PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CHILE

FACULTAD DE EDUCACIÓN

DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Programas de intervención social escolar. Procesos de implementación, estrategias de intervención e implicancias educativas

School social intervention programs. Implementation processes, intervention strategies, and educational implications

POR

ALEJANDRA ISABEL SANTANA LÓPEZ

Tesis presentada al Programa de Doctorado en
Ciencias de la Educación de la Pontificia Universidad Católica
Para optar al grado de Doctor

Profesor Guía:
Alejandro Carrasco Rozas
Enero, 2018
Santiago, Chile
© 2018, Alejandra Isabel Santana López

© 2018, Alejandra Isabel Santana López

Se autoriza la reproducción total o parcial, con fines académicos, por cualquier medio o procedimiento, incluyendo la cita bibliográfica que acredita al trabajo y a su autor.

A mis pilares de amor.

A mi hijo Esteban por su vida, sensibilidad, intereses compartidos y preocupación constante por mi y mi bienestar en esta tarea.

A mi hijo Gaspar por nacer y crecer en este doctorado, por enseñarme acerca de las fragilidades y fortalezas de vivir.

A mi compañero amado César por su entrega y generosidad, por creer en mi. El mejor compañero de ruta.

Agradecimientos

El desarrollo de esta tesis fue un camino largo y sinuoso en el que conté con cariño y apoyo de muchas personas, sin ese soporte no habría sido posible su realización, por lo tanto, agradezco a todos los involucrados sus contribuciones.

Quisiera agradecer a mi Director de Tesis, Alejandro Carrasco, quien no sólo acompañó con paciencia y retroalimentación oportuna, si no que también instó a abrir nuevos ámbitos de análisis respetando mis intereses y autonomía. Desafiándome a superarme a mí misma y creyendo en mí.

También agradezco a los profesores que conformaron la Comisión Evaluadora, Alicia Razeto, Fernando Maureira y Sergio Martinic quienes, desde su expertiz, constructivamente aportaron sus comentarios y perspectivas, los que me permitieron abordar otros puntos de vista mejorando el análisis y propuesta final.

Agradecer a mis compañeros de generación: Patricia Imbarack, Leandro Zamorano, Olga Malvaez, Liliana Pedraja, Ricardo Puebla, Carol Joglar y Juan Brunstein por el tiempo compartido en la formación del doctorado y la amistad que se forjó en esa etapa.

A CONICYT-Chile, por el apoyo económico recibido de la Beca del Programa de Formación de Capital Humano Avanzado y la Beca de Apoyo a la realización de Tesis Doctoral.

Al Programa de Doctorado de la Facultad de Educación de la Pontifica Universidad Católica y sus docentes, entre ellos quienes resultaron especialmente significativos en mi formación: Luis Flores, Jorge Baeza y Sergio Martinic, en cuyos cursos se despertaron inquietudes e intereses que puede explorar en la tesis y en otros trabajos de investigación.

Agradecer a la Escuela de Trabajo Social de la Ohio State University por haberme acogido en la experiencia de Pasantía Breve siendo un espacio de mucho aprendizaje, especialmente a los profesores: Dawn Anderson-Butcher y René Olate.

A los profesionales que apoyaron mi inserción en la comuna de Peñalolén, especialmente a Loreto Ditzel, María Regina Rivera, Victoria Meyer y los profesionales especialistas de las escuelas que fueron parte de la muestra. Sus experiencias y narraciones fueron cruciales para esta elaboración.

A los profesionales que permitieron la inserción en el Programa Proniño, especialmente a Gaby Castro que apoyó el acceso a las escuelas, facilitó materiales y acceso a los profesionales, quien confió en este proyecto y en mi. Al equipo de Proniño: Angélica Rojas, Pablo Muñoz, Daniel Marabolí, Denisse Escalona, Natalia Bravo, Natalia Castro y los profesionales especialistas de las escuelas que fueron parte de la muestra.

A los profesionales y amigos que apoyaron el proceso de acceso, recolección y procesamiento de datos: Marcela Faúndez, Jorge Moreno, Grela Arriagada, Evelyn Mejías, Miguel Oyarzún y Claudia González.

A la Vicerrectoría de Investigación de la Pontificia Universidad Católica de Chile, espacio en que me desempeño laboralmente. Quisiera agradecer especialmente al equipo de Ética y Seguridad de la Investigación: Andrea Leisewitz, Valentina Seguel, Ana María Salas y María Eugenia Torres, compañeras y amigas que siempre apoyaron material y simbólicamente.

A María Elena Gronemeyer quien con especial sabiduría me animó e instó a terminar este proceso, quien además generosamente editó secciones de este documento.

A los amigos de la vida, con quienes conformé una comunidad de apoyo y afectos que facilitaron el desarrollo de la tesis, especialmente persistiendo en los momentos difíciles, gracias a: Patricia Galaz, Isabel Gómez, Natalia Hernández, Francisco Ibaceta, Cristián Leyton, Gianinna Muñoz, Taly Reininger, Marisol Rodriguez, Paulina Pizarro, Mahia Saracostti, Mónica Vergara y Jenny Villanueva, entre otros muchos.

A mi familia de origen y a mi familia actual. A mis padres, Eliana y Jaime. A mis tíos queridos: María Isabel, Luis y Gerardo. A mi hermano Jaime. A mi esposo César y a mis hijos: Esteban y Gaspar. El amor incondicional de ellos tuvo un efecto creador en este trabajo.

INDICE

	Pág.
Resumen	17
PARTE I. ANTECEDENTES, MARCO REFERENCIAL Y DISEÑO DE INVESTIGACIÓN	19
Capítulo 1. La literatura sobre intervención social escolar: enfoques desde el trabajo social y la política educativa	20
Introducción	20
1.1. Política educativa y sistema escolar chileno: marco contextual al desarrollo de los Programas de intervención social escolar.	23
1.1.1. Política Educativa. Tendencias y mecanismos presentes en el sistema educacional chileno	23
1.2. Marcos normativos y lineamientos programáticos de la política educativa: condiciones favorables para los programas de intervención social escolar	41
1.3. Programas de intervención social escolar. La intervención social en el ámbito educativo, el diseño y la implementación de programas	61
1.3.1. Procesos de intervención social escolar. Contribuciones desde el trabajo social	61
1.3.2. Diseño e implementación de programas de intervención social escolares	67
1.3.3. La implementación de programas de intervención social como expresión de reforma educativa	94
Capítulo 2. Programas de intervención social escolar. Problematización, antecedentes y desarrollo de la literatura	110
Introducción	110
2.1. Problematización	111
2.2. Pregunta de investigación	124
2.3. Objetivos y preguntas directrices	125
2.4. Revisión de antecedentes respecto de los programas de intervención social escolares	127
2.4.1. Revisión de antecedentes nacionales e internacionales asociados a los Programas de intervención social escolar	127
2.4.2. La implementación de Programas de intervención social escolar: fundamentos, vacíos y tensiones	129

Capítulo 3. Metodología, diseño de investigación y procedimientos empíricos 143

Introducción 143
3.1. Enfoque cualitativo: la ruta metodológica para comprender la implementación de programas de intervención social escolar en contextos de desventaja 144
3.2. Diseño de la investigación: estudio de caso 147
3.3. Criterios de selección y caracterización de los casos de estudio 149
3.4. Acceso a los establecimientos 152
3.5. Caracterización de las escuelas participantes 153
3.6. Los participantes 157
3.7. Los datos: estrategias de recolección y modelo de análisis de los datos 160
3.7.1. Estrategias de recolección de datos 160
3.7.2. Proceso de recolección de datos 164
3.7.3 Proceso de análisis de datos 166
3.8. Criterios de calidad en investigación cualitativa considerados en esta investigación 175
3.9. Consideraciones éticas en la investigación 184

PARTE II. RESULTADOS 186

Capítulo 4. Condiciones de apropiación de los programas en las escuelas. Transversalidades y particularidades 188

Introducción 188
4.1. Elementos de análisis transversal en las cinco escuelas estudiadas 189
4.2. Elementos de análisis particulares de las cinco escuelas estudiadas 193

Capítulo 5. Los significados en torno a la implementación de los programas de intervención en las escuelas 200

Introducción 200
5.1 Los programas de intervención como respuestas a las particularidades de los niños/as y sus familias en condiciones de pobreza 202
5.2. Programas de intervención en la escuela: ¿oportunidad para que los profesores se centren en lo pedagógico o fragmentación del fenómeno educativo? 207
5.3. Los programas de intervención en la escuela como expresión de transformaciones globales que inciden en la educación 216

Capítulo 6. Diseños de implementación de programas que canalizan política educativa: condiciones, estrategias y participación de la comunidad 224

Introducción 224

6.1. Política educativa diferencial: cuando la necesidad de apoyo especializado genera sentido compartido en la escuela. Programa de Integración Escolar 225

6.2. Política educativa y política de infancia: la fuerza de la articulación de los recursos locales al servicio de las escuelas. Programa Duplas Psicosociales 235

6.3. La escuela como factor protector frente al trabajo infantil: financiamiento privado para un diseño flexible. Programa Proniño 248

6.4. Análisis de los diseños de implementación de estrategias de reforma educativa en programas de intervención escolar 260

Capítulo 7. La visita domiciliaria como estrategia de intervención social efectiva en la escuela. Aprendizajes, potencialidades y desafíos 264

Introducción 264

7.1. La visita domiciliaria flexible: oportunidades para aproximarse a las condiciones de vida de los niños 265

7.2. La visita domiciliaria estandarizada: recursos para fortalecer a la familia en la prevención del trabajo infantil 270

7.3. Uso de visitas domiciliarias en la escuela. Tensiones y desafíos 276

Capítulo 8. Oportunidades para la reflexión colectiva de las dimensiones socioculturales de las familias: talleres en la escuela 279

Introducción 279

8.1. Talleres: herramientas de uso transversal de los programas de intervención social en las escuelas 280

8.2. Talleres dirigidos a las familias como estrategias para prevenir el trabajo infantil 284

8.3. Construcción y cuidado del vínculo con las familias: rol del profesional especialista en la implementación de los talleres 290

8.4. Talleres: una estrategia de intervención social valorada por la comunidad 294

Capítulo 9. Generación y uso de datos de los niños y sus familias como herramientas de gestión de los programas de intervención social escolar. Capacidades no transferidas a las escuelas y sus líderes 299

Introducción 299

9.1. Uso de datos para la toma de decisiones en la escuela. Potencialidades y alcances en escuelas en contextos de pobreza 300

9.2. Generación y uso de datos por parte de los programas de intervención. Oportunidades para comprender las condiciones de vida de los niños/as desde la escuela 303

9.3. Generación y uso de datos de los programas de intervención. Habilidades no transferidas a la escuela 307

9.4. Sistemas de gestión de datos. Herramientas de control de datos para los programas de intervención que no dialogan con la escuela 314

Capítulo 10. Los programas de intervención social escolar, implementación y estrategias en las escuelas estudiadas 327

Introducción 327

10.1. Escuela Lucila Godoy 331

10.1.1. Contextualizando el surgimiento de los programas de intervención social en la Escuela Lucila Godoy 331

10.1.2. Procesos de implementación de los programas de intervención social en la Escuela Lucila Godoy 341

10.1.3. La implementación fluida del programa y su impacto positivo en las relaciones de la comunidad educativa 357

10.1.4. Construcciones de la relación familia-escuela a partir de la implementación de los programas de intervención social en la escuela 360

10.1.5. Condiciones para la implementación de los procesos de intervención social en la Escuela Lucila Godoy 370

10.1.6. Apertura y adherencia a los programas de intervención desde las particularidades del contexto rural 375

10.2. Escuela Irma Salas 377

10.2.1. Contextualizando el surgimiento de los programas de intervención social en la escuela 377

10.2.2. Proceso de implementación de los programas de intervención social en la escuela 384

10.2.3. Profesionales especialistas de apoyo a los docentes y el fortalecimiento del vínculo con las familias 393

10.2.4. Condiciones para la implementación de los procesos de intervención social en la Escuela Irma Salas 396

10.2.5. Fortaleza de apoyo psicosocial dentro y fuera de la escuela: cuando las redes internas y externas funcionan 400

10.3. Escuela Olga Poblete 402

10.3.1. Contextualizando el surgimiento de los programas de intervención social en la escuela 402

10.3.2. Proceso de implementación de los programas de intervención social en la escuela 410

10.3.3. Una escuela con dupla psicosocial altamente capacitadas y contribuyendo a mejorar la disposición de las familias 416

10.3.4. Buscando el equilibrio entre una escuela centrada en el rendimiento y una centrada en los apoyos psicosociales a los niños/as 420

10.4. Escuela Amanda Labarca 427

10.4.1. Contextualizando el surgimiento de los programas de intervención social en la Escuela Amanda Labarca 427

10.4.2. Proceso de implementación de programas de intervención social en la Escuela Amanda Labarca 433

10.4.3. La escuela busca respuesta a las condiciones de vulnerabilidad y la familia se involucra en los procesos educativos 439

10.4.4. Condiciones para la implementación de los procesos de intervención social en la Escuela Amanda Labarca 443
10.4.5. Programas de intervención social valorados en un contexto de baja conectividad y condiciones de vida compartidas por la comunidad 446

10.5. Escuela Isaura Dinator 448
10.5.1. Contextualizando el surgimiento de los programas de intervención social en la Escuela Isaura Dinator 448
10.5.2. Proceso de implementación de los programas de intervención social en la Escuela Isaura Dinator 453
10.5.3. Los programas de intervención como apoyo técnico que completa la labor de los profesores y su impacto mejorando las relaciones de la comunidad 460
10.5.4. Condiciones para la implementación de los procesos de intervención social en la Escuela Isaura Dinator 464
10.5.5. Programas de intervención social en tensión con equipo de gestión y autoridad local: implicancias para los procesos de cambio 468

PARTE III. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES 470

Capítulo 11. Programas de intervención que canalizan políticas educativas: estrategias técnico-racionales en tensión con las condiciones específicas de implementación con contextos de desventaja 470
Introducción 470
11.1. Condiciones específicas de implementación de programas. Cuando la localidad, la escuela y el compromiso de los actores hace la diferencia 472
11.2. Significados centrados en déficits y fragmentación de las condiciones de aprendizaje en contextos de desventaja: una demanda por la integralidad 485
11.3. La primacía de diseños de implementación técnico-racionales con estrategias *top-down* en los programas de intervención escolares 489
11.4. Estrategias y técnicas de intervención social en la escuela. Medios para transformar las condiciones socioculturales de los niños y sus familias en contextos de desventaja 491
11.5. Integrando perspectivas de análisis de los procesos de implementación de programas de intervención en escuela en desventaja 496

Capítulo 12. Recomendaciones a la luz de los procesos de implementación de programas de intervención social en escuelas y su articulación con el nuevo Sistema de Educación Pública en Chile 500
Introducción 500
a) Antecedentes. Implementación de la Ley 21.040 que crea el nuevos Sistema de Educación Pública 501
b) Recomendaciones para la implementación de programas de intervención en contexto del nuevo Sistema de Educación Pública 504
1. Implementación de programas como parte de la gestión de la escuela 504

2. La relación entre la escuela y los programas de intervención social en procesos de implementación 508
3. La relación profesores y especialistas en los procesos de implementación de programas 514
4. La política local, la escuela y los programas de intervención 520

Capítulo 13. Conclusiones e implicancias 532

Bibliografía 535

Anexos

Anexo 1: Resumen explicativo sistema educativo chileno 557
Anexo 2: Modelo de carta de autorización director/a de establecimiento 563
Anexo 3: Ficha resumen datos de identificación de la escuela 565
Anexo 4: Guion análisis documental 567
Anexo 5: Guion temático entrevista semiestructura director/a 568
Anexo 6: Guion temático entrevista semiestructura jefe de Unidad Técnico Pedagógica 569
Anexo 7: Guion temático entrevista semiestructura orientador/a inspector/a general 570
Anexo 8: Guion temático entrevista semiestructura profesor/a de educación diferencial 571
Anexo 9: Guion temático entrevista semiestructura profesor/a jefe/a 572
Anexo 10: Guion temático entrevista semiestructura profesional especialista 573
Anexo 11: Guion temático entrevista semiestructura jefatura de educación municipal 574
Anexo 12: Guion temático entrevista semiestructura grupal integrantes de las familias 575
Anexo 13: Tabla comparativa de casos 576
Anexo 14: Modelos de consentimientos informados 701
Anexo 15: Documento cesión de derechos de datos para beneficiarios del Programa Proniño 707
Anexo 16: Documento de cesión de derechos de imágenes para beneficiarios del Programa Proniño 709
Anexo 17: Documento pesquisa de trabajado infantil del Programa Proniño 711
Anexo 18: Síntesis resultados de intervención percibidos por Escuela Lucila Godoy 716
Anexo 19: Protocolo de acción ante vulneración grave de derechos de infancia y adolescencia: maltrato grave y abuso sexual Programa Duplas Psicosociales 720
Anexo 20: Ficha de seguimiento y monitoreo Programa Duplas Psicosociales 725
Anexo 21: Síntesis resultados de intervención percibidos por Escuela Irma Salas 728
Anexo 22: Síntesis resultados de intervención percibidos por Escuela Olga Poblete 731
Anexo 23: Síntesis resultados de intervención percibidos por Escuela Amanda Labarca 735

Anexo 24: Síntesis resultados de intervención percibidos por Escuela Isaura Dinator 739
Anexo 25: Formulario primera visita domiciliaria Programa Proniño 743
Anexo 26: Formulario segunda visita domiciliaria Programa Proniño 745
Anexo 27: Formulario visita domiciliaria extraordinaria Programa Proniño 747
Anexo 28: Formulario visita domiciliaria Programa Duplas Psicosociales 749
Anexo 29: Formulario tercera visita domiciliaria Programa Proniño 751
Anexo 30: Ejemplo correo electrónico enviado desde Programa Proniño a director de establecimiento 752
Anexo 31: Ejemplo de fragmento de planificación anual escuela por parte del Programa Duplas Psicosociales 753
Anexo 32: Reporte de actividades mensuales Programa Duplas Psicosociales 754
Anexo 33: Díptico talleres para padres Programa Proniño 759
Anexo 34: Fragmento de planilla de registro de seguimiento mensual Programa Proniño 761
Anexo 35: Registro de trabajo infantil en plataforma Pentaho Programa Proniño 762
Anexo 36: Tabla resumen de características de los establecimientos según Ficha de Establecimiento del MINEDUC 764
Anexo 37: Ejemplo fragmento de codificación vía Atlas Ti de Proyectos Educativos Institucionales de escuelas participantes 770
Anexo 38: Ejemplo fragmento de transcripción de entrevista de directora Escuela Irma Salas 775
Anexo 39: Ejemplo fragmento de transcripción de entrevista de jefa de Unidad Técnica Pedagógica Escuela Amanda Labarca 781
Anexo 40: Ejemplo fragmento de transcripción de entrevista de coordinadora Programa Proniño Escuela Isaura Dinator 787
Anexo 41: Ejemplo fragmento de transcripción de entrevista de profesional especialista Escuela Olga Poblete 794
Anexo 42: Ejemplo fragmento de transcripción de entrevista grupal de familias de Escuela Olga Poblete 801
Anexo 43: Ejemplo fragmento de código “características de la familia” extraído de Atlas Ti Escuela Lucila Godoy 807
Anexo 44: Ejemplo fragmento de código “antecedentes de implementación” extraído de Atlas Ti Escuela Olga Poblete 814

Lista de tablas

Tabla1. Comparación subvenciones regulares y subvención escolar preferencial por nivel educativo 46
Tabla 2: Incremento de subvenciones por concentración de alumnos prioritarios por nivel educativo 46
Tabla 3: Cuadro ilustrativo de programas según fuente de financiamiento y marco político legislativo regulador 54
Tabla 4: Síntesis de modelos de intervención en el ámbito escolar 89
Tabla 5: Comparación de perspectivas a la base del diseño de reforma 98
Tabla 6: Distribución de casos según atributos homogéneos 151
Tabla 7: Distribución de casos según atributos de contraste 152

Tabla 8: Matrícula total y promedio de estudiantes por curso 153
Tabla 9: Resultados Prueba SIMCE de Comprensión Lectora para 4° Básico mediciones años 2012, 2011 y 2010 154
Tabla 10: Resultados Prueba SIMCE de Matemáticas para 4° Básico años 2012, 2011 y 2010 155
Tabla 11: Caracterización de profesores por categorías de evaluación docente de escuelas estudiadas 156
Tabla 12: Síntesis de participantes por escuelas 160
Tabla 13: Objetivos, categorías de análisis y dimensiones 163
Tabla 14: Síntesis de dedicación en horas y cantidad de registros procesados en el proceso de recolección y análisis de datos 169
Tabla 15: Términos convencionales y alternativos de criterios de calidad en investigación cualitativa 176
Tabla 16: Criterios de calidad: dependencia externa 178
Tabla 17: Criterio de calidad: credibilidad 179
Tabla 18: Criterio de calidad: auditabilidad 182
Tabla 19: Descripción sintética de los programas de intervención escolares 234
Tabla 20: Descripción sintética Programa Duplas Psicosociales de Peñalolén 246
Tabla 21: Descripción sintética Programa Proniño 258
Tabla 22: Visitas domiciliarias por programas 265
Tabla 23: Talleres implementados por programas 281
Tabla 24: Perspectiva de uso de datos por programas 300
Tabla 25: Rendimiento en Lenguaje niños/as Escuela Lucila Godoy 318
Tabla 26: Porcentaje de niños/as con porcentaje promedio de asistencia a clases superior al 85% anual 320
Tabla 27: Porcentaje de niños/as con porcentaje promedio de asistencia a clases inferior al 85% anual 324
Tabla 28: Sistema de uso y gestión de datos según programa de intervención social 326

Lista de figuras y gráficos

Figura 1: Diseño de estudio de casos de carácter instrumental y colectivo 149
Gráfico 1: Resultados Prueba SIMCE Comprensión de Lectura 4° Básico períodos 2012, 2011 y 2010 154
Gráfico 2: Resultados Prueba SIMCE Matemáticas 4° Básico períodos 2012, 2011 y 2010 155
Gráfico 3: Cantidad de profesores por categoría de evaluación docente 156
Figura 2: Síntesis de estrategia de recolección y análisis de datos 165
Figura 3: Síntesis de modelo de análisis de datos 167
Figura 4: Paradigma propuesta para la codificación axial de los datos 175
Figura 5: Transversalidad y particularidades encontradas en las escuelas estudiadas 188
Figura 6: Significados de los actores por nivel ecológico 202
Figura 7: Síntesis de significados asociados a los programas de intervención 222
Figura 8: Estrategias de intervención Programa Duplas Psicosociales 241
Figura 9: Ciclo de intervención Programa Duplas Psicosociales 242
Figura 10: Círculo vicioso de la pobreza y el trabajo infantil 250

Figura 11: Énfasis de Programa Proniño según año de intervención en la escuela 255
Figura 12: Diseño de reforma y foco de los programas de intervención 261
Figura 13: Protocolo de intervención Programa Duplas Psicosociales comuna de Peñalolén 265
Figura 14: Fragmento de ficha de registro de visita domiciliaria Programa Duplas Psicosociales 268
Figura 15: Fragmento de reporte de actividades mensuales equipo psicosocial 2015 259
Figura 16: Instrumento de registro visita domiciliaria 1 Programa Proniño 271
Figura 17: Instrumento de registro visita domiciliaria 2 Programa Proniño 272
Figura 18: Instrumento de registro visita domiciliaria 3 Programa Proniño 273
Figura 19: Ejes transversales de los talleres para niños/as del Plan de afectividad, sexualidad y género de las escuelas de Peñalolén 282
Figura 20: Diagrama de componentes de los talleres de sexualidad implementados por el Programa Duplas Psicosociales 283
Figura 21: Materiales taller Programa Proniño 289
Gráfico 4: ¿Qué aprendió en las reuniones del programa? 295
Figura 22: Tipo de datos utilizados por los programas de intervención social escolares 304
Figura 23: Planilla de registro de seguimiento mensual utilizada por el Programa Proniño 316
Gráfico 5: Evolución promedio anual Lenguaje 5° Básico Escuela Lucila Godoy 319
Gráfico 6: Evolución del promedio de asistencia anual de 5° año de Educación Básica en Escuela Lucila Godoy 2010-2014 321
Figura 24: Pantalla de sistema Pentaho de Fundación Telefónica 322
Figura 25: Pantalla de sistema Pentaho de Fundación Telefónica 323
Figura 26: Antecedentes a la implementación de los programas de intervención escolar 339
Figura 27: Ámbitos en que se han percibido cambio respecto a los programas de intervención social escolar 341
Figura 28: Programas de intervención social escolar presentes en la escuela 342
Figura 29: Estrategias de intervención del Programa Habilidades para la Vida implementadas en la escuela 344
Figura 30: Estrategias del Programa Integración Escolar PIE implementadas en la escuela 346
Figura 31: Estrategias del Programa Proniño implementadas en la escuela 349
Figura 32: Programas de intervención social presentes en la escuela 350
Figura 33: Coordinación de programas de intervención social escolar en la escuela 353
Figura 34: Tensiones asociadas a la coordinación de programas de intervención social escolar en la escuela 356

Figura 35: Construcción de la relación familia-escuela a partir de la implementación de los programas de intervención en la escuela 362
Figura 36: Relación familia-escuela. La escuela como guardería/ padres ausentes 364
Figura 37: Relación familia-escuela. La escuela se lleva "toda la pega" / "padres a la defensiva" 366
Figura 38: Relación familia-escuela. La escuela de los expertos/ "padres en guerra" 370
Figura 39: Apoyo que ofrece la familia a los niños/as según el perfil de familias 370
Figura 40: Condiciones para la implementación de los programas de intervención social escolar asociadas a la gestión de la escuela 372
Figura 41: Condiciones para la implementación de los programas de intervención social escolar asociadas a las disposiciones de los diferentes actores involucrados en la escuela 374
Figura 42: Antecedentes a la implementación de los programas de intervención escolar en la escuela 383
Figura 43: Estrategias de intervención social Programas Duplas Psicosocial en la escuela 386
Figura 44: Estrategias del Programa Integración Escolar PIE implementadas en la escuela 388
Figura 45: Estrategias de intervención del Programa Habilidades para la Vida implementadas en la escuela 389
Figura 46: Coordinación de programas de intervención social escolar en la escuela 392
Figura 47: Condiciones que no favorecen la implementación de los programas de intervención social en la escuela 399
Figura 48: Estrategias de intervención social Programas Duplas Psicosocial en la escuela 411
Figura 49: Estrategias de intervención social del Programa Integración Escolar PIE implementadas en la escuela 412
Figura 50: Estrategias de intervención social del Programa "4 a 7" 413
Figura 51: Coordinación de programas de intervención social escolar en la escuela 416
Figura 52: Valoración de los programas de intervención social 418
Figura 53: Antecedentes a la implementación de los programas de intervención escolar en la escuela 432
Figura 54: Estrategias de intervención social del Programa Integración Escolar PIE implementadas en la escuela 434
Figura 55: Estrategias del Programa Proniño implementadas en la escuela 436
Figura 56: Coordinación de programas de intervención social escolar en la escuela 438
Figura 57: Valoración de los programas de intervención social 440
Figura 58: Antecedentes a la implementación de los programas de intervención escolar en la escuela 453
Figura 59: Estrategias del Programa Proniño implementadas en la escuela 455

Figura 60: Estrategias de intervención social Programas Duplas Psicosocial en la escuela 457
Figura 61: Coordinación de programas de intervención social escolar en la escuela 459
Figura 62: Valoración de los programas de intervención social 461
Figura 63: Proceso de implementación de programas de intervención social: condiciones y estrategias de intervención 471
Figura 64: Condiciones específica para la implementación de programas: el territorio, la localidad y sus características 477
Figura 65: Condiciones específica para la implementación de programas: relación municipio – escuela 480
Figura 66: Estructura nuevo Sistema de Educación Pública 502
Figura 67: Implementar programas de intervención social como parte de la gestión de la escuela 508
Figura 68: Recomendaciones relativas a la relación entre escuela y los programas de intervencipon social en procesos de implementación 513
Figura 69: Recoemndaciones relativas a la relación entre profesores y profesionales especialistas en procesos de implementación 520
Figura 70: Recomendaciones respecto a la política local, la escuela y los programas de intervención social 523

RESUMEN

Las últimas tendencias en políticas educativas han impulsado el surgimiento de programas de intervención social en las escuelas que apuntan a ser una ayuda en el abordaje de las condiciones de vida de los niños/as en contextos de desventaja desde una apuesta educativa integral, que considere y trabaje desde las condiciones socioculturales que rodean a los niños, considerando las familias, la escuela y las propias comunidades. Los programas de intervención han tenido una especial proliferación durante últimos diez años, de la mano de un marco legislativo y una política educativa y de infancia que han operado como condiciones que han facilitado su desarrollo.

En este escenario surge la pregunta de investigación: ¿Qué característica asumen y cómo se explican los procesos de implementación de programas de intervención social en contextos de desventaja educativa en el actual escenario de reforma educativa en Chile? Proponiéndose como objetivo de investigación: analizar los procesos de implementación de programas de intervención social en contextos de desventaja educativa en el actual escenario de reforma educativa en Chile desde la perspectiva de sus comunidades.

Para llevar a cabo la investigación, se trabajó desde un enfoque cualitativo con un diseño de casos múltiples, que consideró cinco escuelas municipales con altos índices de vulnerabilidad social. En la investigación se entrevistó a diversos actores de la comunidad educativa. Los datos fueron analizados en base a la combinación de estrategias interpretativas propias de los estudios de caso cualitativo y herramientas de la teoría fundamentada.

Los resultados se orientaron, en primer lugar, a mostrar condiciones generales que afecta la implementación de los programas como el contexto de desventaja expresado como condiciones de pobreza o vulnerabilidad social. Esta condición es normalizada desde la escuela usándola para explicar múltiples dificultades de los niños y de sus familias. Operando como un significado ambivalente de desesperanza v/s compromiso social. En relación a las condiciones específicas que median la implementación de programas se destacó: características de los territorios urbano-rurales, la relación entre los municipios y la escuela, la cultura escolar y las características propias de los diseños de implementación. En segundo lugar, desde la escuela se han construido significado que fragmentan el fenómeno educativo, donde los docentes deben responder a lo pedagógico y los profesionales especialistas deban responder a las dimensiones psicosociales de los niños/as en desventaja.

Escenario que demanda un abordaje integral de la educación y desde un piso mínimo de derechos que garantizar. En tercer lugar, los programas de intervención en Chile tienden a responder a diseños de implementación técnico-racionales con estrategias *top-down* lo que podría tener limitaciones en cuanto a la escasa participación de las comunidades en este tipo de diseños, pudiendo mermar la adherencia y la sustentabilidad de los mismos. En cuarto lugar, desde el punto de vista de las estrategias de intervención se destacan: la perspectiva de uso de datos, la visita domiciliaria y los talleres. Tres instancias instrumentales a los programas con potencialidades para fortalecer el mejoramiento contextualizado en escuelas en desventaja.

Los resultados de esta investigación se proyectan como aportes al nuevo Sistema de Educación Pública donde se busca una implementación que cuente con el apoyo de profesionales especialistas y donde se vean fortalecidas las comunidades locales en cuanto a sus capacidades y al desarrollo de procesos de participación

PARTE I. ANTECEDENTES, MARCO REFERENCIAL Y DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

La primera parte de esta investigación contiene tres capítulos, los cuáles están centrados en aportar a la problematización del fenómeno de estudio, contribuir con los principales referentes teórico-conceptuales y contextuales que permitan comprende la implementación de los programas de intervención social en contexto de desventaja, los objetivos de la investigación, sus preguntas y el marco metodológico a través del cual fue desarrollado el trabajo empírico.

El capítulo 1 tiene un énfasis téorico-conceptual, buscar aportar a la comprensión de aquellos elementos asociados a las condiciones globales e inmediatas de carácter económico, social y cultural que han ido influido en que los programas de intervención surjan y se desarrollen en los contextos escolares chilenos. Para esto se abordan dos grandes ámbitos, en uno de ellos se abordan: los procesos globalizantes que han marcado tendencia en la política educativa durante los últimos treinta años, los marcos normativos relevantes y la oferta programática proveniente de la política educativa. Y en el segundo de ellos se abordan referentes provenientes del diseño e implementación de los programas de intervención social en escuelas apelando al desarrollo del trabajo social escolar con sus recursos técnicos para generar procesos de cambio en los contextos escolares.

En el capítulo 2 busca dar cuenta de los principales ejes de la problematización de esta investigación y su justificación en función de las políticas educativas, sociales y los programas de intervención presentes en el ámbito escolar. Posteriormente, se dan a conocer: la pregunta de investigación, los objetivos y las preguntas directrices que guiaron transversalmente el estudio. Finalmente, el capítulo aporta una descripción genérica de los programas, incorporando antecedentes nacionales e internacionales, invitando a reflexionar acerca de su implementación y la relación con los procesos de mejora educativa, particularmente asociándolos al mejoramiento contextualizado.

Finalmente, en esta primera parte, se ubica el capítulo 3 que se centra en la metodología implementada, el diseño de investigación y los procedimientos realizados, dando cuenta de las opciones metodológicas tomadas, contemplando los elementos de diseño, recolección y análisis de los datos, criterios de calidad en investigación cualitativa y consideraciones éticas específicas en esta materia.

Capítulo 1. La literatura sobre intervención social escolar: enfoques desde el trabajo social y política educativa

Introducción

Los programas de intervención social escolar (en adelante programas de intervención o programas) buscan generar procesos de cambios en el ámbito escolar como una de las múltiples estrategias de reforma educativa, articulando conexiones entre la política educativa, la política social e intersectorial, en Chile tienen una data aproximada de veinte años[1] . Pese a su amplio desarrollo internacional, a nivel nacional han sido escasamente estudiados los programas de intervención en el ámbito educativo, contando con conocimiento incipiente de ellos. Esta investigación busca ser una aproximación al análisis de los procesos de implementación de programas y la identificación de sus estrategias en escuelas en situación de desventaja.

La presencia de los programas en estas escuelas ha marcado una diferencia en la forma de concebir la educación develando la necesidad de apertura a otras disciplinas – distintas a las pedagogías - que desde sus experticias puedan complementar la labor formativa y social de la escuela. Así se ha visto reflejado en los procesos de implementación donde las instancias de gobierno local y las mismas escuelas han manifestado apertura a estas disciplinas y con ellas a los programas que desarrollan. Lo que se relaciona estrechamente con el reconocimiento de las necesidades y potencialidades de las comunidades en contextos complejos demandando un abordaje integral del fenómeno educativo.

La contribución de los programas cobra especial sentido cuando desde la política educativa se han alcanzado metas de acceso y cobertura (Maureira, 2016; Martinic y Elacqua, 2010; Schwartzman y Cox, 2009; Marcel, 2009; Cox, 2003), quedando en entredicho la búsqueda de resultados y de calidad, lo que ha obligado a volcar la mirada a las condiciones de aprendizaje. Las que en contextos de desventaja apelan a la búsqueda de equidad a fin de equiparar condiciones mínimas para el logro de aprendizaje respondiendo a un imperativo

[1] En base a las consideraciones aportadas por Matus (2004) respecto a la reinvención de la memoria del Trabajo Social, se aclara que la data referenciada en este párrafo se tomó en función de las experiencias que han sido documentadas en textos de divulgación científica, siendo probable que sí existieran otras experiencias de mayor data pero que no han sido documentadas en el tipo de fuentes consultadas.

ético de justicia social en materia educativa (Weinstein, Fuenzalida y Muñoz, 2010; Vanni y Bravo, 2010; Navarro, 2004; UNICEF, 2015; Thrupp & Lupton, 2006).

En este marco este capítulo busca: comprender aquellos elementos asociados a las condiciones globales y específicas de carácter económico, social y cultural que han ido influyendo en que los programas surjan y se desarrollen en los contextos escolares en Chile. Adicionalmente, se incorporan elementos de análisis provenientes del diseño e implementación de programas de intervención social en escuelas apelando a los referentes de trabajo social escolar con sus recursos técnicos en la búsqueda de procesos de cambio en el ámbito educativo.

El capítulo se organiza en dos grandes apartados. El primero, contribuirá a la contextualización del surgimiento y desarrollo de los programas de intervención social en escuelas, considerando dos niveles: 1. un nivel relacionado a procesos globalizante que han marcado tendencia en la política educativa durante los últimos treinta años; y 2. Un nivel de contexto local – país donde se exploran en los marcos normativos y la oferta programática proveniente de la política educativa, especialmente expresada en la educación municipal.

El primer apartado se organiza en dos secciones. La primera se centra en los mecanismos neoliberales y globalizantes que ha impregnado la política educativa a nivel mundial y que tiene su expresión en el sistema educativo chileno. La segunda sección ofrece un abordaje de la normativa chilena que en materia educativa ha significado nuevos escenarios institucionales y de recursos que ha favorecido el surgimiento de los programas de intervención. Se trabajó en base a una elección intencionada de estos cuerpos legales, seleccionando aquellos que se vincularan de manera directa a los programas estudiados: la Ley General de Educación como un macro referente en el contexto educativo, la Ley de Subvención Escolar Preferencial (SEP) como una apuesta innovadora que combina la posibilidad de responder a las necesidades de las escuelas más desfavorecidas en un proceso de mejora continua, el Decreto de Educación Especial como una oportunidad interesante para precisar diagnósticos técnicos relativos a los niños y ampliar los recursos disponibles para la integración escolar de aquellos con necesidades educativas especiales, la nueva Política de participación de la familia y la comunidad destacando la necesidad de generar procesos participativos en lo relativos a los procesos de cambio escolar y la nueva Ley de Educación Pública que apuesta por una profunda transformación institucional al traspasar los

establecimientos municipales desde las Municipalidades al Estado a través de la creación de Servicios Locales de Educación (SLE). Posteriormente, a la luz de estos marcos normativos ya expuestos, se desarrollan cuatro lineamientos programáticos en que se manifiestan los programas de intervención: Programas de Mejoramiento mediante los cuales se canalizan los recursos de la SEP, Programa Habilidades para la Vida, Programa de Integración Escolar y Programas provenientes del área privada.

El segundo apartado se organiza en base a dos ejes de análisis: uno que apunta a comprender de qué tratan los procesos de intervención social canalizados a través de los programas y particularmente aquellos que se desarrollan en el ámbito escolar, y el segundo, se centra en desarrollar los procesos de implementación de programas siguiendo los referentes teóricos propios de la implementación de diseños de reforma educativa. Para esto, se abordarán cuatro secciones, en primer lugar, los procesos de intervención social a la base de los programas, presentando las conceptualizaciones contemporáneas de la intervención social provenientes de la disciplina del trabajo social. En segundo lugar, se expondrán los procesos de intervención social en el ámbito escolar, dando cuenta de antecedentes internacionales y nacionales. En tercer lugar, se profundiza en elementos de diseño de programas de intervención social abordando: fundamentos y aspectos metodológicos propios de los programas. En relación a las consideraciones metodológicas de los programas, se describirán: estrategias, modelos de intervención y técnicas mayormente utilizadas.

En cuarto lugar, se centrará en los procesos de implementación de los programas de intervención social, para esto se hace uso de los referentes de implementación de diseños de reforma educativa asumiendo que los programas se podrían comprender como estrategias de implementación de reforma en el contexto escolar. Específicamente se hace mención a: características de diseños, estrategias, condiciones en que se desarrollan los procesos y reflexiones respecto al rol de los actores principalmente involucrados.

1.1. Política educativa y sistema escolar chileno: antecedentes contextuales al desarrollo de los programas de intervención social escolares

1.1.1. Política Educativa. Tendencias y mecanismos presentes en el sistema educativo chileno

Mecanismos neoliberales y globalizantes en la política educativa

Para comprender el surgimiento de los programas de intervención y como han sido permeados por la política educativa actual se analizan las tendencias en política educativa y mecanismos de regulación a partir de ellas. Este análisis lleva a inscribir a los programas en un escenario social, político y cultural que los influye directamente.

En la actualidad la política educativa no puede obviar las complejas condiciones socioeconómicas y culturales presentes en las dinámicas escolares, lo que cobra ribetes particulares cuando el contexto es la pobreza y la desigualdad social reproduciéndose a través de estructuras y sistemas organizacionales (Ball, 2014), tal como lo indica Cox (2007) "la política educacional es el dispositivo mayor de ajuste entre necesidades de la sociedad y características de su sistema educativo" (p.176).

En este sentido las regularizaciones del mercado y la reconfiguración del rol del Estado, han marcado un determinado patrón para las políticas educativas (Alarcón, Frites y Gajardo, 2015; Verger & Bonal, 2012). García-Huidobro (2007) señala que el ordenamiento ideológico (y la hegemonía) se logra por la mercantilización de las instituciones sociales que dan seguridades de mediano y largo plazo a las personas. Así, los sistemas de salud, de previsión social y de educación que eran los brazos fuertes del Estado benefactor y que constreñían a las individualidades a darse a ser colectivo para demandar y mejorar su nivel de protección social, son hoy ámbitos de transacción y adquisición individual en el mercado" (García-Huidobro, 2007, p.71).

La educación no ha quedado fuera de la concepción de un bien transable en el mercado (Maureira, 2016: Verger & Normand, 2015; Ball, 2014). Youdell, (2011) agrega que, después de 30 años de gobiernos neoliberales en los países más ricos del mundo se ha llegado a un consenso en estas lógicas y sus valores han proliferado y afianzado los enfoques de gobierno, sin mostrar logros en términos de oportunidades de aprendizaje y transformaciones en las vidas de las personas, primando más bien, un descontento y desencanto a nivel societal. En

estos años este cambio político ha destacado por la creación de las condiciones de crecimiento económico global masivo cuyos resultados o efectos no son uniformemente distribuidos ni asegurados.

Lo anterior es graficado en el análisis que Verger & Bonal (2011) desarrollan en torno a la injerencia en las políticas educativas que ha tenido el Banco Mundial explicitando una crítica a esta instancia, pues se ha tendido a mantener una estrategia de desarrollo tradicional, supeditada a los mecanismos de desarrollo económico, fomentando incentivos de esta naturaleza, donde más allá del discurso no se da un diálogo efectivo entre desarrollo educativo y las condiciones de pobreza de los diversos contextos.

En este escenario las políticas públicas y la reinvención del Estado se pueden entender como una parte integral de la globalización siendo ellos mismos fenómenos globales (Alarcón, Frites y Gajardo, 2015; Ball, 2014; Ball y Youdell 2008 en Youdell, 2011).

En esta misma línea, Youdell (2011) reconoce un conjunto de impactos asociados a estos enfoques de política pública y particularmente a la educación. Estos se basan en un compromiso de un estado pequeño, mercados desregulados y eficiencia y eficacia de la forma de mercado en sí misma, donde agendas neoliberales de reforma han perseguido la mercantilización y la privatización en el sector público. Identifica tres mecanismos que han permitido que estos procesos neoliberales y globalizantes impacten en lo educativo: uno de ellos, han sido los *mecanismos asociados a medidas de desempeño y una gestión diseñada para hacer que el sector responsable rinda y asigne presupuestos de acuerdo con diversas medidas de rendimiento;* un segundo mecanismo se asocia al uso de pruebas estandarizadas apuntando a la *clasificación y selección a través de las nociones de capacidad e inteligencia;* y un tercer mecanismo han sido los procesos de *privatización de la educación* con la práctica del sector privado y con fines de lucro (Verger & Normand, 2015; Alarcón, Frites y Gajardo, 2015; San Martín, Paukner y Sanhueza, 2015; Ball, 2014; Ball 2007 en Youdell, 2011; Verger & Bonal; 2011).

Particularmente, los movimientos de privatización están transformando a las personas que pueblan las escuelas. Donde el profesor jefe destacado es transformado en un *manager* corporativo; el profesor es transformado en un técnico, mientras que la pedagogía permanece como la entrega del conocimiento correcto a través de la correcta aplicación de la técnica; el aprendizaje del estudiante dentro de la comunidad escolar es transformado en un consumidor

individualizado, beneficiario de la educación en competencia con sus pares y responsable por sus propios éxitos y fracasos. Así se transforman las relaciones de escuelas y comunidades, enfocadas en la competitividad, individualizadas, instrumental y focalizada en el desempeño (Ball, 2014; Youdell, 2011; Verger & Bonal, 2011; Assaél, Cornejo, González, Redondo, Sánchez y Sobarzo, 2011).

Contando con este marco de referencia que sintetiza las condiciones sociales, económicas y culturales propias de la política educativa, a continuación se abordarán los mecanismos expresados específicamente en el contexto chileno.

El sistema educativo chileno como expresión de las tendencias globalizantes de la política educativa

En este segmento se analizan las características del sistema educativo chileno destacando la presencia de las tendencias globalizantes que lo han permeado. Para esto, se expondrá brevemente y de manera descriptiva las principales características del sistema educativo puntualizando aspectos de la educación municipal, ya que fue en este tipo de dependencia en que se realizó el levantamiento de información concerniente a este estudio. Posteriormente, se profundizará en cuatro mecanismos de política que están interrelacionados y que se manifiestan: el sistema de financiamiento de la educación, los procesos de descentralización, los procesos de privatización y los mecanismos compensatorios que involucren a las familias en su accionar.

Caracterización del sistema educativo chileno[2]

Román (2007) plantea tres condiciones para comprender la naturaleza del sistema educativo chileno, una de ellas indica que *Chile posee un Estado Unitario*, es decir, donde se mantiene la unidad del ordenamiento jurídico, un solo poder ejecutivo, uno legislativo y un poder judicial. Sin embargo, su administración es funcional y territorialmente descentralizada de acuerdo a la normativa vigente.

Una segunda condición responde a que uno de los principios de la política educativa nacional, vigente desde la década de los ’80 se centra en la *descentralización del sistema*, la cual mediante la búsqueda de eficiencia, instala la competitividad entre las instituciones y agentes

[2] En el anexo 1 se complementarán datos que aporten a una descripción más amplia del sistema educacional chileno.

encargados de proveer el servicio educativo (Alarcón, Frites y Gajardo, 2015; Assaél, Cornejo, González, Redondo, Sánchez y Sobarzo, 2011).

Una tercera condición dice relación con los procesos de *reforma educativa* impulsados en la década de los ’90. Donde se mantuvo la estructura de la educación pública: educación municipal y educación subvencionada; pero donde el gobierno central recuperó su rol conductor en la fijación de políticas curriculares y laborales. Se les entregó más autonomía a las escuelas a través de la promoción de la participación en el diseño curricular, se les proporcionó fondos especiales para la implementación de Proyectos de Mejoramiento Educativos (PME), y se focalizó en los establecimientos que atienden a los más pobres y vulnerables (Alarcón, Frites y Gajardo, 2015; Assaél, Cornejo, González, Redondo, Sánchez y Sobarzo, 2011; Martinic y Elacqua, 2010).

Hasta el año 2017, la educación chilena es administrada por un sistema mixto, con un rol conductor del Estado nacional, una operación descentralizada de la educación pública y una fuerte área de gestión privada. Además de las formas libres de educación, existe educación privada con “reconocimiento oficial”, que se ajusta a las normas sobre el currículo fijadas por el estado, y que cumple los requisitos legales mínimos.

A fines del 2017 se promulgó la Nueva Ley de Educación Pública (Ley 21.040), que apunta a una profunda transformación institucional al traspasar los establecimientos municipales desde las Municipalidades al Estado a través de la creación de Servicios Locales de Educación (SLE), instancias que serán los nuevos sostenedores de la educación pública, estarán coordinados por una Dirección de Educación Pública y contarán con un Consejo Directivo Local y un Consejo Local de Educación. Su implementación se proyecta de manera gradual desde el 2018 hasta el 2025 y contará con un sistema de evaluación que acompañará la implementación, realizará seguimiento y aportará al marco jurídico para la evaluación mediante un Consejo de Evaluación (CEPPE UC & DESUC, 2018).

En la actualidad en relación a los tipos de financiamiento se desprenden tres tipos de administración: de dependencia municipal, de dependencia particular subvencionado y de dependencia particular pagado. Esta investigación se situó en establecimientos municipales, particularmente interesó analizar de qué manera se han implementado programas de intervención social en estos establecimientos. A continuación, se abordarán características específicas de esta dependencia.

Los establecimientos de dependencia municipal concentran la mayor parte de niños/as y familias pobres del país, expresando la alta segmentación del sistema educacional chileno (Valenzuela, 2006; San Martín, Paukner y Sanhueza, 2015). Las escuelas municipales, dado su carácter de vulnerabilidad, concentran gran parte de indicadores de desventaja educativa en aspectos curriculares, de infraestructura, calidad docente, administrativos y de financiamiento, por citar algunos (Eyzaguirre y Le Foulon, 2001).

Los establecimientos municipales abarcan cerca de 1,8 millones de estudiantes, representando un 46% de la población escolar del país. Un importante número de niños proviene de hogares de escasos recursos, representando casi un 70% de la matrícula de este sector. Por su parte, destaca que los resultados del SIMCE evidencian que el rendimiento de los alumnos de estos establecimientos se encuentra por debajo del promedio nacional. Otra distinción, propia de este sector, responde a un modelo de gestión más rígido, el cual afectaría los resultados de aprendizaje de los niños/as (Marcel, 2009).

En un análisis relativo a la importancia y distinciones de la educación municipal, Larrañaga, Peirano y Falk (2009a) señalan que desde fines de los ’90 la matrícula municipal en enseñanza básica ha ido decayendo, producto de un efecto demográfico y de la emigración al sector particular subvencionado. Por el contrario, la matrícula en educación media ha aumentado, dada la incorporación de jóvenes de estratos medios o bajos en este nivel de enseñanza.

Los profesores de la educación municipal tienen mayor promedio de edad y están sujetos a un régimen más rígido respecto los otros sectores de educación. No obstante, la tasa de horas docentes a alumnos de educación básica es similar al sector particular subvencionado y por debajo de los particulares.

En relación a la presencia de los asistentes de la educación, es decir, aquel personal auxiliar, técnico o profesional que colaboran con los procesos educativos se aprecia un incremento de estos en todos los tipos de dependencia entre los años 2007 y 2016. Este dato resulta relevante para esta investigación dado que los programas de intervención suman profesionales a este grupo.

Larrañaga, Peirano y Falck (2009b) sintetizan el estado de la educación municipal señalando que capta mayor proporción de población escolar en comunas más pequeñas y/o de menos nivel socio-económico. Así, el sector municipal capta la mayor parte de los estudiantes en

comunas pequeñas y pobres, mientras que en las comunas más grandes o ricas atiende a la mitad de la población de menor nivel socio-económico.

Existe una mayor brecha socioeconómica y de resultados de la enseñanza en los establecimientos municipales respecto de los establecimientos particulares subvencionados. Esto podría explicarse por la dispersión de habilidades de los estudiantes, la que puede ser producto de prácticas de selección de alumnos como de sistemas de enseñanza que no se hacen cargo de la diversidad de sus competencias. También se constata que existen diferencias de resultados de la enseñanza entre los establecimientos que son administrados por un mismo municipio.

Se destaca que la educación municipal no parece operar con objetivos de equidad interna, al menos en tendencias generales en el sector. Es decir, en el sector municipal no se observa que exista preocupación por apoyar a los alumnos, los cursos o los establecimientos de menor rendimiento; al contrario, en general, se tiende a aceptar pasivamente la diferencia socio-económica de los alumnos de diversos establecimientos de su misma dependencia y en una proporción significativa de éstos se produce una diferenciación significativa de resultados entre cursos paralelos (Marcel y Raczynski, 2009).

Mecanismos de la política educativa en el sistema educativo chileno

Considerando las condiciones globalizantes de la política educativa y las particulares características del sistema educacional chileno, se analizarán cuatro mecanismos de política educativa: sistema de financiamiento, descentralización, privatización y estrategias compensatorias que involucran a las familias. Este último mecanismo cobra especial relevancia para esta investigación dado que la dimensión familiar ha sido incorporada en los procesos de implementación de los programas de intervención social. Cabe destacar que estos mecanismos se presentan de maneja conjunta y actuando sinérgicamente, sólo para efectos analítico serán abordados de manera separada.

Sistema de financiamiento a través de subsidio a la demanda

El sistema de financiamiento de la educación chilena según García- Huidobro (2007) es un ejemplo paradigmático de creciente mercantilización de lo educativo, teniendo sus orígenes en las reformas de los años ’80 combinando procesos de descentralización y privatización.

Las escuelas chilenas que reciben financiamiento público, es decir, las escuelas municipales y las particulares subvencionadas, se financian a través de un sistema de subvención a la demanda o sistema de *voucher* (Alarcón, Frites y Gajardo, 2015; Assaél, Cornejo, González, Redondo, Sánchez y Sobarzo, 2011). Para Gallegos y Sapelli (2007) este sistema consiste en la creación de "cuasi mercados", en los que la autoridad fija los precios debiendo contar con mecanismos de retroalimentación que permitan revisarlos y fijarlos periódicamente. En el contexto nacional la fijación incorrecta de estos precios ha sido reconocida como un problema para el sistema. Así, el nivel medio de la subvención fija la calidad media de la educación y una subvención baja redundará en una calidad baja.

De esta forma, se generan distintos tipos de administración para las escuelas, cada una de ellas asociadas a reglas de financiamiento público/privado y mercados sociales diferentes. García-Huidobro (2007) caracteriza los tres tipos de administración de la siguiente manera:

Escuelas municipales: su origen son los antiguos establecimientos de educación fiscal traspasados a los municipios en la década de los '80. Constituyen en sistema de educación pública de propiedad de las municipalidades y con financiamiento estatal, bajo la modalidad de subvención mensual por alumno. "A fines del 2012 esta administración cubría al 39% de los alumnos" (Carrasco, Contreras, Elacqua, Flores, Mizala, Santos, Torche y Valenzuela, 2014, 11).

Escuelas particulares subvencionadas: contempla escuelas privadas de vieja data y escuelas privadas surgida a partir de los '80 que son propiedad de particulares. Tienen en común su carácter mixto: siendo de propiedad privada, reciben recursos públicos vía subvención escolar, por el mismo monto y bajo las mismas condiciones que las escuelas municipales. Un 70% de estas escuelas se han acogido a la modalidad de financiamiento compartido y cobran a las familias, contando con escuelas particulares gratuitas y particulares de financiamiento compartido.

Escuelas particulares pagadas: constituyen al segmento de la elite del sistema escolar. Todos estos establecimientos son de propiedad privada y son pagados completamente por las familias (García-Huidobro, 2007, p.74).

El sistema de subsidio a la demanda involucra directamente a los dos primeros grupos de escuelas, desde el punto de vista teórico el sistema sería eficiente, buscaría otorgar mayores

posibilidades de elección a los padres y a los alumnos, a través de cuatro características (Gallegos y Sapelli, 2007):

- Cada padre recibe un cupón real o virtual que puede utilizarse para pagar total o parcialmente la mensualidad de cualquier escuela elegible para recibir el subsidio.
- Para ser "elegible" una escuela debe satisfacer ciertos requerimientos establecidos por la autoridad.
- El financiamiento sigue al alumno y las escuelas compiten para atraer y retener alumnos.
- Las escuelas que no tienen alumnos suficientes para cubrir sus costos dejan de operar y salen del sistema.

Estas características se basan en supuestos teóricos que indican que las escuelas "sufren" consecuencias de los presupuestos asociados a la pérdida de alumnos y que los padres escogen las escuelas considerando la calidad de las mismas. Frente a este modelo teórico, han surgido perspectivas contrarias, las que aluden a argumentos como: los padres no serían buenos agentes a la hora de elegir escuelas, no eligen en base a criterios de calidad, se producirían pérdidas en el rendimiento a través de la fuga de los alumnos con mejores resultados afectándose en efecto par en la escuela, este sistema no sería el mejor camino para generar educación cívica e implementar estrategias de integración y por otra parte, no es claro que las escuelas puedan controlar la calidad más allá de lo relacionado con la composición socioeconómica de sus alumnos (Gallegos y Sapelli, 2007).

Ahora bien, más allá del modelo teórico y de argumentos detractores, la evaluación del sistema en la experiencia chilena ha sido negativa, si bien se pone en entredicho la calidad de las evidencias científicas que sustentan estos argumentos (Maureira, 2016; Verger & Normand, 2015; Alarcón, Frites y Gajardo, 2015).

Gallegos y Sapelli (2007) indican que: existe cierta evidencia de que la calidad del sistema ha mejorado entre 1970 y el presente, pero no existe claridad ni conceptual ni empírica de que esta mejora se pueda deber al sistema de *voucher*. Por otra parte, confrontando la idea que existiría una relación positiva entre competencia entre escuelas y resultados educativos, se ha considerado en la evidencia nacional que "en un contexto de subvención relativamente baja, con un grupo de oferentes (los municipales) que no tienen incentivos claros para responder a la competencia, y con padres que tienden a ponderar no sólo la calidad sino que

otras dimensiones, no es inesperado que los efectos de la competencia sobre la calidad sean moderados en promedio" (p.273).

En tercer lugar, el sistema de *voucher* tiene efectos en la segregación, pues mediante el "descreme" se entiende que las escuelas particulares subvencionadas reciben los mejores alumnos de las escuelas municipales y así obtienen puntajes más altos en las pruebas estandarizadas, produciéndose una reasignación de alumnos entre sectores bajando los resultados de las escuelas públicas y generando una brecha entre ellos (Assaél, Cornejo, González, Redondo, Sánchez y Sobarzo, 2011).

Una cuarta línea apela a los determinantes a la base de la elección de escuela de los padres, primeramente, los padres sólo podrían elegir sobre aquellas escuelas cuya mensualidad sean capaces de pagar, por otra parte, no elegirían escuelas en base a la calidad de ella sino en base a otras dimensiones como el estatus, análisis de las características de los pares, puntaje SIMCE de la escuela, ubicación, costos (Carrasco, Contreras, Elacqua, Flores, Mizala, Santos, Torche y Valenzuela, 2014). Centrándose en dos atributos: calidad y cercanía. Concluyéndose que la segregación por el lado de la demanda (producida por los padres) es un tema de primer orden.

El sistema de financiamiento es relevante para comprender el contexto de las escuelas estudiadas, pues al tratarse de establecimientos municipales han debido vivir los embates de la competencia de los establecimientos particulares subvencionados, la fuga de matrícula y la elección basada en estatus por parte de las familias. Cabe destacar, que algunas de estas escuelas han utilizado como estrategias de marketing la información relativa a los programas de intervención disponibles en las escuelas, las que en sectores más aislados logran persuadir a las familias para matricular a los niños/as en estas escuelas.

Por otra parte, como se abordará más adelante, la incorporación de los programas de intervención a las escuelas implica recursos complementarios al valor de la subvención, tales como la Subvención Escolar Preferencial o los recursos provenientes de las Políticas de Educación Especial, siendo un incentivo para las escuelas la incorporación de programas de intervención u otras modalidades de apoyo. Con esto también se reconfigura la noción de calidad no sólo limitándola a los resultados de rendimiento en base a lo indicado por las pruebas estandarizadas sino evidenciando los recursos de apoyo disponibles para trabajar con los niños/as que presentan mayores dificultades de rendimiento bajo condiciones

socioculturales adversas. Pues no se puede obviar que las escuelas municipales finalmente "están obligadas a recibir a todos los alumnos, incluyendo por una parte a los más pobres que no pueden acceder a los otros dos grupos [de escuelas] y a los niños y niñas con problemas de disciplina o aprendizaje que las escuelas privadas expulsan o no reciben, además son muy mayoritarias en las zonas rurales. Por lo tanto, sus estudiantes tienden a ser de niveles socioeconómicos medio-bajo y bajo" (García-Huidobro, 2007, 75). En este sentido será un desafío para el sistema que los programas de intervención efectivamente redunden en calidad y que las escuelas desarrollen la capacidad de gestionar eficientemente estos nuevos recursos, teniendo en cuenta que se transfieren bajo las lógicas de rendición de cuentas.

Proceso de descentralización educativo

Un segundo mecanismo de política educativa globalizante que interesa revisar corresponde al proceso de descentralización, este se puede entender como un proceso progresivo de transferencia de competencias, responsabilidades y recursos desde el nivel central de gobierno hacia entidades regionales y/o municipales, u otros espacios locales con el fin de que mejore la producción de bienes y servicios. Se trata de procesos técnicos, sociales y políticos lentos que implican cambios culturales, traspaso de atribuciones, fortalecimiento y desarrollo de competencias, así como la creación de nuevos mecanismos de participación y administración entre otros aspectos (Román, 2007).

De la experiencia chilena implementando estos procesos de descentralización en materia educativa se posee antecedentes que van desde la década de los '70 hasta hoy. Al analizar las políticas de descentralización en las últimas décadas, se reconocen tres momentos: unas bajo el régimen militar, implementadas principalmente en la década de 1980; otras políticas que surgieron durante los Gobiernos elegidos democráticamente, desde el inicio de la década de 1990 (Alarcón, Frites y Gajardo, 2015; Assaél, Cornejo, González, Redondo, Sánchez y Sobarzo, 2011; Román, 2007) y las actuales políticas educativas centradas en fortalecer la educación pública expresado en la Ley 21.040 (2017) con el Nuevo Sistema de Educación Pública .

Castro-Paredes (2012) ofrece una mirada histórica del proceso de descentralización en Chile, a continuación, se hará alusión al período post 1970 con la finalidad de enfocarse en las últimas décadas dadas su influencia más reciente en el grupo de escuelas estudiadas.

Hasta 1970 los municipios cumplían funciones de ordenanza urbana y servicios de limpieza. Contando con poca autonomía administrativa y financiera. Sus ingresos dependían de los aportes del gobierno central y su planta funcionaria era insuficientemente calificada.

En el contexto de dictadura imperaron lineamientos asociados a la necesidad de asegurar independencia y despolitización de todas las organizaciones. En este período se lleva a cabo la reforma administrativa del estado y el proceso de regionalización, desconcentrando la administración y centralizando políticamente. A nivel municipal esto se tradujo en la entrada en vigencia de la Ley Orgánica de Municipios y Administración Comunal (1976). Donde el municipio se transformó en el servicio público funcional y territorialmente desconcentrado pasando a integrar la administración del Estado con un alcalde designado por el poder ejecutivo.

Entre 1976 y 1989 las municipalidades ampliaron sus responsabilidades y recursos. En el ámbito social aumentaron competencias, compartiendo la responsabilidad entre municipios y gobierno central en la provisión de servicios como: educación, salud, cultura, recreación, deporte, promoción del empleo, vivienda y asistencia social.

En el ámbito educativo en 1980 se inicia una reforma mayor. El Ministerio de Educación Pública traspasó a los municipios la administración de los centros públicos de su jurisdicción, acompañado de recursos para su financiamiento basado en los subsidios por alumnos y en la liberación laboral del personal respectivo. Para esto se promovió la creación de escuelas privadas a las cuales el Estado les garantizó una subvención fiscal equivalente a la que les había otorgado a las escuelas municipales y un marco legal flexible para operar. Paralelamente, se modificó la gestión del sistema escolar eliminándose el estatus de funcionario público de los docentes, entre otras medidas (Román, 2007; Assaél, Cornejo, González, Redondo, Sánchez y Sobarzo, 2011; San Martín, Paukner y Sanhueza, 2015). Por su parte, el Ministerio conservó su hegemonía elaborando casi toda la normativa del ámbito escolar, involucrándose en: gestión, financiamiento, infraestructura, contenidos curriculares, beneficios escolares y estructura salarial docente.

La modernización buscaba, entre otras cosas, disminuir el tamaño del Estado traspasando competencias desde el Gobierno central hasta los agentes privados y municipales (Verger & Normand, 2015; Verger & Bonal, 2012; Román, 2007). Los objetivos de la descentralización apuntaban a lograr mayor eficiencia en el uso de los recursos por la competencia entre los

establecimientos por matrícula, transferir funciones del Ministerio y burocracia central a los poderes locales, disminuir el poder de negociación del gremio docente, extender la participación del sector privado en la provisión de la educación, estableciendo las bases para una mayor competencia entre establecimientos y mayores opciones para los usuarios y acercar la educación media técnico profesional a los ámbitos empresariales (Cox y González, 1997 en Castro-Paredes, 2012).

En la década de los ’90 con la llegada de los gobiernos democráticos se dio inicio a un nuevo período de reforma educativa. El Estado asume mayor protagonismo en la promoción de acciones de calidad y equidad educativas como forma de limitar y controlar la acción del mercado. Los distintos gobiernos democráticos han asumido como prioridad, y su responsabilidad, el aseguramiento de ciertos niveles de calidad y de equidad del sistema educativo. Este desafío se ha visto reflejado en el diseño e implementación, desde el Ministerio de Educación, de un conjunto de programas – focalizados y universales – orientados a temas de calidad y de equidad (Verger & Normand, 2015; Verger & Bonal, 2011; Román, 2007).

En este período, las funciones que se mantienen descentralizadas fueron: la contratación de profesores, la administración del personal, el perfeccionamiento docente y la construcción y mantenimiento de los establecimientos escolares. Mientras que las funciones que quedan bajo el control del nivel central fueron: definición de contenidos curriculares mínimos, número de horas y días de clases, criterios de evaluación y promoción de alumnos, evaluación anual de aprendizajes básicos, cálculo de la subvención en base a la asistencia de alumnos, fijación de remuneraciones mínimas y las políticas laborales (Román, 2007).

Para Castro-Paredes (2012), una de las restricciones que hasta hoy afecta a los municipios es la falta de claridad en sus prioridades estratégicas. Se limita a contratar a un profesional encargado para ejecutar tareas específicas, sin disponer de objetivos educativos definidos y compartidos para la comuna. Por otra parte, en apariencia, aunque las atribuciones educativas locales, en casi todos los ámbitos, son compartidas entre dos a más niveles de la administración, el Estado ha mantenido su papel como gestor principal de políticas públicas. De esta forma, concluye que la descentralización donde se inscribió la municipalización no fue gradual ni ordenada, no envolvió en su itinerario al territorio, las diferencias y necesidades locales (Marcel y Raczynski, 2009).

Considerando el contexto actual, a fines del año 2017 se promulgó la Ley 21.040 dando cuenta del nuevo Sistema de Educación Pública, el cual traspasa la administración de las escuelas desde los municipios al Estado a través de la creación de Servicios Locales de Educación (SLE) los cuales tienen un énfasis: una mirada especializada, descentralizada, que busca la pertinencia territorial y ser inclusivos. Sus principales funciones serán: administrar recursos, planificar mejoras, impulsar la participación de la comunidad educativa y asegurar el aprendizaje de calidad de los niños/as y jóvenes (CEPPE UC & DESUC, 2018).

Cabe destacar que las escuelas estudiadas al momento de participar de esta investigación no estaban sujetas a las transformaciones que se proyectan con el Nuevis Sistema de Educación Pública, correspondían a dependencias tanto de Departamentos de Administración de la Educación Municipal como de Corporaciones Municipales de Educación. Destacando que uno de los nudos críticos de la implementación de los programas de intervención está mediado por la relación entre los programas y estas instancias de administración local. Es importante señalar que algunos programas de intervención tienen mandatada su implementación desde el nivel central siendo sólo coordinada su implementación a nivel local.

Sin duda, para estas escuelas un avance en esta materia ha sido la implementación de la SEP, apuntando a la autogestión de las escuelas en formular sus planes de mejoramiento, respondiendo a las necesidades sentidas por esa comunidad (Weinstein, Fuenzalida y Muñoz, 2010).

Procesos de privatización en educación

Los procesos de privatización en Chile han ido de la mano de los procesos de descentralización como expresión de un proceso globalizado afectando las oportunidades para los diversos actores en materia educativa.

La privatización es una característica clave de la política de educación global en el siglo XXI, trasciende a países de diversas historias, culturas y posiciones económicas. Este proceso resulta atractivo para los gobiernos y agencias multilaterales como "solución" al "problema" de la reforma del sector público, siendo una nueva oportunidad de generar ganancias para el capital cuando otras áreas de la actividad empresarial están en recesión (Ball, 2014; Ball, Thrupp y Forsey, 2010).

En materia educativa tendría impactos en la educación que reciben los estudiantes, en la equidad y en las condiciones del personal docentes y de otras personas dedicadas a esta área (Assaél, Cornejo, González, Redondo, Sánchez y Sobarzo, 2011). Según Ball y Youdell (2007) responden a una orientación basada en el mercado, la competitividad y los procesos de consumo características de las sociedades actuales.

Las expresiones de privatización se implementan como soluciones eficaces a las deficiencias percibidas en la educación de servicio público. En relación al contexto chileno se pueden reconocer estrategias de privatización en el surgimiento de las escuelas privadas en la década de los '80, o en la actualidad, en el rol que ocupan las Agencias Técnicas de Educación (ATEs), en cuanto a ser oferentes de servicios de capacitación y asesorías para las escuelas en diversas materias que son pertinentes el área, por señalar algunos ejemplos (Verger & Normand, 2015; Verger & Bonal, 2012).

La privatización en la educación pública tiene sus raíces en los diversos enfoques de "pequeños Estados - libre mercados" aplicados a los servicios públicos que se han manifestado expresamente en muchos contextos nacionales desde los años '80 y que ahora se han extendido por todo el mundo (…). De esta manera, las diversas formas de prestación y gestión de los servicios públicos, sostenidas por el principio básico de pequeño Estado y libre mercado, constituyen ahora un planteamiento predominante con respecto a la educación en todo el planeta" (Ball y Youdell, 2007). Ball (2014) llama a este nicho la industria de servicios educativos (ISE), conformando mercados de servicios educativos que operan en base a la *contestabilidad*, es decir, el surgimiento de proveedores alternativos a los servicios públicos.

Para comprender los procesos de privatización Ball y Yodell (2007) plantean dos dimensiones de este fenómeno:

La *privatización "endógena"* que implica la imputación de ideas, métodos y prácticas del sector privado a fin de hacer que el sector público sea cada vez más como una empresa y crecientemente comercial. Desde esta mirada se pide al sector público que se comporte cada vez más como el sector privado, es una modalidad de privatización muy extendida y bien consolidada.

La privatización "exógena" implica la apertura de los servicios de educación pública a la participación del sector privado, a través de modalidades basadas en el beneficio económico,

y la utilización del sector privado en cuanto a la concepción, la gestión o la provisión de diferentes aspectos de la educación pública. Este tipo de privatización es una vía más reciente y veloz de privatización. Esto estaría regulado por la tercerización, procesos a través de los cuales un gobierno proporciona servicios educativos por un volumen y cantidad definidos, a un precio acordado, de un proveedor específico por determinado periodo de tiempo, acordando las condiciones de prestación mediante un contrato (Ball, 2014).

En Chile han existido ambos niveles de privatización en la educación pública, configurándose un escenario privatizador deliberado, "sostenido por un marco legal que se consolida con la LOCE y se profundiza en los gobiernos democráticos, a través del sistema de financiamiento compartido" (Kramerman, 2008, 23).

Los procesos de privatización tienen un fuerte impacto en distintas áreas de lo educativo, modifican la manera en que se organiza, se gestiona y se presta la educación, la manera en que se deciden y enseñan los planes de estudios, la forma en que se evalúan los resultados de los alumnos, la manera en que se juzga a los estudiantes, los profesores, los centros docentes y las comunidades locales.

A su vez, la privatización es una herramienta política, que no sólo supone una renuncia por parte del Estado a su capacidad para gestionar problemas sociales y responder a necesidades sociales, debido a que forma parte de un conjunto de innovaciones, de cambios organizacionales y de nuevas relaciones y asociaciones sociales, que en conjunto desempeñan un importante cometido en la reconfiguración del propio Estado. Por esta causa, la reconfiguración de la educación otorga legitimidad al concepto de educación como objeto de beneficio económico, ofrecida de manera que sea contratable y vendible (Verger & Normand, 2015; Ball, 2014: Verger & Bonal, 2015; Ball y Youdell, 2007).

La privatización de la educación pública puede tener un efecto importante en la igualdad de acceso educativo, en la formación y en los resultados. Un claro ejemplo de esto, es la alta segmentación dada en el sistema educativo chileno.

Estrategias compensatorias que involucren a la familia en política educativa

Los procesos abordados anteriormente relativos a los procesos de descentralización y privatización tienen énfasis macrosocial y globalizante en la comprensión de la política educativa. En este apartado se consideró además una cuarta estrategia de política educativa,

las estrategias compensatorias que involucran a las familias con la finalidad de reflexionar sobre un proceso emergente en el escenario de las políticas educativas que resulta crucial para analizar el involucramiento de las familias en procesos de intervención social en contexto educativo.

Las estrategias compensatorias se inscriben en la búsqueda de caminos para responder a las deudas pendientes en materia de equidad que ha dejado la reforma. Para Ottone y Hopenhayn (2007) los movimientos de reforma en América Latina han dejado rezagos y desafíos en los sistemas educativos, uno de ellos apunta a que efectivamente la transformación educativa contribuya a generar sociedades más equitativas, con mayor integración social, con igualdad de oportunidades para todos sus integrantes y con capacidad de superar la transmisión generacional de la pobreza. Para se propone un conjunto de estrategias que pueden aportar al desafío de la equidad: nivelar al inicio de las trayectorias y ciclos educativos, evaluaciones diferenciadas de logro, intervenciones al sistema de educación formal para hacer menos segmentada la calidad de la educación y apoyo a las condiciones de demanda de los más desfavorecidos. En este último punto, pueden ser pertinente el uso de políticas compensatorias que puedan implicar "generar programas intersectoriales que tengan un impacto más sistémico sobre las condiciones de acceso de los pobres a la educación formal; reforzar e incrementar programas focalizados cuyo apoyo al rendimiento educativo de los grupos más vulnerables logre efectos sostenidos en el tiempo; movilizar a la propia comunidad para mejorar las condiciones de la demanda educativa de los pobres; mejorar salarios a profesores que enseñan en escuelas en zonas más pobres, rurales y de mayor concentración de población indígena; utilizar subsidios a la oferta de manera diferenciada para dotar de mejores recursos humanos y de equipamiento a las escuelas con mayores problemas de aprendizaje, elevando la inversión por alumno" (22).

Dado que múltiples estrategias compensatorias buscar afectar trayectorias educativas tempranas y condiciones de vida de los niños con miras a retenerlos en el sistema y potenciar sus logros de aprendizajes de manera integral, tiene sentido que dichas estrategias involucren activamente el entorno familiar. Así lo considera la agenda para la reforma educacional en América Latina se plantea que "el mejor enfoque para los problemas de equidad social consiste en asegurar oportunidades parejas y las mejores posibles a todas las personas desde

la más temprana edad, para evitar que déficit de aprendizaje se consoliden y se acumulen a través del tiempo" (Schwartzman y Cox, 2009, 18).

Si bien las problemáticas de acceso de décadas anteriores han sido superadas, hoy persisten diferencias en términos de años de escolaridad y logros de aprendizaje: "los niños de familias más pobres tienen menos logros y abandonan antes que niños de familias más educadas y más ricas. El nivel socioeconómico es el principal correlato de inequidad en el éxito educacional, pero podrían existir otros factores en contextos específicos. Colegios bien estructurados, buenos maestros y métodos de enseñanza adecuados mejoran el desempeño de niños con limitaciones tempranas de aprendizaje, en tanto que escuelas desintegradas, maestros sin formación apropiada y métodos de enseñanza inadecuados hacen lo contrario" (Schwartzman y Cox, 2009, 18-19).

De esta forma en los últimos años se presentan intervenciones asociadas a los gastos públicos en educación distinguiendo los programas de educación compensatoria aplicados tanto a problemas de oferta como a problemas de la demanda. "Las intervenciones orientadas a la oferta son aquellos programas cuyos énfasis recae en mejorar la calidad y el acceso a la educación al incrementar el número de escuelas, el número de lugares para los estudiantes y los insumos requeridos para la enseñanza. (…) Las intervenciones orientadas a la demanda se concentran específicamente en grupos o individuos que necesitan una mejor posibilidad de acceder a la educación y se les otorgan los medios para obtenerla. Estas intervenciones incluyen vales, estipendios, préstamos y becas. Estos dos tipos de intervenciones intentan incrementar la cobertura y/o mejorar la calidad de la educación" (Winkler, 2009, 49).

Desde el punto de vista de los programas de intervención estos podrían reconocerse como intervenciones orientadas a la demanda pues ofrecen servicios de apoyo y formación a las familias, apoyos sociales en diversas áreas de la vida escolar y familiar de los niños/as, orientados a generar cambios de manera temprana, mediante estrategias promocionales y preventivas según el enfoque o línea programática.

Las estrategias compensatorias de las políticas educativas se relacionan estrechamente con los mecanismos de focalización pues las estrategias de compensación dada su naturaleza, sirven sólo a un segmento de la población requiriendo de un mecanismo de focalización, un método para identificar candidatos elegibles para el programa. Ejemplo de ellos, en el contexto nacional serían los Programas de Integración, las acciones dirigidas a los alumnos

prioritarios desde la Subvención Escolar Preferencial, niños/as que se encuentran en alguna situación de riesgos social, por nombrar algunos. Es de esperar que los mecanismos de focalización no se transformen en renovadas formas de estigmatizar y propender a mayor segregación interna de los sectores educativos y de las mismas escuelas.

Ahora bien, respecto a las evaluaciones que han tenido estos mecanismos "exceptuando los programas de transferencia condicional de renta introducido en varios países en años recientes, pocas de estas intervenciones han sido evaluadas rigurosamente para determinar sus beneficios y costos. Solo han sido evaluados los programas de transferencia condicional de renta, quizás debido a su fuerte impacto presupuestario. Los programas denominados *conditional cash transfer (CCT),* son particularmente difíciles de evaluar, tal vez debido a que tienen objetivos múltiples. Estos sirven para transferir ingresos a los pobres y para incentivar a las familias a enviar a sus niños a la escuela. En un metaanalisis de los CCT, Reimers et al. (2006) concluyeron que los CCT incrementan la asistencia a clases y el logro en términos de años de escolaridad, pero ese incremento no parece traducirse en mayor aprendizaje, además son programas muy caros" (Winkler, 2009, 51). En Chile se pueden reconocer acciones iniciales respecto a evaluar el impacto de este tipo de programas, experiencias en esta línea se han visto en el Programa Habilidades para la Vida, Programas de Involucramiento familiar y comunitario de la Fundación CAP o algunos Programas financiados por la Ley SEP en las escuelas que iniciaron su implementación en el año 2008 (Delgado, Zúñiga y Jadue, 2006; Román, 2013; Valenzuela, Villarroel y Villalobos, 2013; Carrasco, Pérez y Núñez, 2015, Fundación CAP, 2018).

Una vez abordado este marco referencias relativo a las políticas educativas sus mecanismos globalizantes y sus estrategias en el sistema educativo chileno, se realizará una aproximación desde los marcos normativos que han resultado más relevantes en impulsar el desarrollo de los programas de intervención en las escuelas.

1.2. Marcos normativos y lineamientos programáticos de la política educativa: condiciones favorables para los programas de intervención social escolar

Las tendencias globalizantes en materia de política educativa en sintonía con los actuales movimientos de reforma y las demandas sociales en Chile expresadas por distintos movimientos sociales han propiciado un terreno legislativo que ha contribuido a generar un conjunto de condiciones favorables para el desarrollo y la proyección de los programas de intervención social en escuelas como estrategias de reforma educativa. A continuación, se realizará una revisión intencionada de los principales cuerpos legislativos y lineamientos programáticos que han resultado favorables para implementación de los programas de intervención.

En la última década la legislación relativa a educación ha sufrido grandes cambios en Chile, generándose cuerpos legales que apunta a un abordaje más integral de la educación y más inclusivo de las diversidades. Estas normativas se aprecian como un terreno fértil para desarrollo de programas de intervención ya sea porque ellas de manera directa se pronuncian respecto a recursos o porque tienen asociados lineamientos programáticos que son implementados en las escuelas[3].

Se abordarán de manera descriptivas aquellas normativas y líneas programáticas que se han relacionado de manera directa con las escuelas estudiadas. Se presentarán algunas definiciones aportadas por la Ley General de Educación (LGE) como un referente legislativo macro en materia educativa en Chile. Adicionalmente se abordará la Ley de Subvención Escolar Preferencial (SEP) que surgió como una oportunidad para implementar acciones de mejora en contextos desfavorecidos y el Decreto de Educación Especial que marca un cambio en la asignación de recursos y tipo de abordaje para la educación especial. Finalmente, dado que esta investigación ha puesto uno de sus focos en la familia como actor clave en los procesos educativos de los niños, se hará referencia a la nueva Política de Participación de Padres y Apoderados. Cabe destacar, que al momento de finalizar esta investigación se promulgó en Chile la Ley 21.040 (2017) que establece el nuevo Sistema de Educación Pública, si bien esta no será parte de este marco contextual, sí será abordada en el capítulo 12 con miras a dar proyección a los resultados alcanzados en la investigación.

[3] Maureira (2016) desarrolla una síntesis de los principales hitos legislativos que el MINEDUC ha impulsado para abordar los problemas de equidad y calidad en el sistema escolar chileno.

Ley General de Educación (LGE)

A modo de antecedente a la promulgación de la Ley General de Educación (LGE) es importante considerar el rol del movimiento social denominado "revolución pinguina" liderado por estudiantes secundarios (2006). Ellos al inicio del primero gobierno de Bachelet se movilizaron y articularon un discurso reivindicativo e ideológico asociado a cambios estructurales en materia educativa. Así después de casi dos meses de movilizaciones la Presidenta de la República dio a conocer una serie de medidas y conformó el *Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación* cuya misión fue llegar a acuerdos amplios en relación a cambios que permitieran mejorar la calidad de la educación (Larroulet y Montt, 2010).

El Informe final del Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación sintetiza el consenso y principales disensos sobre los problemas que afectan al sistema educativo nacional, este documento se consideró un punto de partida de proyectos legislativos del gobierno orientados a cambiar la institucionalidad y el marco regulatorio del sistema educativo vigente hasta el momento (Martinic, 2010). Las principales propuestas se tradujeron posteriormente en el envío de tres proyectos de Ley al Congreso: Reforma a la Constitución, la Ley General de Educación y la Ley de Superintendencia. Finalmente, luego de múltiples negociaciones con la oposición se llegó a un Acuerdo Nacional por la Educación donde se consideró la aprobación de la Ley General de Educación, la creación de nuevas instituciones como la Agencia de Calidad y la Superintendencia de Educación, así como una reforma al Ministerio de Educación y al Consejo Superior de Educación (Vanni y Bravo, 2010).

La Ley N°20.370 denominada Ley General de Educación (LGE) (2009), surge como el cuerpo legal que regula todos los aspectos relativos a educación en Chile. En ella se plantea la búsqueda por normar derechos y deberes de los integrantes de la comunidad educativa. Para esto fija los requisitos para cada uno de los niveles educativos; regula el deber del Estado por velar por su cumplimiento y establece los requisitos y el proceso para el reconocimiento oficial de los establecimientos de todo nivel a fin de tener un sistema educativo caracterizado por la equidad y la calidad de su servicio.

De acuerdo a este cuerpo legal la educación se define como "el proceso de aprendizaje permanente que abarca las distintas etapas de 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" (LGE, 2009).

Destaca dentro de la declaración de sus principios la participación, donde "los miembros de la comunidad educativa tienen derecho a ser informados y a participar en el proceso" (Ley 20.370, Art. 3º, 2009). Considerando los programas de intervención social y a los actores que involucra, se puede decir que esta normativa destaca su participación en el ámbito escolar y en las estrategias de mejora. En este sentido, reconoce a la diversidad de actores en su artículo 9 declara que "la comunidad educativa está integrada por alumnos, alumnas, padres, madres y apoderados, profesionales de la educación, asistentes de la educación, equipos docentes directivos y sostenedores educacionales (...) el propósito compartido de la comunidad se expresa en la adhesión al proyecto educativo del establecimiento y a sus reglas de convivencia establecidas en el reglamento interno".

