



**UNIVERSIDAD
ACADEMIA**
DE HUMANISMO CRISTIANO

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

El Rol del Trabajo Social en el contexto escolar.

Una mirada multidisciplinaria desde la comunidad educativa
del Centro Educacional Municipal Horacio Aravena Andaur,
Población La Legua.

Estudiantes: Claudia Aravena King, Nathaly Contreras Rosales.

Profesora Guía: Lorena Muñoz Madrid.

Tesis para optar al título de Trabajadora Social,

Tesis para optar al grado académico de Licenciada en Trabajo Social.

Diciembre del 2018

Santiago de Chile.

ÍNDICE.

INTRODUCCIÓN.	Pág.1
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.	Pág.3
PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN.	Pág.15
OBJETIVOS.	Pág.15
MARCO TEÓRICO.	Pág.16
1- Teoría de Rol.	Pág.16
2- Contexto escolar.	Pág.24
2.1. La escuela como institución.	Pág.24
2.2. Clima escolar.	Pág.25
2.3- Problemáticas psicosociales.	Pág.26
2.4- Organización profesional escolar.	Pág.27
3- Funciones del Trabajo Social.	Pág.29
DISEÑO METODOLÓGICO.	Pág.32
1- Enfoque de la metodología.	Pág.32
2- Estrategia metodológica.	Pág.34
3- Análisis de datos: Técnicas e instrumentos.	Pág.40
ANÁLISIS DE RESULTADOS.	Pág.46
CONCLUSIONES.	Pág.110
HALLAZGOS.	Pág.119
APORTES DE LA INVESTIGACIÓN AL TRABAJO SOCIAL.	Pág.121
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.	Pág.125
ANEXOS	Pág.130

INTRODUCCIÓN.

Los principales problemas en los colegios de Chile se pueden detectar mediante un análisis sobre la convivencia escolar, pues existen indicadores que apuntan a que el comportamiento de niñas y niños dentro del espacio escolar se ve influenciado por factores psicosociales que se desencadenan dentro y fuera de la comunidad educativa (Ortega-Ruiz, Del Rey, & Casas, 2016), siendo los más comunes en los colegios del país la deserción escolar; el acoso sistemático de bullying escolar; el consumo de drogas; y la delincuencia (Leal soto, 2005).

A partir de las problemáticas que se estaban presentando en los establecimientos escolares, en Chile se crea la Ley General de Educación (LGE 2009) la que pretende mejorar la convivencia escolar, disminuyendo los niveles de violencia en los colegios. Es por esto que se instalan en las escuelas los equipos de convivencia escolar, compuestos por profesionales de las Ciencias Sociales, generalmente psicólogos/as y trabajadores/as sociales, integrándose recientemente al campo de la educación secundaria.

La investigación que se presentará a continuación surge a partir de la interrogante que se plantean las investigadoras sobre el rol del Trabajo Social dentro del contexto escolar, situando el estudio en el Centro Educacional Municipal Horacio Aravena Andaur, perteneciente a la comuna de San Joaquín y ubicado en la población La Legua.

Como principal objetivo, se pretende formular una aproximación al rol del Trabajo Social en el contexto escolar pero mirado desde la experiencia de trabajadoras sociales, profesionales, docentes, equipo PIE (programa de integración escolar) y asistentes de la educación, debido a que se hace importante considerar a la comunidad educativa en general. Además, se pretende indagar en aquellas problemáticas psicosociales presentes en el establecimiento escolar, también desde la opinión de las y los actores sociales antes mencionados.

Para el levantamiento de la información se realizaron entrevistas en profundidad a tres trabajadoras sociales de enseñanza básica, media y jornada de nivelación escolar vespertino; también se consideró para las entrevistas al orientado y al psicólogo de la escuela, todos/as las y los entrevistados pertenecen al equipo de convivencia escolar de la escuela.

Además, para recoger la experiencia de los/as demás funcionarios, se realizó un grupo de discusión con seis docentes (de enseñanza básica y media); dos asistentes de la educación (pertenecientes a enseñanza básica y enseñanza media); y una representante del equipo PIE.

CAPÍTULO I: ANTECEDENTES DEL PROBLEMA.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.

Uno de los temas más preocupantes para el sistema educacional son los altos niveles de violencia presentes en espacios escolares, afectando a nivel mundial a niñas, niños y adolescentes. En un estudio sobre la violencia escolar realizado por UNESCO el año 2018, se aplicaron dos encuestas: Encuesta sobre las Conductas en materia de Salud de los Niños/as Escolarizados (HBSC) y Encuesta Mundial de Salud a Escolares, involucrando a 144 países del territorio mundial, arrojando los siguientes resultados:

TABLA N°1

PORCENTAJE (%)	TIPO DE VIOLENCIA.
1/3 de la población.	Acoso escolar
16,2%	Acoso físico
Entre 12% y 22%	Mensajes con contenido sexual.

Fuente: elaboración propia, adaptación informe de la UNESCO, 2018

La tabla N°1 indica que un tercio de la población total encuestada señala haber sufrido durante el año 2018 acoso escolar. A partir de este dato el 16% ha sido víctima de acoso físico, mientras que entre el 12% y el 22% manifiesta haber recibido mensajes con contenido sexual en el transcurso del año escolar (UNESCO, 2018). Este informe fue emitido para la protección de niños y niñas contra el acoso y el ciberacoso, el que se organizó por la representante del Secretario General, sobre la violencia contra niños y niñas, el lunes 8 de octubre de 2018.

En cuanto a Chile, entre los años 2017 y 2018 las denuncias sobre violencia escolar a la Superintendencia de Educación aumentaron en un 26,7% en relación con años anteriores, lo que se refleja en el estudio realizado por INJUV (2017) sobre violencia escolar, donde se entrevistó a 1.011 estudiantes de establecimientos educacionales, investigación que arrojó los siguientes resultados:

Tabla N°2.

Tipo de violencia	Porcentaje (%)
Violencia psicológica	29,8%
Testigo de acoso escolar entre estudiantes.	84%
Testigo de acoso escolar entre miembros de la comunidad escolar.	60%

Fuente: INJUV, 2017. Elaboración propia.

Los resultados de dicha investigación arrojan que el 29,8% de los y las estudiantes entrevistados declaran haber sido víctimas de maltrato psicológico; un 84% señala que ha visto o escuchado situaciones de bullying entre estudiantes; y un 60% indica que han visto o escuchado situaciones de bullying entre miembros de la comunidad escolar. Además, según lo dicho por las y los entrevistados en este estudio, se puede exponer lo siguiente: un 24% cree que el principal motivo por el cual los y las estudiantes realizan bullying a otros/as es, por sentirse superior, mientras que un 15% afirma que es porque los/as otros son diferentes. El 83% de los y las entrevistadas está de acuerdo con que una persona le hace

bullying a otra para que el resto le admire o para validarse, seguido por un 79% que opina estar de acuerdo con que los amigos/as incitan y/o presionan para hacer bullying a otros (INJUV, 2017. p.4)

Para facilitar la buena convivencia escolar, se han realizado algunas acciones para disminuir los niveles de violencia escolar, siendo los países de Latinoamérica principalmente los que han generado políticas enfocadas a esto, pues en los últimos años se ha visto un incremento de la violencia en las escuelas, convirtiéndose en un problema a nivel internacional, teniendo que llegar incluso a crear políticas que puedan hacer un diagnóstico de la violencia en los establecimientos educacionales (López, 2014). Cabe mencionar además que se han considerado también problemas de infraestructura, carrera docente y Ley de Aseguramiento de la Calidad (SAC), sin embargo, esto no ha sido suficiente para asegurar que las y los estudiantes vayan a desarrollar todas sus potencialidades (MINEDUC, 2019.p.6)

Algunos estudios relacionan la disminución de la violencia escolar con la mantención de la buena convivencia, pues dichas investigaciones han arrojado resultados observables en cuanto al mejoramiento de las relaciones sociales entre las y los actores de las comunidades educativas. Esto quiere decir que se estiman esfuerzos para mejorar la convivencia escolar, entendiéndose como un medio para conseguir aprendizajes significativos para las y los estudiantes, lo que se ha corroborado en muchas ocasiones de manera empírica (Blanco, 2005)

A nivel internacional, se tiende a criminalizar los espacios donde existe violencia, confundiendo violencia y criminalización, palabras que sólo se pueden acercar conceptualmente cuando se le da un carácter criminal a la violencia escolar (Portillos, 2012), apuntando principalmente a la estigmatización de minorías raciales y personas en situación de pobreza (Retamal, 2010; Watts y Erevelles, 2004) generando exclusión social, segregación y se forman *“escuelas que parecen verdaderos guetos de repitentes y expulsados”* (Araos y Correa, 2004, p. 19). Con el fin de acabar con esto es que se discute sobre alguna política pública que pueda dar respuesta y sustento a dicha problemática.

Chile se distingue por los elevados niveles de inequidad educativa, relacionada con la desigualdad socio territorial y económica del país, lo que se evidencia por ejemplo en los resultados de pruebas estandarizadas realizadas a estudiantes del sistema particular pagado, quienes alcanzan altos puntajes, incluso similares al promedio de rendimiento de Finlandia (país con el mejor sistema educativo a nivel mundial), mientras que por otro lado, quienes pertenecen a colegios del sistema escolar municipal arrojan resultados similares a los países de escasos recursos y con un sistema educativo deficiente como el de Tailandia (Rosas y Santa Cruz, 2013).

En cuanto a la política de educación en Chile (y en relación con lo anterior), desde el año 2009 esta sufre modificaciones, durante el primer periodo de gobierno de la ex presidenta Michelle Bachelet, siendo una de estas la entrada en vigencia de la Ley General de Educación N°20.370, luego de dos años de discusión parlamentaria, la cual se posiciona como la transformación orgánica y constitucional más importante desde la herencia educativa dejada por la dictadura militar chilena comprendida entre los años 1973 y 1990 (Carrasco, C., López, V., & Estay, C, 2012), manteniendo de todas maneras un amparo en la lógica de los gobiernos de democracia existentes en Chile. Uno de los principios de esta ley (LGE) indica en su artículo n°1 lo siguiente:

“Regula los derechos y deberes de los integrantes de la comunidad educativa; fija los requisitos mínimos que deberán exigirse en cada uno de los niveles de educación parvularia, básica y media; regula el deber del Estado de velar por su cumplimiento, y establece los requisitos y el proceso para el reconocimiento oficial de los establecimientos e instituciones educacionales de todo nivel, con el objetivo de tener un sistema educativo caracterizado por la equidad y calidad de su servicio” (Educación, 2009)

Dicha Ley (LGE) toma en consideración un cambio significativo en la política educacional, pues se plantea una nueva “visión” aportando a la Ley 21.040 de Sistema de educación pública que opera en el marco del sistema educacional mixto, presidida por los principios

que establece la constitución con otras leyes, tales como la Ley 20.529 de Aseguramiento de calidad (MINEDUC, 2018a) reemplazando a la anterior Ley orgánica Constitucional de enseñanza (LOCE).

Según la LGE la *enseñanza regular o formal* es aquella que está estructurada, entregada de forma sistemática y secuencial, constituida por niveles y modalidades de tal manera que se asegure un proceso educativo unificado y así garantizar su continuidad a lo largo del desarrollo de la vida humana (LeyChile, 2018)

En cuanto al concepto de “educación” en sí, desde el Ministerio de Educación chileno se define en el artículo n°2 de la LGE de la siguiente manera:

“Es 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 de 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” (LeyChile, 2015)

En concordancia con lo anterior, la UNESCO en la “Declaración de Incheon” se compromete con lo siguiente:

“...nos comprometemos a hacer frente a todas las formas de exclusión y marginación, las disparidades y las desigualdades en el acceso, la participación y los resultados de aprendizaje. Ninguna meta educativa debería considerarse lograda a menos que se haya logrado para todos. Por lo tanto, nos comprometemos a realizar los cambios

necesarios en las políticas de educación y a centrar nuestros esfuerzos en los más desfavorecidos, especialmente aquellos con discapacidad, para velar por que nadie se quede atrás”. (Educación2030, 2015)

Se puede inferir de lo mencionado antes, que la educación debe ir de la mano con las relaciones sociales entre humanos, pues es importante para el buen desarrollo y bienestar de las personas que se les enseñe una visión integral de la vida. Estas relaciones en el contexto de la escuela se denomina Convivencia escolar (Díaz, 2010).

Como se presentó antes, luego de varias jornadas de discusión en el parlamento chileno, en el año 2011 se aprueba Ley 20.536 sobre la “violencia escolar” y la buena convivencia escolar, la que se entiende en su artículo N°16 como “*La coexistencia armónica de los miembros de la comunidad educativa*” (MINEDUC, 2011) que pretende una positiva interrelación entre estos(as) para el cumplimiento de los objetivos y mejora de del clima escolar, tanto dentro como fuera del aula, propiciando un mejor desarrollo de las y los estudiantes y de manera integral. Este mismo año, el Ministerio de educación pone en marcha el plan de convivencia escolar, señalando que en la escuela/liceo:

“Exista un trabajo colaborativo e interdisciplinario entre los encargados de Convivencia Escolar y las duplas psicosociales, donde 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” (MINEDUC, 2015, p.50)

Con la puesta en marcha de la LGE se van a considerar la profesionalización de equipos de asistencia escolar de tipo multidisciplinarios, para brindar apoyo integral a estudiantes que así lo requieran para propiciar un mejor desarrollo personal, social y escolar. Este tipo de

apoyo se puede visualizar más en colegios de sectores con vulnerabilidad social, debido a que se han implementado estrategias de abordaje en dichas instituciones, considerando a más profesionales del ámbito psicosocial, pese a esto, la reciente incorporación de estos se encuentra aún en proceso de desarrollo, aprendizajes y experimentación de las estrategias a utilizar, esperando que en el mediano plazo tengan mayor incidencia en los espacios de la educación formal (Bellei, Valenzuela, Vanni y Contreras, 2014)

Retomando las modificaciones sobre la ley de educación chilena, cabe destacar como una de las más importantes a la Ley de Subvención Escolar Preferencial (SEP), la cual reconoce la labor que enfrentan los establecimientos educativos en el proceso de aprendizaje cuando se presentan dificultades al momento de enseñar, entregando apoyo a las escuelas con índices de vulnerabilidad. Estos recursos permitirán a los establecimientos educacionales la definición de estrategias que ayuden al mejoramiento de la calidad educativa a través de gestiones en diferentes áreas de acción, de las que se mencionan cuatro principales: recursos, liderazgo, curriculum y convivencia escolar, teniendo esta última mayor incidencia en la incorporación (como se mencionó antes) de nuevos profesionales no docentes, prestando asistencia psicosocial a estudiantes y sus familias, fortaleciendo los vínculos afectivos entre ellos(as) y también con la comunidad escolar (MINEDUC, 2018b).

*Un dato importante para mencionar es que el 85% de los establecimientos educativos han sido incorporados a la SEP, de los cuales el 99% son municipales y 2 de cada 3 particular subvencionado (MINEDUC, 2018a).

La ley SEP además, pretende generar un proceso de enseñanza de manera más inclusiva destinando recursos a la educación especial, es decir, crear estrategias para apoyar a estudiantes que presenten algún tipo de dificultad o necesidades educativas para el aprendizaje, por lo que se incorpora a los establecimientos educacionales el Programa de Integración Escolar (PIE), lo que permitiría que las y los estudiantes no vean limitadas las oportunidades educativas (MINEDUC.2012)

En relación con lo anterior, se considera que los obstáculos sociales del entorno educativo que dificultan el desarrollo de la labor pedagógica en contextos de vulnerabilidad social se deben compensar a través del abordaje de las necesidades presentes, incorporando nuevos profesionales asistentes de la educación al campo de la educación escolar, de manera más integral. Según el anuario “estadísticas de la educación” (MINEDUC, 2015) existe un total de 142.036 asistentes de la educación NO docentes para el año 2015, siendo en su mayoría mujeres quienes ocupan este cargo. A continuación, se presentará una tabla comparativa con porcentajes (%) según el tipo de profesionales que se han ingresado a los establecimientos educacionales:

Tabla N°3

ASISTENTES DE LA EDUCACIÓN SEGÚN TIPO (%)	
AUXILIARES	29,9%
PARADOCENTES	53%
PROFESIONALES	17,1%

Fuente: Mineduc, 2015. Elaboración propia.

Tabla N°4

PROFESIÓN	N°	CONTRATO RECURSOS SEP (%)	CONTRATO RECURSOS PIE (%)	HORAS POR CONTRAT O (%)
PSICÓLOGOS(AS)	5.872	18,6	24,2	33
FONOAUDIÓLOGOS(AS)	3.539	5,2	24,4	35
PSICOPEDAGOGOS(AS)	2.091	19,8	29,2	37
TRABAJADORES(AS) SOCIALES	1.892	34,4	13,4	33
KINESIÓLOGOS(AS)	540	3,7	25,4	22

Fuente: Mineduc, 2015. Elaboración propia.

Como se presenta en la tabla anterior, la participación de trabajadores(as) sociales en los establecimientos escolares sigue siendo baja, sin embargo, son quienes cuentan con el mayor porcentaje de profesionales según los contratos con recursos de SEP (34,4%), mientras que un 13,4% tienen contrato con subvención de PIE. Pese al aumento de profesionales del Trabajo Social en las escuelas, las horas por contrato siguen siendo inferiores en comparación con la de otros(as) asistentes de la educación (a su vez, en

general las horas de trabajo de los y las asistentes de la educación son inferiores a la del promedio de los trabajadores(as) de Chile), debido a que tienen en promedio 33 horas semanales, siendo insuficientes para la realización de labores significativas para la vida de las y los estudiantes y la comunidad escolar.

Otro dato importante para considerar es que los establecimientos educacionales en general prefieren contratar a un psicólogo(a), representado en el 87,6% de los casos, mientras que sólo un 12,4% opta por contratar a un trabajador(a) social. Esto guarda relación con el currículum académico impartido por la carrera de psicología, que cuenta con bases teóricas que se relacionan con los fenómenos que se presentan dentro del contexto escolar, versus la de Trabajo Social, que no ha incursionado lo suficiente en dicha temática, sin embargo esto da cabida a otra investigación, por lo tanto no se ahondará en esto, aunque cabe mencionarlo, debido a que implica uno de los motivos de este estudio, principalmente porque va enfocado a investigar sobre el rol de los y las trabajadoras sociales en el contexto escolar, ya que con la reciente incorporación de estos, existe poca claridad respecto de la funciones y/o acciones que pueden realizar dentro de este campo (MINEDUC, 2015)

*En artículos no oficiales, aparecen algunos escritos sobre la participación de las asistentes sociales en las escuelas de Chile durante el siglo XX, sin embargo, por cuestiones de tiempo y viabilidad del estudio no se investigó sobre esto.

Para contextualizar, el establecimiento en el que se dará lugar a esta investigación es el Centro Educacional Municipal Horacio Aravena Andaur (CEM HAA), ubicado en la comuna de San Joaquín, la cual surge a partir de la división administrativa de la comuna de San Miguel en el año 1987, correspondiente al sector industrial de dicho territorio, trasladando así al sector habitacional vinculado a la industria manufacturera textil y de calzado, establecida desde la década de 1940 (PADEM, 2016)

De acuerdo con el Plan Anual de Desarrollo de la Educación (PADEM), en los años 50' el territorio se caracteriza por su poblamiento irregular de la zona sur de Santiago, relacionado con la crisis habitacional de esa época y el desplazamiento físico de la población de extrema

pobreza, así se crean poblaciones como La Legua y distintas tomas que hoy constituyen gran parte de la comuna.

Los límites territoriales son: Norte, calle Santa María; Sur, Av. Lo Ovalle; Oriente, Av. Benjamín Vicuña Mackenna y Poniente, Av. Santa Rosa; Colindando con las comunas de Santiago, La Granja, Macul y San Miguel respectivamente (VER ANEXO N°1).

En materia de educación, se crea una política de descentralización administrativa en Educación y Salud primaria, por lo que surge la Corporación Municipal de Desarrollo Social en 1988, institución que administra 10 centros educativos de la comuna, entre ellos el CEM HAA. Sin embargo, la situación de la escolarización municipalizada en cuanto a la subvencionada, se ve altamente afectada, dado que los porcentajes de matrículas han disminuido considerablemente (VER ANEXO N° 2)

En cuanto al CEM HAA, el PADEM establece que el número de estudiantes con matrícula el presente año es de 880 estudiantes y es el establecimiento con mayor número de matrículas en la comuna, tomando en cuenta que en él se concentran todos los niveles de enseñanza.

Este colegio además cuenta con un gran número de matrículas de estudiantes prioritarios¹ y PIE (VER ANEXO N° 3), a quienes se les brinda acompañamiento en su proceso educativo, tomando medidas que eviten el abandono del sistema educativo.

El Plan Anual de Desarrollo de la Educación (2016) plantea que el colegio cuenta con el promedio más bajo de la comuna (74,89) y es uno de los establecimientos con mayor tasa

¹ Los(as) alumnos(as) prioritarios(as) son aquellos para quienes la situación socioeconómica de sus hogares puede dificultar sus posibilidades de enfrentar el proceso educativo (MINEDUC)

de reprobación², donde las causas pueden estar vinculadas con “la etapa vital de los estudiantes de enseñanza media, concentración de pobreza, la menor presencia de adultos -familia o agentes significativos- que permitan una mejor comunicación entre el establecimiento y la familia” (PADEM, 2016, p.21).

Como se puede evidenciar en los datos aportados en el planteamiento del problema de investigación, la incorporación de los trabajadores(as) sociales al campo de la educación escolar es reciente, en cuanto a la participación e implicancia de estos en los equipos de convivencia escolar y PIE principalmente, los cuales son necesarios sobre todo en los contextos de vulnerabilidad psicosocial en donde se desarrollan las y los estudiantes. Hace un par de años se pensaba la contratación de estos profesionales para temas más bien de crisis económica en la familia, para así aportar con becas (Aylwin y Solar, 2011), sin embargo con las reformas educacionales antes mencionadas, los quehaceres del Trabajo Social se amplían, por lo mismo no se tiene aún una claridad respecto del rol de este dentro de las escuelas. En esta investigación se intentará descubrir cuál es este rol desde la mirada de las trabajadoras sociales que se desempeñan en el CEM HAA en educación básica, media y de nivelación escolar (vespertino), además de añadir una visión multidisciplinaria a partir de la opinión de otros actores de la comunidad escolar como asistentes de la educación; orientador y psicólogo del equipo de convivencia escolar; profesionales del equipo PIE; y docentes de enseñanza básica y media.

A partir del problema planteado en este estudio sobre la reciente incorporación del Trabajo Social al campo de la educación y la falta de claridad en las labores y/o rol de los y las profesionales dentro de dicho espacio, es que las investigadoras se plantean las siguientes preguntas de investigación:

² “Reprobación: este indicador tiene como propósito mostrar el número de estudiantes que, habiendo cursado un determinado nivel en un año escolar, al año siguiente se vuelven a inscribir en el mismo nivel escolar, cursado el año anterior.” (PADEM, 2016, p.21)

PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN.

- ¿Cuál es el rol del Trabajo Social en el contexto escolar?
- ¿Cuáles son las problemáticas psicosociales que presentan las y los estudiantes en el contexto escolar?
- ¿Existe coordinación, articulación y organización de tareas entre los equipos de trabajo presentes en el contexto escolar?

A partir de las preguntas de investigación surgidas en el estudio, se desprende el objetivo general y los objetivos específicos, que se presentan a continuación:

OBJETIVO GENERAL

Construir una aproximación al rol del Trabajo Social en el marco del contexto escolar desde la experiencia de trabajadoras sociales, docentes, profesionales y asistentes de la educación que se vinculan en el abordaje de problemáticas psicosociales con estudiantes de enseñanza básica, media y jornada vespertina, del Centro educacional Municipal Horacio Aravena Andaur (CEM HAA) de la comuna de San Joaquín.

*Este objetivo pretende aportar en conocimientos para estrategias de trabajo interdisciplinario, en el campo de la educación formal.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS.

- Explorar las problemáticas psicosociales dentro del contexto escolar que presentan las y los estudiantes del Centro Educacional Horacio Aravena Andaur (CEM HAA) desde la experiencia de trabajadoras sociales de la comunidad educativa y profesionales con los cuales interactúa.
- Describir las acciones que desarrollan trabajadores(as) sociales en el contexto escolar desde su experiencia laboral en el CEM HAA.
- Indagar si las acciones realizadas por los diferentes profesionales del CEM HAA en el abordaje de problemáticas psicosociales con las y los estudiantes se coordinan con las intervenciones del Trabajo Social en la escuela.

CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO.

MARCO TEÓRICO

En el presente apartado se detallan las principales teorías que sustentan la investigación, aportando diversas temáticas que favorecen la construcción del rol del Trabajo Social en el contexto escolar.

1- Teorías de Rol.

Para comprender el rol del Trabajo Social en el sistema educativo es pertinente comenzar ahondando en la teoría general de sistemas, para comprender la organización del sistema educativo, con sus interacciones y entendiendo que el sistema es un conjunto de elementos en interacción dinámica en que el estado de cada elemento está determinado por el de cada uno de los demás que lo configuran. Según esta teoría, se entiende por elementos de un sistema no sólo sus componentes físicos, sino también las funciones que estos realizan. (Bollini, 1994)

Mencionamos dicha teoría puesto que es lo que engloba el concepto de rol, pues se identifica como un mecanismo de constante interacción con un medio, desde el cual se demandan acciones para el funcionamiento y desarrollo de dicho sistema, en este caso una organización.

Según Bollini se clasifican los sistemas cerrados y los sistemas abiertos. El segundo, es el que compete a este estudio, debido a que el colegio es un sistema abierto en constante interacción interna y externa, pues se caracteriza por tener la capacidad de transar con su medio obteniendo recursos para su funcionamiento (Bergolio & Johansen, 1982). Bertalanffy (1976) describe además que un sistema es abierto cuando intercambia información con su entorno, hecho por el cual el sistema es modificado y a la vez altera su contexto.

Como plantean estos autores, desde un sistema abierto el funcionamiento de estos se enriquece de factores externos que promueven su desarrollo y equilibrio, lo que hace entender que la interacción entre los componentes internos y externos genera una potencia para el sistema. Esta influencia no siempre es positiva y dependerá de cada caso en particular, de manera análoga a lo que sucede con las relaciones humanas y la influencia de los vínculos e interacciones. El sistema escolar, al ser un sistema abierto que constantemente recibe estímulos de su entorno, probablemente reciba factores que faciliten u obstaculicen su funcionamiento.

Junto con eso Luhmann (1998) entrega una jerarquización relacionada a la teoría de sistemas, la que consiste en tres niveles. Desde el sistema en sí, y su teoría propiamente tal, se desprenden las “*maquinarias, organismos, sistemas psíquicos y sistemas sociales*”; y este último en lo que profundizaremos debido a nuestro interés investigativo. Se expresa detalladamente estas definiciones puesto que se entiende el contexto escolar como un sistema social abierto en donde se desempeñan diversos roles y específico el rol del Trabajo Social. Este mismo autor refiere que los sistemas sociales se subdividen en: las interacciones, la sociedad y la organización. Estos niveles y clasificaciones de sistemas no están aislados los unos a los otros, sino que tienen una constante interacción e interdependencia.

A modo de esquematizar lo anteriormente mencionado y asociándose a esta teoría se hace pertinente sistematizar los conceptos planteados, desde lo macro a lo micro, según nuestro interés investigativo: Sistema Abierto, sistemas sociales, organizaciones.

El término de organización cobra total relevancia, visto que el sistema educativo es una organización social que despliega su accionar mediante el funcionamiento interconectado de diferentes actores, departamentos y disciplinas.

Enfocándonos en la organización N. Wiener planteó que La organización debía concebirse como:

"Una interdependencia de las distintas partes organizadas, pero una interdependencia que tiene grados. Ciertas interdependencias internas deben ser más importantes que otras, lo cual equivale a decir que la interdependencia interna no es completa" (Buckley. 1970, p.127).

Por lo que la organización sistémica se refiere al patrón de relaciones que definen los estados posibles para un sistema determinado.

