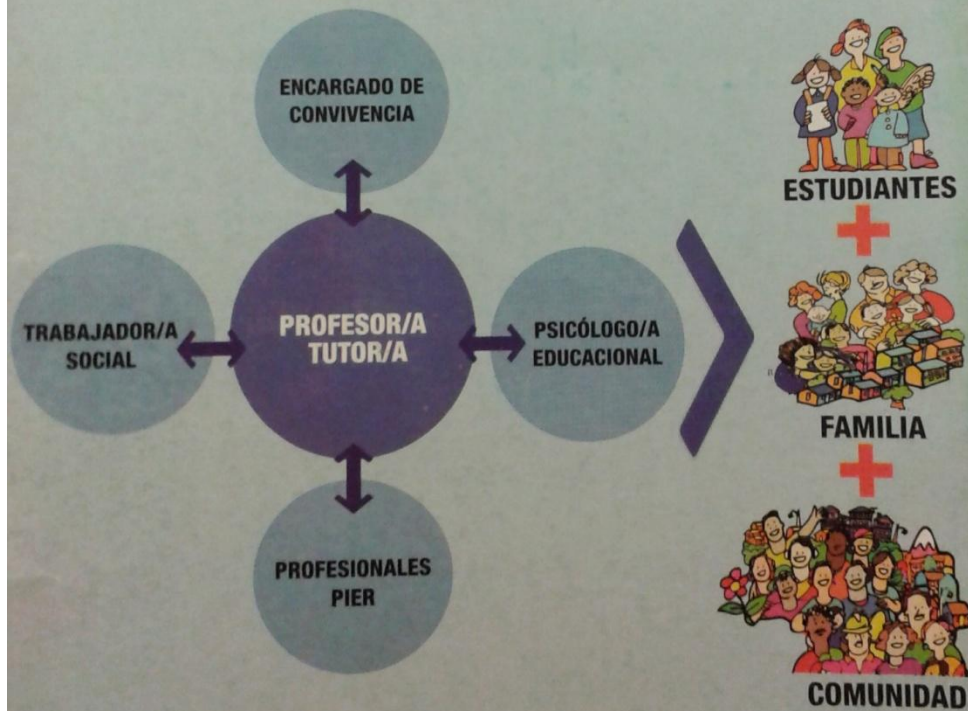


ASÍ TRABAJAMOS

COMPOSICIÓN CATI POR ESTABLECIMIENTO



Nota: equipos de salud y programas externos operan en función de la demanda.



DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN DE RECOLETA
VUELVE A CASA VUELVE A TU COLEGIO