A su vez, la Ley aborda el contexto de la comunidad en reiteradas ocasiones señalando la relevancia de la comunidad educativa entendida esta como "(…) una agrupación de personas que inspiradas en un propósito común integran una institución educativa" (Ley 20.370 Art. 9º, 2009). A la comunidad se le asigna derechos y deberes entre los que se destaca que: "los padres, madres y apoderados tienen derecho a ser informados por los directivos y docentes a cargo de la educación de sus hijos respecto de los rendimientos académicos y del proceso educativo de éstos, así como del funcionamiento del establecimiento, y a ser escuchados y a participar del proceso educativo en los ámbitos que les corresponda, aportando al desarrollo del proyecto educativo en conformidad a la normativa interna del establecimiento. El ejercicio de estos derechos se realizará, entre otras instancias, a través del Centro de Padres y Apoderados" (…) [Por otra parte,] los sostenedores de establecimientos educacionales tendrán derecho a establecer y ejercer un proyecto educativo, con la participación de la

comunidad educativa y de acuerdo a la autonomía que le garantice esta ley" (Ley 20.370 Art. 9º, b. 2009).

La ley no sólo nombra a los actores de la comunidad educativa sino que ubica la responsabilidad en los propios establecimientos a la hora de generar instancias de participación. "Los establecimientos educacionales promoverán la participación de todos los miembros de la comunidad educativa, (...) con el objeto de contribuir al proceso de enseñanza del establecimiento. (...) en cada establecimiento subvencionado o que recibe aportes del Estado deberá existir un Consejo Escolar. Dicha instancia tendrá como objetivo estimular y canalizar la participación de la comunidad educativa en el proyecto educativo y en las demás áreas que estén dentro de la esfera de sus competencias" (Ley 20.370 Art. 15º, 2009). Para la comprensión de los procesos de implementación de programas de intervención el componente de participación que promueve esta ley será crucial a la hora de analizar los mecanismos de implementación, resultando recomendables implementaciones que respondan a un sello participativo de la comunidad educativa.

Bajo el amparo de la Ley General de Educación, es posible reconocer dos cuerpos legales específicos que han favorecido la emergencia de los programas de intervención social escolares, se trata de la *Ley de Subvención Escolar Preferencial (SEP)* (Ley 20.248) y el *Decreto de Educación Especial (Decreto nº 170) Fija normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de las subvenciones para educación escuela* (2009).

Ley de Subvención Escolar Preferencial (SEP)

Ley de Sebvención Escolar Preferencia (SEP) N°20.248 es de carácter nacional se enfoca en el mejoramiento de la calidad de la educación de los establecimientos educacionales subvencionados enfatizando inicialmente en los niveles primer y segundo nivel de transición de educación parvularia y educación general básica. Surge como una estrategia revolucionaria en función de sus características y proyecciones siendo aún evaluada de manera preliminar considerando que ha pasado muy poco tiempo desde que entró en vigencia el año 2008 (Weinstein, Fuenzalida y Muñoz, 2010).

La ley introduce una subvención adicional por alumno a las escuelas que atienden a niños/as y jóvenes calificados como "prioritarios"[4], es decir, aquellos que poseen menor nivel socioeconómico, cuya situación socioeconómica en sus hogares les dificulte sus posibilidades de enfrentar el proceso educativo. Por su parte, las escuelas deben firmar un convenio de igualdad de oportunidades. Este implica una serie de compromisos por parte del establecimiento, entre ellos: la elaboración de un plan de mejoramiento a cuatro años con prioridad en los alumnos vulnerables, la no selección y la rendición de cuentas por los recursos recibidos, entre otros aspectos (Carrasco, Pérez y Núñez, 2015).

Considerando que la ley apela al mejoramiento continuo, los establecimientos que opten por esta subvención son clasificados en función de los resultados educativos. Organizándose en tres grupos: establecimientos autónomos (evidencian sistemáticamente buenos resultados educativos), establecimientos emergentes (no evidencia sistemática buenos resultados educativos) y establecimientos en recuperación (obtienen resultados educativos deficientes de manera reiterada) (Ley 20.248 año artículo 9°).

Es importante destacar que la subvención adicional se establece en función de los alumnos prioritarios, esta cantidad adicional es alrededor de un 60% por sobre la subvención regular y se entrega a los sostenedores de los establecimientos con el fin de que sean destinados a elevar los niveles de aprendizaje del conjunto de la escuela. La Tabla N°1 presenta la comparación de valores entre la subvención regular y la SEP según tipo de establecimiento y nivel educativo.

[4] La calidad de alumno prioritario la determina el MINEDUC anualmente en base a los siguientes criterios: 1. Alumnos cuya familia pertenezca el Sistema Chile Solidario; o 2. Se trate de alumnos cuyas familias estén en el tercio más vulnerable de las familias que cuenten con caracterización socioeconómica de su hogar; o 3. Cuando sus padres o apoderados hubieren sido clasificados en el tramo A del Fondo Nacional de Salud; o 4. Tomando en consideración: los ingresos familiares, escolaridad de los padres, condición de ruralidad del hogar y grado de pobreza de la comuna de referencia del estudiante (Ley 20.248, 2009, artículo 2°).

Tabla n°1

Comparación subvenciones regular y subvención escolar preferencia por nivel Educativo[5]

Nivel Educacional	Subvención Escolar Regular	Subvención escolar preferencial para establecimientos autónomos	Subvención escolar preferencial para establecimientos emergentes
De 1° a 4° Educación General Básica	2,8 USE[6]	2,03 USE	1,01 USE
De 5° a 6° Educación General Básica	2,8 USE	2,03 USE	1,01 USE
De 7° a 8° Educación General Básica	2,8 USE	1,3 USE	0,67 USE
Necesidades Educativas Especiales Transitorias	7,3 USE		
Educación Media Científico Humanista	3,4 USE	1,3 USE	0,67 USE

(Elaboración propia – Datos extraídos de MINEDUC, 2017)

A los montos indicados como SEP se agrega una cantidad adicional de recursos por efecto de la concentración de alumnos prioritarios en el establecimiento, por tanto, a mayor número de niños/as en situación de vulnerabilidad mayor será la cantidad de recursos adicionales que recibirá la escuela (Corvalán, 2012). La Tabla N°2 indica como se expresa este incremento de subvenciones para ciclo educativo conforme al porcentaje de alumnos prioritarios con que cuenta el establecimiento.

Tabla n°2

Incremento de subvenciones por concentración de alumnos prioritarios por nivel educativo

Incremento de Subvenciones por concentración de alumnos prioritarios	**1° a 4° EGB**	**5° a 6° EGB**	**7° a 8° EGB**	**1° a 4° EM**
60% o más	0,30 USE	0,30 USE	0,20 USE	0,20 USE
Entre 45% y menos de 60%	0,26 USE	0,26 USE	0,17 USE	0,17 USE
Entre 30% y menos de 45%	0,20 USE	0,20 USE	0,13 USE	0,13 USE
Entre 15% y menos de 30%	0,11 USE	0,11 USE	0,07 USE	0,07 USE

(Elaboración propia – Datos extraídos de MINEDUC, 2017)

[5] Los valores de ambas subvenciones fueron extraídos de tabla de valores de subvención educacional y valores de otras subvenciones, Coordinación Nacional de Subvenciones (MINEDUC, 2017).

[6] El valor de la Unidad de Subvención Educacional (USE) es de $23.980 (MINEDUC, 2017)

Para Corvalán (2012) el fundamento de la SEP como discusión de política se asocia a la crítica a la igualdad de la subvención escolar en Chile, lo que se denominó una "subvención plana" o ciega a las diferencias de origen socioeconómico y cultural de los alumnos. Por otra parte, destaca la presencia de un contexto altamente competitivo de la provisión educacional en el país donde los niños con condiciones deficitarias suelen ser no "deseados" por los establecimientos que podrían atraer a niños con una condición social más alta, donde los fundamentos de la regulación del sistema educativo chileno, sea finalmente poco justa debido a esta diferencia de recursos y de capitales culturales de base de los alumnos.

A modo de síntesis, Carrasco, Pérez y Núñez (2015) identifican cinco elementos que constituyen esta subvención:

- Las escuelas deben elaborar e implementar un plan a cuatro años para mejorar la calidad y equidad en la educación entregada, enfocándose en los alumnos con peor desempeño académico. Este plan debe ser aprobado por el Ministerio.
- Las escuelas deben justificar sus gastos e informar el avance de sus planes.
- Las escuelas no deben seleccionar a los alumnos ni expulsar a los alumnos entre 1° y 6° año básico.
- Las escuelas no pueden cobrar copago a las familias.
- El contrato se firma por cuatro años con probabilidad de renovación.

El marco de gestión curricular y de gestión organizacional definido por la Ley es el *Plan de mejoramiento Educativo (PM-SEP),* a través este entrega recursos y establece compromisos respecto a las metas de aprendizaje que pretenden alcanzar particularmente con los niños prioritarios. Por su parte se les exige a las escuelas un proceso de planificación, revisión y monitoreo de la gestión educacional que realizan (Olivares, 2011).

Una estructura central de la Ley corresponde al diseño del PM-SEP. Este contempla un trabajo de corto plazo (anual) y de largo plazo (a cuatro años). Esta última mirada implica considerar las decisiones que deberán tomar las escuelas en lo que respecta a cómo mejorar los subsectores de aprendizaje cuyo estándar/indicador es el SIMCE. Por su parte la planificación anual debe definir acciones y objetivos en materia de subsectores de aprendizaje (matemática y lenguaje) y definir acciones en torno a gestión institucional (gestión curricular, gestión de liderazgo, gestión de convivencia, gestión de recursos),

considerando la posibilidad de asesoramiento por parte de agencias (ATE) y monitorear los resultados de los objetivos que se planteen para la gestión.

Durante el año 2011, la Ley sufrió modificaciones, las que se plasmaron en la Ley 20.550, donde se enuncia un aumento del 20% de la subvención escolar preferencial por alumno/a prioritario y se incorpora progresivamente la enseñanza media a partir del año 2014. Así, los principales cambios a partir de los recursos que provee la Ley son: el aumento del 20% de SEP por alumno prioritario en todos los niveles, flexibiliza el uso de los recursos permitiendo capacitar equipos directivos, aumentar horas docentes y de asistentes de la educación y todo personal necesario para mejorar las capacidades técnico-pedagógicas de los establecimientos permitiéndoles elaborar e implementar adecuadamente el plan; incrementar sueldos y pagar incentivos a los docentes, y exigir a los sostenedores a administrar los recursos SEP en una cuenta corriente única (MINEDUC, 2011). Estas modificaciones afectan directamente las posibilidades de proyección de los programas de intervención en las escuelas, pues muchos de ellos aumentaron la contratación de profesiones especialistas o mejoraron sus condiciones laborales respecto al escenario inicial el año 2008.

Estos elementos propios de la SEP y de su implementación se asocian a lo que Corvalán (2012) reconoce como no sólo una compleja operación de política educativa sino un referente conceptual de diversos paradigmas de gestión y mejoramiento de sistemas educacionales, destacándose las siguientes ideas matrices:

- Discriminación positiva y focalización de recursos, teniendo como unidad de asignación a individuos (alumnos) y establecimientos.
- Carácter voluntario de la participación.
- Principio de autonomía en el uso de recursos.
- Estandarización de metas.
- Responsabilidad por resultados.
- Privatización de la asistencia técnica para el mejoramiento.
- Rol supervisor del Ministerio de Educación.

En relación a las posibilidades de uso de recursos que pueden hacer los establecimientos, esto dependerá del plan de mejoramiento propuesto por la escuela, una opción es que los establecimientos puedan contratar servicios externos de asesorías, los que son brindados por instituciones llamadas ATES (Asistencia Técnica Educativa). Estas pueden ser

organizaciones con o sin fines de lucro y brindan diversos servicios para que las escuelas logren los resultados comprometidos en el plan de mejoramiento (Corvalán, 2012).

Los recursos deben ser invertidos en las acciones comprometidas en el plan de mejoramiento en algunas de las *áreas de la gestión institucional* como: curriculum, liderazgo, convivencia y recursos. Las acciones específicas que pueden ser desarrolladas en cada una de estas áreas son (MINEDUC, 2012 en Corvalán, 2012):

Gestión curricular: fortalecimiento del proyecto educativo, mejoramiento de prácticas pedagógicas, apoyo alumnos con necesidades educativas especiales, mejoramiento de sistema de evaluación de los alumnos, modificación del tamaño de cursos o contar con profesores ayudantes, apoyos a alumnos rezagados en sus aprendizajes y desarrollo personal, giras y visitas a lugares funcionales al cumplimiento de los objetivos educativos, entre otras.

Liderazgo escolar: preparación y capacitación de equipos directivos, fortalecimiento del Consejo de Profesores, participación de personalidades de la vida cultural y científica y de profesionales o dirigentes de la sociedad local o nacional en el establecimiento educativo; proyección de la escuela en la comunidad, fortalecimiento de la formación valórica y cívica de los alumnos, entre otra.

Convivencia escolar: apoyo psicológico y de asistencia social a los alumnos y a sus familias; mejoramiento de la convivencia y gestión del clima escolar; fortalecimiento del Consejo Escolar; fortalecimiento de las familias y de los apoderados en el vínculo educativo y afectivo con los alumnos y la escuela; apoyo a los aprendizajes de todos los alumnos y contratación de personal idóneo para el logro de las acciones mencionadas.

Gestión de recursos: definición de una política de perfeccionamiento para los docentes del establecimiento, destinada a fortalecer aquellas áreas del currículo en que los alumnos han obtenido resultados educativos insatisfactorios; diseño e implementación de sistemas de evaluación de los docentes de los establecimientos educacionales particulares subvencionados, y sistema de evaluación complementario en establecimientos municipales o administrados por corporaciones municipales; incentivo al desempeño de los equipos directivos, docentes y otros funcionarios del establecimiento, los que deberán estar referidos a las metas y resultados estipulados en el plan de mejoramiento educativo, de acuerdo con las evaluaciones establecidas en los reglamentos que dicte cada municipio y sistemas complementarios, o en base a los mecanismos propios que determinen los establecimientos

particulares subvencionados, los que deberán basarse en instrumentos transparentes y objetivos; fortalecimiento de los instrumentos de apoyo a la actividad educativa, tales como biblioteca escolar, computadores, internet, talleres, sistema de fotocopia y materiales educativos, entre otras.

Estas áreas de gestión institucional ofrecen oportunidades para implementar en las escuelas programas de intervención, enfocados en apoyo psicosocial a los niños y sus familias. Por ejemplo, una de las áreas que propicia el trabajo con las familias es el área de convivencia. Esta se compone de dos indicadores: el buen clima escolar y apoderados comprometidos. En este último indicador, se enfoca a acciones dirigidas a integrar a los padres y el esfuerzo de los padres por involucrarse en la educación de sus hijos dentro del establecimiento (Muñoz, 2010).

La relevancia de esta área, queda ilustrada en el estudio de Muñoz (2010) donde se evidenció que el área de "Compromiso de las familias con el aprendizaje" estaba presente con un pesaje de un 14,3% en los planes estudiados, enfocándose en: establecimiento de metas de involucramiento de las familias, estrategias para informar a los apoderados, apoyo a padres y apoderados, involucramiento de los padres en las actividades escolares, trabajo con profesionales de apoyo, evaluación de las estrategias de compromiso y nivelación de estudio de padres y apoderados.

Para llevar a cabo estas acciones las escuelas deben contratar los servicios de las ATEs u optar por contrata profesionales específicos que apoyan de manera especializada consignadas los planes de mejoramiento (Corvalan, 2012).

Destacan casos nacionales donde desde la política educativa local se ha optado por contratación de profesionales del área psicosocial que han logrado instalarse de manera permanente al interior de las escuelas, diseñar e implementar líneas de trabajo en favor de los aprendizajes de los niños, un ejemplo es el caso de "duplas psicosociales SEP" de la Corporación Educacional de Peñalolén (Saracostti y Santana, 2013), posteriormente de profundizará en esta experiencia mediante dos casos de estudios que fueron parte del diseño metodológico de esta investigación.

Decreto de Educación Especial

El año 2003 se desarrolla la nueva Política Nacional de Educación Especial enfocándose en las temáticas de: ampliación del acceso a la educación, currículo y gestión escolar, mejorar la integración escolar y la atención a la diversidad, fortalecer las escuelas especiales, participación de la familia, escuela y comunidad, mejorar la formación inicial y en servicio de los docentes y profesionales de la educación especial y regular, aumentar el financiamiento de la educación especial, reforzar los equipos técnicos del Ministerio de Educación y extender la comunicación y difusión (Marfán, Castillo, González y Ferreira, 2013).

En este contexto se dio origen a la Ley 20.201 (2007) orientada a establecer controles financieros a los sostenedores otorgando financiamientos diferenciados dependiendo de necesidades educativas especiales. Esta Ley propone la elaboración de un Reglamento para la realización de la evaluación de ingreso de necesidades educativas transitorias y necesidades educativas permanentes para identificar a los estudiantes beneficiarios de la subvención (Marfán, Castillo, González y Ferreira, 2013).

El Decreto de Educación Especial (Ley 20.201) apunta al fortalecimiento de la Educación Especial o Diferencial, siendo reconocida como una modalidad del sistema educativo que desarrolla su acción de manera transversal en los distintos niveles educativos, entregando un conjunto de servicios, recursos humanos, técnicos, conocimiento especializado y ayudas para atender las necesidades educativas especiales que puedan presentar algunos de los alumnos de manera temporal o permanente a lo largo de su escolaridad, como consecuencia de un déficit o una dificultad específica de aprendizaje (MINEDUC, 2013).

De esta manera el Decreto 170 aporta orientaciones respecto al diagnóstico de las diversas necesidades educativas especiales regulando así el acceso a la subvención especial. Además, expresa un cambio de enfoque en la implementación de los Proyectos de Integración Escolares, sustentándose en la valoración de las diferencias individuales y en respeto por la diversidad, apuntando a una visión más inclusiva de la educación. Enfatizando en el trabajo institucional de cada escuela en favor de la inclusividad (Marfán, Castillo, González y Ferreira, 2013). Esta política educativa se canaliza en los establecimientos a través de los Programas de Integración Escolar.

Política de participación de la familia y la comunidad

Los lineamientos de la política educativa nacional desde el año 1990 han explicitado la participación activa de la familia. Los primeros antecedentes documentados al respecto remiten al Programa de las 900 escuelas con estrategias que propiciaban fortalecer el vínculo familia-escuela. Posteriormente, el año 2002 entró en vigencia la *Política de Participación de Padres, Madres y Apoderados/as en el Sistema Educativo*, esta se centró en dos focos: la gestión educativa y la gestión administrativa del sistema (MINEDUC, 2004).

Para esta política, la participación de las familias – a través de los padres y apoderados - en la institución educativa podía adquirir distintas funciones, contenidos y responsabilidades dependiendo del grado de involucramiento considerado. En ella se distinguían - a partir de un documento elaborado por el CIDE (en MINEDUC, 2004) - cinco niveles posibles de participación en orden creciente de involucramiento: nivel informativo, nivel colaborativo, nivel consultivo, nivel de toma de decisiones y nivel de control de eficacia.

Una de las fortalezas de esta política fue ofrecer el marco formal que reguló la conformación y desempeño de los Centros de padres y apoderados en la escuela.

A inicios de 2017 surge la *Política de Participación de la familia y la comunidad en instituciones educativas* como una reformulación de la política en esta línea, actualizándola y fortaleciéndola a la luz de los planteamientos de la Educación Pública basándose en los principios de la reforma educativa en marcha. Una de las razones centrales de esta reformulación fue responder a los objetivos de la Ley 20.845 de Inclusión (2015). El documento fue generado luego de un diagnóstico y reflexión de diversos actores sociales. Su énfasis está en evidenciar el aporte de la familia y la comunidad al fortalecimiento del sistema educativo potenciando la integración de la escuela con su entorno y la generación de espacios para la ciudadanía, convivencia y participación.

Esta política posee seis principios que orientan su accionar: igualdad de oportunidades y logro pleno potencial de los/as estudiantes, participación efectiva como eje central de las políticas sociales y educativas, la institución educativa como principal agente de involucramiento, corresponsabilidad en la tarea formativa de todos los estudiantes, inclusión de la diversidad social y cultural presente en las escuelas y participación de la comunidad o el territorio. Su objetivo general es "aportar al desarrollo integral del estudiantado y a mejorar la calidad educativa, a través de la generación de condiciones para la participación e

involucramiento de las familias y la comunidad en las instituciones educativas" (MINEDUC, 2017, 31). Esta política canaliza su accionar en tres líneas estratégicas: diálogo y colaboración entre actores educativos, apoyo a la formación de actores educativos para la participación e integración de la escuela a la comunidad local.

A partir de estos marcos legislativos que operan como condiciones favorables para el desarrollo de los programas de intervención se pueden reconocer lineamientos programáticos vigentes a través de los cuales los programas son canalizados a las escuelas. Para esto se describirán brevemente tres programas de intervención[7] que son canalizados directamente desde la política educativa y que cuentan con financiamiento público, adicionalmente, se expondrá la posibilidad de inserción de programas de intervención que provienen de mundo privado[8] que igualmente tienen cabida en las escuelas chilenas en la actualidad.

Lineamientos programáticos de la política educativa y su relación con programas de intervención social

La política educativa ofrece orientaciones, regulaciones y especificaciones técnicas y financieras que afectan a los programas que canalizan. A continuación, se expondrán tres grupos de programas. Estos no responden a una revisión exhaustiva de la totalidad de programas de presentes en las escuelas chilenas, sino que su selección respondió a la relevancia dada a ellos desde la aproximación empíricas en el marco de esta investigación. Los programas abordados serán: Programas de mejoramiento que poseen financiamiento de la Ley SEP, Programa Habilidades para la Vida (HpV) y Programas de Integración (PIE). Adicionalmente, se hará mención a inserciones del área privada mediante programas educativos y sociales en las escuelas, para esto se ilustrará con los casos del Programa Proniño financiado por la Fundación Telefónica, Programas Aprender en Familia de la Fundación CAP y Programas Educativos de Minera La Escondida. Esta selección se orientó por recoger experiencias de programas que graficaban aspectos centrales de la investigación

[7] Estos programas fueronelegidos para este marco referencial dado que fueron señalados recurrentemente por las escuelas participantes y también fueron abordados en un Proyecto FONDEF en que participó la investigadora (FONDEF D10I1059, 2012)

[8] En el caso de los programas privados a exponer en esta sección corresponden a aquelllos que han sido documentados en páginas web institucionales. En el caso del Programa Proniño, la investigadora lo conocía de un trabajo de investigación previo (FONDEF D10I1059, 2012)

y que además que estuvieran documentadas. La siguiente tabla ilustra los programas que serán abordados a continuación.

Tabla n°3
Cuadro ilustrativo de programas según su fuente de financiamiento y marco político-legislativo regulador

Fuente de Financiamiento	**Marco político-legislativo**	**Programas**
Financiamiento Público	Ley de Subvención Escolar Preferencial (SEP) (2009)	Programas de Mejoramiento Educativo. Ejemplo ilustrativo: Programa Duplas Psicosociales (Peñalolén)
	Lineamientos de la Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas (JUNAEB) área psicosocial (referente)	Programa Habilidades para la Vida
	Ley 20.201- Decreto 170 Para el abordaje de Necesidades Educativas Especiales	Programas de Integración Escolar (PIE)
Financiamiento Privado	Sin regulaciones – Según la oferta privada	Programa Proniño – Fundación Telefónica/ Consejo de Defensa del Niño (ejemplo ilustrativo)
		Programa Aprender en Familia – Fundación CAP (ejemplo ilustrativo)
		Programas Educacionales – Minera La Escondida (ejemplo ilustrativo)

(Elaboración propia)

Programas de Mejoramiento SEP

Los programas de mejoramiento SEP son una herramienta que sitúa a los establecimientos en una lógica de mejoramiento continuo de los aprendizajes de todos los estudiantes y para esto deben comprometer a toda la comunidad y trabajar por mejorar los resultados y sus prácticas institucionales y pedagógicas. Permitiendo abordar las áreas de proceso: gestión del curriculum, liderazgo escolar, convivencia y gestión de recursos (MINEDUC, 2013).

Los planes de mejoramiento deben responder a cuatro etapas para su diseño y ejecución: diagnóstico, planificación, implementación y evaluación.

En la *etapa de diagnóstico* los establecimientos deben analizar los resultados educativos y resultados de eficiencia interna. Además, de desarrollar la autoevaluación de la gestión institucional mediante el análisis de las prácticas institucionales y pedagógicas.

En la *etapa de planificación* los establecimientos proyectan lo que pretenden realizar en un año para mejorar los resultados y las prácticas institucionales y pedagógicas.

En esta fase la escuela deberá vincular los resultados institucionales con los resultados de evaluación de las prácticas y la síntesis diagnóstica. Simultáneamente se priorizan las dimensiones a abordar y el proceso de mejora que se requiere para cada dimensión.

La *etapa de implementación* corresponde a todo lo que el establecimiento realiza para ejecutar su planificación, tomando decisiones respecto de ella, ajusta la planificación inicial.

La etapa de *evaluación* corresponde al periodo en el cual el establecimiento ya está cerrando su plan y debe reflexionar respecto de lo logrado durante el año y de aquello que se presenta como un desafío para el año siguiente. El establecimiento evalúa globalmente la gestión e implementación del Plan de Mejoramiento Educativo, junto a esto se evalúa además el logro de las metas educativas y de los aprendizajes y el logro de objetivos asociados a los procesos de mejoramiento, junto con ello, establece las brechas entre lo proyectado y lo alcanzado. Se debe establecer si, efectivamente, las prácticas mejoraron su nivel de calidad, para lo que es necesario volver a aplicar la *Guía para el Diagnóstico de la Gestión Institucional* y determinar la brecha entre el resultado inicial y el obtenido en esta época.

Programa Habilidades para la Vida

El Programa Habilidades para la Vida (HpV) es una iniciativa de abordaje psicosocial, destinada a niños/as insertos en escuelas municipalizadas y particulares subvencionadas "con alto índice de vulnerabilidad socioeconómica y psicosocial" (www.junaeb.cl). El programa se origina el año 1995 iniciandose una investigación relativa a la salud mental de escolares de primer ciclo de escuelas de sectores de alta vulnerabilidad socioeconómica y psicosocial. Es uno de los programas de esta naturaleza con mayor experiencia en Chile, manteniéndose en el tiempo y estudiando su evolución y mejoras en base a evidencia científica (Ramos y Santana, 2013).

Actualmente el programa se desarrolla en 135 comunas a lo largo del país con el apoyo de 137 equipos ejecutores (JUNAEB, 2005; JUNAEB, 2008; JUNAEB, 2011).

En relación a las problemáticas que aborda, éste se centra en la salud mental considerando a toda la comunidad educativa. Otras áreas de interés para el programa son las situaciones conflictivas que surgen dentro de la sala, apoyando a los docentes con técnicas y metodologías para superarlas. En relación a las familias se consideran particularmente a los padres, abordando las dificultades de compromiso en relación a la educación de sus hijos, las

formas de crianza, las dificultades para establecer límites eficazmente en un contexto de respeto de sus derechos (Ramos y Santana, 2013).

En relación a sus propósitos, para la población escolar de entre los 4 y 10 años, JUNAEB define el siguiente propósito a corto plazo: aumentar el éxito en el desempeño escolar observable en altos niveles de aprendizaje, baja repetición y abandono. Asimismo, para la población escolar entre los 10 y 15 años, se propone: fortalecer competencias interpersonales sociales, cognitivas y afectivas, para lograr una convivencia escolar positiva y bienestar. A largo plazo, el propósito es elevar la calidad de vida y prevenir daños en salud mental asociados a conductas violentas, depresión, consumo abusivo de alcohol y drogas (JUNAEB, 2012).

El Programa se fundamenta en una perspectiva psicosocial en la que el niño es percibido en interacción tanto con su núcleo familiar como con un medio ambiente socio comunitario, relación que moldea su personalidad de manera significativa. “En la construcción del comportamiento infantil son preponderantes el rol y el sentido que tienen las interacciones con los adultos significativos en los ámbitos cotidianos: hogar y escuela” (JUNAEB, 2011, 8). El Programa HpV se sustenta en los aportes de la epidemiología del desarrollo, en las buenas prácticas de promoción y prevención en Salud Mental, en la psicología clínica infantojuvenil y en estrategias comunitarias.

Las estrategias de intervención del Programa HpV se organizan en las siguientes unidades:

- Promoción del bienestar y desarrollo psicosocial en la comunidad educativa
- Detección de factores de riesgo y conductas desadaptativas: hogar y escuela
- Prevención de problemas psicosociales y conductas de riesgo
- Derivación de niños a atención mental
- Desarrollo de Red de Apoyo Local
- Evaluación y Seguimiento.

En relación a las actividades que el programa destina a cada actor, en el caso de los niños se concentran actividades contenidas en la *Guía de Actividades Promocionales y Preventivas* donde se impulsa la participación activa, la toma de decisiones y el aprendizaje a través del juego (JUNAEB, s/f). En el trabajo con los docentes, destaca el trabajo orientado al autocuidado. El programa les proporciona asesoría y orientación en materia del trabajo en aula, apuntando a aprendizajes más efectivos y climas más armónicos para la enseñanza. En

el trabajo con los padres, se siguen las directrices de la *Guía de Trabajo para Padres y Educadores*, proponiendo acciones desde la educación popular, apuntando a estrategias participativas, reflexivas y prácticas (JUNAEB, s/f). En la guía se proponen temáticas asociadas al vínculo entre el mundo adulto y los niños, como la percepción que se tiene de los niños y la adecuación de expectativas, la aceptación y expresión de los propios sentimientos frente a situaciones de tensión con ellos, el sentido del castigo, entre otras. También se deja espacio para que los padres propongan temáticas a tratar en espacios de Taller (Ramos y Santana, 2013).

La evaluación es un componente importante para el programa constituyéndose en una de sus unidades estructurales. Este proceso incorpora la revisión, sistematización y análisis de la información recogida para cada unidad o componente del programa, en los distintos momentos de implementación de HpV en cada una de las comunas y escuelas.

Programa de Integración Escolar

Los Programas de Integración Escolar (PIE) corresponden a una estrategia inclusiva para el mejoramiento continuo de la calidad de la educación en el establecimiento educacional. Su propósito es favorecer la presencia en la sala de clases, la participación y el logro de los aprendizajes esperados de todos los estudiantes, especialmente de aquellos con necesidades educativas especiales (MINEDUC, 2012).

El PIE es parte del Proyecto Educativo Institucional de cada establecimiento debe articularse como una de las acciones del plan de mejoramiento educativo general del establecimiento usando como marco la Subvención Escolar Preferencial (SEP).

Los recursos utilizados por el PIE incluyen la contratación de profesionales docentes especializados y profesionales asistentes de la educación, desarrollando una intervención interdisciplinaria, brindando apoyo específico, dentro y fuera del aula. Además, deben asumir tareas de coordinación a nivel comunal, con las familias y redes significativas.

A partir del Decreto 170 (2009) se establecen una serie de condiciones técnicas para la aprobación de los Proyectos de Integración (PIE). Estas aluden a (Marfán, Castillo, González y Ferreira, 2013) principalmente a conformarse en estrategias de mejoramiento continuo en la esfera de los aprendizajes esperados para todos los estudiantes con necesidades educativas

especiales estableciendo metas relativas al curriculum adaptado e implementando un sistema de evaluación y seguimiento.

El proyecto debe contar con una planificación rigurosa de la utilización de los recursos que aporta la fracción de la Subvención de Educación Especial. Estos recursos deben utilizarse en ámbitos como: contratación de recursos profesionales, capacitación y perfeccionamiento, materiales educativos, evaluación diagnóstica, coordinación, trabajo colaborativo y evaluación.

La implementación del Decreto 170 (2009), implicó instalar en los establecimientos procesos de acuerdo a las siguientes etapas:

a. Detección y evaluación diagnóstica integral e interdisciplinaria de necesidades educativas especiales para el ingreso a un PIE.
b. Coordinación interna del PIE de acuerdo a lo comprometido en el Programa (que contiene las estrategias, la planificación de los apoyos dentro y fuera del aula, de la adquisición de recursos y del perfeccionamiento a realizar) y en el Convenio (firmado por el sostenedor, contiene los compromisos para la implementación del PIE).
c. Uso adecuado y pertinente de los recursos provenientes de la subvención de educación especial de carácter transitoria. En esta etapa se trabaja en base a un plan de adquisiciones de materiales educativos y de perfeccionamiento.
d. Los PIE buscan desarrollar en los equipos profesionales de los establecimientos, actitudes o lógicas de operar que favorezcan la inclusión de todos los estudiantes en el proceso de enseñanza aprendizaje.
e. Existen variadas alternativas para elaborar proyectos de integración escolar, tales como: Proyectos Comunales de Integración, Proyectos de Integración Escolar de establecimientos con diferentes dependencias y sostenedores y Proyectos de Integración Escolar por establecimiento.

Programas con financiamiento privado o mixto insertos en las escuelas

Los programas de intervención social con financiamiento privados tienen cada vez mayor presencia en las escuelas y se insertan de diversas maneras. Algunos como estrategias de responsabilidad social empresarial, otros como Fundaciones que se han transformado en organismos de Asistencia Técnica Educativa (ATE) o Fundaciones que de manera directa

buscan aportar a los contextos educativos dadas sus misiones institucionales. No se cuenta con un catastro nacional que recopile la totalidad de experiencias de este tipo, sus focos y alcances, siendo una limitación para el análisis.

Para efecto de esta investigación se han optado por tres ejemplos ilustrativos: el *Programa Proniño* con financiamiento exclusivamente privado ejecutado desde el área de responsabilidad social de Fundación Telefónica; el *Programa Aprender en Familia* de la Fundación CAP también una iniciativa socio-educativa de la industria del acero chilena y los *Programas Educativos* de la Fundación Minera La Escondida, quienes han implementado sus iniciativas articulando sus recursos con Planes de Mejoramiento SEP de escuelas de la II región.

Programa Proniño – Fundación Telefónica. Este programa es una iniciativa financiada totalmente por Fundación Telefónica y ejecutada técnicamente por el Consejo de Defensa de Niño (CODENI) correspondiente a una ONG chilena con expertiz en trabajo con la infancia. El programa tiene por objetivo contribuir a la erradicación progresiva del trabajo infantil por medio de una escolarización continua y de calidad. Su implementación en Chile data del año 2001 llegando a tener presencia en más de 60 establecimientos municipales a lo largo del país. Lo novedoso del programa ha sido su modelo de intervención, el cual apuesta por un enfoque ecológico que desde diversas acciones involucra a la comunidad, la escuela y las familias. Particularmente, el trabajo con familias es central tanto en el fortalecimiento de habilidades parentales acordes a las etapas de crecimiento de los niños, el fortalecimiento de la vinculación familia-escuela y el reconocimiento de la familia como un recurso protector frente a la deserción escolar y el trabajo infantil. Si bien, el programa es de corte promocional y preventivo, en algunos períodos de su implementación se hicieron aportes asistenciales en becas de uniformes y materiales para los niños/as. Un aspecto altamente, valorado del programa por parte de los directores de los establecimientos, ha sido que provee a la escuela de un profesional trabajador social con dedicación exclusiva para la escuela por un periodo de 4 años (Santana, 2013).

Programa Aprender en Familia – Fundación CAP. Otro ejemplo que se desprende de Fundaciones asociadas a empresas es la experiencia de la Fundación CAP, institución privada

creada en 1988. Comenzó su trabajo en las regiones donde estaba el grupo empresarial CAP (Atacama, Coquimbo y Bío Bío) y progresivamente se expandieron a la Región Metropolitana. A partir del año 2006 desarrolló un programa de educación de calidad con asesoría institucional y pedagógica abarcando 25 escuelas municipales con alta vulnerabilidad social y bajo rendimiento académico. Desde el año 2010 que implementa el Programa Aprender en Familia, donde se busca fortalecer y desatacar el rol de las familias en el aprendizaje y desarrollo sano de los niños. Actualmente, está presente en 60 escuelas municipales. Posee tres líneas de trabajo que buscan potenciar el vínculo familia-escuela, fortalecer las competencias parentales y consolidar las redes en las familias (Fundación CAP, 2015).

Programas Educativos – Fundación Minera La Escondida. Este tercer ejemplo corresponde a financiamiento mixto, de recursos privados complementados con recursos SEP. Se trata de la Fundación Minera Escondida. Esta institución focaliza su acción en la región de Antofagasta, apuntando a fortalecer competencias profesionales con énfasis en los primeros años del ciclo formativo escolar. En materia educativa han apuntado a impactar variables de gestión institucional y pedagógica en la región promoviendo la educación de calidad desde la primera infancia y propiciando un mayor involucramiento de la comunidad escolar. Las principales experiencias en materia educativa son el *Programa Futuro Infantil Hoy, Mejor Escuela, Mejor Liceo*, por nombrar algunas (Fundación Minera Escondida, 2015).

Contando con este marco referencial se puede comprender en qué escenario de política educativa y bajo qué regulaciones normativas se inscriben los programas de intervención considerando: su accionar, el alcance de las propuestas, los recursos disponibles y los ámbitos de competencia.

A continuación, se abordará el tercer apartado de este capítulo adentrándose en los procesos de intervención social escolar subyacentes a los programas, el análisis de su naturaleza, dimensiones y el abordaje de estrategias y técnicas que han sido relevantes y valoradas en el ámbito escolar nacional.

1.3. Programas de intervención social escolar. La intervención social en el ámbito educativo, estrategias y técnicas para la implementación de programas

1.3.1. Procesos de intervención social escolar. Contribuciones desde el trabajo social

Los programas de intervención social en la escuela se pueden concebir como estrategias de reforma educativa al conformarse como un apoyo especializado que busca afectar directamente las condiciones de aprendizaje de los niños/as, sus familias y comunidades. De esta forma, como se vio en la sección anterior se sitúan en el marco de la política educativa y de las regulaciones legislativas que han favorecido su desarrollo y proyección.

Por su parte, los programas pueden reconocerse como expresión de procesos de intervención social que dan cuenta de su horizonte de transformación, de una particular manera de aproximarse a los fenómenos sociales, con determinadas opciones metodológicas y éticas que sustentan el diseño y aportan coherencia de su implementación. Esta sección busca contribuir a la construcción de un marco referencial de carácter conceptual que favorezca la comprensión de los programas de intervención social desde los aportes del trabajo social[9] como una de la disciplina que se ha enfocado en los procesos de intervención social. Se enfatizará en los aportes del trabajo social escolar que han sido documentados principalmente por referentes anglosajones. A su vez, desde el punto de vista del diseño de las intervenciones se profundizará en el enfoque de *uso de datos para la toma de decisiones* y en técnicas de intervención significativas para los contextos escolares investigados, como los son la *visita domiciliaria* y las estrategias de *talleres* principalmente para el trabajo con familias. Finalmente, esta sección se aproximará a los procesos de implementación de programas apoyándose en los referentes provenientes de los movimientos de reforma educativa, permitiendo articular: características de los diseños, estrategias de implementación, condiciones asociadas y el rol de los actores involucrados.

[9] En lo que respecta a la aproximación teórica y empírica a los procesos de intervención social en esta investigación, se partirá del reconocimiento que su carácter multidisciplinar ha permitido que diversas disciplinas se hayan dedicado a su estudio. Particularmente, esta investigación hace la opción de situarse desde los referentes del trabajo social, disciplina de la profesión de origen de la investigadora, siendo el lugar desde donde las preguntas han sido evocadas y donde se ubican sus compromisos éticos-valóricos de transformación social. Por su parte, se reconocen las contribuciones que el amplio desarrollo del trabajo social escolar ha tenido en materia de educación.

La intervención social en el ámbito educativo

Los procesos de intervención social apelan desde sus orígenes a la posibilidad de transformación de la realidad, esta inquietud tomó fuerza en los siglos XVIII y XIX en América "en un contexto marcado por el interés racionalizador y científico propio de la época (…) con ello se erige el interés en la búsqueda de las causas que producen los denominados "problemas sociales" (Muñoz, 2011, 85). Así, la intervención social "es desplegada en contextos marcados por una creciente diferenciación social y funcional que configura un escenario cambiante y complejo, en el que eclosiona una estructura social completamente diferente a la del pasado" (Muñoz, 2011, 88).

La disciplina del trabajo social se ha enfocado en el estudio y desarrollo de los procesos de intervención social recogiendo diversas discusiones en torno a lo que se entiende por intervención social. Dicha conceptualización ha ido mutando en función del momento histórico y las influencias de cada época. En sus inicios sus acciones eran de carácter asistencial y filantrópico, marcando la separación del conocer y el hacer, llevando al trabajo social a definirse desde su operatoria (el hacer), incorporando en su lógica de corte cientificista que lo ubicó como una tecnología (Matus, 1999). Actualmente se han desarrollado otras visiones frente a dicho quehacer, resignificando la intervención social. Esto ha respondido a una forma de trabajo social denominado contemporáneo, el cual está llamado a dar cuenta de la complejidad existente en las problemáticas que aborda, puesto que la sociedad es entendida desde la lógica de las sociedades modernas globalizantes (Matus, 1999).

De esta forma, la intervención social contemporánea se puede entender como "un proceso epistemológica y políticamente construido y planificado para la consecución de un cambio significativo como deseable, es un concepto que sólo puede tener cabida en la lógica de la modernidad, la que por su propia condición sienta las posibilidades para que emerja la pregunta por la transformación social" (Muñoz, 2011, 86). Está tensionada por dos lógicas: los derechos propuestos por el ideario moderno y la democracia; y los condicionamientos que producen el capitalismo como modelo, y el mercado, como operador del mismo (Maier, 2005 en Muñoz, 2011, 86).

Matus (2001) señala que la intervención social puede ser entendida como un conjunto de acciones que son ordenadas, planificadas, en función de las construcciones que se realizan,

conjugando en ellas, estrategias y metodologías. Las acciones y/o conjunto de ellas, no se presentan de manera neutral, sino más bien conllevan una intensión, un horizonte particular, que está apuntando a generar transformaciones en torno a situaciones no deseadas. De esta forma, en la lógica de esta investigación la dimensión de planificación e implementación se hace operativa a través de los programas de intervención social que se despliegan en los contextos escolares apuntando a distintos horizontes de cambio, cuando estos cambios van en la línea de generar mejoras educativas se puede decir que contribuyen a los procesos de reforma educativa.

Trabajo social e intervención social son nociones que están estrechamente vinculadas, en el debate respecto al objeto del trabajo social, Saavedra (2017) destaca - luego de una revisión histórica - que varios autores han propuesto identificar a la intervención social como objeto del trabajo social, "la relación entre trabajo social e intervención social es histórica, fundacional e identitaria, tanto en sentido de pertenencia como de reconocimiento de otros campos. Es así que el concepto de intervención es parte del diálogo entre antropología y trabajo social, a propósito de los procesos de transformación sociocultural" (p.216). Pese a que esta postura reviste múltiples limitaciones[10] se puede afirmar que "la intervención social es sustantivamente el campo conceptual que mejor se adecúa tanto al propósito de transformación que subyace al trabajo social como al conocimiento disciplinario susceptible de producir, considerando además lógicas transdisciplinarias en las ciencias sociales contemporáneas" (Saavedra, 2017, 217). En el marco de esta investigación se asumirá esta la intervención social como objeto del trabajo social escolar, entendiéndola como norte en la intencionalidad de transformación sociocultural subyacente a las prácticas escolares, en este caso a la implementación de los programas de intervención en escuelas en desventaja.

Bermúdez (2012) ofrece una conceptualización de intervención social que resulta útil para hacer un puente con el foco de esta investigación que son programas de intervención, se señala que la intervención social implica "el reconocimiento de capacidad técnica para responder a las demandas sociales y la concreción de acciones en lo cotidiano. Esta capacidad estaría dada, en el caso de los organismos gubernamentales, por la política social del Estado,

[10] El autor señala limitaciones asociadas a las trabas conceptuales que pueden frustrar la atribución de cualidad de objeto disciplinario, tales como: equipar intervención a la ejecución o implementación, asimilar intervención con práctica, asumir que trabajo social no es el único campo que desarrolla conceptos y métodos de intervención social, entre otros (Saavedra, 2017)

que se expresa en programas y proyectos sociales; y en el caso de los organismos no gubernamentales, como se ha señalado, desde la oposición o el respaldo a dicha política, también bajo la figura, hoy, de proyectos sociales (propia de la planeación y la administración social)" (p. 84). Si bien, desde esta investigación emerge con claridad esta dimensión de la intervención social al observar la práctica de los programas, se asume una mirada mucho más amplia y compleja de la intervención, asociada a la comprensión compleja de los fenómenos incluyendo en esto, el ejercicio investigativo de los mismos.

A continuación de abordará lo que ocurre específicamente en un área de especialización del trabajo social que ha centrado en las intervenciones en el ámbito escolar, aquellas que se insertan en la dinámica escolar, generando diagnósticos, dando retroalimentación a diversos procesos y generando la participación de diversos actores (Raines, 2008).

Antecedentes relativos a los procesos de intervención social escolar

Una vez situada la intervención social desde el trabajo social contemporáneo, se profundizará específicamente en el desarrollo del trabajo social escolar, ámbito que se vincula estrechamente a lo que son los programas de intervención estudiados en esta investigación.

El trabajo social escolar ha sido abordado ampliamente a través de un área de especialización conocida como *School Social Work* desarrollada en Estados Unidos. En Latinoamérica el desarrollo de esta área no ha sido suficientemente sistematizado, contando con antecedentes parcelados y aislados.

Al revisar los antecedentes disponibles respecto al trabajo social escolar, es importante aclarar, especialmente cuando se está situando desde la perspectiva del trabajo social contemporáneo que hace un reconocimiento a la complejidad social y a la coexistencia de múltiples de lógicas de intervención, renunciando a abordajes lineales y dicotómicos[11], lo que implicó recoger las voces de aquello que está documentado, dejando fuera aquello que no ha sido escrito, pero - no por ello - no desarrollado. Buscando más que mostrar trayectorias lineales y ascendentes en complejidad, aproximarse a tendencias y énfasis que han marcado las diversas intervenciones en el tiempo.

[11] Esta noción de los antecedentes históricos desde un prisma de trabajo social contemporáneo se acerca a la idea de "memoria", trabajada por Teresa Matus (2004) como acto de construcción, interpretativo, entendida como un acto de pertenencia y participación que apunta a la re-significación identitaria de la profesión.

Los antecedentes aportados por el trabajo social escolar (*School Social Work*) en Estados Unidos cuentan con experiencias documentadas desde principios de siglo XX bajo la modalidad de "*visiting teachers*" o profesores visitantes quienes se centraban en mejorar la relación y cooperación entre las escuelas y las familias (Mizrahi y Davis, 2008). Posteriormente, los énfasis de la acción social fueron cambiando y es así como durante la década de los años '20 el trabajo social escolar empezó su incorporación a las escuelas públicas. Entre los años 1940 y 1960, se da una consolidación del modelo clínico de trabajo social escolar, desarrollándose intervenciones de caso, con esfuerzos significativos por abordar la situación de niños/as con problemas de integración más que en el trabajo con la comunidad. Por su parte, entre los años 1960 y 1980, el trabajo social escolar asume un enfoque de carácter comunitario que dio paso a las perspectivas contemporáneas que ponen el acento en los derechos de los estudiantes con un énfasis en la diversidad cultural (Mizrahi y Davis, 2008).

Otro país que ha logrado consolidar esta área de especialización ha la República Popular China – específica en la zona de Hong Kong, quienes desde hace 30 años que cuentan con la presencia de trabajadores sociales acompañando el quehacer de las escuelas primarias y desde hace 10 años en escuelas secundarias (To, 2009) disponiendo de una dotación de 490 trabajadores sociales de 34 ONGs (Organizaciones No Gubernamentales) que prestan asistencia social a 490 escuelas secundarias (Departamento de Bienestar Social, 2008 en To, 2009).

En la literatura hispana se han encontrado evidencias de incorporación de estrategias de intervención social en las escuelas, siendo experiencias españolas las que han sido recogidas en publicaciones periódicas, sin embargo, no apelan a antecedentes históricos que permitan aproximarse a estos procesos (Gaztañaga, 2007; Bolivar, 2006; Gaztañaga, 2004).

En países como el México y Argentina no se cuenta antecedentes sistematizados, sino más bien se interpreta el desarrollo de la intervención social escolar desde las disposiciones legales y manuales técnicos específicos generados en el área educativa. Por ejemplo en el caso de Argentina las disposiciones legales orientadas a la educación preescolar y educación obligatoria plantean como características adicionales a estos niveles de enseñanza, el poder contar con asistencia sanitaria y social, servicios que serían brindados a algunas escuelas o grupos de escuelas en determinados distritos (Corrosa, López y Monticelli, 2006).

Para la construcción de los antecedentes de la intervención social escolar en Chile, en esta investigación se trabajaron dos vías, una de ellas que se aproxima desde la formación de trabajadores sociales en esta área y otra que sitúa la intervención social como parte de la política pública de asistencia escolar como ámbito de acción.

En los antecedentes relativos a la formación de trabajadores sociales que intervienen en el ámbito escolar se destaca como hito la creación de la Escuela Superior de Niñas N°20 de Alejandro del Río el año 1925. En esta escuela se formalizó la disciplina en el ámbito escolar siendo sus principales labores la elaboración de diagnósticos de los estudiantes, alternativas de solución a problemas higiénicos y apoyo al profesorado (Labra, 1985 en Sotomayor, 2015). Posteriormente el año 1928 se crea el Servicio Social Escolar vinculándose directamente con la Organización del Servicio Médico Escolar (Echeverría, 1999 en Sotomayor, 2015), aquí se realizaba una labor con énfasis asistencial y médica que era ejecutada por la "visitadora social", realizando encuestas a los niños que eran examinados por el médico escolar a fin de conocer el ambiente familiar, las condiciones higiénicas y económicas (Zamorano, 1935 en Sotomayor, 2015).

Sotomayor (2015) identifica tres periodos en el desarrollo de la disciplina en el ámbito escolar:

Periodo entre los años '60 y '70: se aprecia un trabajo social centrado en necesidades psicológicas. Los profesionales se insertan en servicios de Bienestar u Orientación visibilizándose como equipos de apoyo. Prima una visión religiosa y tradicional de la familia.

Periodo entre los años '80 y '90: se centra en la adaptación de los niños con déficit. Se incorpora la familia a las intervenciones. Se enfoca los fenómenos de deserción escolar e inasistencia. Se utilizan estrategias de trabajo con niños y grupos. Se concibe a la familia con funciones claramente establecidas.

Periodo 2000 – 2010: Se aprecia un cambio de paradigma hacia el trabajo con la organización social y el desarrollo de habilidades sociales. Las estrategias de intervención son individuales y grupales apostando por enfoques comunitario y familiar. Se incorporan categorizaciones nuevas para denominar a los estudiantes y a los adultos responsables. Se aprecia un norte enfocado en velar por la protección integral de la calidad educativa y el fortalecimiento socio-institucional.

Por otra parte, desde política pública de asistencia escolar como ámbito de acción de la intervención social se reconoce en sus orígenes acciones específicas con énfasis asistencial,

centrado en la entrega de becas en dinero o en alimentación. Estas estrategias emergieron al alero de la Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas (JUNAEB) quienes a mediados de los años sesenta ofrecían apoyo de carácter asistencial como respuesta a los estudiantes en condiciones de vulnerabilidad social. Siendo a partir de los años '90 cuando los lineamientos se abren al área de salud y apoyo psicosocial a los estudiantes (JUNAEB, s/a).

Una vez realizada esta síntesis con los principales antecedentes de la intervención social escolar que ayudarán a comprender cuáles son las lógicas de intervención que coexisten en la actualidad en los programas y a qué responden desde el desarrollo de la política pública y los profesionales que los ejecutan.

En la siguiente sección se abordan aspectos puntuales del diseño de los programas y de su implementación. Entendiendo qué se puede reconocer como programa, qué sentido tiene en el marco de la intervención social, sus consideraciones metodológicas y las tensiones propias de los procesos de implementación.

1.3.2. Diseño e implementación de los programas de intervención social escolar

Los procesos de intervención social escolares se hacen operativos a través de formas particulares de organización para eso se ha hecho uso de herramientas de administración y gestión, particularmente en el área de diseño de proyectos sociales. Desde esta vertiente se ha logrado delimitar la acción, los recursos y los tiempos asociados a estas unidades de intervención social, en este caso denominadas: *programas*.

Para UNICEF- CIPPEC (2012) es posible establecer una relación entre políticas, programas y proyectos a lo que denomina las "3P" destacando la necesidad de operar de manera articulada. Desde estos referentes la política pública no es resultado de un proceso lineal, coherente y necesariamente deliberado de diseño o formulación, sino que es objeto de un proceso social y político que configura un campo en disputa. Desde esta lógica, las políticas públicas se cristalizan en programas y proyectos a los que se les asignan recursos para su puesta en práctica. De esta forma, "mientras la política pública se refiere a procesos políticos y sociales que se desarrollan en el tiempo, programa remite a una construcción técnica (que no niega el componente político), con mayor o menor capacidad de expresar la complejidad del problema" (p.14). A su vez, los programas se conforman de un conjunto de proyectos que persiguen los mismos objetivos, son los responsables de establecer prioridades de la intervención, ya que

permiten identificar y organizar los proyectos, definir el marco institucional y asignar los recursos.

Para estos autores, las políticas, los programas y proyectos no se mantienen en el tiempo tal como fueron diseñados. Cuando se ponen en marcha, entrar en relación con otros programas y proyectos, o con otras formas de organización y sufren modificaciones. “La relación de los programas o proyectos sociales con la política social en los distintos niveles (nacional, provincial o municipal) será virtuosa (o no) según cuáles sean las características que asuman los procesos de gestión, las condiciones del contexto y las capacidades estatales” (UNICEF-CIPPEC, 2012, 15).

Los programas estudiados responden a esta descripción y las particularidades de su implementación manifiestan esa interacción con otros programas bajo ciertas condiciones socioculturales y modelos de gestión.

Los programas poseen un sentido, habitualmente dado por el horizonte de cambio sobre cual se movilizan. Apelan a los fundamentos, a los argumentos que justifican su existencia en el escenario social.

Sentido de los programas de intervención social en la escuela

En Chile los programas de intervención social en la escuela han cobrado sentido principalmente como estrategias de apoyo que contribuyen a abordar aquellas dimensiones que no han sido trabajadas desde los lineamientos pedagógicos tradicionales a nivel escolar, es decir, todo lo relacionado con las condiciones de vida de los niños, sus relaciones significativas – particularmente con las familias - y sus dimensiones emocionales y sociales, ámbitos que redundan en sus posibilidades de aprendizajes y logros. A continuación, se desarrollarán argumentos que ayudan a comprender el rol de los programas de intervención en la escuela, estos se encuentran interrelacionados, sólo se han separado con fines de analíticos.

Uno de los argumentos que justifica la presencia de los programas de intervención en las escuelas surge desde *la necesidad por implementar mecanismos que aporten a una educación equitativa donde se afecten las condiciones de desventaja* en favor equiparar condiciones que permitan que los aprendizajes se desarrollen. Lo anterior con miras a comprender la

educación como un derecho complejo que va más allá del acceso y que problematiza sobre las condiciones de aprendizaje de los niños/as (UNICEF, 2015).

Las condiciones de equidad deben ser previas a la educación, si bien la educación es un factor de equidad social, "ciertos niveles básicos de equidad social son necesarios para que sea posible educar con posibilidades de éxito (…) la equidad es un fenómeno sistémico y, por lo tanto, sin modificaciones substanciales en los patrones de distribución del ingreso – a través de acciones convergentes en los campos ocupacional, demográfico y patrimonial -, por lo que será difícil avanzar en los logros educativos que permitan a la población tener acceso a niveles de educación adecuados para su incorporación productiva a la sociedad. (Ottone y Hopenhayn, 2007 citando a Tedesco, 1998, p. 21).

Navarro (2004) agrega a este argumento, las condiciones de aprendizaje de los niños/as que entran en juego, "sin niveles básicos de equidad y cohesión social, la educación tiene muy pocas posibilidades de lograr resultados exitosos independientes de las condiciones de vida de los alumnos" (p.15). Con la presencia de los programas de intervención se contribuiría a afectar las brechas de equidad reconociendo "la condición desmejorada de ciertos individuos o grupos que afecta sus oportunidades y despliegue de capacidades y que deriva de su origen sociocultural" (p.44).

Una segunda línea argumentativa que fundamenta el sentido de los programas de intervención en la escuela, surge como *respuesta a orientaciones que apelan a la educación como derecho*. Esta noción ha evolucionado y se ha complejizado, actualmente se reconoce que el derecho a la educación incluye el derecho a la escolaridad, el derecho a aprender y el derecho a recibir un trato digno en condiciones de igualdad de oportunidades (UNESCO, 2013). Desde aquí, los programas de intervención aportan a velar por el derecho a la escolaridad de los niños/as mediante el abordaje de aspectos contextuales tanto de la escuela como del entorno familiar y comunitario favoreciendo la igualdad de oportunidades en contextos de desventaja educativa, además de llevar discursivamente la temática de los derechos de la infancia como cambio de paradigma a la escuela.

La educación municipal – campo en que realizó esta investigación – reviste múltiples manifestaciones de la inequidad educativa del sistema escolar chileno. Aquí los programas surgen y se justifican como estrategias para abordar los contextos de pobreza, lo que es particularmente evidente en estas escuelas donde se concentran el 46,4% de los

establecimientos nacionales y se enfocan en niños/as y jóvenes provenientes de hogares de menores recursos, "lo que ha involucrado administrar una mayor diversidad en el sistema educacional como un todo y asumir el desafío de ofrecer una educación de calidad a alumnos que enfrentan el proceso de enseñanza-aprendizaje en situación de desventaja" (Marcel, 2009).

Una tercera línea argumentativa que justificaría la presencia de los programas de intervención en la escuela apela a que ellos *son estrategias concretas de mejora escolar* recogiendo las particularidades de los contextos en que se implementan (Maureira, 2015; Maureira, 2011; Francis, Mills & Lupton, 2017; Lupton & Thrupp, 2013; Thrupp & Lupton, 2011; Horgan, 2011; Horgan, 2009).

Thrupp & Lupton (2006, 2011) destacan la influencia de los contextos educativos en los procesos escolares y en el rendimiento de los estudiantes no sólo aportando evidencias que expliquen esta relación sino contribuyendo desde argumentos asociados a la justicia social y a la necesidad de incorporar mejoras en esta línea, particularmente en la política educativa (Francis, Mills & Lupton, 2017; Grimaldi, 2012). De esta forma, en la medida que los programas son flexibles y se adecúan a las necesidades de las escuelas operan como mejoras de carácter contextualizado que responden a las características de los estudiantes, características del área/ localidad y características de las escuelas (Lupton & Thrupp, 2013; Thrupp & Lupton, 2011; Lupton 2004, 2005 en Thrupp & Lupton, 2006).

Una cuarta línea argumentativa se fundamenta en *estrategias de gestión escolar* reconociendo que la implementación de los programas son una oportunidad para desplegar la capacidad para movilizar los recursos pedagógicos, profesionales, financieros, materiales y sociales para el logro de resultados de aprendizaje (Marcel, 2009). Los programas de intervención afectan de manera directa a la dimensión[12] de la gestión escolar, como lo es el ambiente familiar y social, el entorno institucional de los establecimientos dado que son parte activa de los procesos de implementación con variados ajustes organizacionales, y el entorno inmediato de los establecimientos, activando recursos comunitarios locales y centrales que

[12] Marcel (2009) propone cinco dimensiones de la gestión escolar: (a) el ambiente familiar y social en que se desenvuelven los niños y jóvenes; (b) el proceso de enseñanza-aprendizaje en la sala de clases; (c) el entorno institucional provisto por el establecimiento; (d) el entorno inmediato de los establecimientos, compuesto por los sostenedores y otros establecimientos educacionales, y (e) el sistema educativo en su conjunto, con sus correspondientes políticas, regulaciones, mecanismos de asignación de recursos y sistemas de supervisión.

complementen y potencien los procesos de intervención escolar (Mendenhall, Iachini & Anderson-Butcher, 2017; Suárez y Muñoz, 2017; Maureira, 2011; Lorion, 2011).

Un quinto argumento sostiene que los programas de intervención en la escuela además de querer *responder a las necesidades de los contextos de desventaja educativa*, buscan responder a *nuevas configuraciones familiares y a niños/as con renovadas demandas de apoyo* (Reschly & Christenson, 2012).

Baeza, Donoso y Rojas (2013) reconocen nuevas configuraciones familiares donde "la concreción de los cambios socioculturales, demográficos y estructurales que ha vivido "la familia", hace que ahora nos enfrentemos a una multiplicidad y diversidad de ellas y por lo tanto hablemos de "las familias". Esa familia nuclear formada por padre, madre e hijos, ya no es la que predomina en la sociedad; se han incorporado y coexisten como ya se ha dicho, una diversidad de formas familiares" (p.10).

Las actuales condiciones económicas, sociales y culturales general contextos de incertidumbre, de debilitamiento de vínculos, de transformaciones en las funciones familiares tradicionales, que se manifiestan en múltiples problemáticas que son parte de las condiciones vitales de las familias. Desde aquí, Baeza, Donoso y Rojas (2013) proponen el concepto de familias fragilizadas, entendiéndolas como "familias que están en un mundo actual de vínculos frágiles (de amor líquido dice Bauman) y de familias que están tensionadas en su relación con los sistemas e instituciones sociales, lo que favorece en su interior conflictos que no son adecuadamente resueltos, deteriorando con ello las relaciones afectivas, y configurándolas, muchas veces, como un contexto de violencia, y por tanto, de autodestrucción (…)" (p.17). Esta conceptualización surge relevante y pertinente para aproximarse a las familias estudiadas en el contexto escolar, responde a una perspectiva dinámica y amplia de los grupos familiares abriendo el espectro de comprensión dicotómico entre los funcional/ disfuncional o normal/anormal tan trabajado en la literatura cercana a modelos clínicos clásicos y frecuentemente usada por los agentes escolares.

De esta forma, se reconocen contextos familiares re-configurados que ejercen influencia diversificada en las condiciones de vida de los niños/as, donde esa condición de fragilidad es leída normativa y estigmatizadoramente desde la escuela. Esto desconcierta a la escuela, especialmente al profesorado, quienes han construido discursos que tienden a paralizar las posibilidades de acción de la escuela y estigmatiza estas nuevas configuraciones familiares

en contextos de pobreza (Serra y Canciano, 2006). Así, el surgimiento de los programas de intervención social y su contribución con nuevos profesionales especialistas que se insertan en la escuela se aprecian como un apoyo complementario a los profesores con competencias en ámbitos de la psicología, la educación diferencial y el trabajo social, que facilitan la comprensión de estas nuevas configuraciones familiares e implementan estrategias de acción para esa diversidad (Lupton & Thrupp, 2013; Horgan, 2009).

Como respuesta a estos argumentos que dan sentido a las intervenciones en las escuelas los programas de intervención optan por diversos caminos metodológicos los cuales poseen estrategias, modelos y técnicas diferenciadas. A continuación, se abordar de manera sintética algunos estos elementos.

Consideraciones metodológicas asociadas al diseño e implementación de los programas de intervención social en la escuela

Los programas de intervención además de enfocarse en determinadas áreas de acción y establecer objetivos propios optan por particulares formas de abordar técnicamente el desarrollo de la intervención. Esto es declarado en el diseño como parte de su propuesta técnica y es ejecutado en el proceso de implementación del programa.

Esta particular forma de abordar la intervención se denomina la metodología del programa. Desde los referentes del trabajo social la metodología se concibe como "un conjunto de procedimientos que ordenan y dan sentido a la intervención, pero fundamentalmente como una estrategia flexible que articula la acción específica del trabajador social con el contexto. Una estrategia que permite una reflexión dialéctica y crítica sobre las situaciones problemáticas sobre las cuales se establece la intervención profesional" (Rozas, 1998, 70).

Un criterio de calidad reconocido en una intervención es que su metodología sea pertinente a los fenómenos que se aborda y a su vez flexible, ajustándose a las contingencias del proceso, se espera que "sea vigente y pertinente en el momento actual debe contextualizarse y asumirse como un proceso dinamizador dotado de una reflexividad que actúe en la consolidación de propuestas posibilitadoras de la construcción del conocimiento social, de la especificidad profesional y de los sujetos o situaciones sociales con los cuáles interactúa" (Vélez, 2003, 54).

La metodología se organiza en base a estrategias de intervención, las que corresponde a un conjunto de acciones que conducen al logro de uno o varios objetivos de intervención. Estas estrategias se inscriben en modelos de intervención[13] que aportan a dar coherencia y consistencia a estas acciones.

Finalmente, dentro de la metodología de intervención, el nivel más concreto lo constituyen las técnicas, las que corresponden a acciones intencionadas y ejecutadas cara a cara con los sujetos que aportan a la generación de las transformaciones esperadas.

En esta sección además de las estrategias propias de las intervenciones sociales se abordará una síntesis de los referentes teóricos de la *perspectiva de uso de datos para toma de decisiones en el ámbito escolar*. Esto dado que, en los hallazgos provenientes del trabajo de campo, surgió como una nueva arista de análisis el tema del uso de datos que utilizan los programas de intervención como insumos claves para su desarrollo, permitiendo aproximarse a las características de los sujetos de intervención – niños, familias y escuela – retroalimentando para eventualmente redireccionar las acciones de acuerdo a lo que muestran los datos disponibles en los procesos de intervención. El manejo y procesamiento de datos asociados a las intervenciones además resulta ser un criterio de calidad de las mismas, permitiendo contar con información actualizada y relevante de los sujetos y procesos, facilitando estrategias de seguimiento y continuidad de las intervenciones. Además, el uso datos y el incentivo de su desarrollo también ha sido parte de los esfuerzos de las reformas educativas en otros países (Datnow, Park & Kennedy-Lewis, 2012) En el capítulo 9 se encuentran desarrollados los principales hallazgos en esta línea.

Posteriormente en esta sección se expondrán estrategias, modelos y técnicas que han sido especialmente significativas en el ámbito de la intervención social escolar.

[13] Los modelos de intervención dan cuenta de: un determinado fenómeno que buscan comprender o explicar, subyacen a ellos marcos teóricos que le da soporte, pueden dar cuenta de determinada naturaleza institucional en que se implementan, expresan valores y aspectos éticos de la intervención, precisan aspectos metodológicos propiamente (como fases o momentos de la intervención) y dan directrices respecto al rol profesional del trabajador social en determinadas intervenciones (Eroles, 2003).

a) Perspectiva del uso de los datos para la toma de decisiones en el ámbito escolar

En el marco de las actuales demandas de equidad y rendición de cuentas del sistema educativo las escuelas chilenas están desafiadas a fortalecer la gestión administrativa y pedagógica para esto se enfatiza y demanda el uso de datos[14]. Esto implica producir múltiples tipos de datos en relación a procesos y resultados y utilizarlos de acuerdo con las directrices que determina la política educativa (Parra y Matus, 2016; Datnow & Park, 2015).

Datnow, Park & Kennedy-Lewis (2012) explican la relación cada vez más fuerte entre procesos de implementación de reforma educativa – con énfasis de diseños técnico-racionales - y el fomento del uso de datos en las escuelas apuntando principalmente a generar mejoras en el rendimiento escolar mediante cambios en la instrucción dada por los profesores en sus clases.

Los enfoques de uso de datos han surgido en respuesta a la necesidad de contar con estrategias que apoyen las trayectorias educativas de los estudiantes y la mejora de la escuela. Estos enfoques van desde lógicas centradas en las capacidades individuales de los actores educativos para hacer uso de datos de resultados de aprendizaje en pruebas estandarizadas hasta aproximaciones que conceptualizan el uso de estos como una competencia organizacional compleja que involucra datos de distinta naturaleza (Parra y Matus, 2016).

En consistencia con la perspectiva de mejoramiento contextualizado a la cual adhiere esta investigación, interesa una aproximación a los enfoques de uso de datos con énfasis reflexivo, que integren la generación de acción por parte de las escuelas y programas y las competencias de los actores educativos. Es decir, "considerar el uso de datos como una práctica situada que involucra actividades individuales y grupales, que se desarrolla como parte del quehacer cotidiano de los agentes educativos, ya sea a nivel de aula, de la institución educativa, o bien, a nivel de la gestión de los sostenedores" (Parra y Matus, 2016, 209). Esta aproximación al uso de los datos se asocia a diseños de reforma más bien centrados en perspectivas de creación de sentido y co-construcción del cambio (Datnow, Park & Kennedy-Lewis, 2012) donde se considera especialmente la influencia de los contextos y la importancia de la participación de los distintos actores involucrados. Esto volverá a abordase en la sección siguiente donde se revisen los diseños de implementación de reforma.

[14] En la literatura en inglés se denomina a este enfoque: *"data-driven decision making"* utilizando la sigla DDDM (Datnow, Park & Kennedy-Lewis, 2012)

Para Parra y Matus (2016) desarrollan una sistematización de los enfoques que principalmente subyacen a la implementación del uso de datos en el contexto educativo. Estos serán revisados a continuación.

Perspectiva del uso reflexivo de los datos

El uso de datos se considera una estrategia de mejora de la gestión de la escuela en múltiples políticas educativas internacionales sustentándose en el impacto positivo respecto a la generación de conocimientos y aprendizaje institucional, cambios en las prácticas docentes y mejora en los aprendizajes de los niños/as (Datnow, Park & Kennedy-Lewis, 2012; Datnow, Park & Wohlstetter, 2007).

Para Parra y Matus (2016) no existe consenso respecto a una concepción única de 'datos' y 'uso de datos', en algunos contextos y políticas educativas se ha utilizado de forma muy reducida para referir exclusivamente a información de tipo sumativa respecto a resultados de aprendizajes emanados desde pruebas estandarizadas (Datnow, Park & Kennedy-Lewis, 2012). Un enfoque opuesto implica reconocer la multidimensionalidad del quehacer educativo, concibiendo el 'dato' como aquella información significativa respecto de los estudiantes, las familias, los docentes y la escuela, que es recolectada a través de diversos métodos que al organizarse posibilita representar diversos aspectos de la institución educativa (Lai & Schildkamp, 2013). En base a lo anterior, una propuesta de abordaje es la del uso reflexivo de los datos que refiere a la capacidad de la escuela para utilizar en forma reflexiva los datos mediante un conjunto coordinado de procesos de investigación-acción, con el fin de apoyar, informar o tomar decisiones en forma contextualizada, pertinente y colaborativa con foco en los procesos pedagógicos.

Algunos de los factores que median en el uso reflexivo de los datos en el contexto escolar son: la diversidad de condiciones organizacionales de las escuelas, las distintas prácticas de uso de datos que coexisten en ellas, los múltiples actores que generan conocimiento en su trabajo diario, elementos externos a los establecimientos que pueden gatillar propósitos o sentido al uso de datos (Datnow, Park & Kennedy-Lewis, 2012; Anderson, Leithwood & Strauss, 2010; Ikemoto & Marsh, 2007).

Datnow y Park (2015) aportan principios clave de la utilización de datos que puede guiar a los líderes en la promoción de la investigación más profunda en torno a los datos en escuelas:

Articular su propósito y compromiso con la equidad: en contextos donde se busca promover la equidad, el uso limitado de los datos podría generar lo opuesto, especialmente cuando se centran solo en datos de rendimientos, restringiendo las oportunidades de desempeño para los niños/as. La equidad en las oportunidades de aprendizaje es un importante estándar ético y moral. Este principio apunta trabajar el uso de los datos desde un liderazgo participativo e informado de profesores y autoridades escolares, donde los datos retroalimenten para poder poner en acción estrategias de mejora.

No apresurarse: los datos oportunos son esenciales para la toma de decisiones bien informadas de instrucción, pues estas tienen consecuencias significativas en las trayectorias de los estudiantes por lo que se requiere que los líderes promuevan la realización de pausas reflexivas para analizar los datos e incluso plantearse recoger nuevos datos, además de ser guías para comprenderlos en un contexto más amplio. Dar las oportunidades de tiempo para revisar las causas de los fenómenos analizados y propender a que los profesores trabajen de manera colaborativa sobre ello.

Uso con precaución: el uso reflexivo de los datos puede conducir a la agrupación flexible y planes individualizados de aprendizaje que promueven el logro del estudiante. Sin embargo, el uso deficiente de los datos puede conducir a aumentos en el seguimiento a largo plazo donde se ha demostrado aumento de brecha en rendimiento en función del color de los estudiantes y su desempeño.

Centrarse en el compromiso del estudiante: el compromiso del estudiante debe estar en el centro de los esfuerzos para mejorar la instrucción. Habitualmente la escuela cuenta con los datos de asistencia, que nada dicen de sus intereses y motivaciones. Estas aproximaciones además son útiles porque concibe de forma holística el crecimiento del estudiante tomando en cuenta lo académico, social y el compromiso cívico.

Uso de juicio profesional: los datos pueden proporcionar información útil que guiaría a mejorar la enseñanza, sin embargo, no sustituyen el juicio profesional de los profesores y líderes. La toma de decisiones basada en datos informados debe contribuir a los profesores profesionalismo y no amenazan.

Ahora bien, es posible identificar otras perspectivas asociadas al uso de los datos según las políticas educativas que los impulsan, como es caso de su funcionalidad a propósito de los

procesos de rendición de cuentas, el foco de la mejora continua o la búsqueda de la sustentabilidad de la reforma.

Uso de datos en el marco del accountability con altas consecuencias

Esta tendencia prevalece en variados sistemas educativos del mundo se sustenta en la premisa que las instituciones educativas necesitan demostrar su capacidad para preparar a los estudiantes de acuerdo con las expectativas sociales, generando evidencias respecto de la efectividad y cumplimiento de los objetivos educacionales planteados. Hatch (2013) asocia este tipo de *accountability* con *answerability* (obligación de rendir cuenta), el cual se relaciona a la idea que, los sujetos e instituciones se limitan a indicaciones de autoridades centrales y externas a la escuela quienes además especifican cuál es el objetivo y los resultados que deben ser alcanzados. De esta forma, esto repercute en el tipo de uso de datos que las escuelas adoptan para asegurarse de no recibir las consecuencias negativas.

Uso de datos para la mejora continua

Desde la perspectiva de mejora continua donde se apunta a que las escuelas se transformen en organizaciones que busquen la mejora continua basadas en procesos sistemáticos de aprendizaje, cambio y adaptación a los requerimientos del medio. Considerando la continuidad de los procesos de mejora, la información que agencias externas les entregan a las escuelas se asume como evidencia que les permite a los actores educativos identificar cuáles son las brechas existentes entre los objetivos propuestos y los resultados generados por estas. La identificación de la brecha permite determinar la naturaleza de los problemas que la generan, lo que posteriormente lleva a la implementación de acciones para remediar la situación. En este marco de gestión educativa la información cobra un rol fundamental, dado que constituye la base para el progreso en determinadas áreas.

Uso de datos orientado a la responsabilización sustentable

Esta perspectiva responde a una corriente académica que promueve la reinterpretación de la noción de *accountability* externo por una concepción que resalta la responsabilización de los actores educativos sin ser circunscritos en lógicas de eficiencia y costo-efectividad, reconociendo las complejidades contextuales inherentes a este quehacer (Biesta, 2009; Vidovich, 2009 en Parra y Matus, 2016). Desde aquí la información relevante y útil para las escuelas no puede ser prescrita y estandarizada, sino que debe estar directamente vinculada con las condiciones reales de enseñanza y aprendizaje. Para esta visión, la gestión y el

fortalecimiento educativo son procesos que involucran a todos los agentes educativos, es decir, el uso de datos debe sustentarse en prácticas de la escuela comprendida como un sistema.

En el marco de esta investigación se analizó el uso de datos que realizan los programas de intervención y el diálogo entre estos y los intereses de la escuela. Esto será desarrollado en el capítulo 9.

b) Estrategias de intervenciones sociales en escuelas

En el ámbito de la intervención escolar norteamericana una de las estrategias más difundida es la piramidal que da cuenta de niveles y alcances de la intervención consistente con un abordaje ecológico-sistémico. Se optó por exponer esta estrategia en función de lo representativa que es internacionalmente y por la progresiva influencia que está alcanzando a nivel nacional en las intervenciones escolares.

Pirámide de estrategias de intervención social escolar

Los fenómenos sociales que son abordados desde estrategias de intervención social escolar variadas y se relacionan directamente con las dificultades sociales, económicas y culturales de los niños/as y sus familias. Cabe destacar, que el tipo de problemática y la forma de abordarla, se relacionan con los enfoques teóricos y epistemológicos a la base de la disciplina (Franco y Blanco, 2001 en Eroles, 2003; Matus, 1999).

Para los trabajos anglosajones el enfoque común y transversal a la mayoría de las intervenciones sociales escolares es el ecológico desde este referente teórico el desarrollo psicosocial es entendido como un proceso complejo que responde a múltiples factores ligados al ambiente (Bronfenbrenner, 1992 en Torrico, Santín, Andrés, Meléndez & López, 2002, Openshaw, 2008).

Consistente con la perspectiva ecológica en Estados Unidos las asociaciones nacionales de psicólogos educacionales, trabajadores sociales escolares y consejeros han aunado criterios respecto a las estrategias de intervención utilizando la figura de una pirámide que representa niveles de alcance y complejidad (Demissie & Brener, 2017). Si bien, el uso de la pirámide de intervención surge en el área de la salud ha transitado a los contextos educativos. En este modelo piramidal la base corresponde a intervenciones universales de corte promocional; el nivel intermedio a intervenciones dirigidas a estudiantes que presenten factores de riesgo

social asumiendo un corte preventivo; mientras la cúspide corresponde a intervenciones especializadas y altamente focalizadas. El modelo asume un trabajo colaborativo e interdisciplinario, haciendo uso de los diversos servicios y recursos comunitarios (Demissie & Brener, 2017).

En países con mayor nivel de desarrollo (Estados Unidos, Canadá, Australia, Inglaterra) las estrategias que se priorizan se enfocan en prevención primaria y promoción de factores protectores y están ubicadas en la base y nivel medio de la pirámide, es decir, son acciones que permiten generar las condiciones para que las enfermedades o problemas sociales no emerjan (Landsbergis, 2008).

A nivel de intervenciones focalizadas – aquellas que se ubican en la cúspide de la pirámide y son de carácter especializado - se expresan en la aplicación de un tratamiento o rehabilitación ante la clara presencia de enfermedad o problema social (Landsbergis, 2008); son las que han sido mayormente documentadas (Huxtable & Blyth, 2002; Openshaw, 2008, To, 2007; To, 2009). En el ámbito escolar se grafican como aquellas intervenciones en crisis, con familias en riesgo social, abordando las causas del ausentismo escolar y regulando el trabajo infantil, por ejemplo (Drolet, Paquin & Soutyrine, 2007).

En países como Argentina, México y Chile, las estrategias de acción están mayormente focalizadas en la prevención terciaria, donde el apoyo escolar tiene un carácter asistencial, dada la cantidad y magnitud de necesidades básicas no resueltas por los niños/as y sus familias; así los lineamientos básicos hablan de bonos, becas y canastas familiares (EOI, 200?).

Modelos de intervención social en el contexto escolar

Los modelos de intervención se entienden como la inclusión de un todo de los aspectos filosóficos, teóricos, metodológicos y operacionales con el fin de intervenir una realidad determinada. Debiesen especificar fines, métodos y técnicas, teniendo en cuenta el marco institucional (Blanco y Franco, 2001 en Eroles, 2003; Escolar & Travi, 2010). Los modelos de intervención se componen de los siguientes elementos: tipo de fenómeno comprendido, marco teórico, naturaleza del marco institucional, principios éticos, propuesta metodológica y naturaleza del rol profesional (Eroles, 2003).

En él ámbito del trabajo social escolar la evidencia científica internacional apela a la necesidad de utilizar modelos de intervención para poder responder adecuadamente a las

necesidades y requerimientos de los niños/a, sus familias, las escuelas, y la comunidad (Huxtable & Blyth, 2002).

A continuación, se presentarán modelos de intervención ampliamente documentados en la literatura, se seleccionaron en base a la recurrencia con que aparecen en la bibliografía consultada y en que explícitamente abordan el trabajo con la familia desde el contexto escolar. Cabe destacar que en la práctica los modelos se superponen existiendo un intercambio entre elementos que los componen generando una combinación flexible entre ellos. Por lo tanto, la relación entre el tipo de problema, los recursos disponibles y los objetivos del programa determinarán qué modelo debe ser seleccionado como matriz conceptual primaria (Illinois Board of Education, 1992).

Modelo ecológico

Los estándares para los servicios relacionados al trabajo social escolar estadounidense promueven el enfoque ecológico como un marco referencial para la comprensión e intervención en el ámbito escolar. Para este modelo la familia y la escuela son espacios privilegiados pues en ellos se pueden desarrollar factores protectores y la relación entre ambas esferas resulta vital a la hora de diseñar programas que apunten al desarrollo de los niños/as. El *modelo ecológico de Urie Bronfenbrenner (1987)* interpretado desde los contextos escolares propone cuatro niveles para clasificar el entorno del niño/a, los que influyen directa e indirectamente en su desarrollo. El primer nivel, llamado *microsistema*, está compuesto por entornos en los cuales el niño/a interactúa directamente, como son la familia, la escuela, el grupo de compañeros y el vecindario.

El segundo nivel o *mesosistema*, se compone de las relaciones entre los microsistemas, por ejemplo, la relación entre familia y escuela, la relación entre padres y compañeros del niño/a, entre otras. La ausencia de las relaciones del mesosistema o bien la presencia deteriorada de ellas, se considera como un factor de riesgo para el niño/a.

El tercer nivel, denominado *exosistema*, engloba las relaciones y procesos que ocurren entre uno o más entornos. En este nivel, se encuentra el sistema escolar (como estructura y forma de funcionamiento), los sistemas de protección a la infancia y en general, las políticas y programas sociales que buscan favorecer a los grupos más vulnerables de la sociedad.

Por último, el *macrosistema* se refiere al contexto social amplio que incluye por ejemplo las leyes, los medios de comunicación, el sistema económico y político, los rasgos culturales de la sociedad, entre otros aspectos (Greenberg, Domitrovich & Brumbarger, 2002; Greene, 2008).

El modelo ecológico permite comprender la relevancia de la relación familia y escuela, sumando a ella, además la importancia de los espacios comunitarios. Razeto (2016) plantea que desde este modelo "las dificultades de los estudiantes no solo provienen de los estudiantes mismos y sus familias, sino que también de las condiciones de las escuelas, las familias y de la comunidad que afecta el logro de las metas educativas" (p.455).

Diversos estudios han demostrado que el establecimiento de relaciones entre familia, escuela y comunidad conlleva importantes beneficios para los niños/as, especialmente en contextos de mayores niveles de pobreza. Caspe, López & Wolos (2006) señalan que la relación entre la escuela y el hogar en la educación básica se constituye como un factor protector para los niños/as respecto de las influencias negativas de contextos complejos. También sostiene que, durante la primera etapa escolar, el grado de involucramiento de la familia en los procesos escolares es un elemento crítico en el desarrollo y aprendizaje de los niños.

Este modelo incluye intervenciones a nivel individual, grupal y comunitario mediante iniciativas de promoción enfocados en la comunidad local y la comunidad escolar, prevención grupal, por ejemplo, en: la resolución alternativa de conflictos o el consumo de tabaco, alcohol y drogas, e intervención psicosocial con estudiantes y sus familias identificados con dificultades emocionales y sociales (Hernández, Allen, Piro & Fisher, 2002, Frey & Dupper, 2005).