"La supervivencia de la organización no depende principalmente de su capacidad de adaptación, sino más bien por los criterios de aptitud -patrones de éxitos o fracasos- establecidos por los factores del entorno" (Arnold & Osorio. pp. 118.1998)

Lo anterior quiere decir que el grado en que la organización puede sostenerse al paso de tiempo, está preestablecido con el entorno social en que se encuentra, más allá de las capacidades y aptitudes propias de la organización. Pero se entiende que dicha organización es el conjunto de partes que interactúan entre sí, en pro de un objetivo y/o acciones a desarrollar. Teniendo en cuenta esto, se entiende el contexto escolar como una organización inserta en un sistema social específico, caracterizado y predeterminado por la vulnerabilidad. El contexto escolar es una organización integrada por distintos actores y sus individualidades que guían su desarrollo en pro de atender las necesidades de los y las estudiantes, junto con eso garantizar educación integral sin discriminación alguna. La organización escolar es el espacio educativo donde se limitan objetivos, se presentan relaciones y diferencias entre los distintos actores enmarcadas en un factor común, educar.

Las distintas partes de la organización ejercen conductas que guían desde distintas áreas el funcionamiento organizativo, denominado *roles*. Dentro de la organización existen diferentes roles que aportan al desarrollo de la organización escolar, haciendo alusión a esta investigación, existen distintos roles que interactúan con un objetivo en común, dentro de los cuales se encuentra el rol docente, el rol directivo, el rol de convivencia escolar que está integrada a su vez por el rol de la Psicología y el Trabajo Social, además está el rol que desempeña el programa de integración escolar presente en el establecimiento y las

individualidades de educación diferencial, fonoaudiología, psicología, entre otros. Mediante esta referencia la organización escolar del CEM HAA está compuesta por distintos roles que ejecutan sus funciones de manera individual y se ven interrelacionados en función de su objetivo que es brindar educación a los y las estudiantes.

Entendiendo el rol desde la psicología Social, es un modelo organizado de conductas, relativo a cierta posición del individuo en una red de interacción, ligado a expectativas propias y de los otros (Pichón,1985).

Podcamisky reflexiona que:

“Podemos pensar al rol como un conjunto organizado de conductas y si toda conducta es una respuesta adaptativa del individuo, inferimos que el rol es una investidura sin la que el sujeto no podría concebirse... El rol es un acto, es una producción personal y está dirigida a los otro”
(Podcamiski. 2006, p.181)

Desde este autor se puede desprender que no necesariamente el participar activamente en una organización te asigna un rol, sino más bien que el individuo en su cotidianidad y naturaleza ejerce distintos roles, ya sea afectivos, profesionales, espontáneos o por obligación. El ser humano al relacionarse-vincularse con sus pares reproduce acciones hacia ellos y esa “producción personal” que menciona el autor es lo que se denomina rol. Se hace referencia a esta definición de rol puesto que cada profesional que forma parte de la comunidad educativa, desde su individualidad está definido para ejecutar un rol, desde sus interacciones humanas y profesionales, se plantea esto porque se entiende que es inherente a cada actor de la comunidad educativa tener un rol.

Así mismo el autor manifiesta que para identificar los roles en un grupo no basta con observarlos y describirlos, más bien es necesario contextualizarlos y entenderlos en su nexos con otros roles y al grupo propiamente tal (Podcamiski,2006), indagando en su historia, presente y las situaciones que cruza. De esta forma, desde la individualidad, cobra sentido.

Davis y Newstrom (1991) plantean el rol como un patrón de conducta que se espera de una persona al ejecutar actividades que tienen relación con los otros. Teniendo en cuenta esto, hay que considerar que el trabajo social, al trabajar en constante interacción con otras disciplinas, siempre se esperará acciones o conductas desde su entorno, las cuales pueden ser bien recibidas y no.

Las funciones o roles, en una organización se atribuyen a un puesto de trabajo, constituyen el conjunto de comportamientos y actividades que deben ser adoptados por la persona que ocupa esa posición (Kaltz y Kahn. 1978).

A partir de un análisis del rol organizacional de Acuña y Cifuentes se entiende que *“el rol es una idea en la mente que la persona forja en su inserción y participación en el sistema laboral”* (Acuña y Sanfuentes. 2008, p.135). Los autores exponen que el rol asociado al contexto laboral como un accionar que se forma en base a las expectativas establecidas que debe adoptar el individuo, junto con el constructo mental que el individuo crea mediante las relaciones que establece con sus pares y los demás grupos que integran el sistema donde participan. Tal constructo se origina por la comprensión que hace la persona con relación a tres variables: la tarea propiamente tal, el conocimiento que posee y las expectativas del entorno.

Según Acuña y Sanfuentes (2008), el rol debe ser buscado y encontrado en primera instancia y para eso la persona debe conocer las características del sistema en el que participa. La construcción del rol será entonces, lo emergente de dualidad en persona y el sistema. A consecuencia de aquello se tomará consciencia sobre la complejidad de rol, las actividades y tareas que se deben realizar, el tipo de colaboración que hay que entablar con otras personas y grupos; todo aquello considerando valores, normas y creencias.

Desde esta perspectiva se identifica que realizar esta búsqueda de rol tomando en cuenta las características del entorno es fundamental, debido a que se ejerce el rol desde la base de ese constructo mental, sin sesgos, lo que evitará posibles frustraciones y ambigüedades de rol. Relacionando esto al problema investigativo, cobra total importancia

debido a que la búsqueda del rol del Trabajo Social debe siempre estar de la mano del contexto en el que está inserto, en este caso el contexto escolar, en específico CEM HAA están definidas específicamente acciones a desarrollar, por eso la finalidad de este estudio. Es importante indagar en lo que la comunidad educativa espera del Trabajo Social, para que los y las profesionales no se enfrenten a una ambigüedad de rol, frustraciones y sesgos profesionales. Es pertinente mencionar que el contexto donde se está desarrollando esta profesión se debe guiar sus acciones en concordancia a los principios del Trabajo Social, además de la visión y misión del centro educacional. Para propiciar la dualidad que se busca entre la persona y el sistema que planteaba Acuña y Sanfuentes (2008).

Según Rommetveit, citado por Jara, Polanco & Lagos (2005) y Perkins (2010) manifiestan que el rol y su relación con el entorno debe cumplir con las siguientes expectativas:

El rol consiste en el sistema de expectativas que existen en el mundo social que rodea al ocupante de una posición, expectativas referentes a su comportamiento hacia los ocupantes de otras posiciones; es el caso del *“rol prescrito”*. Es lo que el entorno (población) espera de la persona que ocupa ese rol, si bien no todos los individuos piensan de la misma forma, si se identifica una expectativa generalizada.

El “rol subjetivo” consiste en aquellas expectativas específicas que el ocupante de una posición percibe como aplicables a su propio comportamiento cuando interactúa con los ocupantes de otra posición. *“Es lo que desea hacer quien desempeña el rol”* (Perkins, pp. 120, 2010)

Existe una perspectiva de rol que consiste en los comportamientos manifestados, específicos de los ocupantes de una posición, cuando interactúa con los ocupantes de otra posición; esta actividad se denomina *“rol desempeñado o actuado”*. Es el desempeño real y concreto de quien ejecuta dicho rol.

Teniendo en cuenta estos tres aspectos de la teoría de rol, se debe tener la concepción de que, al formular la aproximación al rol del trabajo social en el contexto educativo, se deben considerar estas variables para evitar sesgos y malas interpretaciones de la recolección de

datos. Además, es importante internalizar dicha teoría para poder abordar el concepto de rol en su totalidad.

De acuerdo con las disyuntivas asociadas y que a su vez lo determina el concepto de rol, es que en ciertas ocasiones emergen ambigüedades y conflictos de rol. Lloréns y Aguado (1995) explican estas experiencias, planteando que cuando los roles se definen de forma inadecuada se produce una ambigüedad de rol, no se tiene la seguridad y confianza de cómo deben reaccionar en situaciones específicas de “índole especial”. Frente a estos hechos se puede analizar que el ejercicio del rol pudiese necesitar de una estructura y definición específica en cuanto a lo que se espera de tal.

Al producirse dicha ambigüedad del rol, que tiene que ver específicamente con no tener la claridad de lo que realmente se espera de la persona que lo debe cumplir, por parte del entorno, dicha persona entra en un conflicto de rol (Davis y Newstrom 1991), eso sucede por no tener la certeza de lo que se espera de ellos/as y a consecuencia de eso, no tener las herramientas para su desempeño. *“...es decir, perciben que no pueden satisfacer las demandas de todas las personas a las que deben servir”* (Lloréns y Aguado, 1995, p.148).

A su vez los autores señalan que también se pueden generar conflictos de roles, frente a las diferentes expectativas de la empresa y los clientes. Lo anterior se puede extrapolar a la realidad de cualquier profesional que debe cumplir con metas y procedimientos lo que a veces puede perjudicar a los clientes o usuarios, a causa de aquello los profesionales y/o ejecutores de dicho rol se pueden sentir forzados en su accionar y frustrados en ciertas veces donde lo realizado no fue precisamente lo que deseaba desarrollar.

“Se ha demostrado empíricamente que las influencias relacionadas con el rol tales como conflicto, sobrecarga, y ambigüedad, pueden tener un impacto en el comportamiento y respuestas afectivas de los miembros de una organización”. (Lloréns y Aguado. 1995, p.149).

De la misma manera, se plantea que La ambigüedad de rol se refiere a la situación que vive la persona cuando no tiene suficientes puntos de referencia para desempeñar su labor o bien éstos no son adecuados (De Arque, Daza, & Nogareda. 1990). A su vez los autores señalan que se refleja en el aumento de la tensión y descontento en el trabajo, ansiedad, baja autoestima y algunos síntomas somáticos de depresión. El trabajo social en el contexto escolar formal se vincula a la afirmación de los autores, debido a que no existen referencias específicas que establezcan su labor y funciones cotidianas, si bien desde la ley de convivencia escolar la presencia del Trabajo Social no necesariamente acredita que las funciones que se esperan de la profesión sean las mismas acciones que desea realizar el trabajador social, desde su ética profesional. Es muy probable que al no tener estas funciones y roles establecidas y validadas por los mismos profesionales puede llevar a un mal desempeño laboral y conflictos de roles

“En ocasiones, las exigencias legítimas que se reciben desde distintos puestos de un mismo sistema o red de roles son imposibles de cumplir dentro del margen de tiempo de que se dispone y la persona se encuentra en la tesitura de priorizar sin tener un criterio adecuado en el que apoyarse para ello. Esto puede vivirse como una situación de conflicto” (De Arque, Daza, & Nogareda. 1990, p.33)

Estos autores, identifican a su vez otro conflicto de rol, no mencionado por los anteriores, y tiene relación a que se evidencia un nuevo conflicto de rol dentro de la misma persona, debido a las demandas y expectativas de los distintos roles que ejerce y debe compatibilizar en la vida, como por ejemplo la vida laboral y familiar. Cuando las personas viven la imposibilidad de poder ejecutar sus diversos roles por falta de tiempo se denomina “sobrecarga de rol”, esto se detecta cuando quien tiene dicho rol no es capaz de priorizar y jerarquizar actividades y tareas; el no encontrar una solución pertinente incitará un conflicto de rol.

2. CONTEXTO ESCOLAR.

La escuela es una institución que cumple un rol político y social dado por sistemas e ideologías hegemónicas que dominan y controlan grupos y clases sociales, siendo el sistema educativo moderno un medio para conseguir la movilidad social, económica y cultural, manifestándose en el acceso que tienen ciertos sectores sociales a la educación.

Para comprender el contexto escolar se hace necesario explicarlo desde su institucionalidad, estructura, actores/as sociales, ambiente, entre otros.

2.1. Escuela como institución.

La escuela es una institución con una estructura social que implica diferentes actores(as) sociales que interactúan entre sí, presentando además una arquitectura similar a la de otras instituciones de la sociedad disciplinaria. Dichas instituciones parecen a simple vista ser diferentes, sin embargo, su denominador común es la vigilancia, basado en el modelo de prisión panóptica, que extrapola las diferentes instituciones.

La idea del panóptico de Jeremy Bentham, filósofo, economista y escritor inglés que en un principio utilizó dicho modelo para maximizar y economizar el sistema de prisiones en la Inglaterra del siglo XVIII, siendo utilizado como herramienta de vigilancia la presión (Semple, 1993), esto por medio de un “ojo que todo lo vigila” pero que nadie puede ver (Rodríguez, 2004); elaborando un modelo de cárcel, donde hay una torre de vigilancia en el medio que consiste en un ojo vigilando en el centro, mientras que alrededor se encuentran las celdas con presos que no ven al vigilante (Bentham, 1791), siendo un dispositivo de poder que implica el ver sin ser visto, controlando todo lo que pasa en dicho espacio, pretendiendo modelar la conducta de los presos (Herrera, 2006).

El autor Michel Foucault critica el modelo de Bentham, señalando que lo que busca este sistema es reproducir cierto tipo de sujeto, pues genera en los presos la sensación de estar siendo vigilados, aunque estos supuestamente no puedan ver “el ojo de poder”. Menciona

además que este sistema es aplicado en otras instituciones de encierro, tales como los asilos, hospitales, psiquiátrico, la escuela y la prisión, debido a que son lugares de reproducción de cierto tipo de sujeto por medio del poder, sin embargo no es tan simple como decir que este sistema es sólo represivo y negativo, pues tiene un lado positivo, en cuanto al modelo neoliberal se refiere, pues ayuda a mantener el orden y modelar cierto tipo de sujetos por medio del control (Foucault, 1983), mencionando que *“El éxito del poder disciplinario se debe en efecto al uso de instrumentos simples: la inspección jerárquica, la sanción normalizadora y su combinación en un procedimiento que le es propio”* (p.199).

Lo anterior se relaciona con la estructura moderna de las escuelas, pues también pretenden vigilar y mantener el control por medio del poder, imponiendo reglas que deben cumplirse, donde se pretende reproducir cierto tipo de estudiantes y moldearlos por medio de la educación formal adoctrinadora (Frago, 1993).

2.2. Clima escolar.

El concepto de clima escolar nace de investigaciones en las organizaciones ligadas al área laboral, donde se le da importancia al Clima Organizacional entendido como las relaciones interpersonales que se generan entre las personas y el ambiente físico que influye en el comportamiento de quienes pertenecen a una institución (Rodríguez, 2004). En cuanto a la estructura de las instituciones escolares, se puede decir que su cultura, relaciones de poder y malestar de los docentes y/o de estudiantes pueden ser factores organizacionales que influyen en el ambiente escolar, debido a que el centro educacional es una organización, un sistema que facilita que se den dichos factores (Becerra & Murillo, 2009).

Según Áron y Milicic (1999) el clima escolar es la manera en que docentes y estudiantes perciben su entorno laboral y escolar respectivamente; se puede definir entonces como la percepción que tienen las y los individuos sobre las relaciones interpersonales que se dan tanto en la sala de clases como en la escuela en sí, donde puede centrarse en los procesos que ocurren en este espacio o microespacio (Molina & Pérez, 2006). Al mencionar la dinámica que se da dentro de la sala de clases se hace referencia al componente

“ambiente”, que determina ciertas características psicosociales que actúan para llevar a cabo objetivos educativos, teniendo incidencia además en el rendimiento escolar de las y los estudiantes (Méndez y Maciá, 1989).

Cabe señalar que es difícil configurar la dinámica de las relaciones interpersonales y la interacción de estas dentro de la escuela, debido a que se ven afectadas por diferentes razones, entre las cuales se encuentran factores personales como las emociones, necesidades, experiencias, opiniones, valores, entre otros (Burgos, 2011), es decir, se enfoca en las características psicosociales de un establecimiento escolar, determinado por su estructura y motivos internos de los sujetos, generando un proceso dinámico (Cere, 1993).

2.3. Problemáticas psicosociales en el contexto escolar.

Los principales problemas en los colegios de Chile se pueden detectar mediante un análisis sobre la convivencia escolar, pues existen indicadores que apuntan a que el comportamiento de niñas y niños dentro del espacio escolar se ve influenciado por factores psicosociales que se desencadenan dentro y fuera de la comunidad educativa (Ortega-Ruiz, Del Rey, & Casas, 2016). Los problemas psicosociales más comunes presentes dentro de los colegios de Chile son: Deserción escolar; Acoso sistemático de Bullying escolar; consumo de drogas; y delincuencia (Leal soto, 2005)

El Acoso sistemático de bullying escolar implica condiciones de vida, valoración autoestima, sociabilidad, relaciones interpersonales, etc. Que pueda presentar tanto el agresor como la víctima. Según Alberto Trautmann, el Acoso escolar tiene que ver con:

“Un comportamiento agresivo que implica tres aspectos: desbalance de poder, que se ejerce en forma intimidatoria al más débil, por lo tanto, escogido y no al azar, con la intención premeditada de causar daño, y que es repetido en el tiempo” (Trautmann, 2008, p.44)

Desde la perspectiva de diferentes investigaciones, se puede señalar que en la actualidad se reconocen que existen problemáticas que amenazan desarrollo de niñas y niños, pese a esto hay establecimientos educacionales que parecen ser más efectivos en cuanto al logro de niveles educativos de éxito en el aprendizaje de estudiantes, teniendo en consideración los múltiples factores de riesgo presentes y potenciando los factores protectores (Acevedo & Mondragón Ochoa, 2005).

Los factores de riesgos son elementos que afectan de manera negativa en el desarrollo integral de los sujetos esto hace referencia a las situaciones y hechos personales que aumentan la posibilidad de generar en las personas problemas conductuales, problemas psicológicos, emocionales, del desarrollo, entre otros. Es por esto que se hace necesario un equipo profesional multidisciplinario, que aborde las problemáticas psicosociales, desde cada área de intervención donde se entienda la complejidad del contexto social y educativo en el que se desarrolla la vida de niñas y niños.

2.2. Organización profesional escolar.

Dentro del contexto educativo, el trabajo es realizado por un grupo específico de actores, que incluyen a un/a director/a, personal docente, asistentes de la educación (administrativos, auxiliares y profesionales no docentes); además podemos considerar a padres, madres y apoderados/as; y por último a las y los estudiantes (Ramírez & Zurita, 2010). Es inevitable, como en toda situación donde la convivencia es “cerrada”, que exista una alta afectividad en los vínculos entre las personas de la comunidad educativa, incluso en las relaciones asimétricas, es decir directivos- docentes, profesores-estudiantes, así como en las relaciones entre pares (Cornejo, 2006).

Desde EducarChile (2011) definen roles de los/as asistentes de la educación como un grupo heterogéneo de trabajadores/as pertenecientes a los establecimientos educacionales, que abarcan desde servicios auxiliares pequeños hasta los profesionales. Sus principales funciones y roles son de colaboración con la labor educativa, tanto curricular como

pedagógica y contribuyen en el desarrollo del “proyecto educativo” institucional. Para que las competencias en las y los asistentes de la educación se desarrolle, es pertinente que conozcan sus roles y funciones correspondientes a su cargo y también aquellas que son extraordinarias, que puedan ser asignadas desde la dirección de cada establecimiento escolar, dependiendo de las necesidades que se presenten, considerando el contexto educativo y de los objetivos que tenga el proyecto educativo institucional.

Según Marqués (2003) dentro del espacio educativo las y los estudiantes presentan situaciones diversas, por lo que aconseja trabajar en conjunto como docentes, de manera colaborativa y adoptar una acción observadora e investigadora, para reflexionar respecto de las mismas labores pedagógicas, con el fin de mejorar el abordaje de problemáticas que se puedan presentar, es por esto que en el marco de lo anterior, este autor presenta las siguientes funciones que deben llevar a cabo las y los docentes: preparar las clases; preparar material para las y los estudiantes; motivar a las y los estudiantes; centrar la labor docente en el estudiantado, considerando su diversidad; y ofrecer tutorías.

Quienes pasan la mayor parte del tiempo con las y los estudiantes son las y los docentes, pues en las horas pedagógicas además de enseñar contenidos programados por el proyecto educativo, interactúan con NNJ dentro y fuera del aula, forjando relaciones de todo tipo (confianza, afectividad, cordial, de conflicto, entre otras). En función de lo anterior, el cuerpo docente se plantea las labores a realizar según la edad del grupo-clase, de forma más o menos abierta, problematizando, informando, dinamizando, orientando, facilitando herramientas, ayudando a la síntesis, ayudando en la toma de conciencia y promueve la reflexión de lo aprendido en el proceso educativo inclusive en espacios fuera del aula (García Pérez & Mendiola, 2015), es decir en actividades extra-pedagógicas³. Esto indica que

³ Las actividades extra pedagógicas son aquellas que pueden ser o no complementos de la planificación de la clase (dentro o fuera). Son actividades dirigidas a las y los estudiantes, que pueden ser realizadas por un(a) profesor(a) o bajo supervisión profesional de este(a). Dichas actividades deben estar vinculadas en la medida de lo posible con un fin educador y emancipador, entendiendo la realidad social; Orientar en el proceso de desarrollo personal del alumnado, con el fin de facilitar herramientas de autonomía en la toma de decisiones que tengan que ver con el futuro de niñas, niños y jóvenes (Rojas, Garzón, Del Resgo, Pinzón, & Salamanca, 2009)

participan tanto dentro como fuera del aula, siendo quienes pueden cruzar mayor información con otros/as profesionales y/o equipos de la escuela, en cuanto problemáticas que puedan presentar las y los estudiantes, pues como señala Vicente (2012) la participación de la acción docente en espacios sociales más allá del sistema educativo, en el ámbito académico o escolar específicamente ha ampliado las relaciones interpersonales entre estudiantes y profesionales de diferentes campos de las ciencias sociales como el Trabajo Social, la Antropología, la Sociología, la Psicología, el Teatro, la Música, entre otras.

3. Funciones del Trabajo Social.

Como se plantea en el problema de investigación, las Ciencias Sociales en general se han incorporado recientemente a los espacios escolares, debido a que surge la necesidad de la socialización del trabajo para dar respuesta a las problemáticas de las y los estudiantes, sin embargo, no hay claridad respecto de las funciones de estos/as profesionales. El Trabajo Social no queda ajeno a esta realidad, es por esto por lo que esta investigación pretende esclarecer el quehacer de las/os trabajadoras/es sociales dentro del contexto escolar, es por ello por lo que a continuación se presentarán algunas funciones propias del Trabajo Social a partir de diferentes autores/as.

El autor Paulo Freire, en su libro *“El rol del Trabajo Social en el proceso de cambio”*, señala que el rol del Trabajo Social se ve limitado, en primer lugar por ser un “rol de lo social”, por lo que hay que tener una visión crítica respecto de la realidad social; y en segundo lugar, en relación con lo primero, el rol del Trabajo Social se ha ido construyendo a medida que se va dando un proceso de cambio en el contexto social. Bajo esta premisa, el *quehacer del Trabajo Social* es realizado dentro de una estructura social dinámica, en constante proceso de cambio, por lo que las funciones serán establecidas conforme se vaya dando la transformación social, aludiendo a que la opción que haga la o el Trabajador(a) Social respecto de las necesidades que identifica en el contexto social, será determinante en cuanto a las acciones dirigidas a cumplir las funciones propias de la profesión (Freire, 1968)

Existen ciertos factores que ayudan a despejar algunas diferencias del Trabajo Social respecto de otras profesiones, como el enfoque holístico, global e integral al momento de intervenir en las problemáticas sociales (Conde, 2003). Desde esta perspectiva, el Trabajo Social se entiende como una acción y conocimiento útil que facilita las dinámicas de expansión en las posibilidades de democratización en la conformación de estructuras sociales más libres.

Una investigación realizada en Europa sobre las perspectivas del Trabajo Social, sus modelos y roles (*“European Perspectives on Social Work: Models of Education and Professional Roles”*), menciona la multidisciplinariedad integrada, donde se trabaja en equipos que pueden incluir psicólogos/as docentes, abogados/as, sociólogos/as entre otros/as. La diferenciación que se hace respecto de los roles del Trabajo Social dentro de dichos equipos tiene que ver principalmente con la detección e intervención temprana de los problemas que se presentan, dependiendo el contexto social y el despliegue de redes sociales. Cabe destacar que, en este estudio, refiere que el Trabajo Social juega un rol importante dentro de los grupos profesionales de intervención, donde participa de manera colaborativa con las diferentes disciplinas de las Ciencias Sociales (Boddy & Statham, 2009).

Mientras que otro estudio realizado por profesionales del Colegio Nacional de Trabajadores Sociales y del ámbito universitario de España, señala el perfil profesional de las y los Trabajadores/as Sociales, delimitando sus competencias y funciones a través del marco normativo de la profesión, categorizándolas de la siguiente manera: 1) La Función preventiva, que pretende la elaboración y ejecución de proyectos para la intervención en casos de riesgo social; 2) La Función de atención directa, que busca potenciar el desarrollo de las capacidades de personas en riesgo social; 3) La Función de planificación, se refiere a la planificación de acción a través del análisis de la realidad social, tomando en cuenta contexto y necesidades; 4) La Función docente, que tiene como labor el enseñar e impartir las prácticas y teorías del Trabajo Social en espacios universitarios y en otros ámbitos académicos; 5) La Función de promoción e inserción social, se realiza mediante el diseño e implementación de políticas públicas que tengan cobertura frente a las problemáticas

sociales que se presenten; 6) La Función de supervisión, es realizada por un/a Trabajador/a Social que acompaña, capacita e instruye a estudiantes de Trabajo Social que se encuentran en el proceso de práctica; 7) La Función de evaluación, tiene como objetivo la constatación de resultados obtenidos en las diferentes acciones realizadas; 8) La Función Gerencial, es la responsabilidad que tiene un/a profesional del Trabajo Social en la gestión, organización y planificación de programas sociales y servicios sociales; 9) La Función de investigación, contiene un proceso metodológico que pretende describir, descubrir, interpretar, explicar y valorar la realidad social por medio de un estudio social; Y 10) La Función de coordinación, es la que realiza la o el Trabajador/a Social, organizando a un grupo de profesionales que trabajan para conseguir algún objetivo de intervención (Ballastero Izquierdo, Viscarret Garro, & Úriz Pemán, 2013)

Dentro del campo de la educación, el papel o funciones del Trabajo Social toma importancia en las siguientes formas de intervención: 1) asistencial en la retención escolar; 2) preventivo del fracaso educativo; 3) promocional en cuanto a D.D.H.H; 4) integración de inmigrantes o grupos y colectivos más desfavorecidos; 5) detección de maltrato, abuso sexual, negligencia maternal o parental (Hernández Hernández, González, Juárez, & Pérez González, 2006)

Para las y los Trabajadores Sociales no se trata sólo de poseer información teórica práctica, sino que se mueve en el área de intervención, incorporando el trabajo de campo en donde a su vez se integra la teoría-práctica. Por lo tanto, no se está en la institución “encerrado/a” entre las paredes de una oficina o detrás de un escritorio, porque necesita establecer relaciones de intercomunicación con las personas, pues esa cercanía de estar trabajando junto a la gente es lo que permite la deconstrucción y el abordaje de los problemas que se dan dentro del contexto social. Trabajar con personas parece atractivo, sin embargo, es muy difícil, debido a la complejidad de cada sujeto, del entorno y sus problemáticas sociales, por lo que se debe tener esto en cuenta al momento de definir las funciones y acciones que se tomarán en el abordaje de cada caso.

CAPÍTULO III: DISEÑO METODOLÓGICO.

Para efectos de esta investigación se necesita levantamiento de información respecto de la experiencia que ha significado para trabajadoras sociales, docentes, profesionales de equipo PIE y asistentes de la educación, el abordar problemáticas psicosociales con estudiantes de enseñanza básica, media y jornada vespertina (respectivamente), tomando en consideración las labores realizadas en el marco del contexto escolar del Centro Educacional Municipal Horacio Aravena Andaur (CEM HAA), puesto que se requiere de diferentes miradas de actores/as sociales pertenecientes a esta comunidad educativa, para interpretar de manera más definida las funciones de cada disciplina, pensando siempre en mejorar o aportar con nuevas estrategias de trabajo para la coordinación de los equipos que interactúan con estudiantes. Bajo esta lógica, el enfoque más propicio para la recolección de datos es de “La teoría fundamentada”, puesto que se necesita realizar un análisis interpretativo de los discursos que se puedan rescatar. a continuación, se justificarán las razones para la aplicación de dicha teoría.