Avances y adaptaciones al modelo incluyen un enfoque de empoderamiento y de fuerzas, los cuales buscan privilegiar los recursos, capacidades y fuerzas ya existentes dentro de los individuos, las familias y la comunidad (Kurtz, 1997).

Según Frey y Dupper (2005) el enfoque ecológico es el más idóneo para el trabajo escolar ya que reconoce el rol e influencia de diferentes sistemas en el bienestar del niño, su familia y la comunidad. Bajo este enfoque, se busca generar intervenciones a varios niveles del sistema escolar dado que los problemas sociales complejos no pueden resolverse solamente a través de intervenciones bajo el modelo clínico y a nivel micro (individual y/o familiar) (Pizarro, Santana, Vial, 2013).

Considerando la reciente influencia de modelos de intervención en el ámbito escolar norteamericanos en Chile, se expondrán dos modelos que han sido directamente referenciados en la literatura o en los hallazgos de esta investigación, como parte de las orientaciones técnicas que han comenzado a incorporar programas de intervención nacionales. Estos son el modelo alianza escuela-familia-comunidad de Epstein (2002, 2010) y Modelo de colaboración comunitaria para la mejora escolar de Ohio (Anderson-Butcher, Lawson, Iachini, Bean, Flaspohler & Zulling, 2010).

Modelo alianza escuela-familia y comunidad

El modelo parte del supuesto que la escuela y la familia pueden ser socios en el cuidado y educación de los niños/as, privilegiando alianzas virtuosas que pueden incluir los recursos comunitarios. Esto implica: los programas escolares de apoyo, acciones que mejoren el clima escolar, proporcionan a las familias servicios y apoyo, aumentar las habilidades de los padres y el liderazgo, conecta a las familias con otras personas en la escuela y en la comunidad, y ayudar a los profesores con su trabajo.

El fundamento del modelo se basa en contribuir a generar asociaciones que ayuden a los niños/as a tener éxito en la escuela y en su vida posterior (Epstein, 2010). La teoría a la base del modelo responde a la teoría de esferas de influencia que es altamente consistente con un enfoque ecológico, pues se reconoce la influencia de las esferas: familia, escuela y comunidad en los aprendizajes y el crecimiento de los niños/as.

Desde el punto de vista operativo el modelo se sostiene el concepto de involucramiento familiar, ofreciendo seis tipos ascendentes de involucramientos donde se pueden articular las esferas familia-escuela-comunidad: 1) parentalidad (proveer de información necesaria a los podres para ejercer su parentalidad de modo positivo), 2) comunicación (informar constantemente a las familias de lo que sucede con los estudiantes en el colegio y viceversa) 3) voluntariado (involucrar voluntariamente a aquellos padres que quieran apoyar ciertas iniciativas escolares), 4) aprendizaje en la casa (diseñar e implementar formas de realizar tareas interactivas en las casas que involucren a las familias), 5) toma de decisiones (involucrar a los padres en la toma de decisiones) y 6) colaborando con la comunidad (involucrar a otras entidades de la comunidad y del entorno de la escuela en la realización de

actividades en pro del aprendizaje) (Epstein, Sanders, Simon, Clark, Jansorn & Van Voorhis, 2002).

De esta forma, se trabaja en cada uno de los tipos de involucramiento realizando un plan de trabajo a 3 años, redefiniéndolo anualmente las acciones específicas. Identificando para cada tipo de involucrando: desafíos, redefiniciones y resultados.

El acercamiento de este modelo a la realidad nacional, se materializa el año 2009 cuando la Fundación CAP decide desarrollar un modelo de intervención que favorezcan la alianza familia-escuela-comunidad optando por el modelo y la asesoría de Epstein, el proyecto se denomina Programa Aprender en Familia (Fundación CAP, 2018). La autora ha asistido a conferencias y seminarios a nivel nacional invitada por universidades, espacio donde se ha difundido su modelo en Chile. Cabe destacar que una fortaleza de este programa es que es uno de los pocos que cuenta con una evaluación experimental del impacto realizada por J-PAL (*Abdul Latif Jameel Poverty Action Lab*).

Modelo de colaboración comunitaria para la mejora escolar de Ohio (Ohio Community Collaboration Model for School Improvement (OCCMSI)

El *Ohio Community Collaboration Model for School Improvement* (OCCMSI) fue desarrollado a través de un vínculo de colaboración entre la Escuela de Trabajo Social de *Ohio State University* y el Departamento de Educación de Ohio, en un esfuerzo para satisfacer las crecientes necesidades de las escuelas, así como lograr un efectivo involucramiento comunitario del Estado de Ohio. El modelo opera bajo el supuesto que para que los niños estén listos para aprender en las escuelas, las escuelas deben crear colaboración sostenible con las familias y la comunidad. (Anderson-Butcher et al, 2010 en Reininger y Saracostti, 2013).

El modelo apunta al mejoramiento escolar desde una visión ampliada incorporando instancias, relaciones y recursos provenientes de las familias y las comunidades. Considerando que el aprendizaje académico puede ser efectivo si las escuelas se orientan a las barreras académicas de los aprendizajes, así como a su bienestar holístico. Esto involucra la expansión del tradicional “dentro de la escuela” para incluir a múltiples actores tales como las familias y la comunidad y crear una red de ayuda y colaboración para apoyar a los

estudiantes y sus familias. (Anderson –Butcher, Lawson, Bean, Flaspohler, Boone & Kwiatkowski, 2008).

De acuerdo a Anderson-Butcher, Lawson, Bean, Flaspohler, Boone & Kwiatkowski (2006), el Modelo OCCMSI expande el proceso de planificación tradicional en cuatro formas. Primero, enfatiza la importancia de considerar las barreras académicas, así como las barreras no académicas del aprendizaje. Segundo, se realizan mediciones y diagnóstico de ambas barreras del aprendizaje. Tercero, para el mejoramiento escolar el modelo utiliza equipos amplios de involucrados entre los que se destacan a los actores escolares y comunitarios. Por último, debido al involucramiento de múltiples actores claves (*stakeholders*) de las escuelas y la comunidad, aumenta la factibilidad de satisfacer las múltiples necesidades de los estudiantes.

El modelo se propone dos objetivos de largo plazo: todos los niños, niñas y jóvenes serán exitosos en la escuela y estarán adecuadamente preparados para una transición exitosa a la adultez (Anderson-Butcher et al, 2006). Para el logro de estos objetivos las áreas centrales de mejoramiento propuestas son: desarrollo académico, desarrollo infantil, involucramiento y apoyo parental /familiar, servicios sociales y alianza con la comunidad.

La implementación del modelo se divide en seis fases: 1) *"Getting Ready"* (busca movilizar a los actores o *stakeholders* al nivel del distrito, escuela, familia y la comunidad y son invitados a participar en un equipo de planificación); 2) Diagnóstico (busca identificar las necesidades así como los recursos de apoyo); 3) Uso de los datos e información recolectada para diseñar un plan integrado en las cinco áreas núcleos (aprendizaje académico, desarrollo infantil, involucramiento y apoyo parental/familiar, salud y servicios sociales, alianza con la comunidad); 4) formar equipos de liderazgo colaborativo y el desarrollo de estrategias; 5) los programas y las estrategias planificadas son ejecutadas en función de las decisiones tomadas por el equipo; y 6) monitoreo y evaluación del plan implementado (Anderson-Butcher et al, 2006).

Los resultados de la evaluación de OCCMSI en el Estado de Ohio han demostrado mejoras importantes en el área de aprendizaje académico específicamente en los índices de eficacia académica y exigencias académicas (Mendenhall, Iachini & Anderson-Butcher, 2017).

La influencia de este modelo en Chile ha sido incipiente, Anderson-Butcher participó en encuentros y seminarios en el país el año 2013. Donde fueron convocados los equipos de los

Programa Duplas Psicosociales de Peñalolén y equipos profesionales del Programa Proniño, ambos participantes de este estudio. Por su parte, desde la *Ohio State University* se recibido a profesores visitantes de Chile en los años 2011 y 2013[15] donde se han intercambiado experiencias, analizando aspectos factibilidad de replicar el modelo.

A continuación, se presentarán ocho modelos que han sido referenciados de manera significativa en la literatura de trabajo social escolar especialmente estadounidense y donde se hace explícita mención a intervenciones con el ámbito familiar desde la escuela. Inicialmente se expondrán dos modelos que se caracterizan por ser genéricos y amplios y en sus planteamientos, operando como referentes flexibles para ser utilizados en diversos escenarios de intervención y luego, seis modelos de carácter especializado.

Modelo de escuela y comunidad (Community School Model)

Este modelo busca trabajar con comunidades de escasos recursos socioeconómicos. El rol del trabajador social escolar es de educador en su vinculación con la comunidad, informa y explica las ofertas de la escuela. También es educador con el sistema escolar, identificando, explicando e instruyendo a los educadores y directivos sobre los factores ambientales y sociales que afectan a la comunidad y directamente a los alumnos.

El modelo se fundamenta en la teoría de sistema, la teoría de organización comunitaria y la teoría organizacional (Illinois State Board of Education, 1992).

Modelo de relación escuela, comunidad y estudiante (School Community Pupil Relations Model)

Este modelo busca producir un cambio en el sistema relacional escolar, comunitario y de los estudiantes, modificando prácticas y políticas de la escuela que tengan un impacto desfavorable en la población escolar y que impiden su desarrollo adecuado. El foco de atención lo constituyen situaciones detectadas por un equipo interdisciplinario que afectan a determinados estudiantes, por ejemplo, el embarazo adolescente, el ausentismo escolar, el

[15] La investigadora realizará especial mención a la experiencia estadounidense dado los referentes a los que pudo acceder en su pasantía breve a la Escuela de Trabajo Social de la Ohio State University vinculándose al Community and Youth collaborative Institute (CAYCI) desde el Ohio Community Collaboration Model for School Improvement (OCCMSI). Además de haber participado en 18th Annual Conference on Advancing School Mental Health en Whashintong, instancia en que se pudo aproximar a múltiples y diversas propuestas de intervención social en escuelas durante el año 2013 en el marco de su formación doctoral.

consumo de drogas y /o alcohol, entre otras. Bajo este modelo no se busca producir cambios a nivel individual o grupal, si no a nivel del sistema escolar (Liang & Zhang, 2016). Las teorías que sustentan este modelo son la teoría de aprendizaje social y la teoría de sistemas.
Los siguientes tres modelos que serán presentados poseen aplicaciones más específicas, aportando indicaciones puntuales a los procesos de intervención siendo, por tanto, especializados en sus planteamientos.

Modelo tradicional clínico

Este modelo se enfoca en el trabajo con estudiantes a nivel individual. Corresponden a niños/as que han sido identificados con dificultades socio- emocionales que influyen en su rendimiento y adaptación al ámbito escolar.
Las teorías que sustentan el modelo tradicional clínico son el psicoanálisis y la psicología del yo, explicando los problemas emocionales del niño a partir de las relaciones e interacciones familiares disfuncionales por sobre razones ambientales o sociales.

Modelo de apoyo a la familia/ Modelo de fortalecimiento familiar (Family Support Model, Family Strengthening Model)

Este modelo se centra en fortalecer y empoderar a las familias para responder adecuadamente a las necesidades de los niños/as, con el objetivo de prevenir un posible abandono y/o fracaso escolar (Fischer, 2003). Busca fortalecer el involucramiento parental y entregar herramientas para enfrentar los problemas emocionales, conductuales y/o de aprendizaje de sus hijos (Layzer, Goodson, Bernstein & Price, 2001). Se trabaja con las familias en modalidad de grupos de contención, con charlas educativas, orientaciones parentales y también en actividades grupales que involucren la relación padres-hijos. Se busca crear instancias para fortalecer los lazos sociales entre los padres y así aumentar el apoyo social entre ellos (Caspe & et al, 2006).

Modelo de respuesta a la intervención (Response to Intervention Model RTI)

El modelo buscar ser un sistema de apoyo para toda la escuela, conducir distintos niveles de evaluación y hacer uso de datos para diseños de intervenciones diferenciadas, propone

monitoreos de procesos y evaluación de la efectividad. Apunta a generar mejoras al sistema utilizando recursos eficientes en función de las intervenciones (Grosche & Volpe, 2013).

La 'Respuesta a la Intervención' (RTI) se concibe como un marco referencial multinivel para organizar prácticas basadas en evidencias, en un proceso sistemático para determinar intervenciones que aseguren éxito a todos los estudiantes en los ámbitos académico, sociales, emocionales y de comportamiento (Clarck & Alvarez, 2010).

El modelo RTI posee tres niveles, que originalmente tenían el objetivo de identificar niños/as en riesgo de desarrollar trastornos de aprendizaje y calificarlos para los programas de educación especial en EEUU (Hawken, Vincent & Schumann, 2008; Kelly, Cosner, Frey, Alvarez, Shaffer & O'Brien, 2010). Este modelo se considera innovador ya que aporta a la clasifican a los alumnos según su "falta de respuesta" a diferentes niveles de intervención permitiendo la respuesta anticipada a posibles problemáticas. Actualmente, el modelo se ha ampliado para uso en otros ámbitos fuera de lo académico y abarca tanto a la comunidad estudiantil en su totalidad como a niños/as considerados vulnerables. El nivel 1 del modelo busca responder a las necesidades de aproximadamente 80% de la población escolar y se enfoca en apoyar el logro académico y prevenir la ocurrencia de comportamiento problemático; el nivel 2 busca responder a las necesidades más específicas de niños/as en riesgo al abandono y fracaso escolar identificado en el 15% de la población escolar; y el nivel 3 busca la intervención más focalizada con niños/as vulnerables quienes no han respondido a intervenciones en los niveles 1 y 2 y presentan problemáticas crónicas en las áreas académicas y de comportamiento (Hawken et al, 2008; Kelly et al, 2010).

A continuación que expondrán dos modelos que han sido estudiados a nivel latinoamericano. El modelo de educación popular posee por finalidad la transformación social vinculada a la alfabetización de personas del mundo rural brasileño. Se optó por presentarlo en este apartado por la influencia que ha tenido en los diseños de intervención colectiva como es el caso de talleres ya sea para niños o para familias, donde siguen estando vigentes principios y técnicas de este modelo. Por su parte, también se expondrá a modo de modelo la metodología de Escuela para Padres que, si bien no tuvo sus orígenes a Latinoamérica, sí fue ampliamente desarrollada en Argentina y Chile.

Modelo de Educación Popular

El modelo de educación popular apela a "una modalidad de educación que procura que los sectores sociales tomen conciencia de la realidad y fomenten la organización y la participación popular" (García, Martinic y Ortiz, 1989, pag.13). La especificidad de la educación popular radica en ser una intervención intencionada con instrumentos dentro del mundo del saber y el conocimiento, que busca el empoderamiento de sujetos y grupos excluidos quienes en el proceso se constituyen en actores sociales que transforman su realidad en forma organizada (Cano, 2012; Mejías y Award, 2003). Desde esta perspectiva al acto educativo concurren: los sujetos de la acción educativa (o participantes de los talleres y eventos), las personas animadoras o coordinadoras de los talleres (o educador popular) y las organizaciones en las cuales están insertas las prácticas, ambos pueden reconocerse como educadores populares dadas la dialéctica de la relación educativa apostando por procesos integrales de formación. La relación de aprendizaje se construye desde sus propias estructuras y marcos conceptuales, rescatando historia, cultura, saber común, institucionalidades y conocimientos desde las cuales se organizan las experiencias de los seres humano (Mejías y Award, 2003)

Modelo de escuela para padres

La escuela para padres es un movimiento que surge desde la necesidad de los padres, se considera una estrategia preventiva de múltiples problemas asociados a la salud mental, emerge en Estados Unidos a comienzo de 1900, posteriormente se desarrolla en Europa en 1920 y se instala en Latinoamérica en la década del '60, tuvo fuerte presencia en Argentina. Tiene por objetivos: informar a los padres, formar, es decir, brindar una ayuda personal y una acción sobre el carácter de los padres, colaborar en el mejoramiento de las relaciones sociales (parento filiales y extrafamiliares) y formar a los educadores de padres. Las metodologías utilizadas por la escuela para padres se basan en la teoría psicoanalítica y se trabaja principalmente con grupos de padres, rescatando las particularidades de la intervención grupal. Las técnicas que utiliza son: cursos, conferencias, coloquios, charlas-discusión, películas, presentaciones dramáticas, emisión de radio y televisión, publicaciones y foros en red (Cano y Casado, 2015; García, 2010).

Conforme a las descripciones presentadas, el siguiente cuatro aporta una síntesis de los modelos de intervención en función de cuán genéricos o específicos son, sus objetivos y a los niveles de intervención que resultan más pertinentes de actuar.

Tabla n°4
Síntesis de modelos de intervención en el ámbito escolar

Tipos de modelos	Modelos	Objetivos	Nivel de intervención
Modelos genéricos **Referencia norteamericana**	Modelo ecológico	Comprender la influencia sistémica de los ambientes y sus intercambios significativos a nivel microsocial, mesosocial, exosocial y macrosocial.	Dependiendo del nivel de intervención, los alcances pueden ser: promocionales, preventivos o especializados.
	Modelo escuela y comunidad	Educar a la comunidad educativa, fortaleciéndola y optimizando sus recursos.	Promocional Preventivo
	Modelo de relación escuela, comunidad y alumnos	Afectar aspectos relacionales de los distintos agentes de la comunidad educativa.	Preventivo
Modelos específicos **Referencia norteamericana**	Modelo tradicional clínico	Prestar apoyo especializado a niños/as con dificultades socio-emocionales que afectan su rendimiento y adaptación escolar.	Especializado
	Modelo de apoyo a la familia o de fortalecimiento familiar	Fortalecimiento y empoderamiento a las familias para responder a las necesidades de los niños/as.	Promocional Preventivo
	Modelo de respuesta a la intervención	Objetivos diferenciados para sus tres niveles: Nivel 1: apoyar el logro académico de los niños/as Nivel 2: Responder a necesidades específicas de niños/as que presenten factores de riesgo Nivel 3: apoyo específico a intervenciones focalizadas.	Promocional Preventivo Especializado
Modelos genéricos y específicos **Referencia Latinoamérica**	Modelo de educación popular	Transformación social o emancipación social a través de procesos educativos colectivos y concientizadores.	Promocional Preventivo
	Modelo escuela para padres	Informar, ayudar en el mejoramiento de las relaciones y formar educadores para padres.	Promocional Preventivo

(Elaboración propia)

Luego de esta revisión es importante considerar que los modelos de intervención se presentan como recursos técnicos- instrumentales al servicio de la intervención social en la escuela debiendo adecuarse a los contextos escolares siendo los profesionales quiénes los seleccionan y adecúan a los objetivos de estos procesos.

Ahora bien, respecto al componente metodológico más concreto que corresponden a las técnicas, estas son múltiples y variadas, muchas de ellas ya están sistematizadas, otras se adecúan a intervenciones o son creadas *ad hoc* para determinadas intervenciones.

c) Técnicas de intervención social

Las técnicas de intervención social son variadas, las que se abordarán aquí, no sólo se utilizan en el ámbito escolar sino también en otras áreas. A continuación, se presentarán una breve descripción de tres técnicas de intervención utilizadas en la escuela: la entrevista con la familia, las visitas domiciliarias y los talleres para niños/as y/o para padres. La elección de estas tres técnicas responde a lo significativas que fueron para las escuelas estudiadas de acuerdo a la recurrencia en los discursos. Las interpretaciones en torno a estas técnicas y sus implicancias educativas serán abordadas en los capítulos 7 y 8 de este documento.

Entrevistas con la familia

La entrevista es una de las principales herramientas para el trabajo social familiar, a partir del enfoque familiar la entrevista se focaliza en la evaluación, descubriendo patrones interaccionales, comunicacionales y de relaciones, estimulando el surgimiento de la estructura familiar, su forma de organizarse y su visión sobre sí misma y sobre su mundo (Aylwin y Solar, 2002). El contenido de la entrevista cambiará conforme al momento en que se encuentre la intervención social, es decir, podrán darse entrevistas diagnósticas, para recabar datos y comprender una situación problema con la familia, o bien, entrevistas de seguimiento para favorecer el acompañamiento a determinados procesos de cambios que se estén trabajando con la familia. En el contexto escolar se utiliza ampliamente para realizar las evaluaciones-diagnósticas de las situaciones de los niños y para ir realizando seguimientos a intervenciones en curso.

Visita domiciliaria

Las visitas domiciliarias son una modalidad de los programas de apoyo a las familias, donde ésta recibe servicios de apoyo en su propio hogar a través de encuentros periódicos realizados por un agente visitador previamente definido. Dentro de su labor, suelen ofrecer información, apoyo y ayuda práctica a la familia (entre otras funciones), razón por la cual desempeñan

diversos roles (Gracia, 1997 en Muñoz, Berger y Aracena, 2011). Existe diversidad en torno a la periodicidad, población destinataria y perfil del agente visitador, en general tienen como objetivo reducir el estrés de la familia, educar a los padres, ayudar a los padres a desarrollar habilidades de autoayuda y a utilizar los recursos disponibles (Muñoz, Berger y Aracena, 2011). Se fundamenta en premisas teóricas coherentes con un marco ecológico y sistémico.

Dentro de las ventajas de las visitas domiciliarias, se destaca que a través del agente que la realiza, en el caso de las escuelas estudiadas, se trata de psicólogos/as y trabajadores/as sociales, se constituye un modelo que se refuerza a través de su conducta, siendo fuente de aprendizaje vicario para la familia. Por su parte, estos agentes facilitan la inclusión a programas e institución desde donde provienen.

Como estrategia para fortalecer el vínculo entre familia y escuela con el objetivo de apoyar el desarrollo integral de los niños/as, las visitas domiciliarias presentan una metodología prometedora dado la evidencia empírica existente de su efectividad en múltiples ámbitos e indicadores. Hallazgos empíricos de investigaciones experimentales y cuasi experimentales de programas de visitas domiciliaras apuntan a que las visitas domiciliaras enfocadas entre el periodo prenatal y preescolar, tienen un impacto positivo en reducir tasas de maltrato infantil, mejorar el apego entre el niño/a y la madre, presentar mejoras en habilidades socio-cognitivas de los niños/as y presentar mejoras en las prácticas parentales (Weiss & Klein, 2006; Paulsell, Avellar, Sama Martin & Del Grosso, 2011).

Por su parte, la evidencia empírica en relación al impacto de las visitas domiciliarias en la educación básica, es reconocido que sí existe, aun cuando se ha desarrollado con menos frecuencia que con el grupo preescolar. Un antecedente lo ha aportado, una evaluación del programa *Home Visiting Project de Sacramento California*, EEUU, en el cual profesores acudían a la casa de sus estudiantes. Esta evaluación arrojó impactos positivos en la participación de las familias en la educación de los niños/as como también mejoras en el rendimiento académico después de tres años de implementación del programa (Cowan, Bobby, St. Roseman & Echandia, 2002). Los impactos positivos de estas iniciativas no solamente se ven reflejados en las familias o en los niños/as sino también en los profesores que reportan mejoras en las relaciones con los apoderados y un mayor entendimiento entre la escuela y el hogar (Meyer, Mann & Becker, 2011).

En Chile se han logrado documentar algunas experiencias focalizadas en intervenciones tempranas y en primera infancia, aun cuando la visita domiciliaria ha sido una estrategia usada hace décadas, su sistematización y evaluación han sido escasas. Destacándose tres experiencias: el Programa de Apoyo a la Paternidad Adolescente de la Vicaría Social, la experiencia de CEANIM con Centros Comunitarios de Atención Preescolar y un Programa para Madres Adolescentes estudiado por la Universidad Católica (Kotliarenco, Gómez, Muñoz y Aracena, 2010). Así desde la experiencia de la Vicaría Social, se destacó como parte de la evaluación, resultados positivos en el compromiso materno con los/as niños/as y aumento significativo en el coeficiente de desarrollo de los niños/as. Por su parte, desde la experiencia de CEANIM, se consideró una estrategia exitosa, en un estudio de efectividad se mostró ganancias estadísticamente significativas en el indicador del estilo de apego y el desarrollo psicomotor de los niños/as (Kotliarenco, Gómez, Muñoz y Aracena, 2010). Para el caso de la evaluación de la Universidad Católica, en Programas dirigidos a madres adolescentes, los resultados de la evaluación mostraron impactos en la salud mental y estado nutricional de las madres y los niveles de desarrollo de lenguaje de los/as niños/as (Aracena, Leiva, Undurraga, Krause, Pérez, Cuadra, Campos y Bedregal, 2011).

De esta forma, se destacan las visitas domiciliaras como una estrategia prometedora, ya que proporcionan una manera innovadora para relacionar la escuela y la familia, en un espacio fuera de lo común y permitiendo romper barreras entre ambas esferas, construyendo formas de vinculación nuevas. Además, permitiendo focalizar en el acontecer de cada familia, apuntando a sus particularidades y avances específicos en el proceso de trabajo.

Razeto (2016) destaca en la visita domiciliaria potencialidades para motivar a los padres en el ámbito educativo y resultar una novedosa técnica para fortalecer la relación familia-escuela, su aporte como técnica radica en que puede “ayudar a resolver las barreras de la participación de los padres en la educación de sus hijos, como lo son la falta de tiempo para ir a reuniones o para leer materiales enviados a la casa, no sentirse valorado ni bienvenido en la escuela, no comprender el sistema escolar ni su lenguaje, y la accesibilidad (Allen y Tracy, 2004 en Razeto, 2016).

Talleres

En América Latina los talleres son ampliamente conocidos en el área de la educación de adultos, se asocian a herramientas propias de la educación popular donde se apuesta por instancias de diálogo colectivo, a partir de las experiencias de vida generando aprendizajes. Se acercan a lo que Freire (1970) ha denominado educación liberadora, en su forma y en su fondo, es problematizadora, dialógica, facilitada por un educador-educando, en un proceso de permanente develamiento de la realidad, la inserción en ella y el desarrollo de una transformación creadora. Las herramientas metodológicas de la educación popular han sido frecuentemente usadas en educación de adultos, resultando útiles para el trabajo con padres y apoderados en el contexto escolar, e incluso se han hecho uso de sus técnicas en el trabajo formativo con niños/as y jóvenes.

La metodología de taller consiste en un modelo pedagógico de aprendizaje reflexivo – experiencial. "El aprendizaje experiencial tiene lugar cuando los asistentes al taller, a partir de una experiencia que se genera, observan y comparten la percepción de su experiencia con los compañeros y reflexionan, y realizan algún tipo de abstracción integrando estas reflexiones en sus conocimientos previos, utilizados como guías para acciones posteriores" (Imbernon y Medina, 2008, 16). Para Landaverde (2011) un taller es "una metodología de trabajo en la que se integran la teoría y la práctica (…) constituye un lugar de co-aprendizaje, donde todos sus participantes construyen socialmente conocimientos y valores, desarrollan habilidades y actitudes, a partir de sus propias experiencias" (p. 12). En el trabajo con padres y apoderados en el contexto escolar se suelen utilizar para abordar cambios actitudinales en la familia, afectar creencias asociadas a la crianza, capacitar a la familia en habilidades específicas, entre otras funciones. Por otra parte, favorece el conocimiento entre los padres, tendiendo a que se generen vínculos de apoyos entre ellos.

En el espacio de taller se pueden apreciar cuatro momentos en términos de aprendizaje: vivencia, reflexión, conceptualización y sistematización. Las ventajas del taller están íntimamente relacionadas con su esencia, una instancia ideal para trabajar los vínculos interpersonales, con los conocimientos, las actitudes y las prácticas" (González, 1991).

Una vez que se ha dado este marco referencial respecto a las consideraciones metodológicas asociadas al diseño de las intervenciones, es importante aclarar que los programas de intervención se "llevan a cabo en el marco de instituciones que diseñan, implementan o

evalúan políticas sociales en territorios acotados (locales, regionales, nacionales, supranacionales) donde una población determinada se constituye en la "población objetivo" y han sido determinados objetivos de trabajo con esta población en una temática en particular" (…) (Muñoz, 2014, 22).

A continuación, se abordarán aspectos específicos de la implementación de los programas, para esto se tomarán como referentes aquellos desarrollados en el marco de reforma educativa, homologando – para efectos de análisis - la implementación de programas de intervención en la escuela con implementación de reforma educativa.

1.3.3. La implementación de programas de intervención social como expresión de reforma educativa

Los programas de intervención social en la escuela estudiados responden a líneas programáticas de la política educativa vigente y se implementan en establecimientos municipales que son parte del sistema educacional chileno. Cada escuela ha ido implementando de manera particular y única estos programas particularmente en las últimas dos décadas dichos procesos han sido escasamente documentados a nivel nacional.

Para analizar los procesos de implementación de programas se ha optado por utilizar principalmente como referentes teóricos los aportes de Datnow, Hubbard y Mehan (2002) y Datnow, Park y Kennedy-Lewis (2012) quienes cuentan con una vasta experiencia de investigación en implementación de reformas a gran escala en otros países. Para guiar el análisis se abordarán cuatro niveles: 1) características que asumen los diseños de reforma educativa aludiendo a grados de flexibilidad, foco y perspectivas de base; 2) estrategias de implementación de reforma; 3) condiciones de interrelaciones subyacentes a los procesos de implementación de reforma y 4) rol de los diversos actores en los procesos de implementación de reforma.

Se asumirá que los programas de intervención social son una expresión de estrategias de reforma educativa, contemplando en su análisis referentes propios de la implementación de procesos de reforma que apuestan por considerar como un elemento fundamental, las condiciones de vida de los niños y el desarrollo de oportunidades de aprendizajes más allá de ellas desde el punto de vista de la equidad.

La reforma educativa es posible comprenderla como la interacción social en curso entre la cultura, la estructura y la agencia. Los resultados finales de las reformas dependen de cómo las diferentes partes en su interacción se apoyen o se opongan entre sí, puede ser vista desde la perspectiva sistémica buscando identificar el patrón completo de todos los elementos involucrados (Fink 2003 en Carpay, Luttenberg, Veugelers & Pieters, 2013).

Para Datnow, Hubbard y Mehan (2002) el concepto de *implementación* apunta al acto de "hacer" la reforma o un componente de la reforma. Desde fines de la década de los noventa y a principio del 2000 se reconoce un fenómeno en el marco de la política educativa denominado *ampliación* presente en países como Estados Unidos, Reino Unido, Canadá, Australia, Sudáfrica, México, e Israel, entre otros. Se entiende por ampliación, la expansión deliberada de un modelo de reforma desarrollado externamente, es decir, la transferencia de un modelo de reforma enfocado en la mejora de la escuela que es desarrollado por una organización externa. La decisión de las escuelas por ser parte del proceso de ampliación se basa en los resultados que la investigación científica ha aportado en términos de evidencia. Sin embargo, la transferencia efectiva resulta difícil de asegurar (Elmore, 1996; Fullan 1999; Hargreaves & Fink 2000; Stringfield & Datnow 1998 en Datnow, Hubbard & Mehan, 2002).

Para esta investigación se asumirá que los programas de intervención social escolar serían similares en su forma a los modelos reforma externos que plantean los autores, dado que en su mayoría son gestados desde instancias externas a la escuela ya sea desde la política central o local, donde en ningún caso los programas se gestan desde las escuelas.

Las implementaciones de estas reformas son ejecutadas por *equipos de diseño*, se trata de los ingenieros que formulan los principios, las estrategias de implementación, y/o materiales que acompañan los procesos. Corresponde a quienes proporcionan apoyo a las escuelas en capacitación, consultoría, controles de seguimiento u otros tipos de desarrollo profesional. En el caso de esta investigación, los equipos de diseño serían similares al rol que cumplen los profesionales especialistas encargados de ejecutar los programas de intervención en las escuelas o los coordinadores de programas.

a) Características de los diseños de reforma

El primer criterio de análisis serán las características que asumen los diseños de reforma educativa implementados, aludiendo a grados de flexibilidad, foco y perspectivas a la base.

En relación al *grado de flexibilidad* de los diseños de reforma es posible distinguir diseños *estandarizados* o *flexibles* y conectados con el desarrollo local para generar cambios. También es variado el *foco* que pueden tener los diseños, encontrándose aquellos que se centran más en las prácticas pedagógicas, en la cultura o estructura escolar.

Cuando los diseños asumen características más flexibles también se aprecian mayores esfuerzos de articulación con el desarrollo local.

Por su parte, los diseños que poseen un punto intermedio de flexibilidad suelen entregar directrices de aplicación, algunos materiales y asistencia técnica, dejando ámbitos de autonomía para la escuela.

En el extremo, los diseños altamente especificados, ofrecen una descripción detallada de la forma de organizar las escuelas y aulas en las áreas de desarrollo en que se enfocan. Se supone que la escuela va a utilizar la totalidad de componentes estandarizados, incluyendo manuales, materiales y formación.

En relación a las perspectivas a la base de los diseños de reforma se pueden reconocer dos: la perspectiva técnico-racional y la perspectiva de construcción de sentido o co-construcción.

Perspectiva técnico-racional de diseño de reforma

Tradicionalmente la implementación de diseños de reforma se concibió exclusivamente desde un punto de vista *técnico-racional y unidireccional* en la forma de conducir los procesos de cambios, basándose en la teoría de gestión clásica (Datnow, Park & Kennedy-Lewis, 2012; Smith & Keith 1971; Pressman & Wildavsky 1973 en Datnow, Hubbard & Mehan, 2002).

La *perspectiva técnico-racional* responde al método más ampliamente utilizado para el estudio de la reforma. Se basa en la teoría de la gestión clásica, que enfatiza en la planificación, organización, mando, coordinación y control. Desde esta perspectiva la implementación es la capacidad de articular eslabones de una cadena de causalidad con la finalidad de obtener los resultados deseados, es decir, la implementación se desarrolla secuencialmente en etapas lineales y discretas, tendiendo a estar orientadas de "arriba hacia abajo" (Datnow, Park & Kennedy-Lewis, 2012).

Esta concepción identifica a dos grupos de actores: los *diseñadores de programas* (equipos de diseño, activos y reflexivos) y los *implementadores* (las personas que operan y trabajan a

nivel local, pasivos y pragmáticos). Asimismo, se identifican dos clases de acciones: *planificar* y *aplicar*. Las acciones son segregadas y los actores estratificados. El equipo de diseño, en la parte superior de la jerarquía "hace planes", mientras que los educadores - la gente al final de la cadena causal - son relegados a "llevar a cabo los planes". Las reformas basadas en fundamentos racionales son sostenidas únicamente en consideraciones técnicas y restan importancia a los factores sociales, culturales y políticos que conducen a la variación local. Esta perspectiva no considera la relación dinámica entre las limitaciones estructurales, la cultura de la escuela y las acciones de las personas en los contextos donde se implementan.

La *perspectiva de creación se sentido o de co-construcción*

A partir del reconocimiento de las limitaciones de la perspectiva técnico-racional surge como alternativa la perspectiva de implementación de reforma denominada de *creación de sentido o de co-construcción*, la cual se basa en la tradición sociocultural y se enfoca en las condiciones políticas y económicas propias de los contextos de implementación. Desde esta perspectiva se reconoce que los procesos de cambios se desarrollan de formas impredecibles y no lineales a través de la interacción de los individuos en un entorno diferente bajo condiciones de incertidumbre, diversidad e inestabilidad. Se parte del supuesto que la implementación de políticas se ve afectada por la forma en que las personas dentro de un contexto local interpretan o promulgan las políticas, considerando los factores locales como determinantes de los resultados de las políticas (Datnow, Park & Kennedy-Lewis, 2012).

Para esta perspectiva la implementación debe ser vista como una solución de procesos de mutua adaptación entre el usuario y el entorno institucional. La negociación, la flexibilidad y el ajuste por parte de los educadores y diseñadores de reforma son claves para una reforma exitosa según este enfoque. La conceptualización de *adaptación mutua* apela a la interrelación entre las acciones en las escuelas y en el ámbito socio-político más amplio. Por otra parte, la noción de multidireccional se asocia a la “co-construcción” donde los cambios responden a múltiples causas y afectan a múltiples participantes activos en todos los ámbitos del sistema en el tiempo. Se asume flexibilidad con las diversas intenciones, intereses e interpretaciones presentes en el desarrollo de la reforma.

La siguiente tabla sintetiza los elementos centrales de ambas perspectivas.

Tabla N°5

Comparación perspectivas a la base de los diseños de reforma

Elemento	Perspectiva técnico-racional	Perspectiva creación de sentido o de co-construcción
Dirección de cambio	Unidireccional	Multidireccional
Proceso de política	Se entiende el proceso como etapas lineales y discretas	Entiende el diseño y la implementación como parte de un proceso centrándose en el papel de los actores e interrelaciones entre distintas esferas institucionales
Esfera de influencia	De arriba hacia abajo Jerárquico	Sistema abierto de múltiples niveles
Papel del contexto	Visión generalizada del contexto (macro)	Sentido relacional del contexto Incluye relaciones sociopolíticas e intergubernamentales
Valor	Fidelidad Planificación y control Ve la variación como un dilema	Ajuste y negociación Maniobras contingentes derivadas del contexto político

(Elaboración propia basada en Datnow, Park & Kennedy-Lewis, 2012)

En el marco de esta investigación se considera que la implementación de programas de intervención mediante el enfoque de *creación de sentido o co-construcción* resultaría más consistente con otros referentes por lo cuales esta investigación ha apostado como: el mejoramiento contextualizado, aproximaciones del trabajo social escolar y la perspectiva ecosistémica. La forma en que los programas de intervención estudiados responden a estos referentes será profundizada en el capítulo 6.

Al comprender la complejidad de los procesos de reforma se ha validado con más fuerza la perspectiva de creación de sentido o co-construcción, dado que reconoce que la participación de los diversos actores es una condición necesaria para el éxito de la reforma (Carpay, Luttenberg, Veugelers & Pieters, 2013; Vandeyar, 2015).

b) Estrategias de implementación de reforma

Pietarinen, Pyhälto y Soini (2017) desarrollan posibles estrategias de implementación de reforma analizando la experiencia de reforma curricular a gran escala en Finlandia. Las autoras identifican tres estrategias ampliamente utilizadas para diversas reformas: la estrategia "de abajo hacia arriba" *(bottom-up)*, la estrategia de "de arriba hacia abajo" *(top-down)* y la estrategia que combina "de abajo hacia arriba y de arriba hacia abajo".

Estrategia de "abajo hacia arriba"

En la *estrategia "abajo hacia arriba" (bottom-up)* la escuela y los profesores son considerados como implementadores y consumidores de los nuevos componentes desarrollados por los responsables de política (Leadana, 2011, Lieberman & Pointer Mace, 2008 en Pietarinen, Pyhälto & Soini, 2017). Esta estrategia está sujeta a la capacidad de las escuelas y las comunidades docentes para convertir procesos de aprendizajes innovadores en lineamientos de reforma. La evidencia de su efectividad es significativa. En este enfoque el cambio se inicia a partir de un proceso amplio, enfocado en dar sentido a la nueva situación escolar en una comunidad, respondiendo a las necesidades de los distintos involucrados. Es importante destacar que la toma de sentido no es sólo un acto individual, en las reformas escolares a gran escala implica el desarrollo de artefactos colectivos de conocimiento (Paavola, Engeström & Hakkarainen, 2012) y el desarrollo de ciertas prácticas. Esto demanda colaboración dentro y entre las escuelas y entre los distritos escolares generando una construcción colectiva de los sentidos, es decir, una construcción compartida del significado de la reforma.

La creación de sentido colectivo tiene potenciales ventajas que facilitan los procesos de reforma: permiten elaborar el objetivo, la función y los posibles resultados; proporciona una fuente de retroalimentación y mecanismos de intercambio de conocimientos (Kondakci, Beycioglu, Sincar & Teyyar, 2015; Pierce, Kostova, & Dirks, 2001 en Pietarinen, Pyhälto & Soini, 2017); y reducen la ansiedad al compartir los diversos puntos de vista y aclarar las posibles consecuencias de la reforma. Esto asegura mayor coherencia interna en las iniciativas, con la perspectiva de crear un 'corpus' de políticas que tengan un relato/narrativa común sobre qué es lo que se quiere lograr y cómo se busca hacerlo (Fullan, 2012). En definitiva, la toma de decisiones colectiva facilita la interpretación de la reforma proporcionando una construcción coherente de los cambios.

Estrategia de "arriba hacia abajo"

La *estrategia de "arriba hacia abajo" (top-down)* ha sido destacada para llevar a cabo reformas escolares, aunque su evidencia de eficacia es limitada (Borman, Hewes, Overman & Brown, 2003, Sarason, 1990 en Pietarinen, Pyhälto & Soini, 2017). Los beneficios de este enfoque incluyen la posibilidad de alinear las actividades administrativas escolares y asignar

estructuras y recursos de acuerdo a los objetivos de la reforma a nivel nacional. Esta estrategia utiliza la capacidad de nivel estatal para proporcionar marco, dirección, recursos, reunir redes y generar capacidades en actores locales aportando coherencia global a la reforma.

Estrategia que combina "de abajo hacia arriba y de arriba hacia abajo"

La *estrategia que combina "de abajo hacia arriba y de arriba hacia abajo"* responde a experiencias recientes donde se opta por enfoques interactivos y dinámicos de implementación. En el marco de reforma educativa esta opción resultaría aportando a cambios sostenibles a través de la utilización e integración de fuerzas de ambos enfoques. Esta estrategia combinada utiliza múltiples fuentes de retroalimentación, liderazgos para la gestión del cambio y un amplio intercambio de conocimientos, esforzándose por adaptar la nueva información al conocimiento existente y las creencias relacionadas con las mejoras que están a la base de la reforma (Pietarinen, Pyhälto & Soini, 2017).

c) Condiciones interrelacionadas de los procesos de implementación de política educativa

Condiciones globales

Al considerar la perspectiva de creación de sentido o de co-construcción se tiene especialmente en cuenta las condiciones en que el proceso de reforma se desarrolla. Esto incluye: declaraciones de política, nuevas reglas o procedimientos que potencialmente condicionan las interacciones de otros actores en otros contextos de la cadena de la política. Desde esta perspectiva la implementación de reforma se genera en las interacciones cara a cara entre las personas, frente a los problemas reales en contextos sociales concretos como consecuencia de la interacción entre contextos (Datnow, Park & Kennedy-Lewis, 2012; Sarason, 1997 en Datnow, Hubbard & Mehan, 2002), teniendo en cuenta el macro sistema social (Vandeyar, 2015).

La comprensión del contexto en que se implementa la reforma incluye las dinámicas de poder de los agentes involucrados y las propias perspectivas del mundo social que ellos poseen (Thomas & Thomas 1928; Wittgenstein 1952; Austin 1961, Garfinkel, 1967 en Datnow, Hubbard & Mehan, 2002), considerando su ubicación en las instituciones sociales y culturales. Estas perspectivas dan cuenta de distinciones de género, etnia y clase social que

se expresan en el discurso cotidiano de la escuela influyendo en el diseño y ejecución de la política educativa.

Los discursos construidos en torno a la reforma, es decir, la representación que cada quien tenga de ella, sus significados, tendrán más posibilidad de influir en cuanto más poderosa sea la persona que los genere (Corson 1995; Marshall & Scribner, 1991; Berger & Luckmann 1967 en Datnow, Hubbard & Mehan, 2002).

Un tipo de condiciones especialmente estudiadas son aquellas de carácter cultural, ellas median las limitaciones estructurales y las acciones que las personas desarrollan. Así, por ejemplo, las creencias de los profesores son una consideración cultural de importancia (Datnow, Park & Kennedy-Lewis, 2012). Algunos profesores construyen socialmente parte de la identidad de los estudiantes de una manera en que ven la reforma como una manera de combatir los estereotipos y como una oportunidad para aprovechar los recursos lingüísticos y culturales que los estudiantes llevan a la clase. En estos casos, los sistemas de creencias se convierten en facilitadores para reformar. Sin embargo, las construcciones de los estudiantes sobre la base de la raza, la lengua, y la capacidad de los educadores también pueden operar como una limitación para la reforma. Las diferencias en las creencias y los valores, los conocimientos y las habilidades y los resultados esperados conducen a interpretaciones diferentes de los marcos de referencia de una reforma educativa y conducen a otras contribuciones respecto a lo que originalmente se pensaba (Carpay, Luttenberg, Veugelers & Pieters, 2013).

Condiciones específicas: la escuela

Además de contar con condiciones generales que afectan la implementación de política, en una esfera más acotada de acción, es posible reconocer condiciones específicas que afectarán la forma en la escuela incorpore la política, en este sentido clave será la cultura escolar, la que mediará los procesos de implementación. La cultura escolar se conforma por creencias y expectativas aparentes en la rutina diaria de la escuela, cómo interactúan colegas con otros, las normas y creencias compartidas por los estudiantes, profesores, directivos y otros trabajadores de la escuela. En síntesis, es lo socialmente compartido y el conocimiento transmitido de lo que es y lo que debe ser. Se relaciona estrechamente al clima escolar (Dupper, 2003).

En estas condiciones específicas dadas principalmente por la cultura escolar es posible identificar factores protectores y factores de riesgo respecto al bienestar de los niño/as y la comunidad, los que a su vez operan mediando los procesos de implementación de reforma. Los *factores de riesgo* corresponden a problemas para generar cambios en la cultura y clima escolar. Áreas en que se expresan estos factores de riesgo son: disciplina, políticas y prácticas asociadas a la asistencia, tamaño de la escuela, expectativas de los profesores, curriculum e influencias fuera de la escuela.

En relación a los factores protectores, estos pueden controlar los factores de riesgo y generar resultados positivos para la cultura y el clima escolar. Están asociados a: relaciones positivas, vinculación y compromiso, apropiados grados de estructura y control en la escuela, normas y valores que convoquen a la comunidad.

De esta manera, se espera que la implementación de las intervenciones sociales en la escuela apunte a cultura y clima afectando los factores de riesgos y favoreciendo los factores protectores en favor de cambios sostenidos que contribuyan al bienestar de la comunidad (Dupper, 2003).

A propósito de la implementación de programas de intervención social en escuelas Dupper (2003) desde una perspectiva sistémica señala que la implementación de intervenciones sociales en las escuelas demanda a los implementadores una amplia comprensión del contexto organizacional del establecimiento, reconociéndolo como único e influyente en el desarrollo y entrega de intervenciones escolares, para esto debe prestar especial atención a las condiciones internas y la vinculación con el medio. Para este autor la escuela es un sistema abierto impactado por sus ambientes inmediatos, que refleja y transmite las normas y valores dominantes de la sociedad. En tanto sistema posee límites, los que corresponden a regiones que la separan del ambiente.

Internamente el sistema escolar posee tres características de su dinámica que afectan considerablemente la implementación de políticas - intervenciones sociales en la escuela - estrechamente relacionadas con la cultura escolar, se trata de los grados de: formalización, estandarización y centralización.

La *formalización* corresponde al grado en que reglas, políticas y procedimientos que regulan el comportamiento en la organización son expuestos de manera escrita y codificados. En la escuela esto se podría reflejar en el manual de disciplina.

La *estandarización* correspondería a un tipo de formalización en la cual la organización expresas maneras uniformes de relacionarse con situaciones.

La *centralización* se refiere a la concentración de poder, autoridad y toma de decisiones de una oficina central. Por su parte, la *descentralización* en la escuela se refiere a una gestión basada el sitio, donde el edificio principal tiene una autoridad para tomar importantes decisiones y en los distintos niveles del edificio, los profesores tienen mucho que decir en la toma de decisiones.

Estos procesos impactan en los tipos de servicios que se pueden implementar en la escuela, así por ejemplo en escuela formalizadas y centralizadas se darán mayores y mejores condiciones para implementar intervenciones tradicionales y ubicadas en el micronivel.

Las condiciones específicas de la escuela no sólo están dadas por sus características propias sino también por la forma de relacionarse con su entorno significativo, en ellos los límites cobran un papel importante, facilitando u obstaculizando los procesos de cambio.

En relación a los límites del sistema escolar y los procesos de implementación de reforma, Fullan (2012) apela a densificar la relación entre la comunidad/ciudad y la escuela en contextos de reforma, es decir, entre los contextos urbanos y los contextos escolares, planteando que es esencial centrarse en el sistema escolar y el desarrollo de su infraestructura. Esto supone multiplicar y diversificar las conexiones de la escuela con la comunidad.

Señala que "las fronteras entre las escuelas y el exterior deben ser transparentes y permeables tanto como pueden hacer los profesores en esta dirección. Debemos lograr que las escuelas se relacionen de forma diferente con los padres/comunidad, la tecnología, la política del gobierno, debiendo unirse a una variada red de alianzas con otros colegas, las universidades, el mundo de los negocios, etc." (Fullan, 2012, 12).

d) Actores involucrados en los procesos de implementación de reforma educativa

El cuarto criterio de análisis alude a los actores que están involucrados en los procesos de implementación de reforma educativa.

El rol de los involucrados en los procesos de reforma es sumamente importante, así lo constata Vanderyar (2015) analizando el rol de los lideres distritales en la implementación de la política de e-educación, descubriendo que las dificultades de implementación estaban asociadas a formas diversas de interpretar el mandato político mayor por parte de estos líderes

y no contar con las capacidades y competencias necesarias para que esta política llegara a las escuelas y fuera efectivamente implementada por los profesores, en definitiva, los líderes distritales no estaban apropiados de su rol.

En este segmento se abordarán con mayor detalle tres actores claves de los procesos de implementación dado su poder y posicionamiento relativo en la dinámica escolar: los directores, los profesores y los facilitadores.

Los procesos de reforma escolar introducen y demandan nuevas actividades para los profesores, administradores, estudiantes y familias. A los directores se les demanda ser líderes del proceso, los profesores tienen un fuerte rol en el desarrollo de los programas especialmente en la adaptación de los planes de estudio y sus metodologías, de las familias se espera que sean participantes activos de los procesos y de los estudiantes que asuman una responsabilidad activa en sus aprendizajes.

Estas nuevas actividades y demandas para los diferentes actores se gestan en la escuela considerando sus características estructurales, estas incluyen: la disposición organizacional, las estructuras de seguimiento, las estructuras de gobierno, la calendarización del tiempo, las reglas y procedimientos. Estas condiciones estructurales están permeadas por la cultura escolar que involucra normas generales de comportamiento, creencias respecto a la autoridad, hábitos de deferencia y resistencia y conocimiento básico de cómo se hacen las cosas. De esta forma la expresión de actoría de cada uno de los participantes de la reforma se da en esta trama de relaciones estructurales-culturales que emergen del contexto escolar.

Directores

Los directores poseen un rol de soporte activo y abierto a la reforma, su posición es crítica para asegurar el éxito en los lineamientos del cambio escolar. Se espera de ellos el ejercicio de un liderazgo instruccional, creando y manteniendo un sentido de confianza en la escuela, usando mecanismos de micro-políticas positivas para negociar entre áreas (administrativa, técnicas, institucionales), crear una comunidad profesional y redes de comunicación internas (Lupton & Thrupp, 2013).

Para involucrarse en el cambio escolar se requiere que los directores dejen de ser administradores del *status quo* y pase a ser facilitadores de la reforma. El protagonismo de los directores no significa solamente estar a favor de la reforma, sino que reorganizar las

estructuras y recursos escolares hacia ella y crear una cultura interna que favorezca su implementación.

Los procesos de reforma varían según las instancias en que los directores propician e instalan cambios de estructura, del gobierno de la escuela y de la forma en que las decisiones son tomadas. En general, se requieren que los directores cuestionen sus estilos de liderazgo y su interacción con los profesores en el contexto de reforma.

Para profundizar en este rol de los directores se desarrollarán aspectos específicos del liderazgo al interior de la escuela.

Directores y procesos de liderazgo en la escuela

Es posible entender el acto de liderar como la labor de movilizar e influenciar a otros para articular y lograr los objetivos y metas compartidas (Leithwood, Day, Sammons, Harris & Hopkins, 2006). Los directores de escuelas están constantemente llamados a esto, especialmente cuando deben conducir procesos de reforma.

El liderazgo y la gestión de la escuela se encuentran relacionados aun cuando su definición y alcance son distintos, son conceptos complementarios. La gestión se ocupa de hacer frente a la complejidad propia de los procesos organizacionales, su sinergia y sustentabilidad, y el liderazgo se ocupa de los cambios necesarios para proyectar la organización en un entorno dinámico. Para Elmore (2010) "el liderazgo consiste en mejorar la práctica pedagógica y los aprendizajes escolares, y en construir las condiciones organizacionales dentro de las escuelas que permitan desarrollar una buena práctica docente" (p.12).

La gestión de los directivos está asociada esencialmente a la generación de condiciones organizacionales y capacidades profesionales en las que se desarrollan los procesos de enseñanza y aprendizaje; se distingue también, por acciones destinadas a rendir cuenta de los resultados ante las partes interesadas y asume la responsabilidad de los procedimientos administrativos (MINEDUC, 2015). Desde este punto de vista, los directores deberán proveer las condiciones escolares propicias para la implementación de los procesos de reforma desde su tarea de gestión. La forma en que se generen estas condiciones y las características de la conducción de los procesos de reforma estarán mediados por los estilos de liderazgos que ejerzan los directores.

Los procesos de implementación de reforma educativa implican procesos complejos que afectan áreas sensibles para la organización escolar y – de acuerdo a lo abordado previamente

– serían más exitosos cuando se llevan a cabo de manera participativa, involucrando a distintos actores de la comunidad educativa y del entorno significativo, de esta forma se requieren directores que ejerzan liderazgos compartidos que abarquen la institucionalidad en su globalidad, donde los estos sean legitimados y respetados en su labor.

El estilo de *Liderazgo distributivo* parece ser un modelo que podría favorecer los procesos de reforma en la escuela. Este estilo surge con el propósito de contestar a las visiones del liderazgo educacional que ponían énfasis en la figura de un líder transformacional que desempeñaba casi exclusivamente las tareas de organización institucional, gestión del aprendizaje, relación con los alumnos, diseño e implementación de modelos estratégicos de aprendizaje y trabajo con los profesores (Marzano, Waters y McNulty, 2005). Actualmente, se ha documentado que el liderazgo distribuido es un denominador común en las escuelas que han sostenido una mejora continua durante los últimos cinco años (Chen, 2007; Day & Johansson, 2008), supone el ejercicio de una gestión escolar más distribuida y más democrática, que entraña el compromiso y la implicación de todos los miembros de la comunidad escolar en la marcha, funcionamiento y administración de la escuela (Harris y Chapman, 2002; Bennet, Wise, Wood & Harvey, 2003), asumiendo que hay más implicados en la práctica del liderazgo. Este es compartido (Spillane, 2005), está repartido o es descentrado (Gronn, 2003), en definitiva, un número significativo de individuos asumen responsabilidades diferentes, no importa si son reconocidas o no (Bolívar, López y Murillo, 2013).

Para el desarrollo de este tipo de liderazgo se debe preparar la escuela, a la comunidad de profesores para el eventual desempeño de tareas asociadas a la gestión administrativa, facilitando a los docentes: experiencias de liderazgo, gestión administrativa y elaboración de políticas (Fullan & Hargreaves, 1999, Oswald & Engelbrecht, 2013).

Para algunos autores el liderazgo distributivo se puede concebir como un liderazgo con *enfoque organizacional* dado que opera como función organizacional más que como un rasgo personal (Valenzuela y Horn, 2012). Este tipo de liderazgos obliga a las escuelas a pasar de una cultura de dependencia a una de agencia y habilitación (Oswald & Engelbrecht, 2013).

Elmore (2010) siguiendo la línea del liderazgo distributivo, acuña el término *liderazgo institucional*, el cual consistente en la práctica de mejora permanente en la escuela, teniendo como desafíos “desarrollar un aprendizaje profundo y sostenido entre los directores y

profesores en torno a las condiciones necesarias para el éxito de los alumnos en sus escuelas. El primer nivel de aprendizaje consiste en conocer la propia organización, sus prácticas, su cultura y creencias en torno a los que los adultos y alumnos pueden aprender, sus modelos de trabajo y sus procesos conducentes a generar acciones colectivas" (p.14). Desde esta perspectiva, se refuerza que el liderazgo no es entendido como una cualidad esencialista de las personas que lideran sino como un atributo que es susceptible de ser aprendido en el marco de las interacciones significativas que establecen directores, profesores y alumnos con el norte puesto en el aprendizaje de ellos.

En definitiva, el papel de los directores en los procesos de implementación de reforma debiese responder a un liderazgo institucional que ubique al centro la mejora en los aprendizajes mediante un liderazgo distributivo que ofrezca cuotas de poder, deligación y compromiso en los distintos actores de la comunidad educativa, favoreciendo el involucramiento y la oportunidad de generar sentido de comunidad frente a la reforma.

Profesores

Los profesores – que son claves en los procesos de implementación de reforma - no responden pasivamente a las directivas del mandato los niveles más altos de las organizaciones. Por el contrario, los educadores pueden responder de variadas maneras. Si consideran que sus ideologías son consistentes con la que plantea la reforma a menudo lo apoyan, mientras que aquellos que se encuentran sus ideologías son incompatibles pueden resistir activa o pasivamente el cambio (Datnow, Park & Kennedy-Lewis, 2012; Bailey 2000; Muncey & McQuillan, 1996; Sikes, 1992 en Datnow, Hubbard & Mehan, 2002). La respuesta a la reforma también se puede correlacionar con las características personales de los profesores como la edad o etapa de su carrera (Huberman, 1989; Riseborough 1981 en Datnow, Hubbard & Mehan, 2002), género (Datnow 1998; Hubbard & Datnow 2000), la raza y la cultura (Bascia 1996; Casey 1993; Foster, 1993 en Datnow, Hubbard & Mehan, 2002). Así, la receptividad de los profesores hacia la reforma depende en gran medida el involucramiento que desarrollarán y las creencias en los lineamientos del cambio.

Pietarinen y Soini (2014 en Pietarinen, Pyhälto & Soini, 2017), evidenciaron que los profesores que han desarrollado una percepción más holística sobre los objetos de una reforma también eran más propensos a experimentar la apropiación de la misma.

Los profesores necesitan apropiarse del proceso de cambio y de los esfuerzos que implica la reforma. Si los profesores están involucrados en planificar e implementar la reforma, son más proclives a asumir la responsabilidad de su participación.

En los procesos de implementación de reforma generados por agentes externos se generan tensiones en relación a los profesores, una de ellas apela a que este tipo de reformas son prescriptivas, inhiben la creatividad y la adherencia al cambio por parte de los docentes (Datnow, Park & Kennedy-Lewis, 2012). Por otra parte, cuando la reforma es más flexible y deja en manos de la escuela algunos procesos, la tensión surge desde el argumento de la falta de tiempo por parte de los profesores.

En relación a la actuación de los profesores en los procesos de reforma, según las investigaciones reportadas, se apreciaban tres posibilidades: quienes adherían a los lineamientos de manera activa y comprometida; quienes aceptaban la reforma pasivamente y quienes se oponían. Estas distintas opciones generaban en las escuelas un fraccionamiento de posturas (Datnow, Hubbard & Mehan, 2002).

Por otra parte, la carga de trabajo y demandas que la reforma podía ocasionarles a los profesores se vivenciaba de manera distintas en caso de los profesores comprometidos con los cambios en contraste con quienes no lo estaban.

Profesionales facilitadores de implementación

Los facilitadores corresponden a profesionales que colaboran en la implementación activa de la reforma en las escuelas. La labor del facilitador combina actividades administrativas y curriculares, se les reconoce en un rol de ambigüedad al interior de la escuela en relación a la micropolítica de las relaciones vinculadas a la reforma (Datnow, Hubbard & Mehan, 2002). Los facilitadores más exitosos según los autores han sido aquellos que se ven a sí mismos como agentes de cambio organizando actividades para apoyar plenamente las reformas. Los facilitadores trabajan diversas estrategias para generar relaciones positivas con los profesores (Datnow, Park & Kennedy-Lewis, 2012). La forma en que los profesores perciben a los facilitadores es clave, dándose un espectro de posibilidades que van desde apreciarlos como: un par profesor, un apoyo administrativo o como ningún aporte a la escuela.

La posición de facilitador de la reforma implica desafíos en términos de funciones y relaciones. Se espera que los facilitadores sean autoridades instantáneas en un programa desarrollado por un grupo externo. Asumir el rol de facilitador o coordinador al interior de la escuela implica asumir un puesto en el centro de atención y trabajar en estrecha colaboración con el director.

Por otra parte, en función de las distinciones de género, al igual que el análisis realizado con las profesoras en los procesos de reforma, en el caso de los facilitadores también se apreció una tendencia a ser un rol asumidos por mujeres. Esto se explicaría por el énfasis en el cuidado y la colaboración (Regan & Brooks 1995 en Datnow, Hubbard & Mehan, 2002) y dando prioridad a la enseñanza y el aprendizaje (Restinc 1993 en Datnow, Hubbard & Mehan, 2002). Estas posiciones requieren personas dispuestas a asumir que consumen tiempo y difíciles puestos de trabajo, pero sin compensación adicional. La alta representación de la mujer como facilitadores es importante en términos de la comprensión de estas posiciones de liderazgo docente y las funciones que sirven en las escuelas.

Capítulo 2. Programas de intervención social escolar. Problematización, antecedentes y desarrollo de la literatura

Introducción

Este capítulo busca dar cuenta de la problematización a la base de esta investigación, destacando argumentos centrales que justifican su desarrollo y evidencian su relevancia para la educación, las políticas y las intervenciones sociales en este ámbito. Particularmente, esta investigación ha permitido iluminar la manera en que se implementan los programas de intervención social en escuelas como estrategia de reforma educativa, manifestación de los procesos de cambios en la línea de la mejora escolar, reconociendo sus implicancias.

Se expondrán los principales argumentos provenientes de los antecedentes contextuales y empíricos que sustentan la investigación. Considerando la problematización desarrollada se da a conocer la pregunta de investigación, los objetivos y las preguntas directrices que guiaron transversalmente el estudio.

Posteriormente, el capítulo aportará una descripción genérica de los programas, invitando a reflexionar acerca de su implementación y la relación con los procesos de mejora educativa, particularmente asociándolos al mejoramiento contextualizado.

El capítulo se organiza en cuatro secciones, las tres primeras ya han sido descritas y apuntan a sustentar la problematización, pregunta de investigación y objetivos. La cuarta sección busca profundizar en los argumentos enunciados en la problematización, contribuyendo con los antecedentes nacionales e internacionales que fundamentan la necesidad de investigar en esta área. Para esto se expondrán aspectos característicos de los programas en la escuela, distinciones asociadas a los procesos de implementación como estrategia de reforma, aportando fundamentos, tensiones y vacíos en la generación de conocimientos en esta materia.

Igualmente, en esta sección se presentan los principales antecedentes nacionales relevantes para comprender el surgimiento e implementación de los programas, sus referentes históricos y aquellos provenientes de la política educativa.

Finalmente, se exponen antecedentes de programas implementados en América Latina y de países anglosajones que cuentan con estas experiencias desde inicio del siglo XX.

2.1.**Problematización**

Las actuales estrategias de reforma educativa en contextos de desventaja en Chile se han caracterizado, entre otros aspectos, por el desarrollo de diversos programas que operan como respuesta a nuevas configuraciones de lo educativo manifestándose como apoyo psicológico, social y pedagógico para los niños/as y sus familias (Saracostti, 2013). Ubicados en las propias escuelas en el marco de la gestión de cada establecimiento y avalado por la política local y/o central, conformando un set de condiciones que han favorecido su surgimiento y proliferación.

Estos procesos han tenido una presencia sistemática y estable durante los últimos veinte años, aun cuando se registran las primeras intervenciones sociales escolares en los años '30 en Chile (Sotomayor, 2015) y desde principios del novecientos en el mundo.

Los programas en tanto intervención social[16] se conciben como una propuesta de acción, organizada y sistemática, que apunta a un horizonte de transformación social – de diverso alcance – que cuenta con referentes teóricos, metodológicos y ético-políticos (Matus, 1999), que ya han sido desarrollados en el capítulo 1. Son útiles para canalizar de manera operativa una política pública mediante una planificación, son implementados por profesionales especialistas y poseen recursos asignados para su desarrollo (Muñoz, 2011).

Los programas implementados en escuelas – en su mayoría - afectan aspectos relacionales propios de su dinámica, se les asocia a la convivencia escolar y a la oportunidad de resignificar la relación entre familia y escuela, con nuevos interlocutores – los profesionales especialistas - que poseen herramientas técnicas propias de su formación para favorecer esta vinculación. Esta oportunidad de cambio se relaciona con lo que plantea Razeto (2016) "si ni la escuela ni sus educadores han logrado concebir a la familia como un aliado, entonces es evidente que existe la necesidad de contar con el aporte de otras disciplinas y profesiones que ayuden a mejorar las prácticas y estrategias de vinculación" (p.455).

La aproximación inicial a los procesos de implementación de programas de intervención como estrategias de reforma educativa en escuelas deja abiertas múltiples interrogantes: cómo dialogan los programas con la política educativa local, qué recursos comunitarios

[16] La intervención social como proceso social y político posee diversas expresiones y alcances, al usar el apelativo "programa" se circunscribe la intervención social a una unidad de planificación, delimitando su naturaleza, alcance y recursos asociados.

influyen en estos procesos y de qué manera, qué estrategias específicas utilizan los programas en las escuelas, qué roles juegan actores claves como los directores, los profesores y los profesionales especialistas en las dinámicas de implementación, por señalar algunas de las interrogantes que no encuentran asidero en la literatura e investigaciones vigentes. Esta investigación busca un abordaje profundo y centrado en las particulares dinámicas relacionales y de procesos que experimentan las escuelas en que se implementan. Para esto fue pertinente el uso un diseño cualitativo de casos múltiples desde lo metodológico[17].

Los programas de intervención serán entendidos – en el marco de esta investigación - como estrategia de reforma educativa, tal como fue desarrollado en el capítulo 1, su presencia en la escuela puede concebirse como una forma de expresión de mejora escolar.

Elemento central de la mejora escolar - a la que contribuyen los programas - es el apoyo especializado brindado a la escuela, reconociendo con ello la complejidad de educar en contextos desventajados (Verger & Normand, 2015; Verger & Bonal, 2012; Verger & Bonal, 2011; García Huidobro & Belleï, 2006) donde se requieren estrategias que complementen las estrategias pedagógicas para ir respondiendo de manera integral a las necesidades de los niños/as que viven en condición de pobreza (Maureira, 2015; Lupton & Thrupp, 2013; Horgan, 2011; Horgan 2009), aportando a establecer un "piso mínimo de equidad social, el cual subyace a la noción de "condiciones de educabilidad", las que "comprende el conjunto y la dinámica de factores y condiciones socioculturales y familiares que juegan en la relación entre escuela, familia y sociedad" (Navarro, 2004, 28). Conocer y comprender los procesos de implementación de programas en las escuelas permite aproximarse a los significados asociados a ellos, el sentido que le atribuyen los distintos actores, las maneras de manifestar valoraciones respecto de ellos y evidenciar las limitaciones que emergen en las condiciones específicas de la implementación.

Los movimientos de mejora escolar integran concepciones y estrategias que favorecen la integración de los elementos contextuales (Francis, Mills & Lupton, 2017; Lupton & Thrupp, 2013; Thrupp & Lupton, 2011; Thrupp & Lupton, 2006), particularmente el denominado *mejoramiento contextualizado*. La mejora "se detiene en los procesos escolares, se ocupa de

[17] Verger & Bonal (2011) como crítica a la visión del Banco Mundial en materia de reforma educativa y evaluación de su impacto, sugieren e instan a que se desarrolle investigación desde enfoques cualitativos que permitan captar la importancia de las normas sociales, las preferencias y las regulaciones locales en lo respecta a entender y evaluar la experiencia escolar de los niños.

la capacidad para cambiar, estudia las diferentes trayectorias de mejoramiento que muestran las escuelas en el tiempo e incorpora una definición de calidad educativa" (Carrasco, 2008, 7), por su parte el que esta mejora sea "contextualizada" implica profundizar en la compleja interrelación entre rango de características contextuales y las respuestas de las escuelas a esos desafíos específicos (Thrupp & Lupton, 2011; Carrasco, 2008; Thrupp & Lupton, 2006). Es decir, en estos procesos la escuela es protagonista y gestora de sus cambios, así lo indica Maureira (2011) señalando que "las escuelas y liceos de contextos vulnerables, sobre todo aquellos de logros más exiguos, deben ser profesional y sistemáticamente acompañados (…) de forma de ir desarrollando y consolidando competencias y habilidades de manera autónoma y efectiva en las propias escuelas y liceos" (p.1).

Desde esta perspectiva, la implementación de programas en la escuela contribuiría a contar con escuelas donde se desarrollen acciones como: "apoyo multisectorial por parte de los gobiernos pero articulado a nivel escuela, abrir las escuelas a la comunidad local, fuerte intervención con programas de reforzamiento pedagógico y de actitudes, ampliar indicadores de calidad y metodologías de progreso escolar, otorgar mayor autonomía a las escuelas para otorgar secuencia curricular según el progreso diferenciado de sus estudiantes, entre otras iniciativas" (Carrasco, 2008, p.10).

La visibilización y consideración de lo contextual en contextos de desventaja responde al llamado realizado por Thrupp & Lupton (2006) a dejar la mirada "neutral" o "políticamente ingenua" a la hora de diseñar estrategias y políticas de mejora, que obvian las injusticias sociales y perpetúan la reproducción de desigualdades educativas (Verger & Normad, 2015; Verger & Bonal, 2012). Esta investigación busca develar de qué manera los programas de intervención asumen el mandato por la justicia social en materia educativa.

Aproximarse al fenómeno educativo desde las dimensiones del contexto da lugar a evaluaciones más justas del rendimiento escolar, a una distribución más equitativa de los recursos y a la prestación de un asesoramiento y apoyo pertinentes al contexto (San Martín, Paukner y Sanhueza, 2015; Verger & Bonal, 2012). Sin embargo, como señala Carrasco (2008) "el proceso de cambio escolar en escuelas desaventajadas posee una complejidad que no ha sido cuidadosamente estudiada, ni es necesariamente facilitado por políticas a nivel de gestión y evaluación de desempeño" (p.13), pues se ha tendido a neutralizar las características socioculturales de los niños, invisibilizando su impacto en la gestión escolar y en la

pedagogía. A este respecto Verger & Bonal (2012) señalan que una de las limitaciones de los procesos reforma de corte economicista, globales y centrados en rendimiento educativo es que no consideran el contexto, ignorando las condiciones de vida y las experiencias culturales de las personas, sin considerar que estos son factores que impiden ver los efectos esperados en el aprendizaje. Para estos autores, el desarrollo educativo requiere – entre otros elementos – una comprensión multidimensional de la pobreza, un enfoque multifactorial que reconozca que existen factores no educativos que operan como barreras para los aprendizajes. Proponen específicamente tratar aspectos relativos a las condiciones que rigen la educabilidad de los niños/as, es decir, identificar los requisitos sociales mínimos para que puedan aprender en la escuela.

Las condiciones contextuales, vitales, familiares y comunitarias han sido de alguna manera recogidas en esta investigación buscando comprender de qué manera la implementación de programas de intervención puede aportar a modificar estas condiciones direccionándose a construcción de un piso mínimo de equidad para el desarrollo de los aprendizajes de los niños/as.

Este norte de mejora en contextos de desventaja educativa – de pobreza y exclusión social – desafía a la escuela, a quienes lideran los procesos de cambio escolar, directores, autoridades locales y quienes desarrollan las políticas (*policy makers*) a concebir la educación como un proceso complejo donde las condiciones en que ocurre – el hogar, el barrio y la propia escuela - tendrán un fuerte impacto en los resultados (Vandeyar, 2015; Carpay, Luttenberg, Veugelers & Pieters, 2013; Verger & Bonal, 2012; Datnow, Hubbard & Mehan, 2002). Sin embargo, se desconoce si esta perspectiva está efectivamente incorporada en quienes conducen estos procesos de cambio, cuánto de estas intenciones pueden estar sólo en el nivel de las declaraciones, pero quizás no incorporadas en las acciones prioritarias de la escuela, qué relaciones entre los actores claves podrían interpretarse como tensiones o condiciones favorables para su incorporación, esta investigación busca contribuir en esta línea.

En definitiva, las condiciones de aprendizaje vinculas al contexto escolar responden a lo que Lupton (2004, 2005 en Thrupp & Lupton, 2006) denomina las particularidades del contexto, lo que incluye las características de los estudiantes, características del área/ localidad y características de las escuelas. De esta forma, lo que ha sido exitoso en un contexto no es necesariamente trasladable a otro. Esta concepción cuestiona la exigencias homogéneas y

estandarizadas a las que se someten las escuelas en desventaja educativa, apostando por un abordaje de causalidad no lineal de los procesos y resultados en las escuelas, una visión no racionalista sino cultural de las instituciones escolares (Fullan, 2003; Hargreaves, 1994; López, Assael y Newmann, 1983, Cornejo y Redondo, 2007). Desde este prisma, la labor de los programas como implementación de reforma educativa favorecería el uso los recursos propios de cada comunidad, permitiría aprovechar los capitales sociales, culturales y económicos de las localidades. La aproximación de esta investigación mediante casos múltiples de escuelas en que se ha observado la implementación de programas busca contribuir al conocimiento de estas particularidades.

De acuerdo a lo que se ha señalado los programas de intervención mediante el apoyo de los profesionales especialistas que participan en la implementación contribuyen a la mejora escolar pues van aportando a la generación de condiciones mínimas para el aprendizaje de los niños. En el marco regulador nacional (Ley General de Educación y Circular n°1 de la Superintendencia de la Educación en Del Valle y Mena, 2015) a estos profesionales se les denomina *asistentes de la educación*, diferenciándolos de los docentes y definiendo su labor como un apoyo para el trabajo de los directivos y profesores de las escuelas aportando al desarrollo del proyecto educativo institucional. Para el caso de esta investigación estos profesionales serán denominados *especialistas*. Su inserción en las escuelas ha implicado de manera espontánea la necesidad de poner en diálogo a profesores con otras disciplinas que aportan nuevos puntos de vista respecto al fenómeno educativo.

La inserción de estos nuevos profesionales también se aprecia como una respuesta técnica a un ámbito del saber para el cual los equipos de gestión y profesores no estaban preparados (Serra y Canciano, 2006). Se enfatiza que la inserción de estos profesionales a inicios de los ’90 se explicaría por el abordaje de la pobreza desde la escuela, “la integración de estudiantes de extrema pobreza y con necesidades educativas diferentes a escuelas comunes, hace que los dineros extras que ello conlleva se utilicen en las llamadas “Duplas psicosociales”, integradas ya sea por psicólogos o psicopedagogos y asistentes sociales. Poco después se integran más profesionales especializados con el programa de integración educativa (PIE), y a las aulas del primer ciclo, asistentes de aula” (Del Valle y Mena, 2015, 15).

Los recursos de la Ley SEP han sido un facilitador para que las escuelas puedan destinar recursos al apoyo de estos profesionales. A diez años de su implementación, llama la atención

perspectivas suspicaces respecto a los aportes efectivos de estas nuevas disciplinas en la escuela, poniendo en cuestionamiento su pertinencia. Así lo expresa Román (2013) evaluando la implementación de la SEP manifiesta su inquietud indicando como parte de sus recomendaciones indica: "evaluar el efecto que está teniendo la contratación de un importante número de profesionales del área psicosocial. Se estima urgente y relevante levantar información que permita conocer qué está pasando desde la enseñanza y el aprendizaje con los alumnos más vulnerables y de menores rendimientos. Esto debido a algunas preocupantes señales [donde] más que enseñar y formar, se estaría tratando y atendiendo terapéuticamente a los niños con mayores dificultades o conductas disruptivas, según apreciaciones de los docentes. Así, una vez más, la responsabilidad por el no aprender se pone en el estudiante vulnerable, se le asume con "problemas" y por tanto necesario de ser tratado. De esta forma, más que maestros y directores que indaguen en respuestas y estrategias pedagógicas para apoyar y mejorar los aprendizajes de estos estudiantes la opción parece ser en transitar hacia escuelas que se parecen más a salas de atención de tratamiento psicológico y hasta médico" (p. 158).

La perspectiva de esta investigación, especialmente después de haber realizado el trabajo empírico, no comparte esta crítica pues se apunta a una mirada más esperanzadora de la inserción de estas disciplinas, particularmente por las razones asociadas a la histórica invisibilización de las condiciones socioculturales de los niños y sus familias (Horgan, 2011; Horgan, 2009) y la necesidad de contar con profesionales especializados para su abordaje en la escuela (San Martín, Paukner y Sanhueza, 2015; Verger & Bonal, 2012; Carrasco, 2008), expertiz que escapa de las competencias de los profesores y equipo de gestión escolar.

A partir de los antecedes ya estudiados (Santana y Reininger, 2017; Saracostti y Villalobos, 2014; Santana, 2014; Saracostti, 2013) evidencian que los programas no responden a enfoques clínicos centrados en tratamientos de patologías sino a enfoques comunitarios y familiares que apuntan a incidir en los entornos y en el desarrollo de competencias y habilidades que sean sostenibles en el tiempo.

Se comparte la visión de Román (2013) respecto a la necesidad de conectar la ayuda profesional especializada que reciben los niños/as con los logros académicos y no académicos de sus trayectorias educativas. Esta investigación espera pronunciarse respecto a esta relación, explorando las subjetividades de los distintos actores involucrados.

A partir de los antecedentes revisados, se puede reconocer que los programas de intervención poseen área de influencia donde se activan ámbitos de mejoramiento (Thrupp & Lupton, 2006): la comunidad en un sentido amplio, las familias y su relación con la escuela y los propios niños/as con sus particularidades socioculturales.

En relación al ámbito de influencia relacionado a la comunidad escolar, el medio local y/o comunitario (Mendenhall, Iachini & Anderson-Butcher, 2017; Eptein, 2010) en que se sitúan las escuelas se tendrá especial consideración por el carácter municipal de las escuelas estudiadas en esta investigación.

Los programas inician su implementación en escuelas consideradas vulnerables (Del Valle y Mena, 2015) usando como indicador el índice de vulnerabilidad escolar utilizado como instrumento de focalización escolar[18]. En el caso de esta investigación se trabajó con escuelas municipales. Estos establecimientos concentran la mayor parte de niños/as y familias pobres del país dando cuenta de una alta segmentación del sistema educacional chileno (San Martín, Paukner y Sanhueza, 2015; Weinstein, Fuenzalida y Muñoz, 2010; Valenzuela, 2006). Cuentan con gran parte de indicadores de desventaja educativa en aspectos curriculares, de infraestructura, calidad docente, administrativos y de financiamiento, por citar algunos (Eyzaguirre y Le Foulon, 2001).

La educación municipal concentra el 46,4% de los establecimientos nacionales y, si bien ha tenido logros en lo que a cobertura y retención se refiere, aún hay áreas pendientes, entre estas, enfocarse en los niños/as y jóvenes provenientes de hogares de menores recursos, "lo que ha involucrado administrar una mayor diversidad en el sistema educacional como un todo y asumir el desafío de ofrecer una educación de calidad a alumnos que enfrentan el proceso de enseñanza-aprendizaje en situación de desventaja" (Marcel, 2009, 34).

En el contexto de las escuelas municipales donde se esperaría una relación constante con los recursos locales, los programas implementan estrategias enfocadas en favorecer el trabajo en red, al menos eso está declarado en las normas técnicas que rigen su actuar. Estas acciones son consistentes con uno de los componentes de mejoramiento escolar trabajado por Hopskins y Higham (2008), relacionándolo a acciones que van más allá de la escuela. Para estos autores este componente apunta a las asociaciones que están en el entorno escolar,

[18] Entendiendo por focalización aquella política que permite identificar con la mayor precisión posible a los beneficiarios potenciales, diseñando el programa de actuación con el objetivo de asegurar un impacto elevado sobre los grupos seleccionados (Cohen y Franco, 2005).

donde se generan oportunidades de aprendizaje, promoviendo el compromiso de los padres y donde las instituciones de apoyo son usadas de manera efectiva (Mendenhall, Iachini & Anderson-Butcher, 2017; Eptein, 2010). Sin embargo, se desconoce de qué manera los programas chilenos desarrollan esta asociación con el entorno, si es que efectivamente ocurre, qué estrategias implementan y qué resultados obtienen. Desde ahí surgen múltiples interrogantes, como ¿En los contextos de desventaja social el entorno efectivamente ofrece oportunidades de mejoramiento escolar? ¿Cuáles serán las urgencias de asociatividad que demandarían los programas en un marco de mejora contextualizada en Chile?

Un segundo ámbito de influencia declarado por los programas - desde donde se implementan acciones de mejora contextualizada - es la relación que establece la escuela con uno de los entornos más significativos de los niños/as: la familia. Este ámbito es desde conde con más claridad emergen las condiciones de vida de carácter sociocultural y económicas en que se ubican los niños/as.

Desde diversas intervenciones sociales estudiadas en el ámbito escolar, se busca involucrar a las familias en los procesos de aprendizaje y mejorar la relación con la escuela favoreciendo una ideal alianza virtuosa entre ambas esferas (Alcalay, Milicic y Torretti, 2005; Gubbins, 2012; Romagnoli y Cortese, 2015; Ferrara, 2015; Gubbins e Ibarra, 2016; Reininger & Santana, 2017; Santana y Reininger, 2017).

Para involucrar a las familias los programas desarrollan estrategias de acción donde se da aportan distintos niveles de protagonismo a las familias. Esta apuesta de trabajo se sustenta en múltiples enfoques que avalan la influencia de la familia en los procesos de aprendizaje escolar, pues ya sea desde enfoques sociológicos y/o culturalistas (Dabas, 2005; Lareau & López, 2010, Lareau, 2015) o enfoques de mejora escolar (Buchmann, 2003; Levin y Belfield, 2002; Marzano, 2000; Sheerens, 2000 en Brunner y Elacqua, 2004; Elmore, 2010; Anderson y Carrasco, 2013), la familia explicaría parte importante de los aprendizajes de los niños/os y de sus logros académicos y no académicos (Sterian y Mocanu, 2013; Grolnick, 2015; Ferrara, 2015).

Más allá de lo constatado en relaciones a los aportes de comprometer a la familia en los procesos de aprendizaje de los niños/as, surgen cuestionamientos cuando se observan condiciones particulares, por ejemplo, ¿Qué ocurre cuando la familia posee escaso capital cultural dificultando la alianza con la escuela? ¿Qué ocurre cuando la familia no posee las

condiciones mínimas para apoyar activamente el proceso de escolarización de los niños/as? ¿Es viable la construcción de un vínculo significativo con las familias desde las escuelas cuando ha primado un juicio a su conformación y a su rol parental en materia de apoyo escolar? ¿Es competencia de la política educativa y de la escuela misma trabajar el vínculo con las familias? ¿Son los programas de intervención interlocutores válidos para este diálogo entre la familia y la escuela? Se desconoce la forma en que la dimensión familiar es integrada a la escuela, comprender en profundidad como se implementan las acciones que las involucra y en qué se sustentan dichas acciones, aporta antecedentes relevantes para develar las condiciones actuales de esta relación, sus tensiones y oportunidades en el ámbito escolar permitiendo a su vez orientar la política educativa de apoyo escolar en procesos de reforma.

Los programas de intervención no están ajenos a afectar la dimensión familia, por el contrario en contextos de desventaja pues estos operan como dispositivos diseñados – en parte - para abordar situaciones familiares que se superponen a la dimensión educativa de los niños/as: la ausencia de los padres[19] como actores fundamentales en la formación de sus hijos, la percepción de los padres de no tener un rol que cumplir en materia educativa, dificultades familiares diversas que influyen en la condición de salud biopsicosocial de los niños, recursos socioculturales escasos y/o ausencia de conciencia de la relevancia de la educación para sus hijos (Goldfard, Locher, Preskitt, Becker, Davies & Sen, 2017; Coe, Davies & Sturge-Apple, 2017; Vásquez, Zuluaga y Fernández, 2017; Timmons & Margolin, 2015; Lupton, 2005; Stevenson y Stingler, 1999; Eyzaguirre, 2004; Fullan y Stiegelbauer, 2003; Fullan, 2002, Lareau, 2000).