1- Enfoque de la investigación:

El objetivo principal de la teoría fundamentada es generar nuevas teorías a partir del análisis interpretativo, que en el caso del Trabajo Social serían los diferentes problemas que se dan desde las experiencias cotidianas, sin embargo, para en esta investigación y no se utilizarán todos los aspectos que abordan Straus y Corbin (1998) consideran como requisito principal que sea una investigación orientada a generar teoría o según Jones, (2004) *“que se desarrolle en un área en donde no existen suficientes explicaciones y satisfactorias”*. Para la investigación cobra mucho sentido debido a que el rol del Trabajo Social en el sistema educativo es reciente, por lo que existen ambigüedades en cuanto a sus funciones o roles específicos, así como lo planteamos en nuestro problema de investigación.

Como investigador/a se debe tomar una postura frente al enfoque que se quiere dar al estudio, es por esto que se ha puesto mayor atención al contexto social en el que se lleva a cabo la investigación, dado que se pretende realizar una aproximación al rol del Trabajo social en el contexto escolar, sin embargo las y los trabajadores/as sociales trabajan en duplas y/o equipos e interactúan con redes internas o externas a la institución, es por esto que se hace necesario conocer la opinión de otros/as actores sociales de la escuela, que puedan aportar desde su experiencia con una mirada sobre las funciones de cada profesión (u oficio) y a su vez identifiquen dónde se ubica el Trabajo Social dentro de este “universo” (colegio CEM HAA)

La ambigüedad de las funciones del Trabajo Social en el campo de la educación ha guiado esta investigación hacia una aproximación integral del rol de la profesión dentro de esta área. Esta definición del rol estará netamente basada en datos empíricos que lo sustentan, siguiendo un análisis inductivo de las percepciones, vivencias y significados de los/as profesionales antes mencionados/as que forman parte de la comunidad escolar. En relación con esto, para Sudabby (2006), la realidad empírica es vista como una interpretación en curso de significaciones producidas por los individuos insertos en un proyecto común de observación.

Siguiendo la lógica anterior, la teoría fundamentada nos permite comprender de forma integral los problemas sociales, debido a que tiene un enfoque holístico que busca interpretar la realidad social, sus percepciones, significados y la experiencia. En consecuencia, con esto, la Teoría fundamentada calza con las investigaciones que se interesan en el contexto social, sobre todo en el campo de la educación dado su carácter exploratorio (San Martín. 2014), además de brindar un eje explicativo sobre los sentimientos de las personas a partir de un análisis interpretativo a medida que se van recogiendo la experiencia de estas; este estilo interpretativo de la realidad surge en respuesta al paradigma post-positivista que utiliza criterios científicos tradicionales, por lo tanto, la teoría fundamentada tiene una visión más ampliada de los problemas sociales, ubicándola en el paradigma constructivista (Camacho, 2016). Este tipo de investigación es

más pertinente aun cuando se están explorando procesos de transición o cambio, como la experiencia subjetiva de las personas debido al impacto que pueden generar situaciones de origen social, económico, educativo, salud, etc. (Sandoval. 2002)

El enfoque epistemológico de esta investigación tiene que ver con las bases de la teoría fundamentada, es decir, bajo la corriente del interaccionismo simbólico; este pensamiento aporta a la metodología el carácter metódico, analítico, contrastable y sistemático, pues Blumer (1982) refiere que el interaccionismo simbólico busca la comprensión de la sociedad teniendo de por medio la comunicación, lo que implica un proceso que permite la interacción con símbolos para construir significados, destacándose las interacciones simbólicas entre las personas para la comprensión de las experiencias significativas y subjetivas de éstas. Según Bryant (2002) el interaccionismo simbólico tiene relevancia en los fenómenos sociales y en las relaciones cercanas entre los actores presentes, señalando que las acciones humanas por los significados que las personas consideran, los cuales surgen de la interacción social con otros. Básicamente son contruidos por interpretaciones y experiencias sociales.

2- Estrategia metodológica.

A) Tipo de estudio:

El procedimiento para el desarrollo de esta investigación, los supuestos, intereses y propósitos son fundamentales al momento de seleccionar un enfoque metodológico, debido a que se deben adecuar a los problemas que se presentan dentro del estudio y apuntar a las respuestas que se esperan obtener a través de las técnicas e instrumentos que se aplicarán. En este caso, el método cualitativo parece más pertinente, debido a que según Taylor y Bogdan (1984) este enfoque se basa en la lógica del proceso inductivo para la recolección de información, esto quiere decir que el diseño metodológico a utilizar es flexible.

En cuanto al carácter del estudio, se puede señalar que es **exploratorio-descriptivo**: Por un lado, es exploratorio debido a que es un primer acercamiento al fenómeno del Trabajo Social en el campo de la educación formal y su rol específico, pues generando este nuevo conocimiento se pretende dar continuidad a nuevas investigaciones respecto del tema (Hernández, Fernández y Baptista. 1998), más aún cuando se puede construir una perspectiva de rol desde la experiencia y/o percepciones profesionales de esta área, en este caso Trabajadoras Sociales, psicólogos, docentes, representantes de equipo PIE y asistentes de la educación; Y es **descriptivo**, puesto que pretende especificar los principales aspectos de un fenómeno social, grupo o comunidad que está bajo análisis (Hernández, Fernández y Baptista.1991). La descripción se llevará a cabo a través de la interpretación de dichos discursos.

B) Objeto de estudio:

El objeto de estudio es lo que sustenta la investigación, es decir, en el caso de este estudio es la aproximación del rol del Trabajo Social en el contexto escolar, desde la experiencia de trabajadoras sociales, docentes, profesionales y asistentes de la educación de la comunidad educativa (CEM HAA).

C) Unidad de análisis:

La unidad de análisis serán los relatos o discursos desde la experiencia de las/los docentes, asistentes de la educación, profesionales y Trabajadoras Sociales de la comunidad escolar (representantes).

D) Muestra:

El tipo de muestra de la metodología cualitativa a diferencia de la cuantitativa, no presenta un muestreo probabilístico o no-probabilístico, pues no requiere de representatividad estadística, sino que de representatividad del discurso y sus significados, en efecto quién mejor pueda responder las preguntas de esta investigación y que aporten en la construcción, interpretación y descripción del fenómeno en relación con la aproximación al rol del Trabajo Social a partir de la experiencia de los/as actores de la

comunidad escolar mencionados antes, en mayor profundidad y que a su vez refleje el problema con más amplitud. Las características del diseño muestral que se ocupará en esta investigación, bajo la lógica de Blanco y Castro (2007) sobre la metodología cualitativa son las siguientes:

- Será acumulativa, puesto que apela a la saturación de la información; Y además secuencial, ya que su estrategia apunta hacia la elección selectiva de quien responderá primero, debido a que esté me brindará cierta información y a partir de esta se escogerá al siguiente, quien nos dará otras respuestas para que no nos queden elementos pendientes y así sucesivamente.
- Será también flexible, pues a medida que se vaya desarrollando el procedimiento puede que se descubran nuevos aspectos del estudio que no se habían considerado al inicio; Y reflexivo, debido a que lo anterior sólo se dará según el criterio que se tenga como investigadoras, es decir, las inquietudes y reflexiones en torno al tema. Esta estrategia se irá ajustando a medida que este estudio progrese.

E) Método.

El método que se utilizará para esta investigación es el de Comparación constante que se basa en la continua revisión y comparación de datos capturados para ir construyendo teoría de la realidad (Sandoval, 1997). Estos datos empíricos son recogidos de entrevistas, observaciones y revisión de documentos: en esta investigación la recolección de datos será mediante entrevistas abiertas a las Trabajadoras Sociales del CEM HA; al psicólogo de convivencia escolar; y al orientador del colegio. Además, se realizará un grupo de discusión integrado por representantes del cuerpo docente del colegio; representante de equipo PIE; Y representantes de las/os asistentes de la educación.

En cuanto a los procedimientos de la teoría fundamentada y de la comparación constante en particular, podemos destacar la recolección de datos, la codificación y la reflexión analítica, lo que se manifiestan en acciones que apuntan a descubrir, construir y relacionar categorías encontradas desde datos emergentes de la unidad de análisis. Dicho procedimiento se refiere a la comparación de la información recolectada, para encontrar

similitudes y diferencias a través de la comparación de “incidentes”, lo que genera la agrupación de datos en una categoría y el proceso se repite hasta saturar (Spiggle, 1994)

Lo anterior se refiere a la clasificación de las porciones de datos (palabras, oraciones y párrafos) en categorías intuitivas y sin nombres. A medida que se avanza las categorías se hacen más explícitas.

Es pertinente dar a conocer los elementos que guiarán el proceso de recolección de datos y análisis de estos, como la *codificación y Categorización* (Rodríguez, 1996). La primera es la operación donde se asigna a cada unidad un código propio de la categoría en la que está incluida. Es la forma de representación de las categorías generadas para que los datos puedan ser integrados en categorías. Así las categorías y datos (que correspondan a esta categoría) tendrán el mismo código. Para esta investigación se usarán colores; en cambio, la categorización clasifica de forma conceptual aspectos que son cubiertos por un mismo tópico: A modo de ejemplo, si mediante la recolección de datos, que en este caso serán entrevistas abiertas, los/as diferentes entrevistados/as reiteran ideas y percepciones sobre un tema, se generará una categoría respecto a esto. Las categorías se irán construyendo mientras las entrevistas se vayan desarrollando; y se conforman cuando exista una *saturación teórica*, esto quiere decir que no existan elementos nuevos para agregar a dicha categoría. Cada categoría soporta un significado y pueden basarse en contextos, opiniones, sentimientos, perspectivas sobre el rol, etc.

Se seguirá la lógica de Glaser y Straus (1997) de cuatro etapas para la ejecución del método seleccionado:

1. La comparación de incidentes aplicable a cada teoría:

“El analista comienza por codificar cada incidente en sus datos dentro de tantas categorías de análisis como es posible, sea que surjan categorías o sea que los datos surjan y encajen en categorías existente” (Glaser y Straus, 1997, p.105) Como menciona el autor y mediante la revisión bibliográfica, los datos serán extraídos por medio de distintas entrevistas a trabajadoras/es sociales, orientador y psicólogo y análisis del grupo de discusión

(incidentes). Luego comenzará la creación de categorías de análisis, las cuales serán las categorías preexistentes en este estudio, por los antecedentes teóricos y lo presenciado en nuestra experiencia como estudiantes en práctica de Trabajo Social. Cabe destacar que, mediante el análisis de los datos, estas categorías no serán siempre las mismas, ya que producto de la comprensión de los incidentes y la comparación entre el relato de los y las entrevistados(as), surgirán nuevas categorías y propiedades, como también se separarán otras debido a la *saturación teórica* que se genera al no tener datos innovadores respecto a un tema, puesto que todo(as) los(as) participantes manifiestan una opinión común. Es importante hacer un análisis completo de cada incidente para no caer en el error de asignarlos a dos categorías existentes.

2. Integración de categorías y sus propiedades:

Las categorías se van construyendo a medida que se van ejecutando las entrevistas y otras preestablecidas que definimos como investigadoras fueron extraídas desde marco teórico. Esta etapa se basa en el análisis propiamente tal, a partir de los conceptos emergentes, se identifican los elementos centrales y se asignan a sus respectivas categorías. Se vuelve imprescindible definir y codificar las categorías y sus propiedades para tener una idea clara y específica con relación a lo que apunta y así no asignar incidentes a categorías equivocadas. En esta etapa es importante poner atención en los aspectos en donde las categorías no están siendo abordadas y así buscar estrategias para lograrlo. Glaser Y Straus mencionan:

“...de este modo la teoría se va desarrollando, cuando las categorías diferentes y sus propiedades tienden a integrarse mediante la comparación constante que va forzando al analista a construir el sentido en forma teóricamente relacionada en cada comparación”.

(Glaser y Straus,1997p.107)

Cambia, en cierto sentido, el tipo de comparación en donde ya no es sólo con los incidentes, sino que comienza a ser entre las propiedades y su comparación con las otras. En efecto, para esta investigación, se han creado dos categorías preexistentes: funciones del Trabajo Social en el sistema educativo y el abordaje de problemáticas psicosociales en niños y niñas del centro educacional en donde se sitúa dicha investigación, para estas categorías hemos subdesarrollado sus respectivas propiedades, las que se explicarán más adelante. Cabe mencionar que esto sirve de guía, sin embargo, se sabe que en coherencia con el método comparativo esto se realiza en la etapa de análisis de los datos.

3. Delimitación de la teoría:

A medida que la teoría se va desarrollando, los elementos emergentes de la comparación constante comienzan a limitarse. La limitación o delimitación se da en dos niveles, el primero en la teoría y el segundo en la categoría. Esto quiere decir que las modificaciones que se harán en las subcategorías se irán reduciendo. Bajo esta lógica se genera el análisis y la comparación entre las categorías y los casos estudiados, para obtener la saturación teórica de los temas y proceder a una aproximación del concepto de rol del Trabajo Social en el marco del contexto escolar, lo que es conducente con los objetivos y objeto de estudio.

4. reacción de la teoría (Glaser y Strauss, 1967) señalan que:

Cuando el investigador está convencido que el análisis conforma una teoría sustantiva sistemática. que además es una exposición razonablemente exacta de los temas estudiados y que está en forma tal que otros yendo al mismo campo podrán usarla, entonces puede publicar con confianza.

Como se ha mencionado antes, el objetivo de esta investigación es la aproximación al rol del Trabajo Social desde la experiencia de diferentes actores/as sociales del colegio, teniendo en consideración que es un área de inserción reciente de la profesión y como tal presenta ambigüedades y lineamientos difusos que, en cierto grado, perjudican la labor profesional y el desarrollo de esta.

Esta investigación sólo abarca las primeras dos etapas del método comparativo. Sin embargo, este documento puede ser de ayuda para nuevos estudios que busquen ampliar conocimientos teóricos a los/as profesionales del Trabajo Social, en cuanto a la definición de sus labores y aportar a nuevas estrategias de intervención en el marco del contexto escolar

3. Análisis de datos: Técnicas e Instrumentos.

Como se señala anteriormente, el método que se utilizará es el de comparación constante, por lo tanto, en el análisis de datos corresponde exponer las decisiones respecto del uso y aplicación de técnicas e instrumentos para la recolección y análisis de información empírica. Para efectos del análisis de datos de esta investigación se utilizarán dos técnicas para la recolección de datos, la “entrevista en profundidad” y el “grupo de discusión”, que se pasarán a explicar a continuación.

A. Entrevista en profundidad:

La entrevista en profundidad se caracteriza principalmente por ser abierta y no estructurada, lo que implica un mayor despliegue de las palabras, es decir, se obtienen significados y simbolismos de la persona entrevistada, así como también la interpretación y expresión de lo que se puede recoger de sus relatos desde la realidad social, aportando con información más específica. La técnica de la entrevista en profundidad permite el estudio de casos más en “detalle”, encaminando un mejor análisis de los datos. La importancia de este instrumento tiene relación con lo que se quiere obtener, pues se quiere conocer y aprender en profundidad lo que realmente quieren informar las personas entrevistadas (Cerón. 2006). Cabe mencionar la importancia en la ambientación donde llevará a cabo la investigación, pues debe inspirar “naturalidad” para que el/la entrevistado/a se sienta con la tranquilidad de expresar lo que realmente piensa o siente de manera más “natural” (Padua.2018) .Esto le entrega coherencia al enfoque de la *Teoría fundamentada* y la corriente del *interaccionismo simbólico* utilizado en esta investigación, ya que nos permite comprender de forma integral los problemas sociales, debido a que tiene un enfoque holístico que busca interpretar la realidad social, sus percepciones, significados y la

experiencia. En consecuencia, con esto, la *Teoría fundamentada* calza con las investigaciones que se interesan en el contexto social, sobre todo en el campo de la educación dado su carácter exploratorio (San Martín. 2014).

Para Taylor y Bodgan (1984) en este tipo de entrevistas el investigador/a es el verdadero instrumento de la investigación y o formulario de la entrevista. Su rol implica no sólo obtener respuestas, sino también aprender qué preguntas hacer y cómo hacerlas, es por esto que con la entrevista en profundidad se pretende recoger información sobre aquellas vivencias respecto del *quehacer* diario dentro del contexto escolar que tienen las trabajadoras sociales que pertenecen al equipo de convivencia escolar en cuanto al abordaje de problemáticas psicosociales de las y los estudiantes del CEM HAA.

La entrevista en profundidad, como se mencionó antes, se aplicará a las tres trabajadoras sociales de la escuela, pertenecientes a la enseñanza básica, media y jornada vespertina respectivamente; al psicólogo y al orientador del equipo de convivencia escolar, para rescatar antecedentes sobre la experiencia de ellas/os en cuanto a sus funciones dentro del espacio educativo.

B. Grupo de Discusión:

El grupo de discusión según Callejo (2001) es una práctica de la investigación que recoge aquello que se ha separado para volver a la unión, la reintegración de ciertos temas al grupo tras la individualización, pues la discusión grupal entre unas ocho personas aproximadamente (pueden ser más) genera un proceso de construcción discursiva de manera grupal, básicamente sobre el objeto de estudio y a su vez se distinguen sus definiciones de otros grupos sociales. En su origen, se puede señalar al grupo de discusión como un diálogo que pretende dar como resultado uno o varios discursos que se aproximan a la construcción discursiva, generando así un diálogo a partir de distintos discursos (Arboleda. 2008).

Cabe considerar ciertos criterios al momento de escoger a quienes participarán del grupo de discusión; como la elección propicia para una construcción cooperativa del discurso, es por esto que el/la investigador/a debe pensar en la homogeneidad y en la heterogeneidad de las personas que integrarán el grupo de discusión, así se podrá obtener mayor diversidad en los diálogos discursivos (Francés. 2010)

Con la técnica del “grupo de discusión”, se busca recoger información referente a la experiencia de las/os docentes, las/os asistentes de la educación y otros/as profesionales (PIE) en cuanto a sus labores dentro del contexto escolar, esperando que se genere una “conversación” en torno al tema de “problemáticas psicosociales” presentes en estudiantes del CEM HAA, para así direccionar la discusión hacia la opinión, reflexión y proyección que se tiene respecto del lugar que ocupa el Trabajo Social dentro de la dinámica de intervención realizada con estudiantes. Las técnicas que utilizaremos aquí serán las notas de campo, notas reflexivas y memos con el fin de ir registrando todos los aspectos llamativos para la investigación, es decir, acuerdos y desacuerdos en los diferentes discursos.

C. Informante clave:

En la investigación, el informante clave es una persona que aporta información respecto del objeto de estudio, construyendo un nexo entre los diferentes símbolos o significados. Además, nos permite situarnos en el campo de estudio y nos ayuda en el proceso de selección de participantes al momento de realizar alguna entrevista, grupo focal o grupo de discusión (Ruano. 2007)

En esta investigación se escogió al psicólogo del equipo de convivencia escolar como informante clave, debido a su experiencia en el campo de la educación formal, además de ser quien vincula a los diferentes equipos psicosociales y pedagógicos del colegio.

- El proceso de aplicación de los instrumentos de recolección de datos será de la siguiente manera:

1- Comparar incidentes: generar códigos y categorías a partir de la información que vamos recopilando.	1- Registro: Cada entrevista y el grupo de discusión se grabarán en audio, para transpasarla por escrito a un documento. 2- Analizar registros: Con el registro de las entrevistas y las notas de campo del grupo de discusión, se analizará en profundidad los datos. 3- Identificar categorías: según la información que se recopile, se irán agrupando las ideas en categorías.
2- Identificar las categorías y sus propiedades (subcategorías)	4- Revisar la saturación de categorías y propiedades. 5- Registro de las categorías emergentes y reagrupación. 6- Comparar datos recopilados. 7- Utilización de memos para ir anotando datos relevantes (técnica que se usa para no olvidar aspectos importantes que se dan en el campo)

- **Análisis de datos:**

El análisis de los datos será mediante unas fichas (anexo nº3) que permitirán un proceso sistemático luego de transcribir cada una de las entrevistas. Esta ficha tendrá tres subdimensiones, las cuales son: Datos Observables, comentarios y análisis. Al realizar este proceso con los datos (incidentes) de todas las entrevistas, se promoverá la creación y caracterización de las categorías y propiedades respectivamente.

El análisis y comprensión de las entrevistas se realizará de dos formas: la primera será de forma individual, construyendo y analizando el caso en su totalidad, para tener una dimensión horizontal y cualitativa del relato de los y las entrevistados. Luego, analizando

las categorías y comparación de entrevistas, lo que brinda un análisis vertical, cualitativo y de comparación de casos.

Mediante la Codificación abierta y axial (Strauss y Corbin, 2002) analizaremos los fenómenos para identificar sus dimensiones relaciones entre ellas, luego de eso comparar y encontrar puntos en común y diferencias entre los y las entrevistados(as).

La codificación abierta permite la creación de la categoría mediante los datos obtenidos a través de un proceso analítico y reflexivo realizado por las investigadoras, creando a partir de esto las categorías y sus propiedades.

En un segundo momento de análisis, se aplicará la codificación axial, la cual busca la comparación entre categorías ya establecidas para comprender el fenómeno de estudio de una forma integral e interdependiente entre categorías. Los tipos de comparación, basándose en la teoría de Strauss y Corbin (2002) son:

- Las condiciones causales, que apuntan a ciertos acontecimientos o circunstancias que influyen sobre el fenómeno, Nos permitirá conocer y/o crear las causas de los lineamientos del trabajo social en educación.
- Las condiciones intervinientes relacionadas a aquellas que alteran o mitigan el impacto de las condiciones causales sobre el fenómeno para indagar, si posiblemente la construcción del rol está determinada por elementos establecidos previamente en el sistema educacional formal.
- Las condiciones del contexto referidas a aquellas que, en su conjunto, interrelacionadas en un tiempo y en un espacio, crean las circunstancias en las que se desarrollarán las acciones e interacciones de los sujetos, de esta forma analizar si la concepción del rol del Trabajo Social se construye y se caracteriza por aspectos del contexto temporal y social de los/as sujetos. Se realizará codificación abierta para cada instrumento, luego triangulación de datos, ver cuáles son las categorías que se repiten en ambos instrumentos para terminar realizando codificación axial.

Para finalizar, se especifica que cada instrumento será analizado con codificación abierta, para luego triangular los datos e identificar aquellas categorías presentes en las entrevistas y grupo de discusión, lo que nos da indicios de categorías saturadas. Posteriormente se termina identificando la interrelación (causa-efecto) de las categorías más relevantes del estudio.

CAPÍTULO IV: ANÁLISIS DE RESULTADOS.

En este apartado, se analizarán los discursos obtenidos en el proceso de entrevistas en profundidad realizadas a trabajadoras sociales, al psicólogo y al orientador del equipo de convivencia escolar de la escuela (CEM HAA). Se analizarán también los discursos que emergieron del grupo de discusión integrado por representantes del cuerpo docente, representante del Programa de Integración Escolar (PIE) y los y las asistentes de la educación.

El análisis cualitativo de las diferentes experiencias de profesionales y asistentes de la educación que pertenecen a la comunidad escolar contribuye en la construcción de una aproximación del Rol del Trabajo Social en el contexto escolar, pues esto se proyecta con un perfil que se nutre con los aportes de otras profesiones y no sólo desde la formación en sí del Trabajo Social, debido a que esto podría llevar a un sesgo interpretativo. Los autores Pérez y Serrano señalan que *“No existe una única realidad, sino múltiples realidades interrelacionadas”* (1990: p.65), es por esto que se consideró a docentes, psicólogo, orientador, profesionales del equipo PIE, asistentes de la educación y trabajadoras sociales para obtener de aquello sus expectativas, opiniones y aportes de esta aproximación al rol del trabajo social en el contexto escolar.

En el diseño metodológico se indica que a partir de los datos recogidos se deben realizar las transcripciones de cada entrevista y del grupo de discusión, hecho esto, se procedió a analizar en profundidad los datos, donde se identificaron y agruparon categorías y propiedades (subcategorías), las que fueron identificadas en la revisión de los discursos obtenidos de todos/as los participantes.

A- Análisis entrevistas en profundidad.

Por saturación, en el análisis de las entrevistas en profundidad, emergieron como resultado las siguientes categorías:

- (1) Tipos de problemáticas psicosociales.
- (2) Trabajo Social en el contexto escolar
- (3) Organización profesional institucional.

Se identifican estas categorías y se vuelve relevante entender cómo estas diferentes variables se interrelacionan para la creación del rol del Trabajo Social en el contexto escolar. Desde la teoría del interaccionismo simbólico, (Blumer, 1982) se comprende que estas tres categorías actúan cada una como un sistema, cada cual, con sus propios símbolos, se vinculan e intervienen las otras. Las problemáticas psicosociales de las y los estudiantes del CEM HAA (1), orientan las vías de intervención social, como también las funciones del Trabajo Social (2) interviene y ejecutan su quehacer profesional en estas (1); pero como estas relaciones se generan en el contexto escolar (3) podemos decir que, principalmente es lo que predetermina las funciones del Trabajo Social mediante sus características y lineamientos institucionales. Cada uno de estos componentes de análisis se diferencian entre sí, pero el nexo que existe entre estos es muy importante para analizar este sistema social construido por diferentes subdivisiones y entrega nuevos significados guiando este análisis.

Previo a la exposición de los resultados se identifica a los y las entrevistados, mediante los cuales se recopilaron los datos:

Nº	Cargo	Años en el colegio
1	Trabajadora Social Ed. Básica	2 años
2	Trabajadora Social Ed. Media	3 años
3	Trabajadora Social Ed. Vespertina	1 año
4	Psicólogo	7 años
5	Orientador	16 años

Tipos de problemáticas psicosociales.

Según la fuente de información y la experiencia como estudiantes en práctica de Trabajo Social, se puede entender que el CEM HAA es un establecimiento educacional con un índice de vulnerabilidad elevado, cercano al 90%, que se refleja en el perfil de estudiantes, el que incluye problemas socioeconómicos, deserción escolar, rendimiento académico, rezago escolar, abandono, vulneración de derechos, problemas cognitivos y discriminación, datos adquiridos a través de los y las entrevistados.

En las entrevistas en profundidad, las trabajadoras sociales, el psicólogo y el orientador del equipo de convivencia escolar entregaron datos sobre las problemáticas psicosociales presentes en la escuela y que afectan al desarrollo de los y las estudiantes; caracterizándose a partir de la experiencia vivida como trabajadores(as) del CEM HAA, manifestando lo siguiente:

“Es bien complejo, partiendo de la premisa que el 80% del porcentaje de los estudiantes de enseñanza básica son vulnerables, que provienen de poblaciones conocidas donde se estigmatiza y se margina por...de dónde vienen eh...donde también existen de los 200 niños de básica 100 casos que están en redes de Sename...” (Trabajadora social, ed. básica)

La cifra entregada respecto de los casos intervenidos por redes de Sename es alarmante, pues la mitad de los niños y niñas de enseñanza media presentan algún tipo de vulneración de derechos, lo que según la trabajadora social de ed. básica provoca que la labor de las y los profesionales y/o funcionarios que se vinculan en el abordaje de las problemáticas presentes en las y los estudiantes. Esto indica que gran parte de la población estudiantil se mantiene intervenida por red SENAME, que por lo demás no funciona de manera eficiente, dada la estructura institucional, pues no permite que todos los casos sean abordados de manera significativa o reparatoria.

Coincidiendo con esto, el orientador de convivencia escolar menciona lo siguiente:

“El índice de vulnerabilidad que acá la escuela alcanza es el 80-90 % en los años que yo he estado acá. Eso significa que, lo que se visualiza acá en la escuela es que los niños no vulnerables no son la norma, la norma son los niños vulnerables en la escuela” (orientador, convivencia escolar)

La frase “los niños no vulnerables no son la norma, la norma son los niños vulnerables en la escuela” expresada por el orientador de la escuela es preocupante además porque tanto las y los estudiantes como los y las profesionales y/o funcionarios suelen normalizar ciertas situaciones, que en lo concreto son vulneraciones a los derechos. Esto tiene concordancia con los índices de vulnerabilidad que presenta el establecimiento educacional. El profesional indica que hay que adecuarse al contexto, sin dejar de trabajar para revertir esta situación.

Continuando con los discursos y sus similitudes, la apreciación sobre la vulnerabilidad en el contexto de enseñanza media indica que es bastante complejo, encontrando además especificaciones sobre el tipo de vulneración presente:

“La situación de vulnerabilidad de nuestra escuela y el perfil de estudiantes, todos entendemos que es un contexto de gran vulnerabilidad...mira, en la situación de enseñanza media lo que revela mucho es la validación entre los chiquillos, entonces la mayoría de las ocasiones esta “validación” no pasa por cuestiones positivas, que de repente claro tienes que “guapearse” como dicen ellos, así como enojarse para que en el fondo los otros vean que “con este no”
“(Trabajadora social, ed. media)

Lo que nos manifestaba la trabajadora social de educación media, es que las y los estudiantes buscan formas para validarse dentro del territorio, ocupando principalmente la violencia verbal, es decir lenguaje que deja entrever que la “llevan” entre sus pares; también utilizan la violencia física para demostrar que son más “fuertes” o que saben pelear, por lo que con ellos(as) no se pueden “meter”. Lo anterior cobra sentido con lo expuesto en el planteamiento del problema, donde un estudio arrojó que gran parte de los agresores/as señalaban que les hacían bullying a sus pares para “quedar bien” con sus amigos/as.

El discurso que se mostrará a continuación tiene mucho que ver con esto:

“Todo lo que significa trabajar en un contexto de trabajo como este, donde las problemáticas de orden social, si están a la base de lo que son estas poblaciones”
(Psicólogo Convivencia Escolar)

Durante el desarrollo de la entrevista realizada al psicólogo del equipo de convivencia escolar, nos mencionó el tema de las poblaciones en las que viven las y los estudiantes de la escuela, mencionando por ejemplo “La Castrina”, “La Legua”, “La Legua emergencia”, entre otras, caracterizando estos barrios como territorios estigmatizados por las noticias expuestas en los medios de comunicación masivas, frecuentemente respecto a la violencia, la drogadicción y principalmente el micro-tráfico y narcotráfico. Lo que llama la atención, dado que en cierto punto los medios de comunicación masiva destinan gran parte de sus noticias a temas como la delincuencia, mencionando comunas o poblaciones que se repiten, lo que genera estigmatización para con las personas y a su vez con quienes pertenecen a los sectores aludidos.

En este sentido, las y los estudiantes de la jornada vespertina no quedan ajenos/as a esta realidad:

“...el contexto es muy similar al contexto de todas las jornadas tanto de la básica como de la media, pues es un contexto muy complejo de vulneraciones de una realidad que igual está sometida e inmersa en el sistema, como que nos llega todo lo que otros colegios no aceptaron, esto implica un perfil de estudiantes súper complejo en vulneración de derechos, en contextos de violencia intrafamiliar, drogadicción, microtráfico, narcotráfico [...]puedo identificar también la llegada de migrantes, en ellos se identifican problemas más de tipo socioeconómicos...” (Trabajadora social, vespertino)

Como se puede ver, hay un patrón que se repite, pues independiente del ciclo vital y la jornada, las y los estudiantes se desarrollan en un ambiente peligroso, teniendo en común factores como los mencionados anteriormente. Entonces se presenta una realidad con múltiples problemáticas que repercuten en diferentes aspectos de la vida de las personas, incluso influyendo directamente en ellos/as, como lo refleja la siguiente apreciación:

“Se me presentan problemáticas de consumo de THC (marihuana), tengo muchísimos casos de VIF, incluso tengo algunas situaciones ilícitas” (Trabajadora Social, ed. media)

La trabajadora social de ed. media expresaba que había ocasiones en las que se encontraba con situaciones que involucran temas legales, como estudiantes que en alguna oportunidad participaron de asaltos; venta de drogas (“soldados/as” de los narcotraficantes); peleas donde alguna de las partes terminaba en el hospital; consumo de drogas (alcohol, marihuana, etc. dentro y fuera de la escuela); entre otras. En cuanto a la dinámica de índole familiar, se presentan situaciones que deberían ser denunciadas, como relatos sobre violencia intrafamiliar que declaran estudiantes a docentes, trabajadora social, psicólogo/a u otro/a funcionario del colegio. Por todo lo mencionado antes sobre las “situaciones ilícitas”, pues es el deber de cada persona hacerse cargo de esto, ya sea por vías legales (denuncia y/o derivación por VIF, abuso sexual, acoso, maltrato psicológico, etc.); o abarcar el problema desde la escuela (consumo de drogas). Siguiendo esta lógica, cabe analizar lo siguiente:

“Se observa y yo creo que eso es un porcentaje importante, el que los niños vienen de familias donde alguno de sus padres o es consumidor de drogas, o está privado de libertad, o tienen relación con el narcotráfico [...] sumándole a eso que la mayoría de los estudiantes proviene de la población la Legua, donde allí se concentra la mayoría de los casos de enseñanza básica, en donde una pudiese observar también según el contexto de los estudiantes las consecuencias que se reflejan dentro del espacio educativo, como por ejemplo eh...bajas notas de los estudiantes, poca motivación para la escuela o para su rendimiento escolar, yo diría que una mala convivencia escolar entre pares, hacia los profesores u otros profesionales” (Trabajadora social, ed. Básica)

Aquí la entrevistada indica varios factores importantes, como lo son el consumo de drogas del padre y/o la madre, lo que implica para las y los estudiantes, que viven dentro de un ambiente familiar de riesgo; donde además en algunos casos la familia está involucrada incluso en temas de microtráfico o narcotráfico. Además, la trabajadora social problematiza estos factores de riesgo, señalando que se refleja en el rendimiento escolar, es decir bajas notas, poca motivación por la escuela, mala relación con sus pares, profesores y profesoras u otros(as) funcionarios(as), entre otras.

Siguiendo con los aspectos sobre las problemáticas psicosociales, encontramos, factores de tipo familiar, pues lo anterior no se puede entender sin el contexto familiar, entendiendo que la familia también es una “institución” donde se reproducen conductas de acuerdo con la crianza, educación, valores, creencias, ambiente etc. Dicho esto, aparece el siguiente discurso respecto del tema:

“yo creo que las problemáticas que más se observan en este contexto es la vulneración de los derechos básicos de los estudiantes, básicos me refiero a: que no asisten al colegio; desde la falta de higiene de los estudiantes a la poca adherencia de las familias en el espacio educativo” (Trabajadora social, ed. Básica)

Se puede inferir que existe falta de preocupación por parte de la familia a cargo, donde no se vinculan lo suficiente con la escuela, es decir, no se puede avanzar sin la cooperación mutua (familia y comunidad escolar) desencadenando en factores de riesgo para el desarrollo de niñas y niños, tales como los que menciona la trabajadora social de enseñanza básica. En concordancia con esto, se rescata el siguiente discurso:

“La situación de vulnerabilidad de nuestra escuela y el perfil de estudiantes, todos entendemos que es un contexto de gran vulnerabilidad [...] se levantan problemas significativos cuando vemos

que no está la mamá, que no hay una figura paterna significativa y no tenemos mamá entonces eso es la problemática externa que más me preocupa...y en lo que más trabajo es en esto de la negligencia parental/marental” (Trabajadora social, ed. Media)

El discurso de la trabajadora social de educación media es similar al de la trabajadora social de básica, pues también identifica como un problema importante, el abandono de la familia, la ausencia de figuras significativas en la vida de las y los estudiantes, entendiéndose como un factor de riesgo.

Esto también se entiende en el siguiente contexto:

“...en el sentido de que mamás que están solas con sus niños tienen que trabajar toda la jornada, 44 horas y más en algunos casos y no tienen tiempo de ser madres o padres presentes en la escuela y yo diría que ese es uno de los temas fundamentales en términos de problemática escolar, el espacio familiar en el que están insertos nuestros niños, sin cuestionar la composición, pero cualquiera sea los niños están abandonados [...] otra problemática que en estadísticas no lo veo mucho, pero pareciera ser que se da, que es la adhesión de la familia a los programas de apoyo” (Orientador, convivencia escolar)

Lo anterior hace referencia a que en la actualidad las personas tienden a trabajar durante extensas jornadas de trabajo debido a la situación socioeconómica que viven, entendiendo las malas condiciones laborales y los bajos sueldos, tener sobre trabajo es algo “necesario” para estas familias, teniendo poco tiempo de calidad para los y las NNJ, generando cierta “soledad” en las y los estudiantes, donde no hay alguien que esté presente o preocupado(a) a cien por ciento, de la escuela por ejemplo. Es por esto por lo que los ambientes que se encuentran entre la familia y la escuela que vendrían siendo los espacios

donde pasan más solos(as) las y los NNJ, están propensos(as) a adoptar algunos aspectos de las personas con las que allí se rodean. Respecto de esto se puede analizar lo siguiente:

“...muchos temas de violencia que se traspasan a los chiquillos, temas también, que tienen que ver con la vulneración socioeconómica que son parte de estas familias, hay claramente muchas dificultades en el plano de la pobreza, el hacinamiento” (psicólogo, convivencia escolar)

Podemos encontrar que los discursos en torno a problemas que involucran a la composición familiar se repiten, dando señales de que la poca preocupación de la familia con los y las estudiantes vs la poca adherencia con la escuela potencian los problemas desencadenados en la escuela, muchas veces provocado por las extensas horas de trabajo, por un lado, por el otro, abandono de algún padre/madre, alcoholismo y/o drogadicción del adulto responsable, entre otros. Se suma a esto la estigmatización de los sectores donde habitan las y los estudiantes, la drogadicción como forma de dispersión, el narcotráfico como la salida de la pobreza, la saturación, sobre intervención e ineficiencia de los sistemas de protección (salud o SENAME, por ejemplo) y la violencia articulando las relaciones socio-afectivas.

Trabajo Social en el contexto escolar.

Como fue mencionado al comienzo de la investigación, la incorporación de profesionales de Trabajo Social en espacios educativos de carácter formal, como es el contexto escolar, fue hace menos de una década, relativamente a la par con la entrada en vigencia de la Ley general de educación el año 2009. Desde la implantación de esta política, se vuelve necesario que en cada establecimiento educacional exista un equipo de convivencia escolar, que en su mayoría están compuestos por profesionales del área social, como son los/as psicólogos/as, trabajadores/as sociales, sociólogos/as, etc. Desde este acontecimiento la incorporación del trabajo social en el contexto escolar se masifica.

Si bien la incorporación “formal” del Trabajo Social a los espacios escolares está guiada por leyes educacionales, como fue la implementación del área convivencia escolar en los colegios, se pueden identificar diferencias en estos dos niveles, puesto que existen lineamientos específicos y claros de cómo Convivencia Escolar debe implementarse en los colegios, como también las funciones del encargado de convivencia, pero no así las de los profesionales del Trabajo Social y esto repercute totalmente en su quehacer profesional.

En las entrevistas en profundidad realizadas aparecieron discursos relacionados a esta poca claridad de las funciones de las trabajadoras sociales dentro del colegio. A partir de estos se rescató lo siguiente:

“Están definidas, a mí me las definieron y al parecer son las funciones que realizan todas las trabajadoras sociales del colegio, que son: retención escolar, asuntos estudiantiles y apoyo a la gestión, esas son como las líneas de acción que tenemos. Sin embargo, a mi parecer, institucionalmente no está clara nuestra verdadera labor” (Trabajadora social, vespertino)

Se refiere a que existen líneas de trabajo establecidas desde la institución para al equipo de convivencia del que ella es parte, sin embargo, no hay funciones claras en torno a la profesión en sí. En relación con esto añade:

“...Yo me he visto improvisando muchas veces, creo que es porque institucionalmente no tienen clara cuál es nuestra labor y todo lo que podemos abarcar, no solamente una pega asistencialista, gestión o derivación o quedarnos en eso, sino que tenemos conocimientos más amplios, podemos abarcar muchas otras cosas, desde actividades hasta una intervención más profunda que implique un diagnóstico de

caso por ejemplo, pero nos tienen aquí para hacer retención escolar y para hacernos cargo entre “comillas” de asuntos estudiantiles que es como propiciar e incentivar la participación pero a base de las actividades mandatadas por la dirección que son un par en el año y que ahí quedan la participación y la organización estudiantil” (Trabajadora social, vespertino)

Claramente, esta realidad refleja la ambigüedad de rol en un espacio organizativo, puesto que la trabajadora social entra en una disconformidad asociada a lo que espera de sus funciones versus lo que realmente quiere hacer (y puede hacer), expresando que improvisa en ocasiones, ya que ni siquiera desde la institución existe claridad respecto de sus labores (desde lo disciplinar), pues si bien se le asignaron “tareas” a desarrollar, en cuanto a los lineamientos propios de un equipo de convivencia escolar, en el día a día laboral realiza otras labores que escapan de las “funciones” por las que se le contrató.

“Las líneas de trabajo en esta institución son sumamente difusas [...] a veces tienden a confundirnos con inspección por ejemplo [...] entonces ahí viene el primer encuadre mío: profesor yo no soy inspectora de piso, entonces me va a disculpar pero esto no es harina de mi costal, no es parte de mi pega” (Trabajadora social, ed. media)

En muchas ocasiones desde inspección se solicita apoyo a trabajadoras sociales en las salas para que controlen el comportamiento de los y las estudiantes cuando están solos, debido a que se ausentan los profesores y también ocurre en los recreos, son ellas que deben observar que no estén realizando acciones que atenten contra el bienestar de ellos/as mismos/as, deben analizar los comportamiento, juegos y tipos de recreación, para que estos sean los más adecuados.

Con relación a lo anterior, la experiencia de la trabajadora social de educación básica es bastante similar y manifiesta que:

“yo lo vi, lo viví, lo escuché y lo sentí por un tiempo, pero de algunos profesores, no todos. Donde existían profes que decían por ejemplo “¿cuál es la labor que cumple ella acá” o porque ella está en el patio, me pasó mucho [...] el año pasado en millones de reuniones con profes, tuve que decir tres o cuatro veces lo que yo hago en el colegio y en donde ya las últimas veces me causaba molestia, porque no sé si lo hacían a propósito, o de verdad no entendían” (Trabajadora social, ed. básica)

Al comparar los discursos se evidencian similitudes entre los de la trabajadora social de vespertino, la trabajadora social de Ed. media y la de educación básica, debido a que ellas señalan que hay poca claridad en cuanto a las labores que realizan dentro del espacio escolar. Como mencionan dos de ellas, además existe confusión por parte de otros/as profesionales (a parte de la institución en sí), como los y las docentes, quienes tienden a confundirlas con las/os asistentes de la educación (inspectores/as), esto es porque en ocasiones son las trabajadoras sociales quienes deben acudir a las salas cuando los docentes faltan a las clases, ayudar a ingresar los cursos a sus respectivas salas, observar en los recreos por si se requiere alguna resolución de conflicto entre las y los estudiantes, entre otras.

Es en este sentido donde se genera el cuestionamiento de cuantas de las acciones que realizan las trabajadoras sociales responden a labores propias de la disciplina; sin embargo, se entiende también que las funciones del Trabajo Social se van adaptando conforme el contexto así lo amerite.

Asociado a la anterior la trabajadora de educación media manifiesta que:

“Una de las cosas que hago adicional a mi trabajo es en ocasiones decir “chiquillos porque están afuera”, “entren a la sala” quizá lo aborde de otra forma pero en ocasiones tengo que apoyar en eso, pero si en la enseñanza media sucede que en ocasiones hay mucha licencia médica por parte de los docentes entonces, yo como garante de derechos tampoco puedo tolerar que estudiantes estén cuatro horas en la sala sin docentes, entonces no po’ indecente...”
(Trabajadora social, ed. media)

En el contexto del discurso anterior, la entrevistada comentaba que era ella quien iba a reemplazar a los/as docentes la mayoría del tiempo, ocupando esos espacios como una estrategia para observar, conversar con estudiantes, significando esos momentos como importantes para la vinculación, donde ha logrado generar relaciones de confianza con gran parte del estudiantado (de enseñanza media). Menciona también que los/as estudiantes saben que ella no es docente, sin embargo, respetan mucho su presencia dentro de la sala de clases, donde también ella les ayuda con el desarrollo de algún material referente a la asignatura, correspondiente al horario en que se encuentren. En palabras de ella, señala que esto es *“tiempo rico para mí, y yo saco toda la información que más puedo, entonces ahí voy pesquisando algo que me haga ruido o algún comentario que se me quede”* (Trabajadora social, ed. media)

La confusión del rol del Trabajo Social impacta en las acciones que apuntan al quehacer profesional y se expresa en conflictos cuando la institución espera otras acciones del profesional; y también se refleja cuando los y las usuarios/as demandan acciones que van más allá de lo que las trabajadoras sociales pueden brindarles.

Respecto de esto, se desprende que:

“Es como doble labor el que las familias entiendan el rol de la práctica acá adentro, en donde muchas veces las familias toman el rol del trabajo del trabajador social como más asistencialista, en donde te piden ayuda, que muchas veces tú no estás contratado para eso”
(Trabajadora social, ed. básica)

En estos casos se refleja el rol prescrito abordado en el marco teórico, asociado las acciones que el entorno, institución y usuarios(as) espera de la persona que ocupa dicho cargo, en este caso las trabajadoras sociales. Frente a esta realidad y sentir compartido por las tres trabajadoras sociales del establecimiento, el psicólogo de convivencia escolar tiene la siguiente opinión respecto del posicionamiento del Trabajo Social en el contexto escolar:

“...yo creo que va a ser un proceso lento, muy lento, en donde quizá en unos diez años más el rol del Trabajo Social, de un psicólogo dentro del espacio educativo, no digo que vaya a tener más peso, pero si va a estar mucho más claras sus funciones dentro de los espacios educativos” (Psicólogo, convivencia escolar)

En el fragmento anterior, se deja en evidencia que el psicólogo también nota cierta ambigüedad en el rol del Trabajo Social dentro del colegio, así como el de la Psicología, pero como queda plasmado en su discurso, tiene una proyección positiva sobre lo que se producirá más adelante con la definición de las funciones de las y los profesionales de las Ciencias Sociales, en el contexto escolar. En total concordancia a esto nos tomamos de las palabras manifestadas por la trabajadora social de educación básica, quien comenta que:

“Yo creo que el Trabajo Social en educación en unos diez años más...una va a poder decir el trabajador social hace esto, esto y esto dentro del espacio educativo, aportan esto y esto, ahora es súper ambiguo” (Trabajadora social, ed. básica)

Al igual que el psicólogo, la entrevistada cree que en un par de años más el Trabajo Social tendrá un posicionamiento más claro dentro de los colegios. Pese a la ambigüedad actual del rol, se rescatan ciertos antecedentes que pueden aproximarse a una definición de este. Para dicha aproximación, con el fin esclarecer qué es lo que realmente están haciendo las trabajadoras sociales en este colegio en particular, por lo mismo, se les preguntó a las profesionales sobre las labores que realizan dentro del colegio. Al respecto una de las trabajadoras sociales señala lo siguiente:

“Como garante de derechos acá se hace de todo, desde la entrevista con los estudiantes que es a principios de año para mí es súper, súper importante, ya hay conocimiento de la mayoría de los estudiantes, entonces uno sabe del contexto y empieza con el trabajo, porque acá lo primordial en la pega es garantizar el derecho a la educación de los chiquillos y para eso se debe realizar articulación con la red. Las visitas domiciliarias también nos acusan algunas situaciones, el tema de la resolución de conflictos...” (Trabajadora social, ed. media)

Del discurso anterior se pueden desprender varios elementos fundamentales para la aproximación del rol del Trabajo Social, pues la entrevistada expone las acciones que realiza dentro del colegio, entre las que destaca la entrevista con estudiantes, para estar en conocimiento del contexto de cada uno(a); la garantía de los derechos, principalmente a la educación; La coordinación con redes y las visitas domiciliarias (principalmente por casos de retención escolar). Respecto del último punto que menciona la entrevistada, su colega de vespertino tiene la siguiente opinión:

“La que me ocupa más tiempo o me debería ocupar más tiempo, por normativa institucional por así decirlo es la retención escolar que aquí le dan mucho peso a la asistencia [...] entonces se nos entrega esa función como primordial a nosotras las Trabajadoras Sociales que estamos acá en el colegio porque tienen el ideario de que nosotras tenemos que salir a la calle y que esa es nuestra única función, pero yo lo veo más bien como asistencialista, el de ir buscar a los cabros a sus casas e insistirles que vengan al colegio y no profundizar en sus problemas reales” (Trabajadora social, vespertino)

Analizando el discurso anterior, emitido por la trabajadora social de vespertino, se puede inferir que pese a que “retención escolar” es la labor que más se destaca desde los lineamientos del equipo de convivencia escolar, no le parece del todo la manera en la que se aborda, debido a que se realizan acciones de tipo “asistencialistas”, señalando también que en ocasiones desde la institución se les exige que se deben traer sí o sí a las y los estudiantes de vuelta a clases, sin la necesidad de detenerse a intervenir a través de acciones más significativas como talleres socioeducativos, debido a que en el caso de vespertino no se trabaja mucho con las familias de los y las estudiantes debido a que gran parte de estos(as) son mayores de edad, sin embargo debiera hacerse.

Sobre lo anterior también se le consulta al psicólogo a cargo de convivencia escolar, quien añade lo siguiente:

“Creo que hay experticias que son propias de los trabajadores sociales, por ejemplo, el tema de trabajo con familias, ahí ustedes tienen una línea de formación importante en las escuelas de Trabajo Social, entiendo. La mirada que ustedes tienen en la visita domiciliaria, eso es un tema que claramente está mucho más trabajado que en nosotros los psicólogos, quienes podemos observar en una visita domiciliaria; el tema de la psicoeducación, también hay

ahí lineamientos importantes; el contacto con las redes; obviamente todo lo que tiene que ver con los servicios sociales o el tema más asistencialista, que también es un gran tema en las escuelas”
(Psicólogo, convivencia escolar)

Según el discurso expresado por el psicólogo, si hay ciertos aspectos que diferencian a las y los profesionales del Trabajo Social de otros(as), como de la psicología por ejemplo, indicando que uno de los puntos fuertes es el trabajo con la familia, lo que también hemos notado durante el transcurso del año, debido a que los casos de convivencia escolar la mayoría de las veces se abordan junto con la familia, sin embargo no es una tarea que lleven a cabo sólo las trabajadoras sociales, debido a que también otros(as) funcionarios (profesores(as), asistentes de la educación, psicólogo, entre otros/as). Vinculado al trabajo con la familia, dentro de los discursos analizados al parecer lo que marca más la diferencia entre las labores de un(a) trabajador(a) social con otros funcionarios dentro del contexto escolar son las visitas domiciliarias. Respecto de esto, el psicólogo agrega que:

“Hay temas de formación que hacen que... por ejemplo en el plano de la retención y trayectorias educativas, cuando los chicos comienzan a faltar o ausentarse de colegio, las visitas domiciliarias sean un recurso importante y quienes mayor formación tiene en eso, ahí son las trabajadoras sociales” (Psicólogo, convivencia escolar).

Según la acotación del psicólogo, da a entender que en las acciones que requieren visitas domiciliarias tienen relación a la labor del Trabajo Social, lo que se asemeja con la opinión de la trabajadora social de vespertino. Esto quiere decir que es una de las funciones que más se asocia y pareciera ser más propia de dicha profesión.

Con relación a las visitas domiciliarias, se debe especificar que estas cumplen dos funciones; la primera apunta a conocer los motivos del/la estudiante que ocasiona su ausencia al establecimiento; y la segunda función es indagar en la dinámica familiar de los y las

estudiantes para la elaboración de informes sociales requeridos en la derivación a programas, principalmente de la red SENAME.

Siguiendo la lógica del análisis de los discursos sobre las funciones del Trabajo Social en la escuela, se añade lo siguiente:

“Por lo que se me contrató específicamente es retención escolar y trayectoria escolar, me refiero con estas definiciones a...el evitar las deserciones de los estudiantes ya sea por diversos temas, problemáticas familiares, escolares u otros [...] en estas funciones se incluyen visitas domiciliarias, reuniones con apoderados, la familia en relación a diversas temáticas ya sea vulneración de derechos; también derivaciones a programas, especialmente de red Sename”
(Trabajadora social, ed. básica).

La trabajadora social de ed. básica expresa un discurso que coincide con los de sus colegas entrevistadas/os, en cuanto a la retención escolar, visitas domiciliarias, trabajo con la familia, derivaciones y coordinación con redes.

A partir del análisis realizado hasta ahora, se puede inferir que las trabajadoras sociales realizan variadas tareas, lo que también es apreciado por otros profesionales, pues se puede evidenciar con el siguiente discurso:

“...necesitamos contar con profesionales que nos apoyen en las líneas centrales de nuestro trabajo, entre esas las que he reiterado majaderamente, que tienen que ver con la mantención y la retención de trayectorias escolares, entonces el Trabajo social es súper, súper importante porque son profesionales que tienen técnicas y metodologías que son propias del Trabajo que vaya más allá de lo pedagógico que en el fondo es el fuerte nuestro, entonces tienen una...un sustento objetivo digamos para ser parte importante de la

escuela y en particular con esta escuela, en donde nosotros tenemos esta idea de proyecto comunitario, ligado a la comunidad, de ser una escuela no ajustada como a los cánones tradicionales” (Orientador, convivencia escolar)

Se rescata este extracto de la entrevista porque como fue mencionado anteriormente, una acción fundamental y la que genera más resultados positivos a la retención escolar es la visita domiciliaria ejecutada por las trabajadoras sociales, caracterizado por sus líneas de trabajo comunitarias y necesarias para el contexto en que está inserto el establecimiento escolar. Para aquello el tema de la validación en el espacio escolar se vuelve totalmente relevante, ya que se necesita un posicionamiento de la profesión con todas y todos los actores de la comunidad escolar y así obtener una articulación en el trabajo ejecutado. Ahondando en esto obtuvimos los siguientes relatos:

“Creo que la validación ha sido paulatina...yo me he hecho la validación con el trabajo, con el trabajo y acompañándolos también a ellos en el proceso, como que siento que así he podido llegar más a los profes, como que me visualicen como una aliada y no como una enemiga que viene a criticar su trabajo y su labor pedagógica” (Trabajadora social, vespertino)

Según la mirada de la trabajadora social de vespertino, la validación que tiene desde los y los demás funcionarios con los de la escuela es positiva, sin embargo, esta se la ha ido ganando poco a poco y gracias a las acciones hechas y decisiones tomadas con y para los y las estudiantes y en articulación con sus compañeros(as) de trabajo. En contraste con este discurso, aparece lo siguiente:

“Hay algunas cosas que relevan mucho y las agradecen (los/as docentes) cuando tienen alguna situación crisis y entra una y ahí ellos

agradecen, pero hay otras cosas que no, que las pasan por alto. Desde esta perspectiva es importante que observen, pero, desde su disciplina siento que no somos relevantes para ellos” (Trabajadora social, ed. media)

A diferencia del discurso emitido por la trabajadora social de vespertino, la trabajadora social de ed. media señala que a los(as) demás profesionales (específicamente a los y las docentes) no les interesa la presencia del Trabajo Social en el colegio, pues sólo les parece aceptable cuando se les apoya en algo o ven alguna acción que pueda generar cierto impacto en el o la estudiante, aunque en otras ocasiones pasan por alto ciertas acciones. Dentro de este contexto, la entrevistada hacía alusión a que en muchas ocasiones los(as) docentes creen que ella está en el colegio para “transformar” estudiantes de un día para otro y devolverlos a la sala de clases como estudiantes renovados, que no molesten, tomen atención y mejoren su rendimiento académico, sin embargo la entrevistada manifiesta que le molesta que se salten los pasos importantes, los procesos de entremedio, los que incluyen socioeducación, trabajo con la familia, acompañamiento, etc.

Continuando con el análisis de discursos sobre la validación de las trabajadoras sociales en el colegio, la visión de la trabajadora social de ed. básica es la siguiente:

“Soy media pesá en ese sentido, pero a mí me importa mucho más lo que piensen los niños de mí que lo que piense un profesor, porque yo trabajo con los estudiantes, con sus familias con la confianza de los chiquillos, porque acá los protagonistas son ellos [...] Sí importa la validación, pero no por sentirme o crearme la mejor profesional, sino que favorece el trabajo en conjunto con la comunidad educativa, yo creo que ahí está la clave, mientras los profes tengan la confianza de decirme: “sabes que necesito que me ayudes con esto”, está bien porque siempre va a ser en función del estudiante [...] Yo creo que de

inspectoría me siento muy validada, porque aquí el trabajador social hace muchas cosas” (Trabajadora social, ed. básica)

La profesional hace referencia a que su validación como profesional pasa más por un tema de aprobación desde los y las estudiantes con los que ella trabaja a diario, más que una aceptación de un docente, sin embargo, cree que el trabajo en conjunto es un aporte para la comunidad educativa y señala que se siente validada por parte de inspectoría, debido a que visualizan todas las labores que ella realiza. El discurso anterior se asocia al fragmento que se presentará a continuación:

“Mira yo creo que la validación, la que más me interesa es la de los chiquillos, para mí es súper importante la opinión de los profesores, pero en la media no es trascendental, porque creo que hay cosas que no van a entender [...] mi mayor validación pasa por los chiquillos y mientras una como trabajadora social cuente con su respeto y su confianza, creo que ahí está hecha la pega” (Trabajadora social, ed. media)

Ambos discursos coinciden en que la validación que más les interesa es el de las y los estudiantes, pese a que les importa la visión que tienen los demás profesionales, para ellas está primero la confianza que depositan los y las NNJ en el diario vivir. La trabajadora social de ed. básica agrega además que desde inspectoría se siente validada, debido a que le hacen saber el agradecimiento que tienen por su labor realizada en la escuela.