Un tercer ámbito de influencia de los programas de intervención son los propios niños/as, la totalidad de los programas estudiados han manifestado que los niños/as con los actores centrales de sus acciones. Desde este abordaje emerge en la escuela una nueva lógica discursiva y referencial, se trata de la perspectiva de los Derechos de los niños (Asamblea General de las Naciones Unidad, 1989; Roger, 2013). Especialmente aquellos programas que poseen lineamientos técnicos provenientes de la política social o intersectorial (Proniño-CODENI, 2014; JUNAEB, 2015; Sistema Intersectorial de Protección Social Subsistema de

[19] Para efectos de esta investigación los padres o quienes ejercen el rol parental no se limita a los vínculos biológicos, sino que se extiende a quienes ejercen la labor de cuidado, protección, socialización y entrega de afectos a los niños/as, pudiendo ser realizado por otros familiares o adultos significativos. Lo que es consistente con las características socioculturales de los contextos de desventaja nacional.

Protección Integral a la Infancia Chile Crece Contigo, 2009; MINEDUC, 2012). Lo que ha implicado dar un giro en la comprensión de la niñez, entender que se requiere educación de calidad para los niños/as porque es un derecho que el Estado debe garantizarles, siendo la escuela un espacio privilegiado para desplegar acciones que garanticen la protección de estos derechos (UNICEF, 2015; MINEDUC, 2017). Esta lógica se ha tensionado fuertemente en el contexto escolar, pues la escuela ha sido históricamente un espacio donde se develan derechos gravemente vulnerados[20] y donde incluso desde la legitimación de la violencia como estrategia disciplinar se ha incurrido en vulneraciones (Francia y Edling, 2017; Andrés-Candelas, 2016; Jiang, Kosher, Ben-Arieh y Huebner, 2014).

No ha sido fácil que la escuela – donde ha primado un estilo de relación vertical y rígida con los niños/as y las familias y donde se realza lo normativo – incorpore la perspectiva de derechos de la infancia. Esto implica entender que los derechos de los niños son una expresión particular de los Derechos Humanos y eso conlleva consideraciones prácticas de trato y garantías (Roger, 2013). Llama la atención que habiendo ratificado Chile su adscripción a la Convención de Derechos del Niño (Asamblea General de las Naciones Unidad, 1989) hace 28 años y siendo el sistema escolar es espacio simbólico y físico donde están cautivos la mayor parte de los niños/as del país, sea la escuela una de las instancias en que mayores resistencias ha encontrado la perspectiva de derechos en ser incorporadas a las prácticas educativas. Surgiendo nuevos vacíos de conocimiento, ¿De qué manera la escuela se apropia de la perspectiva de derechos de los niños trabajada por los programas de intervención? ¿Cuál es el alcance del compromiso de la escuela en relación a garantizar estos derechos? ¿Está presente el discurso de las autoridades escolares y locales la perspectiva de los derechos de los niños en el ámbito escolar? Aproximarse a la implementación de los programas permitirá conocer de qué manera estas interacciones se manifiestan en la dinámica escolar, qué posturas se van tomando respecto a los derechos de los niños en la escuela y cómo van determinando acciones que permitan garantizar estos derechos.

Más allá del diseño de los programas de intervención escolar resulta relevante aproximarse a sus procesos de intervención, pues las declaraciones técnicas no logran dar cuenta de las diversas formas y matices que va tomando la implementación misma, es en este punto donde

[20] La vulneración grave de los derechos puede implicar maltrato grave, abuso sexual, peores formas de trabajo infantil, entre otras expresiones.

la cultura escolar cobra especial protagonismo (Dupper, 2003; Datnow, Hubbard & Mehan, 2002), marcando patrones, tendencias relacionales y decisionales en la dinámica escolar. Desde la heterogeneidad de experiencias de implementación de programas (Datnow, Hubbard & Mehan, 2002; Carpay, Luttenberg, Veugelers & Pieters, 2013; Vandeyar, 2015) surge la necesidad por comprender cómo se están llevando a cabo estos procesos, la ejecución de ellos y sus implicancias en la comunidad educativa y los procesos de cambio donde se inscriben.

Un elemento crítico de los procesos de implementación son las resistencias que internamente las escuelas desarrollan respecto a los programas. Generalmente estas resistencias se manifiestan en relaciones que se tensionan y repercuten en la dinámica escolar. Por ejemplo, en los primeros años de implementación de los programas duplas psicosociales en las escuelas de Peñalolén en Chile, los directores de establecimientos no estaban apropiados del sentido del programa y de los aportes que significarían para las escuelas (Saracostti y Santana, 2013, Santana y Reininger, 2017), generándose resistencias en la gestión, en la relación con la vinculación entre las duplas, los profesores y autoridades, hallazgos que serán profundizados en los casos de estudio abordados en el capítulo 10.

Adicionalmente a estas resistencias, al intervenir con las familias los programas deben confrontar las concepciones de familia que sus propios lineamientos técnicos poseen con las concepciones de familia que están arraigadas en la escuela, las que suelen situarse en construcciones tradicionales y conservadoras (Santana y Reininger, 2017; Villalta y Saavedra, 2012; Julio, Conejeros, Rojas, Mohammad, Rubí y Cortés, 2016). La realización de esta investigación posibilitará aproximarse a estas visiones identificando las tensiones subyacentes que van influyendo en las prácticas, las que su vez, tienen implicancias en los procesos educativos de los niños/as y en la forma en que la escuela se relaciona con las familias.

Más allá de la necesidad de profundizar en el estudio de las resistencias y concepciones de familia a la base de las intervenciones, los procesos de implementación de los programas a nivel nacional han sido escasamente estudiados, aun cuando se ha logrado recientemente sistematizar algunas experiencias específicas (Saracostti, 2013; Saracostti y Villalobos, 2014; Santana, 2014), antecedentes que serán abordados en este capítulo. Sin embargo, aún

es incipiente su vinculación con los alcances educativos que se expresan en contextos de desventaja.

En relación a las condiciones asociadas a la implementación de los programas, en la actualidad en Chile se cuenta con condiciones que favorecen su desarrollo, disponiendo de un marco normativo en materia de educación e infancia que propicia el surgimiento y proyección del apoyo especializado en las escuelas (Ley General de Educación, 2009; Decreto Supremo 170 sobre Integración Escolar, 2009; Ley 20.249 de Subvención Escolar Preferencial SEP, 2008; Convención de los Derechos del niño ratificada por Chile el año 1990; Sistema Intersectorial de Protección Social Subsistema de Protección Integral a la Infancia Chile Crece Contigo, 2009).

La mayoría de los programas son ejecutados a nivel local, disponiendo de renovadas fuentes de financiamiento, lo que ha hecho factible su implementación y proyección en el tiempo. De esta forma, se aprecia en los últimos diez años una intensificación de la presencia de programas en las escuelas. Sin embargo, muy pocos de ellos cuentan con evaluación de sus resultados (Delgado, Zúñiga y Jadue, 2006; Román, 2013; Valenzuela, Villarroel y Villalobos, 2013; Carrasco, Pérez y Núñez, 2015) que puedan dar cuenta del impacto que están teniendo en el contexto educativo. Algunos de ellos han logrado desarrollar sistematizaciones de sus experiencias centrándose en los procesos generados a partir de las intervenciones (Proniño-CODENI, 2010; CORMUP Peñalolen, 2011; Proniño-CODENI, 2013; Proniño-CODENI, 2014).

Este escenario favorable, también encierra desafíos y tensiones propias de las actuales tendencias en política educativa (Datnow, Hubbard & Mehan, 2002; Youdell, 2011; Román, 2013), por ejemplo, a las escuelas les ha implicado incorporarse progresivamente a lógicas de rendición de cuentas respecto a los recursos y resultados alcanzados, han tenido que optar por privatizar prestaciones o servicios de apoyo para la comunidad educativa. Aproximarse a las escuelas que se encuentran en estos procesos y captar los significados de distintos actores de la comunidad permitirá analizar cómo se experimentan en el espacio cotidiano estas tensiones.

Por otra parte, el rápido y fácil acceso a información de experiencias internacionales ha implicado – en términos de condiciones para la implementación de programas – la oportunidad de contar con referentes técnicos, modelos y estrategias de intervención

implementados y probados en otras latitudes[21], lo que ha contribuido a que los programas vayan mutando en sus lineamientos técnicos y alcances de la intervención. Si bien, en América Latina la tradición evidenciada en las escasas publicaciones disponibles sugieren la primacía de programas de corte asistencial (Sotomayor, 2015, JUNAEB, 2014) – centrados en becas y beneficios materiales dirigidos a los niños/as en situación de pobreza – en la actualidad, los programas aspiran y se declaran con énfasis promocional y preventivo, es decir, que actúan antes o frente a las primeras señales de problemas psicosociales presentes en la escuela (Santana, 2013; Saracostti & Santana, 2013). Sin embargo, se desconoce qué características asume esta transformación en los programas más allá de las declaraciones técnicas y cómo se manifiesta en la dinámica escolar, es importante considerar, por ejemplo, que en los contextos de extrema pobreza las ayudas de carácter asistencial como alimentación, provisión de útiles o anteojos para los niños/as, sigue siendo fundamental para las familias. Será entonces, ¿que en la actualidad coexisten estas estrategias – asistenciales, promocional y preventivas? – desarrollar esta investigación contribuirá a conocer el estado de la situación en Chile (Santana, 2014). ¿Es posible replicar los modelos de intervención social escolar foráneos sin mediar validaciones o al menos adaptaciones culturales al contexto escolar chileno? ¿De qué manera coexistirían las estrategias promocionales y preventivas propiciadas por las intervenciones extranjeras con las estrategias asistenciales demandadas desde las urgencias de los contextos de desventaja?

Otro aspecto propio de las condiciones en que los programas de intervienen se implementan se relacionan con sus orígenes – en relación a la política desde donde proviene la línea programática específica – y la forma en que ésta "baja" *(top - down)* al nivel escuela. Se cuenta con programas que tienen una data de más de veinte años, como el Programa Habilidades para la Vida (www.junaeb.cl), otros que han sido fruto de una progresiva mejora en una línea programática de política educativa, como lo son los actuales Programas de Integración Escolar donde además se complementan recursos provenientes de la SEP (MINEDUC, 2012; Marfán, Castillo, González y Ferreira, 2013); y otros programas que surgen ligados íntegramente a los recursos SEP como por ejemplo el Programa de Duplas Psicosociales consolidado en la comuna de Peñalolén desde el 2008 (Saracostti y Santana,

[21] Por ejemplo, el Programa Duplas Psicosociales de la CORMUP de Peñalolén considera en sus fundamentos técnicos los referentes de Trabajo Social Escolar trabajados por Kelly, M. (2008).

2013). El desarrollo de esta investigación permitirá conocer qué particularidades tienen estas distinciones en la implementación específica de los programas en las comunidades educativa, considerando que estos procesos están mediados por la relación con el gobierno local – sostenedores – y por los estilos de liderazgos de los directores cuya labor será determinante en la forma que el establecimiento acoja y se apropie de los recursos que traen los programas. Como se ha visto, los programas se implementan en las escuelas por diversas razones, respondiendo a las líneas programáticas de la política educativa, de la política social o intersectorial, lo cual puede desprenderse de sus objetivos. Sin embargo, es posible hacer una lectura más integradora del sentido de su presencia en el contexto escolar, de su razón de ser-estar ahí, reconociéndolos como una estrategia de reforma educativa, como una forma de operacionalizar la mejora escolar, pudiendo tener un énfasis contextualizado, lo que en los escenarios educativos desfavorecidos contribuye también a generar condiciones más equitativas para los aprendizajes de los niños/as (Lupton 2004, 2005 en Thrupp & Lupton, 2006, Navarro, 2004, Marcel, 2009, UNESCO, 2013). Esta investigación aportará antecedentes para comprender el desarrollo de esta estrategia en el ámbito escolar.

Luego de haber presentado antecedentes claves para situarse los procesos de implementación de programas de intervención social, las condiciones de surgimiento y de desarrollo en Chile, sus enfoques subyacentes, las tensiones y desafíos que se vislumbran en este proceso, surge la interrogante central que ha guiado esta investigación, ¿Qué característica asumen y cómo se explican los procesos de implementación de programas de intervención social en contextos de desventaja educativa en el actual escenario de reforma educativa en Chile?

2.2. **Pregunta de investigación**

¿Qué característica asumen y cómo se explican los procesos de implementación de programas de intervención social en contextos de desventaja educativa en el actual escenario de reforma educativa en Chile?

2.3. **Objetivos y preguntas directrices**

Objetivo General

Analizar los procesos de implementación de programas de intervención social en contextos de desventaja educativa en el actual escenario de reforma educativa en Chile desde la perspectiva de sus comunidades[22].

Objetivos Específicos

1. Caracterizar el desarrollo de la implementación de programas de intervención explorando las lógicas de acción que despliegan en contextos de desventaja

2. Indagar y comparar los procesos de implementación en función del grado de universalidad y/o particularidad de las condiciones de implementación de los programas en las escuelas

3. Explorar la dimensión subjetiva de los implementadores respecto de los programas de intervención social en la escuela y sus implicancias en el abordaje de la desventaja educativa

4. Describir estrategias de implementación de programas en la escuela a partir del modo en que se canaliza la política educativa considerando la participación de la comunidad educativa en el proceso

5. Explorar estrategias y técnicas de intervención social utilizadas en la implementación de programas que han sido valoradas por la comunidad educativa

[22] Si bien "comunidad educativa" es un constructo complejo, para efectos de la tesis se considerará como tal a representantes de las escuelas, particularmente: equipos de gestión, profesores jefes, profesores diferenciales, profesionales especialistas de diversos programas y familias. Estos actores y su número serán justificados en el Capítulo 3 donde se aborda en profundidad la metodología a la base de esta investigación.

Preguntas directrices

- ¿De qué manera los programas de intervención desarrollan sus lógicas de acción en contextos de desventaja?
- ¿Qué aspectos transversales se pueden reconocer en los procesos de implementación de programas en las escuelas?
- ¿Qué aspectos particulares se pueden reconocer en los procesos de implementación de programas en las escuelas?
- ¿Cuáles son y qué características poseen la dimensión subjetiva de quienes implementan los programas en el contexto escolar?
- ¿Qué implicancias educativas se vislumbran respecto a las subjetividades de los implementadores de programas educativos en las escuelas?
- ¿Qué diseños y estrategias son utilizados para la canalizar la política educativa a las escuelas?
- ¿De qué manera los diseños y estrategias de implementación han involucrado a la comunidad educativa?
- ¿Qué estrategias y técnicas de intervención están siendo utilizadas por los programas?
- ¿Qué estrategias y técnicas de intervención han sido mayormente valoradas por las comunidades educativas?

2.4. **Revisión de antecedentes respecto de los programas de intervención social escolar**

2.4.1. **Revisión de antecedentes nacionales e internacionales asociados a los programas de intervención social escolar**

Programas de intervención social escolar: características generales

En Chile desde hace dos décadas aproximadamente se ha impulsado la implementación de programas de intervención social escolar desde la política educativa y las políticas intersectoriales, sumándose en los últimos años los aportes de privados (principalmente Agencias de Asistencia Técnica Educativa, ATEs).

Como se ha indicado en la problematización, la presencia de los programas en las escuelas se relaciona estrechamente a las condiciones de desventaja de estos contextos, implementándose principalmente en establecimientos municipales, los que concentran la mayor parte de niños/as y familias pobres del país (Valenzuela, 2006).

Los programas de intervención social escolar canalizan a través de su implementación la política educativa, social o intersectorial. Al analizar los principios subyacentes a estas políticas se reconocen principios transversales en las apuestas técnicas de los programas, estos son: el *enfoque de familia en política social* y el *enfoque de derechos en materia de infancia*.

El *enfoque familiar* se aprecia en aquellas políticas sociales denominadas de tercera generación, las que se centran en los derechos ciudadanos, la reestructuración estatal en su implementación y la reorientación hacia la integralidad e intersectorialidad (Solar, Pushel, Guerra, Aguirre y Soto, 2010). Estas políticas orientan sus acciones hacia las causas de la pobreza y la desigualdad y no sólo a sus manifestaciones más evidentes (Arriagada, 2006). Es así como a partir del año 2000, se comienza a manifestar una tendencia en América Latina por formular y consolidar políticas públicas integradas hacia las familias. Goldani (2005 en Arriagada, 2006) propone una tipología de política de familia en función de su mayor o menor inclusividad a las nuevas configuraciones familiares, contando con tres tipos de políticas en esta línea. Aquellas que apuntan a intervenir en el modelo de familia existente orientándola a un modelo ideal, aquellas referidas a fortalecer funciones que cumplen las familias y aquellas que parten de una concepción amplia de familia representando una nueva

articulación entre trabajo para el mercado, trabajo doméstico y provisión de bienestar por parte del estado (Arriagada, 2006).

El enfoque familiar que ha llegado a las políticas sociales ha ido permeando los programas de intervención, los que han integrado lineamientos técnicos en que directamente se involucra a la familia como actor clave en la intervención (Solar, Pushel, Guerra, Aguirre y Soto, 2010), en este caso respondería a la tipología de *fortalecimiento de las funciones familiares*, particularmente aquellas relativas a la socialización, garantías de las condiciones materiales de vida y construcción de la subjetividad de sus integrantes[23] (Arriagada, 2006). En los programas se destacan intervenciones que tienen componentes explícitos de involucramiento de las familias, fortalecimiento de habilidades parentales y/o sensibilización familiar en temáticas educativas o de proyecto de vida de los niños/as.

Cabe destacar que los programas de intervención no sólo incorporan a la familia en sus planteamientos técnicos por ser esta una apuesta de la política social sino por la relevancia que la familia tiene en los procesos educativos de los niños/as, según una amplia evidencia empírica (Lareau, 2015; Sheerens, 2000 en Brunner & Elacqua, 2004; Sterian & Mocanu, 2013; Grolnick, 2015; Ferrara, 2015). Estos antecedentes han sido integrados en la nueva versión de la *Política de participación de las familias y la comunidad en instituciones educativas* (MINEDUC, 2017) cuyo objetivo general es "aportar al desarrollo integral del estudiantado y a mejorar la calidad educativa, a través de la generación de condiciones para la participación e involucramiento de las familias y la comunidad en las instituciones educativas" (p.31).

Por su parte, el *enfoque de derechos en materia de infancia* se integra a las políticas públicas a partir de 1990, año en que Chile ratifica la Convención de Derechos del Niño (Asamblea General de las Naciones Unidad, 1989), este instrumento da cuenta de la manifestación explícita del proceso en que los niños comienzan a gozar de la calidad de sujetos de derecho, estableciendo obligaciones para el Estado chileno, las familias y la sociedad en general. Esta normativa apunta a la protección integral de los derechos de los niños, aportando un marco legal que orienta los diseños institucionales, legaliza y legitima las políticas, prácticas y el abordaje de la protección de los derechos de la infancia.

[23] Ejemplo de esto, lo expresan los Programa Habilidades para la Vida, Proyectos de Integración Escolar, Programa Previene, Programa Duplas Psicosociales, Programas con financiamiento privado que se implementan en contextos escolares, entre otros.

De esta forma, se comienza a referir a la *doctrina de protección integral de derechos*, donde los niños se reconocen como sujetos de derecho, es decir, dotados de capacidad de vivir, tener salud, educación, convivencia familiar, identidad y dignidad (Oyarzún, Dávila, Ghiardo y Hatibovic, 2008). Esta doctrina genera un quiebre en el modo de concebir la infancia, situándola como un grupo social que requiere ser protegido (Roger, 2013). Este enfoque se define en contraste al clásico *enfoque de necesidades centrado en los déficits sociales*, en el cual los niños son objeto de tutela legal, de ayuda asistencial, donde la condición de pobreza los determina como potenciales delincuentes, denominados menores en situación irregular (Oyarzún, Dávila, Ghiardo y Hatibovic, 2008).

Es posible reconocer lineamientos específicos para el área de educación preescolar y educación básica que dialogaran con la perspectiva de derechos de la infancia estos fueron recogidos en la Convención de Educación para Todos (Jomtien, 1990) y en el Foro Mundial sobre la Educación (Dakar, 2000), generando directrices internacionales en lo que se ha denominado *enfoque de la educación basado en los derechos humanos*. Este busca asegurar a todos los niños una educación de calidad que respete y promueva su derecho a la dignidad y a un desarrollo óptimo (UNICEF, 2015).

Ahora bien, desde la implementación de los programas de intervención social son ellos quienes tienen integrado en sus propuestas técnicas la perspectiva de derechos de la infancia no siendo la escuela necesariamente la institucionalidad que vele por estos derechos de manera explícita y activa, no se aprecia en los proyectos educativos o las declaraciones de los establecimientos (MINEDUC, 2017). Son los programas quienes llevan la problemática de los derechos a la escuela, en ocasiones generando presión para que la escuela tome parte como garante de derechos o bien, gestando diálogos con la institucionalidad local a cargo de promover los derechos de la infancia. Esto será abordado en el capítulo 6 aportando la evidencia generada en esta investigación.

2.4.2. **La implementación de programas de intervención social escolar: fundamentos, vacíos y tensiones**

La gestación de los programas de intervención social se fundamenta como parte de los procesos de mejora escolar en contextos de desventaja, particularmente desde la perspectiva del *mejoramiento contextualizado* (Lupton & Thrupp, 2013), enfoque alternativo a la

tradición de efectividad escolar que apuesta por el reconocimiento de las particularidades contextuales, la comprensión de las necesidades específicas de las escuelas y de los requerimientos de apoyo especializados para que los niños puedan aprender.

Para Thrupp y Lupton (2006 en Carrasco, 2008) consistentemente con la perspectiva de mejoramiento contextualizado, explican que los patrones de desigualdad social, la segregación urbana y la segmentación educativa provocadas - entre otras variables - por los actuales cuasi-mercados educativos afectan el proceso de cambio escolar siendo necesaria la generación de un conocimiento sobre mejoramiento educativo basado en diversas disciplinas (Verger & Bonal, 2011; Verger & Bonal, 2012).

Considerando este contexto de segregación es crucial considerar la proyección de una política pública que aborde directamente esta dimensión se "requieren esfuerzos mucho más sistemáticos y significativos (…) se necesita una política pública a nivel macro aumente recursos, perfeccione regulaciones y agregue de forma articulada otras condiciones claves, como profesores mejor formados y sostenedores mejor preparados (Maureira, 2011, 1).

En la experiencia chilena, este conocimiento se ha ido construyendo a través de la implementación de programas y particularmente del reconocimiento de profesores y directivos (Del Valle y Mena, 2015) quienes han debido dar espacio a otros profesionales validando una expertiz distinta y necesaria para responder al perfil de los niños de las escuelas en desventaja. Esto será profundizado en el capítulo 5, donde se aborda el sentido que los programas de intervención tienen para la escuela.

Así, los programas emergen desde la necesidad de proveer a la escuela de un conocimiento interdisciplinario que se operacionaliza a través de los profesionales que ejecutan los programas, brindando apoyo especializados a los niños/as, las familias, los profesores y la escuela en su conjunto (Mendenhall, Iachini & Anderson-Butcher, 2017; Eptein, 2010).

Las acciones implementadas por los programas van desde un espectro centrado en la ayuda material (asistencial) hasta la ayuda promocional (educación, capacitación, fortalecimiento de habilidades) (Santana, 2013; Saracostti y Santana, 2013).

La implementación de los programas reviste múltiples tensiones, éstas han sido escasamente estudiadas en Chile, evidenciando un vacío de conocimiento en esta línea. El trabajo realizado mediante esta investigación busca contribuir a identificar áreas de tensión a partir del trabajo empírico en las cinco escuelas estudiadas.

Un área de tensión surge desde las *modalidades de implementación* de los programas, estos en su mayoría han sido diseñados a nivel central desde el Ministerio de Educación (MINEDUC) o desde iniciativas intersectoriales, especialmente articulando las áreas de salud y educación. Su implementación "baja" a través de los gobiernos locales, es decir, los municipios. Desde estas instancias los programas son canalizados a las escuelas, algunos de ellos funcionan de manera permanente en los establecimientos y otros son compartidos entre varias escuelas de la comuna. Cabe destacar que la mayoría de los programas se instalan en las escuelas por designación de la autoridad local y no por una demanda sentida del propio establecimiento, lo que trae asociado resistencias y tensiones (Carpay, Luttenberg, Veugelers & Pieters, 2013; Vandeyar, 2015; Datnow, Hubbard & Mehan, 2002). Esta investigación aporta hallazgos en esta línea en el capítulo 6.

Otra área de tensión surge a partir de *las características propias de los programas y las particularidades de las escuelas*. Los programas son diversos en lo técnicos y las experiencias de implementación en las escuelas también son particulares, viéndose mediadas por la cultura escolar (Villalta y Saavedra, 2010; Cornejo y col, 2015).

Adicionalmente, a las resistencias dadas por la gestión y la cultura escolar, los programas aluden a la necesidad de involucrar a las familias en las estrategias propuestas. Confrontándose las concepciones de familia que poseen los programas con aquellas que están arraigadas en la escuela (Julio y col, 2016). Desde la escuela suelen situarse en construcciones tradicionales y conservadoras de la familia, cercanas a las distinciones de diferencia-normalidad que Matus (2015) identifica en los contextos escolares y asocia a la reproducción de relaciones de poder, emergiendo una idea normativa de la diferencia – en este caso aplicada las configuraciones familiares – donde aquellas familias que se alejan del patrón de familia nuclear tradicional se presentan como problemáticas o "desajustadas".

En la cultura escolar prevalece una visión rígida y unívoca de familia normal, obviando que las construcciones asociadas a la familia y la infancia son procesos situados, histórica y socialmente (Lareau, 2002; Lareau, 2003, Lareau y López, 2010, Lareau, 2015). La realización de esta investigación ha posibilitado aproximarse a estas visiones identificando las tensiones subyacentes, que van influyendo en las prácticas, las que su vez, tienen implicancias en los procesos educativos de los niños/as y la forma en que la escuela se relaciona con las familias.

Desde la perspectiva sociocultural donde se concibe la relación de la familia con la escuela como un ámbito relacional en transformación, se da cabida al desarrollo de estrategias de intervención social que puedan abordar esta vinculación. Sin embargo, en términos de la evidencia empírica nacional, las estrategias han sido incipientemente estudiadas. Se desconoce cómo se está abordando esta relación, qué representaciones subyacen a ella y qué impacto tiene en las prácticas educativas.

Antecedentes nacionales asociados a la política pública: condiciones para el desarrollo de programas

Para comprender la forma en que los programas de intervención social escolar han surgido como una estrategia de reforma educativa en contextos de desventaja es importante aludir a antecedentes históricos que aportaron a la problematización relativa a los criterios de calidad y equidad en la educación chilena.

En primer lugar, un antecedente relevante proviene del movimiento de reforma educativa de los años '90 en Chile. Es en este contexto se comienza a usar la idea de "programa" de intervención que, si bien responde a un concepto de alcance y naturaleza distinta a los programas estudiados en esta investigación, resulta crucial este antecedente para comprender su incorporación desde la lógica de estrategia de solución para un problema en el ámbito educativo. En este sentido, los programas son explicados en el marco de una agenda de mejoramiento de calidad de los aprendizajes y de la equidad de su distribución social (Cox, 2003; Caviedes, 2011; Olivera, 2012).

Junto al retorno de la democracia en Chile, la política educativa da un giro pasando de un rol subsidiario a un rol promotor, centrándose en las oportunidades educacionales que el sistema estaba en condiciones de ofrecer y en la distribución social de estas oportunidades de manera gradual. Así, la reforma se hace operativa combinando dos criterios articuladores, por una parte, *Programas Integrales de Intervención* de cobertura universal para el mejoramiento de la calidad de los aprendizajes (MECE Básica y MECE Media) y, por otra, *Programas Compensatorios* focalizados para establecimientos de menores recursos para el mejoramiento de la equidad (Programas de las 900 Escuelas, Programa de Educación Rural, Programa Montegrande y Programa Liceo para Todos) (Cádiz y Martinic, 2007; Caviedes, 2011). Los programas implicaron recursos adicionales para las escuelas y la incorporación

de innovaciones. Después del año 2000 todos los programas focalizados siguieron vigentes y los de cobertura universal se terminaron como programas incorporándose como componentes institucionalizados en las escuelas (Cox, 2003).

El balance de esta reforma fue positivo en materia de materia de equidad en las oportunidades de acceso, permanencia escolar y avances en resultados de aprendizajes, sin embargo, en cuanto al criterio de equidad entendido como igualdad de contextos y procesos educativos, la estructuración socialmente segmentada del sistema escolar evidenció un retroceso, acentuándose el problema (Maureira, 2016; Olivera, 2012; Caviedes, 2011; Cox, 2003).

En segundo lugar, otra vertiente de antecedentes históricos data del año 1964 y proviene de la línea de apoyos especializados de carácter asistencial como respuesta a los estudiantes en condiciones de vulnerabilidad social que ha estado presente en la educación pública chilena. Específicamente se alude a la creación de la Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas (JUNAEB), institucionalidad que quedó oficializada en la Ley 15.720. Gestándose con la presentación de la Ley de Auxilio Escolar, Becas y Préstamos Universitarios, cuyo objetivo era "incorporar a la educación primaria a todos aquellos niños vulnerables del país, manteniéndolos en el sistema educacional y abriéndoles las puertas a la integración y el desarrollo" (JUNAEB, s/a). Originalmente se abordaban necesidades de alimentación y algunas áreas de salud específica, posteriormente en la década de los '90 se suman a los Programas de salud, Programas de asistencia de corte psicosocial, como el Programa Habilidades para la Vida (HpV) y Apoyo Psicosocial, además de becas en útiles escolares, computadores y transporte. En la actualidad la JUNAEB se ha propuesto como misión "contribuir a la equidad en el sistema educativo, fomentando la finalización de los estudios con éxito, aportando con programas complementarios que vuelquen sus esfuerzos en ayudar a los usuarios de manera económica, social, psicológica y/o biológica. La educación es considerada como el principal motor de cambio social ya que permite mayor igualdad" (JUNAEB, s/a, 6).

Si bien, JUNAEB ha estado mayormente enfocada en el apoyo asistencial a los niños vulnerables, también ha problematizado respecto a sus estrategias de focalización de beneficios y a las limitaciones de un abordaje centrado en un concepto tradicional de vulnerabilidad (Ñanculeo y Merino, 2016). De esta manera, en el 2005 se publica una propuesta alternativa para la focalización de programas de JUNAEB denominado Sistema

Nacional con Equidad para Becas JUNAEB (SINAE). Este busca pasar de indicadores de vulnerabilidad a indicadores de bienestar, desde un modelo continuo de vulnerabilidad-bienestar, que opere como un sistema integrado de intervenciones a lo largo del ciclo vital de los niños, priorizando intervenciones tempranas, promocionales y preventivas las que constituyen un sustento al desarrollo humano integral. Este cambio de perspectiva permite reconocer la política social y la política educativa como inversión social y no como gasto (Cornejo, 2005). Tradicionalmente, desde la política social se ha concebido la vulnerabilidad como un juicio técnico respecto a aspectos socioeconómico de los niños y sus familias que se posiciona como proceso colectivo e individual de acumulación de daño.

Sin duda, tanto los antecedentes de la reforma de los ’90 con su interpelación a los criterios de calidad y equidad para la educación en un contexto democrático, así como la tradición de política social enfocada inicialmente en al apoyo asistencial especializado mutando a apoyos promocionales y enfocados en el bienestar de los niños, aportan a las actuales condiciones en que emergen y se desarrollan los programas de intervención social escolar.

Antecedentes provenientes de la política educativa asociados a los programas de intervención social escolar

Los antecedentes asociados a los marcos normativos y la política pública que directamente han incidido en que los programas de intervención social se desarrollen apuntan a un conjunto de políticas que han operado como condiciones favorables a los procesos de mejora educativa, se caracterizan por: abordar la educación en contexto de desventaja, considerar como estrategias de mejoramiento los programas de intervención y contemplar a la familia como un actor clave de estos procesos de cambio en el contexto escolar. Una descripción amplia de los programas de intervención fue abordada en el capítulo1.

En primer lugar, desde la política educativa se ofrecen tres alternativas que abordan – de manera indirecta el compromiso familiar - involucrando equipos interdisciplinarios en su implementación, una de ellas corresponde los *Proyecto de Integración Escolar (PIE)*, estos se orientan al fortalecimiento de la Educación Especial, entregando un conjunto de servicios, recursos humanos, técnicos, conocimiento especializado y ayudas para atender las necesidades educativas especiales que puedan presentar algunos de los niños de manera temporal o permanente a lo largo de su escolaridad, como consecuencia de un déficit o una

dificultad específica de aprendizaje (MINEDUC, 2013). Dentro de la planificación de los recursos en el PIE, se incluye la contratación de profesionales docentes especializados y profesionales asistentes de la educación, desarrollando una intervención interdisciplinaria, brindando apoyo específico, dentro y fuera del aula. Además, de asumir tareas de coordinación a nivel comunal, con las familias y redes significativas.

Otra alternativa que involucra indirectamente a la familia y que proveniente de la política educativa, lo constituye el *Programa Habilidades para la Vida (PHpV),* canalizado a través de la JUNAEB – como se ha indicado - lleva más de 20 años funcionando en Chile y tiene por "objetivos, en el corto plazo, contribuir al éxito en el desempeño escolar de los niños y niñas, traducida en altos niveles de aprendizaje, baja repetición y escaso abandono del sistema escolar (…) en el largo plazo, busca elevar el bienestar psicosocial, las competencias personales en los distintos actores y disminuir daños en salud" (George, Guzman, Hartley, Squicciarini y Silva, 2006, 1). Este programa focaliza su acción en establecimientos municipales y particulares subvencionados ubicados en comunas con alto riesgo psicosocial, incorporando a los niños de los 4 a los 9 años (Delgado, Zúñiga y Jadue, 2006). Se fundamenta en una perspectiva psicosocial, en la que el niño es percibido en interacción tanto con su núcleo familiar, como con un medio ambiente socio comunitario, relación que moldea su personalidad de manera significativa. "En la construcción del comportamiento infantil son preponderantes el rol y el sentido que tienen las interacciones con los adultos significativos en los ámbitos cotidianos: hogar y escuela" (JUNAEB, 2005:4).

Una tercera alternativa que proviene desde política educativa y que ha permitido el desarrollo de programas bajo el formato de *Programas de Mejoramiento* han sido posibles de implementar gracias a los recursos disponibles a través de la *Ley de Subvención Escolar Preferencial (SEP)*. Este camino resulta interesante, por su carácter innovador dentro de la política educativa, siendo una estrategia de descentralización del Estado en esta materia, apostando por el mejoramiento continuo, contextualizado y desde el fortalecimiento de la autonomía de los establecimientos.

Las oportunidades que la SEP ha traído a la educación municipal son significativas, especialmente, cuando son tan ampliamente reconocidas las dificultades de financiamiento de este tipo de educación. "Los problemas financieros ponen en entredicho no sólo la capacidad de los municipios para destinar esfuerzos y recursos para mejorar la calidad

educativa, sino que está tensionando crecientemente, toda la gestión administrativa y solvencia financiera de una parte importante de los municipios del país" (Valenzuela, 2006, p. 2).

La Ley SEP tiene como propósitos: ayudar a corregir la inequidad histórica del sistema actual en lo que a calidad y oportunidades refiere; relevar que la calidad de vida de las personas se define en las oportunidades educativas; hacerse cargo desde el nivel preescolar a la enseñanza media (este último nivel es incorporado el año 2011); otorgar un incentivo al sostenedor interesado; focalizar los esfuerzos en aspectos educacionales; y abordar un aspecto clave para dar mayor justicia, protección e igualdad a los sectores más vulnerables y alejados territorialmente (Muñoz & col, 2010).

Las escuelas utilizan los recursos de la SEP a través del financiamiento a planes de mejoramiento (Muñoz & col, 2010), lo que puede significar, desde la contratación de profesionales del área social hasta la implementación de estrategias de apoyo familiar que requieran un abordaje interdisciplinario en la escuela. Así, por ejemplo, el 14,3% de las acciones de mejoramiento de los aprendizajes del primer periodo de implementación de la SEP (2008 – 2010) se enfocaron en incrementar el compromiso de las familias con el aprendizaje de los niños/as. Paralelo a ello, el 23% de acciones de mejoramiento institucional apuntaron a la convivencia escolar, ámbito que también contempla acciones que involucran directamente a las familias, el fomento de la sana convivencia y el fortalecimiento personal; y mecanismos para fortalecer el apoyo de los apoderados a los alumnos (Muñoz et col, 2010).

El año 2013 se sistematizó la experiencia de las Duplas Psicosociales de la Corporación Municipal de Desarrollo Social de Peñalolén en la región Metropolitana, quienes han sostenido un modelo de intervención con el financiamiento SEP desde el año 2008 (Saracostti y Santana, 2013).

El año 2013 Román publicó una evaluación preliminar respecto a la implementación de la SEP, destacando que se aprecian mejores condiciones materiales y humanas para enfrentar los procesos formativos y relacionales de la escuela, hay un mejor clima que tiene más contentos y motivados a los docentes, pues – parte de las medidas de apoyo directo para ellos – es que dispongan de más horas y apoyo en su labor docente de aula.

Por otra parte, destaca consecuencias y efectos de la SEP en los desempeños SIMCE en las escuelas en convenio. Respecto a los resultados SIMCE de escuelas SEP y no SEP desde

2009 se apreció una caída en la brecha. Respecto a los resultados SIMCE de las escuelas SEP y no SEP, estas últimas están muy por encima de los primeros, aunque se observa que a partir del año 2009 comienza una pronunciada caída de la brecha entre ellos. En el caso de las escuelas rurales, donde las SEP alcanzan a las no SEP en la prueba SIMCE de lenguaje y en matemáticas la brecha se reduce sustancialmente (Román, 2013, 144).

Un camino distinto al proveniente de la política educativa, son los programas de intervención social escolar que provienen desde la oferta privada, organismos no gubernamentales (ONGs) que han optado por apoyar escuelas o redes de escuelas, con recursos humanos, financieros y/o tecnológicos. Durante el 2013 se sistematizó la experiencia del *Programa Proniño,* quienes son financiados por la empresa privada y ejecutan su accionar a través del soporte técnico de una Fundación. Dicho programa apunta a la prevención del trabajo infantil a través de un modelo ecológico de abordaje donde se trabaja activamente con la escuela (Santana, 2013).

Más allá de las aproximaciones descriptivas de los programas, poco se ha sistematizado respecto a resultados de estas experiencias. Un aporte ha sido un meta-análisis nacional centrado en analizar los efectos de distintos programas de intervención biopsicosocial centrados en escuelas que buscaran mejorar aspectos relativos a desarrollo biológico, psicológico y/o social de niños/as de educación básica (Villalobos, Castillo y Villalobos, 2013). Aquí se constató que la evidencia científica en Chile entre los factores biológicos, psicológicos o sociales y los efectos escolares es incipiente y casi inexistente respecto a los efectos en la disminución de problemáticas sociales. En relación a los resultados preliminares de los análisis, se destaca que la relación entre el impacto positivo y el desarrollo de intervenciones complejas, que incorporen a familias y monitores profesionales podría estar indicando la relevancia de generar acciones que entiendan e incorporen el entorno del estudiante (Villalobos, Castillo y Villalobos, 2013).

De esta forma, se visualizan incipientes antecedentes nacionales respecto al desarrollo de los programas de intervención social escuelas a diferencia del escenario internacional donde se aprecia un acumulado de conocimientos al respecto.

Antecedentes internacionales. Experiencias y antecedentes empíricos asociados a programas de intervención social en escuelas

Los antecedentes internacionales relativos a los programas de intervención se pueden organizar en dos grupos, por una parte, las experiencias latinoamericanas recientemente documentadas, escasamente sistematizadas, caracterizadas por combinar estrategias asistenciales con estrategias promocionales y en algunos casos, considerando como un recurso para la intervención una intensa dinámica comunitaria. Y, por otra parte, las experiencias anglosajonas, que cuentan con una data mayor, responden a sistemas más formalizados y normalizados de intervención en escuelas, donde es explícita la incorporación activa de los niños/as, sus familias y la comunidad, con una fuerte actoría de las asociaciones profesionales que ejecutan los programas y con experiencias documentadas y disponibilizadas en sitios de divulgación científica.

En relación al grupo de experiencias latinoamericanas, se puede destacar los antecedentes aportados por Argentina, México y Chile (EOI, 200?; Secretaria de Educación Pública, 2006), países que presentan de manera documentada intervenciones sociales escolares acotadas, ofreciendo en su mayoría un componente de apoyo asistencial y/o remedial. Sin embargo, al igual que en el caso chileno, no se cuenta con suficiente evidencia empírica y de sistematización que dé cuenta de las características de los programas y sus impactos en los procesos educativos globales.

Al estudiar las experiencias latinoamericanas, no se puede obviar que esta zona se caracteriza por altos niveles de pobreza y desigualdad social, siendo necesaria la incorporación de programas de intervención social escolar que contribuyan a la integración social y al desarrollo integral de los niños/as en sus contextos educativos.

En este escenario se han querido destacar dos experiencias, una uruguaya y una mexicana, que fueron estudiadas en profundidad por Villalobos (2013). Una de ellas es el *Programa Maestros Comunitarios* (Uruguay) y la otra es *Escuela Siempre Abierta* (México), ambos se caracterizar por surgir desde la escuela y articular las dimensiones familiares y comunitarias.

El *Programa Maestros Comunitarios*, se ha implementado desde el año 2005 en Uruguay como una experiencia intersectorial de carácter público. Progresivamente, esta iniciativa fue aumentando cobertura y alcance territorial debido a la importancia política de la intervención y a su positiva evaluación, donde los estudiantes y sus familias han aumentado sus

expectativas de escolarización, se cuenta con una mejor percepción de los maestros de aula y maestros comunitarios, mejorando los resultados académicos y disminuyendo las tasas de repetición y condicionalidad (Villalobos, 2013).

El programa busca establecer y potenciar el vínculo entre las escuelas y las familias, a partir del supuesto de que la escuela es un espacio social. Las principales estrategias de intervención son: alfabetización comunitaria y los dispositivos grupales para el trabajo en la escuela (Romano, 2010 en Villalobos, 2013).

Para este programa, la familia tiene un papel central, pues es considerada como un sujeto fundamental en el proceso de enseñanza aprendizaje de los niños/as. Se busca generar lazos de confianza entre la escuela y la familia a través del desarrollo de proyectos familiares. Además, se busca aumentar la autoestima de los integrantes del grupo familiar a partir del conocimiento de sus habilidades y preocupaciones (Villalobos, 2013).

Una segunda experiencia latinoamericana es el *Programa Escuela Siempre Abierta (ProESA)*, iniciativa pública, implementada desde el año 2008 en México. El programa busca completar el proceso educativo y de formación pedagógica durante las vacaciones, se sustenta en conceptualizaciones referidas al rol de la escuela, el rol de la familia y la comunidad en la participación escolar y el desarrollo de habilidades psicosociales en los estudiantes (Villalobos, 2013). Particularmente, respecto a la vinculación con las familias, se trabaja el vínculo con las familias y con la comunidad social cercana a los establecimientos. La "*escuela abierta*" se contrapone conceptualmente a la "*escuela regular*" o escuela cerrada (ProESA, 2011 en Villalobos, 2013).

El segundo grupo de experiencias, responde a países anglosajones con una significativa tradición en intervenciones sociales, particularmente las estadounidenses aportando el desarrollo del *School Social Work* (Franklin, Kim & Tripodi, 2009) área de especialización en trabajo social que ha tendido a focalizar sus investigaciones en la relación entre los niños y sus entornos significativos, particularmente considerando la escuela, la familia y la comunidad.

Los programas de intervención estudiados provienen de Estados Unidos, Canadá, Inglaterra y Hong Kong, por señalar algunos de los países que han reportado mayores evidencias en la

literatura científica[24]. Al revisar los antecedentes, se puede inferir que los programas de intervención se justifican desde su potencial en la generación de cambios en los aprendizajes de los niños/as y en su desarrollo sociocultural (Franklin & Kelly, 2009; Moreira et al, 2010; To, 2009; Kelly, 2008).

Los reportes de países como Estados Unidos (Huxtable & Blyth, 2002; Openshaw, 2008), Inglaterra (Huxtable & Blyth, 2002) y Hong Kong (To, 2007; To, 2009), presentan programas de intervención con énfasis preventivo y promocional, sin descartar intervenciones especializadas, pero de manera acotada y con un activo uso de las redes especializadas de la comunidad. Por ejemplo, en Estados Unidos[25], se ha asumido una forma de delimitar los niveles el alcance de los programas de intervención social, ésta ha sido trabajada y consensuada con las distintas asociaciones profesionales representantes de las autoridades y profesionales que intervienen en la escuela[26] formando parte de la política pública en torno al abordaje de la salud mental escolar, para eso se ha construido un marco para escuelas exitosas y seguras (Demissie & Brener, 2017)). Proponiendo un modelo de intervención piramidal, donde la base corresponde a intervenciones universales de corte promocional; el nivel intermedio a intervenciones dirigidas a estudiantes que presenten factores de riesgo social asumiendo un corte preventivo; mientras la cúspide corresponde a intervenciones especializadas y altamente focalizadas. El modelo asume un trabajo colaborativo e interdisciplinario, haciendo uso de los diversos servicios y recursos comunitarios.

Estos programas destacan impactos significativos en promoción, prevención e intervención especializada en ámbitos como: violencia escolar y consumo de sustancias (Woolley & Bowen, 2008); y en otras dimensiones de la salud mental de los niños/as y jóvenes (deserción escolar, embarazo adolescente, dificultades para aprender), que puedan llegar a afectar su desarrollo escolar (Franklin & Kelly, 2009). Así también, los programas apuntan a promover

[24] Según reporte de búsquedas realizadas entre los años 2010 y 2017 en la plataforma on-line de base de datos bibliográficos *Web of Science*, considerando el número de publicaciones y filtrando por países de origen de ellas.

[25] Se destaca la experiencia estadounidense dado los referentes a los que pudo acceder en su pasantía breve a la Escuela de Trabajo Social de la *Ohio State University* vinculándose al *Community and Youth collaborative Institute (CAYCI)* desde el *Ohio Community Collaboration Model for School Improvement (OCCMSI).*

[26] *American School Counselor Association, National Association of School Psychologists, School Social Work Association of America, National Association of School Resource Officers, National Association of Elementary School Principal and National Association of Secondary School Principals*

habilidades socioemocionales que operen como factores protectores frente a problemas de comportamiento y salud mental (Moreira et al, 2010).

Justamente en la búsqueda de estimar la efectividad de los programas de intervención, en un meta-análisis realizado a partir de las intervenciones centradas en ayudar a los estudiantes con problemas de internalización (depresión, deserción), exteriorización (agresión, problemas conductuales) y logro académico (conocimientos y aprendizajes, asistencia, promedio de calificaciones y créditos ganados) implementadas por trabajadores sociales que se desempeñaban en escuelas públicas de Estados Unidos, se obtuvo como resultados generales, el impacto positivo que los trabajadores sociales tenían sobre resultados emocionales, mentales, conductuales y académicos de los estudiantes, visualizándose más efectivas aquellas intervenciones asociadas a la internalización de trastornos (Franklin, Kim & Tripodi, 2009).

Ahora bien, en el grupo de programas implementados en Estados Unidos se reconoce un grupo especializado que apuntan directamente a incidir en la relación entre la familia y la escuela, desde la concepción de *involucramiento parental*, la que refiere a la disposición familiar hacia la escuela y los aprendizajes de los niños, las prácticas conductuales y verbales en el hogar, así como las que se despliegan en las actividades que organiza la escuela. Se concibe como un proceso asociativo entre la escuela y la familia (Anderson-Butcher, 2006). El abordaje del involucramiento parental tiene una data de más de 30 años en el país, mutando desde aproximaciones más tradicionales, verticales y rígidas de la relación familia escuela a perspectivas colaborativas vigentes en la actualidad (Epstein, 2005; Reiniger & Santana, 2017). Esta línea especializada de programas es relevante como referente para esta investigación, ya que los análisis se enfocarán en programas que transversalmente incorporan el componente familiar en sus diseños.

Según investigaciones, el interés por centrarse en intervenciones que abordar el vínculo con las familias surge de los resultados que muestran una correlación positiva entre el involucramiento parental y el rendimiento académico (Fan & Chen, 2001; Henderson & Mapp; Morrison Gutman & Midgley, 2000; Izzo, Weissberg, Kasprown, & Fendrich, 1999; Jeynes, 2005; Senechal & LeFevre, 2002; Sterian & Mocanu, 2013; Grolnick, 2015; Ferrara, 2015), como también una disminución en tasas de deserción escolar (Rumberger, 1995). El involucramiento parental también ha demostrado impactos positivos en el desarrollo social y

emocional de los niños, expresándose en una mayor capacidad de autorregulación en los niños/as (Brody, Flor & Gobson, 1999) y mayores niveles de desarrollo de las habilidades sociales (McWayne, Hampton, Fantuzzo, Coghen & Sekino, 2004).

Una vez expuesto estos grupos de experiencias de programas, resulta inviable comparar los contextos latinoamericanos con las características de los países anglosajones, sin ser justos con los criterios y condiciones que orienten esta comparación. Preliminarmente se puede señalar que hay diferencias, en cuanto al sistema de protección social - país, sistema de políticas públicas y sociales, la concepción de escuela y de educación, el desarrollo profesional especializado en lo educativo, la tradición de la intervención social escolar, por nombrar algunos aspectos diferenciadores.

Capítulo 3. Metodología, diseño de investigación y procedimientos empíricos

Introducción

Al plantearse la pregunta de investigación: ¿Qué característica asumen y cómo se explican los procesos de implementación de programas de intervención social en contextos de desventaja educativa en el actual escenario de reforma educativa en Chile?, se buscó un referente metodológico que pudiera ser útil para develar las dimensiones subyacentes a esta interrogante: qué mediaciones se observan entre la implementación de programas y las condiciones de desventaja, cuáles son los aspectos que emerjan transversalmente o de manera particular en los contextos educativos estudiados, qué significados han sido construidos desde los implementadores de programas en torno a ellos, qué particularidades propias de los diseños de reforma se manifiestan en la red de complejas relaciones dadas en este contexto, cuáles son las estrategias de intervención más valoradas por la comunidad.

Considerando la naturaleza de las preguntas que movilizan esta investigación, el abordaje cualitativo se presentó como un enfoque que favorece la comprensión e interpretación de estos procesos capturando el particular contexto relacional en que están inmersos. Donde a partir de los discursos y narrativas de los actores involucrados se puedan develan dinámicas, tensiones y experiencias vinculares puntuales sólo factibles de apreciar en el cotidiano de la dinámica escolar.

Desde este abordaje cualitativo se presenta una investigación de alcances exploratorios – descriptivos – al considerando las escasas las investigaciones desarrolladas en Latinoamérica y particularmente en Chile respecto a esta área. Orientándose a la reconstrucción de significados de los actores de las comunidades educativas en relación a estos procesos de implementación de programas y sus implicancias en la práctica educativa y los procesos de mejora escolar.

Así, tomando en cuenta la pregunta de investigación y los objetivos que han guiado este estudio, el cuestionamiento por el "*cómo"* ha sido respondido desde las particularidades y ventajas que posee la perspectiva cualitativa si se trata de recoger significados que están presentes en las prácticas sociales, sean estas discursivas o de acción. De esta forma, el presente capítulo busca dar cuenta las opciones metodológicas tomadas en esta investigación, contemplando los elementos de diseño, recolección y análisis de los datos, criterios de calidad en investigación cualitativa y consideraciones éticas específicas en esta materia. Apunta a

expresar fielmente la implementación efectiva de los procedimientos – como fueron realizados realmente - y los aprendizajes que la ejecución de investigación ha dejado a la investigadora responsable, quien desde la lógica cualitativa es parte del fenómeno estudiado.
El capítulo se organiza en cinco apartados. El primer apartado busca explicar el enfoque cualitativo como marco metodológico global, justificando desde los atributos de esta metodología y desde la pregunta de investigación que ha orientado el estudio.
El segundo apartado se orienta a explicar el diseño metodológico elegido para esta investigación; se trata del estudio de caso. Se profundiza en los aportes de Stake (2007) respecto a esta metodología, explicando que se trata de un estudio de caso instrumental y colectivo. Este apartado también detalla aspectos relativos a la conformación de los casos, en tanto establecimientos participantes con determinados informantes para la investigación. Se explican los criterios de selección de escuelas e informantes, los mecanismos de acceso a ellos y la caracterización de quienes efectivamente participaron del estudio.
El tercer apartado busca dar cuenta de los procesos de recolección de datos y análisis de los mismos. Para esto explica y justifica las opciones involucradas en estos procedimientos y describe de qué manera fueron utilizadas las diversas técnicas.
El cuarto apartado da cuenta de criterios de calidad de investigación cualitativa y explica qué estrategias han sido trabajadas para responder a estos criterios en esta investigación.
Finalmente, el quinto apartado de este capítulo desarrolla las consideraciones éticas tomadas en cuenta en el desarrollo de la investigación.

3.1. El enfoque cualitativo: la ruta metodológica para comprender los procesos de implementación de programas de intervención social escolar en contextos de desventaja

La elección del enfoque cualitativo para situar esta investigación remite a la pregunta de investigación, la cual está centrada en comprender de qué manera se han ido implementando los programas de intervención social en escuelas municipales y cómo desde ahí se han desarrollo estrategias de intervención que han tenido implicancias educativas.
El enfoque cualitativo resulta pertinente a la pregunta de investigación, por cuanto "produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable" (Taylor y Bogdan, 2002). Es justamente aquello que se ha querido develar más

allá de las declaraciones técnicas asociadas a los programas de intervención, conocer los significados que los distintos actores han ido construyendo a partir de los procesos de intervención social en la escuela. Este acercamiento particular responde a características propias del enfoque, en el cual "la disposición como escucha de la instancia investigativa posibilita la manifestación como habla de la instancia investigada. Lo que emerge allí es una estructura, un ordenamiento, una estabilidad reconocible de lo social. El orden del sentido es lo que emerge, como estructura de significación articulada desde una perspectiva" (Ibáñez, 2006, 20).

Al enfoque cualitativo se asocian diversas tradiciones, sin embargo, es posible identificar rasgos comunes a ellas, tales como la intencionalidad de comprender un fenómeno (la *Verstehen*), la reconstrucción de casos como punto de partida, la construcción de la realidad como base y el texto como material empírico (Flick, 2007). Particularmente, se trabajó desde un diseño de estudios de casos múltiples siguiendo los referentes de Stake (2007), los que serán explicados posteriormente.

Dentro de las corrientes teóricas que conforman la perspectiva cualitativa, esta investigación – dada su naturaleza y características – responde a los aportes de la *fenomenología* y del *interaccionismo simbólico*. Desde la perspectiva fenomenológica, se postula que "debajo de la conciencia reflexiva existe otro nivel, el de la intencionalidad implícita y no atenta. En lugar de ser explicativa, se estudian los hechos y los significados que los sujetos dan a los fenómenos" (Anadón, 2008, 206). Según Van Manen (1984), la investigación fenomenológica enfatiza sobre el estudio de la experiencia de vida y de la cotidianidad no racionalizada ni categorizada. Así, la fenomenología se cuestiona acerca de la esencia misma de los fenómenos con el objetivo de revelar las estructuras significativas internas del mundo vivido. En este caso serán los significados asociados a la implementación de los programas en la escuela y el despliegue de las estrategias de intervención de ellos mismos.

Por su parte, en relación a los aportes del interaccionismo simbólico, este plantea como punto de partida empírico los significados subjetivos que los individuos atribuyen a sus actividades y sus ambientes. "Su centro de interés son los procesos de interacción – la acción social que se caracteriza por una orientación inmediatamente recíproca – y las investigaciones de estos procesos se basan en un concepto particular de interacción que hace hincapié en el carácter simbólico de las acciones sociales" (Joas, 1887 en Flick, 2007, 32). Así, las diferentes formas

en que los individuos dan significado a los objetos, acontecimientos, experiencias, etc., son el punto central de la investigación. Reconocer estos puntos subjetivos resulta de utilidad para analizar y comprender los mundos sociales. En este caso, interesó conocer los significados subjetivos asociados a la llegada de los programas de intervención social escolar a las escuelas, su valoración, las implicancias para los niños y la forma en que la escuela se vincula con la familia desde las prácticas escolares presentes en los establecimientos.

Teniendo en cuenta la pregunta de investigación, las características del enfoque cualitativo y las tradiciones que mejor dan cuenta del sitio desde donde se construyó esta investigación, es posible identificar ámbitos desde donde no habría sido posible responder desde una aproximación cuantitativa.

Desde el abordaje cualitativo la realidad se concibe como un fenómeno que se construye socialmente, por eso interesa reconstruir a partir de las subjetividades de los actores de las comunidades educativas respecto a los procesos de implementación de programas resguardando criterios de calidad de este tipo de aproximaciones. Desde un abordaje cuantitativo la realidad se concibe como única, a la cual el investigador se aproxima neutralmente y objetivamente, mediante un método científico. Lo cual sería infructuoso en esta investigación, esto no permitiría develar los intersticios relacionales y contextuales que permite configurar la forma en que se implementan los programas.

Desde una aproximación cuantitativa se buscará generar un conocimiento válido a través de un método científico que provea de mediciones estandarizadas de un fragmento objetivado de la realidad. Esto no sería pertinente de abordar en un área de investigación incipiente en Chile, donde se requiere explorar y generar sólidas descripciones de las experiencias para poder configurar el fenómeno de investigación, es decir, la forma en que se implementan los programas de intervención. Esto no sería posible realizando mediciones, por su parte, se busca una aproximación construida socialmente, integrada y múltiple, aproximándose a las dinámicas relacionales subyacentes a los procesos de implementación de programas, lo que sería totalmente opuesto a objetivar, fragmentar y parcelar una dimensión de esa realidad.

Por su parte desde un abordaje cuantitativo se apuntará a una aproximación objetiva y neutral de la realidad, esto no es posible cuando se busca construir un conocimiento construido socialmente, donde el conocimiento es el resultado de interacciones sociales y es influenciado por la cultura. Así, la investigadora es parte del fenómeno estudiado y sus valores en el marco

de la investigación no son independientes del conocimiento generado. La búsqueda de caminos para alcanzar justicia social en materia educativa y la convicción de que la educación es un derecho especialmente en materia de infancia resultan ser un motor en la búsqueda de este conocimiento y en sus posibilidades de ser aplicado a un contexto societal.

El enfoque cualitativo permite profundizar en dimensiones contextuales de manera flexible y recursiva, lo que no sería posible desde una perspectiva estandarizada como lo es el enfoque cuantitativo. Desde lo cualitativo se logra ir comprendiendo qué particularidades socioculturales y económicas tienen estas escuelas, qué condiciones inmediatas específicas presentan que van marcando un camino singular en la implementación de los Programas de intervención social.

Finalmente, la aproximación cuantitativa puntualiza como parte de sus fines la generalización del conocimiento alcanzado, mientras en este estudio interesa generar un conocimiento profundo y denso - en discursos y narrativas - que permitan una aproximación integradora que favorezcan la comprensión situada temporal y bajo ciertas circunstancias del fenómeno estudiado.

3.2. Diseño de la investigación: estudio de caso

En los diseños de corte cualitativo se asume una lógica que se aleja de la linealidad. Por el contrario, en estos diseños se da una interdependencia de las partes individuales del proceso de investigación (Flick, 2007). Esta investigación tiene la particularidad de adentrarse en un área poco estudiada a nivel latinoamericano, lo que la sitúa en un estudio de alcance exploratorio-descriptivo que implicó circularidad y recursividad en las fases de la investigación y en el curso que fueron tomando los análisis interpretativos de sus datos. Esta flexibilidad metodológica fue materializada a través de un diseño de estudio de casos múltiples.

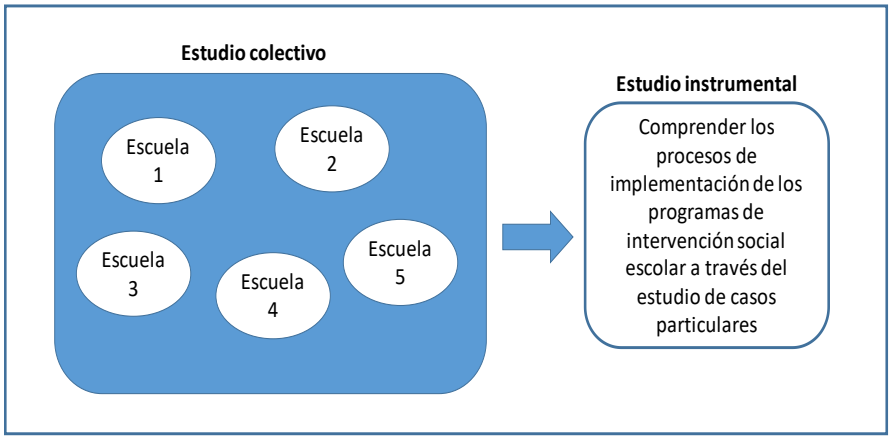
Desde los referentes aportados por Stake (2007) se utilizó un diseño de casos de carácter *instrumental y colectivo*. Los casos pueden definirse según este autor como un sistema acotado, integrado, que posee límites y partes constituyentes. Sus partes no necesariamente funcionan bien y sus objetivos pueden ser irracionales. En esta investigación se trabajó con cinco escuelas municipales que conformaron los casos de estudio.

Para Stake (2007) los casos pueden desembocar en estudios intrínsecos o estudios instrumentales. Para efectos de esta investigación se trabajó con la modalidad de *estudios instrumentales*, es decir, se buscó comprender una cuestión general – en este caso los procesos de implementación de los programas de intervención social escolar - mediante el estudio de casos de manera particular, las escuelas participantes. Se trabajó con cinco casos que operaron bajo la modalidad instrumental. Es decir, a través de la comprensión de la experiencia subjetiva en las escuelas recogidas mediante los discursos de diversos actores, se logró aproximar a los significados asociados a los procesos de implementación de los programas sociales en las escuelas, reconociendo la manera en que ellos han desarrollado estrategias de intervención y se han vinculado con la comunidad, reconociendo determinadas implicancias educativas. Es importante destacar que se optó por las escuelas como casos y no por los programas principalmente porque se quería observar un escenario natural en que se partía del supuesto que se encontrarían programas de intervención variados – coherente con una aproximación exploratoria y descriptiva de esas contextos - queriendo capturar la riqueza de las múltiples interacciones dadas en las escuelas, entre los actores relevantes, apreciar como co-existían las lógicas de cada programa y su relación con el espacio local, por eso resultó altamente pertinente este tipo de estudios de casos.

Además de responder al carácter instrumental, corresponde a la tipología de *estudio colectivo* de casos. Esto se expresó en el abordaje de cinco casos, en los cuales se procuró incorporar variabilidad, considerando el tipo de financiamiento de los programas, los niveles educativos que poseían los establecimientos y la ubicación geográfica.

En la siguiente figura se sintetiza el tipo de estudio de caso instrumental y colectivo utilizado en esta investigación.

Figura n°1 Diseño de estudios de casos de carácter instrumental y colectivo



(Elaboración propia)

3.3. Criterios de selección y caracterización de los casos de estudio

El diseño de investigación enfatiza en la riqueza que encierra cada uno de los casos estudiados. Tal como se indicó en el apartado anterior, los casos serán vías de accesos a mundos particulares construidos socialmente en esas escuelas.

Los casos fueron seleccionados en base a atributos homogéneos, atributos de contraste y criterios de factibilidad para el acceso a ellos. Desde el punto de vista del muestreo de los informantes, se utilizó la estrategia de *muestreo intencionado*, es decir, los participantes son elegidos porque se estiman representativos o típicos de una población, esta selección se realiza siguiendo los criterios de experto del investigador. Particularmente, la selección de las escuelas (casos) fue determinada en función a los atributos homogéneos y de contraste, que se explican a continuación:

Los atributos homogéneos de los casos seleccionados fueron:

- *Escuelas municipales.* Interesó aproximarse a la educación pública, especialmente a aquella que posee mayores condiciones de vulnerabilidad dentro del país. Por otra parte, al contar con una administración municipal, se esperaba una vinculación dinámica con los recursos sociales del entorno (políticas y programas centrales y/o locales).
- *Escuelas vulnerables.* La condición de vulnerabilidad permitió aproximarse a lo que ocurre en contextos de pobreza a nivel nacional. Para eso se consideró una

aproximación tradicional de vulnerabilidad, el Índice de Vulnerabilidad Escolar (IVE), seleccionando escuelas que estaban en las comunas con el 30% mayor de IVE dentro de la Región Metropolitana al año 2011.

- *Escuelas que cuenten con Subvención Escolar Preferencial (SEP).* Este criterio también facilitó la aproximación a condición de vulnerabilidad de los niños/as, ya que a partir de esto se otorga la subvención. Además, a través de la SEP se financian algunos de los programas de intervención estudiados.
- *Escuelas que cuenten con programas de intervención social escolar implementados.* Se consideraron escuelas que contaban con más de un programa de intervención social vigente al momento de invitarlas a participar.

A continuación, se presenta una tabla con los atributos homogéneos aplicados a cada uno de los casos de estudio.

Tabla n°6
Distribución de casos según atributos homogéneos

Casos/ Criterios	**Caso 1 Escuela Lucila Godoy**	**Caso 2 Escuela Irma Salas**	**Caso 3 Escuela Olga Poblete**	**Caso 4 Escuela Amanda Labarca**	**Caso 5 Escuela Isaura Dinator**
Dependencia Municipal	Municipalidad de Melipilla	Municipalidad de Peñalolén	Municipalidad de Peñalolén	Municipalidad de María Pinto	Municipalidad de Pedro Aguirre Cerda
Índice de vulnerabilidad de la escuela para Educación Básica[27]	77%	76%	85%	73%	81%
Dispone de SEP	Si	Si	Si	Si	Si
Programas de intervención social escolar presentes	Programa de integración escolar (PIE) Programa Habilidades para la vida (PHpV) Programa Proniño Programa Previene SENDA Programas SEP	Programa de integración escolar (PIE) Programa Habilidades para la vida (PHpV) Programa Duplas Psicosociales Programa Previene SENDA Programas SEP	Programa de integración escolar (PIE) Programa Duplas Psicosociales Programa 4 a 7 Programa Previene SENDA	Programa de integración escolar (PIE) Programa ADRA Programa de SENADI Programa Proniño	Programa de integración escolar (PIE) Programa Programa Habilidades para la vida (PHpV) Duplas Psicosociales Programa Proniño

(Elaboración propia)

Por su parte, los atributos específicos, concretamente los criterios de contraste definidos, buscaron graficar la heterogeneidad de los contextos. Estos serían:

- *Origen y financiamiento de los programas de intervención social escolar.* Se abordaron escuelas que cuentan con programas con financiamiento público, privado y/o mixto.
- *Escuelas que impartan Educación General Básica y Educación Media.* Se consideraron escuelas que cuenten sólo con Educación General Básica y Escuelas que cuenten con Educación General Básica y Educación Media.

[27] Se considerará medición del IVE del año 2011, periodo previo al inicio de la recolección de datos. Base de datos anonimizada provista por el MINEDUC.

- *Escuelas que se encuentren ubicadas en diversos contextos geográficos*. Se buscó mantener un equilibrio de casos que representaran determinados contextos geográfico-culturales, ya que las condiciones de pobreza se expresan de manera distinta en estos espacios. Si bien se consideraron exclusivamente comunas de la Región Metropolitana, se incorporó la variabilidad comunas urbanas y comunas semi-rurales.

  La siguiente tabla expone los atributos de contraste aplicados a los casos de estudio.

Tabla n°7
Distribución de casos según atributos de contraste

Criterios	Caso 1 Escuela Lucila Godoy	Caso 2 Escuela Irma Salas	Caso 3 Escuela Olga Poblete	Caso 4 Escuela Amanda Labarca	Caso 5 Escuela Isaura Dinator
Origen del financiamiento de los programas	Público Privado	Público	Público	Público Privado	Público Privado
Niveles de enseñanza que imparte	Educación General Básica	Educación General Básica	Educación General Básica Educación Media Técnico Profesional	Educación General Básica	Educación General Básica
Contexto de geográfico de ubicación	Semi-rural	Urbano	Urbano	Semi-rural	Urbano

(Elaboración propia)

3.4. Acceso a los establecimientos

En relación al acceso a los establecimientos, una vez considerados los criterios homogéneos y de contraste, se tomó contacto con seis establecimientos, con los cuales la investigadora responsable había tenido contacto dado el desarrollado un trabajo previo en el marco del FONDEF D10I1059 (2012)[28] en calidad de investigadora, a través del cual había generado un vínculo con la Corporación Municipal de Peñalolén y con el Programa Proniño. El proceso de reclutamiento y recolección de los datos se llevó a cabo en establecimientos que no fueron incluidos en la investigación anteriormente citada.

Se realizó una invitación a cada una de estas escuelas y, accediendo a ellas mediante la autorización formal de sus directores (ver anexo 2), posteriormente se solicitó consentimiento

[28] Proyecto dirigido por Mahia Saracostti, patrocinado por la Universidad Diego Portales.

informado a los participantes, como se explicará en el apartado relativo a las implicancias éticas de la investigación.

3.5. Caracterización de las escuelas participantes

A continuación, se presentarán aspectos que caracterizan las escuelas correspondientes a los casos de estudio. Los datos presentados en esta caracterización son de uso público y se puede acceder a ellos mediante la Ficha de Establecimiento disponible en el portal web del MINEDUC. Se hará mención a la matrícula por establecimiento, el promedio de estudiantes por curso, los resultados del SIMCE de Lenguaje y Matemáticas para 4° año Básico según mediciones de los años 2010, 2011 y 2012 (este último año correspondió al periodo en que se comenzó la recolección de datos) y los resultados de la evaluación docente por establecimiento (MINEDUC, 2016).

Tabla n°8

Matrícula y estudiantes por curso por escuelas

Características	Caso 1 Escuela Lucila Godoy	Caso 2 Escuela Irma Salas	Caso 3 Escuela Olga Poblete	Caso 4 Escuela Amanda Labarca	Caso 5 Escuela Isaura Dinator
Matrícula total de alumnos	481	612	653	348	387
Promedio de alumnos por cursos	26	29	26	29	25

(Elaboración propia en base a MINEDUC, 2016)

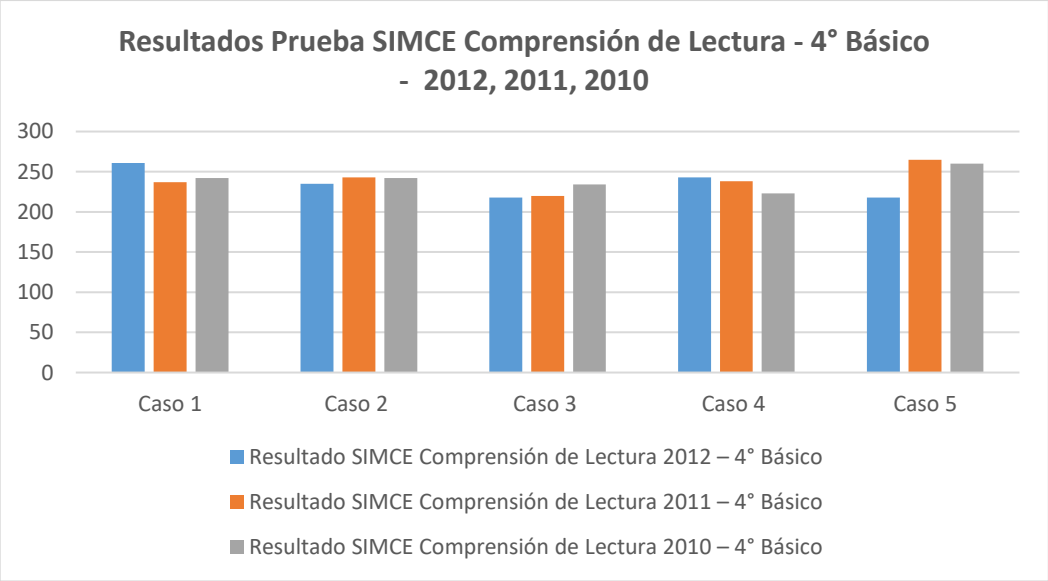
En la siguiente tabla y gráfico se presentan los puntajes SIMCE de Comprensión Lectora para 4° Básico en cada uno de los casos estudiados, en sus mediciones de los años 2012, 2011 y 2010 (MINEDUC, 2016).

Tabla n°9
Resultados de Prueba SIMCE Comprensión Lectora para 4° Básico años 2010, 2011 y 2012

Características	Caso 1 Escuela Lucila Godoy	Caso 2 Escuela Irma Salas	Caso 3 Escuela Olga Poblete	Caso 4 Escuela Amanda Labarca	Caso 5 Escuela Isaura Dinator
Resultado SIMCE Comprensión de Lectura 2012 – 4° Básico	261	235	218	243	218
Resultado SIMCE Comprensión de Lectura 2011 – 4° Básico	237	243	220	238	265
Resultado SIMCE Comprensión de Lectura 2010 – 4° Básico	242	242	234	223	260

(Elaboración propia en base a MINEDUC, 2016)

Gráfico n°1
Resultados de Prueba SIMCE Comprensión Lectora para 4° Básico años 2010, 2011 y 2012



(Elaboración propia en base a MINEDUC, 2016)

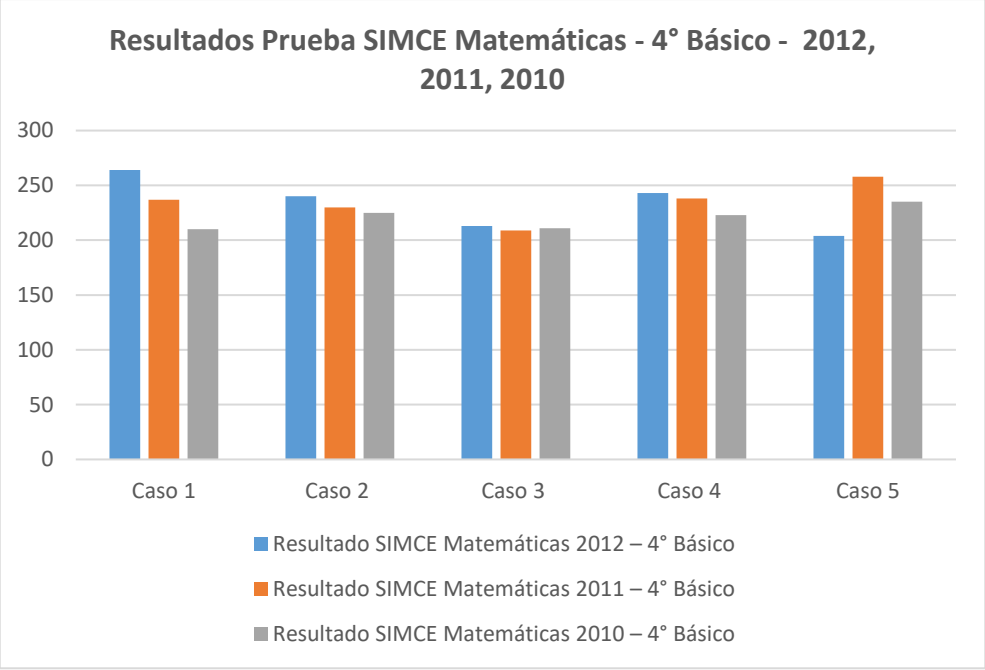
En la siguiente tabla y gráfico se presentan los puntajes SIMCE de Matemáticas para 4° Básico en cada uno de los casos, en sus mediciones de los años 2010, 2011 y 2012 (MINEDUC, 2016).

Tabla n°10
Resultados de Prueba SIMCE Matemáticas para 4° Básico años 2010, 2011 y 2012

Características	**Caso 1** **Escuela Lucila Godoy**	**Caso 2** **Escuela Irma Salas**	**Caso 3** **Escuela Olga Poblete**	**Caso 4** **Escuela Amanda Labarca**	**Caso 5** **Escuela Isaura Dinator**
Resultado SIMCE Matemáticas 2012 – 4° Básico	264	240	213	243	204
Resultado SIMCE Matemáticas 2011 – 4° Básico	237	230	209	238	258
Resultado SIMCE Matemáticas 2010 – 4° Básico	210	225	211	223	235

(Elaboración propia en base a MINEDUC, 2016)

Gráfico n°2
Resultados de Prueba SIMCE Matemáticas para 4° Básico años 2010, 2011 y 2012



(Elaboración propia en base a MINEDUC, 2016)

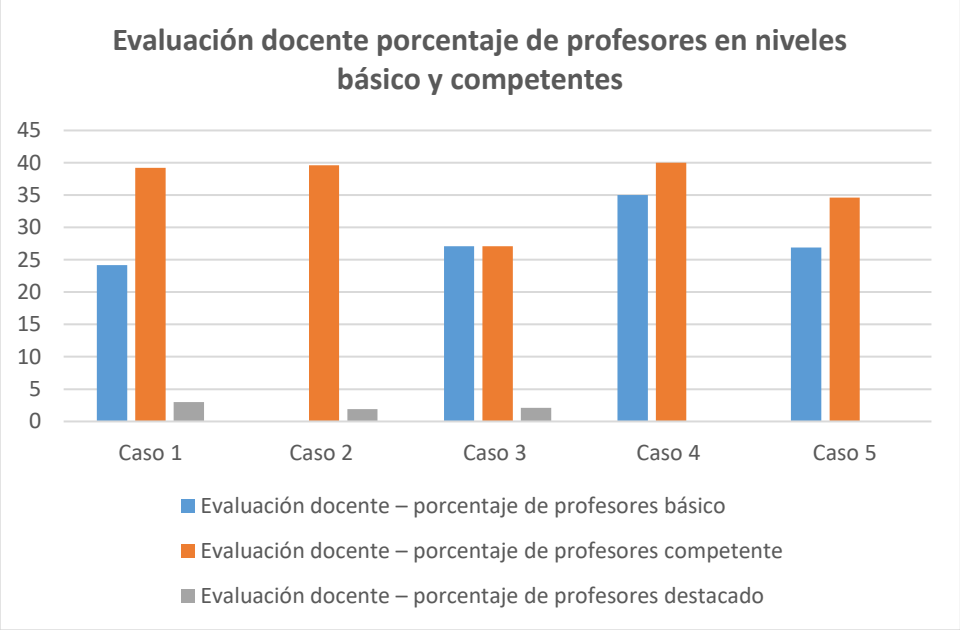
En relación a la evaluación docente en las escuelas estudiadas, se muestra el porcentaje de profesores que ha sido evaluado en las categorías de básico, competente y destacado.

Tabla n°11
Cantidad de profesores por categoría de evaluación docente

Características	Caso 1 Escuela Lucila Godoy	Caso 2 Escuela Irma Salas	Caso 3 Escuela Olga Poblete	Caso 4 Escuela Amanda Labarca	Caso 5 Escuela Isaura Dinator
Evaluación docente – porcentaje de profesores básico	24,2	28.3	27,1	35	26,9
Evaluación docente – porcentaje de profesores competente	39,2	39,6	27,1	40	34,6
Evaluación docente – porcentaje de profesores destacado	3	1,9	2,1	0	0

(Elaboración propia en base a MINEDUC, 2016)

Gráfico n°3
Cantidad de profesores por categoría de evaluación docente



(Elaboración propia en base a MINEDUC, 2016)

En relación a los datos de caracterización presentados, especialmente aquellos que apuntan a dar cuenta de los puntajes en la prueba SIMCE, se invita a hacer una lectura ponderada de ellos. Pues en Chile se ha tenido a utilizar como uno de los principales indicadores de desempeño de los niños/as, sin embargo, cada vez se presentan más evidencias que dan cuenta de las limitaciones de su uso tanto por las características del instrumento como por el valor explicado que aporta al desempeño escolar. Se debe considerar el desempeño escolar se explicaría por una serie de influencias exógenas donde la escuela aparece como una más, incluyendo capitales de familias nucleares, deprivación barrial, políticas nacionales, sistema de apoyo locales, autoridades educativas intermedias, fundaciones educacionales, redes pedagógicas interescuelas, entre otras. Así, los valores de esta prueba no podrían considerarse de manera absoluta como indicador de desempeño y efectividad de la escuela pues entremezcla distintos componentes de logro de los estudiantes, dejando fuera la estructura multivariada que explica el desempeño de las escuelas (Carrasco y San Martín, 2012). Justamente esta investigación contribuirá a mostrar dimensiones de la escuela y sus condiciones no son factibles de acceder sólo aproximándose desde las pruebas estandarizadas que obvian aspectos propios de la composición social de la escuela y sus dinámicas organizacionales.

3.6. Los participantes

De las escuelas que conformaron los casos de estudio se accedió a los informantes, quienes fueron los participantes de esta investigación. Dado que se estaba estudiando un proceso emergente en las escuelas interesó aproximarse a los significados de diversos informantes que se ubicaran en posiciones y roles diversos al interior de las escuelas.

Los informantes a través de los cuales se accedió a los datos fueron los siguientes:

- *Directores de las escuelas.* La perspectiva de los directores fue clave para explorar la forma en que lideraron los procesos de implementación de los programas considerando las disposiciones organizacionales y administrativas que ellos han determinado en función de la implementación de los programas. Se realizaron conversaciones informales antes de hacer las entrevistas propiamente tales. Finalmente, se llevó a cabo una entrevista con cada director. Excepcionalmente, en dos escuelas (caso 3 y caso 5) se volvió a realizar la entrevista, pues asumieron

directores nuevos en el período de recolección de datos. Ellos fueron entrevistados después de seis meses de ejercer el cargo.

- *Jefe de Unidad Técnica Pedagógica (UTP).* La visión de los jefes de UTP fue determinante, entendiendo que su labor central es asesorar al director en la programación, supervisión y evaluación de las actividades curriculares. Se realizaron entrevistas de una sesión con cada uno de ellos.
- *Orientador.* Los orientadores tradicionalmente han desarrollado parte de las tareas que actualmente están implementando los profesionales especialistas de los programas de intervención social. Cabe destacar que sólo en dos casos (caso 2 y caso 3) se contaba con la figura de este profesional.
- *Inspector general.* Este informante se incorporó una vez iniciado el proceso de recolección de datos, considerándolo en aquellos establecimientos donde no se contaba con la figura de orientador. Su rol se centra en aspectos disciplinares y de convivencia escolar con un fuerte énfasis en la regulación normativa dentro de los establecimientos. Fueron entrevistados en una sesión los inspectores generales de los casos: 1, 4 y 5.

Para efectos de los análisis, los discursos provenientes de Directores, Jefes de Unidad Técnica Pedagógica, Orientadores e Inspectores fueron englobados en la visión de "*Integrantes del equipo de gestión escolar*". Esto facilitó la identificación y descripción de discursos que emergieron en líneas argumentativas similares permitiendo manejar de mejor forma el volumen de los datos generados en la investigación.

- *Educadora Diferencial.* Estas profesionales son parte de los programas de integración escolar presentes en los establecimientos y poseen una estrecha vinculación con las familias de los niños/as desde sus estrategias de apoyo a las necesidades educativas especiales. Con ellas se realizó una sesión de entrevista.
- *Profesores Jefes.* Estos profesionales tienen una vinculación más directa y sistemática con los niños/as y sus familias. Para los objetivos de esta investigación interesó conocer la perspectiva de ellos respecto de la implementación de los programas entendiendo que han estado cercanos a las necesidades de apoyo más urgentes percibidas desde la escuela. Se entrevistó a dos profesores jefes por cada una de las escuelas teniendo con cada uno una sesión de entrevista.