Además de los discursos referentes a la validación de las trabajadoras sociales dentro del espacio escolar, aparecieron discursos sobre las expectativas que tienen los(as) entrevistados sobre el rol del Trabajo Social en el contexto escolar a futuro, los que se presentarán a continuación:

“Quizás gestionar con otras redes[...] sobre todo en este colegio que se pretende ahondar con los estudiantes, en donde se hace un trabajo más psicoeducativo, un trabajo más comunitario también” (Trabajadora social, ed. básica)

“yo creo que una intervención más colectiva una intervención con grupo curso, como que los chiquillos (perdón) los jóvenes que visualicen que tienen otro tipo de habilidades, que lamentablemente no se potencian y que son invisibilizadas porque en parte el curriculum está tan acotado de horas que lo más fundamental es que pasen de curso” (Trabajadora social, ed. vespertina)

“A mí me gustaría abarcar eso o sea crear instancias para que ellos fortalezcan sus herramientas las visualicen, habilidades blandas, porque su mayor propósito es insertarse al mundo laboral de una forma menos precaria de la que ya tienen [...] está entre nuestras capacidades hacer otro tipo de actividades: talleres, capacitaciones a los profes también, brindándoles herramientas...” (Trabajadora social, ed. media)

Comparando los discursos emitidos por las tres trabajadoras sociales entrevistadas, se puede decir que coinciden sobre las expectativas laborales en cuanto al trabajo de tipo más colaborativo, en pro de la comunidad escolar, abordando las problemáticas desde un punto de vista socioeducativo, capacitando, entregando herramientas, realizando talleres, entre otros, potenciando las habilidades tanto de los y las estudiantes como con los(as) docentes, con el fin de mejorar las relaciones y la convivencia escolar. En favor de todo lo anterior, se desprende la siguiente respuesta:

“Es absolutamente necesario contar con los trabajadores o trabajadoras sociales en nuestra escuela, porque es una alta demanda que tenemos en el sentido de, primero tener una población altamente vulnerable, ustedes (entrevistadoras) saben que nuestro índice de vulnerabilidad está cerca del 82, 83 % y eso no va a cambiar”
(Orientador, convivencia escolar)

En el transcurso del análisis de los datos recolectados de las entrevistas en profundidad, los profesionales que no son trabajadores sociales (orientador y psicólogo) expusieron a través de sus discursos la importancia de las trabajadoras sociales dentro del espacio escolar, lo que resulta positivo en términos investigativos, debido a que se podía generar algún sesgo si sólo las trabajadoras sociales hubiesen mencionado esto.

Además, en el desarrollo de la investigación, se ha dado cuenta de que no sólo el Trabajo Social se incorporó hace poco, sino que las Ciencias Sociales en general en el plano de la educación también es nueva relativamente. Pese a eso en términos generales aún en el campo la educación no existe una claridad y una definición de funciones y/o rol, perfil o quehacer de estos profesionales en la escuela, sí en esta escuela, en particular en el área de convivencia escolar se caracteriza por estar integrado de profesionales de las Ciencias Sociales.

Organización profesional escolar

El colegio como estructura organizativa cuenta con diferentes actores/as, quienes son contratados/as para cumplir un rol según su cargo. Dentro de una escuela resulta común encontrarse con profesores(as), estudiantes, inspectores (de pasillo y/o patio); directivos; personal de aseo y ornato, entre otros(a)s. Estos (as) interactúan con estudiantes y entre sí, debido a que las instituciones escolares como en la que se está realizando la investigación (CEM HAA) tienden a ser bastante dinámicas y complejas dado su contexto e índices de vulnerabilidad. Desde este punto de vista, surgieron discursos en torno al funcionamiento, organización y articulación de la institución.

Los discursos que aparecieron en las entrevistas en profundidad realizadas a las/os integrantes del equipo de convivencia escolar, hacen referencia a las labores que realizan de manera individual (psicólogo y orientador) y a nivel de equipo. Un primer discurso respecto del tema se expresa a continuación:

“En la actualidad y bueno dentro de mis labores específicamente en esa área es la ejecución del plan de convivencia anual y velar por que tengamos una buena convivencia en la escuela, eso implica hartas y variadas cosas [...] quienes se enfocan en el tema de retención y trayectoria educativa son los trabajadores sociales y que por ejemplo en el tema de los casos y el tema de las redes, se comparte el trabajo entre trabajadores sociales y psicólogos” (psicólogo, convivencia escolar)

Con buena convivencia se refiere a mantener una buena relación entre los/as miembros de la comunidad escolar, ya sea entre estudiantes y funcionarios de la escuela, añadiendo además que el trabajo con casos y la coordinación con redes para intervenir, se comparte entre trabajadoras/es sociales y psicólogos/as.

Otro de los entrevistados/as es el orientador de convivencia escolar, quien se refiere a sus funciones de la siguiente manera:

“Se denomina de orientación, que nominalmente implica también relacionarse con todos los profesionales de la escuela y esa es como la línea de trabajo principal [...] en términos de lo que la práctica implica está eso que es fundamental, que implica la articulación con los profesores y a partir de eso la relación con padres y apoderados, en términos de apoderados de curso, de subcentro que se llama, también a partir de eso tengo como responsabilidad el trabajo con el centro de padres, coordinar también los programas de salud de la escuela que es el espacio amigable, toda la articulación comunal en relación con la escuela, el CESFAM Baeza Goñi, el Santa Teresa y todas las redes relacionadas con salud” (Orientador, convivencia escolar)

Como se puede ver en el discurso del orientador, sus funciones dentro de la escuela son variadas, partiendo desde la entrega de apoyo y “orientación” (como su cargo lo indica) a profesionales, trabajadores/as, apoderados/as y estudiantes, implicando además la coordinación del Centro de padres, coordinación con programas y redes de salud. Durante la entrevista, el orientador comentó además que su “rol” en sí, es “orientar”, sin embargo, menciona que realiza muchas más funciones de las que debería (presentadas antes), incluso es subrogante del director de la escuela.

Lo anterior indica de la misma forma que pasa con las profesionales del trabajo social dentro del colegio, hay ambigüedad de roles en otros miembros del equipo de convivencia escolar, lo que se puede deber a la demanda de la escuela y/o los años de incorporación a los establecimientos educacionales de dicho equipo. Respecto de esta “confusión”, el psicólogo de la escuela tiene la siguiente opinión:

“Nosotros en esta escuela también tenemos un modelo propio, eso no ocurre u ocurre en muy pocos centros educativos del país aún y yo creo que en unos años más el tema debería de tender a tener una estructura mayor, así como por ejemplo la tiene el Programa de integración escolar (PIE), que es una estructura clara, con funciones, con claridad de que tiene que hacer tal o cual profesional, saber para que lo contratan en definitiva” (Psicólogo, convivencia escolar)

El discurso anterior hace referencia a la reciente incorporación de profesionales de las Ciencias Sociales a los espacios escolares, para ser parte de un equipo, en este caso de convivencia escolar, debido a no tener una definición específica de los lineamientos a seguir, trae como consecuencia la ambigüedad en las funciones de estos/as trabajadores(as), lo que puede ir mejorando poco a poco, llegando en algún momento a tener un rol definido, esto a partir de la experiencia de los profesionales, ganando espacios por medio del trabajo y los resultados de este, dejando entrever que el modelo educativo presente en el colegio puede contemplar la incorporación de nuevas estrategias de trabajo en lo personal y colectivo. Además, expresa que espera que se pueda llegar a la estructura que tiene el equipo PIE, el que también es relativamente nuevo en los espacios escolares, pero que sin embargo cuenta con mucho más personal profesional (en ed. básica, ed. media y vespertino), con tareas más definidas y con roles establecidos. Dicho contraste con el equipo PIE se relaciona con la siguiente expresión:

“...también nosotros nos hacernos cargo de muchas cosas que nosotros detectamos y tratamos de encontrarle solución y para eso quizás necesitamos un equipo más grande del que tenemos, como sí lo tiene el programa de integración y se ve que pueden abordar de”

(Psicólogo, convivencia escolar)

En relación con lo expresado, el entrevistado refiere que se necesita más personal, debido a que como equipo tienen a cargo varias tareas dentro de la escuela, teniendo un tiempo

limitado para alcanzar a realizarlas todas, por lo mismo hace una pequeña comparación con el equipo PIE, quien cuenta con más recursos humanos.

Se sabe que dentro del espacio escolar existen diferentes equipos o actores/as, pues se ha expuesto majaderamente esto, por lo mismo, durante el desarrollo de las entrevistas en profundidad, apareció el tema de la coordinación con redes, ya sea por planteamiento de la pregunta (desde la entrevistadora) o por mera espontaneidad (el/la entrevistada/o). Dicho esto, aparece en los discursos lo siguiente:

“eh...los profesionales con los que trabajo directamente en su mayoría son profesores y el equipo PIE, y en el equipo hay una psicóloga que sería como del área de las Ciencias Sociales, donde hacemos un trabajo colaborativo[...] entonces en su mayoría son profesores y los paradoscentes” (Trabajadora social, vespertino)

La trabajadora social de vespertino señala que las principales coordinaciones internas se han realizado con el cuerpo docente, el equipo PIE y paradoscentes (asistentes de la educación), donde manifestó que en general el trabajo se ha dado de buena manera, existe una buena relación entre los equipos, debido según ella a que el personal de vespertino es más reducido, por lo que se deben colaborar entre sí para propiciar un mejor trabajo, pues cree que se reflejan las buenas coordinaciones en los resultados obtenidos con las y los estudiantes.

En cuanto a la realidad de ed. básica sobre la coordinación interna, se desprende que:

“Ha habido un cambio en relación con el equipo interno, profesores, equipo PIE, convivencia escolar, inspección, dirección. Yo siento que este año está más articulado las gestiones o las reuniones, el intercambio de información y sobre todo con el equipo PIE en relación con el año pasado [...] muchas veces se llegaron a malos entendidos, donde se cruzó información mal, se realizaron sobre intervenciones,

entonces este año está mejor la coordinación, al menos acá en básica” (Trabajadora social, ed. básica)

El fragmento anterior se extrae de la entrevista con la trabajadora social de ed. básica, donde ésta realiza un balance positivo sobre la coordinación con los equipos internos en comparación con el año pasado (2017), pues se había llegado a información errónea por mala gestión de los diferentes equipos, sin embargo, este año (2018) el panorama ha mejorado, al menos en la enseñanza básica.

En comparación con lo que sucede en ed. básica respecto del trabajo entre equipos, en educación media la dinámica es diferente, esto se puede entender con lo siguiente:

“En ocasiones hay profesores más resistentes que otros por lo tanto en ocasiones no tienen tiempo para juntarse con alguna red entonces una tiene que ser el canal y comunicar algunas decisiones con inspectoría, generalmente” (Trabajadora social, ed. media)

El discurso anterior fue emitido a partir de la pregunta *¿Podrías describir un poco la coordinación interna con profesores(as), con inspectoría, y el resto de la comunidad escolar?* realizada en la entrevista en profundidad, donde la entrevistada señala que existe resistencia hacia el trabajo en equipo por parte algunos/as docentes, quienes delegan muchas veces tareas de ellos/as a la trabajadora social o a alguien del equipo de convivencia escolar, teniendo que ser la vía de traspaso de información con las redes o dirección.

En cuanto a las redes externas, los discursos surgidos son:

“...las redes externas ya serían las redes institucionales como CESFAM que son los menores de edad los que ya estarían institucionalizados por esas redes y que solamente ellos hacen un seguimiento, porque están a punto de egresar” (Trabajadora Social, vespertino)

Lo anterior se enmarca en la realidad de la jornada vespertina, donde la trabajadora social realizó una contextualización sobre la coordinación con las redes externas, pues éstas se activan sólo con estudiantes menores edad, mientras el resto del estudiantado no puede ser derivado, porque dentro de la comuna (San Joaquín) no hay nexo con redes que

atienden a personas adultas que se encuentran nivelando sus estudios escolares, manifestando su disconformidad por dicha falencia; por otro lado, la mayoría de los(las) estudiantes que si se encuentran ingresados/as en programas y que pertenecen a la jornada vespertina, están ad portas de egresar. Dentro de este mismo contexto, la entrevistada manifestó que dado lo anterior, la coordinación con redes externas a la escuela es más un trámite, debido a que no lo ve como un trabajo efectivo.

Dado que se han mencionado al equipo docente, PIE y asistentes de la educación a lo largo del análisis de las entrevistas en profundidad, es propicio destacar las labores que se realizan desde el equipo de convivencia escolar, en cuanto a la coordinación y articulación con redes, ya sea internas o externas a la institución. Bajo esta lógica se desprende y concuerda con esto lo siguiente:

“Nosotros, acá, por ejemplo, nos hemos dado cuenta de que es necesario las coordinaciones con otros actores de la comunidad educativa, es necesario la formación, es necesario también los espacios de participación colectivo” (Psicólogo, convivencia escolar)

En el discurso anterior, el entrevistado trata de relevar el trabajo en coordinación con los otros equipos del colegio, indicando además que la participación dentro de estos espacios por parte de la comunidad escolar también es muy necesaria.

Sobre lo anterior, desde la mirada de una entrevistada, se presenta lo siguiente respuesta:

“Yo creo que falta, partiendo tiempo, yo creo que el tiempo dentro del contexto escolar no existe, así como para poder tener reunión tranquilamente o como te decía sistematizar el traspaso de información a informes a resúmenes, eh...yo creo que vamos por un buen camino, yo creo que va a ser un tema sobre todo con los profesores...yo creo que tiene que ver con las miradas diferentes que se tiene como profesión” (Trabajadora social, ed. básica)

La entrevistada plantea que dentro de la jornada laboral no queda tiempo para poder realizar reuniones con otros equipos del colegio como se quisiera, pues de esto también tenemos conocimientos, debido a que coordinamos reuniones con profesores/as para cruzar información sobre algunos casos, donde la mayoría de las veces se acababa el tiempo y no se alcanzaba a exponer completamente la información de cada parte. Reafirmando lo anterior, la entrevistada agrega que:

“Aunque tuviera jornada completa en el colegio yo no podría hacer todo el trabajo que tengo que realizar, eso en primer lugar; en segundo lugar están cosas más básicas, más de la escuela, de infraestructura, donde mi trabajo se perjudica por no contar con internet, yo tengo que realizar informes, mandarlos a los programas pero me gusta este colegio, desde que entré el año pasado yo nunca tuve una restricción en poder realizar un plan de trabajo o proyecto con los chiquillos [...] al tener en una dirección quizá la visión de un trabajo comunitario, donde los chiquillos puedan participar de millones de cosas” (Trabajadora social, ed. básica)

Lo anterior hace referencia a las falencias que existen desde la institución, partiendo con las escasas horas que tiene la trabajadora social de ed. básica (22 horas semanales) para cumplir con todas las metas que se le pide desde dirección, sin embargo, otro obstáculo aparece, pues un recurso tan a la mano como el acceso a internet no funcionaba, lo que retrasaba el envío de informes, las derivaciones, coordinación de reuniones, etc. de la profesional.

A esto se suma como una manera de reafirmar que existen muchas tareas que cumplen desde el equipo de convivencia escolar, la siguiente respuesta:

“Teníamos una división: de los casos que son casos propios del área de convivencia, donde están todos los casos en donde los chicos tienen dificultades a nivel interno de la convivencia escolar, que los profesores dicen a veces, que son niños problemáticos, quizás los chicos que tienen consumo, en problemáticas de orden familiar [...] Pero también están los casos, que nosotros creemos son más emergentes, incluso de connotación pública o casos de emergencias o graves como el intento de suicidio, el tema de sospecha de abuso o abuso sexual a los niños, temas de violencia, de cualquier miembro de la comunidad educativa, temas de delito en la comunidad educativa... todos esos casos son temas emergentes o emergencias para el colegio” (Psicólogo, convivencia escolar)

Esta respuesta la entregó el entrevistado dentro del contexto de las funciones que realizaba el equipo de convivencia escolar, donde una vez más salió a flote la variedad de labores que lleva a cabo este equipo, mencionando incluso que se dividieron los casos propios por curso. Respecto de esto cabe señalar que gran la mayoría del equipo de convivencia escolar estuvo compuesto por estudiantes en práctica de Trabajo Social en enseñanza básica había: una de Trabajo Social con grupo, dos de práctica profesional de Trabajo Social y uno de práctica profesional de Psicología, en donde dicha distribución de tareas también consideró a las/os estudiantes en práctica. Uno de los discursos respecto del tema indica que *“Fundamentalmente los equipos de trabajo nuestro, de profesionales de apoyo están dados por psicólogos y trabajadores sociales y con harta presencia de estudiantes en práctica...”* (Orientador, convivencia escolar)

Siguiendo el hilo de esto último, surgieron discursos sobre los/as estudiantes en práctica y su tránsito por la escuela. De aquellos discursos se extrae lo siguiente:

“Ver este recambio de profesionales todos los años, en donde los chiquillos abren su corazón, abren sus sentimientos, confían en tal persona, llega fin de año y la persona se va y el próximo año, ese niño está en el colegio y vuelve otro practicante y es como volver abrir ese corazón o esa herida. Entonces ¿qué puedo hacer yo? Porque finalmente esto es un proceso de constante cambio, siempre van a haber estudiantes en práctica, siempre van a haber nuevos estudiantes” (Trabajadora social, convivencia escolar)

El análisis que realiza la trabajadora social de ed. básica sobre el tema es bastante acertado, en el sentido que en sí, ser estudiante en práctica implica un dinamismo y constante cambio, pues van de una institución a otra; en marco de la institución donde se está llevando a cabo esta investigación, sucede lo mismo, el cambio es constante, se benefician tanto estudiantes en práctica como la escuela, sin embargo, en el colegio se evidencia mucho más la presencia de estos, debido a que (en el caso de convivencia escolar) hay un número mayor de practicantes que de profesionales contratados, es decir, gran parte del trabajo es realizado por estos. En relación con este mismo tema, se extrae que:

“Se dan relaciones afectivas, se generan lazos y vínculos, pero los chiquillos entienden también que muchas veces esas prácticas tienen tiempos acotados y no les generan grandes conflictos, no les generan problemas digamos, ya en el sentido que además reciben a quienes llegan en segundo momento a práctica de buena manera y los acogen tal cual a los anteriores digamos” (orientador)

Según ambos discursos no existe mayor problema con el constante recambio de estudiantes en práctica, lo que se puede entender como algo habitual en las escuelas, sin embargo, no deja de ser necesario mencionar que los equipos de trabajo en general deberían ser más equilibrados en cuanto a la proporción de profesionales versus estudiantes en práctica, pues estos últimos muchas veces asumen las responsabilidades como profesionales, sin que se les responda de la misma manera desde la institución.

Codificaciones Abierta de entrevistas en profundidad

Posterior al análisis de todas las entrevistas realizada a los y las profesionales del establecimiento, se realiza codificaciones abierta donde emergen las siguientes categorías:

Problemáticas psicosociales:

1- Problemas Tipo estructurales y sociales: A partir del análisis realizado sobre los tipos de problemáticas psicosociales, se identificó una subcategoría de “problemas de tipo estructurales y sociales” de las que se derivan las siguientes dimensiones:

Los problemas psicosociales de los y las estudiantes del colegio, mirado desde los/as entrevistados/as, arrojan que existen índices de alrededor del 80% de vulnerabilidad social dentro del colegio, implicando problemáticas como **pobreza, problemas de violencia, consumo, validación territorial**. Estos problemas trascienden a la educación básica, media y vespertino, sin embargo, el tema del consumo y la validación territorial tiene más incidencia en la enseñanza media y vespertina.

2- Problemas de Tipo familiar: Además se identificó la subcategoría de “problemas de tipo familiar”, donde aparecen principalmente la **negligencia parental/marental, deserción escolar, extensas jornadas de trabajo, violencia intrafamiliar**. Estas problemáticas se dan en la enseñanza básica, media y vespertino, sin embargo, la negligencia se da en menor nivel en vespertino, debido a que en general los y las estudiantes son mayores de edad, sin

embargo, aparece que también hay abandono, aunque desde las instituciones y redes de apoyo.

Trabajo Social en el contexto escolar

1- Funciones del Trabajo Social en la escuela: Dentro de la categoría de “Trabajo Social en el contexto escolar” agrupamos la información recopilada en dos subcategorías, una de ellas es “funciones del Trabajo Social en la escuela”, donde los/as entrevistados/as entregaron respuestas sobre esto, reconociendo las siguientes dimensiones: **Ambigüedad de rol, retención escolar, visitas domiciliarias, manejo y resolución de conflictos, reuniones, derivaciones y pesquizaje en vulneración de derechos a niños, niñas y adolescentes.**

En resumen, las funciones del Trabajo Social son difusas, pues todas las fuentes de información señalan que las trabajadoras sociales dentro de la escuela realizan muchas más labores de las que se supone que deberían hacer. Sin embargo, hay algunas acciones que están claras, como la retención escolar y junto con ello las visitas domiciliarias, el manejo y resolución de conflictos, la derivación de casos y la reunión con redes internas y externas.

2- Experiencia de Trabajadoras sociales: La segunda subcategoría identificada en el análisis de esta categoría es “la experiencia de trabajadoras sociales” donde las respuestas arrojaron las dimensiones de la **validación del Trabajo Social en la escuela y las expectativas sobre el Trabajo Social.**

Los discursos sobre la validación dentro del espacio coinciden desde lo dicho por la trabajadora social de ed. básica y ed. media, en que la validación más importante para ellas pasa por los y las estudiantes. Mientras que hay diferencias entre el discurso de la trabajadora social de vespertino, la trabajadora social de ed. media y la trabajadora social de ed. básica: La primera señala que la validación desde los/as docentes principalmente, se la ha ido ganando a través del desempeño de su trabajo y de manera paulatina; la segunda indica que la validación la nota en casos específicos, sin embargo cree que para los docentes

la presencia del Trabajo Social no es relevante dentro de la escuela; la tercera manifiesta que se siente bastante validada desde dirección, debido a que han visto todo el trabajo que realiza.

En cuanto a las expectativas, tanto el orientador como el psicólogo opinan que el Trabajo Social es una profesión necesaria dentro de los espacios escolares y la proyectan como con potencial, señalando que, al pasar de los años, cuando se gane experiencia dentro de los colegios, ahí se podrá visualizar mejor la labor que realizan.

Organización profesional escolar

1- Equipo convivencia escolar: Dentro de la categoría de “Organización profesional escolar” surgieron dos subcategorías, una de ellas hace referencia al “equipo de convivencia escolar”, de donde surgieron discursos referentes a las siguientes dimensiones: **Coordinación y articulación con redes, atención de casos y mediaciones.**

En cuanto a la coordinación y articulación con redes, las respuestas señalan, por un lado, que en educación básica la coordinación interna es cada vez mejor (con PIE y docentes), mientras que en ed. media no existen muchas instancias de coordinación interna; desde la jornada vespertina se puede decir que la coordinación interna también ha ido fluyendo más. Respecto de esto, los discursos de la trabajadora social de básica y media concuerdan en que la falta de tiempo es una de las principales causas de la falta de coordinación entre equipos.

En cuanto a las redes externas, la coordinación tanto en ed. media como en básica funcionan bien, existe bastante comunicación y cruce de información. Sin embargo, en la jornada vespertina se tiene una visión más asistencialista sobre las derivaciones, debido a que son pocos casos los intervenidos por redes y además la mayoría son egresados rápidamente, sumado a esto, los programas de la comuna no cuentan con muchas redes que intervengan con adultos/as que se encuentran nivelando sus estudios escolares.

2- Profesionales de las Ciencias Sociales: La segunda subcategoría tiene que ver con los/as profesionales de las Ciencias Sociales, pues en el análisis de los discursos surgieron respuestas en torno a esto, de donde se desprenden las dimensiones de **falta de personal y tránsito de estudiantes en práctica.**

Todos los discursos concuerdan con que la falta de personal es un punto importante para mejorar la calidad de los resultados en la intervención con los y las estudiantes, debido a que como equipo de convivencia deben realizar una variedad de tareas, que sin el apoyo de las y los estudiantes en práctica no sería tan potente.

Respecto de lo último se desprende el constante tránsito de las y los estudiantes en práctica, quienes generan vínculos con los/as NNJ del colegio, luego se van y llegan otros/as, dejando cierto vacío, sin embargo, es algo que no dejará de pasar, por lo tanto lo mejor sería tener a más profesionales para poder recibir estudiantes en práctica

B. Análisis de grupo de discusión

Mediante el siguiente instrumento de recolección de datos se hizo posible introducirnos en la cotidianidad laboral de diferentes profesionales y asistentes que se vinculan en el trabajo con los y las estudiantes del CEM HAA. Para cumplir con el criterio heterogéneo característico del grupo de discusión invitamos a participar a: dos docentes de educación básica, dos docentes de educación media y dos docentes que realizan clases en ambos niveles; además se invitó a una integrante del equipo de integración escolar (PIE) y dos paradocentes del establecimiento. La importancia en la aplicación de esta técnica de recolección de datos guarda relación con la visión multidisciplinaria que se pretende tener sobre las funciones de trabajadores/as sociales en la escuela.

A continuación, se presenta un cuadro esquemático que brinda un perfil más específico de los y las participantes del grupo de discusión con su respectiva simbología, lo que permite resguardar el anonimato en sus discursos.

Código	Género	ÁREA	CARGO
P1	Masculino	Docencia	Profesor Ed. Básica
P2	Femenino	Docencia	Profesora Ed. Básica
P3	Masculino	Docencia	Profesor Ed. Básica y Media
P4	Femenino	Docencia	Profesora Ed Básica Y Media
P5	Masculino	Docencia	Ed. Media
P6	Femenino	Docencia	Ed. Media
P7	Femenino	PIE	Educadora diferencial
P8	Femenino	Asistente de la educación	Paradocente de 1º a 2º básico
P9	Femenino	Asistente de la educación	Paradocente de 3º a 7º básico

En una hora y quince minutos de discusión salieron temas relevantes asociados al trabajo que desarrollan en el colegio. El primer estímulo entregado desde la moderadora fue que identificaran las problemáticas psicosociales presentes en los y las estudiantes del colegio, pues si bien al comenzar la discusión hubo un silencio prolongado, se plantea que los y las estudiantes se encuentran en una **situación de abandono por parte de sus familias**, donde el apoyo fundamental en el desarrollo lo reciben desde el establecimiento, de sus educadores y directivos, ya que existe un lazo de afectividad formando entre estos/as y los NNJ. Además, el lazo del establecimiento con las familias se ha ido perdiendo, ya no son tan presentes en el proceso educativo de los y las estudiantes como eran en años anteriores. Así es como lo expone un docente:

“Yo quiero partir diciendo que, bueno yo llevo varios años trabajando en este colegio y he ido viendo un gran cambio en relación a los apoderados. ¿Los apoderados eran más presentes antes, ya? Más

cercanos también a la labor que nosotros desempeñamos, entonces nosotros podíamos contar con esos apoderados. Hoy en día los chiquillos están cada vez más solos, no solamente los que están en enseñanza media, sino yo siento que los de enseñanza básica también [...] entonces siento que los chiquillos están muy abandonados, que no tienen el respaldo en sus casas; de repente es lo que hay aquí es lo único que ellos tienen, el apoyo que tienen. No sé si mis compañeros piensan lo mismo” (P5)

Como se explicita en el párrafo anterior los estudiantes del CE HAA, actualmente están abandonados por su grupo familiar en lo que conlleva el proceso educativo de estos, se infiere también que, el único respaldo y apoyo para desarrollarse lo obtienen del colegio y sus funcionarios. Frente a esto su colega complementa la idea con lo siguiente:

“No tienen respaldo, no tienen modelos a seguir eh.... Es difícil, a veces los chiquillos se sienten más acogidos acá, por nosotros, que por sus familias” (P4)

Esta idea se ve refutada con la experiencia del sector en donde se encuentran estudiantes de menor edad, desde lo cual se genera el siguiente diálogo:

(P9): *“En cuanto a los más chiquitos aún existe más, bueno no todos, pero hay papás muy preocupados”*

(P4): *“Sii, pero hasta cuando por lo menos se les acompaña? ¿Hasta quinto, cuarto? Quinto con suerte, de ahí ya como que los empiezan a dejar más botaditos”*

(P6): *“si, imagínate en media.”*

(P4): *“O sea en media ya es peor, en media los padres ya son casi...”*

(P6): *“inexistentes”*

(P4): *“Claro”*

De acuerdo con lo que mencionan los/as participantes, Los y las apoderados/as brindan el apoyo y acompañamiento hasta cierto proceso (nivel), después se alejan y con eso se desligan de las responsabilidades que tienen como padres/madres y apoderados/as, lo que es un patrón repetitivo en el tiempo, realidad que es comprobada por todos y todas las participantes. En relación con esto un participante concluye que:

“Desde mi experiencia, a lo mejor una visión bien general, porque también he trabajado en otros colegios de sectores vulnerables. Como en Peñalolén, Lo Espejo, La pincoya... y en general sucede que vienen pocos apoderados a las reuniones de apoderados, como para tomar una referencia general y generalizar un poco que son apoderados ausentes prácticamente” (P5)

Como se mencionó, **la ausencia de las familias** en el proceso académico del estudiante en contextos de vulnerabilidad es un factor a considerar, en específico, en el CEM HAA una problemática que se ha mantenido en el tiempo, la que se ha tratado de revertir mediante diversas acciones, sin embargo, los resultados no han sido los esperados, muy por el contrario, cada vez la familia se aleja más de la comunidad educativa, como lo refleja el siguiente discurso:

“Ahora no es solamente de esta época, de este año o del año pasado, sino que en general aquí, yo trabajo desde el año 90 y también recuerdo en el año 95 un curso que tenía 15 alumnos y venían, no se...5 apoderados a las reuniones. Entonces no es una cosa de esta época, pero si esta época uno siente que efectivamente están solos.” (P5)

Esta ausencia, perjudica en el desarrollo escolar de los niños, niñas y jóvenes, como también en el plano emocional de ellos/as, ya que se sienten desprotegidos/as, sin el acompañamiento de algún adulto significativo que se ocupe en ellos/as y les entregue las orientaciones necesarias para un buen desarrollo y crecimiento. Frente a esto los NNJ

buscan y generan lazos afectivos con los/as profesionales con los cuales ellos/as más interactúan en el establecimiento (profesores/as, inspectores/as, asistentes de aula, etc.), se crean relaciones de confianza y cariño, que muchas veces reemplazan aquel cariño que no obtienen en sus hogares.

“del punto de vista de su desarrollo tienen una carencia, una carencia que muchas veces se nota acá, como decía la colega, acá ellos tienen la posibilidad de hacer muchas cosas, que en sus casas no la tienen, entonces como digamos esa es la mirada desde el punto de las problemáticas sociales” (P7)

En sintonía con lo anterior, se desprende el siguiente discurso:

“Justo en relación con eso, los chiquillos acá son extremadamente cariñosos, son muy muy muy cariñosos, porque como que ellos sienten en cierta forma que tú los “apapachas” y te abrazan todo el rato, necesitan mucho cariño y atención”. (P4)

Los discursos reflejan que se han creados lazos de afectividad creados en el contexto escolar, producto de las negligencias de padres y apoderados/as. A esto se suma la siguiente acotación:

“Los apoderados descansan en el liceo, sienten que efectivamente aquí los niños tienen la protección que necesitan, muchas veces más de lo que ellos les pueden brindar” (P7)

Queda totalmente especificado que el tema del abandono y descuido hacia los y las estudiante es un tema que les preocupa a todos/as los participantes, pero también destacan otras problemáticas, no por eso menos importantes. **El contexto sociocultural** donde viven y se desarrollan los NNJ es una amenaza crucial en su desarrollo y de esto ellos/as son testigos/as:

“Desde mi punto de vista, acá se cruzan todas las problemáticas, desde el punto de vista de la delincuencia, las drogas, distintas variables: abuso, violencia, aquí se manifiestan muchas problemáticas” (P9)

En concordancia a esto y como se mencionó en los antecedentes de esta investigación, la población la Legua, es un territorio con altos niveles de vulnerabilidad social y sus habitantes deben lidiar con problemáticas de estructura social como la drogadicción, narcotráfico, violencia en las calles y hogares, delincuencia, etc. Claramente los y las estudiante no son ajenos/as a esta realidad, es por esto que los participantes lo especifican en más de una oportunidad. Ejemplificando aquello se menciona lo siguiente:

“En mi caso, en mi curso, tenemos el caso de NN, que claro es un niño que da problemas en la sala, no quiere, trabajar, también da problemas en el patio; pero al suspenderlo, ¿que ganamos nosotros al suspenderlo? Perdemos y por sobre todo el pierde, más que tener un aprendizaje significativo” (P1)

Desde aquí, la discusión toma otro rumbo y se genera la segunda diferencia entre participantes, emerge la disyuntiva en relación la **percepción que se tiene sobre la suspensión**, por eso se interpela a (P1) de la siguiente forma:

“Pero ahí tienes dos cosas: ¿qué ganas con suspenderlo? Un niño que no hace nada, pero ¿Que pasan con los niños que lo hacen todo? Entonces te encuentras con el dilema de que los profesores dicen sí, bueno uno me está estorbando, y él lo sabe, él sabe que no deja hacer clases, que amedrenta a un profesor, porque teniendo 15 años se ha parado y es como yo mando acá y el profe me manda a buscar porque tiene miedo”. (P9)

Como queda manifestado, el conflicto que se presenta apunta a los criterios de suspensión a estudiantes, que presentan problemas conductuales, considerando a su vez, que algunos de aquellos/as viven problemas familiares de alta complejidad. Entonces se genera una disyuntiva entre aplicar reglamento y desvincular del colegio al estudiante por cierta cantidad de tiempo, priorizando el aprendizaje de los/as demás estudiantes o propiciar una contención al NNJ y abordar dichas dificultades de otra forma, más cercana y constructiva.

“Entonces si tú me preguntas si suspendemos a NN, lo sacamos del colegio, ¿qué voy a lograr yo sacando a NN del colegio?, suspendiéndolo una semana? Voy a conseguir que él se vaya fuera del colegio una semana a consumir drogas, mientras que si este niño está acá en el colegio está resguardado, él viene porque él quiere venir...él no tiene ninguna obligación de venir, pero ¿qué pasa si se queda afuera?, va a ver el ejemplo de allá, va a tener que encontrarse con su madre en la esquina que consume pasta base y vive en la calle. ¿Cuál es la meta del NN? La meta de NN no es pasar de curso, no es aprender algo, la meta de él es sacar a su mamá de la droga... y viene acá, porque acá siente apoyo. (P1)

Se destaca este discurso porque tiene elementos fundamentales que aporta a la negativa de suspender a los/as estudiantes que presentan problemáticas familiares de alta complejidad. Negar el ingreso a estudiantes por problemas conductuales y no entregar el resguardo necesario a ellos y ellas, solo perjudica la situación, ya que no se aborda la problemática como lo necesita el/la estudiante y más grave aún, se comete una vulneración de derecho al privarlo de la educación. Si bien dentro del grupo hay diversas opiniones en cuanto a la suspensión a clases y en los criterios que se ocupan para esto, si existe un acuerdo asociado a que se comente una vulneración a los derechos de la niñez obstaculizando su asistencia a clases por un periodo definido, más aún con aquellos/as estudiantes que están en riesgo social

La discusión sigue y se posiciona en el grupo en **relación con la disyuntiva en las determinaciones de expulsión y suspensión escolar**, asociándolo a su vez a intereses personales, colectivos y de cómo quieren su colegio.

Se llega al acuerdo de que claramente estas situaciones seguirán ocurriendo por el perfil de los y las estudiantes del colegio y su nivel de vulnerabilidad social, lo que debe primar y volver a establecer, es como el establecimiento y su organización interdisciplinar se va a enfrentar a esto en beneficio de los y estudiantes y sus familias. De esto el siguiente diálogo:

(P4): *“claro, pero aquí hay un tema en donde el colegio tiene que tomar en cuenta, o sea que está bien... que está bien, o sea nosotros claramente podemos acoger a todos estos niños con todas las problemáticas que traen, pero tiene que haber un equipo fuerte aquí para aquello y eso falta demasiado acá”*

(P6) *“si, faltan especialistas”*

(P4): *“y falta demasiado acá porque en un día tienes al NN, tienes a la NN2, al NN3, al NN4, etc”*

El grupo comienza a crear un discurso unificado, en relación a sus ideas e inquietudes ocasionadas por la **deficiente respuesta del establecimiento frente a las problemáticas psicosociales** de los y las estudiantes. Los/as participantes sostienen que el problema está en que no existen los profesionales y recursos idóneos para atender las dificultades que afectan a los NNJ.

“yo quería destacar el punto de la profe (P4), porque exactamente acá hay un tema que tenemos que resolver y escapa muchas veces a las decisiones que podamos tener los profesores en realidad, porque obvio nosotros tenemos todas las intenciones de tener niños dentro de la inclusión, tenemos niños muy distintos con muchos problemas, sin embargo, tratamos de incluirlos a todos dentro del calendario. Pero escapa de nuestras manos en momentos que ellos tienen estas crisis y vienen con momentos malos de la casa y todo eso y escapa de nosotros retenerlos en nuestras clases. Lamentablemente este modelo normalista o este modelo que quiere que los niños tienen que estar dentro de la sala de clases y sin mayores recursos es muy difícil, entonces claramente yo creo que aquí falta una decisión del eje de coordinación desde la dirección, incluso desde los sostenedores del colegio, que es la corporación”. (P3)

Los y las docentes participantes del grupo de discusión manifiestan la sensación de que la administración de recursos humanos y materiales no está siendo efectiva, puesto que el equipo de convivencia escolar está compuesto en su mayoría por estudiantes en práctica, se manifiesta esto no con la intención de señalar que el rol que cumplen sea menos profesional, sino que no se cuenta con estos estudiantes en la totalidad del tiempo, no se les remunera de forma económica en relación con la alta carga laboral que realizan. Se deja en evidencia que hay necesidad de que existan más profesionales para que se pueda abordar la totalidad de lo demandado por estudiantes y sus familias.

“...el colegio, claro ha tomado muchos niños que no son solamente integración, ha tomado distintos tipos de niño que efectivamente no están los recursos humanos y de dinero para poder financiar una escuela como esta, donde es super compleja la realidad” (P7)

“Necesitamos recursos que tienen que saber evaluar, por ejemplo, los especialistas que debe de haber, o sea no podemos estar con un equipo de convivencia que esté compuesto por un psicólogo y lo demás sean estudiantes en práctica, lo cual ustedes han hecho la tremenda pega y se agradece harto, pero efectivamente se necesita más profesionales que estén acá. No podemos depender los practicantes que están estudiando y que tienen otros deberes también, necesitamos gente que esté y que obviamente les paguen por esta acá, entonces falta una decisión que escapa a nosotros los profesores y que tiene relación claramente con la administración de recursos”. (P6)

Asociado a lo anterior se levanta una nueva consecuencia que afecta al proceso de los y las estudiantes, porque ellos/as generan **vínculos afectivos con los y las estudiantes en prácticas**, mayoritariamente con aquellos/as de Trabajo Social y Psicopedagogía. Luego de un tiempo, debido a su proceso académico, abandonan la escuela dejando un vacío en los/as NNJ, lo que los hace revivir aquella sensación de abandono que se mencionó

anteriormente. Entonces, si bien el apoyo de estudiantes en práctica aporta en el aula y en el abordaje de casos, también este flujo genera un impacto negativo en la los/as estudiantes del colegio.

El grupo más allá de cuestionar la realidad en donde realizan su labor, comienza a proponer soluciones frente a estas acciones que no toleran:

“Aquí se necesitan dos cambios, primero que el profesor ya no esté solo en el aula y lo otro que los profesores tengan mayor tiempo para preparar mejor sus clases porque nosotros a pesar de que tenemos ese tiempo, ese se va en que sí, el horario está entonces mal organizado (P5)

En relación con lo segundo, la mayoría de los y las docentes mencionan que el tiempo que disponen para preparar sus clases y abordar hechos extraprogramáticos y espontáneos de los/as estudiantes es mínimo o inexistente para ejecutar estas acciones. Se requiere de un tiempo específico para atender los casos de los/as estudiantes, conocer y generar vínculos con sus familias, preparar metodológicamente las clases y también un espacio donde realmente puedan encontrarse con los/as demás docentes y profesionales que interactúan con los/as NNJ, pues si bien existe un momento en la semana (“reflexión docente”) para comunicar diversas inquietudes y experiencias del quehacer profesional, esta instancia, para ellos/as se termina desperdiciando, ahondando en discusiones y temáticas que no van de acorde a la finalidad de este espacio

Una participante, que no es docente y que cuenta con otros tiempos destinado a su trabajo, manifiesta lo siguiente:

“Yo, si estoy de acuerdo en muchas cosas, pero lo veo desde otro lado porque mis tiempos no son igual a los de los profesores, los profesores están dentro del aula todo el día, en cambio yo atiendo a mis niños dentro de mis tiempos, mis horarios, entonces he logrado tener otro

tipo de relación con los apoderados, hay que estar encima de ellos, a mí me ha tocado ir con los niños a sus casas, hacer todo un trabajo más efectivo y completo” (P7)

Claramente la **variable tiempo** se relaciona en la calidad de trabajo que los y las profesionales pueden realizar, porque la falta de este perjudica en las acciones que se dejan de hacer, en donde los principales perjudicados son y serán los/as estudiantes.

Dejando un poco de lado las carencias y enfocándose más en lo que tienen y realizan, la discusión se direcciona a analizar cómo están desarrollando su **labor profesional ligado a la realidad en que se encuentran** los y las estudiantes. Desde una participante se explica que hay un cambio positivo en el contexto del colegio, producto de la multiculturalidad presente, en donde los y las estudiantes están mostrando relaciones sociales positivas y antidiscriminatorias. En base a esto cree que las acciones se están realizando efectivamente y por eso el resultado. Expone también que, a veces los/as profesionales caen en errores de prejuicios y estigmatización que contrarrestan el trabajo, lo que es un error ético. En relación con esto surgen los siguientes discursos:

“También me parece que, hay un momento que uno traspasa responsabilidades desde la imaginación, desde lo que nosotros vemos como ideal, ¿me explico? tildando como irresponsable al apoderado, porque no responde como nosotros esperamos. Y es ahí donde yo me entranpo un poco como mirando la particularidad del niño, nosotros desde nuestro mismo discurso, como trabajadores de la educación vulneramos mucho al niño, o sea si el niño ya tiene una vulneración social por parte de su familia, nosotros acá en la escuela, y lo he escuchado muchas veces, lo vulneramos más desde nuestro discurso, a diferencia de empoderar y decirle tú eres capaz, tú puedes...como el diálogo en positivo, sólo expresamos: ya poh parala te he dicho 10 veces, te mandó a la oficina, no entendiste, eres tonto.... No sé” (P8)

Frente a esto su compañera responde que: *“es que nos falta herramientas”* (P6)

El grupo concuerda que tanto a asistentes de la educación como a docentes les faltan herramientas, a eso sumarle el desgaste laboral que en muchas ocasiones saca lo peor de los/as profesionales. Pero que ahí está el esfuerzo, en irse educando y reflexionando en el tipo de discurso que entregan a los/as NNJ y las acciones que se ejecutan. De esto se destaca el siguiente diálogo:

(P1): *“Entonces se me ocurre, que para que ocurra el ideal las voluntades tienen que existir por distintas partes, porque yo creo y me quedo con la sensación que nos quedamos con el niño problemas no más, la situación problema”*

(P4): *“yo creo que las voluntades aquí sobran, sabes lo que pasa, tal como dijo no me acuerdo quien, nos faltan las herramientas, de repente flaca uno puede superarse”*

(P7): *“Absolutamente...”*

(P4): *“cuando estás o haz estado todo el día con mucho estrés, si está bien como seres humanos, no somos maquinas, también a veces andamos enojados”*

En el momento en que se discute sobre las carencias y desafíos que deben tener como profesionales, emerge el tema de la coordinación entre los diversos actores, los y las participantes la catalogan como mala, en palabras textuales: *“Pésima”* (P4). Como se identificó anteriormente existen diversos criterios en relación con cómo reaccionar frente a las problemáticas de las y los estudiantes, producto de esto han sido constante los conflictos y diferencias de opinión entre los/as profesionales, ya que se ejecutan acciones distintas frente un mismo caso y en ocasiones perjudica el proceso en vez ser un apoyo. Frente a esto se destaca:

“En cuanto al trabajo y la organización, si nos ponemos todos de acuerdo en una sola línea yo creo que esto funcionaría [...] Yo llevo 4 años en este colegio, el primer año peleé todo con ciertas personas (Equipo de convivencia) y todavía, pasa que ahora no les mandamos a ciertas personas porque no hay solución” (P2)

Se menciona al equipo de convivencia, porque para esta docente en particular, y a eso se suma la opinión de otros, no ha tenido buenos resultados en relación con los que ellos esperan, el abordaje es distinto y el accionar está mal evaluado. Esto refleja un sesgo que tienen los/as profesores/as asociado a la respuesta que debieran presentar los y las estudiantes luego de las intervenciones psicosociales que reciben.

Las investigadoras se plantean la siguiente reflexión respecto de los discursos emitidos en el grupo de discusión y también con la experiencia que tuvieron como estudiantes en práctica profesional, pertenecientes al equipo de convivencia escolar: Muchas veces en los/as docente existe un grado de frustración cuando los síntomas de las problemáticas psicosociales en los/as estudiantes no son disminuidas en el tiempo que ellos esperan, también cuando envían a estudiantes al equipo de convivencia por mal comportamiento, aquellos son devueltos/as a clases sin algún tipo de castigo. Claramente se observa que gran parte de los/as docentes acciona desde las sanciones y al encontrarse con otros profesionales que aborden estos hechos de forma distintas genera conflictos. Mediante algunos discursos se puede develar, un cierto rechazo que existe con parte del equipo de convivencia y el psicólogo en particular:

(P4) “¿Había una colega aquí hace un tiempo, que ella siempre decía, se metieron los psicólogos a los colegios y la educación se fue a la punta del cerro, me entiendes?”

(P2) “Pero me entiendes, también es necesario que los psicólogos de los colegios también se pongan un poco en nuestro pellejo, cachai “

Frente a las diferencias reveladas en el grupo de discusión, el grupo comienza a establecer dos discursos diferentes, se tensiona en cierta medida el ambiente, puesto que existen participantes que apoyan la metodología de abordaje de casos que ejecuta el equipo de convivencia y otros que lo rechazan y deslegitiman.

Luego de un rato, desde el grupo se levanta una solución para superar las diferencias y comenzar a realizar intervenciones multidisciplinarias efectivas por y para los/as estudiantes:

(P8): "Aunar criterios"

(P2): "eso..."

(P8): "Pero como aunamos criterios sin... reconociéndonos con estas diferencias...me refiero a que no todos somos profes, no todos son paradocentes, no todos son psicólogos, entonces cuando uno comprende la disciplina del otro, también puedes reconocer cual es el aporte de ese otro en este equipo multidisciplinario frente a una realidad social"

Es totalmente relevante este momento discusión, porque luego de manifestar muchas diferencias en relación con la perspectiva de trabajo que esperan para el colegio, el grupo se unifica totalmente respecto a la solución para sus diferencias. **Aunar criterios** frente a las distintas realidades que se presentan en la interacción del quehacer disciplinar, reconociendo las diferencias y respetando estas, si bien en diversas ocasiones no están de acuerdo en medidas implementadas en el espacio escolar, mediante una comunicación asertiva se lograran llegar acuerdos y puntos en común, primando la voluntad y el respeto entre colegas.

"También ahí hay que poner voluntad y hay que poner voluntad en escucharnos, en escucharnos con relación a lo que nosotros queremos, nosotros lo que ustedes necesitan; lo que el psicólogo

opina; que el psicólogo también entienda nuestra labor. Escucharnos y entendernos principalmente” (P7)

En relación con lo anterior, emerge el siguiente discurso:

(P9): “Pero funciona, pero sucede que todos tendríamos que trabajar en la misma línea”

(P8): “yo no soy especialista en nada, pero si necesito escuchar a la (menciona el nombre de una profesional del colegio), necesito escuchar a X, si necesito escuchar al inspector general, si necesito escuchar a las chiquillas, conocer sus miradas y ver de qué manera yo puedo como paradocente ir asistiendo mejor a ese niño, porque si solo me quedo con mi voluntad de lo que yo creo, también estoy cometiendo un error”

A través de estos dos discursos, se entiende que este cambio es posible y que necesariamente se va a conseguir si existen las voluntades individuales para encontrar lineamientos en común, en palabras textuales: *todos trabajar por el mismo objetivo (P9)*. Es importante que se generen estos cambios porque benefician el clima laboral y la efectividad en las intervenciones psicosociales con niños y niñas, en donde todos y todas los/as actores de la comunidad son fundamentales

“sí me parece que estas situaciones con los niños siempre van a estar y van a seguir naciendo niños con estas problemáticas; el punto es cómo nosotros como equipo y trabajadores de la educación, insisto, vamos uniendo criterios y vamos conociéndonos desde nuestro quehacer” (P8)

Para este ideal la comunicación es clave y no necesariamente se tendrá que tolerar aquella no se desea, de esto los participantes son claros y manifiestan que:

(P4) “Aunar criterio no es que tengamos que llegar acuerdo en todo, no, es irnos comprendiendo entre nosotros, porque si no el conflicto es más grande para el niño y se genera una crisis más grande”

(P8) “no es que se haga lo que uno dice, a mí me ha servido bastante trabajar con el psicólogo y la dupla psicosocial, me ha servido bastante y es porque yo me acerco y trato de hacer un vínculo entre los profes y la dupla psicosocial, pero trato de nunca imponer mi parecer”

Es notable la unificación y construcción del discurso, porque claramente responde a lo que ellos esperan, en muchas ocasiones las intervenciones han fracasado a causa de esto mismo es la desesperanza y frustración, lo que era evidenciable.

Uno de los participantes interviene y manifiesta que el tema de la mala coordinación pasa por los profesionales, pero también por fallas institucionales que son la base de todo:

“yo creo que en verdad hay un déficit de coordinación y es super importante [...] pero lamentablemente, insisto, que hay un tema que no hay comunicación y pasa principalmente con las personas que toman decisiones aquí en el colegio” (P3)

Del grupo de discusión se puede concluir que existen diversas problemáticas que son producidas por las fallas administrativas, puede existir mucha voluntad por parte de los y las profesionales para que las coordinación y acciones profesionales funciones, pero la falla institucional siempre será un obstáculo para aquello:

“Yo creo que falta mucho, y que los profes se empoderen frente a estas malas decisiones, pero lamentablemente no se hace porque también existe este miedo a perder el trabajo, porque lamentablemente es así la cuestión, cuando uno quiere plantear algo

y cuando va en contra de las decisiones de la coordinación uno arriesga también...entonces es entendible también ese miedo que se genera” (P3)

Si bien el **rechazo hacia las malas gestiones institucionales** es claro por parte de los y las profesionales, existe un factor importante que impide manifestarse y exigir cambios, que es el temor de perder el trabajo, ya que ha habido diversos casos en donde colegas han manifestado la desaprobación a las acciones del establecimiento y coordinación de educación de San Joaquín y producto de esto han sido removidos de sus cargos. Esto provoca un temor asociado a enfrentarse a las fallas del sistema, lo que es compartido por todos los participantes del grupo de discusión.

Cerrando el espacio, se concluye analizando la particularidad del establecimiento del cual todos y todas son parte, caracterizándolo de buena forma y especificando que falta recursos para irse superando día a día:

“...mira, para terminar la idea, desde el punto de vista de la comunidad a mí me parece que el trabajo que se hace acá en el colegio es espectacular, es super bueno, a mí me encanta, me siento cómodo trabajando como organización digamos, como estilo de pedagogía, de atención a la comunidad, pero si falta ese poder para cubrir más necesidades que no la tenemos y que de repente cuando tenemos esos recursos son mal administrados”. (P5)

Se cierra este grupo de discusión haciendo un análisis del rol de trabajo social en la escuela, ahondando en los aportes de esta disciplina en la coordinación profesional y en el trabajo con los NNJ. En relaciona esto se destaca que:

“yo creo que ahí el trabajo social toma el tema de, cómo partimos discutiendo, es el tema de la familia, que muchas veces, muchos niños aquí están abandonados y los padres ven la escuela como una guardería, entonces yo creo que el rol del trabajo social ahí es lograr

ese vínculo, esta conexión entre las familias idealmente y también de las familias con el colegio; porque efectivamente los apoderados están desencantados muchas veces en participar en la escuela, de hecho si nosotros vemos la organización de apoderados es una pura persona, de tantos apoderados que podrían”(P3)

Los y las profesionales esperan del Trabajo Social que sea un ente que propicie el **vínculo con las familias**, que como fue mencionado anteriormente, desde esta experticia existen ventajas para el acercamiento a las familias, debido a que metodológicamente existe la formación de la visita domiciliaria y este factor es relevantes para conocer a los y las estudiantes, sus familias y su entorno más cercano. De acuerdo con esto se destaca el siguiente diálogo:

(P9): “porque ella va a los domicilios”.

(P4): “si va a las casas, cosa que no podemos hacer nosotros”.

(P3): “si, haciendo visitas que eso es mucho más importante”.

Sin duda el plus de la visita domiciliaria es bien valorado por los profesionales, mediante esta acción han podido tener información relevante sobre sus estudiantes, en muchas ocasiones se han evidenciado vulneraciones de derechos hacia los niños y niñas, se logra realizar una intervención efectiva considerando el contexto de los estudiantes, no solo se considerando lo pedagógico. Además, el vínculo que estos/as profesionales es importante y los lazos generados han potenciado en gran medida el desarrollo de los y las estudiantes.

(P1) “creo que el trabajo de las trabajadoras sociales es acercarse a los niños, generar un vínculo como decía XX; y que desde esa forma los niños sientan esa seguridad de que, al conversar con ustedes, ustedes le prestaran un apoyo.”

(P5) “Si es que, en verdad, desde el punto de vista de la labor del trabajador social es super relevante, porque permite crear más

comunidad, de diferentes puntos de vista, sino solamente un apoyo hacia los niños, sino que el conocimiento de ellos y de sus familias, poder ir solucionando problemas importantes que el profesor por falta de horario, por falta de tiempo no puede acceder a esa información y profundizar más. A Veces basta con solo escuchar a los niños para que haya ya una reacción positiva, solo con escuchar y a veces falta eso”.

Mediante estos dos discursos se concreta que la **valoración del Trabajo Social en el contexto escolar por parte de los demás profesionales es positiva**, se necesita esta disciplina en los establecimientos y más aún en contextos tan vulnerables, como es el caso de la población La Legua de San Joaquín. Teniendo en cuenta lo anterior se levanta una propuesta que apunta a crear un departamento social en los colegios, con la finalidad de atender y acoger las problemáticas que presentan familias pertenecientes a la comunidad educativas.

(P5) “Que ya haya un departamento permanente de apoyo social en las escuelas”.

(P7) “yo creo que debe que haber un departamento y también la disposición de ...mira yo creo que aquí hay un escalador/escalafón, si el profesor jefe tiene una buena relación con el área de convivencia, con los asistentes sociales, efectivamente las cosas funcionan, si no hay eso no hay como, porque el profesor jefe solo no puede, el psicólogo sin el profesor y así”.

Este grupo se cierra abordando diferentes temáticas tales como, problemáticas de los estudiantes y sus familias, la disyuntiva entre las medidas y acciones que se realizan como institución, ideas de cómo enfrentar estas, administración de recurso, falta de profesionales, errores éticos, unificación profesional, coordinaciones, empoderamiento de funcionarios y rol del trabajo social. Sin duda este grupo de discusión pasó por diferentes

enfrentamientos y puntos en común, pero siempre con una comunicación asertiva y respeto entre los pares.