Para efectos de los análisis, los discursos provenientes de Educadoras Diferenciales y Profesores Jefes fueron englobados en la visión de "*Profesores*". Esto facilitó la fusión de discursos que se presentaban en líneas argumentativas similares y permitía manejar de mejor forma el volumen de los datos de esta investigación.

- *Profesionales especialistas/ psicosociales.* Corresponde a aquellos profesionales que se han incorporado progresivamente en las escuelas como parte de la implementación de los programas de intervención. En su mayoría son psicólogos y trabajadores sociales. Interesó conocer cómo se fueron incorporado, desde qué programas, con qué estrategias de intervención y de qué manera se han vinculado con las familias. En cada una de las escuelas se entrevistó a dos o tres profesionales provenientes de programas distintos en una entrevista única. Adicionalmente, para el caso del programa duplas psicosociales presentes en los casos 2 y 3 se entrevistó a la Coordinadora Comunal en una entrevista única. Para los casos 1, 4 y 5 en que estaba presente el Programa Proniño se entrevistó adicionalmente a dos Coordinadoras Zonales de intervención, una de la zona de Melipilla y otra de la zona de Pedro Aguirre Cerda. Con cada una de ellas se realizó una entrevista de una sesión.
- *Jefes o encargados de educación a nivel municipal.* Se entrevistó a las autoridades municipales a cargo del área educativa. Interesó conocer sus perspectivas rescatando la política educativa local explorando sus conocimientos acerca de la implementación de los programas. Se entrevistó una autoridad por municipio en una sesión de entrevista.
- *Integrantes de las familias.* Se entrevistó de manera grupal a madres, padres, abuelas y otros adultos responsables de los niños. Se convocó a participar a quienes ya habían tenido alguna experiencia con los programas de intervención implementados en la escuela. Se realizó una sesión única de entrevista con este grupo para cada una de las escuelas.

La siguiente tabla sintetiza el tipo y número de participantes para cada uno de los casos.

Tabla n°12
Síntesis de participantes por escuelas

Grupos de Informantes		Caso 1 Escuela Lucila Godoy	Caso 2 Escuela Irma Salas	Caso 3 Escuela Olga Poblete	Caso 4 Escuela Amanda Labarca	Caso 5 Escuela Isaura Dinator
Equipo de gestión escolar	Director/a	2	1	2	1	1
	Jefe/a de UTP	1	1	1	1	1
	Orientador/a	-	1	1	-	
	Inspector/a general	1	-	-	1	1
Profesores	Educador/a diferencial	1	1	1	1	1
	Profesor/a Jefe	1	1	1	1	1
	Profesor/a Jefe	1	1	1	1	1
Profesionales especialistas	Profesional 1	1	1	1	1	1
	Profesional 2	1	1	1	1	1
	Profesional 3	1	1	1	1	1
	Profesional 4	-	-	-	-	1
	Profesional 5	-	-	-	-	1
	Profesional 6	-	-	-	-	1
Jefes o encargados de educación a nivel municipal		1	1	1	1	1
Integrantes de las familias		5	5	8	10	8
Total de participantes por escuelas		16	15	19	20	21

(Elaboración propia)

3.7. Los datos: estrategias de recolección y modelo de análisis de los datos

3.7.1. Estrategias de recolección de datos

Las estrategias de recolección de datos fueron elegidas en coherencia con el diseño de estudio de casos múltiples. Ellas permitieron aproximarse a los objetivos de la investigación y a las preguntas directrices derivadas de ellos además de favorecer la triangulación discursiva.

Las técnicas de recolección de datos utilizadas fueron: ficha resumen de datos de identificación de la escuela (ver anexo 3), guion de análisis documental (ver anexo 4), entrevistas semiestructuradas individuales dirigidas a director/a, jefe/a de UTP, orientador/a, educadores diferenciales, profesoras/es jefa/es, profesionales especialistas y jefaturas de la educación municipal (ver anexos 5, 6, 7, 8, 9, 10 y 11). Entrevista semiestructurada grupal dirigida a integrantes de la familia (ver anexo 12).

Descripción de los instrumentos de recolección de datos

- *La ficha resumen de cada escuela.* Correspondió a una ficha que permitió consignar los datos característicos de las escuelas (dotación de profesionales, cantidad de estudiantes, cantidad de estudiantes vulnerables, subvenciones o programas sociales que se estén implementando, entre otros datos). Estos antecedentes permitieron profundizar la comprensión del contexto. Se construyó en base a la información aportada directamente por el equipo de gestión de las escuelas, el contenido de Proyecto Educativo Institucional de cada establecimiento y la información pública aportada por MINEDUC respecto a las escuelas[29].
- *Guion para el análisis documental.* Correspondió a un guion que permitió analizar los Proyectos Educativos Institucionales, orientándose a identificar diagnósticos situacionales realizados por la escuela, aspectos relativos a los planes de mejoramiento y la identificación de programas de intervención social presentes en los establecimientos. Estos antecedentes también permitieron profundizar en las características del contexto.
- *Entrevista semiestructurada individual dirigida a encargados de educación municipal, integrantes del equipo de gestión escolar, profesores y profesionales psicosociales*. Correspondió a la aplicación de un guion de preguntas semiestructuradas que recogió de manera amplia sus discursos respecto de la implementación de los programas de intervención social en la escuela.
- *Entrevista semiestructurada grupal dirigida a las familias.* Correspondió a la aplicación de un guion de preguntas abiertas que recogió de manera amplia sus discursos respecto a la implementación de los programas de intervención social en la escuela.

En el caso de las *entrevistas semiestructuradas individuales y grupales*, los guiones fueron construidos considerando categorías de análisis aportadas por la literatura internacional, donde se trabajaron criterios analíticos para la caracterización de programas de intervención social en escuelas y/o procesos de implementación de política educativa (Epstein et al, 2002;

[29] Ver: [http://www.mime.mineduc.cl/mvc/mime/portada]

Datnow, Hubbard & Mehan, 2002), también los incipientes antecedentes recogidos a nivel nacional analizando programas de similares características (Saracostti, 2013).

La siguiente tabla resume la relación entre los objetivos específicos planteados, las categorías de análisis y las dimensiones específicas que fueron exploradas. Esta construcción permitió ajustar la dirección de los ámbitos a explorar y responder pertinentemente a los objetivos planteados.

Tabla n°13

Objetivos, categorías de análisis y dimensiones

Objetivos Específicos	Categorías de análisis	Dimensiones
1.Caracterizar el desarrollo de la implementación de programas de intervención explorando las lógicas de acción que despliegan en contextos de desventaja	Procesos de implementación de los programas de intervención en la escuela Vinculación de los programas de intervención con redes sociales internas y externas a la escuela.	Características del proceso de implementación de los programas de intervención. Antecedentes históricos asociados a la implementación de los programas de intervención. Caracterización de contexto sociocultural en que se desarrollan los programas. Tensiones asociadas a la implementación de los programas de intervención social. Relación entre programas de intervención social y redes sociales locales. Relación entre programas y familias
2.Indagar y comparar los procesos de implementación en función del grado de universalidad y/o particularidad de las condiciones de apropiación de los programas en las escuelas	Procesos de implementación de los programas de intervención en la escuela	Características del proceso de implementación de los programas de intervención. Antecedentes históricos asociados a la implementación de los programas de intervención. Caracterización de contexto sociocultural en que se desarrollan los programas. Tensiones asociadas a la implementación de los programas de intervención social. Relación entre programas de intervención social y redes sociales locales. Relación entre programas y familias Implicancias educativas y sociales
3.Explorar la dimensión subjetiva de los implementadores respecto de los programas de intervención social en la escuela y sus implicancias en el abordaje de la desventaja educativa	Percepciones de los distintos actores de la comunidad educativa	Sentido de las estrategias de intervención Caracterización de niños y familias destinatarios de los servicios provistos por los programas Características de las estrategias de intervención Contribuciones de los programas de intervención al contexto educativo Limitaciones de los programas al contexto educativo Implicancias educativas y sociales
4.Describir estrategias de implementación de programas en la escuela a partir del modo en que se canaliza la política educativa considerando la participación de la comunidad educativa en el proceso	Forma en que se canaliza la política educativa	Diseño de reforma respecto a los programas Estrategia de canalización de la política educativa respecto a los programas de intervención Participación de la comunidad educativa Condiciones del contexto Implicancias educativas y sociales
5.Explorar estrategias y técnicas de intervención social utilizadas en la implementación de programas que han sido valoradas por la comunidad educativa	Estrategias de intervención implementadas por los programas de intervención.	Metodologías asociadas a los programas de intervención escolar. Estrategias de intervención Técnicas de intervención Enfoques teóricos y modelos de intervención social Sistemas de registros de los programas de intervención social escolar. Sistemas de evaluación de los programas de intervención escolar. Implicancias educativas y sociales

(Elaboración propia)

3.7.2. Proceso de recolección de datos

La recolección de los datos se realizó en cuatro momentos que se describen a continuación:

Inserción en el campo. Previo a la recolección de los datos en función de los instrumentos establecidos, la investigadora acudió a encuentros informales a las escuelas y/o a las instancias de coordinación de los programas de intervención propiamente tales. En estos espacios tomó contacto con Director/as, equipo de gestión escolar y los profesionales especialistas, principalmente. También participó de eventos masivos de las escuelas a los que fue invitada con el fin de conocer en detalle la dinámica escolar. Por ejemplo, asistió a presentaciones folclóricas, entrega de distinciones del municipio a las escuelas, inicio de campañas de salud primarias en el establecimiento, entre otras. Esta participación permitió observar la dinámica escolar en espacios comunes, como patios, bibliotecas y comedores, también familiarizarse con las escuelas, ser un rostro conocido, construir un vínculo de confianza para la aplicación de los instrumentos.

En la *primera fase de la recolección de datos* se recopilaron antecedentes de contextos generales y aproximaciones a lo que ha significado la implementación de los programas de intervención social en las escuelas.

En esta etapa se construyó la *ficha resumen* de cada escuela. En ella se consignó los datos característicos de cada establecimiento y se aplicó el guion para el *análisis documental* a los antecedentes previamente indicados. La inserción en las escuelas y la construcción del vínculo con ellas permitieron hacer preguntas al Equipo de Gestión Escolar que aclararían algunos de los contenidos de los documentos. La síntesis comparada de las fichas por cada establecimiento se encuentra en el anexo 36 y se presenta un – a modo de ejemplo – un fragmento de la codificación de proyectos educativo institucional de una de las escuelas participantes, ver anexo 37.

En la *segunda fase de la recolección de datos* se realizaron las entrevistas semiestructuradas individuales a las siguientes personas: director/a, jefe/a de UTP, orientador/a, educadores/as diferenciales, profesores jefes y profesionales especialistas y jefaturas de la educación municipal. También se realizaron las entrevistas semiestructuradas de carácter grupal a los integrantes de las familias. Para la realización de las entrevistas, la investigadora se coordinó inicialmente con el/la directora/a, quien aportaba indicaciones respecto a horarios disponibles, los contactos de los otros participantes de la escuela, coordinándose la

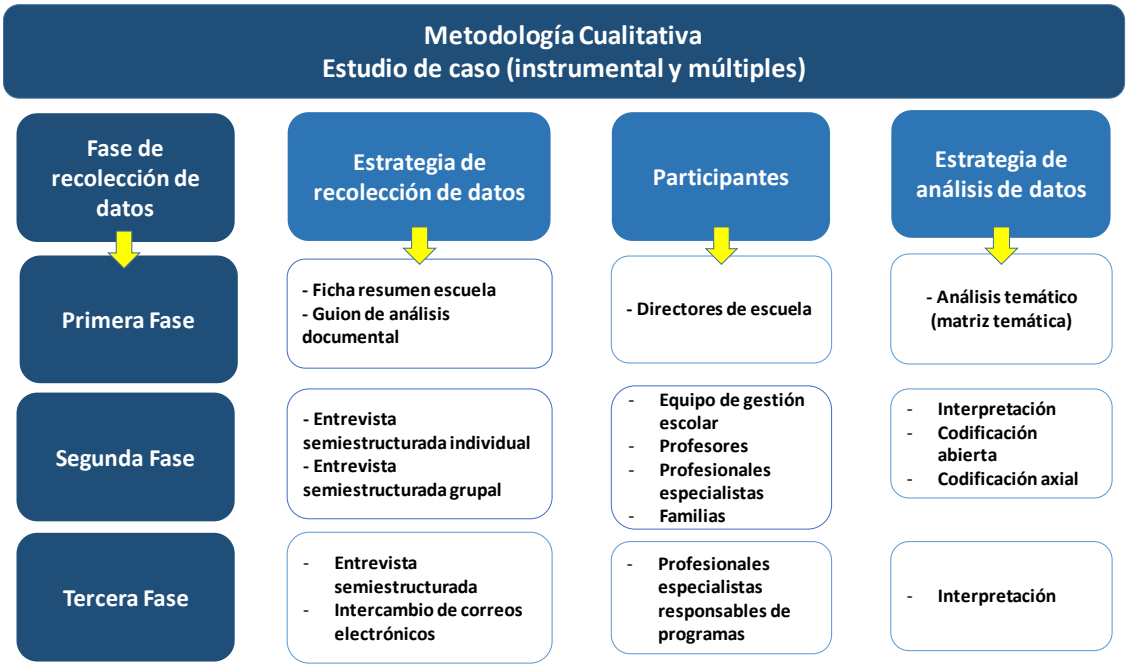
investigadora directamente con ellos. En el caso de la entrevista semiestructura grupal con los integrantes de las familias, el director/a delegó la tarea de coordinar a las familias en los profesionales especialistas, quienes facilitaron la instancia para invitar a las familias y contribuyeron a preparar el lugar y las condiciones para desarrollar la entrevista.

Las entrevistas fueron realizadas en las escuelas, en días y horarios acordados con los participantes. Sólo las entrevistas dirigidas a las jefaturas de educación municipal fueron realizadas en los respectivos municipios.

Tercera fase de recolección de datos. Dado que el periodo en que se recogieron los datos corresponde a los años 2012 y 2013, se optó por retomar contacto con dos actores clave: la Coordinadora del Programa Duplas Psicosociales de la comuna de Peñalolén y el Director Ejecutivo del Programa Proniño. Con ambos se corroboraron datos y se aclararon aspectos relativos a la vigencia de algunas prácticas de los programas en las escuelas.

El siguiente esquema resume la estrategia de recolección y análisis de datos.

Figura n°2
Síntesis de estrategias de recolección y análisis de datos



(Elaboración propia)

3.7.3. Proceso de análisis de datos

Modelo de análisis de datos

Para el análisis de datos se optó por trabajar transversalmente con la estrategia de interpretación propuesta por Stake (2007) para los estudios de caso. Se combinó con la integración de herramientas de análisis de la teoría fundamentada sin responder de manera total a este modelo, sino sólo usando ciertas técnicas de análisis que resultaron más ventajosas para comprender los datos generados en esta investigación. Es importante explicitar que no se trabajó de manera íntegra con un diseño de teoría fundamentada, dado que sólo se usaron de manera instrumental, como herramientas de apoyo, las técnicas de *codificación abierta* y *codificación axial*. Se dejaron fuera elementos propios de esta teoría, como el uso de un muestreo teórico por saturación y la implementación simultánea de recolección y análisis de datos, por nombrar algunos. El uso de estas herramientas también tiene sentido en cuanto al énfasis por profundizar en factores y significados asociados a la emergencia de un fenómeno. Particularmente ha interesado en esta investigación comprender de qué manera se han implementado programas de intervención en escuelas en un contexto específico, como es la educación municipal.

Para Stake (2007), el estudio de caso se basa en la interpretación como método de análisis transversal buscando dar sentido a determinadas observaciones del caso mediante el estudio más atento y la reflexión más profunda. La interpretación se puede expresar de dos maneras: como interpretación directa de los ejemplos individuales o como la interpretación de la suma de ejemplos hasta que se pueda decir algo sobre ellos como conjunto. Este último camino refleja la forma de aproximarse e interpretar los datos generados a partir de los procesos de implementación de programas de intervención social en las escuelas. Estos serían consistentes con el tipo de estudio de caso utilizado, el estudio de caso instrumental, "donde el caso sirve para ayudarnos a comprender sus propios fenómenos o relaciones, se necesitan más datos y mediciones categóricas. Prescindiremos de atender a la complejidad del caso, para concentrarnos en las relaciones recogidas en nuestras preguntas de investigación" (pp.71-72).

Figura n°3
Síntesis de modelo de análisis de datos

(Elaboración propia)

Para dar cuenta del proceso de análisis de los datos se considerará cuatro fases (Álvarez-Gayou, 2005; Miles y Huberman, 1994; Rubin y Rubin, 1995 en Fernández, 2006):

- *Obtención de la información.* Esta tarea fue lograda mediante los acercamientos sistemáticos a las escuelas, la participación en sus actividades cotidianas, la revisión de los documentos relevantes y la realización de las entrevistas propuestas.
- *Capturar, transcribir y ordenar la información.* La información fue capturada mediante registro de audio y notas manuscritas en el cuaderno de registros de la investigadora. Las entrevistas fueron transcritas en documentos de texto escrito sobre los cuales versaron los análisis.
- *Codificar la información.* Este proceso consiste en agrupar la información obtenida en categorías que concentran las ideas, conceptos o temas similares. En este caso, la investigación tenía un listado de dimensiones y tópicos preestablecidos que facilitaron el proceso de codificación. Adicionalmente, se generaron códigos emergentes en aquellos temas que no estaban contemplados originalmente y surgieron como parte de los análisis. Los códigos operan como etiquetas a asignar a

unidades de significados; habitualmente están asociados a trozos de texto. Para ordenarlos el investigador utiliza algún sistema de codificación (Fernández, 2006).

- *Integración de la información.* Consiste en relacionar entre sí las categorías del paso anterior y con los fundamentos teóricos de la investigación. Los códigos son integrados para poder elaborar una explicación integrada (Fernández, 2006).

Para comprender la magnitud de la dedicación destinada al trabajo de campo descrito previamente, particularmente a los momentos de *Obtención de información y Capturar, transcribir y ordenar la información*, se presenta la siguiente tabla. Ella muestra la cantidad de horas cronológicas destinadas a las principales tareas de vinculación con los casos, recolección de información y actualización de los datos recogidos previamente. Las variaciones entre los casos responden al grado de disponibilidad de las escuelas para que la investigadora permaneciera en los establecimientos y pudiera participar de eventos rutinarios y a la cantidad de participantes a investigar por escuela, lo que en el caso de los Profesionales especialistas varió entre cada escuela o en aquellas situaciones en que hubo cambio de Director en el periodo de recolección de datos, se entrevistó al nuevo/a director/a. Se presenta a modo de ejemplo fragmento de las transcripciones de entrevistas en los anexos 38, 39, 40, 41 y 42.

Tabla n°14
Síntesis de dedicación en horas y cantidad de registros procesados en el proceso de recolección y análisis de los datos

Horas cronológicas/Procesos del trabajo de campo y transcripciones	**Caso 1 Escuela Lucila Godoy**	**Caso 2 Escuela Irma Salas**	**Caso 3 Escuela Olga Poblete**	**Caso 4 Escuela Amanda Labarca**	**Caso 5 Escuela Isaura Dinator**	**Total**
Horas de inserción al campo. Conocimiento inicial de la escuela	16 horas	10 horas	10 horas	16 horas	8 horas	**60 horas**
Horas de observación en la escuela	20 horas	12 horas	10 horas	20 horas	10 horas	**72 horas**
Horas de análisis de documentos/ Entre 3 y 7 documentos por establecimiento	6 horas	8 horas	8 horas	6 horas	4 horas	**32 horas**
Horas de realización de entrevistas/ Entre 11 y 13 entrevistas por establecimientos	24 horas	20 horas	24 horas	20 horas	20 horas	**108 horas**
Horas de transcripción	100 horas	80 horas	100 horas	80 horas	80 horas	**440 horas**
Horas de entrevistas para actualizar los datos/ Entre 11 y 13 entrevistas por establecimientos	3 horas	5 horas	5 horas	3 horas	3 horas	**19 horas**
Total de horas	**169 horas**	**135 horas**	**157 horas**	**145 horas**	**125 horas**	**731**

(Elaboración propia)

A continuación se desarrollará en detalle los pasos abordados en el análisis:

Preanálisis

Consiste en una fase de planeación de la investigación. Se toman decisiones respecto a los documentos que se estudiarán, los objetivos, los textos de referencia y los alcances. Los textos escogidos deben ser representativos del fenómeno de estudio, homogéneos y relevantes (Bardín, 1986). En el caso de esta investigación se ha optado por trabajar con los documentos de las escuelas y las transcripciones de las entrevistas semiestructuradas individuales y grupales de los agentes educativos. Estos textos son representativos al dar cuenta en profundidad de la implementación de los programas de intervención social escolar en las escuelas y recogen los significados en el contexto chileno referente a las implicancias educativas asociadas a la implementación. Estos textos han sido homogéneos, en su gestación y tratamiento, en tanto han sido recogidos con los mismos guiones de análisis de documentos y entrevistas semiestructuradas individuales y grupales, manteniendo los márgenes de flexibilidad dada por la investigación cualitativa. Son textos relevantes, ya que han sido

seleccionados como vehículo de significaciones de los agentes educativos que actualmente se encuentran vinculados a los programas de intervención social escolar en el contexto nacional.

Organización

Esta etapa consiste en el proceso por medio del cual se estudian los documentos y se sistematizan los datos mediante categorías. Primero se definen las categorías y luego se codifican los datos de acuerdo a éstas. Las categorías pueden establecerse por medio de diferentes vías, por ejemplo, referencias teóricas, formulaciones de hipótesis, visión de expertos o estudios previos en la misma área. Las categorías deben caracterizarse por ser pertinentes a la temática, posibilitar el máximo aprovechamiento de los datos, ser unívocas y corresponderse con los temas de los textos (Fox, 1981).

Análisis descriptivo de los datos

Proceso de categorización

En esta investigación se ha desarrollado el proceso de categorización siguiendo el modelo de codificación abierta propio de la teoría fundamentada orientándose en los criterios procedimentales y analíticos de Strauss y Corbin (2002). Desde este modelo los datos se descomponen en partes discretas, se examinan minuciosamente y se comparan en busca de similitudes y diferencias. Particularmente, en esta investigación se analizaron frases como unidades de análisis, preguntándoles a qué categorías correspondían bajo cierto set de condiciones en que emergían estas frases.

Los acontecimientos, sucesos, objetos y acciones o interacciones que se consideran conceptualmente similares en su naturaleza o relacionados en el significado se agrupan bajo conceptos más abstractos, denominados "categorías". El examen minucioso de los datos para encontrar diferencias y similitudes permite una sutil discriminación y una diferencia entre categorías (Strauss y Corbin, 2002).

Construcción de categorías de análisis

Las categorías de análisis corresponden a conceptualizaciones, a abstracciones que representan fenómenos. Previo a la recolección de datos se construyeron categorías de análisis preliminares. Estas fueron preestablecidas en base a los aportes de la literatura

internacional basada en la caracterización de programas de intervención social en escuelas y/o procesos de implementación de política educativa (Epstein et al, 2002; Datnow, Hubbard & Mehan, 2002) y antecedentes recogidos a nivel nacional analizando programas de similares características (Saracostti, 2013). Posterior al proceso de codificación abierta, las categorías se ajustaron en función de lo aportado por los datos recogidos y de la apertura a la emergencia de otras categorías que surgieran de este análisis. Finalmente se llegó a trabajar con cinco grandes categorías:

- Procesos de implementación de programas de intervención en la escuela
- Estrategias de intervención que involucren a las familias en la escuela
- Estrategias de intervención implementadas por los programas de intervención
- Vinculación de los programas de intervención con redes sociales internas o externas a la escuela
- Implicancias educativas asociadas a los procesos de implementación de los programas de intervención social.

Estas cinco grandes categorías fueron fruto del análisis de la totalidad de los datos, lo que implicó agrupar, reagrupar y fusionar categorías y subcategorías con que fueron inicialmente clasificados los datos (frase a frase).

Las *Unidades Básicas de Relevancia* (de significación) que el investigador extrajo del corpus de datos, en este caso, fueron frases contenidas en las entrevistas. Estas unidades están guiadas por los objetivos de la investigación y el método específico de tratamiento de las mismas que se pretenda utilizar (Navarro y Díaz, 1995).

El proceso de categorización permitió identificar y describir propiedades, dimensiones y subcategorías, tal como propone Strausse y Corbin (2002) en su modelo de análisis.

Las *propiedades de las categorías* son las características generales o específicas y sus *dimensiones* representan la localización de una propiedad durante un continuo o rango. Esto es posible de encontrar en la matriz comparativa de codificación abierta, en la que se detalla el desarrollo de este análisis para cada una de las escuelas estudiadas.

Las categorías permitieron clasificar los datos recogidos, es decir, cada frase contenida en las entrevistas fue comparada con las categorías preestablecidas a través de preguntas sistemáticas que permitieron identificar a qué categorías correspondían y/o a qué propiedad de las mismas aportaban.

Este análisis se realizó combinando *registro manual de la investigadora* y uso de *Software Atlas Ti* para la codificación abierta. El registro manual se llevó a cabo mediante la construcción de la matriz comparativa de codificación abierta, documento que sintetiza este proceso realizado en cada una de las escuelas. Por su parte, la ficha de caracterización y el análisis de contenido de los documentos de las escuelas – Proyectos Educativos Institucionales y Planes de Mejoramiento – también fueron analizados manualmente mediante una guía de análisis descriptivo para esta documentación (ver ejemplo en anexo 37).

El uso del Software Atlas Ti fue considerado en la realización de la codificación abierta de los datos de cada una las escuelas (aproximadamente 60 entrevistas en total), lo que implicó:

- Creación de una unidad hermenéutica para los análisis de cada escuela.
- Asignación de los documentos primarios a las unidades hermenéuticas. Las entrevistas fueron traspasadas en formato RTF para ser guardadas y asignadas a las unidades hermenéuticas del Software.
- Análisis preliminar de las categorías preestablecidas a través de identificación de *quotations* y construcción de *Code-by-list* para el ingreso al Software de las categorías preestablecidas.
- Creación de las categorías preestablecidas a través de la herramienta *free codes*.
- Generación de categorías emergentes de los datos mediante herramienta *open coding* o *Code In Vivo*.
- Proceso final de codificación abierta.
- Generación de reportes de códigos por unidad hermenéutica (escuelas) mediante reportes *Outputs*. Esta herramienta también contribuyó a la identificación de citas de apoyo de los discursos de los participantes para la presentación de resultados referenciando en qué entrevistas y en qué líneas se encontraban estas citas.

A modo de ejemplo se presentan fragmentos de codificación en los anexos 43 y 44.

La sistematización de la codificación abierta quedó plasmada en parte del capítulo 4 y ampliamente en el capítulo 10, segmento en que se describen en detalle los programas de intervención implementados y sus estrategias de intervención de manera diferenciada para las cinco escuelas participantes. Este análisis, si bien tiene un énfasis descriptivo, integra algunos elementos relacionales propios de la expresión del fenómeno en cada

establecimiento aun cuando el análisis relacional está desarrollado en los capítulos 5, 6, 7, 8 y 9 este trabajo.

Análisis interpretativo relacional de los datos

Para orientar metodológicamente el análisis de los datos a nivel interpretativo relacional se usó como herramienta elementos de la codificación axial propuesta por la teoría fundamentada. Para Strauss y Corbin (2002), la codificación axial corresponde al proceso de relacionar las categorías a sus subcategorías, y se denomina "axial" porque ocurre alrededor del eje de una categoría y enlaza las categorías y dimensiones.

Una de las herramientas a utilizar en esta investigación es el *paradigma de análisis* que proponen los autores, una herramienta analítica diseñada para ayudar al investigador a integrar la estructura con el proceso. En ella la *estructura* apela al contexto condicional en el que está situada la categoría (fenómeno) y los *procesos* corresponden a las secuencias de acciones/interacciones pertenecientes a los fenómenos a medida que evolucionan en el tiempo.

El propósito de la codificación axial es reagrupar los datos que se fracturaron durante la codificación abierta. Las categorías se relacionan con sus subcategorías para formar explicaciones más precisas y completas sobre los fenómenos.

La codificación axial considera dos niveles explicativos de los datos: las palabras usadas por los participantes y las conceptualizaciones trabajadas por el investigador. Para esto propone un paradigma de análisis que ayuda a dar respuesta a preguntas como ¿por qué sucede esto?, ¿dónde?, ¿cómo?, ¿cuándo?, ¿con qué resultados? Al hacerlo se van descubriendo relaciones entre estas categorías. Y al responder a estas preguntas se puede relacionar la estructura con el proceso. En esta investigación, las preguntas que orientan el paradigma analítico resultaron pertinentes para develar de qué manera los programas de intervención social se implementaban en las escuelas y con qué implicancias educativas.

Paradigma de análisis propuesto para la codificación axial

En la relación estructura y procesos, la estructura establece el escenario, es decir, crea las circunstancias en las cuales se sitúan o emergen los problemas, asuntos, acontecimientos o sucesos pertenecientes a un fenómeno. El proceso, por su parte, denota la acción/ interacción

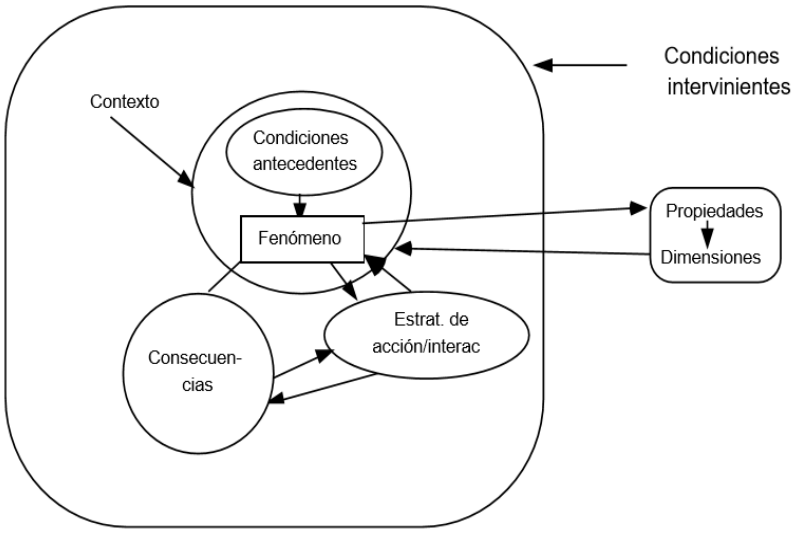
en el tiempo de las personas, organizaciones y comunidades en respuesta a ciertos problemas o asuntos.

El paradigma de análisis corresponde a un esquema que se puede usar para descifrar u organizar las conexiones. Los componentes de este paradigma son:

- *Fenómeno*: patrones repetidos de acontecimientos, sucesos o acciones/ interacciones que representen lo que las personas dicen o hacen, solas o en compañía, en respuesta a los problemas y situaciones en las que se encuentran.
- *Condiciones*: estrategia conceptual para agrupar respuestas a las preguntas de por qué, dónde, cuándo y cómo. Componen la estructura o conjunto de circunstancias en las cuales están inscritos los fenómenos. Es el conjunto de acontecimientos o sucesos que crean situaciones, asuntos y problemas propios de un fenómeno dado, explican por qué y cómo las personas o grupos responden de cierta manera. Las condiciones pueden influir directa o indirectamente en las acciones/interacciones, pueden explicar un alcance micro o macro. Se pueden reconocer condiciones causales, intervinientes y contextuales.
- *Acciones/interacciones*: respuestas estratégicas o rutinarias dadas por los individuos o grupos a los asuntos, problemas, acontecimientos o sucesos que emergen bajo estas condiciones. Están representadas por las preguntas de quién y cómo. Dan cuenta de lo que las personas hacen o dicen, son actos deliberados o ejecutados a propósito para resolver un problema. Por su parte, las rutinas corresponden a las formas más habituales de responder a las ocurrencias de la vida cotidiana.
- *Consecuencias*: corresponden al resultado de las acciones/interacciones. Las consecuencias pueden ser singulares o múltiples, tienen una duración variada, pueden ser visibilizadas o no, su alcance también puede ser variado.

El siguiente esquema representa de qué manera el paradigma propone determinados componentes que favorecen las explicaciones emergentes a la relación estructura-procesos.

Figura n°4
Paradigma propuesto para la codificación axial de los datos



(Krause, 1995)

En esta investigación la codificación axial se realizó basada en los datos y en los aportes teórico-conceptuales de la literatura empleada. Se logró desarrollar un esquema global que integra todos los elementos del paradigma analítico que apoya el capítulo de conclusiones y discusión de esta tesis. Dada la complejidad de este esquema global integrador, se trabajaron parcialmente aspectos del fenómeno de manera más acotada pero igualmente siguiendo las directrices del paradigma. Esto dio como fruto los análisis contenidos en los capítulos 4, 5, 6, 7, 8, 9 y 10. En ellos se expresa el fenómeno de implementación de los programas de intervención social en las escuelas como expresión de la reforma educativa chilena y manifestación de estrategias de mejoramiento escolar. Se focalizaron los análisis en las estrategias de intervención más significativas para las comunidades, como el uso de visitas domiciliarias, talleres dirigidos a las familias y el uso de los datos para la toma de decisiones en los contextos de intervención social.

3.8. Criterios de calidad en investigación cualitativa considerados en esta investigación

En los diseños cualitativos de investigación no es posible separar los “objetos” de la investigación de su estructura (contenido, forma y desarrollo). La relacionalidad del proceso y cuestiones éticas impregnan el quehacer de los investigadores educativos (Sandín, 2000).

A continuación, se abordarán criterios de calidad referidos particularmente a la investigación cualitativa, exponiendo las medidas concretas que fueron tomadas en el desarrollo de esta investigación para garantizar dichos criterios. En el apartado siguiente se explican las consideraciones éticas tomadas en cuenta en este estudio.

Los criterios que comúnmente se utilizan para evaluar la calidad científica de un estudio cualitativo, y por ende su rigor metodológico, son: dependencia, credibilidad, auditabilidad y transferibilidad (Guba y Lincon, 1989; Ruíz y Espizua, 1989; Franklin y Ballau, 2005 en Salgado, 2007).

Para contar con una visión panorámica de los criterios convencionales de origen cuantitativo y las vertientes alternativas en la línea de la investigación cualitativa se presenta la tabla n°14, en que se hace un paralelo de estas concepciones.

Tabla n°15
Términos convencionales y alternativos de criterios de calidad en la investigación cualitativa

Aspecto	**Término convencional**	**Guba y Lincol (1985) Guba (1989)**	**Miles y Huberman (1994)**
Valor de verdad	Validez interna	Credibilidad	Autenticidad
Aplicabilidad	Validez externa/ Generalización	Transferibilidad	*"Fittingness"*
Consistencia	Fiabilidad	Dependencia	*"Auditability"*
Neutralidad	Objetividad	Confirmabilidad	Confirmabilidad

(Sandín, 2000)

A continuación, se revisarán los criterios para evaluar la calidad científica de un estudio cualitativo aplicado a esta investigación en particular.

Un primer criterio de calidad es la *dependencia o consistencia lógica,* que corresponde al grado en que diferentes investigadores, que recolectan datos similares en el campo y efectúan los mismos análisis, generan resultados equivalentes. De acuerdo a Franklin y Ballau (2005) existen dos tipos de dependencia, la *interna* (grado en que los investigadores, al menos dos, generan temas similares con los mismos datos) y la *externa* (grado en que diversos investigadores generan temas similares en el mismo ambiente y periodo, pero cada quien recaba sus propios datos)[30]. En ambos casos ese grado no se expresa por medio de un coeficiente, sino que se verifica la sistematización en la recolección y el análisis cualitativo.

[30] Estos criterios serían correspondientes a los criterios convencionales de validez interna y externa generados desde el enfoque cuantitativo.

En relación a la *dependencia* en este estudio, se puede considerar estrategias que contribuyeron a *fortalecer la dependencia externa*. Este criterio también se asocia al criterio denominado *transferibilidad*[31], que apunta a demostrar que los hallazgos y conclusiones son aplicables a otras situaciones o poblaciones. En la investigación cualitativa ello debe abordarse con cautela, pues si la descripción de los contextos no es suficientemente densa y detallada podrían surgir diferencias entre estudios. Por tanto, es responsabilidad del investigador proveer al lector de los antecedentes de manera completa e informar los límites del estudio. Si bien este criterio no es homologable al criterio convencional de la generalización, dado que los enfoques no son comparables en su naturaleza, autores como Stake (1994 en Shenton, 2004) y Descombe (1998 en Shenton, 2004) señalan que, aunque cada caso puede ser único, también es un ejemplo de un grupo más amplio, lo que favorecería considerar el criterio de transferibilidad.

Los antecedentes de contexto que debieran ser provistos por el investigador para favorecer la transferibilidad son: número de organizaciones participantes del estudio, restricciones asociadas a las personas que aportaron datos, número de participantes en el trabajo de campo, métodos de recolección de datos entregados, número y duración de las sesiones de recolección de datos y el periodo de tiempo en que se recolectaron los datos (Shenton, 2004). En el caso de esta investigación, dichos antecedentes han sido provistos en detalle en este capítulo.

Adicionalmente, en relación a las estrategias que pueden dar cuenta de la dependencia externa o transferibilidad, la investigadora participó de un Proyecto Fondef D10I1059 "Diseño y validación de un modelo de intervención biopsicosocial en la escuela: gestión operativa, técnica y de evaluación continua. Alianza familia-escuela-comunidad" (2012), en paralelo al inicio de esta investigación, con el que se buscaba construir experiencias nacionales asociadas a cuatro programas de intervención social escolar (Programas Duplas Psicosociales, Programa Habilidades para la Vida, Programa Proniño y Programa Corporación Aprender). Desde ese proyecto de accedió a las experiencias de los programas a través de escuelas de características similares a las trabajadas en esta investigación. Se plantearon objetivos similares en cuanto a las descripciones de los programas y sus

[31] La transferibilidad ha sido correspondida con el criterio de generalización desde el enfoque cuantitativo.

desempeños en las escuelas. De esta forma, los resultados obtenidos son consistentes con los resultados descriptivos de la presente investigación.

Otra estrategia se expresó en la conducción de dos tesis de magister que la investigadora responsable acompañó en calidad de profesor guía. Ambos trabajos de tesis exploraron ámbitos de implementación de dos programas de intervención (Programa Duplas Psicosociales y Programas de Intervención de la Fundación CAP). Las tesis de magister contribuyeron dando consistencia a los resultados descriptivos de esta investigación.

La participación de la investigadora en el proyecto y su rol de guía de tesis no tuvo originalmente la finalidad de ser usados como mecanismo de dependencia externa para su propia tesis. Sin embargo, en la actualidad la investigadora reconoce la contribución a este mecanismo de calidad de investigación cualitativa.

La siguiente tabla sintetiza estos aportes:

Tabla n°16
Criterio de calidad: dependencia externa

Criterio de calidad en investigación cualitativa	Ámbito de la investigación en que se expresa la consistencia	Expresión de la dependencia externa
Dependencia externa	Se usó metodología cualitativa Se recolectaron datos con estrategias similares (entrevistas, focus group, observaciones) Se accedió a los participantes a través de escuelas de similares características de la Región Metropolitana. Se exploró en Programas de intervención iguales o similares a los explorados en la presente investigación.	Participación en Proyecto Fondef D10I1059 "Diseño y validación de un modelo de intervención biopsicosocial en la escuela: gestión operativa, técnica y de evaluación continua. Alianza familia-escuela-comunidad". (2012) Rol: Investigadora responsable. Tesis de Magister, Programa de Magister en Trabajo Social y Familia de la Escuela de Trabajo Social de la UC: "La intervención social de las duplas psicosociales en contexto escolar para la vinculación familia-escuela y los procesos educativos de los estudiantes". (2013). Rol: Profesora Guía. Tesis de Magister, Programa de Magister en Trabajo Social y Familia de la Escuela de Trabajo Social de la UC: "Alianzas Familia-Escuela, una tarea pendiente de la educación en Chile". (2015). Rol: Profesora Guía Dimensión Intervención.

(Elaboración propia)

Un segundo criterio de calidad de investigación cualitativa es la *credibilidad*[32]. Esta se logra según Castillo y Vásquez (2003) cuando el investigador, a través de observaciones

[32] La credibilidad ha sido correspondida con el criterio de validez interna desde el enfoque cuantitativo.

prolongadas con los participantes en el estudio, recolecta información que produce hallazgos que son reconocidos por los informantes como una verdadera aproximación a lo que ellos piensan y sienten. Se refiere a cómo los resultados de una investigación son considerados verdaderos por las personas que fueron estudiadas y por otras personas que han experimentado o estado en contacto con el fenómeno investigado. Para Shenton (2004) una pregunta útil para orientar este criterio es ¿cuán congruentes son los hallazgos con la realidad?

En el caso de esta investigación la credibilidad de la información recolectada y analizada se sustentó en las notas de campo, en las estrategias de recolección de datos utilizadas, en la disposición de registros de audio y transcripciones literales, las que a su vez sirvieron como fuentes para extraer citas representativas de los hallazgos encontrados. La siguiente tabla resume cómo fue resguardado el criterio de credibilidad.

Tabla n°17
Criterio de calidad: credibilidad

Criterio de calidad en investigación cualitativa	**Acciones que fortalecen la credibilidad de la investigación**
Credibilidad	Se usaron: - notas de campo para registrar acciones e interacciones durante el desarrollo de la investigación. - diversas estrategias de recolección de datos: análisis de documentos, entrevistas semiestructuradas individuales y entrevistas semiestructuradas grupales. - transcripciones textuales de entrevistas, partes de cuales fueron usadas como citas para respaldar los resultados alcanzados. - los resultados e interpretaciones del estudio una vez discutidos entre la investigadora responsable y el profesor director de tesis.

(Elaboración propia)

Shenton (2004) propone una serie de estrategias para dar cuenta de la credibilidad en investigación cualitativa. En esta investigación se consideraron las siguientes: el desarrollo de una temprana familiaridad con la cultura de las organizaciones participantes, triangulación de métodos de recolección de datos, triangulación de informantes y triangulación de sitios, estrategias para garantizar la honestidad de los participantes, sesiones frecuentes de *debriefing* entre el investigador y sus superiores, escrutinio por pares del proyecto de investigación, experiencia del investigador, descripción gruesa del fenómeno de investigación bajo escrutinio y la revisión de los hallazgos de investigaciones anteriores para evaluar la congruencia de los resultados.

El desarrollo de una temprana familiaridad con la cultura de las organizaciones participantes. En este caso se expresó en inserciones tempranas en las potenciales escuelas participantes dedicando tiempo a conocer los diferentes actores que serían los finalmente entrevistados. Esto favoreció la comprensión mutua y permitió generar la justa confianza para poder posteriormente recolectar los datos conforme al diseño propuesto.

Triangulación de métodos de recolección de datos. Se consideraron: la revisión de documentos, entrevistas semiestructuras individuales, entrevistas semiestructuradas grupales y uso de notas de campo.

Triangulación de informantes. La investigación consideró nueve tipos de informantes que, desde roles y funciones distintas, podían aportar una particular forma de aproximarse a la implementación de los Programas de intervención social. Para Shenton (2004) esta triangulación permite verificar discursos y abordar especialmente actitudes, necesidades o comportamientos respecto a distintas contribuciones de las personas, siendo útil para mejorar los datos contextuales del lugar de campo.

La *triangulación de sitios.* Se expresó en considerar cinco escuelas donde realizar la investigación, diferenciando contextos urbanos y rurales. Con esta medida se buscó reducir el efecto de los factores locales peculiares en una organización. Al contar con resultados similares en distintos sitios se puede alcanzar mayor credibilidad (Shenton, 2004).

Estrategias para garantizar la honestidad de los participantes. En este sentido, se favoreció que las personas decidieran participar libremente, dando la opción de negarse a participar o suspender su participación cuando quisiera. Esta acción fue consistente con los lineamientos éticos de la investigación, que apuntan a resguardar la voluntariedad de los participantes.

Sesiones frecuentes de debriefing entre el investigador y sus superiores. Esto se llevó a cabo en la relación formativa entre el director de tesis y la investigadora. Estas instancias permitieron ampliar visiones y percepciones, discutir enfoques alternativos, redireccionar las acciones, ayudando a la investigadora a reconocer sesgos y preferencias que pudiesen afectar la investigación.

El escrutinio por pares al proyecto de investigación. Esta estrategia se implementó en distintas oportunidades; algunas de ellas fueron: participación en dos instancias de Jornadas Doctorales organizadas por la Facultad de Educación de la UC y exposiciones en la Escuela de Trabajo Social de *Ohio State University* (2013) con un grupo de estudiantes de doctorado

y académicos del programa. Estos espacios favorecieron la retroalimentación de la investigación, desafiando suposiciones del investigador dadas por su estrecha cercanía con el proyecto (Shenton, 2004).

La experiencia del investigador, considerada el principal instrumento de recolección y análisis de datos. En el caso de la investigadora aquí, ella es trabajadora social con experiencia como profesional psicosocial de escuelas vulnerables, como jefatura técnica de Programas de Intervención en escuelas y como investigadora en el área escolar. Todo ello favorece la comprensión de la cultura escolar y la perspectiva de los actores en la trama relacional de la escuela. Además, la formación de postgrado favorece la comprensión de perspectivas y referentes teóricos-conceptuales del área.

La generación de una descripción gruesa del fenómeno de investigación bajo escrutinio. Ello corresponde a una descripción detallada en el área, siendo de utilidad para promover la credibilidad ya que ayuda a transmitir las situaciones reales que se han investigado y sus contextos (Shenton, 2004). Esta estrategia se concretó en el capítulo 5 de este documento, donde previo a los análisis interpretativos se expusieron los casos correspondientes a las escuelas y los datos descriptivos asociados a las dimensiones de análisis que buscó esta investigación.

Un tercer criterio de calidad y rigor en investigación cualitativa es la *auditabilidad*, llamada también *confirmabilidad*[33]. Consiste en la habilidad de otro investigador de seguir la pista que el investigador original ha hecho. Para ello es necesario un registro y documentación completa de las decisiones e ideas que el investigador haya tenido en relación al estudio, donde el diseño de la investigación puede ser visto como un "modelo prototipo" (Shenton, 2004). De esta forma, el investigador deberá proveer una comprensión completa de los métodos empleados y su eficacia, abordando los siguientes ámbitos: diseño de la investigación y su implementación describiendo lo planeado y lo ejecutado, detalle operacional de la recopilación de datos y evaluación reflexiva del proyecto considerando la efectividad del proceso de investigación (Shenton, 2004). Esta estrategia permite que otro investigador examine los datos y pueda llegar a conclusiones iguales o similares a las del investigador original, siempre y cuando tengan perspectivas similares.

[33] Auditabilidad o confirmabilidad se corresponderían a los criterios de fiabilidad y objetividad del enfoque cuantitativo.

Particularmente, en esta investigación se puede reconocer como estrategias que han aportado a la *auditabilidad* del estudio a instancias formativas que sin tener por objetivo primordial esta contribución, sí lo han hecho. Se trata de cuatro instancias formativas en que se ha puesto a disposición de otros investigadores la trazabilidad de la investigación, es decir, las opciones teóricas y metodológicas tomadas, las decisiones y ajustes que han surgido en el proceso. Puntualmente, se pueden mencionar como estas instancias: 1) dos exposiciones en las Jornada Doctorales de la Facultad de Educación de la UC (2013 y 2014), una de estas exposiciones fue publicada en una revista de indexación Latindex; 2) dos exposiciones de avances de tesis con resultados descriptivos preliminares a estudiantes de doctorado y a equipo de profesores del Programa de Doctorado de la Escuela de Trabajo Social de la Ohio State University en el marco de la pasantía breve que la investigadora realizó en el desarrollo del Programa de Doctorado (2013); 3) exposición de resultados descriptivos preliminares en el VI Congreso Internacional de Educación Intercultural. Educación y Salud: una mirada transcultural (Almería, España), instancia en que se conversó con académicos e investigadores respecto al contexto latinoamericano en que emergen procesos de intervención social en el ámbito educativo y se reflexionó respecto de sus alcances. De esta instancia se logró una publicación en una revista de indexación ISI; y 4) finalmente, el proceso transversal que aporta a la auditabilidad de esta investigación ha sido el acompañamiento permanente y formativo del profesor director de tesis a la investigadora responsable.

Tabla n°18
Criterio de calidad: auditabilidad

Criterio de calidad en investigación cualitativa	Acciones que contribuyeron a la auditabilidad de la investigación
Auditabilidad	Presentación de diseño de investigación en Jornadas Doctorales Facultad de Educación UC (2013 – 2014) Exposiciones de resultados descriptivos de la tesis en Escuela de Trabajo Social de Ohio State University (2013) Exposición de resultados preliminares en VI Congreso Internacional de Educación Intercultural. Educación y Salud: una mirada transcultural (Almería, España) (2013) Dirección de Tesis (2009 – 2016)

(Elaboración propia)

3.9.Consideraciones éticas en la investigación

La gestación de esta investigación ocurrió previo a la entrada en vigencia de la actual Ley de Investigación con seres humanos 20.120 (2006) y su reglamento, por tanto, no se rigió por esta normativa. Sin embargo, consideró como referentes éticos las orientaciones del código de ética de la Asociación Americana de Investigación Educativa (2011) y las directrices dadas por la Declaración Universal de Bioética y Derechos Humanos de la UNESCO (2005). De esta forma, se tomó como referente principal el respeto por la dignidad de las personas y por los contextos de interacción que han sido estudiados, en este caso, las escuelas y los distintos actores educativos y las familias que han sido participantes.

Los aspectos éticos en esta investigación han sido resguardos en función de los principios de la ética de investigación: justicia, autonomía y beneficencia. A continuación, se explicarán los resguardos éticos específicos tomados en función del costo-beneficio de haber realizado la investigación, la selección de los participantes, el resguardo de los datos sensibles y personales y el resguardo de la voluntariedad de los involucrados.

En relación al *balance costo-beneficio* respecto a la decisión de investigar, es posible señalar que se evidencian mayores beneficios, dado que la interacción con las personas en el trabajo de campo no revistió ningún riesgo y, aunque la realización de la investigación no contó con beneficios directos para los participantes, sí hubo múltiples beneficios indirectos, puntualmente la contribución a la generación de conocimiento en materia de mejoramiento educativo en contextos de pobreza, gestión escolar e intervención social escolar. Además, con el trabajo bajo un diseño de estudio de caso, donde se aborda la escuela como un conjunto de relaciones y se involucra a distintos actores en la captura de sus significados, la investigación va aportando una oportunidad de problematizar y reflexionar internamente en los establecimientos acerca de sus condiciones y la implementación de los programas de intervención.

La *selección de los participantes* estuvo orientada por criterios de conveniencia previamente descritos apuntando a responder a los objetivos de la investigación, buscando cuidar la voluntariedad y el conformar una muestra justa. Se invitó a participar a las escuelas como primer paso, respetando la autonomía de sus directivos respecto a involucrarse en la investigación o no, siendo la investigadora quien directamente los contactó y explicó de qué trataba la investigación. Una vez que se contó con las autorizaciones institucionales, se

trabajó de manera coordinada con cada escuela para invitar a participar a los distintos actores contemplados por el estudio, cuidando que fuera la propia investigadora quien los reclutará, reduciendo cualquier acción que impactará en su voluntariedad. En este sentido se resguardó que los profesores y profesionales especialistas no se vieran obligados por mandato del director a participar o que las familias beneficiarias de los programas de intervención se sintieran obligadas por la figura de los profesionales psicosociales. De esta forma, las direcciones de las escuelas facilitaron el contacto directo con los potenciales participantes y la investigadora, de manera personal y en la misma escuela, los invitó a ser parte del estudio. Asimismo, los participantes de la investigación fueron considerados *sujetos vulnerables* desde el punto de vista de la ética de investigación, por tratarse de personas que se encuentran institucionalizadas, ya sea como trabajadores de la escuela (equipo de gestión escolar, profesores y profesionales psicosociales) o como apoderados (integrantes de las familias), condición que potencialmente los llevaría a poner en riesgo su libertad para decidir si participar o no del estudio. Para resguardar este aspecto, como ya se indicó, fue la propia investigadora quien los invitó a participar. Adicionalmente, la voluntariedad fue fortalecida mediante el uso del *consentimiento informado*, indicando verbalmente a los participantes que, aunque el director hubiera autorizado la realización de la investigación, cada uno era libre de decidir participar sin implicar consecuencias negativas para ellos si no accedían a hacerlo.

El resguardo de la *voluntariedad* es un aspecto crucial en ética de la investigación, pues implica el respeto por la autonomía de los participantes y el derecho a informarse en detalle de la investigación a la cual son invitados. Para esto, se desarrolló el proceso de consentimiento informado. Desde el momento en que se tomó contacto con los potenciales participantes, se procuró explicar cabalmente de qué trataba la investigación, en qué consistiría su participación y qué manejo y destino tendrían los datos generados. Esto fue explicado mediante un diálogo entre investigadora y potenciales participantes. Cuando esto quedó claro y se despejaron las dudas, se dio paso a la firma del documento de consentimiento informado. Especial cuidado se tuvo con los integrantes de las familias, para quienes se utilizó un lenguaje adecuado que favoreciera la compresión de la explicación dada y del documento de consentimiento informado (ver anexo 14). Se trabajó con consentimientos diferenciados para cada uno de los actores.

En relación a los datos recolectados y a su cuidado en el proceso de recolección, de procesamiento y de divulgación, lo primero es señalar que no se recogieron datos personales de los participantes. Sí se recogieron de manera indirecta datos sensibles asociados a las condiciones de vida de los niños y a las problemáticas familiares. Sin embargo, no se identificó a los niños/as ni a las familias, sólo se apeló a rol del participante que aportó la información, por ejemplo: "miembros del equipo de gestión", "profesor jefe", etc. El anonimato de las escuelas y de los participantes se implementó en las transcripciones de entrevistas y en la presentación de los resultados.

Los datos en registros de audio y transcripciones han sido guardados digitalmente en un computador con clave y en una carpeta encriptada, evitando que otras personas puedan tener acceso a ellos. Los datos serán custodiados por la investigadora por el período que dura completar y defender la tesis; luego serán destruidos.

Finalmente, siguiendo las directrices de la ética en investigación cualitativa, la investigadora se ha comprometido con las escuelas a generar espacio para devolver los resultados de la investigación en instancias de exposición en los establecimientos y haciendo entrega del documento de la tesis en formato físico y digital.

PARTE II. RESULTADOS

La parte II de esta investigación busca a dar a conocer sus principales resultados, los cuales han sido orientados en base a la pregunta ¿Qué característica asumen y cómo se explican los procesos de implementación de programas de intervención social en contextos de desventaja educativa en el actual escenario de reforma educativa en Chile?

La investigación se ha planteado como objetivo general: analizar los procesos de implementación de programas de intervención social en contextos de desventaja educativa en el actual escenario de reforma educativa en Chile desde la perspectiva de sus comunidades.

Para responder este capítulo desarrollo tres áreas de análisis.

La primera área de análisis, considera de manera global los procesos de implementación de programas de intervención social en las escuelas. Inicialmente se desarrolla el capítulo 4 donde se da cuenta de manera panorámica de las principales distinciones referidas a transversalidades y particularidades de las escuelas y los programas de intervención estudiados.

El capítulo 5 permitirá aproximarse a los significados que la comunidad educativa ha levantado en torno a qué es lo que justificaría que en la actualidad proliferen los programas de intervención social en las escuelas, permitiendo comprender qué subyace a los discursos y prácticas de los actores de comunidad en relación a los programas. Por su parte el capítulo 6, complementa estos significados aportando el análisis de los diseños de programas en lógica de implementación de reforma educativa, permitiendo analizar programas de intervención de acuerdo a sus diseños de implementación y los alcances educativos de estos.

La segunda área de análisis hace una apuesta más concreta y se centra en profundizar en dos estrategias de intervención – *visitas domiciliarias* y *talleres para niños/as y familias* – y el análisis del *uso de datos para la toma de decisiones* que realizan los programas, lo que a primera vista se aprecia como una dimensión instrumental para los procesos de intervención, ya sea para dar insumos para reencausar intervenciones como para aportar

al control y seguimiento de las mismas, generando indicadores de proceso o de resultados, para los cuales muchas veces se cuenta con soportes administrativos e informáticos de los programas.

Finalmente, en esta parte, se expone una tercera área compuesta por el capítulo 10, donde se expone en detalle las escuelas que fueron casos de estudios, desde los referentes analíticos de: sus condiciones de implementación, las estrategias de intervención implementadas, sus valoraciones, tensiones y desafíos.

Capítulo 4. Condiciones de apropiación de los programas en las escuelas. Transversalidad y particularidad

Introducción

El presente capítulo da inicio a la presentación de los resultados de la investigación y buscar a aportar una vista panorámica de los principales hallazgos de la investigación observando transversalmente los cinco casos de estudio.

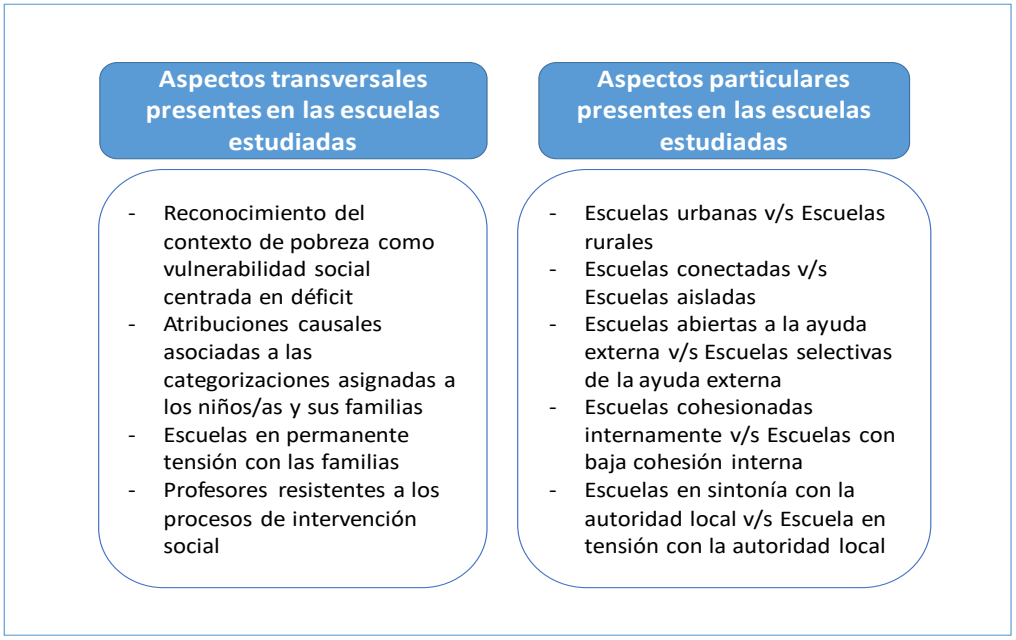
Se presentará desde una mirada comparativa rescatando aquellos elementos que han surgido de manera transversal-comunes a los cinco casos y aquellos elementos distintivos-particulares presentes en las escuelas, para cada uno de ellos se desprenden implicancias educativas a considerar.

Los hallazgos presentados en este capítulo dan cuenta del material empírico ha servidos de base para los capítulos subsiguientes. Cabe destacar que una presentación detallada de cada caso estudiado (escuela) se abordará en el capítulo 10.

La siguiente figura, sintetiza las transversalidades y particularidades encontradas en las escuelas estudiadas. Las dos próximas secciones explicarán cada uno de estos aspectos.

Figura n°5

Transversalidades y particularidades encontradas en las escuelas estudiadas



(Elaboración prop

4.1. Elementos de análisis transversal de las cinco escuelas estudiadas

Los elementos de análisis que surgieron de manera transversal-comunes en las cinco escuelas estudiadas se asocian a: el reconocimiento de los contextos de pobreza como entornos vulnerables en que sitúan los niños y sus familias desde una perspectiva de los déficits sociales; categorizaciones asociadas a los niños y sus familias como atribuciones causales de sus problemas psicosociales; la permanente tensión con las familias y la resistencia de los profesores a involucrarse en los procesos de intervención social en la escuela.

Primero, desde los discursos de equipos de gestión y profesores principalmente se apela de inmediato a caracterizar la escuela, los niños/as y la familia a partir de un contexto de vulnerabilidad social que se expresaría - a juicio de ellos - en múltiples problemáticas sociales tales como: pobreza, delincuencia, consumo y tráfico de drogas, violencia en el entorno y dentro de la familia, por nombrar algunos. Cabe destacar, que esta construcción de la vulnerabilidad social manifestada desde las escuelas se expresa exclusivamente desde los déficits sociales de las condiciones de vida en contextos de pobreza. Desde ahí, resultaría inviable reconocer capacidades y recursos en los niños/as y sus entornos – las que sí han quedado de manifiesto en esta investigación – por tanto, limita las expectativas que la propia escuela pueda tener respecto al desarrollo y los aprendizajes de los niños/as. En las escuelas estas construcciones sociales se apegan a una noción de vulnerabilidad social que ha sido cuestionada desde las ciencias sociales y la educación por su carácter limitado, estático y focalizado en los aspectos socioeconómicos de los niños/as y sus familias (Cornejo, 2005), obviando posibilidades de cambios, desarrollo de procesos y un abordaje más integral de los niños/as y sus condiciones de vida en el contexto escolar. Adicionalmente a esta mirada restrictiva de las condiciones de vida desde la óptica de la vulnerabilidad se estigmatiza a quiénes viven en situación de pobreza y se refuerzan las atribuciones causales asociadas a ellos. Para Serra y Canciano (2006) la escuela muchas veces ve la pobreza como un límite infranqueable y como una situación que determina las

posibilidades de aprendizaje de los niños, se aprecia como marca social y cultural que determina las identidades de los sujetos.

De alguna manera la inserción de los profesionales especialistas a las escuelas ha contribuido a la apertura de enfoques incorporando un nuevo léxico que apela a capacidades, potencialidades, recursos y derechos de los niños/as y las familias, aspectos que sustentan la intervención social contemporánea (Montero, 2012; Landsbergis, 2008; Kelly et al, 2010).

El segundo aspecto que se reconoce transversalmente en las escuelas han sido las categorizaciones asociadas a los niños/as y sus familias como atribuciones causales de los problemas psicosociales que presentan (Serra y Canciano, 2006). Es recurrente que desde los discursos de la escuela se categorice a los niños/as a partir de sus dificultades, *"niños problemas", "niños violentos", "niños en riesgo social"*. Esta práctica los encasilla de manera rígida en esta categoría atribuida y a partir de ella se construye una realidad inamovible. En el caso de las familias las categorizaciones responden a estándares de normalidad-anormalidad, funcionalidad-disfuncionalidad o al establecimiento de juicios de valor respecto a la conformación familiar. Así, se señala la existencia de *"familias disfuncionales", "familias anormales", "familias mal constituidas"*, entre otras denominaciones. Desconociendo que las construcciones asociadas a la familia y la infancia son procesos situados histórica y socialmente por lo tanto son construcciones dinámicas en el tiempo que deben ir respondiendo a los cambios societales (Lareau, 2002; Lareau, 2003, Lareau & López, 2010, Lareau, 2015). Por el contrario se constata, por una parte, el encasillamiento rígido de las familias limitando las posibilidades de desarrollo y cambio y, por otra parte, se construye la relación familia-escuela desde un patrón de familia ideal, donde las condiciones óptimas sería contar con una familia tradicional, nuclear y formalizada mediante el vínculo del matrimonio para poder trabajar con ellas desde la escuela, lo que sería consistente con los estudios de Matus (2015) quien identifica en los contextos escolares la posibilidad de reproducción de relaciones de poder desde una idea normativa de la diferencia. Lo anterior ubica a la escuela en un lugar que desconoce las nuevas configuraciones familiares no siendo capaz de ajustar la relación familia-

escuela a estos nuevos perfiles de familia, que sumado a otros procesos sociales – como la incorporación masiva de la mujer al mundo laboral – demanda replantear la forma de relación con la escuela (Baeza, Donoso y Rojas, 2013; Sanz y col, 2013).

El tercer elemento transversal en las escuelas estudiadas es la sentida *tensión con las familias* por parte de la escuela lo que se desprende de las percepciones de los distintos actores de la comunidad educativa. En las cinco escuelas estudiadas surge como un reclamo permanente las dificultades con las familias. En algunos casos expresado como conflictos abiertos con la familia donde ella se niega a aceptar las dificultades de aprendizaje de los niños/as o donde ella considera que la escuela se entromete en el ámbito de la intimidad familiar. Lo que se canaliza en episodios de agresión verbal entre la familia y profesores y/o miembros del equipo de gestión en el establecimiento. En otros casos se trata de desesperanza por una familia que no está presente en los procesos de los niños/as, en este caso el reclamo de la escuela apela a la falta de compromiso con los niños/as. Esto se evidenciaría en la inasistencia a reuniones de apoderados y a otras citaciones, la despreocupación por las tareas, materiales y presentación de los niños/as. En ocasiones, la escuela plantea el argumento de la falta de compromiso de la familia como una condición limitante para apoyar a los niños/as desde el ámbito escolar, *"no podemos hacer más, si los padres no se comprometen".* De acuerdo a la literatura revisada, esta tensión puede explicarse por el desconocimiento mutuo, la incomunicación y el desencuentro, generándose un círculo de malos entendidos que se expresa en imágenes de *"padres descomprometidos"* y *"profesores indiferentes"* (Cardemil, 1994). Los profesores descalifican a los padres y ellos por su parte, si bien se encuentran interesados en participar, sienten incapacidad y entregan el poder a la escuela (Cerri, 1993). Este tipo de tensión también fue abordada por Lareau (2000), quien señala que son los profesores quienes mayormente reparan en la falta de participación parental en los procesos educativos, mientras que los padres de clase trabajadora tienen la convicción que son los profesores los responsables de la educación de los niños disponiéndose a no intervenir en los procesos educativos de sus hijos, apoyando sólo en tareas auxiliares.

Por otra parte, también ha sido documentado que frecuentemente el sistema escolar se vincula con los padres para señalarles las dificultades, los problemas y las deficiencias que los niños/as pueden tener en la sala de clases ya sean éstas cognitivas, emocionales, sociales o conductuales. Frente a estas indicaciones, los padres sobrerreaccionan con sus hijos/as, perdiendo el control y la perspectiva, imponiendo al niño demandas excesivas que no guardan relación con sus capacidades, descalificándolo e incluso llegando al maltrato (Alcalay, Milicic y Torretti, 2005) o como en este caso, perdiendo el control con la propia escuela y sus autoridades.

En cuarto lugar, otro de los aspectos transversales de los resultados descriptivos de la investigación en las escuelas, dice relación con un obstaculizador a la implementación de los programas, *la resistencia de los profesores a los procesos de intervención.* La expresión de este aspecto transversal posee ciertos matices en la actitud de los profesores, por ejemplo, se reporta un perfil de profesor más resistente, aquel que es mayor, próximo a jubilar, que no se siente cómodo con intervenciones que impliquen acceder al aula mientras él/ella está en clases, pues de alguna manera, se siente evaluado o invadido por estos nuevos profesionales que integran la escuela. Otra expresión de la resistencia de los profesores, responde a aquellos docentes que se niegan a involucrar en los protocolos que internamente la escuela ha establecido para que los programas de intervención funcionen pues estiman que es una tarea administrativa más que se suma a sus labores. Estos son los profesores que no entregan información oportuna de los niños/as que requieren apoyo psicosocial o que no hacen uso de los canales de retroalimentación de los procesos de intervención que proveen los profesionales especialistas.

Los profesionales especialistas y los equipos de gestión escolar plantean que algunos profesores han tenido una idea distorsionada de lo que son los procesos de intervención social con los niños/as y familias, generándose expectativas de rápidas soluciones a las problemáticas que los afectan. Lo que al no ocurrir de este modo les genera frustración y desmotivación para apoyar los procesos de intervención social.

La respuesta de los profesores resulta consistente con lo abordado en la literatura concerniente a la implementación de reforma educativa, donde los profesores son

reconocidos como agentes claves que no responden pasivamente a las directrices de mandato de los niveles más altos de las organizaciones. La respuesta de los profesores a los procesos de implementación es variada y está mediada por múltiples factores, por ejemplo: la consistencia personal con ideología a la base del programa (Bailey 2000; Muncey & McQuillan, 1996; Sikes, 1992 en Datnow, Hubbard & Mehan, 2002); las características personales de los profesores como la edad o etapa de su carrera (Huberman, 1989; Riseborough 1981), género (Datnow 1998; Hubbard & Datnow 2000), o la raza y la cultura (Bascia 1996; Casey 1993; Foster, 1993 en Datnow, Hubbard & Mehan, 2002). Así, la receptividad de los profesores hacia la reforma depende en gran medida el involucramiento que desarrollarán y las creencias que estén asociadas a la base de los lineamientos del cambio que proponen los programas.

La preocupación por tener que destinar más tiempo o que se sumen nuevas tareas a propósito de los procesos de implementación también ha sido estudiado, reconociéndose que esto tiende surgir cuando la reforma – en este caso el programa - es más flexible y deja en manos de la escuela algunos procesos. Por su parte, la carga de trabajo y demandas que la reforma podía ocasionarles a los profesores se vivenciaba de manera distintas según el compromiso de éstos (Datnow, Hubbard & Mehan, 2002).

En el caso de las escuelas estudiadas la resistencia de los profesores estuvo muy presente al inicio de la implementación de los programas de intervención, probablemente por desconocimiento de las intervenciones, por temor a verse invadidos en sus funciones y ser demandado por nuevas tareas. Esta situación se ha ido subsanando conforme se han visto resultados de mediano y largo plazo de estos procesos.

4.2. Elementos de análisis particulares de las cinco escuelas estudiadas

Los elementos de análisis que surgieron a modo de particularidades distinciones-diferenciadoras del estudio de las cinco escuelas responden principalmente a sus contextos y a aspectos propios de la cultura escolar. Estas particularidades serán presentadas en polaridades sólo para efecto de facilitar el análisis de sus contrastes, comprendiendo que cada escuela es más que una descripción polar de sus atributos.

Primero, una de las particularidades responde al contexto geográfico en que se ubican las escuelas contando con *escuelas urbanas* y *escuelas rurales,* característica que se cruza con el grado de conectividad de centros urbanos de las escuelas contando así con *escuelas conectadas* y *escuelas aisladas.* De esta forma, se pueden reconocer en la investigación, dos escuelas rurales y aisladas, que serían: Lucila Godoy y Amanda Labarca (Melipilla y María Pinto); y tres escuelas urbanas y conectadas, que serían: Irma Salas, Olga Poblete e Isaura Dinator (Peñalolén y Pedro Aguirre Cerda).

Reconocer y validar la diversidad territorial y cultural asociados a las distinciones urbanas y rurales sería una condición de base que favorecería los procesos de implementación. Actualmente, la implementación de los programas de intervención no toma en cuenta estas consideraciones, siendo los programas homogéneamente formulados en sus lineamientos técnicos y en su diseño de implementación. Tampoco han sido documentadas adaptaciones a las particularidades de estos contextos. Para Hargreaves, Parsley y Cox (2015) las escuelas rurales deben enfrentan dificultades adicionales dadas por el propio contexto, siendo los profesores quienes deben hacer frente a las necesidades de los niños y la comunidad, contando con altos índices de pobreza y aislamiento geográfico, repercutiendo en las aspiraciones y los logros de aprendizaje de los niños/as. Desde el punto de vista de la dotación docente en los contextos rurales es difícil atraer y retener profesores, dándose un aislamiento cultural y profesional de ellos. Estos contextos se caracterizarían por escases de profesores, bajos salarios y docencia en asignaturas múltiples.

Estas distinciones tienen incidencia en diversos ámbitos, uno de ellos es la dificultad en el acceso y disponibilidad de recursos adicionales a nivel local o central para aquellas escuelas que están aisladas en el contexto rural. Por el contrario, para aquellas escuelas urbanas y conectadas en su medio, se presentan múltiples oportunidades para acceder a recursos, no sólo de carácter público sino también privados, siendo la escuela quien discrimina si optar a ellos o no. Así, desde el punto de vista de la mejora escolar aquellas escuelas rurales y con menos oportunidades de conexión y acceso a recursos, se verían más limitadas en las oportunidades y en la capacidad de asociatividad con los recursos del

entorno, aspecto clave en los procesos de mejora donde se espera que se involucren potencialmente a los padres/comunidad, la tecnología, la política del Gobierno, de alianzas entre profesores, alianzas entre directores, las universidades, el mundo de los negocios, entre otros ámbitos (Hopskins y Higham, 2008, Hargreaves y Fullan, 1997 en Fullan, 2002, Chapman, 2008).

Un tercer ámbito de distinción que está asociado a la disposición de la escuela a la ayuda externa, sea ésta programas de intervención u otras expresiones de apoyo social. Se encontró *escuelas totalmente dispuestas a la ayuda de las redes* y *escuelas selectivas con la ayuda de las redes.* Desde la necesidad de contar con recursos y apoyo externo, las escuelas Lucila Godoy y Amanda Labarca plantean como principio que *"toda ayuda es bienvenida en esta escuela"* o *"no le cerramos la puerta a ningún tipo de ayuda"*, en estos casos en la disposición a la ayuda externa no mediaría ningún criterio de gestión. Son tan urgentes las necesidades de la escuela que las oportunidades de ayuda se adaptan a ellas, no están inscritas en un plan de mejora ni en un horizonte de mediano o largo plazo. Para ilustrar estas situaciones se puede recordar la ayuda recibida en la Escuela Lucila Godoy por parte de la Junta de Vecinos quienes han provisto a la banda de la escuela de los instrumentos musicales necesario para ensayar; o la ayuda que ha recibido la escuela durante varios años, por parte de una escuela de Santiago donde se ofrece una fiesta de navidad con regalos para toda la escuela cada año. También está el caso de la Escuela Amanda Labarca que siendo un establecimiento laico cuenta con un programa de apoyo escolar de la Iglesia Adventista en su interior. Que los recursos provenientes del medio sean asistemáticos, azarosos, sujetos a la voluntad de quienes ofrecen estas ayudas, desarticulados del proyecto educativo institucional, limita la posibilidad de proyección de procesos de mejora en la escuela y resta coherencia al propio plan de desarrollo.

En contraste, la Escuela Olga Poblete se muestra muy selectiva y cuestionadora de la ayuda de los programas que oferta el entorno, desde el equipo de gestión se señala que *"nosotros evaluamos si lo que ofrecen se relaciona con las prioridades de la escuela o no"*, *"hoy en día hay muchas cosas [Programas, ayudas, etc.]circulando"*, *"algunas intervenciones se realizan para luego vender algo a la escuela, entonces nos adelantamos*

y decimos si nos interesa o no". En este caso, la escuela cuenta con un soporte de programas de intervención avalados desde la política local permitiéndose discriminar las ayudas de acuerdo a las necesidades e intereses de la escuela.

Un cuarto ámbito en que las escuelas se distinguen, asociados a los contextos rurales-aislados y urbanos-conectados, dice relación con la *cercanía y cotidianeidad de las personas que habitan los sectores rurales*, en estos espacios todos se conocen, las personas que trabajan en la escuela son vecinos de las familias que acuden al establecimiento, en los espacios públicos se encuentran de manera cotidiana, a su vez, las familias trabajan en la misma localidad. Esta cercanía puede ser favorable para una comunicación inmediata y fluida, para mantener relaciones cara a cara y propiciar una política de puertas abiertas desde la escuela, así lo reconocen Hargreaves, Parsley y Cox (2015) al referirse a las ventajas de las escuelas rurales. Sin embargo, para el desarrollo de las intervenciones sociales, a juicio de las familias, puede ser un obstaculizador en el sentido que las familias se resisten a abordar sus problemas psicosociales que puedan implicar exponer aspectos personales de sus vidas pues esto les genera vergüenza, temen que no se guarde confidencialidad del tratamiento de estos temas. Por ejemplo en las instancias de talleres para las familias se trabaja el desarrollo de habilidades parentales, donde se abordan temas de la historia personal de los padres, el ejercicio cotidiano de la parentalidad, es decir, temáticas en que se exponen situaciones y problemas personales y familiares.

Por su parte, en las escuelas urbana-conectadas no se manifiesta esta dificultad, por el contrario, las familias están tan dispersas en la comuna o fuera de ella que es difícil individualizarlas. Para ellas, las razones para no participar de espacios de desarrollo psicosocial en la escuela apuntan a los horarios y su falta de adecuación a los tiempos de la jornada laboral de las familias. Estas limitaciones son objetivas y han sido documentadas (Gubbins, 2012; Neufeld, Santillán y Cerletti, 2015, Reiniger & Santana, 2017) desafiando a la escuela a adaptarse a las nuevas condiciones socioculturales de las familias contemporáneas.

Un quinto ámbito de distinción entre las escuelas estudiadas, es posible denominarlo: *escuela cohesionadas internamente* y *escuelas con baja cohesión interna.* Para efectos de este análisis, se llamará cohesión interna a la relación estrecha y congruente entre los planteamientos del equipo de gestión y la labor operativa realizada por profesores y profesionales especialistas a propósito de la implementación de los programas de intervención social. Así, por ejemplo, en las escuelas Lucila Godoy e Isaura Dinator, se plantea abiertamente una incongruencia entre los planteamientos de un equipo de gestión, que expresar tener lograda la coordinación de los programas de intervención, con un funcionamiento eficiente de ellos, versus profesores y profesionales especialistas que apelan a: desorden, improvisación y desvalorización del trabajo psicosocial implementado en la escuela. Esta discordancia tiene consecuencias para la implementación de los programas de intervención, mermando su calidad y las adaptaciones necesarias para la implementación. De acuerdo a la investigación de implementación de reforma educativa de Datnow, Hubbard & Mehan, (2002), la falta de acuerdo y colaboración entre los actores claves de la escuela es un obstaculizador significativo para incorporación de procesos de cambios y la sustentabilidad de ellos. Por su parte, las escuelas Irma Salas, Olga Poblete y Amanda Labarca, se plantean tanto a nivel de equipo de gestión como de los profesores y profesionales especialistas, consistencia en sus discursos apelando a un proceso en que se han ido mejorando progresivamente las estrategias de coordinación internas, lo que ha facilitado la implementación de los programas propiciando con esto un mejor uso de los recursos y el establecimiento de relaciones respetuosas entre los actores involucrados en la escuela, la proyección del cambio educativo y la sustentabilidad de los procesos de intervención social.

Un sexto y último ámbito de distinción se relaciona a escuelas *sintonizadas con la autoridad local* y *escuelas en tensión con la autoridad local*, en lo que respecta a la implementación de los programas de intervención social. Sin duda, las escuelas que se presentan con mayor sintonía con los lineamientos de la autoridad local son aquellas pertenecientes a la comuna de Peñalolén, es decir, las escuelas Irma Salas y Olga Poblete, pues evidencian la conexión de las Duplas Psicosociales de la escuela con la instancia

colegiada de Duplas de toda la comuna, se hace efectivo el diálogo con el Sistema de Alerta Temprana comunal y se privilegia el uso de las redes de apoyo local de carácter especializado. Esta sintonía aporta: solidez a la implementación de los programas de intervención, respaldo en la gestión y una perspectiva de política local que impacta en la calidad de las intervenciones implementadas en cada escuela. Estas disposiciones son calificadas como condiciones propicias para la implementación de reforma educativa desde los aportes de Datnow, Hubbard & Mehan (2002).

Esta sintonía con la autoridad local es consistente con los elementos de gestión escolar que propone Marcel (2009) donde la gestión educativa es la capacidad para movilizar los recursos pedagógicos, profesionales, financieros, materiales y sociales para el logro de resultados de aprendizaje. Esta gestión se expresaría en con cinco ámbitos, los que poseen espacios sociales e institucionales, procesos y actores diferenciados. Estos son (a) el ambiente familiar y social en que se desenvuelven los niños y jóvenes; (b) el proceso de enseñanza-aprendizaje en la sala de clases; (c) el entorno institucional provisto por el establecimiento; (d) el entorno inmediato de los establecimientos, compuesto por los sostenedores y otros establecimientos educacionales, y (e) el sistema educativo en su conjunto, con sus correspondientes políticas, regulaciones, mecanismos de asignación de recursos y sistemas de supervisión. De esta forma, escuelas sintonizadas con las autoridades locales – sus sostenedores – y coherentes con sus planteamientos internos desde el punto de vista de la gestión sería más eficientes.

Por su parte, en las otras tres escuelas no es evidente esa sintonía, por el contrario, en el caso de la Escuela Isaura Dinator se aprecia un distanciamiento con la autoridad local, no hay un discurso común respecto al sentido y finalidad de los programas de intervención social, se aprecia distancia entre autoridad local, equipo de gestión y profesionales especialistas. La importancia de contar con una estrecha y positiva relación entre las escuelas y el gobierno local – en este caso el municipio quien a través de las Corporaciones asume el rol de sostenedor de las escuelas – se sustenta en las implicancias que tiene este en los procesos de mejora escolar. Así lo plantea MacBeath indicando que “el mejoramiento de escuelas que concentran estudiantes de origen desaventajado requiere,

entre otras acciones: apoyo multisectorial por parte de los gobiernos pero articulado a nivel escuela, abrir las escuelas a la comunidad local, fuerte intervención con programas de reforzamiento pedagógico y de actitudes, ampliar indicadores de calidad y metodologías de progreso escolar, otorgar mayor autonomía a las escuelas para estructurar la secuencia curricular según el progreso diferenciado de sus estudiantes, entre otras iniciativas" (MacBeath, 2007 en Carrasco, 2008).

A modo de síntesis, respecto a los elementos transversales y diferenciadores, es crucial contar con un acercamiento compresivo de los contextos educativo de tal manera de leer estos criterios en la gestión escolar y los procesos de mejora que se pueden estar implementando para que estos tengan sentido y operen a la escala de la escuela que pueda estar en situación de desventaja.

Capítulo 5. Los significados en torno a la implementación de los programas de intervención en la escuela

Introducción

La implementación de los programas de intervención en la escuela ha implicado que los distintos actores de la comunidad educativa desarrollen sus propias construcciones respecto a los procesos de intervención en el ámbito escolar y manifiesten su grado de involucramiento respecto a los programas mismos, estableciendo ciertas posiciones relaciones frente a las líneas de acción y la gestión de los programas. Este capítulo busca dar cuenta de los significados que los distintos actores de la comunidad atribuyen al surgimiento de los programas en los contextos escolares, planteándose interrogantes como: ¿Por qué hoy la escuela cuenta con programas de intervención como estrategia de apoyo? ¿Qué rol juegan los profesionales especialistas que no son profesores en esta implementación? ¿Qué distinciones se pueden hacer respecto al rol docente y al rol del profesional especialista? ¿Qué implicancias educativas tiene el arribo de los programas de intervención a las escuelas?

La construcción de este capítulo no hizo distinción entre los casos de estudios, sino que se centró en las líneas argumentativas que emergieron de los discursos de los actores. De esta forma fue posible reconocer grupos de significados discursivos que apuntan a explicar y justificar la presencia de los programas en la escuela, identificándose tres grupos de significados: 1) centrados en la vulnerabilidad de las familias y los niños/as, 2) asociado a la oportunidad para que el profesor se centre en su función pedagógica y 3) asociados a cambios societales globales que impactan en la escuela como organización.

Para estos significados se ha organizado su análisis en función de los niveles de entornos propuestos por el modelo ecológico (Bronfenbrenner, 1987), ayudando a comprender el fenómeno, integrando los distintos entornos en que se sitúan discursivamente los grupos de significados que emergieron, aportando a una comprensión global e integradora respecto a cuáles serían las significados que justificarían la presencia de los programas en la escuela, es decir, a qué responden y cuál sería su sentido en el espacio escolar.

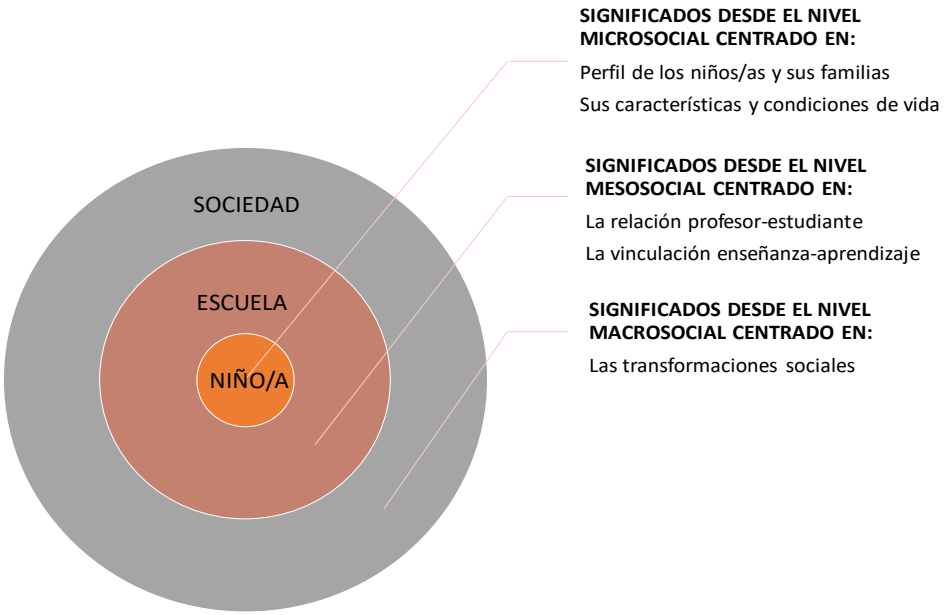
El abordaje ecológico se muestra ventajoso a la hora de reconocer que pueden confluir múltiples factores que influyen en que las escuelas hayan incorporado programa de intervención social, los cuales van expresándose en cada una estas esferas, pero que a la vez actúan de manera simultánea en el espacio social. Es decir, los significados se superponen en sus explicaciones dada esta lógica eco-sistémica.

Para este análisis se abordarán tres de las cuatro esferas que propone la perspectiva ecológica vinculadas a determinados grupos de significados que han emergido desde la escuela, ellas son las esferas: microsocial, mesosocial y macrosocial.

Los niveles ecosistémicos se pueden organizar en cuatro esferas. Una esfera es la microsocial, compuesta por entornos de interacción directa de las personas, en este caso se ubicará al niño/a y su familia. Una segunda esfera ecosistémica de análisis será la mesosocial, caracterizada por las relaciones entre los microsistemas, que en este caso graficará la relación del niño/a en la escuela, particularmente su vinculación con los profesores en la relación de enseñanza-aprendizaje. El tercer nivel, denominado exosistémico, corresponde al espacio que engloba las relaciones y procesos que ocurren entre uno o más entornos. En este nivel se encuentra el sistema escolar, los sistemas de protección a la infancia. Finalmente, el cuarto nivel corresponde al macrosistema, este se refiere al contexto social amplio, que incluye, por ejemplo, las leyes, los medios de comunicación, sistema económico y político, aspectos culturales de la sociedad, entre otros (Greenberg et al, 2002 y Greene, 2008).

El siguiente esquema grafica los tres grupos de argumentos que apelan a cada una de las esferas ecológicas recientemente enunciadas.

Figura n°6
Significado de los actores por nivel ecológico



(Elaboración propia)

5.1. Los programas de intervención como respuesta a las particularidades de niños/as y familias en condiciones de pobreza

Un grupo de significados que asocia a atribuciones que justificaban y explicaban por qué se implementan los programas en las escuelas proviene desde la esfera microsocial donde es posible ubicar al niño/as, su familia y las relaciones de mayor proximidad y significancia en su vida cotidiana (Greenberg et al, 2002 y Greene, 2008). Estos significados apuntan a que la escuela ha debido responder a los perfiles de los niños/as y las familias, los cuales en condiciones de pobreza revisten especial complejidad. A este respecto se puede reconocer que efectivamente las familias se han transformado, actualmente experimentan nuevas tensiones y ajustes internos y con las esferas sociales que se relaciona. Así, por ejemplo, se puede apelar a las características propias de las familias fragilizadas "tensionadas en su relación con los sistemas e instituciones sociales, lo que favorece en su interior conflictos que no son adecuadamente resueltos, deteriorando

con ello las relaciones afectivas, y configurándolas, muchas veces, como un contexto de violencia" (Baeza, Donoso y Rojas, 2013, p.17).

Bajo la constatación de estas transformaciones, la escuela asumiría su responsabilidad incorporando los programas y los nuevos profesionales especialistas para que apoyen la labor educativa. Cabe destacar que este grupo de significados ha sido predominante desde el punto de vista discursivo en los distintos actores participantes de la investigación.

De esta forma la presencia de programas de intervención se explicaría como respuesta a la situación de vulnerabilidad social[34] que está presente en el espacio local (la comuna) y que se expresa en las condiciones de vida de las familias y los niños/as. Esta aproximación apela a problemas sociales de las familias y a necesidades no satisfechas que se manifiestan en el comportamiento de los niños/as y que van afectando sus posibilidades de desarrollo y aprendizaje. Para esta línea de significados la escuela aborda estas problemáticas mediante programas de intervención social que trabajan en ellas.

> *"(…) tenemos niños que están en situaciones de alta vulnerabilidad, nosotros tenemos un índice de vulnerabilidad cercano al setenta y cinco por ciento, eso es altísimo. Tenemos más de un 80% de nuestros niños son prioritarios, ellos tienen muchos problemas económicos, familiares, además hay problemas de abandono; mira esas mamás son jefas de hogar, tienen que trabajar, muchos niños pasan mucho tiempos solos o al cuidado de una vecina, o de hermanos; y todo esto produce muchos conflictos en nuestros niños, eso está asociado inmediatamente a los bajos rendimientos que tienen (…) los niños tiene problemas para aprender, hay niños que tienen necesidades realmente y que requieren del apoyo, requieren de este apoyo profesional y que son específicos, los docentes no estamos preparados para solucionar este tipo de problema (…)" (Equipo de gestión, caso 4, 3:7, 19:19).*

Ahora bien, se detendrá el análisis en los significados asociados a las problemáticas familiares que expresarían esta condición de vulnerabilidad desde la percepción de la escuela, ¿De qué manera la escuela categoriza estas problemáticas? ¿la escuela es la instancia llamada a hacer algo frente a estas vulnerabilidades? ¿qué implicancias educativas tiene la presencia de estos significados en los diferentes actores de la escuela? La concepción de vulnerabilidad vinculada a las problemáticas familiares que vivencian

[34] Son los propios participantes que usan el concepto de "vulnerabilidad social" para referirse al contexto problemático de los niños/as y sus familias.

los niños/as está asociada – en parte - al surgimiento de nuevas configuraciones familiares (Baeza, Donoso y Rojas, 2013; Sanz y col, 2013) y de infancia en el contexto educativo en condiciones de pobreza (UNESCO, 2015), esto ya era corroborado a principios del año 2000 por Casassus (2003), quien reconoce cambios significativos en la última década, fruto de transformaciones en las tendencias demográficas, desafección por el matrimonio, aumento de tasa de divorcio, incorporación de la mujer al mundo laboral, entre otros procesos, lo que ha redundado en la coexistencia de configuraciones y tipologías familiares.

Las familias se han transformado en término de su estructura y dinámica surgiendo una nueva serie de tipologías familiares alejándose de un modelo único de familia biparental heterosexual, permaneciendo en una dinámica en que en breves períodos de tiempos pueden transformar su estructura cambiando se conformación (Sanz y col, 2013).

Estas transformaciones familiares, su nueva configuración con las múltiples tensiones que encierra, especialmente en contextos de pobreza, dejan a la escuela desprovista de herramientas de comprensión y de acción frente a ella. Lo que queda en evidencia con los significados analizados, la escuela no sabe qué hacer con este escenario y requiere a 'otros' que apoyen. Pero, ¿la escuela comprende que las nuevas configuraciones familiares estarán ahí porque son parte de las transformaciones sociales?, ¿la escuela logra significar que dichas problemáticas son parte del set de condiciones vitales de los niños/as? ¿La escuela hace una interpretación constructiva de estos fenómenos o más bien se paraliza y estigmatiza?

Adicionalmente, a los significados asociados a las problemáticas familiares explicadas desde la condición de vulnerabilidad se evidencia en los discursos un desfase temporal y simbólico entre las nuevas configuraciones familiares (nuevas formas de ser familia) y la perspectiva de familia que maneja la escuela, aun arraigada en un modelo ideal y tradicional de familia que debiese responder a los requerimientos de la escuela en relación al proceso de escolarización de los niños/as (Santana y Reininger, 2017).

La escuela se percibe desconcertada, especialmente al profesorado, quienes han construido discursos que muchas veces paraliza las posibilidades de acción de la escuela

y estigmatiza estas nuevas configuraciones familiares en contextos de pobreza (Serra y Canciano, 2006; Matus, 2015), limitando las oportunidades o el potencial de aprendizaje de los niños/as, apreciándose desesperanza frente a los cambios y proyección de desarrollo de los niños/as.

Este punto también ha sido abordado por Maureira (2011) reflexionando acerca de su experiencia apoyando y asesorando establecimientos en contexto de desventaja donde los profesores cuentan con representaciones sociales relativas a sus prácticas y las posibilidades de aprendizaje de los niños/as. Tendiendo a contar con baja expectativas que influyen en lo desafiante que puede ser la tarea formativa. Siendo necesario quebrar esta tendencia a través de su reconocimiento explícito, la reflexión colectiva y el cuestionamiento de las mismas.

En relación a la concepción de vulnerabilidad dada a las condiciones familiares, Serra y Canciano (2006) señalan que la escuela muchas veces ve la pobreza como un límite infranqueable y como una situación que determina las posibilidades de aprendizaje de los niños. “Es concebida como un rasgo de los alumnos que los diferencia, colocándolos en una situación de inferioridad que demanda estrategias pedagógicas específicas (…) se encuentran aquellas perspectivas que conciben a los niños que viven en condiciones de pobreza como “niños en riesgo social” o “niños con déficit social y cultural”. La pobreza es mirada, entonces, como una marca social y cultural que determina las identidades de los sujetos” (p.31). En estas perspectivas arraigadas en la escuela prima un enfoque de necesidades y situación irregular posicionando a los niños como objeto de tutelaje social-institucional (Oyarzún y col, 2008) desconociendo sus potencialidades de desarrollo en contextos de apoyo y de estímulos sistemáticos, en espacio escolares que sean garantes de su derecho a la educación independiente de sus condiciones personales y familiares (Roger, 2013; Unesco, 2013; Unesco, 2015). Lo anterior es riesgoso, pues si particularmente los profesores poseen estas perspectivas, estas pueden permear sus preconcepciones y expectativas respecto a las potencialidades de los niños, resignándose a no innovar, no adaptar estrategias pedagógicas y generar estrategias de enseñanza-aprendizaje que no se adecúen al perfil de los estudiantes.

Desde este grupo de significados se desprende que la escuela sí sería llamada a reaccionar frente a los problemas sociales de los niño/as propias de un contexto de desventaja, sin embargo desde la literatura, se aprecian miradas críticas frente a la pregunta (Serra y Canciano, 2006) ¿es la escuela responsable del abordaje de las problemáticas sociales que afectan a los niños y sus familias?, también existen visiones que apuestan por un rol social y ético de la escuela impactando en disminuir las inequidades (Navarro, 2004; Thrupp & Lupton, 2006; UNICEF, 2015) lo que puede implicar buscar estrategias para enfrentar e integrar las condiciones de vida de los niños/as.

En las escuelas participantes de esta investigación se ilustra esta perspectiva en que la escuela sí reconoce un rol al educar en contextos de pobreza, en algunos de los discursos provenientes de los equipos de gestión escolar se expresó que se debía responder a estas problemáticas dada la responsabilidad social de la escuela como institución,

> *"La escuela fundamentalmente es un proyecto social y como tal debe satisfacer las necesidades de la sociedad y del sector donde está ejerciendo todas sus acciones y en este tipo de escuela sucede que muchos estudiantes no quieren ir al colegio y aparece este enfoque de las duplas para investigar que sucede en las casas, por qué no están viniendo a la escuela, cómo podemos apoyar a esa familia si es que hay familia"* (Equipo de Gestión, Escuela Olga Poblete, 1:5; 14:14).

Este posicionamiento de parte de las escuelas, consistente con los significados que han construido, apela al reconocimiento de una función social frente a las inequidades. Para Navarro (2004) la equidad se considera un factor previo a la educación, "sin niveles básicos de equidad y cohesión social, la educación tiene muy pocas posibilidades de lograr resultados exitosos independientes de las condiciones de vida de los alumnos" (p.15). Se apuntaría a afectar las brechas de equidad en educación, en este ámbito, esto implica en "el reconocimiento de la condición desmejorada de ciertos individuos o grupos que afecta sus oportunidades y despliegue de capacidades y que deriva de su origen sociocultural" (p.44).

En síntesis, este grupo de significado es el predominante en las escuelas apela a justificar los programas de intervención como una forma de responder a un perfil de los niños y sus familias caracterizados por la vulnerabilidad social. Desde el punto de vista de las

implicancias educativas llama la atención que la escuela no apela a dimensiones estructurales que permitan explicar los actuales perfiles de familia tendiendo a limitar su perspectiva a la condición de pobreza expresada en problemáticas que redundan en problemas en la escolarización de los niños/as. La escuela no logra desarrollar una visión contemporánea de las familias ni apreciar sus recursos, fortalezas y potencialidades, manteniendo una imagen empobrecida de ella. En este sentido, sus expectativas del involucramiento de las familias responden a un tipo de familia que hoy se ha trasformado. Generando desencuentro, frustración y ausencia de diálogo entre familia y escuela. Por otra parte, estas visiones limitantes y estigmatizadoras de las familias, se trasladan a las visiones que la escuela tiene de los niños/as, arriesgando determinismo y desesperanza en las posibilidades de cambio y de desarrollo de ellos.

Los programas de intervención como respuesta a este perfil de niños/as y familias podría ser una oportunidad para que la escuela como comunidad aprenda a leer los códigos de los contextos de desventaja y desarrolle estrategias pertinentes a ellos junto al soporte que brindarán los programas apoyando a los niños/as y a las familias.

5.2. Programas de intervención en la escuela: ¿oportunidad para que los profesores se centren en lo pedagógico o fragmentación del fenómeno educativo?

El segundo grupo de significados asociado provienen de la esfera mesosocial donde se justifica la presencia de los programas de intervención en la escuela desde un discurso que apela a apoyar la diferenciación del rol de los profesores respecto a profesionales especialistas. Esta diferenciación se basaría en la particularidad del rol que poseen los profesores en los procesos de enseñanza-aprendizaje, bajo el supuesto que los profesores que están enfocados en su tarea pedagógica generarían mejores logros de aprendizaje en los niños/as.

A modo de antecedente se reconoce que históricamente los profesores en contextos de desventaja han actuado apoyando a los niños/as – más allá de lo pedagógico – intentando desde sus intuiciones y voluntad ayudarlos en ámbitos que sobrepasan el aula. En la actualidad se presentan una serie de condiciones globales y específicas de los contextos

escolares que han complejizado el rol docente, siendo las condiciones de pobreza de los niños/as una arista más respecto a múltiples problemáticas que los profesores deben hacer frente, tanto en su labor en aula, como en sus tareas de gestión. Dificultando la opción de apoyar de manera individual y por iniciativa propia a los niños/as que manifiestan dificultades de tipo psicosocial.

Reconociendo las condiciones globales del escenario en que se desempeña el profesor es complejo desarrollar el apoyo voluntario y espontáneo que antiguamente brindaba a los niños/as pues posee nuevas exigencias y presiones propias de su condición laboral, desde las demandas de gestión, de logro de aprendizaje hasta demandas de manejo de los niños/as en el aula. Esto se condice con las últimas investigaciones nacionales respecto al agotamiento laboral de los profesores, donde desempañarse en contextos de pobreza resulta un factor de riesgo para su salud mental. "(…) Hoy en día tienen los profesores para impartir clases a estudiantes que asisten a los establecimientos educativos públicos, asentados en sectores pobres. Lo anterior, también se vincula o genera un clima de insatisfacción y en algunos casos de resignación, para desempeñarse laboralmente en estas instituciones. De hecho, se señala de manera negativa, que estos colegios se caracterizan por la falta de disciplina de los estudiantes, la falta de apoyo de los padres e incluso las limitaciones de una administración y gestión educativa colapsada" (Castillo y Alzamora, 2015, 28). De esta forma, contar con los programas de intervención resulta una vía de descompresión de las demandas, exigencias y abordaje de situaciones que exceden lo pedagógico. Sin embargo, los procesos de intervención no son procesos aislados y el trabajo de los profesionales especialista necesita del diálogo con los profesores, entonces si bien, les alivia el trabajo no significa que deban mantenerse al margen de los procesos en que están involucrados los niños/as.

En este sentido, es fundamental el rol de los directivos en enfatizar en el rol de los programas y a la vez delimitar en qué aspecto los profesores sí deberán involucrarse y cómo colaborar desde su quehacer. Esta concepción no ha estado del todo clara en las escuelas, eventualmente cualquier demanda adicional a la labor docente, se percibe – por parte de los profesores - como una exigencia más que se suma a otras que emergen de su

quehacer en la escuela. Así, por ejemplo, en el caso de las escuelas estudiadas que cuentan con duplas psicosociales estables, se señala que los profesores se resistían a generar derivaciones internas e involucrarse con el seguimiento de niños/as atendidos, dado que esto significaba más trabajo para ellos. Concretamente, implicaba completar un formulario de derivación o exponer brevemente frente al consejo de profesores el estado de la intervención de los niños/as y su apreciación en el desempeño de este en el aula desde la visión del profesor. Esta disposición negativa, de percibirse sobrepasados por el trabajo y resistirse al involucramiento en procesos de intervención se manifestaba preferentemente en profesores mayores algunos próximos a jubilar. Cabe destacar que, la disposición de los profesores y las distinciones de género y antigüedad ya han sido estudiadas en torno al rol de los docentes en los procesos de implementación de reforma, siendo ellos una pieza clave para adherir a los procesos de cambios o resistirse a ellos (Datnow, Hubbard & Mehan, 2002).

Por otra parte, las exigencias de las políticas educacionales expresadas en el contexto escolar como condiciones globales y específicas que median la práctica docente también reducen las posibilidades de apoyar directamente a los niños/as y puede generar nuevas resistencias a involucrarse en los procesos de intervención. Así, además de las exigencias generadas por dar respuesta a las condiciones de vida de los niños/as se deja entrever otro grupo de exigencias, vinculadas a la gestión de la escuela, así lo verbalizan los participantes de esta investigación. Éstas surgen a propósito de actuales tendencias de la política educativa que centran su gestión mediante la rendición de cuenta, reconfigurando la relación Estado-Escuelas. "Las políticas educacionales, (…) contienen discursos y desencadenan prácticas que influyen en las relaciones emocionales de profesores y profesoras. Una política educativa, en este caso de rendición de cuentas, produce miedos, ansiedades, sueños y apegos emocionales en los maestros y, sin lugar a dudas, remece la dimensión afectiva de la subjetividad docente y modifica las agencias de los individuos" (Rojas y Leyton, 2014, 208). Esta constatación tensionaría la relación entre profesores y programas pues aquellos programas de mayor estabilidad ya se están implementando con sistemas de rendición de cuentas como aquellos programas financiados por la SEP, siendo

los profesores y equipos de las escuelas los encargados de rendir cuentas, acumular evidencias, reportar modificaciones a los planes de mejora, entre otras acciones. Por otra parte, vuelve surgir la idea que los programas favorecía la diferenciación respecto al rol pedagógico y el rol de ayuda social hacia los niños/as, sin embargo, no aliviarías sus exigencias de manera absoluta.

Estos autores han investigado los discursos de docentes chilenos, conociendo las percepciones de directivos y profesores respecto a la implementación de la Ley SEP llegando a dos conclusiones: por una parte, los profesores "ilustraron el daño que perciben en sus condiciones de trabajo y el impacto que ello tiene en la precarización de su identidad profesional y, por otra, la distancia que creen que existe entre una noción de calidad que centra sus esfuerzos en resultados de aprendizajes estrechos y estandarizados, el impacto SEP, y las nociones de equidad e igualdad que, en sus relatos dolorosos, parecen más complejas e inalcanzables" (Rojas y Leyton, 2014, 219). En tres de las escuelas estudiadas se contaba con recursos de la SEP al momento de recoger los datos, si bien, la implementación de esta política no era el foco de la investigación, se recogieron discursos docentes que apelaban al tiempo que debían dedicar a recopilar o sistematizar los verificadores, lo que muchas veces les hacía perder del norte de las acciones de mejoramiento en la escuela. En el caso de los programas de intervención en que directamente se apunta a aportar a la equidad e igualdad es probable que para aquellos profesores que esto sea una convicción y se comprometan con ello, tendrán una mayor adherencia a involucrarse aun cuando signifique esfuerzos de tiempo y dedicación, como ha sido documentado en procesos de implementación de políticas en otros países (Pietarinen & Soini, 2014 en Pietarinen, Pyhälto & Soini, 2017).

En relación a condiciones específicas en que desempeñan los profesores, la comunidad educativa recuerda que antiguamente – hace más de veinte años – los profesores despegaban una serie de acciones de ayuda en el ámbito social de los niños/as, como visitarlos en caso de inasistencias prolongadas o apoyar alguna gestión médica externa a la escuela, esta dinámica se establecía en establecimientos pequeños de educación básica

donde se solía vivir una rutina de cercanía con los niños y sus familias. Así, lo explica uno de los integrantes del equipo de gestión de la Escuela Amanda Labarca:

> *"(…) era muy difícil antiguamente, no había como resolver ese problema y a veces el profesor tenía que hacerlo como a título personal, tenía que ir y decir "bueno tenía que pedir la hora, o yo lo voy a acompañar al doctor, ya eso por una parte, la atención a cada niños era muy difícil que se diera y muchas veces el profesor lo hacía, como por iniciativa propia, pero también en ese tiempo nosotros no teníamos las presiones que tenemos hoy día, que si el niño no aprendía a leer en primero, en segundo, podía llegar a cuarto, y no importaba total él va a aprender, y seguía avanzando no más* (Equipo de gestión, Escuela Amanda Labarca, 3:10, 23:23).

El apoyo social que brindaban los profesores a los niños respondía a otro momento sociocultural e histórico, algunos lo ubican previo a la municipalización de las escuelas, otros al inicio de la reforma de la década de los '90. Este apoyo se veía facilitado por un contexto de mayor cercanía y vinculación entre profesores, niños y familias, con una menor matrícula por establecimiento y respondiendo a una población que vivía en los alrededores de la escuela. Lo que se exacerbaba en escuelas rurales y semi-rurales, estas características contextuales son denominadas condiciones de las interrelaciones subyacentes a los procesos de implementan de reforma (Datnow, Hubbard & Mehan, 2002), es decir, las relaciones cara a cara dadas en contextos concretos en que se requieren generar cambios.

> *"(…) este colegio cuando yo llegué era chiquitito, (…) sin ser selectivo, el apoderado era muy cooperador, muy allegadito al profesor, vivía pendiente de los niños, pero los cursos eran pequeños, 20, 25 chiquillos, y era como una familia, pero 25 chiquillos no son viables económicamente para el Estado, porque después pasamos al Estado nosotros, entonces al pasar al municipio hubo que aumentar la cobertura y llega de todo tipo, llegan alumnos que tienen los papás presos, que viven solos con la abuelita o que tienen problemas, que han sido violados o maltratados, o sea, llegó un sinfín de problemas adicionales a lo que es la educación y por supuesto los niños necesitan una atención (…)"* (Profesor Jefe, Escuela 14:3, 16:16).

Parte de las condiciones específicas en que se mueven los profesores vuelve a surgir en los discursos la temática de la pobreza como escenario en que los profesores deben hacer esfuerzos por comprometerse más con sus estudiantes. En un estudio realizado el año 2003 sobre clima escolar en contextos de pobreza se consideraron las percepciones que los

profesores tienen de sí mismos, es decir, respecto de sus capacidades, actitudes y comportamientos. Así, los profesores se recocían cumpliendo un rol maternal, donde desarrollan una función asistencial como madres/ padres de los niños. Mantener este rol se justificaría desde la falta de preocupación por parte de la familia. Según las autoras, "este rol maternal - asistencial consolida una forma de relación "madre e hijo", [dándose principalmente en mujeres], donde la profesora asume una postura de quien cuida al hijo y le entrega lo fundamental para su formación social. Es por ello que además su rol incluye la entrega de normas y la preocupación por la presentación personal de los alumnos. En este sentido, los aspectos relacionados con el rol de pedagoga pasan a un segundo nivel de relevancia, dado que éstos tienen menos prioridad para el sentido de formación de los alumnos" (Ascorra y Arias, 2003, 132). Desde esta perspectiva, podría verse mermada la calidad del profesor como pedagogo al focalizarse en el apoyo social – asistencial – a los niños/as, redundando en las oportunidades de aprendizaje de ellos aun cuando la evidencia no es clara en indicar que el rol maternal/paternal de los docentes merme la función académica del profesor. Datnow, Hubbard y Mehan, (2002) en el análisis del rol de los profesores en los procesos de implementación de reformas, destacan las distinciones de género, puntualizando que algunas profesoras – mujeres que asumían un rol influenciado por su posicionalidad de género – apoyaban los procesos de implementación de reforma extendiendo la maternidad y el cuidado en los niños/as más allá de la dimensión académica, explicitando su opción por ayudar y apoyar a los estudiantes como parte de su compromiso docente.

Por otra parte, al ser los mismos profesores quienes evalúan limitaciones en sus condiciones de trabajo y sus capacidades técnicas para enfrentar a los niños/as en contextos de desventaja evidencian la necesidad de contar con profesionales especialistas que posean herramientas técnicas específicas para responder a las problemáticas que presentan los niños/as. Desde ahí, también reconocen que esta expertiz supera sus competencias profesionales.

> *"(…) porque los niños tienen más problemas pedagógicos, conductuales, entonces que (…) como que se nos escapan, (…) no tenemos las herramientas necesarias que tienen ustedes como para ir atendiendo cada caso, claro*

> *porque ustedes tienen peores casos, ustedes llegan a los apoderados, van a los hogares de los apoderados, y ellos los reciben, entonces los reciben de diferente forma"* (Profesor Jefe, Escuela Amanda Labarca, 6:6, 12:12)

Si bien, los profesores deben contar con herramientas que le permitan comprender las condiciones de vida de los niños/as y problematizar sus prácticas docentes en ese escenario, no son ellos quienes han sido formados para desarrollar procesos de intervención social, mas sí son llamados a dialogar con otras disciplinas e integrarse un proyecto educativo inclusivo de las múltiples diferencias, manteniendo los procesos de aprendizaje de los niños el centro de su labor. La necesidad de contar con estas herramientas comprensivas, remite a la formación docente, "la formación inicial impartida desde las universidades ha reaccionado tardíamente a este fenómeno. Pero aun suponiendo una oferta de formación inicial acorde y pertinente a la reforma, y por tanto capaz de incorporar al sistema, docentes conscientes de su papel, competentes y preparados para ejercerlo, el problema no queda del todo resuelto. Los profesores aislados y por sí mismos no logran provocar el cambio que se busca cuando entran al sistema escolar. Más bien lo que ocurre, es que la cultura al interior de los establecimientos tiende a absorberlos y hacerlos funcionales a sus prácticas" (Cardemil, 2001, pp. 13). De esta forma, profesores que pueden estar preparados en su experticia, deberán contar con herramientas para dialogar con los programas y establecer los puentes colaborativos para trabajar en conjunto en favor de los niños, es decir, no es suficiente la diferenciación de funciones, sino que se requiere voluntad y competencias para un trabajo colaborativo entre disciplinas.

Esta necesidad de trabajar colaborativamente entre profesores y profesionales especialistas, armonizando los saberes de las pedagogías y los saberes de otras disciplinas, se vincula al mandato social que tendría la escuela de responder a los niños/as concibiéndolos de manera integral en la era de los Derechos de la Infancia, abordaje en que es insuficiente la sola figura de los profesores. Así lo grafica uno de los sostenedores:

> *"(…) [los profesores] se dieron cuenta que había ámbitos que ellos no iban a poder cubrir, por lo tanto se requerían profesionales externos que se hicieron cargo de estos casos de alguna manera y ayudar en lo que es el tema de la estadía del niño en la escuela, que llegue no sólo por el conocimiento,*

> *si no que seamos capaces de resolver una problemática que le va a afectar sí o sí en su desarrollo personal, por eso que la primera instancia fue incorporar psicólogos"* (Sostenedor Escuela Amanda Labarca, 12:6, 11:11).

Este mandato social ha generado nuevas tensiones al interior de las escuelas, estas son organizaciones que tienen como población cautiva la infancia en el espacio local, en el caso de las escuelas municipales y algunas particulares subvencionadas, esta población además se encuentra en situación de pobreza, es decir, con muchas posibilidades de tratarse de niños que sus derechos – de diversa índole – estén siendo vulnerados. A casi 30 años de que Chile adscribió a la Convención de Derechos de los Niños, no es novedad que las escuelas sean espacios en que más difícilmente ha penetrado esta perspectiva y donde el diálogo en las escuelas y las organizaciones garantes de derechos de infancia es casi nulo.

Para graficar esta ausencia de diálogo, el estudio realizado el 2005 sobre los efectos de las Oficinas de Protección de Derechos (OPDs) en la protección de derechos de los niños y el territorio, en que participaron 10 comunas del país, da algunas luces cuando indica que sólo un 9% de las derivaciones recibidas por las OPDs provienen de escuelas. También se indica que la sobrecarga de trabajo en el área de atención directa ha llevado a que la gestión comunitaria – en la que está incluido el trabajo con las escuelas - en la mayor parte de las comunas pase a segundo plano. Por su parte, los agentes locales identifican ámbitos en los que es más difícil obtener resultados positivos, tales como la falta de satisfacción de necesidades básicas, el maltrato en la escuela o la falta de continuidad escolar (Serrano y Fernández, 2005). En este sentido, el que profesores diferencien funciones respecto a profesionales especialistas y descomprima su carga de trabajo resulta insuficiente, además de la necesidad de generar diálogo con las otras disciplinas como ya se ha indicado, es crucial que el profesor conciba a los niños como sujetos de derechos, esta aproximación aportará sustantivamente a verlos como personas con recursos y potencialidades y a reconocer en la escuela y en su propio rol la función de garante de estos derechos como una misión relacionada a la condición humana de los niños/as. Lo que implicará en ocasiones un diálogo más expedito con las organizaciones que componen la red de

infancia a nivel local y que canalizan la política de infancia.

En síntesis, este grupo de significados que justificaría la presencia de los programas de intervención a partir de la necesidad de diferenciar funciones entre profesores y profesionales especialistas basado en el supuesto que los profesores podrían mejorar su labor y aliviar su carga de trabajo. En relación a las implicancias educativas asociadas a este grupo de significados destaca, el riesgo subyacente en la concepción dicotómica entre quienes se centran lo pedagógico y quienes se centran en los problemas psicosociales propios de las condiciones de vida de los niños/as, puesto que teniendo como norte la integralidad como estrategia central para el abordaje de los niños/as más que fragmentar compresiones y asociar rígidamente a ciertos profesionales, se requiere compartir un campo de acción, una semántica y trabajar de manera interdisciplinaria. Para esto, la escuela debiese contar con directivos líderes que propiciaran este diálogo y fueran parte de él.

Por otra parte, los significados que se centran en las condiciones laborales de los profesores requieren un abordaje más fino, pues las tensiones y contradicciones propias de estas condiciones exceden a la sola tarea de educar en contextos de pobreza. Siendo necesario identificar áreas de sobrecarga y desarrollar estrategias de solución específicas, parte de estas tensiones han sido abordadas por el proyecto de desarrollo docente en discusión actualmente.

Resulta importante que los profesores reciban capacitación respecto a la rendición de cuenta que permita disminuir la incertidumbre e inseguridades por parte de los profesores con estos procesos, aproximarse a enfoques más amigables y menos sancionadores de la rendición de cuenta, enfocándola como parte de la mejora escolar o como estrategia para garantizar sustentabilidad a los procesos de cambio escolar (Parra y Matus, 2016).

En los procesos de reforma de implementación de programas de mejora escolar el rol de los profesores es clave, tienen un poder significativo para incidir a favor o en contra de esos procesos. La evidencia empírica ya ha indicado que, en la medida que se sienten interpelados por los propósitos de cambio, y éstos les hace sentido, incrementan su compromiso en ellos, independiente de las limitaciones de tiempo propias del quehacer

en las escuelas.

Por su parte, el especial compromiso que algunos docentes manifiestan por los niños en situación de pobreza, debiesen integrarse en la práctica de intervención de los programas, no coartar o negar estas iniciativas sino sumar al conjunto de acciones, favoreciendo la colaboración mutua.

Las políticas educativas – que incluyen la actuación de los profesores – deben estar en diálogo con las políticas de infancia. La implementación de los programas de intervención es una oportunidad para generar y fortalecer ese diálogo, por ejemplo, es urgente que la escuela incorpore la perspectiva de derechos de la infancia como uno de sus referentes en los procesos de mejora y cambio.

5.3. Los programas de intervención en la escuela como expresión de transformaciones sociales globales que inciden en la educación

Finalmente, el tercer grupo de significados se asocia a atribuciones desde la esfera macrosistémica donde se alude a las renovadas concepciones de educación que subyacen a la política educativa y que han orientado decisiones que tanto a nivel central como local han impactado en la forma de gestionar las escuelas.

En los discursos construidos desde los equipos de gestión y los sostenedores de las escuelas que participaron de la investigación se hace alusión a un análisis macro donde se aportan justificaciones a la presencia de los programas desde: las nuevas formas de concebir lo educativo, la tendencia de las políticas educativas y los recursos que hoy se disponen para abordar cambios sociales que impactan en las familias, los niños/as y su experiencia escolar.

Por ejemplo, en Peñalolén comuna en que se ubican dos de las escuelas estudiadas se ha realizado un trabajo desde el año 2008 implementando estrategias de apoyo psicosocial para los niños/as haciendo una apuesta por este tipo de abordaje. Esto les ha significado, canalizar estas decisiones en la política educativa local implementándose el Programa de Duplas Psicosociales en gran parte de los establecimientos de la comuna. Así lo explica la Jefa de Educación Comunal:

> *"Nosotros lo decidimos esto, primero tuvimos algunas experiencias pilotos de trabajo interdisciplinario en las escuela y ya más formalmente a partir del año 2009 con la intervención de las duplas, y [esto] responde, (…) a entender que hoy día la problemática en la escuela ha variado, que la formación y el trabajo del profesor ha estado como en lo académico y en los aspectos cognitivos y un profesor que se fue formando con un tipo de población que necesita venir a la escuela, eso por una razón, uno crecimiento de la cobertura, que ya no es la educación de la elite, sino que es la educación de universalidad en su cobertura y también las nuevas complejidades que la sociedad tiene, por lo tanto, ya no todo se soluciona en la escuela, hay temas que hay que verlos con otros profesionales, la escuela no es el punto o espacio para eso, entonces aquí hay el trabajo de otros especialistas y de otros profesionales que quieren entrar a apoyar el proceso educativo* (Jefa de Educación Corporación Municipal, Escuela Irma Salas y Escuela Olga Poblete, 17:1, 4:4).

Este planteamiento de la autoridad local, es consistente con los lineamientos que ha estado trabajando la UNESCO (2013; 2015). Donde la noción de derecho a la educación ha evolucionado y se ha complejizado, actualmente se reconoce que el derecho a la educación incluye el derecho a la escolaridad, el derecho a aprender y el derecho a recibir un trato digno en condiciones de igualdad de oportunidades (UNESCO, 2013). Se reafirma una visión humanista e integral de la educación como derecho humano primordial y elemento fundamental del desarrollo personal y socioeconómico. El objetivo de la educación debe contemplarse desde una perspectiva amplia de aprendizaje a lo largo de toda la vida cuya finalidad es ayudar y empoderar a las personas para que puedan ejercer su derecho a la educación, cumplir sus expectativas personales de tener una vida y un trabajo dignos, y contribuir al logro de los objetivos de desarrollo socioeconómico de sus sociedades (UNESCO, 2015). Este abordaje no puede darse desde escuelas que segmentan la integralidad del niño/as que aprende entre aspectos cognitivos a los cuales deben dirigirse sus aprendizajes y los otros aspectos, sociales, emocionales, culturales que aparentemente no serían de la competencia de la escuela. Se requieren miradas renovadas de la educación donde se dé una apropiación de esta integralidad – más allá de declaraciones de intenciones – sino con la implementación de estrategias que se hagan cargo de esta apuesta. Agregando a esto una perspectiva de derechos que fue argumentada en la sección anterior de este capítulo.

La integralidad y la perspectiva de derechos en la tarea educativa ha sido plasmada en la Ley General de Educación de Chile (2009) explicitándose que "la educación 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" (artículo 2°).

Siguiendo con los planteamientos de la Ley, el sistema educacional chileno se inspira en una serie de principios que reflejan esta renovada visión de la educación. Para el foco de esta investigación resulta significativo el principio que alude a la equidad, indicándose que se busca "asegurar que todos los estudiantes tengan las mismas oportunidades de recibir una educación de calidad con especial atención en aquellas personas o grupos que requieran apoyo especial". De igual forma, el principio que apela a la integración e inclusión, indicando la intención de "eliminar todas las formas de discriminación arbitraria que impidan el aprendizaje y la participación de los estudiantes" (LGE, 2009).

Los niños que se encuentran en contextos de desventaja requieren de estrategias que les permitan acceder a estas oportunidades de aprendizaje, muchas veces estas estrategias se traducen en: apoyos pedagógicos especiales, fortalecimiento de las habilidades familiares para apoyar la escolarización de los niños/as o activación de redes especializadas. Los programas de intervención desarrollan este tipo de estrategias, sumándose a la gestión de cada escuela.

Este abordaje integral desde los derechos y con un horizonte de equidad demanda que las escuelas se abran a los recursos comunitarios, pues no todas las prestaciones y atenciones especializadas se pueden encontrar en la escuela. Por ejemplo, retomando la perspectiva de las autoridades locales de Peñalolen también se explicita que *"no todo se soluciona en la escuela".* Desde ahí, se deja entrever que las problemáticas complejas que la escuela

aborda, sobrepasan su capacidad y competencia. De esta forma, el municipio ha logrado establecer una red de apoyo social a la infancia que logra dialogar con lo que ocurre en la escuela. Esto se ha traducido, en la implementación de un sistema de alerta temprana comunal, la creación del Centro Suyai, entre otras iniciativas, que complementan la labor de apoyo psicosocial que brinda la escuela en ámbitos especializados en el marco de una política local particular. Esta experiencia corresponde a un caso emblemático en que se ha logrado una sólida articulación de política educativa y política de infancia a nivel local.

Estas opciones en la política local dan cuenta de la apropiación de una mirada ecosistémica para comprender el fenómeno educativo donde se consideran los contextos significativos de los niños/as y sus condiciones de vida, aspectos con los cuales la escuela debe trabajar si espera generar logros aprendizajes en los niños/as e impactar las brechas de inequidad. El abordaje ecológico incluso ha sido plasmado por la Ley General de Educación al explicitar el rol de la comunidad y la familia en lo concerniente a educación. Lo mismo se refleja en las posibilidades de financiamiento de la Ley SEP donde los planes de mejoramiento pueden incluir aspectos relativos a convivencia en un sentido comunitario incluyendo activamente a las familias.

> *"(...) dada esta distinta composición de la población y también las articulaciones que hay que tener entre la escuela y la comunidad, esta mayor conversación para entender que muchos de los problemas de los niños, no son problemas de niños, sino que del entorno y entrar ahí. Y a propósito de tener recursos de la subvención, nosotros empezamos a trabajar las líneas de apoyo psicosocial en las escuelas (...)"* (Jefa de Educación Corporación Municipal, Escuela Irma Salas y Escuela Olga Poblete, 17:2, 4:5).

En el caso de las escuelas investigadas que corresponden a otras comunas estas tendencias de las políticas educativas van teniendo otras lecturas. Por ejemplo, la incorporación del Programa de Integración con las mejoras realizadas mediante el Decreto 170, es visibilizado como la puerta de entrada de los profesionales especialistas a la escuela.

En el caso de las escuelas más aisladas por las condiciones geográficas, dado su carácter de semirurales - Escuela Lucila Godoy Escuela Amanda Labarca - se justifica la presencia de los programas de los programas desde la ausencia de redes de infancia o de apoyo

social en el contexto local siendo necesario asegurar esos recursos al interior de las escuelas.

> *"Yo creo que tiene que ver con la respuesta de la inexistencia de redes que tenemos en la comuna, entonces como los niños están en el colegio, se busca también una respuesta desde el colegio al no tener redes SENAME que aborden los casos, entonces es como hacerse cargo también de los niños de los colegios, (…) porque como comuna no hay, o sea, psicólogo, hay dos psicólogos a nivel comunal y están colapsados y es poco lo que es. En la municipalidad están enfocados al tema de otra índole desde los programas que vienen desde el ministerio de desarrollo social que no tiene que ver con una intervención psicosocial para la familia, es más asistencial, de ahí yo creo que nace la necesidad desde los colegios"* (Profesional psicosocial, Escuela Amanda Labarca, 10:3, 7:7).

De esta forma, en escenarios donde los recursos de apoyo local no están o son escasos, la escuela está más receptiva a recibir apoyo de programas externos privados. Para la Escuela Amanda Labarca, la incorporación de un programa externo y privado significó la oportunidad de contar con el recurso de apoyo especializado dentro de la escuela por cuatro años consecutivos.

Las implicancias educativas que se desprenden de este grupo de significados apelan a la nueva comprensión de la educación y la forma en que es canalizada a las escuelas. En la actualidad esta nueva mirada de lo educativo ha sido plasmada en los marcos normativos nacionales (LGE, 2009) y responde a las directrices internacionales (UNESCO, 2013; UNESCO, 2015) apareciendo como un contexto macrosocial como una condición favorable para el desarrollo de políticas que vayan en esta línea.

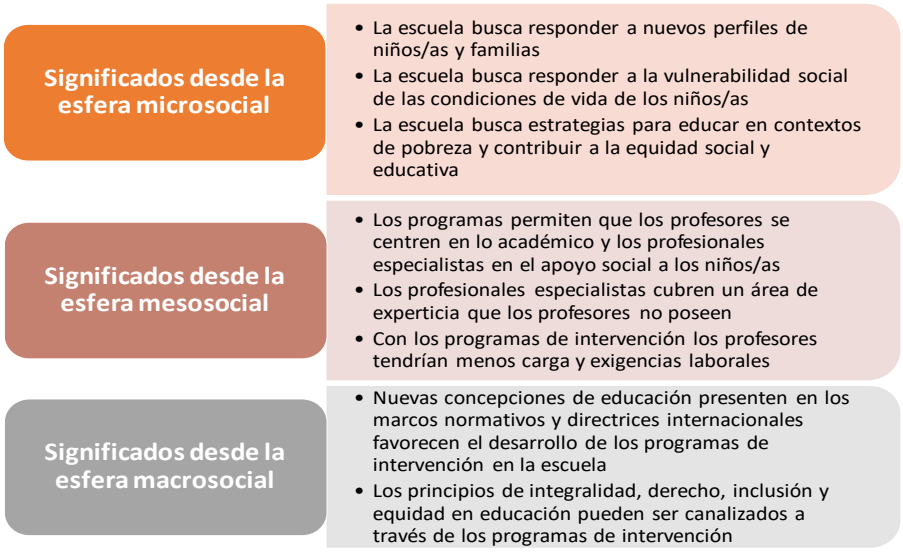
Las nuevas concepciones asociadas a la educación – que ya están declaradas en el marco normativo chileno - apelan a principios de integralidad, derechos, inclusión y equidad, sin embargo, no hay únicos caminos para canalizar esto en la gestión escolar, en quehacer cotidiano de la escuela. Una vía posible de abordaje es mediante los programas de intervención, dispositivo que en sus fundamentos recogen parte de los principios declarados en la ley y mediante su implementación desarrollan líneas concretas que buscan impactar en los niños/as, las familias y la escuela.

Para lograr que los programas de intervención logren implementarse de manera eficiente en relación a los principios declarados, se requieren una serie de condiciones específicas que lo permitan. En relación a los aspectos macrosociales que se abordan en esta sección, destacaría la necesidad de contar con una política local que comprenda las lógicas educativas y de brinde los apoyos relativos a la voluntad política para la generación de estrategias de mejora. Por su parte, es necesario la voluntad y la práctica de diálogo y articulación entre la política educativa local y la política de infancia a este nivel, esto enriquece las intervenciones, optimiza los recursos públicos y genera desarrollo a nivel local.

En relación a las escuelas y su gestión se esperaría que integren armónicamente a los diversos programas de intervención y las prestaciones escolares que ellos brindan como estrategias de mejora para la escuela, en diálogo con la política local. Adicionalmente, se espera que las escuelas tengan una disposición de apertura reflexiva respecto a los recursos locales, siendo selectivas en activar aquellos que serán más pertinentes a las necesidades de la comunidad educativa.

En el siguiente esquema se sintetizan los tres grupos de argumentos desarrollados en este apartado.

Figura n°7
Síntesis de significados asociados a los programas de intervención social



(Elaboración propia)

Develar los significados que los diferentes actores construyeron en torno a las razones de por qué los programas de intervención en la actualidad han llegado a las escuelas y se proyectan en ellas es fundamental pues serán estos significados que movilizarán a los actores influyendo en la disposición a apropiarse de los procesos de intervención social como estrategias de reforma educativa y afectarán las posibilidades de ajustes en sus rutinas para el desarrollo incorporación de nuevas prácticas en el contexto escolar.

La forma en que estos actores han construido estos significados también ha estado mediada por sus propias condiciones específicas de trabajo en la escuela, sus concepciones de lo educativo y de los niños y sus familias, y las incipientes experiencias de implementación de los programas en las escuelas. Estos procesos de cambio se desarrollan de manera impredecible, no lineales, mediante la interacción de los distintos actores en la escuela, bajo condiciones de incertidumbre e inestabilidad (Fullan, 1999), desde ahí la relevancia de aproximarse buscando la comprensión que estos actores poseen de la dinámica escolar desde sus ubicaciones posicionales y relacionales.

Desde aquí también se devela el propio significado que cada uno da a los programas de intervención dando luces incluso de los ámbitos en que hay desconocimientos, resistencias o aspectos dinamizantes para su implementación. Así surgen con fuerza discursiva la perspectiva de vulnerabilidad social en que estarían los niños/as y las familias siendo un argumento que posibilite acciones por el camino de la interpelación ética a la equidad o bien, paralice y desesperance manteniendo el *statu quo* de la escuela.

Datnow, Hubbard y Mehan (2002) en los procesos de implementación de reforma, plantean que los distintos actores pueden evidenciar significados diferentes, sin embargo, no se puede desconocer que habrá actores que tendrán más poder es la estructura escolar y que serán más influyentes a la hora de potenciar o limitar la implementación, por tanto, no se puede haber una aproximación ingenua a esas visiones. En el análisis de estos conjuntos de significados destaca el posicionamiento de los profesores y sus históricas demandas por mejorar sus condicionales laborales, parece ser que, de alguna manera, los programas de intervención pueden transformar parte del escenario de los docentes. También surgió como actor posicionalmente relevante la autoridad local en materia educativa, dado que la coherencia con las líneas de acción entre política educativa loca y escuelas y política educativa local y política de infancia, aportan consistencias y sentido a las estrategias de reforma en las escuelas.

Finalmente, en este capítulo se da especial relevancia a las condiciones específicas o globales en que se desarrolla la implementación, de los programas, estas son muy influyentes en el curso que tomen los procesos, así lo han dejado manifiesto estos grupos de significados, haciendo alusión a condiciones de las escuelas y de los contextos locales. El siguiente capítulo, permitirá dar un paso más allá de los significados, para conocer de qué manera se han ido implementando los programas de intervención escolares.

Capítulo 6. Diseños de implementación de programas que canalizan política educativa: condiciones, estrategias y participación de la comunidad

Introducción

La diversidad de programas de intervención social que hoy son posibles de reconocer en las escuelas chilenas dan cuenta estrategias múltiples y complejas de implementación de estrategias de reforma educativa.

El desarrollo de este análisis se realizará en base a las particularidades de implementación de programas de intervención. Se abordarán tres programas que han resultado significativos para las escuelas estudiadas, se trata de: Programa de Integración (presente en las cinco escuelas estudiadas), Programa de Duplas Psicosociales (presente en dos de las escuelas estudiadas) y Programa Proniño (presente en tres escuelas estudiadas).

En el análisis de cada proceso de implementación se considerarán descripciones sintéticas de los programas, los principales antecedentes de su implementación en las escuelas, los diseño de implementación que se puedes desprender de ellos y las estrategias específicas, la forma en que han influido las condiciones globales en que emergen, condiciones específicas - diálogo con la política local, características de la escuela, interacciones significativas en la escuela y en el espacio local - y la participación de los distintos actores involucrados enfatizando en los equipos de diseño asociados a los programas.

El capítulo se organiza en cuatro apartados. El primero de ellos da cuenta de los procesos de implementación de los Programas de integración escolar siendo un antecedente significativo para comprender la actual proliferación de programas en el contexto escolar, estos programas responden a una necesidad sentida por las comunidades y representan una de las primeras estrategias de apoyo especializado interdisciplinario en las escuelas. El segundo apartado, da cuenta de los procesos de implementación del Programa Duplas Psicosociales de la comuna de Peñalolén, iniciativa que se gesta desde el diálogo entre la política educativa y la política de infancia surgiendo como programas de apoyo psicosocial que se implementan al interior de las escuelas y que funcionan con el soporte de redes locales.

En el tercer apartado se aborda los procesos de implementación del Programa Proniño, caracterizándolo que una experiencia con financiamiento privado que aporta un diseño de intervención flexible a la escuela favoreciendo procesos de cambios que van más allá de sus fines.

Finalmente, este capítulo concluye con un análisis transversal de estos particulares modelos de implementación, ubicándolos en un cuadrante reflexivo en que se pueden mostrar los aciertos o limitaciones de estas experiencias.

6.1. Política de educación diferencial: cuando la necesidad de apoyo especializado genera sentido compartido en la escuela. Programa de Integración Escolar

Para las cinco escuelas participantes un aspecto distintivo entre los antecedentes referentes a la implementación de programas de intervención es el reconocimiento al trabajo generado históricamente desde la educación diferencial en las escuelas chilenas. Así, los profesores e integrantes de equipos de gestión que llevan más antiguos trabajando son capaces de recordar los apoyos que inicialmente brindaba la Provincial de Educación y posteriormente las Corporaciones Municipales de Educación en esta materia.

> *"La incorporación de nuevos profesionales lleva dentro de la comuna una data de aproximadamente ocho años, básicamente en lo que se refiere a fonoaudiólogos, psicopedagogos, a través de lo que es la educación diferencial, partimos allá el 2002 rápidamente, con 20 alumnos, hoy día este proyecto tiene 350 alumnos, con una gran cantidad de psicólogos, fonoaudiólogas, etc. Nosotros incorporamos el año 2008 un equipo psicosocial"* (Sostenedor, Escuela Amanda Labarca, 12:1, 3:3)

Para este análisis se abordará particularmente el caso de las escuelas, Lucila Godoy y Amanda Labarca, en ambas el rol de la educación diferencial ha sido crucial. Estos establecimientos se ubican territorialmente en zonas semi-rurales encontrándose más lejanos de los diversos servicios comunales y regionales estando más bien aisladas de las principales conexiones del territorio. Esta condición específica impacta en que las interacciones al interior de las escuelas tengan un peso mayor y sean más intensas, pues muchas dinámicas de los niños, las familias y la comunidad se resuelven en el espacio escolar, incluso el personal de la escuela pertenece en su mayoría a este territorio. Lo

anterior, no necesariamente porque los límites sean cerrados sino porque no hay recursos asociados a redes institucionales significativas para la escuela en el entorno. Esto redunda en estructuras de internas más centralizadas (Dupper, 2003) en cuanto al manejo del poder y la autoridad, en ambos escenarios las directoras eran legitimadas en su rol por la comunidad y se tendía a ejercer el liderazgo de carácter directivo. Estas escuelas como sistemas tienden a agotar las soluciones a sus dificultades internamente aun cuando se manifiesta una relación positiva con la Corporación. En este sentido, las iniciativas asociadas a la educación diferencial escolar han sido un recurso interno significativo, impactando aún más con la conformación de los programas PIE (Ley 20.201) que les ha implicado la dotación de un equipo profesional con permanencia de horas en la escuela incorporándolos como parte de los recursos escolares.

Para ambas escuelas un antecedente a la presencia de diversos programas de intervención en la línea de la educación diferencial corresponde a la política ministerial que permitía que los establecimientos contaran con grupos diferenciales. Estos eran parte de la política que operó entre los años 1998 y 2010 teniendo como propósito atender a los niños/as que presentaban problemas de aprendizaje y/o adaptación escolar ya sea de carácter transitorio o permanente que no se derivan de una discapacidad (Godoy, Meza y Salazar, 2004). Los grupos diferenciales fueron rápidamente adoptados por las escuelas pues la necesidad de apoyo en esta área tenía carácter de urgente, se logró posicionar como algo propio de la escuela, aun cuando se reconoce que se trabajaba de manera incipiente y con pocos recursos. Funcionaban durante la jornada escolar, estaban a cargo de un profesor de educación especial y/o diferencial u otro profesor capacitado. Concretamente brindaban apoyo pedagógico específico a los niños/as de manera individual o grupal en un tiempo de tres horas pedagógicas semanales (Decreto 291, Reglamenta el funcionamiento de los grupos diferenciales en los establecimientos educacionales del país, 1999).

Esta política emanada desde el Ministerio de Educación era altamente valorada por las escuelas dado lo desprovistos de recursos de apoyo de profesionales especialistas de aquel entonces. En el caso de esta política, los integrantes de los equipos de gestión y el cuerpo docentes no fueron directamente partícipes de su diseño, es decir, no se apreció un proceso

participativo en su gestación, un proceso co-construido con la comunidad educativa, sino más bien se trató de una instrucción de implementación "desde arriba" (*top down*), alineando actividades administrativas, asignación de estructura y recursos (Pietarinen, Pyhälto & Soini, 2017).

Esta misma pauta de diseño tuvo la actual política de Educación Diferencial, desde el punto de vista, del diálogo con los recursos locales, su realidad y cómo fueron considerados para implementar el diseño de los PIE, no se cuenta con evidencias sistematizadas que indiquen que se trató de proceso participativo, que permita sostener que fueron considerados. Más bien para la implementación se hace uso de la orgánica municipal – se dota de estructura - donde a través de las corporaciones se puede canalizar el diseño a las escuelas haciendo uso de la capacidad estatal para la implementación (Pietarinen, Pyhälto & Soini, 2017).

En la actualidad a través de los PIEs se cuenta con una política de educación especial que ha ampliado su comprensión de los niños y el fenómeno educativo, denominándose de integración escolar. "Entendiendo la educación especial como aquella modalidad educativa que posee una opción organizativa y curricular dentro de uno o más niveles educativos de la educación regular, proveyendo un conjunto de servicios, recursos humanos, técnicos, conocimiento especializado y ayudas para atender las necesidades educativas especiales que puedan presentar algunos alumnos de manera temporal o permanente a lo largo de su escolaridad, como consecuencia de un déficit o una dificultad específica de aprendizaje, procurando dar respuesta a requerimientos específicos de aprendizaje personales o contextuales, con el propósito de garantizar la igualdad en el derecho a la educación" (MINEDUC, 2015, 3). Particularmente en Chile la estrategia de integración se ha canalizado en los Proyectos de Integración Escolar (PIE), éstos ofrecen una atención educativa diferenciada dentro de la escuela para niños con discapacidad intelectual, discapacidades sensoriales y problemas de relación y comunicación. Cabe destacar que la subvención por estudiantes es tres veces el monto referencial de la subvención regular por estudiante. Para que los niños puedan ser parte del proyecto deben contar con un diagnóstico clínico (López, Julio, Pérez, Morales y Rojas, 2014).

Es posible identificar que los Programas PIE cuentan con una estrategia de implementación del tipo de "arriba hacia abajo" con un enfoque técnico-racional de la reforma a la base, es decir, donde se apuesta por un modelo de gestión clásico, enfocado en planificación, organización, mando y control articulados como estabones de causalidad en función de los objetivos esperados, en este caso se expresa en lo declarado por la política, buscar contribuir con el mejoramiento de los resultados de aprendizaje, estableciendo metas relacionadas al curriculum adaptado y con el Plan de Mejoramiento (SEP), considerando la opinión y colaboración de las familias y del propio alumno con necesidades educativas especiales. Además, se debe implementar un sistema de evaluación y seguimiento del progreso de estos estudiantes, disponible para las familias e instancias de asesoría técnica e inspección del Ministerio (MINEDUC, 2012).

Una de las fortalezas de la implementación de este programa es que la estrategia de "arriba hacia abajo" es eficaz en alinear disposiciones administrativas, recursos y estructura, hace uso del aparataje estatal, desde donde podría deducirse que se usó poco tiempo en su implementación en las escuelas de manera plena. Si bien, desde la evidencia científica se ha señalado que estas estrategias de implementación tienen eficacia limitada, la urgencia de contar con la política en las escuelas ha sorteado estas limitaciones.

Que la política de educación diferencial se diseñe exclusivamente desde los aportes de equipos técnicos asesores y/o políticos y no mediante procesos de participación ampliados y diversos deja a esta política en riesgo de homogenizar la necesidad, quedando fuera los particulares requerimientos de apoyo de las escuelas. Ese ajuste lo hará el propio equipo profesional que ha sido asignado a esa escuela en función del diagnóstico integral que sea aplicado a los niños/as, teniendo sobre la mesa, cuáles son los trastornos de aprendizaje que tienen mayor presencia en el establecimiento. En relación a las condiciones específicas de implementación en las Escuelas Lucila Godoy y Amanda Labarca se cuenta con el Programa de Integración Escolar (PIE) que opera con recursos directos del Ministerio de Educación (MINEDUC) complementados con aportes de la SEP.

Al igual que la implementación de los grupos diferenciales los Programas de Integración tienen una estrategia de implementación de "arriba hacia abajo" (*top-down*) en lo que

respecta a sus lineamientos técnicos y administrativos, aun cuando los recursos se canalicen al nivel local (municipio) estos son provistos de manera centralizada.

Desde el punto de vista del foco del programa como característica del diseño este respondería a la tipología de focalizados – en este caso en la educación especial para determinas dificultades – son sólo algunos niños los que se benefician del proyecto, aquellos que han recibido diagnóstico y que cuentan con la autorización de sus padres o apoderados. Consistentemente, al responder a un diseño de tipo focalizado el proyecto provee a los equipos profesionales y a las escuelas de material técnico y de los mecanismos de focalización, registro y seguimiento de los niños/as.

> *"el programa de integración es un programa que es ley, entonces el decreto 170 es el que nos dice todo lo que tenemos que hacer, como, y este material viene listo lo que es protocolo (…) bueno nosotros las pruebas que aplicamos son estándares, está validado y así cada especialista tiene su prueba, pero en cuanto a los formularios a entregar la información, viene todo dado y está en la plataforma para descargarlo"* (Trabajador Social Programa de Integración, Escuela, 41:41).

La cita anterior, además posee la riqueza de graficar otra característica de los enfoques técnicos-racionales, donde se estratifican actores y segregan funciones. Así están, quienes diseñan en este caso el equipo de diseño Ministerial, y quienes implementan, en este caso el equipo profesional de la escuela, los primeros en la cúspide del saber técnico, la asignación de los recursos y el control; y los segundos disponibles para aplicar y ajustar el programa a la escuela de manera estandarizada (Datnow, Hubbard & Mehan, 2002). De acuerdo a lo que indica el profesional citado, ellos sólo deben implementar no alude a analizar, reflexionar ni proponer. Lo que da cuenta a su vez, del grado de estandarización que posee el programa. La estrategia de implementación y su enfoque técnico-racional también se expresó en la baja autonomía de los establecimientos. Uno de los integrantes de los equipos de gestión, ilustra de qué manera llegaron los programas de integración a la escuela, donde a nivel local no evidenciaban autonomía en los procesos claves del proyecto como lo es la selección a través de los diagnósticos psicoeducativos de los niños/as:

> *"(…)se parte con la incorporación de educadoras diferenciales, para atender a los niños que manifestaban dificultades para aprender (…) había un proyecto de integración que atendía a niños con problemas de aprendizaje, o con discapacidad cognitiva permanente, y los que tenían trastornos específicos de aprendizajes, (…) Esa fue como la primera instancia donde se incorporan estos profesionales, luego yo creo que como en el año 2001 o 2003 por ahí, nos dábamos cuenta de que no teníamos como evaluar de manera rápida a nuestros niños para que pudieran ingresar al proyecto de integración, debido a que el Provincial de Talagante existía como parte de la provincial, como Centro de Diagnóstico, pero no daba abasto porque que tenían que entender a toda la comuna, (…) entonces se contrató a través de la corporación una psicóloga educacional, para que ella pudiese entre comillas evaluar y también atender un poco de los niños, entonces ahí evaluaba, determinaba el diagnóstico y las sugerencias pero esto era enviado a la provincial, ellos lo visaban, y una vez que estaban visados, los niños ingresaban, (…)" (Integrante del equipo de gestión, Escuela 2:1, 4:4).*

Desde el punto de vista del impacto que ha generado la implementación de este programa para las escuelas los cambios generados se identifican dos ámbitos relevantes, por una parte, los recursos disponibles, y por otra, las características de las atenciones profesionales que reciben los niños/as, que se condice con este aumento de recursos. Sin duda, estos ámbitos son parte de las condiciones globales de implementación (Vandeyar, 2015) donde se manifiestan las disposiciones macro que influyen en la implementación de la reforma, en este caso que el sector educación posea mayores recursos disponibles y esté orientándose por políticas compensatorias para trabajar con grupos específicos. En este sentido se destaca el incremento del financiamiento público destinado a mejorar la educación en el país, particularmente el mejoramiento que la línea de educación especial con la consolidación de los Proyectos de Integración Escolar, el incremento y diversidad de sus usos vía Subvención Escolar Preferencial (SEP) y la posibilidad de combinar estos recursos (MINEDUC, 2011; Marfán, Castillo, González y Ferreira, 2013). A su vez, esto implicaría acuerdos y ajustes a nivel de las corporaciones de educación para definir de qué manera se combinan estos recursos y cómo se canalizan a las escuelas. En consecuencia, esto afectan positivamente las condiciones para la implementación del programa, las escuelas los acogen de manera favorable, particularmente por la necesidad sentida de apoyo especializado y porque resulta visiblemente significativo incorporar diez o más

profesionales de apoyo al interior de la escuela.

En relación a los cambios percibidos en las atenciones recibidas por los niños/as se distingue, por una parte, la mirada técnica del equipo de gestión y profesores quienes reparan en el tipo de atenciones y sus alcances. Los profesores tienen una disposición positiva a la implementación del programa ya que les permite desarrollar sus clases contando con el apoyo de la educadora diferencial y complementando esta labor con las otras intervenciones que realizan los profesionales. En este sentido no han sido resistentes a incorporar a los profesionales ni a realizar las gestiones administrativas que el programa ha estipulado pues el apoyo diferencial repercute directamente en la mejora de sus clases y el impacto en los aprendizajes del grupo curso.

De esta forma, desde las condiciones específicas de implementación (Dupper, 2003; Fullan, 2012) la escuela dispone como espacio físico y simbólico se destinan dependencias para que el equipo de integración pueda funcionar, se integran a las instancias de coordinación de la escuela como horas de reflexión pedagógica o consejos de profesores, la escuela no pone mayor resistencia a su incorporación respondiendo a las demandas estructurales del proceso de reforma (Datnow, Hubbard & Mehan, 2002).

Otro aspecto de las condiciones específicas de implementación está dado por la cultura escolar en ella los ajustes relacionales que se gestan con motivo de la implementación de los programas PIE. Así, por ejemplo, entre la corporación municipal de educación y las escuelas un aspecto que ha causado tensión y ha sido manifestado son los cambios que desde la corporación se realizan sin considerar la perspectiva de las escuelas. Esto ha sido graficado con situaciones en que arbitrariamente se han realizado rotaciones en los profesionales que conforman los equipos PIE. Para las escuelas este tipo de decisiones no contemplan el significado de los vínculos entre los profesionales PIE, los niños y las familias o los logros de integración de los profesionales PIE a la escuela, lo que merma los logros que el PIE tiene y que puede proyectar de un año a otro en ese establecimiento.

La cultura escolar con sus creencias y particular manera de concebir los fenómenos desde lo socialmente compartido, también es parte de las condiciones específicas de implementación, aquí destaca la visión de las familias respecto de los cambios percibidos

en las atenciones a los niños/as, quienes hacen una lectura de transformación respecto al concepto de niños/as, a la labor y las metodologías que utilizan los programas – particular mención tiene el Programa de Integración Escolar – que ha pasado de un enfoque que estigmatizaba a niño/a con dificultades de aprendizaje, con escasos recursos profesionales de apoyo en la escuela y con un abordaje en que los niños/as se percibían aislados del grupo curso, a un enfoque en que se califican las dificultades de los niños a través de diagnóstico técnico, donde hay un equipo profesional que hace el rol de soporte y donde las intervenciones son en su mayoría con el niño/a en la sala junto a sus compañeros.

> *"integración no se llamaba integración, eran los enfermitos en los colegios, eran los niños con problemas, ahora no, son todos compañeros (...)" (Familia, Escuela 52:52).*

Estos significados dados por las familias responden a las transformaciones culturales vinculadas a las concepciones infancia y/o de infancia con necesidades educativas especiales donde lentamente a través de modificaciones en el lenguaje y cambios en las acciones, es decir, en las prácticas educativas se posibilitan cambios en las condiciones específicas de interacción de los niños con NNEE, las familias y los otros agentes de la escuela. Ahora bien, corresponden a transformaciones incipientes que dada las dinámicas de cambio no son posible de asegurar estén consolidadas.

Lo anterior, se relaciona directamente con el equipo profesional que desarrolla la intervención técnica del PIE, en cierta medida se asemejan a lo que Datnow, Hubbard y Mehan (2002) denominan equipo de diseño, concepto acuñado desde el mundo de los negocios y que daría cuenta de grupos de reforma externos quienes cuentan con las herramientas técnicas, la estrategia, los principios y los materiales propicios para implementar este diseño de reforma en la escuela. En este caso la semejanza se expresa en que originalmente no se trata de un equipo profesional proveniente de la misma escuela y que cambia su rol para implementar el PIE, sino que son nuevas contrataciones que realiza la corporación y cuya misión es específicamente la implementación de los PIE, posee en el carácter de experto de un saber que – en parte - no lo posee la escuela. Ahora bien, parte importante del trabajo de estos equipos está prescrita por los procedimientos,

protocolos y materiales que el Ministerio ha creado para la implementación de este diseño de reforma.

El diseño de reforma relaciona los PIE se ha visto influenciado por la tendencia de terminología que se ha traspasado desde el mundo de los negocios a la educación, estos se han visto afectados por los sistemas de rendición de cuenta, sus orientaciones técnicas así lo indican, "los establecimientos deben elaborar un informe técnico de evaluación anual (…) además deben completar un anexo con el detalle de los gastos (…) [la escuela] informa los avances en el proceso educativo y el uso de los recursos entregados" (MINEDUC, 2013, 24). Particularmente, desde la aproximación a las escuelas, no emergieron discursos alusivos a esto, solamente se describió el trabajo administrativo que les implicaba, sin profundizar en aspectos específicos de tensión.

Finalmente, llama la atención que las autoridades locales, las autoridades de las escuelas, los profesores y las familias tengan una visión compartida de lo que implica la implementación de estos programas, considerándose una condición favorable para el éxito de la reforma, es a lo que Datnow, Hubbard y Mehan (2002) denominan "sentido compartido" o Pietarinen, Pyhälto y Soini (2017) "sentido colectivo". Si bien, este sentido se asocia a procesos participativos de diseños de reformas, que no es el caso de este programa, es probable que dada la urgencia de este recurso en las escuelas y si evidente aporte en el corto tiempo de implementación, lo explique.

A continuación, se presenta la Tabla n°17 que sintetiza las principales características del PIE como estrategia de reforma.

Tabla n°19
Descripción sintética del Programa de Integración Escolar

Programa	Programa de Integración Escolar (PIE)
Énfasis del programa	Estrategia inclusiva del sistema escolar que apunta a equiparar oportunidades de participación y progreso en los aprendizajes del curriculum nacional contribuyendo al mejoramiento de la enseñanza para la diversidad (Mineduc, 2013)
Desarrollador	Diseña: Ministerio de Educación Implementa: Corporaciones Municipales de Educación (sostenedores) a través de la contratación de personal especializado que se inserta en las escuelas.
Objetivo principal	Entregar apoyos a los estudiantes que presentan necesidades educativas especiales (NEE), ya sea transitorias o permanentes, favoreciendo la presencia y participación en la sala de clases, el logro de objetivos de aprendizaje y la trayectoria educativa de cada uno de los estudiantes (MINEDUC, 2013)
Características principales	Contempla una evaluación diagnóstica integral de las necesidades educativas especiales. El proyecto cuenta una dotación de profesionales docentes especialistas y profesionales asistentes de la educación (psicólogos, fonoaudiólogos, monitores de oficios, terapeutas ocupacionales, kinesiólogos, psicopedagogos, asistentes sociales). Se trabaja desde un enfoque colaborativo y de co-enseñanza.

(Elaboración propia)

En síntesis, los programas de integración responden a una línea de política educativa que ha ido incrementando su cobertura y complejizando las prestaciones que ofrece a los niños/as. Desde el punto de vista de sus características como diseño de implementación, responde a estrategias de "arriba hacia abajo" (*top-down*) y a un enfoque técnico-racional de la política educativa. Se trata de un diseño poco flexible, estandarizado en los lineamientos, fases, materiales y sistema de rendición de cuentas. Con un foco claro en aportar a las prestaciones en matera de necesidades educativas especiales, presentándose como una política focalizadas y compensatoria, que busca apoyar a un grupo en desventaja educativa. Las actuales condiciones que experimenta la política educativa nacional, con una alta inversión en educación durante los últimos diez años, han impactado como condiciones globales que han favorecido su implementación. Desde el punto de vista de las condiciones específicas pese a gestarse como un diseño directivo no participativo logra generar un "sentido compartido" en la comunidad educativa dada su relevancia en el apoyo a los niños/as con dificultades de aprendizaje y a las innovaciones en las prestaciones brindadas a ellos.

6.2. Política educativa y política de infancia: la fuerza de la articulación de los recursos locales al servicio de las escuelas. Programa Duplas Psicosociales

El programa Duplas Psicosociales responde a un diseño de implementación que combina directrices de la política educativa y de la política de infancia a nivel local bajo condiciones específicas de un municipio que ha movilizado sinérgicamente diversos agentes de la dinámica local para dar sostenibilidad a estos lineamientos.

El programa pertenece a la municipalidad de Peñalolén en la Región Metropolitana. Aquí, "los equipos psicosociales instalados en los colegios municipales de Peñololén tienen tres ejes orientadores de su hacer: el PADEM, la política local de infancia y la Ley de Subvención Escolar Preferencial" (Saracostti y Santana, 2013).

Así, en el Plan Anual de Educación Municipal (PADEM) del año 2009, se estableció que la intervención psicosocial debía orientarse a: 1. Al trabajo con estudiantes que presentaban situación de vulneración de derechos; 2. Mejoramiento del clima escolar y promoción del buen trato; y 3. Intervención en crisis al interior de los establecimientos. Para este fin los profesionales conformaron equipos que se llamaron de Buen Trato" (CORMUP, 6).

En segundo lugar, de acuerdo a la Política de Infancia y Adolescencia del municipio (2012), la concepción de infancia que subyace a ella se relaciona a dos áreas: la vulnerabilidad y la protección social. La vulnerabilidad entendida como "la exposición a distintos tipos de riesgos, y la forma en que estos amenazan al bienestar del grupo familiar y sus integrantes (…), [por su parte], la protección social, "busca contrarrestar y armonizar el impacto de estos riesgos en la población (…) a través del incentivo de la integración social y la garantía de estándares mínimos de bienestar" (p.47). Desde ahí, se desprenden cinco principios orientadores del diseño, implementación y evaluación de la política de infancia y adolescencia: dignidad, justicia social, participación, co-responsabilidad y diversidad e identidad.

La política de infancia y adolescencia local posee como objetivo "generar condiciones de protección y oportunidades de desarrollo para niños y adolescentes; apoyando la gestión en la coordinación intersectorial y el trabajo en red, con una implementación integral que

abarque todos los ámbitos de desarrollo" (Municipalidad de Peñalolén, 2012, 52). Una de sus líneas estrategias es la "detección temprana", aquí se ubica parte del trabajo que desempeñan las duplas psicosociales, denominándose "Programa Psicosocial para colegios municipales (CORMUP Educación)", definido como "dotación de una psicóloga y una asistente social en cada establecimiento municipal, para atender las necesidades psicosociales de los alumnos y alumnas, especialmente a los definidos como prioritarios" (p.55).

En tercer lugar, en relación a la articulación del programa con la Ley SEP, se indica que "a partir del diagnóstico realizado en el área de convivencia, los establecimientos educaciones adscritos al convenio "Igualdad de Oportunidades" señalaron la necesidad de "buscar estrategias que nos permitan atender a la diversidad de alumnos. Apoyar con otros profesionales aquellos niños que presentan dificultades de adaptación, planificar actividades extracurriculares y deportivas, promoviendo el cuidado y buen uso de los patios y recursos de entretención. Crear canales fluidos de información. Buscar estrategias para una mayor participación de padres en proceso de aprendizaje" (PM/SEP, Establecimientos municipales de Peñalolén en CORMUP, 2010, p.2).

El programa tiene cerca de 9 años de funcionamiento teniendo como antecedentes en su diseño e implementación un fuerte arraigo en la política local que se ha sostenido en el tiempo. Al analizar el programa desde los diseños de implementación de reforma, se aproximaría más a perspectivas de co-construcción o adaptación mutua (Datnow, Hubbard y Mehan, 2002) particularmente al observar su proceso de gestación y las posibilidades de participación y diálogo entre autoridades locales, red de escuelas y escuelas.

Desde el engranaje de la política educativa y la política de infancia a nivel local, destacan dos instancias que han dado más potencia al trabajo del programa Duplas Psicosociales, se trata de la implementación del sistema de alerta temprana comunal y la creación del Centro SUYAI permitiendo que los recursos locales estén mayormente conectados y donde los establecimientos educacionales operen como nodos que articulan ambas políticas contando con soportes que están en la escuela y está fuera de ellas pero dentro del territorio.

Desde el punto de vista de las condiciones específicas en que se ha implementado este programa, se reconocen elementos propios del territorio local, de la estructura de las escuelas y de la cultura y el clima escolar que han operado como facilitadores para los procesos de cambios generados. Destacándose la capacidad de alineación entre la política local escolar y de infancia con los soportes de apoyo y las propias escuelas, evidenciándose el sentido compartido para todos estos actores.

A modo de antecedente a lo que hoy se conoce como programa Duplas Psicosociales, el municipio implementó una experiencia piloto llamada "Buen Trato" y estuvo enfocada en el área de la convivencia escolar dimensión que inquietaba a los establecimientos. Esta experiencia fue valorada y sirvió para apreciar la evidente necesidad de apoyo profesional especializado en las escuelas, la que junto a una apuesta local por abordar el área de infancia desde un enfoque integral permitió establecer la implementación del programa definitivo en la comuna.

De manera participativa las escuelas construyen un diagnóstico – previo a la implementación del programa - identificando a la comuna como un espacio que contaba con múltiples intervenciones y ayudas que funcionaban desconectadas sin un referente articulador. Por otra parte, se dio un reconocimiento a estrategias de corte promocional y preventivo que poseen un impacto mayor en el abordaje de los potenciales problemas que afecta a la infancia y la juventud.

Otro elemento que emerge de este diagnóstico inicial es la necesidad urgente de mejorar las condiciones de aprendizaje de los niños/as fortaleciendo un abordaje especializado que hasta ese momento no era competencia de los profesores pues ellos no contaban con herramientas específicas para esto.

Con estos antecedentes diagnósticos, se toma la decisión de implementar el programa Duplas Psicosociales en todos los establecimientos de la comuna contando con la oportunidad de ser financiando a través de recursos SEP.

La puesta en vigencia de la SEP más el claro diagnóstico de las necesidades educativas y sociales en la comuna fue una coyuntura que favoreció la implementación y la sostenibilidad del programa. "(…) los establecimientos adscritos elaboraron un Plan de

Mejoramiento Educativo. Este plan, además de estar orientado a la mejora de los aprendizajes, establece como línea de acción metas orientadas a la convivencia escolar, con el objetivo de favorecer el desarrollo íntegro de los/as estudiantes" (CORMUP, 2011). De esta manera, "la Dirección de Educación de Peñalolén inicia la conformación de equipos psicosociales, integrados por profesionales desde el área de la psicología y el trabajo social, que se instala en los establecimientos educacionales con el objetivo de articular una intervención psicosocial centrada en el mejoramiento de condiciones emocionales de los estudiantes para generar un impacto positivo en los desempeños de niños, niñas y adolescentes. Actualmente los equipos psicosociales se desarrollan en catorce establecimientos educacionales municipales de la comuna" (CORMUP, 2011). Cada dupla implementa un plan de actividades para el año escolar (ver anexo 31) y desarrolla reportes de las actividades realizadas cada mes (ver anexo 32)

Que las escuelas de Peñalolén hagan uso del recurso SEP para la implementación del programa implicó un compromiso de búsqueda de soluciones que impactaran en logros y resultados verificables en las áreas contempladas en los planes de mejoramiento. Es decir, los recursos SEP surgieron como una oportunidad para implementar mejoras contextualizadas en respuesta a necesidades sentidas. Lo que incluyó también imbuirse en la lógica de la rendición de cuentas que no está aún instalada en la cultura de las escuelas chilenas en cuando a las habilidades técnicas y administrativas para su manejo.

De esta forma, recogiendo antecedentes como: la experiencia piloto, el diagnóstico de necesidades y los recursos vía SEP, es posible reconocer en este diseño un enfoque de co-construcción de la política, caracterizado por centrarse en las condiciones políticas, económicas y culturales de los contextos de implementación considerando las interacción de los individuos y los entornos, concibiendo la implementación como una solución de adaptación mutua y en este caso con una apuesta enfocado al mejoramiento contextualizado.

Por su parte, desde la estrategia de implementación, es posible reconocer el diseño del tipo "de abajo hacia arriba" (*bottom-up*), en dos niveles en que se manifiesta, uno de ellos, al centrar el análisis en la implementación de la SEP, lo que permite que a través de planes

de mejoramiento las comunidades educativas canalicen sus necesidades, estrategias de mejora e indicadores desde sus propias escalas de logro propuestas en los planes. Desde esta óptica, las escuelas y programas son considerados implementadores, usuarios de los nuevos componentes desarrollados por los responsables de la política – en este caso los planes de mejora - generando estrategias sujetas a las capacidades de las escuelas y las comunidades, respondiendo a las necesidades sentidas por los sujetos (Pietarinen, Pyhälto & Soini, 2017).

La implementación del programa se concreta con el trabajo de las duplas psicosociales, este "(…) Tomando en cuenta la matrícula del año 2011 de 10.006 estudiantes, el equipo psicosocial comunal realizó intervención grupal al 88% de los estudiantes, y atendieron al 19% de forma individual, entre otras acciones contempladas como el trabajo con los adultos de la comunidad educativa" (Saracostti y Santana, 2013). Esta adecuación de estrategias grupales o individuales, centradas en los niños/as o en los adultos, de diversos alcances de intervención van respondiendo a las necesidades de la comunidad, es esa adaptación mutua que permite direccionar el tipo de acción de manera flexible aun cuando existan lineamientos de apoyo transversales.

La implementación del programa en las escuelas conllevó un trabajo paralelo, liderado desde la CORMUP, donde se crea una instancia colegiada de las duplas psicosociales de todas las escuelas, quienes realizan un trabajo sistemático que apunta a pensar las intervenciones, buscar los sustentos teóricos y metodológicos que querían plasmar y generar una batería de instrumental técnicos, útiles para la intervención directa en las escuelas, protocolos de acción para situaciones específicas, sistemas de registros, etc. "El equipo psicosocial comunal, conformado por alrededor de 25 profesionales, organiza su trabajo a través de la conformación de comisiones, las que tienen asignadas tareas específicas a realizar durante el año, labor que apunta a fortalecer técnicamente las intervenciones" (Saracostti y Santana, 2013). Estas acciones de trabajo conjunto entre duplas, responde a características propia de los diseños co-construidos e implementados de abajo hacia arriba, donde es crucial el trabajo asociativo con fuerte colaboración

interna, reduciendo los niveles de incertidumbre y ansiedad propios de los procesos de reforma.

Desde el punto de vista de las condiciones globales y condiciones específicas que influyen en esta implementación, se podría decir que el programa - en comparación a los múltiples programas escolares vigentes – es de avanzada, destacando las condiciones de política local que ya han sido señaladas y las dinámicas participativas asociadas a su gestación, pero también por atreverse a desarrollar una intervención social explícitamente desde el enfoque ecológico y que busca activamente referentes técnicos internacionales en materia de *School Social Work* que enriquezcan sus prácticas, con un declarado enfoque de derechos de la infancia aplicados al contexto escolar. Estas opciones que se han ido tomando en el proceso de implementación dan cuenta de un camino propio en que se logra problematizar el qué hacer, desde dónde hacer y cómo hacer, por tanto, contando con un diseño flexible con alta conexión con el desarrollo local y de estandarización intermedia traducida en lineamientos y materiales generadas por las propias duplas.

A partir del camino de autoformación y capacitaciones que han recibido las duplas, cuentan con un dominio técnico de referentes propios del trabajo social y la psicología escolar con énfasis en las dimensiones comunitarias. Reconocen los niveles de intervención ampliamente trabajados por la literatura americana en trabajo social escolar, destacan tres niveles: prevención, donde se realizan acciones con aquellos niños/as que presentan factores de riesgo; promoción, se realizan acciones con todos los cursos e intervención, detectando situaciones que son derivadas a las redes locales y posteriormente, se hace seguimiento de las mismas. El siguiente esquema grafica la forma en que las duplas se han apropiado de este modelo piramidal y a través de él pueden explicar los niveles de sus intervenciones.