Para finalizar destacamos que:

“yo creo que igual tenemos la oportunidad de cambiarlo, los que nos quedamos tenemos la oportunidad de trabajar aplanados, tenemos la oportunidad de empezar a fusionarnos y empezar a trabajar, lo que pasa es que, si nos quedamos otra vez en el que ya lo hicimos, ya pasó. Como dice la inspectora, fusionémonos o hagamos un trabajo efectivo”
(P9)

Se destaca lo anterior, porque el consenso del grupo es este, los cambios son necesarios y posibles de realizar, depende de las voluntades y particularidades de cada profesional. Los y las participantes del grupo de discusión son capaces de identificar las problemáticas del colegio, sus errores en la práctica profesional, generar una crítica a la institución; pero también logran visualizar soluciones y aportes en pro del desarrollo integral de los niños y niñas pertenecientes al CEM HAA. Y en síntesis depende de una comunicación fluida entre ellos/as, el respeto, empatía y la creación de criterios de acción que represente la opinión de todos y todas.

Codificación abierta para grupo de discusión

Luego de generar el análisis del instrumento se identifican las principales categorías que emergen desde este. Como se ha mencionado anteriormente, se entenderá categorías aquellos temas que emergen desde el grupo y todos/as los/as participantes comparten las mismas percepciones y opiniones respecto aquello.

1.- Situación de abandono por parte de sus familias: la mayoría de los niños y niñas pertenecientes al CEM HAA se caracterizan por tener padres que presentan negligencias en su rol de madres/padres, lo que se expresa en el abandono que estos realizan hacia sus hijos/as, en sus procesos de formación personal y escolar.

2.-Ausencia de las familias: No se visualiza un compromiso y acompañamiento de las familias en el proceso educativo de los y las estudiantes. Las familias con el paso del tiempo se alejan cada vez más de los colegios, desligándose y delegando a la institución la responsabilidad en la formación de niños y niñas.

3.-El contexto sociocultural: El entorno donde crecen los estudiantes del CEM HAA es vulnerable, con un índice de pobreza elevado, es un espacio físico y cultural que en su día a día se ve perjudicado por la drogadicción, alcoholismo narcotráfico/microtráfico, delincuencia y violencia, lo que conlleva una mirada de la realidad basada en estilos de vida que no potencian el desarrollo de un niño/a, puesto que visualizan ejemplos de vida que se basan en prácticas no debidas. Si bien existen excepciones, el perfil de las familias en su mayoría responde a este patrón.

4.-Deficiente respuesta del establecimiento frente a las problemáticas psicosociales: El colegio y su rol inclusivo recibe estudiantes con diferentes problemáticas de carácter psicosocial y pedagógicas, pero no está orientando una intervención efectiva hacia estudiantes prioritarios, ya que no cuenta con los recursos humanos y materiales necesarios para esto. Lo anterior refleja que no están los profesionales idóneos para atender las necesidades especiales de los y las estudiantes. Esto genera un obstaculizador dentro del apoyo integral que deberían recibir los niños y niñas, debido a que es un derecho.

5.- vínculos afectivos con los y las estudiantes en práctica: Esto se asocia al punto anterior, puesto que al no contar con los profesionales necesarios para el abordaje de problemáticas psicosociales, el colegio integra a sus funciones a estudiantes en prácticas en el área del Trabajo Social, Psicología y Pedagogía, quienes llegan a ser un gran aporte dentro de la gestión escolar, pero que a su vez vuelven a replicar el abandono hacia los NNJ del establecimiento, puesto que los y las estudiantes en práctica generan vínculos con sus estudiantes y cuando ellos terminan su proceso académico, dejan vacíos en estos. Significa un largo y cuidadoso proceso el establecer un vínculo con los/as estudiantes, por eso cuando ellos/as logran establecer un lazo de confianza y afectividad con un adulto y estos deben abandonar el colegio, provoca consecuencias negativas en los NNJ.

6.-variable tiempo: Profesores y asistentes de la educación con alta carga laboral, con la intención y voluntad de hacer diversas acciones pro del desarrollo del estudiante, pero que se ven limitados por el tiempo, ya que este no les alcanza para realizar todas las gestiones que desean realizar por el bien superior de los y las estudiantes.

7.-Aunar criterios: Es lo necesario para una gestión escolar efectiva, donde la intervención hacia a los estudiantes sea abordada por la experticia de todas y todos los actores de la comunidad educativa.

8.-Rechazo hacia las malas gestiones institucionales: Existe un desaprovecho por parte de los participantes a las gestiones que se realizan como establecimiento y Departamento de Educación de la comuna, debido a que no se administran bien los recursos, no se reciben las demandas de los funcionarios/as asociadas al perfeccionamiento de las prácticas laborales.

9.-Valoración del Trabajo Social en el contexto escolar por parte de los demás profesionales: La visión de diferentes profesionales de la escuela respecto de la labor de las y los trabajadores sociales en el contexto escolar, es positiva, puesto que lo posicionan como un aporte a la educación de estudiantes desde una mirada más integral en el desarrollo de estos, llegando a instancias un tanto más “íntimas” en el sentido del vínculo

con las familias a través de las entrevistas, las visitas domiciliarias y la mediación de conflictos entre pares (estudiantes).

10.- vínculo con las familias: Se identifica el trabajo social, como la profesión pertinente en el establecimiento para propiciar el vínculo familia-colegio, ya que cuenta con las competencias necesarias para acercarse a las familias, identificar sus problemáticas y/o necesidades

Triangulación de datos: Codificación axial.

Luego de analizar tanto las entrevistas en profundidad como el grupo de discusión, cabe realizar un cruce de la información de ambos instrumentos, lo que corresponde a la segunda parte del análisis, correspondiente al método de comparación constante de la teoría fundamentada. Mediante aquello, se analizarán los discursos y se saturarán los datos, que responden a las categorías identificadas. A partir de esto, surgen los siguientes antecedentes:

CATEGORÍA	DATOS RECOLECTADOS: TRIANGULACIÓN DE INFORMACIÓN
PROBLEMÁTICAS PSICOSOCIALES	Vulneración de derechos hacia los NNJ: Negligencia parental/marental: Abandono en los y las estudiantes por parte la/el apoderado/a. Narcotráfico: estudiantes viven en poblaciones emblemáticas dada la violencia y el micro y narcotráfico (familias narcotraficantes y/o ambiente) Consumo: Estudiantes, familia y/o ambiente de consumo de drogas y alcohol.
TRABAJO SOCIAL EN EL COLEGIO	Visitas domiciliarias: Lo que más coincide dentro de las labores de las trabajadoras sociales desde los discursos recogidos de las entrevistas y el grupo de discusión. Vínculo con estudiantes: se destaca el vínculo que generan las trabajadoras sociales con estudiantes, quienes depositan confianza en ellas.

	Vínculo con las familias: Es el ente encargado de vincular a las familias con el establecimiento. Potenciar la participación de madres, padres y apoderados en el desarrollo educacional de los y las estudiantes del CEM HAA. Retención escolar: ligado a la permanencia de las y los estudiantes en el sistema escolar y brindando protección y apoyo psicosocial. Gestión de redes: coordinan con las distintas redes con las que cuenta la institución, principalmente programas de la red SENAME y centros de Salud.
COLEGIO COMO INSTITUCIÓN	Falta de personal: Se destaca la falta de personal tanto para el equipo de convivencia escolar como para los asistentes de aula. Coincidiendo en que los y las estudiantes en práctica son quienes equilibran la falta de personal. Mala administración en recurso: lo que provoca un agobio laboral y malas prácticas por parte del colegio. Los y las profesionales identifican que tanto el colegio como la coordinación de educación de San Joaquín gestionan de mala forma los recursos destinados a educación. Falta de coordinación: Falta de coordinación entre los equipos dentro de la escuela debido a que no cuentan con tiempo para reunirse e intercambiar información sobre los casos. Mejora del trabajo entre disciplinas: sugieren compartir más, saber cómo trabaja el otro e identificar sus potencialidades, que exista una buena comunicación, que se compartan criterios y

	trabajar con un objetivo común en pro del bienestar de las y los estudiantes.
--	---

Luego de generar un cruce de categorías y haber sido saturadas estas, se vuelve pertinente realizar la codificación axial (Strauss & Corbin, 2002). La finalidad de esta etapa de análisis es determinar la relación que existe entre categorías y sus propiedades para establecer una aproximación al rol del trabajo social en el contexto escolar. Para aquello se seleccionará la categoría más relevante, que sería la categoría central y fenómeno del estudio, las otras categorías que se relaciona con esta son condiciones causales, las condiciones/categorías contextuales y las condiciones/categorías intervinientes.

En un primer momento se establecen las categorías mediante la codificación abierta de cada instrumento de recolección de datos; posterior a esto en la triangulación de datos se definen aquellas categorías centrales del estudio, las cuales están presentes en el análisis de cada instrumento, por lo tanto, saturadas.

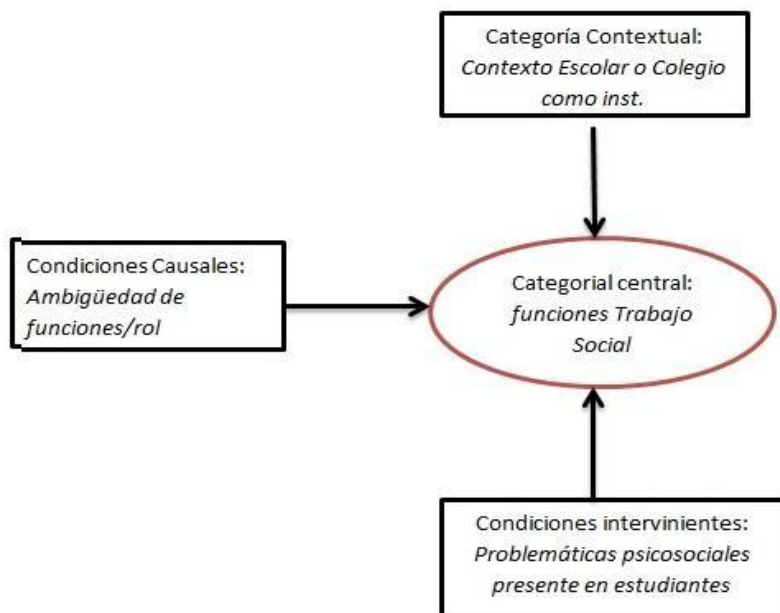
La categoría central de este estudio es *“funciones o rol del Trabajo social”*, teniendo en consideración que las funciones emergidas responden al contexto de educación escolar, lo cual responde al objetivo general de la presente investigación. Las funciones y rol del Trabajo Social es la categoría que predomina en este estudio y explica todo el quehacer de las profesionales en el CEM HAA.

Las condiciones causales son los acontecimientos o circunstancias que influyen sobre el fenómeno y específicamente producen o determinan la ocurrencia de este fenómeno. luego de la formulación y posterior análisis de las categorías y sus respectivas propiedades se explicita que la condición causal, es *la ambigüedad de rol*, explicado la poca claridad que existe en el colegio sobre los lineamientos de acción en el quehacer profesional de las trabajadoras sociales en el sistema escolar, se suele confundir y/o malinterpretar las funciones, capacidades de la disciplina.

las condiciones intervinientes son las condiciones estructurales que influyen en las estrategias implementadas en un contexto específico. En este estudio la categoría que responde a esta categoría preestablecida son *las problemáticas psicosociales de los y las estudiantes del CEM HAA*, puesto que condiciona la presencia de trabajadores sociales en los establecimientos educacionales y más aún que determinan las funciones de esta disciplina, ya que las acciones están enfocadas de pesquisar e intervenir frente a las problemáticas psicosociales y poder realizar una intervención profesional idónea.

Las condiciones contextuales para este análisis, es el *colegio como institución*, ya que se entiende que es el medio donde se presenta el fenómeno, otorgando condiciones para el desarrollo de este. El colegio como institución es la base para comprender cómo se origina el fenómeno de funciones del trabajo social en el contexto escolar, es el eje articulador puesto que sus lineamientos institucionales orientan el quehacer profesional en función de los objetivos de la institución. junto con eso el ambiente laboral la coordinación con otras disciplinas.

De esta forma se grafica el diseño sistemático de la codificación axial:



Fuente: Strauss y Corbin, 2002. Elaboración propia.

En este mapa conceptual se grafica claramente que la formulación de las funciones del Trabajo Social (cat. principal) son la consecuencia de la ambigüedad de rol (cat. causal) presente en el colegio. La condición que interviene a la formulación de la categoría principal son las problemáticas psicosociales de estudiantes (cat. intervinientes). y finalmente el contexto donde se desarrolla el fenómeno y establece lineamientos de las funciones es el contexto escolar (cat. contextual)

CONCLUSIONES.

Como se ha expuesto durante la investigación, en los últimos años, las Leyes de educación en Latinoamérica y específicamente en Chile han sufrido diversas modificaciones, sobre todo en lo que respecta a convivencia escolar, lo que surge como forma de respuesta a las diversas problemáticas que se dan en el contexto escolar, debido principalmente a los altos niveles de violencia que presentaban las y los estudiantes. Desde esta perspectiva, se apela a la incorporación de profesionales de las Ciencias Sociales que puedan aportar en el desarrollo integral de los NNJ, es por esto que se comienza a sustentar este estudio. Por tanto, a continuación, se darán a conocer las conclusiones desprendidas de esta investigación.

Según los discursos analizados, la situación socioeconómica en general de las y los estudiantes de la escuela es precaria, pues se identifican familias con problemas de hacinamiento, con presencia de familia nuclear y extensa, además (en algunos casos) de compartir el espacio con otras familias que también presentan estas condiciones. Esta dinámica se pudo visualizar también durante el desarrollo de la práctica profesional, principalmente en la realización de visitas domiciliarias, donde la mayoría de las viviendas no cumplían con las condiciones mínimas para la salud y desarrollo de las personas, mientras que la distribución de los espacios tampoco era el propicio para la preparación de alimentos, el descanso, el estudio, etc. Además, con el contacto directo y la observación de las y los estudiantes (principalmente de Ed. Básica), pues identificamos precariedad en las vestimentas, la alimentación, ausencia de higiene, falta de materiales escolares, etc.

La identificación de lo anterior se posiciona en la subcategoría de problemas *estructurales y sociales* debido a que es un problema del sistema utilizado por el modelo capitalista, ya que la pobreza refleja la realidad de la mayoría de las personas del país, que tiene que ver principalmente con la falta de oportunidades y la precarización del trabajo, las malas condiciones laborales, sueldos bajos para mantener a las familias, la dificultad de acceso a

la salud y educación de calidad, entre otras. Esto es transversal en ed. básica, ed. media y vespertino.

A lo anterior se suman los ambientes de violencia que se generan en los espacios territoriales, donde se mueve el microtráfico, narcotráfico y se normaliza la violencia. Además, se producen temas de consumo, del padre, la madre, el/la adulto responsable y/o los NNJ.

A partir de este ambiente de violencia y consumo, también se da la validación territorial entre los/as pares, pues quien es más “choro” es él/la que la lleva, como una forma de mostrarse mejor o más fuerte frente al resto. Esto también se entiende bajo la lógica de la sociedad de consumo, pues a los/as jóvenes se les vende mucho lo de la ostentación de bienes materiales, que si no tienen acceso a ellos pueden llegar a adquirirlos a través de “trabajos” ilícitos. Esto afecta a estudiantes de todos los niveles presentes en la escuela, según los discursos emitidos tanto de las entrevistas como del grupo de discusión

La cultura del “reggaetón” por ejemplo, también invita a que las y los estudiantes sigan patrones como la de estos exponentes de la música, quienes ostentan de mucho dinero, joyas, mujeres, ropa, etc. queriendo repetir este estilo de vida a toda costa, como menciona uno de los entrevistados. Esto lo visualizamos también mientras realizamos intervenciones con niñas y niños o con la observación durante los recreos, en el transcurso de la práctica profesional. Esto se ve en menor nivel en ed. básica, mientras que en ed. media y vespertino ya es más visible.

Cabe agregar que en la jornada vespertina se identifica abandono por parte del sistema, pues como se presentó antes, en el discurso de la trabajadora social de vespertino, las y los estudiantes que ingresan a estudiar en este formato (nivelación escolar) en su mayoría es porque en otros colegios no los aceptaban, en general eran desertores/as debido a que los expulsaban del sistema escolar regular.

Existe poca adherencia de la familia con la escuela, provocando que se intensifiquen los conflictos dentro del colegio y dificulta la solución de esto, significando factores de riesgo, pues se vulneran derechos básicos de las personas.

Padres, madres o adulto(a) responsable no se involucra en la vida escolar de las y los estudiantes por diversos motivos:

Madres, padres o adulto(a) responsables no cuentan con las competencias básicas que se debe tener para el desarrollo y bienestar de NNJ presentando negligencia parental/marental, vulnerando derechos básicos como la higiene y cuidado personal; derecho a la educación, entre otros. Se identifica que la falta de preocupación o dedicación de las familias con las y los estudiantes son la principal causa de las inasistencias y en casos más graves la deserción escolar. Esto se reproduce más en la ed. básica y media, mientras que en la jornada vespertina la deserción escolar se presenta más por decisión propia, pues hay una alta presencia de estudiantes mayores de edad.

Lo anterior tiene relación con la realidad de la mayoría de los(as) trabajadores(as), quienes pasan la mayor parte del día en sus lugares de trabajo, teniendo extensas jornadas laborales, destinando menos tiempo a los y las NNJ. Como se mencionó antes, esto se entiende bajo la lógica del sistema neoliberal instalado en Chile, el que presenta malas condiciones laborales, bajos sueldos y poco acceso a la superación de la pobreza.

Además, se puede determinar a partir de los discursos analizados que, la convivencia de las familias donde se desarrollan las y los estudiantes, también es violento, identificando violencia intrafamiliar en la dinámica, la que se entiende por el análisis realizado sobre los problemas de tipo estructurales, referidos a la pobreza, el hacinamiento y ambiente hostil. Dicho problema también trasciende a todos los niveles de educación presentes en el colegio.

Frente a esta realidad social es la que se enfrentan las profesiones de Trabajo Social del CEM HAA, un contexto caracterizado por la vulnerabilidad social, con familias víctimas de una sociedad con desigualdad de oportunidades, padres y madres con gran nivel de negligencias parentales/marentales, niños y niñas vulnerados en sus derechos, con rezagos pedagógicos y necesidades educativas especiales. Si bien los contextos desfavorables son la norma del espacio profesional de trabajadores(as) sociales, el estar insertos en contextos escolares

facilita la intervención, propician un acercamiento a niños, niñas y adolescentes de forma espontánea, el pesquisaje de problemáticas psicosociales se caracteriza por ser un acercamiento no invasivo y la coordinación efectiva con otros profesionales genera un abordaje de los casos más integral.

Tal como se problematiza antes, las funciones y rol del Trabajo Social en general en un espacio escolar es ambiguo, muchas veces los demás profesionales no tienen una idea clara y determinada de las diversas acciones que pueden desarrollar trabajadores sociales, esto responde también a que la incorporación de esta disciplina en colegios es reciente. Mediante esta investigación queda demostrado que las profesionales en diversas oportunidades deben realizar acciones que corresponden a otras disciplinas o cargos, lo que genera un malestar y frustración profesional.

Se identifica además que la principal función que espera la institución (colegio) es la retención escolar, entendiéndose esta como la gestión que propicia una mejor asistencia a clases de los y las estudiantes; esto se refleja netamente en el concepto de rol prescrito abordado en el marco teórico, porque es lo que el entorno espera de dicho rol. Cabe destacar que el nivel de asistencia a clases de estudiantes se relaciona directamente con la subvención económica que el colegio recibe por parte del estado, es por esto que trabajadores sociales basan su quehacer profesional en pro del financiamiento económico del establecimiento.

En relación con lo anterior el actuar profesional de las trabajadoras sociales debe ser estratégico para no dejar de lado los principios éticos de la profesión. Claramente el estar inserto en una institución formal conlleva responder a lineamiento institucionales y políticas públicas, pero los trabajadores sociales deben complementar este accionar con lo que ellos y ellas esperan desarrollar.

Las trabajadoras del CEM HAA cuestionan ciertas acciones que deben realizar en su quehacer profesional, como el reemplazo en el aula de profesores, suplir funciones de inspectoría. Se entiende que las trabajadoras sociales están capacitadas para el manejo de grupo y ocupen estos espacios para acercarse y crear vínculos con los y las estudiantes, pero lo que no se tolera es que esto se vuelva cotidiano y las profesionales dejen sus verdaderas funciones de lado.

En cuanto a la coordinación del trabajo tanto externa como interna de las trabajadoras sociales con otros(as) profesionales y/o equipos de trabajo, se puede señalar que la dinámica de los diferentes niveles educativos es algo variada; para quienes desempeñan sus labores en enseñanza básica el balance en cuanto a la coordinación entre los equipos de trabajo es positivo, pues visualizan una mejor gestión en comparación con años anteriores, donde el cruce de información, las reuniones, las derivaciones, etc. eran mínimas; en cuanto a la enseñanza media, existe cierto grado de resistencia por parte de las y los profesionales de la escuela, en cuanto a la coordinación y trabajo con el equipo de convivencia escolar donde se desempeñan las trabajadoras sociales de la escuela, sin embargo se están generando instancias donde ya se han reunidos los equipos, lo que faltaría sería la constante, hacerlo cotidiano. La mayoría de los discursos hacen referencia a la realización de un diagnóstico por caso y que se trabaje en conjunto, sin embargo coinciden en que el principal obstáculo es el factor tiempo, pues por más que se quiera profundizar en el caso de un(a) estudiante, debido a que las horas laborales son muy reducidas, ya que en el caso de la trabajadora social de ed. básica son 22 hrs. semanales, es decir sólo dos horas más que las estudiantes en práctica profesional (20 horas semanales); mientras que la trabajadora social de vespertino trabaja 35 hrs. semanales; y la trabajadora social de ed. media realiza 40 hrs. semanales. Esto indica un déficit en el rendimiento, pues la intervención podría tener mayor impacto, más eficiente y de mejor calidad. Otro factor que influye, según lo rescatado en esta investigación son los problemas de comunicación entre los y las diferentes profesionales y/o asistentes de la educación pertenecientes a la escuela, señalando como

una posible salida la mejora en las relaciones personales y laborales, para mantenerse en mayor contacto y coordinación entre sí.

Mediante la metodología de esta investigación y en particular el análisis de codificación Axial se infiere que la causa de ingreso de Trabajo social en el contexto escolar es principalmente responder e intervenir en las problemáticas psicosociales de estudiantes y sus familias, priorizando el bien superior de niños, niñas y jóvenes. A su vez, cabe señalar que las acciones y lineamientos de esta profesión son establecidos y orientados por una institución formal, la cual es el sistema escolar, en específico el colegio. De esta forma se expresa la interacción de variables emergidas de este estudio. Como se estableció en un comienzo, metodológicamente cobra mucha relevancia que estas variables se sustenten de la saturación de datos de los dos instrumentos aplicados, en específico de la percepción, opinión y valoración de los actores de la comunidad educativa del CEM HAA y, además, luego de identificar estas variables, visualizar la interdependencia de estas para aproximarnos al rol del Trabajo Social en el contexto escolar sin sesgos investigativos.

Ahondar en esta población de estudio y participar activamente en las gestiones de la comunidad escolar, como estudiantes en práctica profesional, hizo posible dos cosas: en un principio confirmar que el rol del Trabajo Social en los colegios es un ingreso reciente, en donde ni los/as estudiantes, profesores/as, inspectores, ni directivos tienen una claridad de lo que conlleva la inserción de esta profesión en las escuelas. También a visualizar la frustración de las profesionales al creer que no siempre responden a los principios éticos de su formación profesional, como también la convicción que ellas manifiestan en posicionar la profesión y otorgarle la valoración que corresponde.

Lo segundo y la finalidad de este estudio, nos proporcionó los insumos necesarios para la construcción del rol del trabajo social en el contexto escolar, desde el aporte de los distintos actores del Centro Educativo Media Horacio Aravena Andaur y en específico sus trabajadoras sociales.

De acuerdo con lo anterior, es el Trabajo Social el ente principal en la promoción y garantización de los derechos de niños y niñas. Orienta sus funciones en el pesquisaje de las distintas vulneraciones de las cuales son víctimas los y las estudiantes, frente a esto tiene como principio ético realizar las denuncias pertinentes y/o realizar la derivación a programas, redes gubernamentales, ONG, etc. Como garante de derechos es quien sensibiliza además a profesores, inspectores y directivos sobre los derechos de la niñez, para que éstos guíen en sus acciones concientizados en el bien superior de niños y niñas, como fue el caso de la disyuntiva respecto a la suspensión de estudiantes abarcado en el análisis de datos. Muchas veces es en el espacio escolar donde los niños, niñas y adolescentes reciben el principal afecto, preocupación y cuidado, es por eso que muy importante poder evitar que se comenten errores que agudizan las problemáticas psicosociales presentes en los y las estudiantes y sus familias.

La gestión y coordinación de redes es fundamental, ya que el Trabajo Social es apto para aquello. En diversas ocasiones se vuelve necesario realizar derivaciones a entes especializados en distintas materias de infancia, no porque no exista la voluntad y profesionalismo, sino más bien porque los recursos no siempre están para abordar problemáticas de alta complejidad. En estas instancias las trabajadoras sociales activan y gestionan redes con la oficina de protección de derecho (OPD), el Equipo de Detección temprana (EDT), el cual es el programa que realiza el filtro para el ingreso a subprogramas de SENAME, También genera vínculos con los Centros de Salud familiar de la comuna que Atienden a los estudiantes y cuando algunos de los casos requieren atención de salud Mental se genera trabajo colaborativo con COSAM.

Al realizar las derivaciones, el trabajo colaborativo queda comprometido por un tiempo puesto que el seguimiento del caso es responsabilidad de ambas entidades. Es por esto que se realizan coordinaciones, reuniones y reportes para que la intervención hacia niños y niñas sea continua y tratada con antecedentes a la fecha.

Una de las funciones principales en este rol que se está construyendo, es la gestión destinada a retención escolar, en donde las trabajadoras sociales incentivan y promueven la asistencia a clases de los y las estudiantes mediante distintas técnicas, que implican coordinación interna con profesores e inspectores y también ejecutar acciones de formación profesional como es la visita domiciliaria, que se detalla a continuación. Existe un plan de retención escolar, que cuenta con acciones tales como, revisión de asistencia a mediante revisión de libros de clases, monitoreo de plataforma digital SIGE (Sistema Información General de Estudiantes), revisión de licencias médicas u otros justificantes, llamados telefónicos a apoderados, citación de apoderados y visitas domiciliarias. Se determina “Protocolo de Retención Escolar, nos genera cierto ruido el nombre establecido, por el término “retención”, sin embargo, para la profesión y también para el nuevo paradigma en educación, se caracteriza por favorecer las trayectorias educativas inclusivas para los y las estudiantes.

Cuando los y las estudiantes se ausentan del colegio y se agotan otras instancias para obtener información de los motivos de estas faltas, las trabajadoras sociales ejecutan una acción que caracteriza y distingue el Trabajos Social, la visita domiciliaria. Mediante esta herramienta propia la profesión, las trabajadoras se diferencian de otras disciplinas, puesto cuentan con las competencias para acudir al hogar, llegar a la intimidad de las familias y atender sus necesidades. Mediante este recurso se logra diagnosticar casos de estudiantes con problemáticas psicosociales, nutriéndose de información de distintas aristas.

La visita domiciliaria propicia, además, una reivindicación de la profesión, puesto que se le otorga la importancia a este recurso que solo trabajadores/as sociales están aptos para desarrollar. Esto se refleja en que en las distintas entrevistas y grupo de discusión es el atributo más destacado de la profesión, por lo tanto, valorado por la comunidad.

Si bien existe un conflicto de rol del trabajo social en el establecimiento, los docentes e inspectores internalizan que la herramienta necesaria para el desarrollo de estudiantes es mediante el acercamiento a las familias y ¿cómo se promueve esto?, mediante la visita domiciliaria. Esto proporciona claridad y fomenta la formalidad en las funciones.