Figura n°8
Estrategias de intervención Programa Duplas Psicosociales

(CORMUP, 2011)

Las estrategias de intervención social de carácter especializado no son implementadas de manera directa por las duplas, sino que son derivadas a las redes locales especializadas siendo acompañada y realizándose seguimiento de los casos. Desde el programa se reconocen tres pilares de apoyo especializado: el Centro SUYAI, el Programa Habilidades para la Vida y el Programa Mente Sana, así se explica: "vinculando al trabajo de intervención psicosocial que realizan los equipos y en coherencia con las opciones teóricas y políticas, los/as profesionales de otros programas de la comuna y, específicamente del Centro de Apoyo al Aprendizaje SUYAI, Habilidades para la Vida y el Programa Mente Sana coinciden en entender el enfoque biopsicosocial desde la intervención integral de los niños, niñas y adolescentes con el foco en mejorar su desempeño en la escuela; desde esa perspectiva plantean que los tres programas realizan un aporte al trabajo con las distintas variables que influyen en este desempeño. El programa Mente Sana y SUYAI aportan desde la medicina psiquiátrica y psicológica, y además, tanto SUYAI como el programa Habilidades para la Vida aportan en aspectos desde los aprendizajes, como el comportamiento, desempeño académico y la relación con las familias" (Saracostti y Santana, 2013). De esta forma, las duplas colaboran en vincular

a los niños/as y familias a estas instancias especializadas, controlan que efectivamente hagan uso de los cupos de atención – pues son muy preciados en la comuna dada la alta demanda – eventualmente acompañan físicamente a las familias a las primeras citaciones y realizan seguimiento acucioso al estado de estas intervenciones en el tiempo.

Figura n°9
Ciclo de intervención del Programa Duplas Psicosociales

(CORMUP, 2011)

Ahora bien, las estrategias de intervención descritas son implementadas por las duplas psicosociales, pero ¿qué características poseen las duplas? ¿en qué consiste su labor? ¿qué se conoce de sus condiciones de trabajo? Las duplas psicosociales podrían ser homologables a los equipos de diseño de reforma (Datnow, Hubbard y Mehan, 2002) en este caso se trata de profesionales que han sido reclutadas desde la CORMUP. Con el primer equipo técnico de la CORMUP se fue generando el diseño de la intervención. Son profesionales del área psicosocial, los que en la medida que han ido formando y ganando experticia en esta área, son llamados a capacitar a los equipos docentes y paradocentes de las escuelas además de ser un referente para las redes de infancia local pues parte de su tarea es articular las intervenciones al interior de las escuelas.

En relación al perfil de estos profesionales se señala que "los/as profesionales del equipo psicosocial deben destacarse en el trabajo previo, la experiencia, el conocimiento de la realidad escolar y la vocación, más que la experiencia académica que puedan tener; es decir, se le da mayor relevancia a la motivación, el trabajo en equipo, las competencias, la iniciativa y la apertura a los cambios que los/as profesionales presentan. Destaca la importancia de la comunicación entre los integrantes del equipo psicosocial, entre ellos/as y con el equipo de gestión de la escuela.*"... hay que haber trabajado en una realidad como esta, entenderla, criticarla, no hacer juicio de valor… Debe tener una apertura, un cambio, una motivación especial, o sea aquí los títulos no bastan, aunque sea veinte títulos, la motivación y la forma de trabajo que tienen que tener en esta realidad es esencial" (…) "Requerimos un profesional que tenga todas las competencias, pero a la vez que tenga la iniciativa, que sepa cambiar, aceptar los cambios de un momento a otro"* (Saracostti y Santana, 2013, 89).

El trabajo de las duplas psicosociales, se inscribe en la lógica de rendición de cuentas dado que son financiadas por recursos SEP asumiendo una lógica de mejora continua utilizando indicadores en las áreas comprometidas en los planes de mejoramiento. Sin embargo, no apareció en el discurso de los distintos actores participantes del estudio, algo que hiciera alusión a esta tarea.

En cuanto a la evaluación del trabajo de las duplas se destacan dos niveles de evaluación, uno llevado a cabo por la CORMUP y otro realizado por cada establecimiento. Se explica que la CORMUP le interesan los datos cuantitativos – relativos a cantidad de niños/as atendidos y horas de atención – sin embargo, a la escuela le interesan los datos cualitativos, los cambios que se van apreciando en los niños, en su desempeño en aula, en la convivencia cotidiana y en el compromiso de los padres, en este ámbito hay mayores debilidades de registro y de uso de esos registros para orientar la intervención o la toma de decisiones por parte de la escuela en alguna materia.

Los diseños de implementación de reforma de enfoques de co-construcción se caracterizan por movilizar procesos participativos, no sólo en la gestación de los programas, sino también en la ejecución misma. En el caso de los programas Duplas Psicosociales, se

reconoce un camino de aprendizajes junto a otros actores que han permitido ajustar el diseño e insertar mejoras puntuales, unos de los primeros aprendizajes fue reconocer que la efectividad de la intervención estaba ligada a adecuarse a la cultura de la escuela, implicando que cada dupla tiene una pertenencia primaria al establecimiento donde trabaja, siendo el Director/a, una autoridad para ellas. “Lo anterior se potencia con la permanencia de ambos profesionales en la escuela, práctica que ha sido significativa en cuanto ha permitido que la dupla comprenda y sea parte de la cultura escolar, conformando una red de apoyo interna y un equipo con los profesores/as y asistentes de la educación. "la posibilidad de la permanencia es en lo que en definitiva te permite ingresar en la cultura escolar aparecer en el discurso como una red de apoyo interna que los profesores piensen en este equipo como un apoyo" (Saracostti y Santana, 2013). El sentido de pertenencia de la dupla en las escuelas estará mediado por la disposición de los Directores/as a favorecer ajustes estructurales como la disposición organizacional, estructuras de coordinación, seguimiento y gobierno, la calendarización de tiempos y los ajustes de reglas y procedimientos pertinentes a la permanencia de las duplas (Datnow, Hubbard y Mehan, 2002).

Otro actor con quien se relaciona la Dupla Psicosocial son los equipos de gestión de las escuelas con quienes mantienen un vínculo estrecho y en ocasiones intenso por la naturaleza de su labor, se encuentran participando en las reuniones específicas con ellos y en los consejos de profesores, instancias donde dan cuenta de acciones tomadas y se reporta el estado de las intervenciones en curso respecto a niños/as que han sido derivados previamente a la dupla. Este es un espacio relacional en que la dupla ha debido ajustarse al tipo de liderazgo de los directores en el trabajo en la escuela y de manera paralela reconocer la autoridad técnica de la Coordinación de Dupla en la CORMUP. En este sentido, las duplas se han adaptado a las normas – grados de formalización de la dinámica escolar y CORMUP - que los directores y/o el equipo de gestión comunal han establecido. La adecuación a ambas jefaturas, implicando la adaptación a demandas de los directores de escuelas y la canalización de las políticas comunales en materia de apoyo psicosocial a los niño/as ha sido uno de los principales aprendizajes reportados por las duplas. Este

aprendizaje ha tenido un carácter progresivo y centrados en los procesos, así en el primer año de implementación no estuvo explicito para las duplas la jerarquía que tendría respecto de ellas, los Directores sobre las duplas, lo que fue evaluado negativamente desde la CORMUP, pues – en la práctica – los directores no visualizan las tareas de las duplas como labores que se inscribían en la gestión de la escuela, integrada en los procesos de liderazgos que él o ella estuvieran desarrollando, sino que la inserción de las duplas respondía a una medida instruida desde la CORMUP. De esta forma, se fueron implementando cambios que apuntaron a legitimar a los Directores en un trabajo colaborativo con las duplas, se tendió a dar estabilidad y continuidad a la misma dupla asignada a cada escuela, se aumentó de su carga horaria de dedicación al establecimiento y se explicitó el reconocimiento del Director como jefatura directa. De hecho, el Director es parte de los actores que evalúan el desempeño de la dupla luego de un periodo.

Otra relación significativa, la establece la dupla con los profesores, interacción que ha tenido expresiones heterogéneas pues algunos validan la presencia de la dupla en la escuela, facilitan los procesos, la información fluye fácilmente con ellos y se logra sintonizar desde los intereses de ayuda a los niños/as al centro de la intervención conjunta; mientras con otros se da más resistencia, tanto en colaborar administrativamente con los procedimientos como en la creación de las posibilidades de cambio para los niños/as y sus familias, primando una suerte de desesperanza. Con estos profesores, la resistencia también se expresa como tensión incluso más allá de la relación dupla-profesor, sino que, involucrando al equipo de gestión, especialmente en momentos en que queda en evidencia su negativa a colaborar en los casos de niños/as que están en proceso de intervención. Esta respuesta de los profesores ha sido documentada previamente en procesos de implementación de reforma (Datnow, Hubbard y Mehan, 2002; Pietarinen, Pyhälto y Soini, 2017), donde se pueden apreciar disposiciones diferenciadas según género, edad, momento de su trayectoria, entre otros aspectos. Se ha corroborado que los profesores que logran alinearse y comprometerse con los programas son aquellos que tienen una comprensión holística del cambio y que comparten los valores a la base de estos cambios. Otra expresión de la relación duplas-profesores, se ha dado negativamente con aquellos

profesores que estaban altamente expectantes de la labor de la dupla, esperando resultados visibles y en el corto plazo en los niños/as; los que al ver que no se dan este tipo de resultados, asumen una actitud de desvalorización y cuestionamiento del trabajo de las duplas, restando validación a las duplas. Esto podría explicarse por el desconocimiento por parte de los profesores respecto a los procesos de intervención social o psicosocial en las escuelas, ausencia de una comprensión compleja de la situación vital de los niños y primando imágenes estereotipadas de la labor de los profesionales.

La siguiente tabla recoge los elementos centrales del programa duplas psicosociales.

Tabla n°20
Descripción sintética del Programa Duplas Psicosociales de Peñalolén

Programa	**Programa Duplas Psicosociales Peñalolén**
Énfasis del programa	Prestar un servicio de atenciones psicosociales a niños y jóvenes de los establecimientos de la comuna de Peñalolén, al interior de la escuela.
Desarrollador	Corporación Municipal de Educación de Peñalolén
Objetivo principal	Apoyo de profesionales especialistas a las escuelas en la acogida de estudiantes con problemáticas sociales y psicológicas con el objetivo de favorecer aprendizajes de calidad e inserción social en la escuela. Desde el contexto de los planes de mejora de los colegios y en una perspectiva estratégica, sistémica y de redes (CORMUP, 2010).
Características principales	La intervención es realizada por duplas psicosociales El modelo de intervención privilegia las intervenciones directas de carácter promocionales y preventivas al interior de la escuela. El modelo de intervención desarrolla derivaciones a las redes especialistas locales para situaciones de mayor complejidad en los niños y sus familias.

(Elaboración propia)

En síntesis, el programa duplas psicosociales es novedoso y sólido en la capacidad de articular la política educativa y de infancia a nivel local, con un soporte programático ad hoc que apoya esta implementación. Por su parte, también ha tenido la fortaleza de ocupar los recursos de la SEP buscando responder a necesidades sentida por la comunidad – a través de un trabajo de diagnóstico y de pilotaje de intervenciones previas - definiendo una apuesta comunal de invertir los recursos SEP en la implementación del programa de manera transversal en las escuelas. Estas características desde el punto de vista de la implementación de estrategias de reforma educativa se pueden considerar condiciones generales que favorecen la generación de cambios y podría dar garantía de sustentabilidad de esos, especialmente porque – por una parte - se estaría respondiendo a un sentido de

comunidad que moviliza a las acciones de mejora y compromete a los actores involucrados -y por otra – se hace uso de los recursos y capacidades del espacio local y de las comunidades educativas.

En relación al diseño y estrategia de implementación de reforma, también resulta novedosa, considerando que gran parte de la política educativa chilena se ha orientado a implementaciones con énfasis técnico-racional y de "arriba hacia abajo", surgiendo este caso desde referentes de co-construcción y de "abajo hacia arriba". Características que han posibilitado procesos participativos, donde se han generado comunidades de aprendizajes y se ha favorecido el diálogo entre disciplinas. Por otra parte, también se han generado aprendizajes en la relación CORMUP-escuelas a propósito de la implementación del programa, buscando fortalecer progresivamente la apuesta técnica del programa e ir mejorando aspectos de gestión asociadas a la implementación. Estas disposiciones posicionan el proceso de implementación desde óptica de la reflexión de las prácticas para su mejora y aportan coherencia a la política misma.

Por su parte, al analizar las estrategias de intervención específicas que desarrolla el programa en las escuelas, destaca un trabajo colegiado de todas las duplas más el equipo técnico de la CORMUP. Este colectivo ha generado una propuesta técnica – formalizada en manuales y sistemas de registros específicos – en que reflexivamente han optado por referentes estadounidenses del *School Social Work* – entre otros - para guiar esta propuesta, apropiándose del modelo piramidal de intervención que organiza las estrategias en tres niveles: promocionales, preventivas y especializadas. En el caso del programa, las estrategias promocionales y preventivas la implementa la dupla en la escuela y las estrategias especializadas surgen como prestaciones de redes locales especialmente creadas para eso. Siendo las duplas quien apoyan la activación, uso y seguimiento de este trabajo especializado con los niños/as.

6.3. La escuela como factor protector frente el trabajo infantil: financiamiento privado para un diseño flexible. Programa Proniño

El tercer programa a analizar desde la perspectiva de implementación de estrategias de reforma, es el programa Proniño, este se ha elegido para ilustrar un caso de implementación que representa una iniciativas generada y financiada por privados, focalizada en la problemática del trabajo infantil, con escasa conexión formal con las políticas educativas y/o de infancia y que apuesta por un modelo de intervención validado a nivel latinoamericano que busca ser transferidos a los espacios locales chilenos.

Proniño es un programa que se caracteriza por tener un foco claro y explícito "contribuir a erradicar el trabajo infantil", sin embargo, es muy flexible en sus estrategias, lo que puede considerar una condición que facilita su implementación en las escuelas, pues el programa se inserta, siendo receptivo y propositivo para la escuela y sus dinámicas. El foco de Proniño, tiene un trasfondo cultural, su apuesta es a entregar una educación de calidad para los niños/as, evitando su deserción temprana al sistema educativo y fortalecer el valor que la educación que tiene la familia. Por parte de la escuela, también tiene un foco cultural, la temática de trabajo infantil es desconocida para las escuelas, la inserción del programa y su implementación ayuda a develar la dimensión de "trabajadores" de los niños/as, comenzando a apreciarlos de otra manera. Especial sorpresa manifiestan los profesores quienes se cuestionan cómo ayudarles, si debieran pensar estrategias de enseñanza-aprendizaje distintas para ellos.

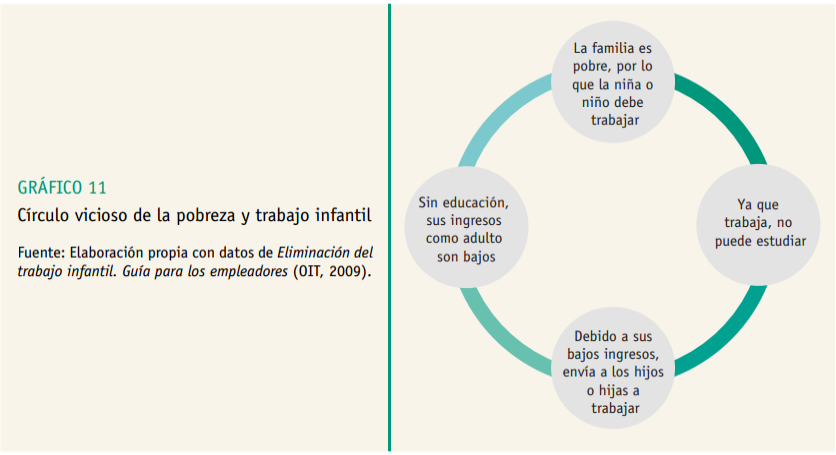
De acuerdo a la descripción de experiencias de intervención social escolar a nivel nacional (Santana, 2013), se presenta el programa Proniño como a una estrategia de responsabilidad social empresarial de la Fundación Telefónica, focalizada en la erradicación del trabajo infantil que vulnera los derechos de los niños, niñas y adolescentes en América Latina, teniendo presencia en 13 países de la región.

Desde 1998 en Latinoamérica el programa apuesta por el trabajo en red a través de la articulación de las políticas públicas, el sector privado y el tercer sector, el fortalecimiento de las instituciones y la generación de herramientas necesarias para sistematizar y difundir buenas prácticas y conocimiento colaborativo. En Chile, el Programa ha sido ejecutado

por tres organizaciones: el Consejo de Defensa del Niño (CODENI), la Vicaría de la Pastoral Social y de los Trabajadores y la Protectora de la Infancia. Sólo el CODENI ha definido la implementación del programa mediante un modelo que implica la inserción en escuelas municipales, dotando a los establecimientos de un profesional tiempo completo por cuatro años, hasta ejecutar un ciclo de intervención social completo correspondiente a 4 años. De esta forma, el CODENI ha logrado que el programa alcance cobertura en 60 escuelas a lo largo del país. Tres de las escuelas participantes de esta investigación corresponden a este grupo, dos de ellas semi-rurales y una urbana de la Región Metroplitana.

Como se señalaba anteriormente, el programa busca impactar en una dimensión cultural que contiene las creencias y la justificación a la base del trabajo infantil, que afectan las condiciones educativas de los niños/as, operando – frecuentemente – como factores de riesgos. Para el programa el trabajo infantil, como fenómeno social, no ha sido formalmente abordado por la política nacional de infancia y adolescencia en los últimos diez años, por tanto, no hay oferta programática que trabaje su prevención o que pueda intervenir en situaciones en que se vulneren los derechos de los niños/as a causa del trabajo, aun cuando Chile ha adscrito a una serie de tratados internacionales en esta materia, desde ahí se justifica y fundamenta el programa. Por otra parte, desde la política educativa, tampoco se aborda como un tema propio, si bien está asociado a las condiciones vinculadas a los aprendizajes de los niños/as y la configuración de formas de vida, se desconoce su magnitud, alcance y los recursos comunitarios para abordarlo, aun cuando hay evidencia que el trabajo infantil está estrechamente ligado a la pobreza, deserción escolar y la precarización del empleo adulto. Así lo grafica este esquema que alude al círculo vicioso de la pobreza y trabajo infantil, es decir, no sólo tienen consecuencias presentes para los niños, sino también en las oportunidades de desarrollo adulto (OIT y Ministerio del Trabajo y Previsión Social, 2015).

Figura n°10
Circulo vicioso de la pobreza y trabajo infantil



(OIT y Ministerio del Trabajo y Previsión Social, 2015)

En el periodo que se recogieron los datos en el marco de esta investigación (2013), el único puente con la política pública – que primó en la última década - se ha establecido con el Ministerio del Trabajo y Previsión Social, instancia que ha tenido por tarea regular el trabajo adolescente y actuar ante situaciones catalogadas de "peores formas de trabajo infantil"[35]. Esta desarticulación con la política pública ha ido cambiando en los últimos años, principalmente, influido por las directrices de la Organización Mundial del Trabajo (OIT) teniendo en consideración los tratados y regulaciones internacionales a los que Chile ha adscrito. "La ratificación de los convenios internacionales exige a los países adecuar sus leyes en materia de infancia y adolescencia, de modo de establecer marcos legales adecuados que consagren mecanismos que permitan hacer efectivos los derechos de niños, niñas y adolescentes y que tiendan a la erradicación del trabajo infantil. A pesar de que el país no cuenta con una ley específica de infancia como es el caso de otros países, el Consejo Nacional de la Infancia se constituyó como una instancia asesora de la presidencia con el fin de generar una nueva Ley de Garantía Universal de Derechos de la

[35] De acuerdo con la definición contenida en el artículo tres del Convenio 182 de la OIT, las PFTI consideran cuatro tipos de actividades: a) formas de esclavitud, como son el tráfico de niños y reclutamiento para conflictos armados; b) el uso u oferta de niños para producción pornográfica o prostitución; c) el involucramiento de niños para la producción y tráfico de estupefacientes y d) las labores que dañen la salud y seguridad de los niños (OIT, 1999) (OIT y Ministerio del Trabajo y Previsión Social de Chile, 2015).

Niñez y bajo este marco se desarrolle una política y un plan nacional de infancia 2015-2025" (OIT y Ministerio del Trabajo, 2015).

Durante el año 2012 se inició un trabajo ministerial que convocó a múltiples actores vinculados a la infancia y las escasas ONGs que abordaban temáticas de trabajo infantil, a fin de elaborar una política específica en esta materia. Esta iniciativa, surge contemporáneamente con la aplicación de la Encuesta Nacional de sobre actividades de niños, niñas y adolescentes EANNA (2012) (Ministerio de Desarrollo Social, Ministerio del Trabajo y Previsión Social y Organización Internacional del Trabajo, 2013). Los principales aportes de esta encuesta, apuntaron a ofrecer una línea de base para medir el trabajo infantil en Chile, utilizando una metodología que favorecen el análisis sistemático y comparativo con otros países de la región.

Los principales resultados de la encuesta relacionaron el trabajo infantil con condiciones de pobreza de las familias de origen de los niños/as y al bajo capital cultural de los padres. Son 229.000 los niños/as trabajadores en Chile, quienes mayoritariamente son de sexo masculino, ubicados principalmente en territorios urbanos, con mayor presencia en la macro zona sur del país, trabajando en promedio 16 horas semanales, entre otros valiosos antecedentes aportados.

En el período en que se inicia la implementación de Proniño en las escuelas, alrededor del año 2008 – la discusión pública al respecto era inicial y se desdibujaba del marco de la política pública. En la actualidad, Proniño ha sido partícipe de estas instancias y ha asumido una labor promocional y preventiva desde el contexto escolar. El objetivo del programa es contribuir a la erradicación progresiva del trabajo infantil por medio de una escolarización continua y de calidad.

En relación a la implementación del programa esta se inicia al momento de invitar a las Corporaciones Municipales de Educación o DAEM de municipios previamente seleccionados. El programa ha definido en qué regiones ha intencionado su presencia, en base a los indicadores de pobreza de ellas y las condiciones de factibilidad generales para tener presencia en la zona. Una vez tomada esta decisión, opta por aquellas comunas que podrían estar más propensas a contar con niños que trabajan (urbanas, con trabajos de

temporada, zonas turísticas, etc.) y desde ahí el programa se acerca a los municipios a invitar y establecer un acuerdo formal de colaboración. Las corporaciones o DAEM definen las escuelas en que se puede implementar el programa y se establece el vínculo con el director/a del establecimiento, para iniciar un trabajo que tiene cuatro años de duración. En este primer momento, se podían dar diversas dinámicas entre Corporaciones/DAEM- Directores de escuelas, por ejemplo, algunas favorecían el diálogo entre ellos, llegando a acordar en qué escuelas de la comuna se implementaría el programa, en estos casos en que los Directores eran considerados activamente y había un reconocimiento a las necesidades de la escuela, la proyección de la implementación se veía favorecida, evidenciándose mayor disposición a trabajar de manera colaborativa. En contraposición, en algunas escuelas, en que la Corporación/DAEM asignaba escuelas sin considerar la perspectiva de los directores, se evidenciaba mayor resistencia y casos puntuales la imposibilidad de implementar el programa por la falta de compromiso básico desde la escuela [notas de campo]. La literatura en materia de implementación de estrategias de reforma identifica de manera ampliada las tensiones dadas a nivel de distrito y de escuela en cuanto a coordinaciones y toma de decisiones, jugándose el apoyo de directores y adhesión a los programas (Datnow, Hubbard & Mehan, 2002).

Ahora bien, una vez definidas las escuelas, para ellas resultaba novedoso que un programa enfocado en el trabajo infantil se interesara en la comuna y en el establecimiento mismo, se mostraban incrédulas a reconocer que el trabajo infantil estuviera presente. Sin embargo, durante el primer de inserción del programa en la escuela, se aplica un instrumento llamado *Pesquisa de Trabajo Infantil* (ver anexo 17), que sirve para establecer una línea base que guía la intervención individual con los niños/as, teniendo como resultado interesante cifras de trabajo infantil o riesgo de trabajo infantil en los niños/as. Compartir estos resultados con la escuela, es impactante para los equipos de las escuelas, los lleva a cuestionarse aspectos de la vida de los niños, las estrategias de apoyo que la escuela brinda y se muestran más interesados en comprender la problemática. Particularmente, este aspecto se vincula a las potencialidades del uso de los datos en el contexto escolar como oportunidad para conocer las condiciones de vida de los niños/as,

profundizar en la comprensión de sus identidades y aspectos socioculturales, lo que puede iluminar la redirección de las acciones de apoyo pedagógico y social a ellos. Cuando los profesores se conectan con la dimensión trabajadora de los niños/as, se abre un mundo de nuevas posibilidades para comprender y se motivan a buscar estrategias de apoyo.

De esta forma, los datos de línea base y seguimientos sistemáticos respecto a trabajo infantil que se levantan en las zonas geográficas se comparte con los directores y autoridades comunales, algunos establecimientos en que se ha logrado sensibilizar en la temática o donde son claros riesgos de deserción a causa del trabajo infantil, se piden al equipo del programa asesorías específicas.

Conforme el programa inicia su implementación en las escuelas, se mantiene una coordinación débil y esporádica con las autoridades comunales, focalizando la coordinación con las escuelas, sus directores y equipos de gestión.

El diseño de implementación de Proniño se acerca de manera más clara a los diseños de con-construcción, pues considera de manera sistemática las características socioculturales y sociales de las condiciones de implementación, favorece la interacción entre los involucrados y apuesta por intervenciones flexibles aun cuando hay grandes lineamientos de trabajo definidos siempre el programa está llano a negociar con la escuela, re-armar propuestas específicas, incorporar líneas de acción puntuales para esa escuela, etc. Sin embargo, sí tiene un componente muy característico del enfoque técnico-racional que está asociados a los indicadores de logro del programa, que son medidos sistemáticamente, controlados doblemente por quienes financian el programa y por la ONG que lo ejecuta.

En la implementación del programa priman las características de la adaptación mutua desde el punto de vista organizacional, las interacciones cotidianas, los ajustes, negociaciones y colaboración se dan con intensidad en el espacio escolar, los profesionales del programa son integrados a las escuelas y son considerados en todas las actividades, con el pasar del tiempo dejan de ser considerados “externos” para ser “parte de la escuela”.

Cuando la escuela comprender que el programa es flexible y que efectivamente cuenta con recursos que pueden ser utilizados en necesidades emergentes del contexto, fortalece

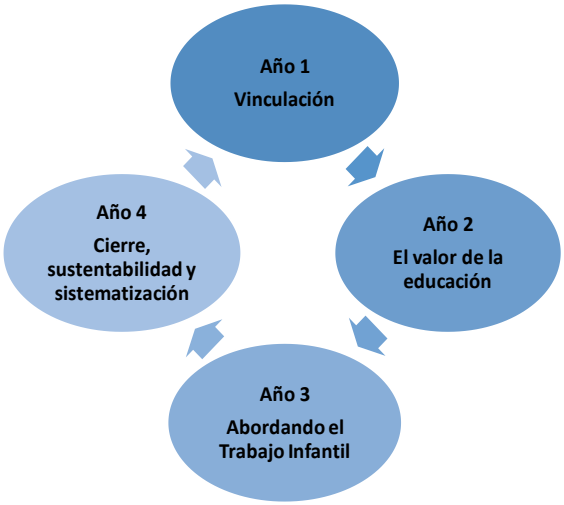
la adhesión y surge una motivación por implementar acciones de mejora al clima de la escuela. Por ejemplo, si la escuela quiere dar un vuelco al clima que se genera en los recreos, el programa propone tener música programada por los niños y un espacio de "baile entretenido" realizado por un monitor de la comunidad; lo acuerdan y se implementa durante todo un semestre. Este aspecto se vuelve crítico, cuando no se ha logrado traspasar el modelo de intervención a la escuela o a las instancias locales, así después de los cuatros años de intervención, cuando el programa se va de la escuela y ésta no dispone de los mismos recursos para dar continuidad a estas acciones. Algunos esfuerzos de las escuelas, implican – una vez finalizados los cuatro años de programa - contratar directamente al profesional del programa, para que efectivamente el recurso profesional siga en ese establecimiento con todo su conocimiento y experiencia.

El programa tiene ejes de trabajo definidos por desde su diseño que implican énfasis para cada uno de los cuatro años de intervención, sin embargo, es altamente flexible a las demandas de las escuelas o ir modificando el plan inicial de intervención con la finalidad de adecuarse al contexto. Esta característica ha sido una de las más valoradas por las escuelas. El diseño fija ciertas actividades para estas etapas, por ejemplo, se debe realizar una visita domiciliaria al año por niño/a, determina la cantidad de talleres para niños/as, determinados talleres para la familia, etc. Sin embargo, el programa parte del supuesto que puede usar diversas estrategias para llegar a un mismo objetivo. Por ejemplo, algunas escuelas alertaron al programa que durante el mes de enero muchos niños/as acudían a la escuela a pasar el día, jugando a la pelota de manera espontánea, a partir de eso, se propuso trabajar dos semanas de enero – con financiamiento del programa - con actividades recreativas para los niños/as de la escuela, se realizaron: talleres de cocina, pintura de ropa, deportes, manualidades, etc. Las otras dos semanas del mes, las financió el municipio previo acuerdo con el programa. En estas instancias se gestionaban otros recursos de apoyo, por ejemplo, para actividades de ese mes de enero, se sumó la JUNAEB, aportando colaciones para los días que los niños tenían actividades.

La apuesta del programa se centra en fortalecer la escuela y la familia, en tanto factores protectores que pueden operar evitando la ocurrencia del trabajo infantil y con ellos las

consecuencias psicosociales que éste tiene. Trabajar desde la escuela permite fomentar estrategias que favorezcan el desarrollo de los niños/as en sus contextos relevantes. Además de sensibilizar al niño/a y la familia en el valor de la educación viéndola como un factor de movilidad social, como un elemento que permite mejorar su calidad de vida.

Figura n°11
Énfasis del Programa Proniño según cada año de intervención en la escuela



(CODENI, 2013)

Desde el punto de vista de estrategia de implementación responde a una del tipo de "abajo hacia arriba" *(bottom-up)* pues genera a partir de experiencias puntuales en 60 escuelas un modelo de intervención de prevención del trabajo infantil a partir de fortalecer las condiciones de aprendizaje de los niños/as y abordar creencias familiares en torno a la educación. En esta estrategia de implementación la escuela y los profesionales a cargo son considerados implementadores de la política y usuarios de la misma. La evaluación de nivel de logro de la política estará sujeta a las capacidades de las escuelas y las comunidades, lo que ha sido claramente reflejado en este programa.

Los programas de intervención como estrategias de reforma poseen un equipo de diseño que apoya la implementación, en ese caso Proniño dispone de la incorporación de un/a trabajador/a social tiempo completo en la escuela. La dirección del establecimiento le

asigna un espacio físico, para que este profesional puede desempeñarse. Este profesional, efectúa un trabajo personalizado con los niños/as y sus grupos familiares realizando visitas domiciliarias y brindando asesorías en virtud de las problemáticas diagnosticadas.

Estos profesionales tienen ciertas características distintivas, como estar capacitados en la temática de trabajo infantil, algunos de ellos ya han implementado en programa en otras escuelas hace cuatro años atrás, por tanto, conocen en detalle en que consiste la implementación del programa. Cabe destacar, que una de las estrategias del último año de intervención es lograr transferir a la escuela o a la comunidad el modelo de intervención, para esto los profesionales de escuela, junto al equipo directivo del programa, brindan capacitaciones a los equipos de las escuelas en que están insertos. Algunos municipios, han organizado a todos los equipos de todas las escuelas de la comuna para participar de estas instancias, otros han tenido un rol más pasivo. Sin embargo, un punto crítico de estas intervenciones son las posibilidades de dar sustentabilidad a los programas como políticas y con ello dar proyección a las transformaciones que han generado.

Como se ha destacado, el programa favorece la colaboración e interacción de diversos actores. Los profesionales interactúan con otros programas en la escuela, muchas veces esto ve facilitado porque comparten las dependencias o porque participan en las instancias de consejo de profesores u horas de reflexión pedagógica, lo que propicia una coordinación en la intervención, intentando no duplicar acciones o complementarse en algunas tareas. Por ejemplo, Proniño define trabajar talleres con niños 3° Básico y el Programa Habilidades para la Vida se enfoca en los 4° Básicos, se coordinan y convocan juntos a los niños, elaborar material de manera conjunta y organizan el calendario respectivo, es decir, concretamente se hacen usos de las capacidades de la escuela y la comunidad propio de estos diseños.

Se destaca el liderazgo que despliegan los profesionales del programa, se reconocen como especialistas, al cual las autoridades de la escuela lo consultan respecto a situaciones críticas que afectaban a estudiantes, siendo sus opiniones y actuando en ocasiones conforme a sus orientaciones técnicas, más allá de la temática de trabajo infantil. Lo que tiende a ocurrir cuando no hay otro profesional psicosocial en la escuela.

En relación a la apuesta técnica específica del programa, se basa en la perspectiva eco-sistémica, por tanto, define intervenciones que involucren a los niños/as, la familia, la escuela en su conjunto y la comunidad. Contando con set de estrategias para cada uno de estos niveles. De manera complementaria, adhiere a la perspectiva de derechos de los niños, con especial énfasis en los derechos asociados a la educación y el uso del tiempo libre y recreación. Por esto, cuenta con múltiples estrategias recreativas, culturales y deportivas que ocupan el horario alterno a la jornada escolar, prestaciones que se caracterizan por responder a altos estándares de calidad (salidas al cine, actividades deportivas en piscina de la UC, salidas al estadio a partidos de fútbol significativos, escuelas de tenis con destacados tenistas internacionales y nacionales, salidas recreativas a Mampato, actividades culturales como cine 3D en la escuela, teatro, entre otras), las que implican recursos para movilización y colaciones para los niños/as y las familias que acompañan. Esta disposición de recursos por parte del programa también se hacía notar al considerar material llamativo y de calidad para los trabajos de talleres con niños/as y familias, posibilidad de ofrecer desayunos u onces en las actividades con familias. Esto resulta atractivo para las familias y se manifestaba en mayor participación y constancia en las actividades, es decir, impactando en adhesión y compromiso hacia el programa.

Cabe destacar que el Programa Proniño ha presentado una alta adhesión de las familias, esto se ha visto facilitado ya que, en los primeros años de implementación del Programa en la escuela, financiaba ayudas materiales para los niños: mochilas equipadas, uniformes, pago de horas médicas particulares, ayuda económica para compra de anteojos, entre otros aportes.

El programa Proniño es financiado por la Fundación Telefónica – instancia que canaliza parte de la responsabilidad social empresarial de la Telefónica – desde estas lógicas se maneja con los códigos de negocio para poder dialogar con quienes aporta sus recursos. Esto implica, responder a la rendición de cuenta, con estándares rigurosos, en cuanto a instrumentos, reportes y mecanismos de rendición. Al estar inmerso en estos códigos, debe comprender que su ONG implementadora (CODENI) es a través de quien, la Fundación Telefónica externaliza la estrategia de erradicación de trabajo infantil de su ala de

responsabilidad social empresarial. Este origen es complejo a la hora de proyectar el trabajo del programa, pues progresivamente desde el año 2016 hasta el 2013 – año en que se recogió el grueso de los datos de esta investigación – la Fundación Telefónica había estado reduciendo significativamente los recursos destinados al programa, sin dar mayores razones. Esto atenta la proyección y sustentabilidad de un programa de esta naturaleza. La Fundación Telefónica al ubicarse como un agente privado que se reduce a financiar esta iniciativa, tiene la libertad de querer reencausar sus recursos a otra área, de manera arbitraria. Lo que tiene altos costos desde el punto de vista de la sustentabilidad de la reforma con implicancias para proyectar una mejora sostenida en las condiciones de vida de los niños y en sus opciones escolarización.

La siguiente tabla muestra los elementos centrales y característicos del programa.

Tabla n°21
Descripción sintética del Programa Proniño

Programa	Proniño
Énfasis del programa	Prevenir el surgimiento de trabajo infantil en territorios que poseen factores de riesgos Intervenir socio-educativamente el trabajo infantil en territorios donde ya ha surgido como tal
Desarrollador	ONG, Consejo de Defensa del Niño con financiamiento de Fundación Telefónica
Objetivo principal	Contribuir a la erradicación progresiva del trabajo infantil por medio de una escolarización continua y de calidad.
Características principales	Programa implementado en diversos países de América Latina. Modelo de intervención eco-sistémico con estrategias dirigidas a los niños, la escuela, las familias y la comunidad. Cobertura en Chile: 60 escuelas municipales a lo largo del país. Cuatro años de trabajo en cada escuela. Con un riguroso sistema de evaluación y monitoreo de los procesos.

(Elaboración propia)

A modo de síntesis, el programa Proniño surge en este análisis como una estrategia de reforma financiada con recursos privados – de responsabilidad social empresarial – y que es ejecutada por una ONG. Responde a un área de intervención en materia de infancia donde no hay una oferta programática, aun cuando involucrar resguardar múltiples derechos de los niños/as. En sus planteamientos el programa tiene un foco claro, el cual es contribuir a erradicar el trabajo infantil a través de estrategias preventivas que se implementan desde las escuelas, como espacio privilegiado para trabajar con los niños/as, la familia y la comunidad.

En relación al diseño de implementación responde a una combinación de diseño con enfoque co-construcción en primacía con algunos elementos puntuales del enfoque técnico-relacional. Los elementos de co-construcción que destacan de este programa, son la capacidad de adaptación mutua en el contexto escolar, la flexibilidad en los lineamientos específicos de implementación y su énfasis en las condijo socioculturales y económicas del niño/a y su familia. En relación a los rasgos del enfoque técnico-racional, estos se pueden apreciar en principalmente en su modelo de control y seguimiento de los indicadores de logro asociados a los lineamientos generales, estos son – horas de trabajo infantil, porcentaje mensual de asistencia a clases y calificaciones en lenguaje y matemáticas. En relación a la estrategia de implementación se puede reconocer la estrategia de "abajo hacia arriba" (*bottom-up*) aportando desde una iniciativa privada a generar un modelo de intervención escolar que dialoga con las autoridades educativas locales. El modelo busca ser referente e idealmente transferido a otras comunas y otras escuelas una vez que termina la implementación de 4 años considerada en el diseño.

La implementación del programa parte con la vinculación con las autoridades educativas de municipios seleccionados previamente por sus particularidades contextuales respecto a potencial zona de trabajo infantil. Posteriormente, el programa trabaja con las escuelas, relacionándose sistemáticamente con directores, equipos de gestión y profesores.

Una de sus ventajas es el manejo de un presupuesto propio de rápido acceso de los fondos y flexible en el uso de ellos, favoreciendo el financiamiento de iniciativas propias de la escuela o el financiamiento colaborativo con la escuela.

La propuesta técnica es estandarizada en los lineamientos generales y flexibles en los lineamientos específicos. Se organiza en función de los 4 años de intervención y es ejecutada por un profesional trabajador social. Se trabaja desde la perspectiva ecosistémica implementado acciones específicas para niños/as, familia, escuela y comunidad.

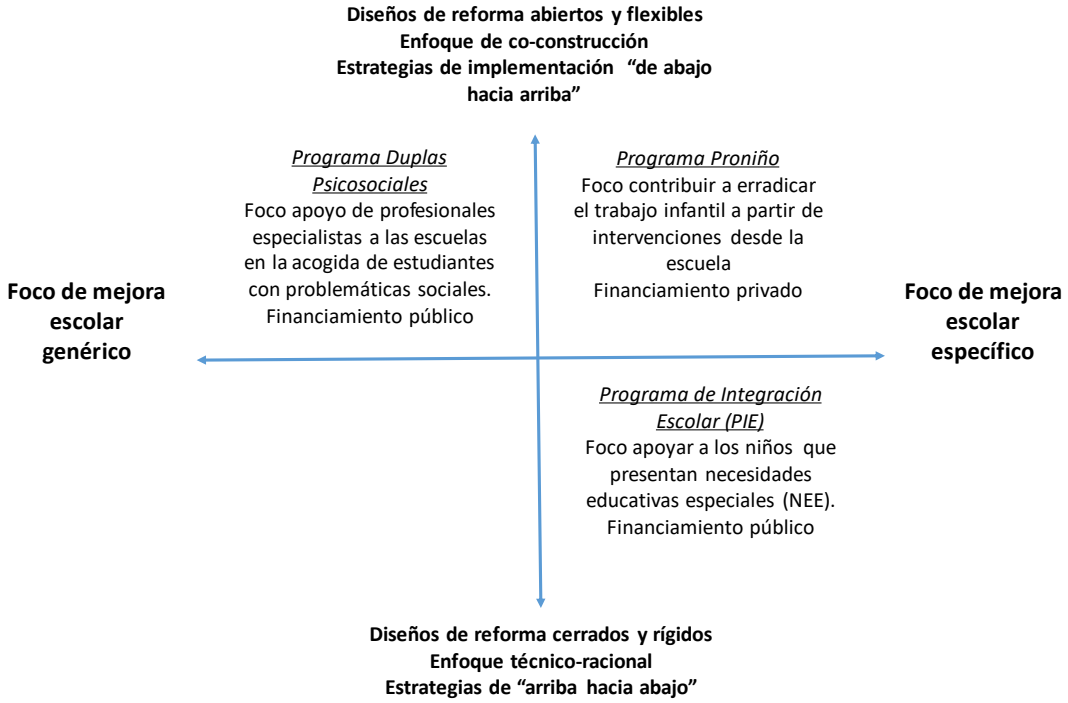
El programa evidencia debilidad en dos aspectos, uno de ellos dice relación con el abordaje de la sustentabilidad de la intervención, esto resulta complejo dado que no sólo depende de la voluntad del programa, sino que implica voluntades políticas y recursos

significativos a utilizar. Por otra parte, el que agente financiador sea una empresa, será esta instancia quien tome decisiones respeto a la proyección del programa no siempre considerando criterio de impacto social, calidad de vida o impacto educativo, para reenfocar los recursos destinado a la responsabilidad social empresarial.

6.4. Análisis de los diseños de implementación de estrategias de reforma educativa en programas de intervención escolar

Luego de analizar la implementación de estrategias de reforma de tres programas de intervención con marcados perfiles distintos. Es posible desarrollar una reflexión de conjunto a la luz de los referentes de diseño de implementación, para esto se asumirá un cuadrante que contribuya a identificar perfiles de programas orientados en función de: el foco de mejora del programa – considerando en un extremo programa altamente enfocados en sus fines v/s programa con un foco abierto o amplio – y por otra parte, en el otro extremo, el cuadrante mostrará en lógica de polaridad diseños que responden a un enfoque de co-construcción de diseño y estrategia de "abajo hacia arriba" v/s programas que cuenten con un enfoque más cercano al polo técnico-racional y la estrategia "de arriba hacia abajo". La siguiente figura permite graficar lo anterior:

Figura n°12
Diseños de reforma y foco de los programas de intervención



(Elaboración propia)

Diseños de co-construcción/ adaptación mutua

En la parte superior del cuadrante, se aprecian dos programas que en su diseño se han caracterizado por responder a enfoques de co-construcción – priorizando en la adaptación mutua de los procesos e interacciones relevantes – se trata del Programa Duplas Psicosociales y el Programa Proniño. Es posible considerar que este diseño ha sido efectivo para estos programas, por la permanencia de los programas en el tiempo y por las percepciones de logro que los distintos actores han relevado. Estos han considerado especialmente las condiciones socioculturales que rodean a los niños/as y a las escuelas, comprendiendo que las dificultades que emergen poseen múltiples causas respondiendo a las complejidades del contexto. Ambos programas son ampliamente flexibles y factibles de ajustar conforme a las necesidades emergentes – dinámica propia del cotidiano en la

escuela – facilitando los ajustes y la búsqueda de soluciones de corto y largo plazo. Conciben los procesos de cambios de manera no lineal y reconocen un ámbito imprevisible de la acción, debiendo trasmitir estos enfoques a los distintos actores, que pueden tener una concepción rígida o lineal del cambio. Estos problemas, dados sus planteamientos y diseño, dialogan con una noción de mejoramiento contextualizado en la escuela, justamente reconociendo y utilizando los recursos de la comunidad y del espacio local. Desde las características de la estrategia de implementación, se considera que responden más bien a un modelo de "abajo hacia arriba", considerando que han sido iniciativas gestadas desde lo local, cubriendo un ámbito en que la política educativa o social no estaba cubriendo con una oferta programática relevante. Por otra parte, las interacciones principales de ambos programas están hacia el interior de la escuela, lo que también facilita la implementación, los ajustes se realizan rápidamente y las negociaciones se resuelven en los tiempos cotidianos. Ambos han considerado en su gestación y desarrollo mecanismos de participación de los diferentes actores involucrados, fortaleciendo con esto el compromiso y el sentido compartido de la apuesta de transformación.

Los que diferencia a ambos cuadrantes se grafica en sus extremos, es decir, en cuan focalizada se manifiesta le estrategia de mejora. En el caso del Programa Duplas psicosociales la mejora se concibe en un ámbito amplio de acción pues interesa ofrecer un apoyo profesional especialista para abordar dificultades psicosociales de los niños/as que afectan sus condiciones para aprender. Si bien CORMUP cuenta con dos documentos de especificaciones técnicas y múltiples sistemas de registros, se podría señalar que posee una estandarizar intermedia de estos recursos. Por su parte, el Programa Proniño que no tiene una raíz en lo público, sino que se gesta en una figura mixta, con financiamiento empresarial y ejecutores del tercer sector, posee un foco de mejora específico, pues para el programa cambiar las condiciones de aprendizaje son un medio para evitar que los niños/as trabajen truncando trayectorias formativas, favoreciendo su temprano acceso a empleabilidad precaria. Proniño delimita estrategias específicas – pero flexibles – actores relevantes e indicadores de logros por los que trabajará.

El financiamiento de ambos programas son distinciones sensibles, pues Duplas Psicosociales podría resguardar la sostenibilidad de la intervención y su proyección pues está financiada con recursos públicos – provenientes de la SEP - que pueden ser renovados si la escuela cumple con las exigencias de mejora continua a las que apuesta esta subvención.

Por el contrario, el Programa Proniño tiene sus raíces en el ámbito privado donde muchas veces las decisiones del destino de los recursos pueden ser arbitraria y no responder a un compromiso social de largo plazo. Por su parte, desde la experiencia del programa se reconoce débil la relación con las autoridades locales, no logrando totalmente, realizar una efectiva transferencia técnica del modelo de intervención.

Diseños técnico-racionales

En el otro extremo del cuadrante se encuentra el Programa de integración escolar, este responde a un diseño del tipo técnico-racional más bien unidireccional, donde las discusiones conceptualizaciones, apuesta metodológica y sistemas de registros están dados por la autoridad competente. Otros – los expertos – han diseñado el programa, para que otros – los profesores y equipos de diseños – implementen el programa en la escuela. No considera de manera directa las particularidades del contexto puesto que es una política compensatoria dirigida a los niños con necesidades educativas especiales. El programa responde a una estrategia de implementación de "arriba hacia abajo" donde se alinean rápidamente las actividades administrativas, la asignación de estructura y la asignación de recursos en función del objetivo de la reforma. Si bien, este tipo de estrategia una eficacia limitada, es posible que en marco de la educación especial sea una necesidad sentida por años, surgiendo y siendo rápidamente acogida por las escuelas, con mucho sentido compartido. Ahora bien, su foco de mejora es específico pues se centra en la integración de los niños con necesidades educativas especiales, es especializado y es una política pública. En ese horizonte, se podría proyectar su sustentabilidad en cuanto a financiamiento. Sin embargo, quedará en deuda con lo que los ajustes propios de la implementación, esto podría aportar a mejorar y contextualizar en programa en la propia dinámica de la escuela y su territorio.

Capítulo 7. La visita domiciliaria como estrategia de intervención social efectiva en la escuela. Aprendizajes, potencialidades y desafíos

Introducción

Los programas de intervención social en las escuelas han logrado generar e implementar diversas estrategias para fortalecer el vínculo con la comunidad, particularmente con las familias buscando comprender las condiciones de vida de los niño/as para propiciar mejores condiciones para el aprendizaje especialmente en contextos de desventaja. Una de las estrategias transversalmente usadas y valoradas por las escuelas son las visitas domiciliarias.

Este capítulo busca dar a conocer dos particulares experiencias de implementación de visitas domiciliarias enmarcadas en la intervención que realizan los programas Duplas Psicosociales y Proniño, capturando sus peculiares procesos, características de diseño y tensiones que surgen en la práctica.

Las visitas domiciliarias son ampliamente utilizadas han sido utilizadas como estrategia en todas las escuelas estudiadas. Para fines analíticos se separará a las escuelas en dos grupos, uno de ellos – correspondientes a las escuelas: Escuela Lucila Godoy, Escuela Amanda Labarca y Escuela Isaura Dinator, utiliza las visitas domiciliarias en el marco de la implementación del Programa Proniño, el cual posee un plan de mediana estandarización asociado a esta estrategia, por tanto, se presentará las particularidades de su uso en ese contexto. Un segundo grupo de escuelas, correspondientes a la comuna de Peñalolén, Escuela Irma Salas y Escuela Olga Poblete, las cuales han implementado las visitas domiciliarias en el marco del Programa Duplas Psicosociales como un programa transversal en la comuna, donde el uso de la visita es flexible y ad hoc a las intervenciones, desde aquí son utilizándolas como una estrategia más dentro de los recursos disponibles para detectar situaciones problemáticas en los niños y sus familias o como un mecanismo para facilitar el seguimiento de casos.

Tabla n°22
Visitas domiciliarias implementadas por los programas

Programas	Escuelas
Visitas domiciliarias del Programa Proniño	Escuela Lucila Godoy Escuela Amanda Labarca Escuela Isaura Dinator,
Visitas domiciliarias del Programa Duplas Psicosociales	Escuela Irma Salas Escuela Olga Poblete

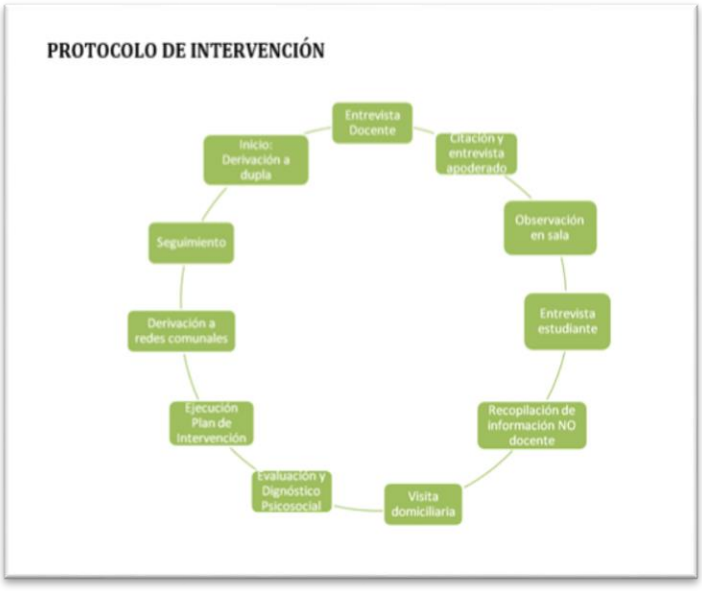
(Elaboración propia)

A continuación, se presentan las particularidades de intervención de ambos grupos de escuelas, destacando: objetivos del uso de las visitas, grados de estandarización en su diseño técnico, aportes a la intervención, limitaciones y desafíos para su utilización en contexto escolar chileno.

7.1. La visita domiciliaria flexible: oportunidad para aproximarse a las condiciones de vida de los niños/as

En el modelo de intervención del Programa Duplas Psicosociales las visitas domiciliarias son parte del protocolo global de trabajo. El siguiente esquema permite ubicarlas en el itinerario de intervención.

Figura n°13
Protocolo de intervención Programa Duplas Psicosociales comuna de Peñalolén



(CORMUP Peñalolén, 2012)

Considerando este itinerario global y flexible, las intervenciones contempladas por el programa se organizan en cuatro fases: 1. Detección y/o prevención universal, 2. Atención grupal o individual, 3. Derivación y 4. Seguimiento.

Entre la fase 1 y 2, se decide realizar visita domiciliaria junto a otras estrategias de intervención que se implementan de manera simultáneas enfocándose en recabar el máximo de antecedentes de la situación del niño/a. Para el programa la visita domiciliaria se concibe como una "técnica que forma parte del protocolo de atención, pudiendo ser realizada por ambas integrantes del equipo, buscando mayor profundidad en la intervención. Se aplica en el domicilio del estudiante a través de la entrevista y observación con fines de diagnósticos e intervención y con el propósito de vincular el problema – síntoma del niño al sistema socio familiar en la perspectiva de la circularidad de la causalidad. Entre los objetivos de la Visita Domiciliaria: De pesquisa, recoger información que permita un análisis correcto y completo de la situación, De la intervención, es una de las estrategias para intervenir en el propio domicilio de la familia. Apoyo y reforzamiento, es una herramienta de apoyo, hace sentir a la persona su apoyo con su presencia en el hogar y su disponibilidad para ayudarlo" (CORMUP, 2012, p.33).

A partir de estas declaraciones técnicas del programa se desprende un uso flexible de la visita, pues se asume una decisión del equipo antes de ser realizada, se considera una más de un conjunto de estrategias y se enfoca en recabar datos para la evaluación diagnóstica del niño/a y en la realización de ciertas intervenciones puntuales en el hogar.

Si bien, el planteamiento técnico de su uso indica una amplitud de objetivos de implementación, uno de sus objetivos es de control social, especialmente enfocadas en el seguimiento de la asistencia de los niños/as y seguimiento de problemas conductuales. Parte importante de las visitas domiciliarias gestadas desde las escuelas se iniciaron con este único objetivo, muchas veces movilizados por la presión de bajas asistencias que redundaban en menos subvenciones para el establecimiento. En la Escuela Olga Poblete, también se realiza este tipo de visitas.

> *"Hay visitas domiciliarias que principalmente son por inasistencia. Hay otras que en realidad se relaciona más que nada para ver la dinámica familiar, qué problemáticas puede estar teniendo el niño y que acá no conozcamos, las*

> *condiciones habitacionales"* (Dupla Psicosocial, Escuela Olga Poblete, 10.39 108:108)

Un segundo objetivo – que se desprende desde el Programa Duplas Psicosociales - que justifica la implementación de visitas domiciliarias está centrado en la generación de instancias de educación para la familia, por ejemplo, aquellas que buscan generar conciencia acerca de la importancia de la educación para los niños/as o aquellas que buscan potencian habilidades parentales que repercutirán positivamente en el desempeño escolar de los niños/as. Estos fines son considerados en la literatura planteándolos como instancias de educación para padres y el apoyo al desarrollo de habilidades de autoayuda y de utilización de recursos disponibles (Muñoz, Berger y Aracena, 2011).

Un tercer objetivo de las visitas domiciliarias es facilitar el seguimiento de procesos de intervención social. En las escuelas de Peñalolén esto es común pues se ha tendido a hacer un uso eficiente de las redes de infancia especializadas a nivel local generándose intervenciones en salud mental preferentemente. A través de visitas domiciliarias, las duplas psicosociales realizan el seguimiento de estas intervenciones con la familia o van recordando las horas médicas de especialistas, que son muy escasas y valiosas para los procesos de los niños/as.

> *"(...) cuando los niños faltan mucho a clases, tú llamas por teléfono que te dejó la mamá en la ficha y resulta que por lo general el teléfono ya no funciona, entonces ellas visitan las casas. Cuando faltan mucho, cuando el niño tiene que ir a un control, que está avisado, ellas van a la casa a recordarle la hora que tiene, entonces ellas han sido un aporte extraordinario, en el sentido de que el niño faltan y lo vas a visitar a la casa (...)"* (Directora Escuela Olga Poblete 3:24 22:22)

Si bien la literatura que asocia la estrategia de visita domiciliaria con ventajas en el ámbito escolar es incipiente, puede "considerarse como una estrategia que puede facilitar la participación de los padres en la educación de sus hijos y ayudar a entender mejor el contexto extraescolar y sus influencias en el aprendizaje, cuestiones claves para las escuelas básicas" (Tracy, 2014 en Razeto, 2015). Esto se observa en la experiencia de la Escuela Olga Poblete donde las visitas domiciliarias también tienen por función acercar a las familias a la escuela, generar vínculos que favorezcan la proyección de otras

intervenciones y ser un canal de comunicación de las preocupaciones de profesores o de actividades para los padres.

> *"Por eso para nosotros es importante el tema de las visitas domiciliarias, porque se da en otro contexto, no se sienten tan amenazada, así nos ven como más cercanas. Nos ha resultado bastante bien, después de que hacemos la visita ya es más fácil que cuando citamos al apoderado venga, o si hay algún problema nosotros lo llamamos y le solicitamos que venga para que hable con la inspectora o con la directora, estamos presente para apoyar"* (Dupla Psicosocial, Escuela Olga Poblete, 9: 7 26:26)

Desde el punto de vista de la estandarización de la herramienta técnica de la visita domiciliaria se puede reconocer que es baja-moderada dado que no es técnica de uso universal, sino que se activa cuando surge la necesidad, es decir: para controlar asistencia, generar intervenciones educativas con la familia en el hogar o para realizar seguimiento. Y teniendo en consideración en el itinerario global de intervención aporta fundamentalmente a la generación de antecedentes del niño/a y sus condiciones de vida. Respecto a la formalización de sus registros se cuenta con una ficha única de registro que considera: la fecha de realización, los antecedentes del niño, el motivo de la visita, antecedentes de los apoderados, acuerdos y observaciones. Llama la atención que, en el apartado de motivo de la visita, las posibles respuestas se organizan como "inasistencia" u "otros motivos":

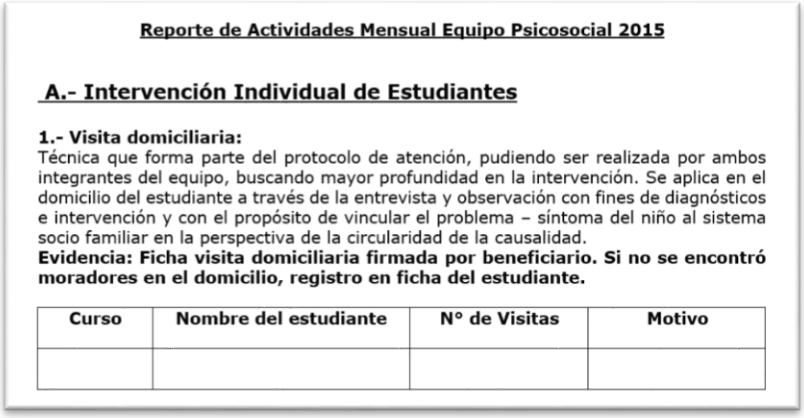
Figura n°14
Fragmento ficha de registro de visitas domiciliarias Programa Duplas Psicosociales

El formulario de registro completo de la visita domiciliaria se encuentra en el anexo 28.

Estas opciones de motivo de visita, puede responder a que originalmente en el contexto escolar las visitas tenías casi exclusivamente la finalidad de controlar la inasistencia. Simbólicamente que aún esté en los registros podría dar cuenta de un tema que sigue

siendo prioritario para los establecimientos ya sea por una genuina preocupación por condiciones de aprendizaje de los niños/as o por las tensiones que la asistencia genera desde el punto de vista de la subvención, tema crítico en las escuelas municipales.
El reporte de las visitas realizadas durante el mes se registraba en un documento, en que incorporaba otras estrategias de intervención, en él se debía indicar: curso, identificación del estudiante, número de visitas y motivos.

Figura n°15
Fragmento reporte de actividades mensuales equipo psicosocial 2015



Reporte de Actividades Mensual Equipo Psicosocial 2015

A.- Intervención Individual de Estudiantes

1.- Visita domiciliaria:
Técnica que forma parte del protocolo de atención, pudiendo ser realizada por ambos integrantes del equipo, buscando mayor profundidad en la intervención. Se aplica en el domicilio del estudiante a través de la entrevista y observación con fines de diagnósticos e intervención y con el propósito de vincular el problema – síntoma del niño al sistema socio familiar en la perspectiva de la circularidad de la causalidad.
Evidencia: Ficha visita domiciliaria firmada por beneficiario. Si no se encontró moradores en el domicilio, registro en ficha del estudiante.

Curso	Nombre del estudiante	N° de Visitas	Motivo

En síntesis, la visita domiciliaria es utilizada como una herramienta técnica del programa – entre otras – si bien, es parte del itinerario de intervención ésta se activa de manera flexible para ser usada. Sus principales objetivos en el contexto del programa son: recabar antecedentes diagnósticos del niño/a, realizar seguimientos e implementar instancias socioeducativas con la familia. El nivel de estandarización y formalización de la técnica es medio-moderado, ya que, si bien cuenta con ciertas directrices y cuenta con un sistema de registro genérico, prima la flexibilidad.

7.2. **La visita domiciliaria estandarizada: recurso para fortalecer a la familia en la prevención del trabajo infantil**

La implementación de la visita domiciliaria en el contexto del programa Proniño, involucra al segundo grupo de escuelas - Lucila Godoy, Amanda Labarca e Isaura Dinator – esta herramienta es crucial para las intervenciones del programa siendo parte del modelo de intervención, ubicándolas de manera diferenciada en cada uno de los años de intervención en las escuelas.

El programa proyecta cuatro años de intervención en cada escuela en que se implementa, considerando cuatro tipos de visitas domiciliarias - distintas en su diseño técnico - con sus respectivos instrumentos de registros también diferenciados. Así, todas las familias beneficiarias del programa son visitadas una vez al año al menos. Igualmente se realizan visitas domiciliarias extraordinarias a esta planificación que responden a situaciones puntuales de crisis o inasistencias prolongadas donde es necesario visitar a las familias para contener las situaciones críticas o tomar conocimiento de alguna problemática. Habitualmente las visitas extraordinarias son solicitadas por la dirección del establecimiento, a modo de demandar apoyo complementario a la labor del programa. Estas situaciones ocurrían principalmente en las Escuelas Lucila Godoy y Amanda Labarca, establecimientos que no poseen profesionales especialistas en su dotación profesional.

Para el programa Proniño la estrategia de visita domiciliaria tienen múltiples potencialidades en la prevención del trabajo infantil ya que favorece la una relación colaborativa con la familia, aporta antecedentes sobre las condiciones de vida y de habitabilidad de los niños/as, genera una vinculación en el contexto natural del niño/a y su familia que permite realizar la tarea socioeducativa con mayor facilidad (Proniño, 2011).

A continuación se explicarán las distinciones que ha hecho el programa Proniño respecto a las visitas para cada uno de los años de intervención:

En el primer año de intervención la visita domiciliaria “se focaliza en conocer a la familia en su contexto natural, vincularse con ella resguardando cuidar la relación de trabajo, ya

que este es un factor clave de la intervención. A su vez, conforma un espacio para recoger información de la familia. Principalmente se indaga: antecedentes personales, antecedentes habitacionales, antecedentes de salud familiar, caracterización socioeconómica del grupo familiar y dimensiones relacionales horizontales y verticales en la familia, esto último se plasma en la construcción de un genograma familiar[36]" (Proniño, 2013).

La siguiente imagen muestra un fragmento del documento de registro utilizado en la visita domiciliaria n°1 usada el primer año de la intervención. El formulario de registro completo se encuentra en el anexo 25.

Figura n°16
Instrumento de registro visita domiciliaria 1 Programa Proniño

Registro de la Visita Domiciliaria I

Antecedentes Diagnósticos

Nº CODIGO:

FECHA INGRESO:

FECHA V.D.:

I. Antecedentes Personales.

NOMBRE:		
RUN:	FECHA NACIMIENTO ____/_____/_____	SEXO F(_) M( )
DOMICILIO:		TELÉFONO:
ADULTO RESPONSABLE:		PARENTESCO:
NACIONALIDAD		ESCUELA
CURSO DEL NIÑO		

II. Antecedentes Habitacionales.

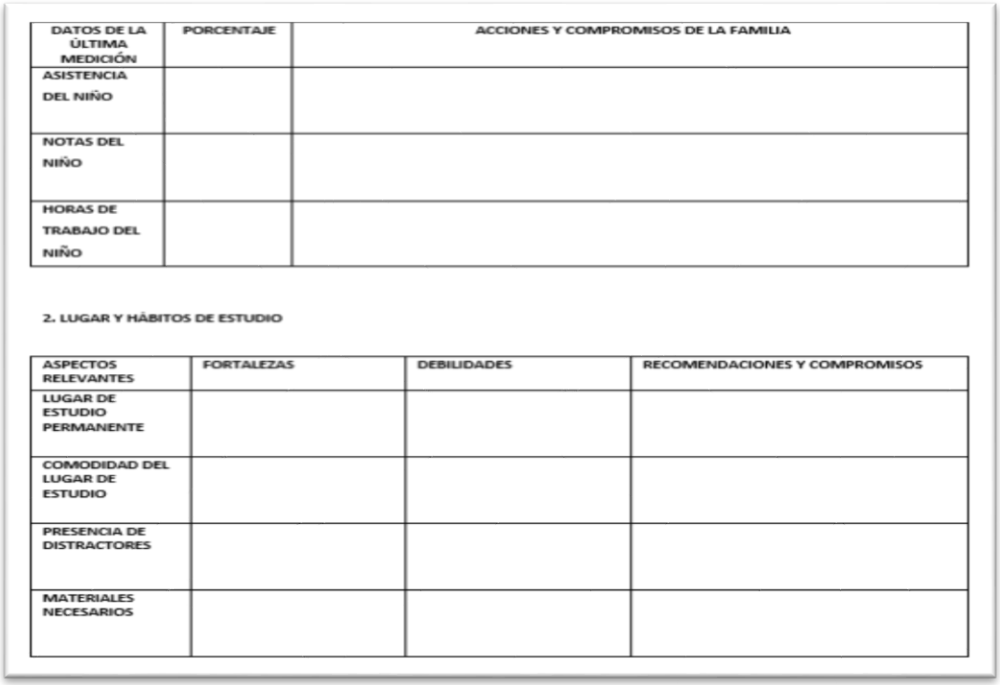
DATO DE LA VIVIENDA		TIPO VIVIENDA		SERVICIOS BÁSICOS		OTROS	
Propietario / pagando dividendos		Vivienda básica		Luz		N° de Piezas	
Arrendatario		Vivienda progresiva		Agua		N° de Dormitorios	
Vive en el lugar de trabajo		Media agua		Alcantarillado		N° de Camas	
Cedida		Pieza					
Allegada							
OBSERVACIONES:							

La visita domiciliaria 2 correspondiente al segundo año de intervención se centra en afianzar el vínculo con la familia y principalmente, abordar los indicadores de impacto que posee el Programa, indagar respecto a las condiciones de estudio de los niños/as en el

[36] El genograma corresponde a un sistema registro gráfico, que permite dibujar el árbol familiar, entregando información de sus miembros y de sus relaciones (MC Goldrick y Gerson, 2000).

hogar y definir con la familia su compromiso de trabajo en diversas áreas. De esta forma, en la visita se abordan temáticas socio-educativas con la familia, entre ellas aspectos relativos a la importancia de los estudios en la vida de los niños/as y estrategias que los padres pueden implementar para apoyarlos desde su ejercicio parental efectivo a la edad de los niños/as. Se analiza junto a la familia los indicadores de: asistencia, rendimiento (calificaciones del niño/a) y horas de trabajo que desarrollan los niños/as, llegando a establecer explícitamente los compromisos de apoyo que la familia emprenderá en ese año de trabajo. Finalmente, se analizan las condiciones materiales, relacionales y espaciales que afectan las posibilidades de estudiar por parte del niño/a. Específicamente en esta visita se aborda: lugar de estudio, comodidad del lugar, distractores, la disposición de materiales, la disposición de uniforme y otros aspectos que destaque la familia. Esto es registrado en un Formulario especialmente diseñado para ello, a continuación, se presenta un fragmento de este instrumento de registro. El formulario de registro completo se encuentra en el anexo 26.

Figura n°17
Instrumento de registro visita domiciliaria 2 Programa Proniño



DATOS DE LA ÚLTIMA MEDICIÓN	PORCENTAJE	ACCIONES Y COMPROMISOS DE LA FAMILIA
ASISTENCIA DEL NIÑO		
NOTAS DEL NIÑO		
HORAS DE TRABAJO DEL NIÑO		

2. LUGAR Y HÁBITOS DE ESTUDIO

ASPECTOS RELEVANTES	FORTALEZAS	DEBILIDADES	RECOMENDACIONES Y COMPROMISOS
LUGAR DE ESTUDIO PERMANENTE			
COMODIDAD DEL LUGAR DE ESTUDIO			
PRESENCIA DE DISTRACTORES			
MATERIALES NECESARIOS			

El tercer año de intervención se implementa una visita domiciliaria caracterizada por actualizar la información relativa a la situación familiar, profundizar en temáticas relativas a trabajo infantil y revisar los compromisos adquiridos por parte de la familia, la escuela y el programa. Esta visita tiene un énfasis de seguimiento, de esta forma revisa en qué situación está la familia, el niño/a en relación a los indicadores de rendimiento, asistencia y horas de trabajo infantil. De igual forma, se aprovecha la instancia para implementar estrategias socioeducativas, se profundiza de manera directa en temáticas de Trabajo Infantil, buscando abordar las representaciones e imaginario familiar al respecto y proyectarlo con lo que se espera de los niños/as" (Proniño, 2013).

La imagen siguiente, muestra uno de los fragmentos de este instrumento de registro. El formulario de registro completo se encuentra en el anexo 29.

Figura n°18
Instrumento de registro visita domiciliaria 3 Programa Proniño

2. EVALUACIÓN DE COMPROMISOS ADQUIRIDOS EN VISITAS/ENTREVISTAS ANTERIORES

DATOS ÚLTIMA MEDICIÓN		COMPROMISOS ADQUIRIDOS	RESULTADOS	NUEVAS RECOMENDACIONES Y COMPROMISOS
ASISTENCIA				
RENDIMIENTO				
HÁBITOS DE ESTUDIO				
HORAS DE TRABAJO INFANTIL				
PARTICIPACIÓN APODERADO	PROGRAMA			
	ESCUELA			
OTROS				

Para finalizar el ciclo de intervención, durante el año 4, se realiza la última visita domiciliaria. "En esta instancia se enfatiza en trabajar la desvinculación de la familia

respecto al programa destacando este momento como parte de los logros y avances de ésta en el proceso. Se refuerzan algunos temas claves, como la importancia de estar presente en la formación de los niños/as, la protección de ellos y el resguardo de sus derechos, desde una lógica de empoderamiento y fortalecimiento de los recursos con que cuenta la familia, visibilizándolo como agentes altamente significativos en el apoyo a los niños/as" (Proniño, 2013).

El caso del Programa Proniño a diferencia del Programa Duplas Psicosociales, las visitas domiciliarias se enmarcan en diseño altamente estandarizado y normalizado. Aquí las visitas primordialmente responden a la lógica secuencial del programa para cada uno de sus años y universales, es decir, todas las familias son visitadas a lo menos una vez al año. Por su parte, los objetivos de las visitas domiciliarias son variados según el énfasis de cada año de intervención y cumplen la función de propiciar espacios para intervenir propiamente – desde estrategias de educación para la familia – y la función de realizar el seguimiento de los indicadores claves del programa, monitoreando junto a la familia los niveles de logro para cada una de ellas.

Se podría asumir que la intervención del programa logra fortalecer la vinculación de la familia con la escuela, pues a través del programa se relaciona de otra manera con esta instancia. Si bien, igualmente realizan visitas relativas a controlar la asistencia de los niños/as, el foco principal está puesto en la vinculación con la familia y el abordaje de aspectos socioculturales relativos al valor de la educación y el desarrollo de habilidades que sean factores protectores ante el trabajo infantil. No se puede olvidar, que además el programa ofrece un conjunto de beneficios directos y concretos para los niños/as, lo que junto a las visitas, afianza la adhesión al programa – y de paso – mejora la vinculación con la escuela.

La alta estandarización del diseño de visita y de los sistemas de registros de ellas, se expresa en los registros creados específicamente para cada una de ellas. Programa contaba con todos sus procedimientos estandarizados mediante la Norma ISO 9001 (2008)[37].

[37] La norma ISO 9001: 2008 Gestión de Calidad, corresponde a una norma internacional que se aplica a los sistemas de gestión de calidad (SGC). Ver; [www.iso.org]

Por su parte, en dimensión de seguimientos que también era cubierto por las visitas domiciliarias, además debían ingresar los datos a tres bases de vaciado: los registros mensuales internos del programa, el sistema de seguimiento de la ONG ejecutora y el sistema de plataforma internacional del organismo que financiaba.

En síntesis, para Proniño la visita domiciliaria es una herramienta central, que se utiliza transversalmente en toda la intervención, es de carácter universal y su diseño es altamente estandarizado y normalizado. En cuanto a sus objetivos, los centrales apuntan a: generar vínculo con la familia, generar intervenciones específicas de carácter educativo con la familia y realizar seguimiento a los indicadores claves del programa.

Ahora bien, los principales puntos de distinción entre ambos programas se centran en el foco expresado en sus objetivos, cobertura, es decir si son universales o contingentes – y los grados de estandarización y formalización de su diseño. En el caso del Programa Duplas psicosociales, las visitas se activan en caso de ser necesario, posteriormente a detectar una dificultad en la situación de algún niño/a. En este sentido no es una estrategia universal y sólo se usa de acuerdo a la demanda. Su diseño es de baja-moderada estandarización y normalización.

En el caso de Proñino, la visita domiciliaria está establecida por el plan de trabajo, consignada anualmente a la totalidad de los beneficiarios del programa. Cabe destacar, que esta estrategia también se puede activar en caso de crisis o dificultades puntuales (se puede ver el formulario de registro de visita domiciliaria extraordinaria en anexo 27). Como estrategia está altamente estandarizada y normalizada.

De manera transversal en las cinco escuelas estudiadas, las visitas son usadas como estrategias de control frente a inasistencias prolongadas o frente a situaciones de crisis de los niños y sus familias. De igual manera, las visitas son realizadas por psicólogas/os y trabajadores/as sociales. Estos profesionales aportan estos antecedentes a la escuela, siendo especialmente recepcionados por los profesores, para quienes comprender las condiciones de vida de los niños/as resulta clave para diseñar estrategias de apoyo diferenciadas acordes a las necesidades de los niños/as.

La implementación de la visita domiciliaria en el contexto escolar de manera generalizada, es relativamente reciente en Chile, lo que ha de manifiesto tensiones asociadas a su desarrollo y desafíos para la intervención escolar.

7.3. Uso de las visitas domiciliarias en la escuela: tensiones y desafíos

A partir de la experiencia de ambos grupos de escuelas es posible reconocer que no es posible generar una descripción técnica de la visita domiciliaria univoca del tipo "receta", pues su efectividad estará asociada al marco de mejoramiento en que se inscribe como estrategia que favorece los procesos de cambio, a la línea programática en que se sitúa y estará mediada por las características y el perfil de los profesionales que las implementen. Luego de realizar el análisis de los dos grupos de escuelas, fue posible reconocer aciertos, limitaciones y desafíos que en la actualidad la implementación de esta técnica presenta, puntualmente para su desarrollo en el contexto escolar.

A partir de los discursos de las escuelas participantes de esta investigación y de la evidencia científica, las visitas domiciliarias pueden llegar a ser herramienta de intervención significativa para el trabajo con la familia. Esta estrategia sería muy útil como herramienta para acciones de promoción y prevención, es decir, antes que se presenten los problemas psicosociales o cuando hay señales iniciales de ellos.

La visita logra ser una estrategia que desde sus referentes ecológico permite una comprensión y una aproximación al propio mundo familiar, al espacio de intimidad y significaciones más relevantes para las personas, ahí se puede apreciar espacios y dinámicas que serían muy difíciles de capturar de otra forma. Además, desde sus referentes centrados en los factores protectores de los entornos familiares, favorece el empoderamiento de la familia en los procesos de escolarización de los niños/as y refuerza las capacidades y recursos que le son propio, con esto aumenta el sentido de eficacia parental, repercutiendo en mejor disposición para involucrarse en los procesos educativos de los niños/as.

Por su parte, se aprecian limitaciones en el caso de intervenciones de alta complejidad y daño psicosocial severo, por ejemplo, donde se dan situaciones de tráfico de drogas,

consumo problemático de alcohol y droga en uno o ambos padres, situaciones de abuso sexual o maltrato grave; no resultaría pertinente trabajar con esta estrategia, pues no se contarían con las condiciones mínimas para su ejecución. Por lo tanto, será relevante que el equipo técnico de la escuela, desarrolle estas reflexiones, asociadas a las limitaciones de la estrategia, pues además de arriesgar ser una técnica poco pertinente a la problemática, se arriesga la integridad de los profesionales que la implementan. De esta forma, no sólo debería discriminarse en función del objetivo y momento de la intervención sino también en función del alcance de la intervención.

Por otra parte, aún falta una comprensión más profunda de las rutinas de la familia actual y su relación la escuela, identificando en qué momentos y en qué horarios sería pertinente realizar la visita domiciliaria. En las escuelas de Peñalolén, se presentaron dos dificultades frente a la implementación de las visitas domiciliarias, por una parte, surge el problema de cuándo realizarla, si frecuentemente los padres o adultos responsables trabajan extensas jornadas laborales y los niño/as quedan al cuidado de otro adulto o simplemente solos. Para esto, las duplas en casos puntuales, donde resultaba imperioso realizar la visita, la llevaron a cabo en fin de semana, para lograr el objetivo de la intervención. Pero esto significa, desempeñarse laboralmente fuera del horario. Esta situación demanda una reflexión respecto a las condiciones familiares actuales, no descartando que la presencia de otros familiares o adultos que están al cuidado de los niños/as, también pueden ser sujetos de intervención en un contexto de visita. Será un desafío ajustar el momento y horario, dependerá de los recursos y apoyos disponibles que están al alcance para innovar al respecto.

Una segunda dificultad para las duplas psicosociales, dice relación con las condiciones de seguridad laboral en el momento de realización de las visitas. Aquí se presenta el problema de no contar con recursos para movilizarse, pues hay que considerar que los niños/as viven en distintos puntos de la comuna e incluso fuera de ella. Por otra parte, señalan que son frecuentes los asaltos en los sectores en que realizan las visitas, por lo que se ha tomado como medida de seguridad que acudan juntas y nunca solas. Sin embargo, parece ser insuficiente. Aquí se presenta como desafío para las autoridades locales y del propio

establecimiento, garantizar condiciones mínimas de trabajo. Se podría replicar el modelo que usa la salud primaria con el apoyo social que se brinda en terreno, donde los profesionales disponen al menos un día a la semana de vehículo con chofer para para trasladadas a distintos puntos de la comuna a realizas las visitas. De esta forma, si la visita se concibe como una estrategia efectiva, debe manifestarse un compromiso político de apoyo concreto.

Para los profesionales de Proniño que se desempeñan en las escuelas, las mayores dificultades se relacionan con la amplia cobertura que tiene el programa y el acceso a los hogares de las familias, lo que muchas veces no les permite cumplir con la totalidad de visitas domiciliarias planificadas año a año. Se pierde tiempo y recurso profesional cuando no hay moradores, lo que es muy frecuente, debiendo repetir la gestión.

Por otra parte, el hecho que el diseño de las visitas sea tan estandarizado, en planificación y en los sistemas registros, en ocasiones les resta flexibilidad para abordar temáticas que surgen en ese espacio con la familia. Algunas de estas dificultades fueron planteadas en la última sistematización del programa. “Las visitas domiciliarias son parte fundamental del programa y así lo consideran los profesionales de escuela, ahora bien, para ellos es una actividad que presenta dificultades. La cantidad elevada de familias beneficiarias del Programa, lo que no permite cumplir siempre con todas las visitas domiciliarias planificadas, además a veces no es fácil llegar a los domicilios (especialmente en regiones). Los profesionales reconocen que los instrumentos de registro de visitas domiciliarias han mejorado, declaran haber participado en este proceso, sin embargo, aún distinguen algunas dificultades y asumen que deben adaptar los instrumentos” (Proniño, 2014, 77). Estas dificultades también implican desafíos asociados a la revisión técnica permanente de los instrumentos y a dar espacio a modificar estructuras más estandarizadas dando flexibilidad a la intervención misma.

Capítulo 8. Oportunidades para la reflexión colectiva de las dimensiones socioculturales de las familias: talleres en la escuela

Introducción

La implementación de talleres para niños/as y para familias ha sido uno de las estrategias significativa en el desarrollo de los programas. Se implementan de manera transversal en las escuelas al alero de los programas y son altamente valorados por la comunidad.

Este capítulo busca dar a conocer en qué consiste la implementación de talleres por parte de los programas, qué características poseen, qué papel juegan en la prevención del trabajo infantil, los aportes que esta estrategia tiene en la construcción del vínculo entre los programa y la comunidad y los logros y valoraciones que se hacen en torno a ellos.

El capítulo se organiza en cuatro secciones. La primera se enfoca en caracterizar perfiles de implementación de talleres de acuerdo al grado de estandarización y foco de su accionar. Ejemplificando con tres talleres implementados por distintos programas que han sido estudiados en esta investigación.

La segunda sección se centra en la experiencia que el Programa Proniño ha tenido implementando talleres como una estrategia pertinente para el abordaje preventivo del trabajo infantil, particularmente por las bondades de esta estrategia para el tratamiento de temáticas relativas a las dimensiones socioculturales de las familias.

En la tercera sección se aborda la importancia del rol de quien implementa los talleres y su relevancia en la construcción y mantenimiento del vínculo con la familia. Lo que destaca al tratarse de ciclos de talleres en que se abordan temáticas sensibles para las familias.

Finalmente, en la cuarta sección se revisan aspectos cualitativos en que los talleres han tenido impactos, se destacan las valoraciones de la comunidad educativa respecto de su implementación y se analizan algunas condiciones deseables para su implementación en escuelas.

Si bien, el título del capítulo apela a los talleres para niños y familias, el análisis estará más centrado en el ámbito familiar, área en que los datos aportaron más insumos y donde

– dadas las características metodológicas de los talleres – se espera den mayores resultados.

8.1. Talleres: herramientas de uso transversal de los programas de intervención social en las escuelas

Al aproximarse a las diversas estrategias técnicas que implementan los programas para lograr sus objetivos, una estrategia de uso transversal son los talleres – tanto para el trabajo con las familias como para abordar temáticas sensibles con los niños/as. Estos corresponden a instancias colectivas que se desarrollan en ciclos de varias sesiones, donde se abordan diversos temas que responden a los objetivos específicos de los programas. Cada sesión de taller tiene una estructura particular, con un inicio, desarrollo y cierre, utiliza materiales de apoyo como juegos, videos, papelógrafos u otros, además, se suelen acompañar las sesiones con algún café para compartir entre los asistentes.

El grado de estandarización de los diseños de talleres responde a las especificaciones técnicas de cada programa. De esta forma los talleres que implementan los programas son heterogéneo respecto a sus objetivos, perfil de los participantes, contenidos, cantidad de sesiones y materiales de apoyo utilizados.

Se pueden apreciar a lo menos, dos perfiles de diseño de talleres: diseños de talleres genéricos y altamente flexibles, como los talleres para padres del Programa de Integración en la Escuela Amanda Labarca; y talleres altamente estandarizados en su diseño como los implementados por el Programa Proniño, donde están estipulados por años de intervención talleres para las familias y para los niños/as en las temáticas que el programa enfatiza en cada uno de sus momentos o los talleres de talleres de sexualidad implementados por el Programa Duplas Psicosociales de la comuna de Peñalolén con un itinerario formativo de kínder a 4° año de enseñanza media, articulando transversalmente cuatro áreas temáticas.

Tabla n°23
Talleres implementados por los programas

Programas	Escuelas
Talleres de Programa de integración – Flexibles	Escuela Amanda Labarca
Talleres de Programa Proniño – Estandarizados	Escuela Lucila Godoy Escuela Amanda Labarca Escuela Isaura Dinator
Talleres de Programa Duplas Psicosociales – Estandarizados	Escuela Irma Salas Escuela Olga Poblete

(Elaboración propia)

A continuación, se graficarán los dos perfiles de talleres de acuerdo a su grado de estandarización y su foco de intervención.