Un aspecto importante, destacado por los profesionales que participaron en la recolección de datos, es el aporte de la profesión en el vínculo de las familias con el colegio, debido que cuentan con las competencias que promueve la participación de apoderados y adultos/as responsables, mediante la orientación, fortalecimiento y promoción de habilidades parentales y marentales. Facilitando este vínculo se potencia las acciones que apuntan al bienestar superior de los/as estudiantes, ya que se asisten las necesidades y recursos de forma integral.

En el área de convivencia escolar, donde desempeña las funciones las profesionales de Trabajo social, las acciones que más se repiten en el quehacer profesional son las mediaciones que apuntan a la resolución de conflictos entre estudiantes. Incluso, en más de una ocasión se han ejecutado mediaciones entre estudiantes y docentes, en pro de facilitar el rendimiento académico y respetar la labor de profesores/as.

Por último y no por eso menos relevante, al contrario, un aspecto fundamental en la labor del trabajo social, que es la socioeducación, en donde profesionales educan, orientan, reparan y previenen las consecuencias de las problemáticas sociales en NNJ. Esta acción consta de promover habilidades sociales mediante técnicas y metodología de la educación popular, en su mayoría. Estar insertos en un contexto escolar, facilita la socioeducación, puesto que se puede acceder al vínculo directo con los y las destinatarios/as, además el impacto favorece positivamente la convivencia escolar.

De esta forma se logra construir el rol del Trabajo Social en el contexto escolar, desde una mirada multidisciplinaria que aporta la visión de otras profesiones y roles, ya que no solo se estableció tomar en cuenta a percepción de trabajadoras sociales, sino también la perspectiva de todos/as con quienes interactúan en sus funciones profesionales, porque promueve la visualización del objeto de estudio de forma sistémica.

HALLAZGOS.

Los hallazgos son aquellos aspectos que surgen durante el estudio y que no estaban considerados, pero que de todas maneras llaman la atención de las investigadoras. Esta investigación apuntaba a la aproximación al rol del Trabajo Social en el contexto escolar, lo que hizo posible visualizar la realidad de los y las estudiantes del CEM HAA y en específico profundizar en aquellos aspectos que responden a problemáticas psicosociales. A partir de este escenario es que se van a considerar dos hallazgos:

Hallazgo N°1.

El primer hallazgo tiene que ver con la falta de apoyo por parte de la institución, en cuanto a la labor de las y los profesionales de la escuela, lo que se pudo evidenciar en los discursos emanados de las entrevistas y del grupo de discusión, donde las y los participantes expusieron la falta de recursos tanto materiales como humanos para el buen desempeño profesional; identificando principalmente la falta de asistentes en el aula, pues desde hace un tiempo se ha implementado la modalidad de asistencia de un/a integrante del equipo PIE dentro de la sala de clases como apoyo a la labor docente, la cual se adapta a los niveles de 1° a 6° básico y sólo en las horas pedagógicas de lenguaje y matemáticas; lo que ha implicado disconformidad para aquellos/as docentes que imparten otras asignaturas o realizan clases en los demás niveles de enseñanza. Los juicios obtenidos desde las y los actores participantes de este estudio reflejan además el desgaste físico y emocional dada la carga laboral que conlleva el tener a cargo alrededor de cuarenta estudiantes por curso; el mantener un ambiente de respeto, donde se pueda realmente generar un proceso de aprendizaje significativo en las y los estudiantes. Sumado a esto, se encuentran problemas de personal en los equipos PIE y el equipo de convivencia escolar, quienes completan su equipo con estudiantes en práctica, quienes ayudan a dar soporte a las demandas requeridas, sin tener de todas maneras total cobertura al momento de abordar los casos con la atención necesaria.

Pese a que las y los actores de la comunidad escolar han manifestado estas falencias a las autoridades de la institución, no se han logrado resolver, aunque la incorporación de nuevos asistentes de la educación (personal equipo PIE, psicólogo, trabajadoras sociales, entre otros) ha sido un gran aporte a la labor docente y a inspección.

Hallazgo N°2.

El Segundo hallazgo considerado en esta investigación guarda relación con lo mencionado en el hallazgo N°1, pues desde los discursos y reflexiones de los participantes de las entrevistas y el grupo de discusión se gestó la idea de la creación de un departamento de bienestar social que incluya profesionales de las Ciencias Sociales, dada la necesidad de atención de tipo psicosocial, de acompañamiento en el proceso de aprendizaje y de salud en general para las y los estudiantes y sus familias.

APORTES AL TRABAJO SOCIAL.

A lo largo de la investigación se ha expuesto la problemática sobre el rol del Trabajo Social en el contexto escolar, por lo que se esperaba una aproximación a este desde una mirada multidisciplinaria de la comunidad educativa del CEM HAA. Para esto, se aplicaron dos instrumentos de recolección de datos: la entrevista en profundidad y el grupo de discusión, de donde se desprenden aquellos aportes que puedan ser de utilidad para el Trabajo Social, esto a partir de la reflexión y análisis de los discursos y conclusiones que surgieron de los resultados obtenidos en este estudio. Se identificaron cuatro principales aportes:

1- Aporte al Trabajo Social comunitario.

El primer aporte que se puede identificar es para el Trabajo Social comunitario, debido a que este se entiende como aquel que considera territorio, recursos y el trabajo con y para comunidad, implicando un proceso de transformación como desafío personal, colectivo e independiente de la institución, vinculando al profesional con la comunidad. Dicho lo anterior, esta investigación apunta a esclarecer las labores de las y los trabajadores sociales en los colegios, con el fin de propiciar una mejora en la convivencia escolar desde la participación de las y los actores sociales de la comunidad educativa, concientizando respecto a sus propias necesidades y poniendo énfasis en el trabajo en equipo, la coordinación de redes de apoyo, la promoción y prevención de los derechos de NNJ y fortalecer el vínculo de la escuela con la familia.

2- Aporte al Trabajo Social en el campo de la educación escolar.

Como se ha mencionado en reiteradas ocasiones, la incorporación del Trabajo Social en la educación escolar es reciente, es por esto que no existe claridad sobre el rol de este en dicho contexto, sin embargo, a lo largo del estudio se ha ido aproximando a este, gracias a los discursos emitidos por los y las entrevistadas y quienes participaron del grupo de discusión, quienes concuerdan con que los y las trabajadoras sociales dentro de la escuela tienen como labor propia de su profesión las visitas domiciliarias y la retención escolar

principalmente (esto según los resultados obtenidos en la recolección de datos). Pese a que quedan claro estas dos labores, el Trabajo Social en este espacio es más que eso, porque dichos resultados obtenidos indican que estos profesionales realizan otras varias acciones, relacionadas a la mediación y resolución de conflictos, socioeducación, trabajo con las redes externas y con la familia. Esto da a entender que el Trabajo Social en los colegios es de suma importancia, pues asume la responsabilidad de dar apoyo, contención y herramientas de empoderamiento a las personas desde el enfoque social que al igual que el enfoque pedagógico y psicológico es bastante relevante. Considerando lo anterior, el/la trabajador social cuenta con las competencias necesarias para llevar a cabo sus labores dentro de los contextos escolares, es por esto mismo que este estudio puede ser un puntapié inicial para otras investigaciones sobre nuevas estrategias y/o lineamientos de trabajo dentro del campo de la educación escolar.

Cabe agregar la importancia de la socioeducación y la educación popular los establecimientos educacionales, como un proceso de concientización en las y los estudiantes, donde estos(as) pasan la mayor parte de su día a día. Aprovechar dicho contexto como estrategia del Trabajo Social como puente para la emancipación, empoderamiento y potencialidad de las habilidades y relaciones sociales es de suma importancia, debido a que se humanizan los espacios.

3- Aporte a la visibilización y validación de la profesión.

Al comienzo de este estudio, las investigadoras reconocieron cierta desinformación por parte de la comunidad escolar, en general respecto de la función que cumplían las trabajadoras sociales en el colegio. Algunos/as profesionales comparaban su labor con la de inspectores de patio, debido a las intervenciones que tenían en las peleas y/o discusiones que se daban entre a las y los estudiantes (es el principal motivo). Sin desmerecer el trabajo de los y las asistentes de la educación (inspectores), era propicio hacer una diferenciación entre ambos rubros, para visibilizar la importancia del Trabajo Social en los espacios

escolares y también como manera de quitar el imaginario colectivo que se tiene respecto de esta profesión, que en general se asocia al trabajo en Municipalidades entregando insumos como alimentos no perecibles por ejemplo, realizando encuestas y visitas domiciliarias; aunque lo mencionado antes es real, es decir, es de las labores que desempeñan, no son lo único que abarcan.

La importancia de este aporte radica en la mirada asistencialista que se tiene sobre el Trabajo Social, pues cabe dejar en claro que sus profesionales están capacitados/as para intervenir en las poblaciones, en el área de salud, vivienda, educación y otros contextos donde se solicite de atención para combatir la vulnerabilidad social dado que son agentes de cambio, educadores sociales, gestores, etc. Pese a las capacidades con las que cuentan las y los trabajadores sociales, se debe dejar en claro que en la malla académica con la que se forma a estos profesionales no se adapta a este “nuevo” campo de intervención que es la educación escolar, por lo mismo como sugerencia para otras investigaciones, se podrían realizar estudios sobre la formación académica de dichos profesionales para obtener aportes a los lineamientos y estrategias de trabajo.

4- Nuevas estrategias de intervención.

Como uno de los aportes más importantes de la investigación para el Trabajo Social son las nuevas estrategias de intervención en el campo de la educación escolar, para potenciar a las y los estudiantes con el buen uso de las oportunidades que se les puedan presentar desde la oferta educativa. A continuación, se sugieren las siguientes estrategias:

- Utilizar la visita domiciliaria para promover la participación de las familias en el proceso educativo de los y las estudiantes.
- Realizar diagnóstico sobre la situación del o la estudiante considerando la dinámica familiar, entorno, escuela, etc. que puedan influir en el éxito educacional, para posteriormente generar un plan de intervención adecuándolo a los resultados extraídos de dicho diagnóstico, con el fin de apoyar la disminución de los obstáculos en el aprendizaje.

- Entregar herramientas a la familia y comunidad escolar para ocupar el espacio, a través de intervenciones comunitarias, como, por ejemplo, promover la participación de actividades recreativas, deportivas, artísticas, etc.
- Evaluar los procesos del o la estudiante, verificando actualización con redes de apoyo, frecuencia de visitas domiciliarias, sintetización y análisis de los casos, es decir, seguimiento y acompañamiento de estos.
- Levantar talleres socioeducativos/afectivos con padre, madre o apoderado/a, con el fin de involucrar más a la familia en el proceso de aprendizaje del o la estudiante.
- Levantar talleres socioeducativos con estudiantes que promuevan la participación, la expresión y desarrollo de habilidades deportivas, artísticas, motrices, entre otras.
- Crear un protocolo de mediación y resolución de conflictos que se den en el espacio escolar, desde una mirada psicosocial (trabajarlo con la dupla psicosocial).
-
- Articular las redes internas del colegio para que el trabajo sea coordinado y significativo para las y los estudiantes, considerando los diferentes puntos de vistas, como de docentes, asistentes de la educación, inspección, equipo de convivencia, etc.

Todas las estrategias propuestas anteriormente apuntan hacia la construcción del rol de las y los trabajadores sociales en el contexto escolar, considerando las labores propias de la profesión y adaptándolas al campo de la educación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

- Acevedo, V. E., & Mondragón Ochoa, H. (2005). Resiliencia y Escuela. "*Pensamiento psicológico*".
- Araos, C. y Correa, V. (2004). *La escuela hace diferencia: Aproximación sociológica a la violencia escolar*. Santiago: Fundación Paz Ciudadana- Instituto de Sociología P.U.C.
- Arboleda, L. M. (2008). El grupo de discusión como aproximación metodológica en investigaciones cualitativas. *Revista Facultad Nacional de Salud Pública*, 26(1), 69-77.
- Aylwin, N. y Solar, M. O. (2011). *Trabajo social familiar*. Santiago de Chile: Ediciones UC.
- Bellei, C., Valenzuela, J. P., Vanni, X. y Contreras, D. (2014). *Lo aprendí en la escuela. ¿Cómo se logran procesos de mejoramiento escolar?* Santiago de Chile: Ediciones LOM.
- Bentham, J. (1791). *Panopticon: or, The inspection-house. Containing the idea of a new principle of construction applicable to any sort of establishment, in which persons of any description are to be kept under inspection, etc.* Thomas Byrne.
- Blanco, M. C. M. C., & Castro, A. B. S. (2007). El muestreo en la investigación cualitativa. 27.
- Blumer, H. (1982). El interaccionismo simbólico, perspectiva y método. Barcelona: Hora D.L.
- Bryant, A. (2002). Re-grounding grounded Theory. JITTA. "*Journal of information technology Theory and application*", 4 (1). Hong Kong
- Camacho, P. L. (2016). La Teoría Fundamentada: precisiones epistemológicas, teórico-conceptuales, metodológicas y aportes a las ciencias. *Cumbres*, 2(1), 101-114.
- Callejo Gallego, J. (2001). El grupo de discusión: introducción a una práctica de investigación. Barcelona: Ariel.
- Callejo Gallego, J. (2002). Observación, entrevista y grupo de discusión: el silencio de tres prácticas de investigación. *Revista española de salud pública*, 76, 409-422.

Cerón, M. C., & Cerâon, M. C. (2006). *Metodologías de la investigación social*. LOM ediciones.

Carrasco, C., López, V., & Estay, C. (2012). Análisis crítico de la Ley de Violencia.

Díaz-Bravo, L., Torruco-García, U., Martínez-Hernández, M., & Varela-Ruiz, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en educación médica*, 2(7), 162-167.

Díaz, L. (2010). *Relaciones Sociales en la escuela*. Granada, España.

Educación2030. (2015). *Declaración de Incheon y Marco de acción para la realización del objetivo sostenible*. Recuperado el 10 de junio de 2018, de <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002456/245656s.pdf>

Educación, L. G. (2009). Ley 20.370. In *Biblioteca del Congreso Nacional*.

Educación, M. d. (2011). *Violencia Escolar*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.

Foucault, M. (1983). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. Siglo xxi.

Francés, I. L. (2010). El grupo de discusión como estrategia metodológica de investigación: aplicación a un caso. *Edetania. Estudios y propuestas socioeducativas*, (38), 147-156.

Glaser, B y A.Strauss (1967). The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research. New york. Aldinde Publishing compani.

Glaser, b y Struss, a. (1967) El desarrollo de la teoría fundada. Chicago, Illinois: Aldine

Hernández, S. R., Fernández c., C. y Baptista L.,P.(1991). *Metodología de la Investigación*, 296-301.

Hernández, F., & Fernández, C. (2000). Baptista (1998). *Metodología de la Investigación*, 4.

Herrera, C. G. (2006). El panóptico moderno. *Revista de filosofía a parte Rei*, 46.

INJUV. (2017). Sondeo N°5: Bullying en Establecimientos Educativos. Recuperado el 17 de junio de 2018, de http://www.injuv.gob.cl/storage/docs/Sondeo_Bullying_en_establecimientos_educacionales.pdf

Leal soto, F. (2005). Lo Psicosocial en contextos educativos: consideraciones conceptuales y empíricas a partir de una experiencia en Liceos de alta vulnerabilidad. *Límite*, 51-104.

LeyChile. (2015). *Biblioteca del Congreso Nacional*. Recuperado el 10 de junio de 2018, de <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1085914>

LeyChile. (2018). *Biblioteca nacional de Chile*. Recuperado el 23 de mayo de 2018, de <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1014974>

López. (2014). *Convivencia Escolar*. Universidad Católica de Valparaíso.

López, V., BiLBao, M. Á., Ascorra, P., Moya, I., & Morales, M. (2014). La Escala de Clima Escolar: Adaptación al Español y Validación en Estudiantes Chilenos. *Universitas Psychologica*, 13(3).

Manzi, J., Gonzalez, R., Sun, Y., Bonifaz, R., Flotts, M. P., Abarzúa, A., & Zapata, A. (2011). *La evaluación docente en Chile*. MIDE UC.

MINEDUC. (2015). Anuario, estadísticas de la educación 2015. Recuperado el 17 de junio de 2018, de https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2017/08/Anuario_2015.pdf

MINEDUC. (2018a). *Convivencia escolar*. Recuperado el 10 de junio de 2018, de Ministerio de Educación, Gobierno de Chile: <http://www.convivenciaescolar.cl/>

MINEDUC. (2018b). *Educación pública*. Recuperado el 17 de junio de 2018, de Chilemejor:<http://www.educacionpublica.cl/wp-content/uploads/2018/01/Resumen-Ley-que-crea-el-Sistema-de-Educaci%C3%B3n-P%C3%BAblica.pdf>

MINEDUC (2012). *Orientaciones técnicas para PIE*. Santiago de Chile: Unidad de Educación Especial, División de Educación General.

MINEDUC. (2015). *POLÍTICA NACIONAL DE CONVIVENCIA ESCOLAR*. Recuperado el 17 de junio de 2018, de <http://convivenciaescolar.mineduc.cl/wp-content/uploads/2018/10/Politica-Nacional-de-Convivencia-Escolar-2015.2018.pdf>

Ortega-Ruiz, R., Del Rey, R., & Casas, J. A. (2016). La Convivencia Escolar: clave en la predicción del Bullying. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6 (2).

Padua, J. (2018). *Técnicas de investigación aplicadas a las ciencias sociales*. Fondo de Cultura Económica.

Portillos, E. L., González, J. C. y Peguero, A. A. (2012). Crime Control strategies in school: Chicanas'/os' perceptions and criminalization. *Urban Review*, 44(2), 171-188.

Retamal, J. (2010). Hacia la ampliación epistemológica del fenómeno de la violencia escolar en Chile. En P. Calderón (Ed.), *Violencia escolar: Una mirada desde la investigación y los actores educativos* (pp. 91-107). Valparaíso: Universidad de Playa Ancha- Biblioteca del Congreso Nacional.

Rodríguez Fernández, M. (2004). Novela y poder: El panóptico. La ciudad apestada. El lugar de la confesión. *Atenea* (Concepción), (490), 11-32.

Ruano, O. M. (2007). El trabajo de campo en investigación cualitativa (II). 29.

Sandoval, C. (2002). Programa de especialización en teoría, métodos y técnicas de investigación social: Investigación cualitativa. Colombia: ICFES.

Sandoval, C. (agosto de 1997) Investigación cualitativa. módulo 4. programa de especialización en teoría, métodos y técnicas de investigación social. universidad de Antioquía. Medellín: ascun..433p. isbn.958-9329-18-7

San Martín Cantero, D. (2014). Teoría fundamentada y Atlas. ti: recursos metodológicos para la investigación educativa. *Revista electrónica de investigación educativa*, 16(1), 104-122.

Semple, J. (1993). *Bentham's Prison: A Study of the Panopticon Penitentiary: A Study of the Panopticon Penitentiary*. Clarendon Press.

Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Antioquía: Universidad de Antioquía.

Suddaby, R (2006) The academy of management journal.

S.J. Taylor; R. Bodgan (1984). "La observación participante en el campo". Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados. Barcelona: Paidós Ibérica

Taylor, S. J., & Bogdan, R. (1984). Introduction to qualitative research methods: The search for meaning.

Trautmann, A. (2008). Maltrato entre pares o" bullying": Una visión actual. *Revista chilena de pediatría*, 79(1), 13-20.

UNESCO. (2018). *Un informe de la UNESCO revela niveles elevados de violencia y de acoso escolar*. Recuperado el 10 de noviembre de 2018, de <https://es.unesco.org/news/informe-unesco-revela-niveles-elevados-violencia-y-acoso-escolar>

ANEXOS

ANEXO N°1



Fuente: Google Maps.

ANEXO N°2

Valores de subvención de educación especial mensual por estudiante de PIE, según presente NEE de tipo Permanente o Transitoria

Tipo de NEE	Con Jornada escolar completa	Sin Jornada escolar completa
Transitoria	7,082 USE	5,558 USE
	\$142.030	\$111.469
Permanente	8,14 USE	6,39 USE
	\$163.252	\$128.155

Fuente: Manual de orientaciones y apoyo a la gestión (Directores y Sostenedores) 2013

ANEXO N°3.

SEXO	HABITANTES	%
Mujeres	44.127	52%
Hombres	40.809	48%
TOTAL	84.936 habitantes	100%

Elaboración propia en base a datos obtenidos en el PADEM (2016)

ANEXO N°4

**TABLA: N° DE ALUMNOS PRIORITARIOS MATRICULADOS/AS AL 2015
CEM HAA**

CATEGORÍA	N° MATRICULAS
Pre básica	32
Básica	131
Media	199
TOTAL	362

Elaboración propia en base a datos obtenidos en PADEM (2016)

ANEXO N°5

**TABLA: N° MATRICULADOS/AS PIE AL 2015
CEM HAA**

CATEGORÍA	N° MATRICULAS
Prebásica	8
Básica	56
Media	33
TOTAL	97

Elaboración propia en base a datos obtenidos en PADEM (2016)

ANEXO N°6

Datos observables	Comentarios	Análisis

----->

Categoría (Nombre)
Definición

ANEXO N°7

CATEGORÍA	PROPIEDADES	DIMENSIONES
(1) TIPOS DE PROBLEMÁTICAS PSICOSOCIALES	Estructurales y sociales Familiares.	Pobreza, problemas de violencia, consumo, validación territorial. Negligencia parental/marental, deserción escolar, extensas jornadas de trabajo, violencia intrafamiliar.
(2) TRABAJO SOCIAL EN EL CONTEXTO ESCOLAR	Funciones del TS en la escuela. Experiencia de Trabajadoras sociales.	Ambigüedad de rol, retención escolar, visitas domiciliarias, manejo y resolución de conflictos, reuniones Validación del TS en la escuela, expectativas sobre el TS.
(3) ORGANIZACIÓN PROFESIONAL ESCOLAR.	Equipo convivencia escolar. Profesionales de las CCSS.	Coordinación y articulación con redes, atención de casos. Falta de personal, tránsito de estudiantes en práctica.

ANEXO N°8



**UNIVERSIDAD
ACADEMIA**
DE HUMANISMO CRISTIANO

FACULTAD DE
CIENCIAS SOCIALES
ESCUELA DE TRABAJO SOCIAL



Carta de presentación.

SR. NN.

Jefe de UTP e Inspector General ed. Básica.

Centro Educacional Municipal Horacio Aravena Andaur.

Estimados NN, junto con saludar quisiéramos solicitar la aprobación para un espacio y horario donde podamos realizar un grupo de discusión con diferentes profesionales del establecimiento con fines académicos, debido a que nos encontramos realizando la recolección de datos para nuestra investigación de tesis de pregrado, la cual se sitúa en el contexto escolar del Centro Educacional Horacio Aravena Andaur.

Más abajo detallaremos algunos aspectos de la investigación que estamos llevando a cabo, nuestro tema de tesis y objetivos, además de mencionar con quienes se pretende realizar el grupo de discusión.

Antecedentes de las integrantes del grupo de tesis:

Nombre	Rut	Correo electrónico	Teléfono
Claudia Aravena King			
Nathaly Contreras Rosales			

El Título de la tesis:

“EL ROL DEL TRABAJO SOCIAL EN EL CONTEXTO ESCOLAR.

Una mirada multidisciplinaria desde la comunidad educativa del CEM HAA, Población La Legua”

Objetivo general de la tesis:

Construir una aproximación al rol del Trabajo Social en el marco del contexto escolar desde la experiencia de trabajadoras(es) sociales, docentes, profesionales y asistentes de la educación que se vinculan en el abordaje de problemáticas psicosociales con estudiantes de enseñanza básica, media y jornada vespertina, del Centro educacional Municipal Horacio Aravena Andaur (CEM HAA) de la comuna de San Joaquín.

*Este objetivo pretende aportar en conocimientos para estrategias de trabajo interdisciplinario, en el campo de la educación formal.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS.

- Explorar las problemáticas psicosociales dentro del contexto escolar que presentan las y los estudiantes del Centro Educacional Horacio Aravena Andaur (CEM HAA) desde la experiencia de trabajadoras sociales de la comunidad educativa y profesionales con los cuales interactúa.
- Describir las acciones que desarrollan trabajadores(as) sociales en el contexto escolar desde su experiencia laboral en el CEM HAA.
- Indagar si las acciones realizadas por los diferentes profesionales del CEM HAA en el abordaje de problemáticas psicosociales con las y los estudiantes se coordinan con las intervenciones del Trabajo Social en la escuela.

Para la recolección de datos de esta investigación, se desea obtener la experiencia de diferentes profesionales vinculados a intervenciones psicosociales con estudiantes del CEM Horacio Aravena Andaur, para aquello creemos pertinente realizar un grupo de discusión integrado por, una representante del equipo PIE; seis representantes del cuerpo docente; y dos representantes de los(as) paradocentes.

La técnica mediante la cual se obtendrá la información será un grupo de discusión integrado por distintos(as) profesionales de enseñanza básica y media del CEM HAA, este será moderado por una

persona y otra que tomará notas de campo; en cuanto a los recursos, contaremos con grabadora (Sólo audio), un espacio físico adecuado (sala cra-chico); Se propondrá el tema central de nuestra investigación, a partir de eso iremos moderando para darle dirección a la discusión grupal. Esta actividad esperamos desarrollarla durante el mes de noviembre, en un horario que se acomode a los(as) profesionales y tendría una duración de una hora y media como máximo.

Esperamos que esta carta tenga buena acogida, de antemano muchas gracias.

Saludos cordiales.

Claudia Aravena King, Nathaly Contreras Rosales.
Estudiantes de Licenciatura en Trabajo Social diurna,
Universidad Academia de Humanismo Cristiano.

ANEXO N°9.



**UNIVERSIDAD
ACADEMIA**
DE HUMANISMO CRISTIANO

FACULTAD DE
CIENCIAS SOCIALES
ESCUELA DE TRABAJO SOCIAL



Tesis de pregrado para optar al título de Licenciatura en Trabajo Social.

Investigadoras: Claudia Aravena King, Nathaly Contreras Rosales.

Título de tesis: “El rol del Trabajo Social en el contexto escolar: Una mirada multidisciplinaria desde la comunidad educativa del CEM HAA, población La Legua”.

Tema: El rol del Trabajo Social en el contexto escolar: Una mirada multidisciplinaria desde la experiencia de diferentes profesionales que abordan problemáticas sociales con estudiantes del CEM HAA.

Objetivo General de la tesis:

Construir una aproximación al rol del Trabajo Social en el marco del contexto escolar desde la experiencia de trabajadoras(es) sociales, docentes, profesionales y asistentes de la educación que se vinculan en el abordaje de problemáticas psicosociales con estudiantes de enseñanza básica, media y jornada vespertina, del Centro educacional Municipal Horacio Aravena Andaur (CEM HAA) de la comuna de San Joaquín.

*Este objetivo pretende aportar en conocimientos para estrategias de trabajo interdisciplinario, en el campo de la educación formal.

Objetivos específicos:

- Explorar las problemáticas psicosociales dentro del contexto escolar que presentan las y los estudiantes del Centro Educacional Horacio Aravena Andaur (CEM HAA) desde la experiencia de trabajadoras sociales de la comunidad educativa y profesionales con los cuales interactúa.
- Describir las acciones que desarrollan trabajadores(as) sociales en el contexto escolar desde su experiencia laboral en el CEM HAA.
- Indagar si las acciones realizadas por los diferentes profesionales del CEM HAA en el abordaje de problemáticas psicosociales con las y los estudiantes se coordinan con la intervenciones del Trabajo Social en la escuela.

El grupo de discusión que se realizará tiene como principal propósito la recolección de información sobre el abordaje de problemáticas psicosociales de las y los estudiantes del CEM HAA a partir de la experiencia de profesionales vinculados a la comunidad educativa. Cabe mencionar que es muy necesario para la investigación la opinión de diferentes representantes de los equipos que trabajan en coordinación para educar y propiciar el bienestar de las y los estudiantes dentro del espacio escolar. Es importante mencionar que los discursos que se rescaten de dicho grupo de discusión serán resguardados por las investigadoras, pues la idea es que las y los participantes se sientan con total libertad de expresar lo que realmente quieren.

Esta actividad cuenta con el respaldo del Equipo de convivencia escolar y UTP del CEM HAA, además de la institución de formación profesional, Universidad Academia de Humanismo Cristiano.

Por tanto, yo _____ doy consentimiento para el uso de la información para fines investigativos, siendo utilizada de forma anónima.

Firma _____