Para la escuela Amanda Labarca los talleres que se generan mediante el Programa de Integración y que están dirigidos a las familias son flexibles y se reconocen como herramientas implementadas en conjunto con otros programas para dar logro a determinados objetivos comunes de intervención. En la siguiente cita el profesional explica que particularmente en el trabajo con los padres se abordan temáticas relativas a la dinámica familiar que repercuten en los niños/as y su desempeño en la escuela. En esta misma línea, se utilizan como espacios socioeducativos para el abordaje de habilidades parentales y su desarrollo.

> *"Mi enfoque por formación es cognitivo conductual, y así me acomoda trabajar de manera individual, pero también tengo una formación complementaria que es una mirada más sistémica, por ahí es un mix de intervenciones, priorizando lo que más me acomoda a mí y a los niños para intervenir con ellos. Desde ahí que trabajo con un enfoque cognitivo conductual de manera individual y de manera sistémica en grupo. Con los apoderados trabajo las normas, los límites, talleres de intervención con algunos cursos de básica, con muchos videos, trabajos, dibujos, acostumbrarse a tocarse, a abrazarse entre ellos, intervenciones para romper el hielo. Con los apoderados trabajamos las pautas de crianza, los roles parentales, normas, límites"* (Profesional psicosocial Integración, 8:12, 15:15).

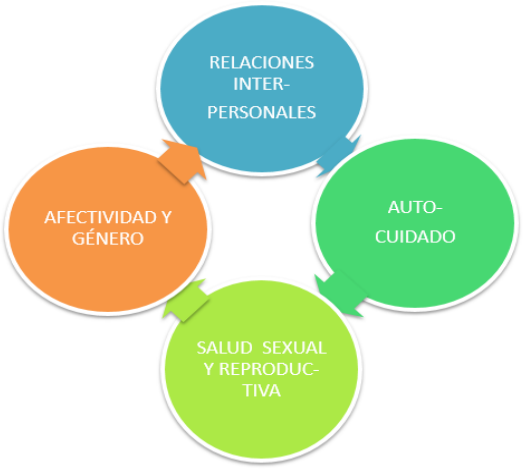
Las escuelas de la comuna de Peñalolén han definido responder a las orientaciones ministeriales de "Recibir formación en sexualidad, afectividad y género garantiza la posibilidad de generar conductas de auto-cuidado en salud mental y física, hacerse responsable de las propias decisiones en cada etapa vital, relacionarse con otros en un

marco de respeto mutuo más cercano con sus emociones y corporalidad (MINEDUC, 2014). Es por esto que el área psicosocial de educación de la comuna ha decidido implementarla como un tema central" (CORMUP Peñalolén, 2016, 37).

De esta forma se ha diseñado el *Plan de Afectividad, Sexualidad y Género* de la comuna, participando en su diseño e implementación los programas Duplas Psicosociales y Habilidades para la Vida. El objetivo general que posee el plan, apunta a "propiciar el aprendizaje de estrategias de autocuidado en las relaciones afectivas de las y los jóvenes" El diseño de los talleres es alta estandarización, evidenciando una sólida articulación con los objetivos transversales curriculares, canalizándose a través de la asignatura de Orientación para cada uno de los niveles. Las orientaciones técnicas de estos talleres han quedado plasmadas en un documento técnico para su uso en la comuna, aquí se desarrollan en detalle cada una de las sesiones de taller para cada curso. El plan posee cuatro ejes que guían la intervención de manera coherente, estructurada y coordinada, dentro de los establecimientos de la comuna (CORMUP, 2015). La siguiente figura muestra los cuatro ejes de intervención.

Figura n°19

Ejes transversales de los talleres para niños/as del Plan de afectividad, sexualidad y género de los establecimientos de Peñalolén

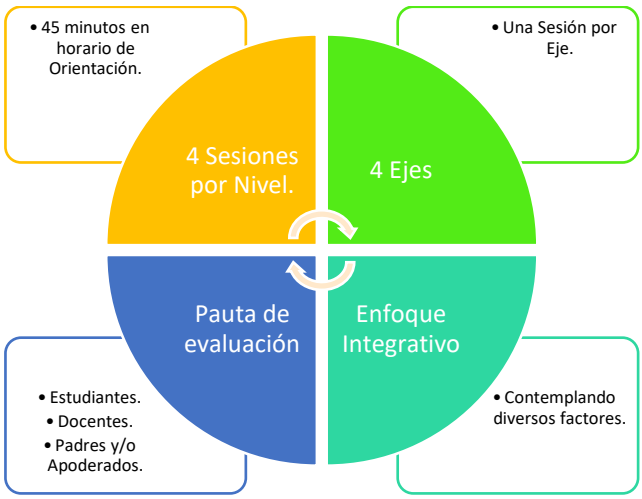


(CORMUP, 2015)

Un aspecto interesante de este diseño, es que se ha logrado estructurar en lógica de itinerario donde cada curso de cada ciclo participa de estos cuatro ejes de acuerdo a su nivel de desarrollo e intereses. Las sesiones de taller se implementan en la hora de Orientación que cada curso posee, instancia en que está presente el profesor jefe. El diseño contempla cuatro sesiones que son llevadas a cabo por las duplas psicosociales de cada escuela. Posterior a la realización del taller se evalúa esta instancia junto a estudiantes, docente y padres o apoderados (CORMUP, 2015).

En la siguiente figura se sintetiza la operativa de los talleres.

Figura n°20
Diagrama de componentes de los talleres de sexualidad implementados por el Programa Duplas Psicosociales



(CORMUP Peñalolén, 2016).

Cabe destacar que puntualmente el abordaje de la sexualidad y la afectividad en la comuna de Peñalolén no sólo es trabajada desde el contexto educativo sino que también desde el área proteccional de la política infancia local y desde el área de salud, realizando un trabajo articulado y cooperativo entre estas instancias lo que se traduce en controles de salud, derivaciones y pesquisa de casos de vulneración de derechos, entre otros (CORMUP, 2015).

Otro ejemplo de talleres altamente estandarizado lo aporta el Programa Proniño, estos se utilizan como estrategia para prevenir el trabajo infantil desde intervenciones escolares.

La apuesta técnica del programa apunta a la implementación de diversas estrategias de manera simultánea (entrevistas familiares, visitas domiciliarias, talleres para padres, talleres para niños, entre otras) las que están planificadas de manera sistemática durante el año escolar. De acuerdo a uno de los documentos internos del Programa, centrado en dar a conocer buenas prácticas en el ámbito de la prevención del trabajo infantil, se señala que:

> *"el objeto del trabajo grupal [con los padres o adultos responsables] fue favorecer la reflexión en conjunto de los padres y madres, y/o apoderados de niños trabajadores o en riesgo de trabajar y entregar herramientas educativas e informativas concretas, buscando aportar y apoyar en el sano desarrollo formativo de sus hijos/as, fortaleciendo la construcción conjunta de un proyecto de vida, que valore la educación y los oriente para enfrentar en familia la temática de Trabajo Infantil (…)"* (Proniño-CODENI, 2013).

En el caso de los talleres implementado por Proniño, si bien, son altamente estandarizados en su diseño y planificación anual, tienen la ventaja de ser flexibles en lo relativo a sus condiciones de implementación. Lo que les ha permitido, hacer alianzas con otros programas en las mismas escuelas y mejorar sesiones de talleres complementando materiales y trabajando la convocatoria en conjunto.

En síntesis, es posible señalar que el grado de estandarización de los talleres en sí mismo, no es problemático, pues se asume que previamente esta estrategia de inscribe en una planificación más amplia respondiendo a objetivos puntuales, donde este nivel de estandarización tiene un sentido y responde a una lógica de intervención.

8.2. Talleres dirigidos a las familias como estrategia para prevenir el trabajo infantil

Del conjunto de programas que implementan talleres como estrategias de intervención se quiso profundizar en el caso de Proniño quienes tienen un diseño estandarizado de los talleres para niños y para las familias. En esta sección, se abordará la experiencia de talleres con familias, puntualmente en el abordaje de aspectos socio-culturales enfocados

en las creencias acerca del trabajo, la escolarización y el apoyo que los niños/as necesitan de sus familias. Para este análisis se considerarán puntualmente las implementaciones en las escuelas: Lucila Godoy, Amanda Labarca e Isaura Dinator. Se abordarán aspectos relativos a: las características de los talleres, ventajas de su uso en las intervenciones que apuntan a la prevención del trabajo infantil y condiciones específicas de la implementación en las escuelas.

Para el Programa Proniño los talleres dirigidos a las familias, constituyen una estrategia fundamental pues permiten abordar dos ámbitos ecológicos significativos para los niños: la familia y la escuela. Esto resulta coherente con los planteamientos de Epstein, et al (2002) quienes centran el cuidado de los niños en un sentido amplio, donde familia, escuela y comunidad desarrollan una comunidad solidaria respecto a ellos. Para esto, proponen la *teoría de las esferas de influencia*, que tiene a la base la teoría ecológica-sistémica y que se expresa en un modelo externo e interno. El primero, indica la fuerte influencia en la familia, la escuela y la comunidad en el aprendizaje y crecimiento de los niños/as, identificándose actividades que estas esferas desarrollan en conjunto y/o por separado. El segundo modelo, señala dónde y cómo las complejas relaciones y patrones de influencia se producen entre personas del hogar, de la escuela y de la comunidad. Estos talleres se manifestarían como una de las expresiones del modelo interno.

Los talleres de Proniño buscan afectar estas esferas e impactar finalmente en fortalecer estas áreas evitando que los niños/as trabajen y abandonen sus estudios. En este camino, el trabajo con la familia es crucial, está contemplado en las múltiples estrategias usadas y en cada año de implementación.

Conciliando la esfera familiar y escolar, el programa plantea como objetivos para los talleres dirigidos a las familias, los siguientes:

“Que los apoderados conozcan los derechos y deberes de los niños, niñas y adolescentes, relevando el derecho a la educación como factor protector y eje central para la construcción de un proyecto de vida futuro.

Que los apoderados, identifiquen sus habilidades, fortalezas y aspectos a mejorar en el proceso educativo de sus hijos.

Sensibilizar a los apoderados, en torno al trabajo infantil.

Aportar con herramientas para los apoderados a fin de prevenir problemáticas psicosociales (como la deserción escolar, embarazo adolescente, consumo problemático de alcohol y drogas) que se presentan como obstaculizadores para la concreción del proyecto de vida de sus hijos.

Que los apoderados incorporen herramientas para favorecer el aprendizaje efectivo y significativo" (Proniño-CODENI, 2013).

Respondiendo a estos objetivos, los talleres que se implementan al inicio de la intervención se centran en sensibilizar a la familia respecto a las implicancias del trabajo infantil, hasta alcanzar en los años de cierre, talleres focalizados en que la familia pueda apoyar los proyectos de vida de los niños/as, facilitando la transición de la educación básica a la educación media o de la educación media a estudios terciarios.

Para el programa trabajar con un itinerario de talleres resulta ventajoso pues permite a través de un trabajo colectivo entre las familias – con el acompañamiento de profesionales especialista - poder explorar creencias respecto a la proyección de la educación de sus hijos, sus propias experiencias vitales en torno al trabajo en la infancia y la importancia del apoyo que ellos pueden brindar a los niños/as.

Esta ventaja se ve fortalecida, dado que la estrategia de talleres dirigidos a familias en el ámbito del trabajo infantil ha sido validada y reconocida dentro de las buenas prácticas en materia de prevención y eliminación del trabajo infantil en el mundo (Winrock, 2008) se asocian a la capacidad de sensibilizar a las familias en la relevancia de la educación y empoderarlas respecto a sus propias capacidades.

Abordar a las familias mediante los talleres permite intervenir en factores que pueden estar obstaculizando la educación de los niños/as, por ejemplo, las actitudes de los padres y otros adultos, en que ellos mismos pueden haber sido privados de educación formal y que desde ahí, les cueste reconocer su valor de los procesos de escolarización. Por lo tanto, las intervenciones a través de los talleres incluyen actividades de sensibilización que contribuyen a modificar las actitudes y comportamiento de los adultos. Por otra parte, se

reconoce que sensibilizar y concientizar[38] a los padres impactan en que ellos apoyen la permanencia de los niños en las escuelas y comiencen a desarrollar habilidades de cuidado y apoyo al proceso de escolarización. Dialogar con ellos e involucrarlos activamente, lleva tiempo y puede ser lento en este tipo de intervenciones, sin embargo, impacta haciendo los resultados sostenibles en el tiempo (Winrock, 2008).

Los talleres son implementados en las escuelas, bajo ciertas condiciones, las que inciden en su adecuación respecto a la propuesta diseñada, llevando al programa a realizar ajustes y flexibilizar en algunos aspectos de la implementación.

Así, en cuanto al diseño de los talleres se propicia participen el máximo de integrantes del programa. En el diseño vigente participaron: el equipo de profesionales especialistas que trabajaban en todas las escuelas del programa, el equipo de coordinadoras zonales y la jefatura Proniño-CODENI. Por su parte, en la implementación participó el equipo de profesionales especialistas de cada escuela apoyados por las coordinadoras zonales. Dependiendo de las dinámicas de cada escuela, se lograron algunas experiencias colaborativas, en que los talleres se implementaron en conjunto con las Duplas Psicosociales (SEP) de las escuelas o los equipos profesionales de los Programas de Integración, a fin de optimizar los recursos y evitar la superposición de intervenciones destinadas a los niños en un mismo establecimiento.

La implementación de los talleres en las escuelas no se desarrolla de manera homogénea, en algunos establecimientos se presentan dificultades, algunas de ellas asociadas a la recepción por parte de la familia, dado que: con los horarios de trabajo y traslado al hogar de los padres resulta inviable la asistencia, la desmotivación y la dificultad para responsabilizarse del proceso educativo de sus hijos por parte de algunas familias. Otras dificultades están asociadas las condiciones que las escuelas ofrecen para la realización de los talleres, el escaso de espacio físico en las escuelas (salas), esto implica definir el horario de los talleres en función de la disponibilidad del espacio más que en función del horario más adecuado para la asistencia de las familias.

[38] Concepto acuñado desde el modelo de educación popular de Paulo Freire

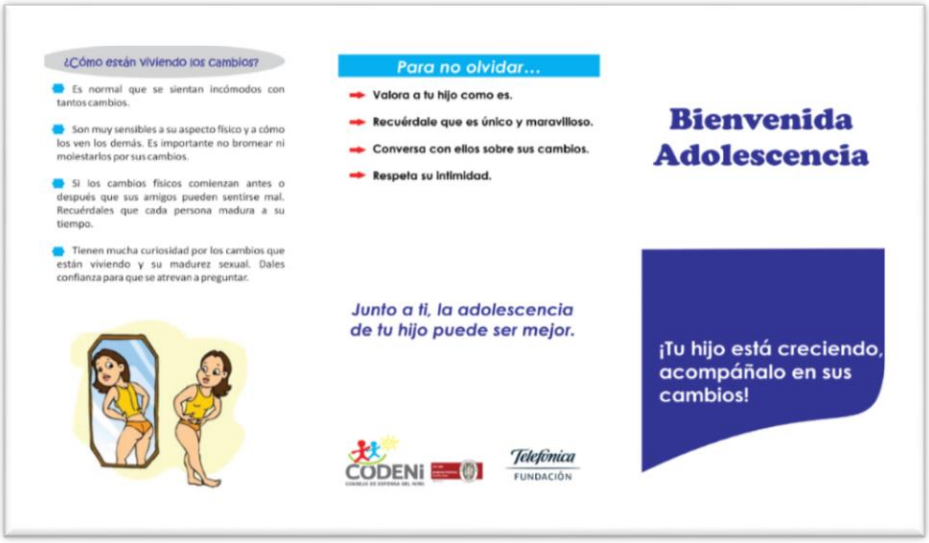
Los talleres para padres en este programa han tenido la particularidad de mantener una cierta flexibilidad en su implementación – como ya se indicaba anteriormente - si bien, hay estandarización en sus lineamientos globales y en su planificación anual, esta da cabida a la inclusión de necesidades que emergen en su desarrollo y que son manifestadas por las familias o por las condiciones específicas de implementación. Según la encargada del programa, "se integran las demandas de los grupos familiares de los niños, por medio de la inclusión de las temáticas de su interés en talleres concretos destinados a ellos (…) hay bastantes requerimientos desde las familias, (…) los talleres de padres Proniño se llenan, talleres de las cosas que ellos necesitan, son problemas súper reales (…)" (Santana, 2013). Esta flexibilidad no sólo se ha manifestado en los contenidos del taller – que como se indicó ya estaban definidos por la propuesta técnica del programa – sino también en las modalidades de implementación. Así, en establecimientos en que era inviable la modalidad de ciclo de sesiones se optaba por una asamblea ampliada de padres de una sesión única donde se abordaban las temáticas centrales del programa, lo importante era contar con el espacio de reflexión colectiva que favoreciera la sensibilización y desarrollo de habilidades parentales asociadas a apoyar los procesos de escolarización de los niños.

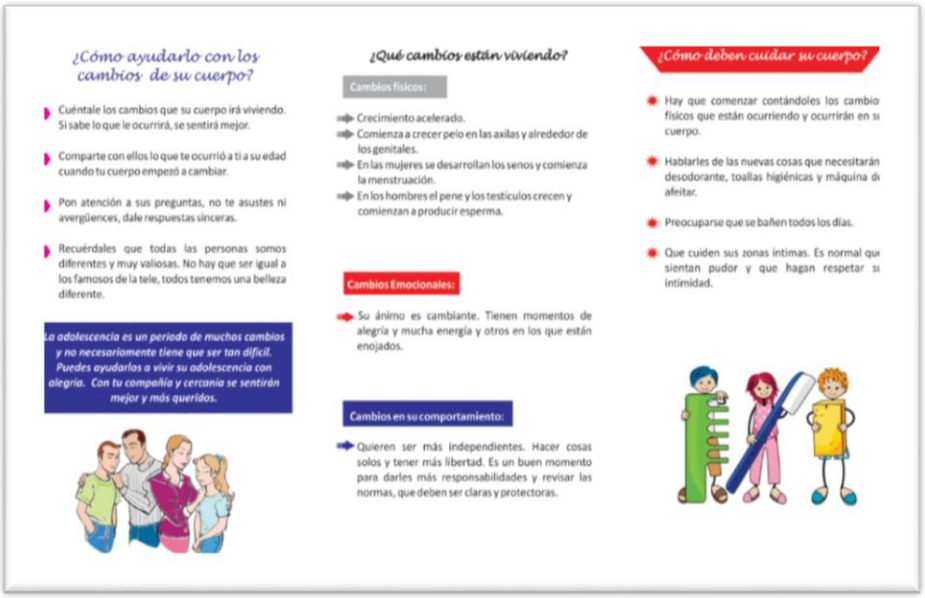
Otra particularidad en el estilo de implementación del programa, se asocia al hecho de realizar aportes materiales a las escuelas, para que estos puedan ser usados más allá de la permanencia de Proniño en el establecimiento. Por ejemplo, en la escuela Amanda Labarca, la escasez de recursos materiales era evidente, valorándose la presencia de un programa privado que ofrece recursos para actividades que interesan a la escuela y al programa. En el caso de los recursos dispuestos para los talleres dirigidos a las familias, que el programa Proniño ofrezca desayunos, onces, entregue obsequios corporativos o entregue materiales de calidad en las sesiones (folletería, trípticos) parece ser un incentivo para asegurar la asistencia a las sesiones siguientes (ver anexo 33). De esta forma, otros programas buscan asociarse internamente con Proniño para realizar actividades dirigidas a los padres de manera conjunta, pues reconocen que son un "buen gancho" para la participación de las familias.

Las siguientes imágenes corresponden a un tríptico que el Programa Proniño dejó en las

escuelas para ser utilizado en sus talleres para familias. Particularmente, esta folletería se utiliza en los talleres en que se aborda con los padres los cambios que vivencian los niños/as en la pubertad apuntando a desarrollar estrategias de apoyo desde la familia. Este material puede ser útil para complementar las estrategias de Proniño como para otras actividades que vayan en esta línea por parte de la escuela.

Figura n°21
Material talleres Programa Proniño





En síntesis, en el abordaje de la prevención del trabajo infantil los talleres son eficientes pues aportan el espacio de reflexión necesario para abordar con las familias aspectos relativos a su historia y son útiles para el fortalecimiento de las habilidades parentales. Ahora bien, más allá de la calidad del diseño de los talleres, las condiciones genéricas y específicas de implementación estarán mediando las posibilidades de logro de ellos, por tanto, el diseño debe dar margen a la adaptación a estas condiciones.

8.3. Construcción y cuidado del vínculo con las familias: rol del profesional especialista en la implementación de los talleres

En el caso de los talleres que implementa Proniño se explicita e intenciona el cuidado del vínculo con la familia, este es un recurso central en la intervención. Dado el foco del programa las familias podrían sentirse cuestionadas o juzgadas por sus propias historias de vida o porque – en el caso de los niños/as que trabajan - un número importante de ellos, lo hacen con el conocimiento de sus padres o junto a ellos.

El programa busca acoger a las familias y usar sus propias experiencias como un recurso educativo para proyectar el apoyo que requieren los niños/as. En el espacio de taller se

trabajan las historias de vida de los padres para poder resignificarlas en conjunto y desde ahí movilizar sus habilidades parentales en favor de apoyar los procesos de escolarización actuales de los niños. Así lo expresa el programa, "a los padres o familiares se les hace partícipe del programa, a partir de una mirada desestigmatizadora de su actuar, sin enjuiciar; bajo una estrategia de empatizar con sus condiciones de vida, ayudándoles en la construcción de soluciones a los problemas que están a la base del trabajo infantil" (…) que los papás no se sientan culpables o que sepan enfrentar esta realidad… el trabajo con pinzas que se hace para que la familia sepa enfrentar esta problemática y que no lo tomen como algo personal o que no lo tomen como un gran error" (Santana, 2013).

Este sello de cuidado en el vínculo con la familia, va generando una relación estrecha con los padres. De esta forma, la relación entre programa y familia, o entre profesionales que representan la escuela y la familia, en los términos que lo propone el programa, podría ser una apuesta intermedia a lo que Lareau (2002, 2011) ha interpretado como *la relación entre estrategias de crianza por clase y la interacción con las instituciones*, donde en familias en situación de pobreza primaría una relación genérica, no personalizada con los padres, sintiéndose éstos intimidados o confusos ante las dificultades escolares que estas figuras institucionales les planteaban, generándose un sentimiento de ineficacia parental. En este sentido, la estrategia de intervención del programa – por el contrario - se centra en fortalecer los recursos familiares para que estos operen como factores protectores ante la posibilidad de que los niños trabajen y abandonen el sistema escolar, es decir, que desde los propios sujetos emerjan los cambios.

Este reconocimiento de los recursos familiares que asume el programa es consistente con los modelos provenientes del trabajo social escolar. Estos modelos consideran las condiciones de contexto que permiten explicar las situaciones actuales de las personas, validando sus características, sus experiencias vitales y la forma en que se relacionan con el entorno destacando sus recursos como sustrato de base para generar procesos de cambios. Desde ahí, que este tipo de programa se vincule de manera personalizada con las familias favoreciendo una comunicación genuina que permita potenciar áreas de cambio.

En la tarea de generar el vínculo con la familia y cuidarlos en base a los referentes antes señalados, los profesionales especialistas del programa tienen un rol clave. Ellos asumen el rol de facilitador del taller fomentan la comunicación y el aprendizaje, participan con el grupo en la producción de conocimientos. Se puede sintetizar su tarea en los siguientes términos: es quien organiza, promueve, estimula, apoya, explicita, y realimenta (Landaverde, 2011). Los profesionales logran construir un vínculo cercano con las familias, lo que favorece el proceso de convocatoria y de desarrollo mismo de los talleres. En general, las familias aprecian a estos profesionales como agente de ayuda.

El rol de este profesional va marcando la una relación con la familia, en la experiencia nacional, se expresa de manera distinta a lo que ha sido estudiado por Lareau (2002), donde se asocia a una relación de desconfianza entre familias pobres y profesionales que representan las instituciones. Al parecer, los profesionales especialistas de los programas en las escuelas ofrecen una forma alternativa de relación con la escuela, que se ve favorecida por la implementación de diversas estrategias, entre ellas los talleres, donde se logran reflexiones profundas de las historias de vida de los padres y sus implicancias en su desempeño parental actual, generándose un especio de confianza con los profesionales. Lareau (2002) descubrió al comparar la forma en que relacionaban los padres de familias pobres con los profesionales representantes de instituciones sociales (la policía, tribunales, la escuela o agencias gubernamentales) que, en familias de clase media, prima la desconfianza en estos funcionarios o el temor de que les "quiten los niños". En el caso chileno, en contextos sociales en que los niños/as están sometidos a vulneraciones graves de derechos pueden ser sacados de sus hogares por servicios sociales que colaboran con los Tribunales de Familia, sin embargo, no son los profesionales de las escuelas quienes tienen esas atribuciones, no resultando una amenaza para estos padres en estos contextos. Esto se ve favorecido porque el programa posee su administración y gestión fuera de escuela, posee un foco promocional y preventivo del trabajo infantil, no busca su control de manera punitiva no está centrado en evaluar las competencias o habilidades parentales, sino que le interesa fortalecer condiciones familiares que puedan favorecer la continuidad de los niños en el sistema escolar y donde la familia pueda reconocerse en ese rol de apoyo.

Ahora bien, siguiendo el análisis de la autora, se aprecia una adherencia desigual a la vinculación con estos profesionales, en términos de cantidad y calidad de información entregada por la familia, lo que puede asociarse a adecuaciones de los padres, en función de conseguir algún beneficio para los niños/as o para ellos desde un aparente "buen" desempeño como padres de acuerdo a los parámetros socio-históricos de lo que implica serlo. El programa Proniño no realiza evaluaciones des desempaño parental que apunten a esta distinción, sin embargo, sí cuenta con múltiples beneficios materiales y psicosociales para los niños/as y familias, que podría sesgar su genuina adherencia al programa. En este sentido asistir a los talleres podría ser sólo mantener un "buen comportamiento a la vista del programa".

En el vínculo que se construye entre programa y familias, se va aportando a una aproximación distinta entre la escuela y la familia que se diferencia de la aproximación tradicional centrada en informar unidireccionalmente aspectos asociados al rendimiento y/o la conducta de los niños/as (Icaza y Mayorga, 1994). El programa ofrece a las familias – a través de los talleres - satisfacer necesidades que no estaban cubiertas previamente y que no se esperaban cubrir desde la escuela. Esto se refiere a espacios recreativos, instancias de contención emocional, espacios de orientación en temáticas parentales y percepción de apoyo social material, cuando reciben algunas de las ayudas materiales de los programas.

Así lo ilustra, uno de los integrantes del equipo de gestión:

> "*el apoderado no se acercaba tanto al colegio, ahora no, el apoderado si lo cita Proniño, viene; si lo cita Habilidades para la Vida, viene; participan de los talleres, tenemos una gran cantidad de apoderados que participan, he visto un entusiasmo, sirve para acercar al apoderado, incluso yo lo noto en las reuniones mensuales* (Equipo de Gestión, 5:14, 16:16).

Los profesionales especialistas que desarrollan los talleres han tendido a incorporar otros actores a los talleres, como una estrategia de vincular a la escuela y de contribuir a sustentabilidad del modelo. Así, han sumado a los profesores jefes de algunos cursos, esto no ha sido obligatorio, pues se les invita a participar, tanto aquellos talleres dirigidos a los niños como aquellos dirigidos a los padres. Esta iniciativa, resulta valorada por los

profesores, especialmente para aquellos más jóvenes, con trayectorias laborales iniciales, quienes tienen una mayor sensibilidad respecto a la importancia de comprometer a las familias de una manera activa en los procesos de aprendizaje de los niños.

> *"(…) en los talleres para padres, (…) pasamos a otra etapa, pasamos a un nivel donde ellos se sienten más cercanos a la profesora, empieza a haber una afectividad, los talleres yo los basó en la adolescencia, en los cambios que están los niños, porque los padres a veces no los entienden, está cambiando, está pasando a la adolescencia y eso es normal, sólo que usted debe controlarlo de otra forma, en eso he sentido que los padres se han acercado más y me preguntan más sobre sus hijos" (Profesor Jefe 1, 10: 28, 45:45).*

En síntesis, parte crucial de los talleres en lo que respecto a prevenir el trabajo infantil requiere un vínculo estrecho y cuidadoso con las familias, esto garantiza – en parte - la efectividad de la estrategia. Este vínculo no sería posible de lograr sin la presencia de los profesionales que dan consistencia relacional al desarrollo de los talleres, los conducen y van involucrando a otros actores relevantes. Estos espacios contribuyen a generar nuevos espacios de vinculación entre la familia y la escuela.

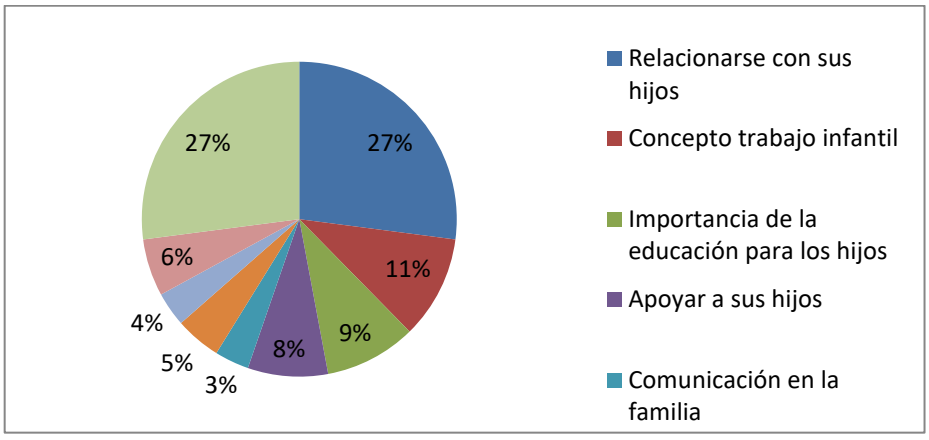
8.4. Talleres: una estrategia de intervención social valorada por la comunidad educativa

Luego haber conocido de qué trata la propuesta de talleres y la importancia del vínculo con las familias en esta sección se darán a conocer los principales logros – de carácter cualitativo – las valoraciones generadas desde los diversos actores involucrados en el programa.

En la última sistematización del programa Proniño realizada el año 2013 evaluando los talleres como estrategia se identificaron una serie de logros cualitativos que los distintos involucrados reconocieron, uno de ellos fue visibilizar y problematizar sobre la temática de trabajo infantil con los padres desde una mirada respetuosa y valorando las experiencias personales de las familias. Otro ámbito que se apreció logrado a través de los talleres fue acercar y mejorar la relación entre familia y escuela generando puentes inclusivos entre ambas esferas. En definitiva, esta estrategia de intervención ha favorecido el cumplimiento de objetivos transversales del programa (Proniño-CODENI, 2014).

En relación a los principales aprendizajes que los talleres han dejado en las familias la Sistematización del Programa Proniño-CODENI (2013), señala que "los aprendizajes (…) pueden agruparse en aprendizajes respecto a la vinculación con sus hijos, aprendizajes asociados a la familia en su conjunto, aprendizajes asociados a la educación y aprendizajes relacionados al Trabajo Infantil. En los aprendizajes asociados a su vinculación con los hijos/as, los padres señalan haber *aprendido a relacionarse con sus hijos/as* con un 37% de las respuestas. A su vez, haber aprendido *a apoyar a sus hijos*, promedió un 15% de las respuestas. En relación a los aprendizajes asociados a la familia en su conjunto, un 15% de las respuestas promedio, señaló haber *aprendido a comunicarse en familia*. Destaca que en un promedio de 15% de las respuestas, los padres señalan como un aprendizaje significativo, el haber *aprendido acerca de la importancia de la educación para sus hijos/as*. Por su parte, en un 13% de las respuestas promedio dada por los padres, señalan haber aprendido acerca del *concepto de Trabajo Infantil".* El siguiente gráfico muestra las respuestas dada por una de las escuelas participantes de la sistematización.

Gráfico n°4
¿Qué aprendió en las reuniones del Programa?



(Proniño-CODENI, 2013)

Además de los logros y aprendizajes que el programa ha recogido en sus sistematizaciones los talleres reciben una amplia valoración desde los distintos actores involucrados, las escuelas, los padres y el mismo equipo técnico del programa, esto se podría explicar

porque esta herramienta se trabaja un conjunto con otras estrategias de manera simultánea, potenciando los cambios a los que apunta, en cada escuela durante los cuatro años que dura la intervención y además de ser el mismo profesional que las implementa, favoreciendo un vínculo de calidad entre las familias y el profesional ejecutor (Sistematización, 2010; Santana, 2013; Sistematización, 2013).

En este mismo documento de sistematización se aprecia la valoración de las familias respecto al programa y sus intervenciones. En una de las escuelas participantes los padres destacan, "la importancia que las propias familias le dan al programa, el valor que le dan los niños y particularmente se reconoce y valida el espacio de Taller dirigido a los padres" (…)". Los padres también reconocen aprendizajes asociados al tiempo de participación en el programa, entre ellos: aprender a escuchar a los hijos/as, a ser escuchado y a ser aconsejados profesionalmente" (Proniño-CODENI, 2013).

Para las familias, los principales impactos de los talleres se ven en dos ámbitos: en los cambios percibidos en los niños y en los cambios percibidos en ellos mismos como padres. En relación a los cambios que los padres percibían en sí mismos, destacan: la capacidad de contactarse con su propia niñez, estar sensibilizados con el trabajo infantil, haber aprendido a tener más paciencia con sus hijos y a comprenderlos mejor (Proniño-CODENI, 2013).

En síntesis, reconociendo las condiciones específicas de implementación y como estas median la forma en que finalmente los talleres son implementados. Desde los discursos de los participantes y de los equipos técnicos ejecutores, los talleres son estrategias efectivas en tanto permiten alcanzar los objetivos que el programa se ha propuesta en cuento a vincular a la familia, trabajar con sus vivencias como recursos para el cambio y fortalecer las habilidades parentales necesarias para apoyar a los niños en sus procesos de escolarización.

Para concluir este capítulo, se expondrán algunas consideraciones relativas a las condiciones de implementación de la estrategia de talleres que puede ser útil en la aplicación en otros contextos.

Los talleres se inscriben en una propuesta técnica de intervención dada por los programas, es importante considerar estos referentes, pues le aportan consistencia e intención a su implementación. Es habitual que en las escuelas se ejecuten muchos talleres, pero cabría preguntarse ¿a qué objetivos estratégicos responden? ¿se enmarcan dentro de una apuesta de cambio? El no contar con estos referentes le resta impacto, pues se presenta sólo como una actividad más desconectada de otras y fuera de un norte que la guíe.

Por la experiencia de los programas estudiados parece ser significativo que los talleres se implementen de manera coordinada con otras estrategias como entrevistas familiares, visitas domiciliarias, actividades recreativas u otras. Esto aporta a la sinergia de las estrategias tendiendo a responder de manera más eficaz a los objetivos que persigue. Por su parte, aporta a la construcción del vínculo con los participantes, integrándose de manera más distendida al espacio grupal.

En relación a las condiciones de implementación es importante que la persona a cargo de los talleres logre generar confianza con los participantes y conducir los talleres con la flexibilidad necesaria para abordar las temáticas centrales, pero también para acoger lo que las familias deseen compartir. El rol del profesional en este proceso es clave, debe ser creíble, inspirar confianza y poseer el conocimiento técnico para apoyar y orientar a las familias.

Si bien los talleres son iniciativas de los programas no siempre corresponden a prácticas previamente instaladas en las escuelas, presentándose dificultades de horario y espacio disponible para su realización. En este sentido, habrá que trabajar la relación con la propia escuela, estimando cuán relevante es para ella la implementación de los talleres y trabajar la voluntad política para movilizar los recursos y contar con los apoyos mínimos para su realización.

Una estrategia promisoria en la implementación de talleres en la escuela ha sido ir involucrando a otros actores claves que puedan conocer la dinámica del taller – especialmente con las familias – así otros actores toman conocimiento de los procesos que el mismo espacio de taller se generan, se aprovechan de apropiar de un modelo de trabajo con adultos y se abren a la generación de un vínculo nuevo con las familias.

Desde el estudio de estos casos se aprecia que la metodología de taller es pertinente para abordar aspectos socioculturales relativos a las familias y que tienen incidencia en las trayectorias educativas de los niños/as y en su experiencia de escolarización.

Sería valioso contar con instrumentos de evaluación de impactos que permitan estimar de qué forma los talleres van contribuyen a los objetivos fijados por los programas.

Capítulo 9. Generación y uso de datos de los niños y sus familias como herramientas de gestión de los programas de intervención social escolar. Capacidades no transferidas a las escuelas

Introducción

El uso de datos en el marco de los procesos de intervención social tiene un énfasis instrumental en la medida que su generación y seguimiento estará asociado a ajustes en la intervención y a la posibilidad de proveer indicadores de los cambios a los que apuntan estos procesos. Sin embargo, sería beneficioso para los procesos de mejora escolar que la escuela dialogue con estos datos y a su vez aporte datos nuevos en un contexto de reflexión profunda de ellos y de uso en la toma de decisiones en las diversas áreas de acción de la escuela.

Este capítulo tiene por objetivo iniciar una reflexión relativa a los datos que son utilizados por los programas, sus particularidades, su diálogo con la escuela y las condiciones que influyen en que uso – particularmente – el rol de los líderes en propiciar una cultura de uso de datos en el contexto escolar.

El capítulo se organiza en tres apartados. El primero, se centrará en destacar la relevancia y las potencialidades del uso de los datos en el contexto escolar, destacando su aporte a la superación de las inequidades en la medida que se aborda desde referentes de justicia, reflexión y considerando las posibilidades de cambios de los estudiantes como agentes de sus propias transformaciones. También se explicita el tipo de datos que usan los programas de intervención y sus posibles conectores con los intereses de las escuelas para proyectar un uso compartido. Entendiendo que estas opciones dan fruto en condiciones en que se involucren los distintos actores de la comunidad, especialmente los líderes y profesores.

La segunda sección, apuntará a describir el tipo de datos con los que trabajan los programas de intervención social escolar y qué características poseen estos destacándose el uso de datos personas y sensibles de los niños y sus familias. Interesará conocer de qué manera la labor que realizan los programas con los datos tiene alguna relación con los intereses y prácticas de la escuela respecto al uso de datos.

En el tercer apartado se realiza un análisis respecto al papel que juegan los directores y los equipos de gestión escolar – como líderes dentro de los establecimientos – a la hora de disponer de los datos que son levantados y procesos por los programas de intervención. Finalmente, en el cuarto apartado se ilustra los sistemas de gestión de datos utilizados por los programas destacando cuáles son y cuál es su uso específico. Explorando las posibilidades de diálogos entre estos sistemas y sus insumos y los intereses de la escuela. Buscando graficar distinciones manifestaciones en que los programas de intervención hacen uso de los datos y cómo esto dialoga con la escuela en que se inserta el programa, se presentarán dos programas que muestran de manera distinta esta relación. Por una parte, el Programa Proniño, que agrupará las escuelas Isaura Dinator, Lucila Godoy y Amanda Labarca, y, por otra parte, el Programa de Duplas Psicosociales, que agrupará a las escuelas Irma Salas y Olga Poblete.

Tabla n°24
Perspectiva de uso de datos según programas

Programas	Escuelas
Programa Proniño	Escuela Lucila Godoy Escuela Amanda Labarca Escuela Isaura Dinator,
Programa Duplas Psicosociales	Escuela Irma Salas Escuela Olga Poblete

(Elaboración propia)

9.1. Uso de datos para la toma de decisiones en la escuela. Potencialidades y alcances en escuelas en contextos de pobreza

La presencia de los programas de intervención en las escuelas ha sido una oportunidad para problematizar acerca de la relevancia del manejo de los datos, reconocer qué tipo de datos son los que maneja la escuela y estimar si este manejo estaría contribuyendo a disminuir las inequidades de escuelas en desventaja.

Para llevar a cabo este análisis se entenderá por dato aquella construcción que aporta información extraída de la realidad que ha sido registrada y que implica una elaboración conceptual. Desde el punto de vista estadístico los datos se componen de unidades de análisis, variables y valores. En este caso no interesa la comprensión del dato en sí mismo

sino qué datos son trabajados por las escuelas y los programas y qué implicancias tiene su uso en estos espacios.

Como parte de las dimensiones que exploró esta investigación recopiló las estrategias de intervención de los programas, sus sistemas de registros y los mecanismos de evaluación empleados. Es este marco es que emerge como problema el análisis de datos que maneja la escuela, el análisis de los datos que manejan los programas y el diálogo entre ambas instancias. Así surgieron interrogantes como ¿qué distinciones surgen entre los programas de intervención y los datos que manejan? ¿Los datos que maneja la escuela son los mismos datos que manejan los programas de intervención? ¿Qué tipos de datos son abordado por los programas? ¿Qué rol poseen los líderes de las escuelas en el manejo de los datos?

Para orientar la reflexión se optó por la literatura que aborda el uso de datos para la toma de decisiones particularmente en contextos educativos destacando que la mayoría de estas revisiones centran sus análisis en la escuela en su conjunto. En este análisis en particular, se pondrá el foco en los programas de intervención teniendo por contexto inmediato la escuela.

El uso de los datos en la toma de decisiones en la escuela ha sido un área de investigación significativa especialmente porque se ha logrado hacer una lectura en clave de equidad, reconociendo que el uso de los datos puede impactar en la mejora de la enseñanza, guiado por principios como la justicia, la reflexión y la valoración de la participación de los estudiantes y otros actores de la escuela (Datnow & Park, 2015). Cabe destacar que, en las escuelas estudiadas esto no conforma una práctica pues los datos son insumos secundarios para impulsar parte de los cambios en los procesos de aprendizajes sin llegar a problematizar sobre su uso, su naturaleza y su relevancia para la práctica educativa. No se habla de los datos, discursivamente no hay una apropiación de ellos, menos de uso más allá de lo evidente.

El uso de datos para la toma de decisiones en la escuela se ha convertido en una temática frecuentemente aludida en el marco de las políticas y reformas educativas de diversas naciones, tales como los Países Bajos, Inglaterra y Canadá (Levin & Datnow, 2012). Sin embargo, no hay evidencia que ocurra como tal en los países latinoamericanos,

particularmente en el nivel microsocial, es decir en las dinámicas cotidianas de las escuelas. Si bien, puede ser una herramienta utilizada a nivel central en la gestación de política educativa, su práctica no está instaurada en las escuelas. Ellas no han sido capacitadas en estrategias de uso de datos para la toma de decisiones concernientes a su gestión y sus líderes no han sido sensibilizados y formados en esta materia.

Desde una mirada del mejoramiento escolar el uso de datos y el contar con líderes y personal instruido para su análisis permitiría revisar de manera más eficaz las capacidades de la escuela, sus puntos débiles y aportar a justificar los planes de mejora (Mandinach & Honey, 2008 en Levin & Datnow, 2012). Este planteamiento se ha expresado parcialmente en las escuelas estudiadas pues en su mayoría prima una perspectiva de mejoramiento escolar centrado en la eficacia, con una fuerte presión por el éxito en el rendimiento en las pruebas estandarizadas, en este sentido, sí importan los datos, pero aquellos que muestran explícitamente incrementos en estas pruebas. Así, el bajo rendimiento, orientará reactivamente a la escuela – y a sus líderes – a implementar acciones de mejora para el período siguiente, cuando se acerque la próxima medición.

¿Qué particularidad tendrá el manejo de los datos en las escuelas que se encuentran en contextos de pobreza?, las cinco escuelas estudiadas en esta investigación, corresponden a establecimientos que poseen altos índices de vulnerabilidad social, donde los distintos estamentos han evidenciado diversas formas de categorizar a los niños y sus familias, algunas de ellas cargadas de prejuicios o atribuciones causales asociadas al grupo social. De acuerdo a la literatura, es en este tipo de escuelas, donde el uso de datos para la toma de decisiones, cobra un sentido adicional, como señala Datnow y Park (2015) reflexionar sobre los datos puede ser una oportunidad para enfrentar creencias profundamente arraigadas de algunos de los profesores acerca de la raza, la clase social, y el rendimiento de los estudiantes. De esta forma, cuando la escuela no está capacitada en el manejo de datos, sus líderes no han sido formados y su práctica no está instalada en la dinámica escolar, el uso de los datos podría promover la desigualdad y las visiones estereotipadas y rígidas de los niños/as y sus familias.

De esta forma, se puede reconocer la relevancia del uso de datos reflexivos tanto de los procesos de intervención como desde lo que propia escuela genera, siendo una vía de acceso a múltiples oportunidades de encausar procesos de cambios y mejora escolar. Ahora bien, esto es factible de implementar en la medida de las comunidades estén sensibilizadas y capacitadas en el manejo de datos, especialmente sus líderes.

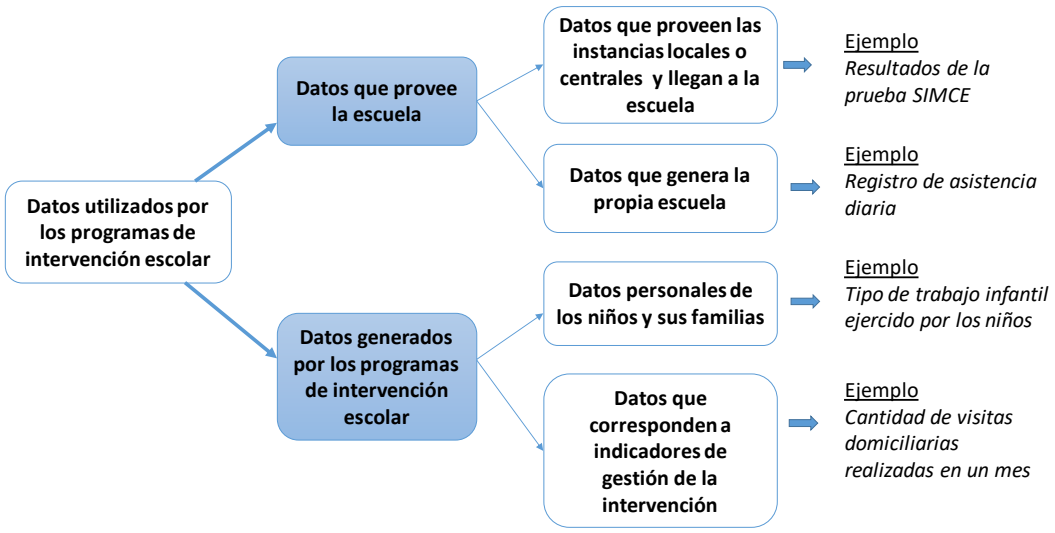
9.2. Generación y uso de datos por parte de los programas de intervención. Oportunidades para comprender las condiciones de vida de los niños/as desde la escuela

En esta sección se profundizará en la descripción de los datos que usualmente usa la escuela y los programas de intervención y su particular contribución a la comprensión de las condiciones de vida de los niños/as. Se hace mención a las regulaciones legales chilenas respecto al manejo de datos personales y sensibles por parte de organismos públicos como lo son las escuelas municipales. Por otra parte, se exploran – a través de ejemplos ilustrativos – el diálogo o ausencia de dialogo entre los datos que manejan los programas – asociados a las condiciones de vida de los niños/as - y la disposición de la escuela por acogerlos y utilizarlos en un marco interpretativo mayor.

La literatura que da cuenta del uso de datos para la toma de decisiones en la escuela hace mención a una amplitud y variedad de datos posibles de abordar en este contexto, para focalizar este análisis se centrará la atención en aquellos datos usados para los programas de intervención social.

Inicialmente se hará la distinción entre *datos generados por la escuela* (por ejemplo, registro de notas, registro de asistencia, anotaciones referentes a conducta escolar, entre otros) y *datos generados por los programas de intervención* (dependiendo de los objetivos de cada programa, por ejemplo, cantidad de intervenciones, tipo de intervenciones, observaciones cualitativas de visitas domiciliarias, entre otras). En el caso de los *datos generados por los programas de intervención*, será posible reconocer *datos personales de los niños y sus familias* y *datos generados por los programas* asociados a la *gestión de la intervención* y que permitirán estimar los resultados de las acciones que emprenden.

Figura n°22
Tipos de datos utilizados por los programas de intervención social escolar



(Elaboración propia)

En relación a los datos que involucran a los niños/as, como *datos personales de los niños y sus familias*, lo que comúnmente se registra son: asistencia, notas, registro de comportamiento, indicadores de trabajo infantil, entre otros que se nombran en detalle más adelante. En el caso de las familias frecuentemente se manejan datos como: dirección, teléfonos, caracterización familiar y aspectos judiciales que involucren al niño/a, entre otros. Cabe destacar que gran parte de estos datos son de carácter personal, frente a lo cual, la escuela y los programas de intervención deben ser cuidadosos en su uso, pues desde el año 2011 entró en vigencia en Chile la Ley 19.628 Sobre Protección de la Vida Privada, que resguarda el uso que organismos públicos o privados hacen de datos personales y sensibles y destaca los derechos de las personas que son titulares de estos datos. De este modo en las intervenciones realizadas por el Programa Proniño en las escuelas Isaura Dinator y Amanda Labarca, el resguardo legal de los datos se lleva a cabo por exigencia de sus financistas (Fundación Telefónica), quienes ya contaban con disposición de resguardo de datos, incluso previo a la normativa chilena. Para esto,

utilizaban documentos de cesión de datos e imágenes que firman los padres de los niños/as participantes del programa (ver anexos 15 y 16 Formulario de cesión de datos y Formulario de cesión de imágenes usados por el programa).

En el caso del Programa Duplas Psicosociales de la comuna de Peñalolén presente en las escuelas Irma Salas y Olga Poblete se menciona el resguardo de los datos personales de los niños/as y sus familias a través de claves de acceso y perfiles de usuarios utilizados en la plataforma donde se ingresan y manejan los datos. Sin embargo, la incorporación de esta normativa es incipientemente asimilada en el contexto escolar desconociéndose su alcance en el tratamiento de los datos de los niños/as y sus familias.

Por su parte, en relación a los *datos generados por los programas* que dicen relación con el quehacer de cada uno de ellos y tienen sentido en la medida que ayuden a re-direccionar las intervenciones o aporten como indicadores de gestión de los programas. A continuación, se abordarán algunos ejemplos que ilustran el manejo y el tipo de datos usado y/o generado en el marco de las intervenciones y sus posibilidades de diálogo con los intereses de la escuela.

Los datos con que trabajan los programas de intervención – datos personales y datos de la intervención misma – aportarían a lo que indican Datnow y Park (2015) quienes señalan que es crucial recopilar antecedentes que puedan dar luces acerca del compromiso activo de los estudiantes en sus procesos de aprendizajes para esto conocer datos que ayuden a comprender sus condiciones de vida o sus intereses son fundamentales permitirá iluminar estas áreas.

Ahora bien, no basta con recopilar el dato también se debe analizar para poder hacer los cambios necesarios en el trabajo en aula o en la escuela en su conjunto. Este punto, no es totalmente aplicado en las escuelas estudiadas, por ejemplo, en aquellos establecimientos donde funciona el Programa Proniño, éste utiliza los datos personales de los niños y sus familias y los datos de gestión de la intervención, para reencausar las acciones del programa. Lo anterior, ocasionalmente puede significar dialogar con los profesores para que estos comprendan la situación social de los niños/as que trabajan y desde ahí, se puedan pensar estrategias pedagógicas diferenciadas y de apoyo pertinentes.

En el caso del Programa Duplas Psicosociales de la Municipalidad de Peñalolén, se reconocen prácticas que apuntan de manera más directa a incidir en las prácticas docentes, por ejemplo, las duplas psicosociales realizan observaciones en aula, para recopilar información acerca de la convivencia en el aula, el comportamiento de los niños/as, la relación de pares y la relación con el profesor. "(…) En el contexto de cada establecimiento, el equipo de gestión está a cargo del monitoreo y la directora de realizar el seguimiento a los/as profesionales del área psicosocial. "Nosotros tenemos un formato y hacemos visitas a clases entonces vemos la interacción de los profesores con los estudiantes, aparte de ver la parte pedagógica y todo eso ahí, hay monitoreo. La dupla psicosocial interviene en sala, a veces a petición mía, yo le digo: mira necesito que veas a este profesor porque no sé, me parece que algo está fallando. Ahí hay una retroalimentación, el jefe técnico va a sala y tenemos organismos externos que también van a sala" (Saracostti y Santana, 2013, 93).

En síntesis, es posible reconocer que los programas – Proniño y Duplas Psicosociales – tienen la oportunidad de recopilar y generar datos que son valiosos para la construcción del perfil de los niños/as y sus familias, que podrían ser un aporte crucial en la definición del perfil y la identidad de los estudiantes a quiénes de deben dirigir las prácticas pedagógicas de la escuela iluminando áreas a potenciar, dónde están los aspectos más logrados en los procesos de los niños, entre otros. Sin embargo, los programas no tienen un diálogo sistemático ni una injerencia directa en las prácticas docentes de tal modo que éstas pueden seguir intactas aun cuando los programas manejen esta valiosa información. Entonces paradójicamente los datos que están en la escuela, manejados por los programas no cobran sentido para sus actores, por tanto, no se hacen visible ni significativos para ellos. En este caso, los profesores podrían mantener estereotipos atribuidos a los niños/as sin un correlato en los datos de dan cuenta de sus condiciones de vida.

Uno de los agentes educativos claves en el contexto de la escuela, son los directores, ellos – dado el liderazgo que pueden ejercer en el establecimiento – podrían ser quienes movilicen a la escuela hacia el análisis de sus datos y aprovechen la presencia de los

programas de intervención, quienes en su mayoría deben tener una estrecha coordinación con los equipos de gestión escolar.

9.3. Generación y uso de datos de los programas de intervención. Habilidades no transferidas a la escuela

Esta sección buscar dar cuenta del análisis respecto a los datos que son generados por los programas y sus posibilidades de ser utilizados por la escuela, opción que estaría mediada por el rol de sus líderes en cuanto a apropiarse de ellos y darles un sentido en el marco de la gestión escolar. Para esto se usan algunos ejemplos ilustrativos que muestran más bien una desconexión entre los datos generados por los programas y la proyección que los líderes hacen de ellos. Incluso cuando se cuenta con recursos informáticos de apoyo como plataformas para facilitar el manejo compartido de los datos.

En la literatura de uso de datos para la toma de decisiones en la escuela, se destaca el rol de los líderes en la generación de las condiciones, para que – especialmente los profesores – analicen los datos con profundidad. Si bien, los líderes pueden estar centrados en usar los datos para impactar en el rendimiento de los estudiantes en el corto plazo, es deseable que insten a sus equipos a analizar los datos, profundizando en las causas fundamentales que en ellos subyacen (Datnow & Park, 2015). Los líderes serían claves para generar una cultura de uso de datos dentro de la escuela (Wayman, 2005 en Levin & Datnow, 2012).

Ahora bien, los programas de intervención tienen un estrecho vínculo con los directores a través del trabajo de los profesionales especialistas, para ellos, los directores ocupan el lugar de una jefatura funcional dentro de la escuela, por tanto, gran parte de temáticas asociadas a la implementación de los programas deben coordinarse con el director y el equipo de gestión escolar.

> *"(...) siempre hablo y planifico con la directora, si me da la autorización converso con el profesor, y coordino con todos, la idea no es pasar a llevar a nadie"* (Profesional psicosocial, Escuela Amanda Labarca, 9:26) (51:51).

Particularmente, los directores son considerados un eslabón crítico en la toma de decisiones de la escuela, pudiendo tener implicancias significativas a nivel de aula, tienen

un rol fundamental en generar condiciones para los profesores aprendan a discutir y analizar datos y además de proveerles tiempo protegido para esta tarea (Levin & Datnow, 2012).

En el caso de las escuelas estudiadas, los directores y el equipo de gestión escolar – concibiéndolos como los líderes de estos establecimientos – no cuentan con la condición previa de estar formados en materia de uso de datos escolares. Se encuentran cotidianamente conviviendo con una multiplicidad de datos que son provistos por los gobiernos locales o centrales, además de aquellos datos que genera la propia escuela, en el marco de su gestión. Los cuales se quedan en la escuela sin un análisis crítico. Esto podría explicarse porque no se genera la instancia de reflexión para analizar los datos, no existe un tiempo destinado a esta tarea y – como ya se adelantaba - no se cuentan con capacidades para dialogar con los datos más allá de lo informativo-descriptivo.

Particularmente, a los líderes les interesan los datos arrojados por las pruebas estandarizadas pues a partir de estos resultados se orientan a diseñar estrategias para elevar los puntajes del año siguiente. Asumiendo una estrategia reactiva, surgen los resultados y, dependiendo de éstos, se toman medidas puntuales en las áreas que arrojan resultados estas pruebas. Esta preocupación se ve ilustrada en esta cita:

> *"(…) Yo llegue a este establecimiento y tenía un SIMCE de 198, hoy voy en 220 y algo. Me habían solicitado 250 y no lo logré, pero si yo miro entre 198 y 250, hay un avance"* (Integrante del equipo de Gestión, Escuela Olga Poblete, 3:29, 28:28)

Lo anterior se condice con lo que la literatura indica como uno de los principales obstáculos para la eficacia de los directores en el uso de datos para la toma de decisiones, la falta de conocimiento de datos, no saber qué significan o cómo se usan, sentirse inseguros en esta tarea (Wu, 2009; Earl & Katz, 2006 en Levin & Datnow, 2012).

Por ejemplo, las escuelas manejan y generan una cantidad importante de datos personales de los niños y sus familias los que son tratados de manera rígida, es decir, por una parte, no se hacen levantamientos de información que permitan la actualización de los datos, y por otra parte, su lectura sigue aportando a la construir un perfil estático de los niños/as y sus familias a la luz de las construcciones sociales que elaboran las autoridades escolares.

Así se sostienen calificativos como "son niños con problemas sociales", "son familias mal constituidas", "son niños violentos", entre otros.

Este uso limitado y sesgado de los datos de carácter social, se traspasa y reproducen en la práctica educativa a los profesores y agentes de la educación asumiéndose como atribuciones causales que explican rígidamente las condiciones de vida de los niños/as. Ante lo cual, la escuela – y sus autoridades - difícilmente pueden modificar.

Así lo expresa, este integrante del equipo de gestión escolar:

> *"(…) Aquí la familia de Pomaire… muy pocas familias constituidas legalmente… tíos jóvenes que pololean y que tienen un hijo, tienen dos hijos, se juntan, se separan... la niña va y se junta con otro y tiene hijo del otro… papás diferentes… las chicas más jóvenes, los antiguos no… y lo malo que tiene es que son muchas familias entre parientes, muchos primos con primos, familias que se repiten los apellidos por todos lados (…)"* (Integrante del equipo de Gestión Escuela Lucila Godoy 6:26, 69:69)

Se agrega:

> *"Desmotivación, no hay apoyo en la casa y muchas cosas. Son muy conformistas, falta una proyección con su familia, se levantan para vivir el día y basta"* (Miembro del equipo de gestión, Escuela Olga Poblete 5:36, 101:101)

Un ejemplo que grafica este fenómeno fue lo que ocurrido en las escuelas convocadas a participar del programa de erradicación de trabajo infantil – Proniño. Los directores no entendían por qué sus escuelas se sumaban a dicha iniciativa con el apoyo de las Corporaciones Municipales de Educación de sus respectivas comunas. Cuando el propio programa realizó un levantamiento de información respecto a rendimiento, asistencia, tipo de trabajo infantil y horas dedicadas a trabajar por parte de los niños/as de las escuelas; y lo compartió con directores, equipo de gestión y profesores, ellos lograron darse cuenta que un número importante de niños, llegaba en las mañanas con evidente sueño porque se dormían tarde trabajando con sus padres o los fines de semana no descansaban ni hacían las tareas porque trabajan solos o en compañía de sus padres en negocios familiares. Comprendieron por qué estos niños/as tenían un temprano manejo del dinero y habían logrado desarrollar habilidades de cálculo mental con especial agilidad.

Uno de los profesores jefes, refiere a su experiencia acompañando en algunas actividades al Programa Proniño:

> *"(…) Hace un mes y medio vi con mis niños un video que tenía que ver con el trabajo infantil, siento que presentarles ese tipo de trabajo a los chiquillos es bueno, a ellos les sirve mucho porque ellos se ven muy cercanos de repente a esa realidad. Y uno como profesor dentro de la sala igual tiene instancias de conversar eso, dar consejos (…) sé que está, cómo no lo voy a conversar"* (Profesor Jefe Escuela Lucila Godoy, 9:39, 61:61).

El levantamiento de información desde un constructo no conocido para la escuela como lo era el trabajo infantil provocó un quiebre cognitivo en los propios agentes escolares, abriendo la comprensión de lo que ellos siempre habían tenido presente, las características de los niños y sus condiciones de vida.

Si este análisis se hubiese desarrollado tempranamente por los líderes de la escuela, probablemente se habrían tomado medidas pedagógicas que afectaran las prácticas de aula, considerando estos elementos como propios de las condiciones de vida de los niños/as que trabajan.

Ahora bien, en el caso del Programa Proniño en las escuelas Lucila Godoy, Amanda Labarca e Isaura Dinator, pese a levantar datos significativos en aspectos académicos y sociales de los niños y sus familias, no se logra por parte de la escuela la apropiación de estas prácticas. Sigue siendo una tarea propia del programa, aparentemente ajena a lo propio de la escuela.

Para graficar el distanciamiento de los directivos escolares con el uso de los datos escolares levantados por el Programa Proniño, se señala que los Coordinadores de Zona del programa, envían mensualmente a los correos electrónicos de los Directores una planilla resumen con el detalle de todas las intervenciones realizadas por el programa. Rara vez los Directores acusaron recibo de esta comunicación y menos aún hicieron uso de esta información en los consejos de profesores o en otras instancias de reflexión dentro de la escuela apuntando a una mejora en algún ámbito de la dinámica escolar.

Adicionalmente, a la emisión del correo electrónico dirigido al director de escuela (ver anexo 30), el programa contempla que los profesionales que se desempeñaban en la escuela, elaboren una síntesis de esta información, en un formato de fácil lectura, como

documento o como presentación, de tal forma de ser abordado en el consejo de profesores, espacio en que ellos también participaban. Los profesionales lograban entregar esta información, sin embargo, es considerada como una "cuenta pública" de su trabajo mensual, más que un insumo que permitiera re-direccionar prácticas pedagógicas o de apoyo al quehacer de la escuela.

En contraparte, la experiencia del programa Duplas Psicosociales en las escuelas de Peñalolén – Irma Salas y Eduardo de la Barra - se evidenció un trabajo más integrado entre directores de establecimiento y los profesionales. Esto se explicaría porque la implementación del programa de duplas SEP ha sido una apuesta de política educativa local correspondiente a una opción del municipio, por tanto, existe una alineación mayor entre directrices dadas por la Corporación Municipal y los Proyectos Educativos Institucionales de cada escuela. Lo señalado ha significado contar con directores más comprometidos con los programas, donde apoyar esta labor se concibe como parte de su gestión.

Un hito al respecto lo constituyó el momento que el municipio comenzó a recibir los recursos de la Ley SEP que permitieron concretar y dar proyección al programa de duplas psicosociales en las escuelas de la comuna.

Esta alineación Corporación-Escuela ha significado, en cuanto al manejo de los datos, que desde el municipio se implemente una plataforma informática, donde se almacenan los antecedentes de los niños/as y sus familias, tanto de carácter académico como sociales. Esta instancia es facilitadora para los procesos de seguimiento a niños/as que se cambian de establecimientos dentro de la comuna y en ella aparecen además las intervenciones realizadas con otras redes de apoyo a la infancia que posee Peñalolén. Por ejemplo, se registran las acciones emprendidas con SUYAI[39] o por la activación del sistema de alerta temprana (SAT)[40] que opera para detectar precozmente señales de deserción escolar,

[39]Centro multidisciplinario que desarrolla una línea de investigación especializada y focalizada en la atención de estudiantes de 13 escuelas municipales de Peñalolén que presentan Déficit Atencional con o sin Hiperactividad y/o Trastornos de Aprendizajes (http://www.cormup.cl/educacion/centro-suyai/)

[40] El Sistema de Alerta Temprana (SAT), es parte de las acciones que incluye la política de infancia en la línea preventiva en la comuna de Peñalolén. Fue creado el año 2010 y tiene por objetivo propiciar que los niños, niñas y adolescentes de

orientando un rápido y oportuno actuar. La determinación de las autoridades locales, por relevar el uso de datos y utilizarlos efectivamente para la toma de decisiones, es clave para ayudar a las escuelas a construir capacidades y habilidades en esta línea (Supovitz & Taylor, 2003; Togneri & Anderson, 2003 en Levin & Datnow, 2012).

El Programa Duplas Psicosociales utiliza una plataforma virtual que usa el programa se denomina SENDA y se encuentra conectada la Red de Establecimientos de la Comuna y la CORMUP, aquí es posible encontrar: datos personales del niño/a y apoderado/a, datos de asistencia del niño/a, historial de notas y notas actuales del niño/a y una ventanilla psicosocial. Especial utilidad ha tenido esta plataforma para el sistema de evaluación que está implementando el programa y para facilitar el seguimiento de derivaciones.

> *"(...) va a poder, ciertas cosas también, no va a poder ver toda la carpeta porque también hay información confidencial que hay que resguardar (...) Porque en muchos casos nos pasó que hay traslado de niños de escuela por diversos motivos: por cambio de comuna, por cambio de dirección o por problemas de conducta, que en el fondo de un mismo establecimiento que no ocurre en el otro, entonces nosotros hacíamos los informes inter-duplas que se llaman, que es traspasar la información de una dupla a otra, pero la base de que toda la red solicita información y nosotros constantemente estamos haciendo informes de derivación a la red para facilitar un poco más el acceso a esta información, es que se creó también el SENDA, por lo tanto todas las duplas tienen acceso a esta información en el caso de algún traslado de algún niño y poder seguir realizando el seguimiento pertinente en la escuela que se trasladó".* (Coordinadora Duplas Psicosociales de Peñalolén, 15:40 58:58)

En esta plataforma los directores tienen perfil de acceso siendo activos en ingresar información o revisar aquella que han ingresado otros profesionales. Ahora bien, a diferencia del Programa Proniño, los Directores hacen uso de la información psicosocial de los niños/as para, en conjunto con las duplas psicosociales, fortalecer acciones o reencausarlas. En este sentido, los datos insuman a la toma de decisiones de situaciones inmediatas que involucran a los niños/as, por ejemplo, si dar continuidad o no a alguna intervención que tenía originalmente en la escuela de origen. Sin embargo, no

la comuna de Peñalolén, asistan regularmente al sistema educacional, entendido éste como uno de los principales factores protectores de la infancia (Peñalolén, 2011).

necesariamente estos datos se ponen en diálogo con los profesores o son empleados para incidir en aspectos académicos de manera directa.

> *"(…) además hay muchos datos que ellas manejan con la confidencialidad que requiere. Cuando tú, antes le preguntabas dónde están esas bases, bueno a lo mejor ellas te podrían dar datos, cifras, pero hay algunas situaciones que las mantienen en reserva, incluso con los profesores. No todo el mundo de repente sabe interpretar o mantener algunos datos, porque igual algunos niños tienen aquí algunas vulneraciones tan, tan grandes, que de repente hay que mantenerla con mucha reserva, hasta al final, hasta que tu logras de que los niños salgan de eso"* (Directora Escuela Olga Poblete, 2:122 248:248)

En síntesis, el uso de los datos para la toma de decisiones de aspectos académicos que involucren la dinámica del aula no es una práctica visibilizada en la escuela, no siendo parte de las habilidades de los líderes de los establecimientos estudiados. Si bien, los programas de intervención poseen una apropiación de los datos personales de los niños/as y sus familias, además de datos referentes a la intervención misma esto no logra ser transferido a los equipos de gestión de las escuelas. Manteniéndose, una práctica en que los datos académicos y sociales que se gestan en la escuela o que son provistos desde otras instancias, sólo cumplen un papel informativo y de carácter descriptivo frente a hechos que pueden ser de relevancia para la escuela, como el curso del rendimiento y la construcción de nuevos perfiles socioculturales de los niños/as y sus familias, por nombrar algunos.

Por otra parte, contar con facilitadores tecnológicos para la administración de los datos, como es el caso de la plataforma SENDA en Peñalolén, donde las escuelas están en red, tampoco asegura que los datos personales, sociales y académicos de los niños, sean discutidos en profundidad con implicancias pedagógicas específicas.

Los datos insumos que son parte del quehacer escolar pero no es sopesado en su valor como una oportunidad en sí misma que permitiría disminuir inequidades en el contexto escolar. Incluso en las escuelas de Peñalolén, donde había una inclinación a pensar en los datos en función de las intervenciones, esta aproximación se gestaba desde la Corporación o desde los profesionales psicosociales, más que por iniciativa de los Directores y escasamente permea las prácticas docentes desplegadas por los profesores.

9.4. Sistemas de gestión de datos. Herramientas de control de datos para los programas de intervención que no dialogan con la escuela

En esta sección se expondrán los sistemas de gestión de datos que usan los programas, desde estrategias sencillas de registro hasta la triangulación de plataformas de datos como el caso de Proniño. En esta descripción, se va articulando con el uso y sentido que los programas les dan a estos sistemas y con las posibilidades de diálogo con la escuela lo que claramente se ha visto obstaculizado.

Los programas de intervención social en sí mismos les atribuyen especial valor a los datos de los niños, sus familias y los indicadores de cada intervención, ellos tienen incorporadas prácticas en que la generación, actualización y uso de los datos son parte constitutiva de sus planes.

Así, es posible reconocer una clara diferencia entre la apropiación y uso que la escuela hace de los datos, respecto a lo que realizan los programas. Esto podría explicarse porque el campo de acción de los programas es más acotado y focalizado que toda la gestión escolar. Por su parte, es usual que los programas respondan a planificaciones donde los datos tienen una función clave como indicadores de la gestión y de los resultados del mismo.

En el caso del Programa Proniño, la generación y actualización de datos es una tarea crucial. Esto se explica por el doble sistema de monitoreo del programa, uno desde la ONG que lo implementaba, CODENI, y otro, desde quienes lo financian, la Fundación Telefónica. El programa implementa una intervención de 4 años en cada escuela, el primer año en que se instalaba en una escuela, inicia su trabajo con la recopilación de las listas de curso y acceso a los libros de clases. Paralelamente, una de las primeras labores que realizaba el profesional es realizar un diagnóstico referente a trabajo infantil, indagando indirectamente acerca del uso del tiempo libre de los niños/as a través de un instrumento propio que denominan “pesquisa de trabajo infantil” (ver anexo 17). Este instrumento posee preguntas abiertas y centradas en la percepción de los niños/as respecto a labores realizadas durante la semana, tiempo destinado a ellas y condiciones en que se realizan.

Para llevar a cabo este diagnóstico, el programa proveía de más profesionales que apoyaban la recolección de datos en un corto período de tiempo en cada escuela. De esta forma, se genera una medición usada como línea base de sus indicadores claves: rendimiento, asistencia y trabajo infantil.

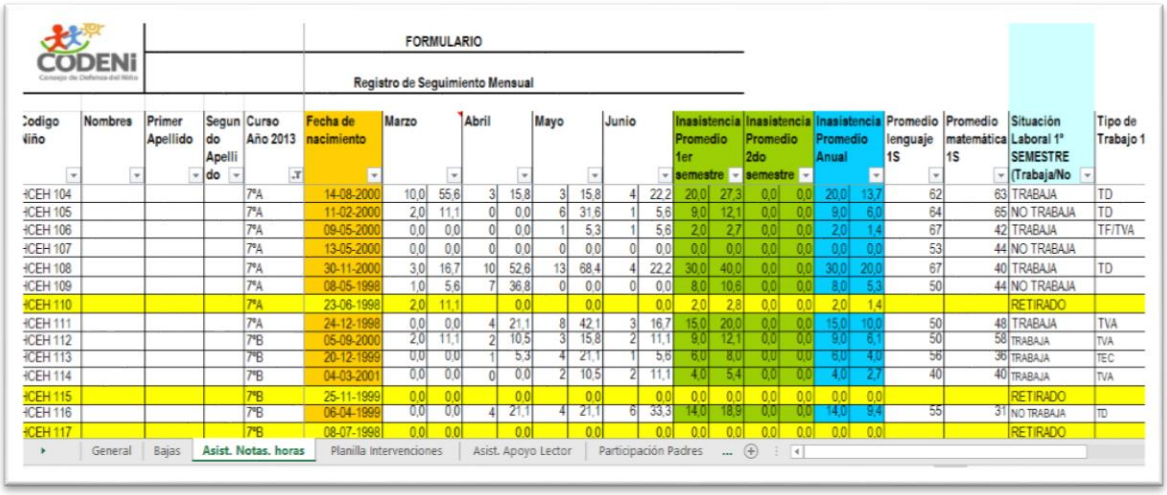
El profesional del Programa Proniño, debía generar su propia base de datos, que estaba en un formato utilizado transversalmente en el programa, llamado "Registro de Seguimiento Mensual" (RSM) (ver anexo 34). Este correspondía a una planilla Excel, donde se ingresaba a cada uno de los niños/as que eran beneficiarios del programa.

> *"(...) mensualmente uno de los profesionales está a cargo de revisar la asistencia de los niños y tomar acciones con los niños que tengan dificultades en ese aspecto y se toman acciones con la familia también, y con intervenciones como visitas o entrevistas. También el seguimiento permanente que es tener un profesional dentro de la escuela, que permite tener lo cotidiano del niño. Como coordinadores apoyamos ese trabajo y le entregamos estructura mediante reuniones semestrales, acompañamiento quincenal, y visitas"* (Coordinadora Zonal Programa Proniño, 11:12 26:26).

El RSM contenía seis o más hojas activas, donde se registraban diferentes ámbitos. Por ejemplo, la primera hoja correspondía a una distribución detallada de actividades asociadas a los ejes de intervención del programa, describiendo participantes, fecha de realización, obstaculizadores, facilitadores, medidas de corrección entre otros.

La tercera hoja de la planilla, recoge los indicadores claves del programa, individualizando a cada uno de los niños/as. Registra la asistencia mensual, el promedio de notas de lenguaje y matemáticas y los datos referentes a trabajo infantil, condición y tipo de trabajo.

Figura n°23
Planilla de Registro de Seguimiento Mensual utilizada por Programa Proniño



FORMULARIO

Registro de Seguimiento Mensual

Codigo Niño	Nombres	Primer Apellido	Segundo Apellido	Curso Año 2013	Fecha de nacimiento	Marzo		Abril		Mayo		Junio		Inasistencia Promedio 1er semestre		Inasistencia Promedio 2do semestre		Inasistencia Promedio Anual		Promedio lenguaje 1S	Promedio matemática 1S	Situación Laboral 1° SEMESTRE (Trabaja/No	Tipo de Trabajo 1
CEH 104				7°A	14-08-2000	10,0	55,6	3	15,8	3	15,8	4	22,2	20,0	27,3	0,0	0,0	20,0	13,7	62	63	TRABAJA	TD
CEH 105				7°A	11-02-2000	2,0	11,1	0	0,0	6	31,6	1	5,6	9,0	12,1	0,0	0,0	9,0	6,0	64	65	NO TRABAJA	TD
CEH 106				7°A	09-05-2000	0,0	0,0	0	0,0	1	5,3	1	5,6	2,0	2,7	0,0	0,0	2,0	1,4	67	42	TRABAJA	TF/TVA
CEH 107				7°A	13-05-2000	0,0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	53	44	NO TRABAJA	
CEH 108				7°A	30-11-2000	3,0	16,7	10	52,6	13	68,4	4	22,2	30,0	40,0	0,0	0,0	30,0	20,0	67	40	TRABAJA	TD
CEH 109				7°A	08-05-1998	1,0	5,6	7	36,8	0	0,0	0	0,0	8,0	10,6	0,0	0,0	8,0	5,3	50	44	NO TRABAJA	
CEH 110				7°A	23-06-1998	2,0	11,1		0,0		0,0		0,0	2,0	2,8	0,0	0,0	2,0	1,4			RETIRADO	
CEH 111				7°A	24-12-1998	0,0	0,0	4	21,1	8	42,1	3	16,7	15,0	20,0	0,0	0,0	15,0	10,0	50	48	TRABAJA	TVA
CEH 112				7°B	05-09-2000	2,0	11,1	2	10,5	3	15,8	2	11,1	9,0	12,1	0,0	0,0	9,0	6,1	50	58	TRABAJA	TVA
CEH 113				7°B	20-12-1999	0,0	0,0	1	5,3	4	21,1	1	5,6	6,0	8,0	0,0	0,0	6,0	4,0	56	36	TRABAJA	TEC
CEH 114				7°B	04-03-2001	0,0	0,0	0	0,0	2	10,5	2	11,1	4,0	5,4	0,0	0,0	4,0	2,7	40	40	TRABAJA	TVA
CEH 115				7°B	25-11-1999	0,0	0,0		0,0		0,0		0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0			RETIRADO	
CEH 116				7°B	06-04-1999	0,0	0,0	4	21,1	4	21,1	6	33,3	14,0	18,9	0,0	0,0	14,0	9,4	55	31	NO TRABAJA	TD
CEH 117				7°B	08-07-1998	0,0	0,0		0,0		0,0		0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0			RETIRADO	

General | Bajas | Asist. Notas. horas | Planilla Intervenciones | Asist. Apoyo Lector | Participación Padres ...

(Fragmento Planilla de Registro, Programa Proniño, 2013)

Adicionalmente, al registro de los indicadores del programa, se sistematiza toda acción que involucre a los profesores, las familias y/o los niños/as. Actividades significativas para el programa son aquellas que favorecen el uso del tiempo libre de los niños/as, tanto en la línea de apoyo a la escolarización o en la línea recreativa.

Las intervenciones que involucran directamente a las familias se registran en una hoja distinta de la planilla RSM, generalmente corresponden a entrevistas, participación en talleres o eventos preparados en la escuela, realización de visitas domiciliarias, entre otras. Mantener la planilla de RSM actualizada y completa es responsabilidad del profesional del programa, él debe enviar el reporte mensual a los Directores de las escuelas – como se vio anteriormente – pero también debe enviarlo al coordinador zonal del programa y a la dirección ejecutiva del mismo. El cumplimiento de esta tarea es considerado en la evaluación de desempeño del profesional.

Ahora bien, desde el quehacer del Programa sí se da una reflexión respecto de los datos, orientando la toma de decisiones de la intervención, esto se comprende como parte de la evaluación procesos propios de los planes, donde se busca detectar dificultades de implementación para actuar tempranamente ajustando las acciones.

Este ejercicio reflexivo es parte del desempeño de los profesionales del programa, quienes mensualmente se reúnen en la ONG a exponer el trabajo realizado, analizar las planillas de RSM y proponer cambios que mejoren la intervención. Esta reflexión es facilitada con la generación de preguntas y exploración de hipótesis acerca de las acciones que no han dado los resultados esperados. Se cuestiona, qué dicen estos datos, qué cambios se pueden hacer con los recursos presentes en la escuela, se evalúa si es necesario inyectar recursos adicionales a la escuela desde el programa. Por ejemplo, en algunas escuelas en que los datos arrojaban una baja participación de los padres y dificultades de comunicación entre la escuela y las familias, el programa decidió financiar el servicio llamado "Papinotas", que a través de un mecanismo sencillo instalado en un computador de la escuela permitía enviar mensajería de texto a los celulares de los padres, esto incluía: recordatorios, refuerzos positivos, felicitaciones, invitaciones, entre otros. Los mensajes podían ser enviados por diferentes actores de la escuela.

Durante el tiempo que el programa permanece en la escuela – 4 años en total – lograba manejar datos de los niños/as y sus familias y sistematizarlos. Para graficar el tipo de datos y la capacidad de manejo en el tiempo, se ejemplificará con los registros de la Escuela Lucila Godoy.

En la siguiente tabla se muestra el rendimiento de los niños/as en Lenguaje, se organizar en torno a la cantidad de niños que dadas sus notas podían calificarse como Bueno, Excelente, Muy bueno, Regular o Deficiente. Esta categorización respondía a lo exigido por la Plataforma Internacional de Telefónica en que debían ingresar los datos de seguimiento de los niños/as.

La tabla n°20 muestra el rendimiento de los niños/as de la Escuela Lucila Godoy en Lenguaje, corresponde al registro de los datos desde el 2010 al 2014 y abarca a 5°, 6°, 7° y 8° de educación básica.

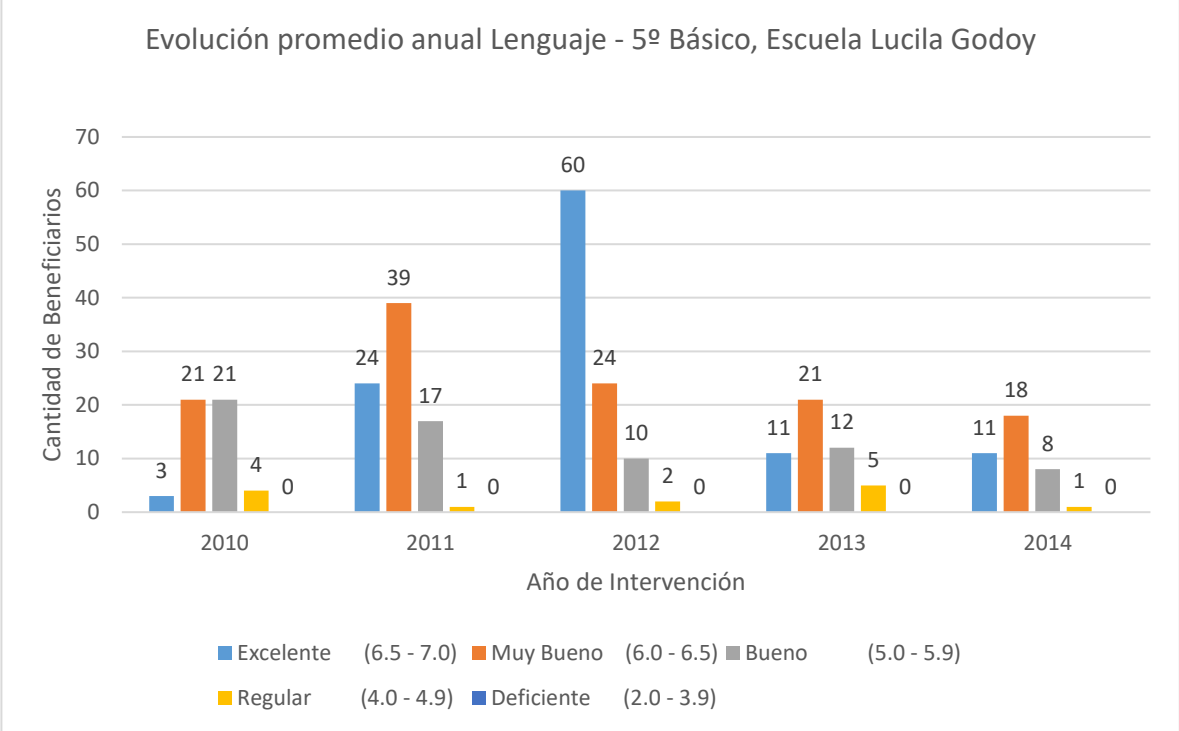
Tabla n°25
Rendimiento en Lenguaje niños/as Escuela Lucila Godoy

CURSO	PROMEDIO ANUAL LENGUAJE	2010	2011	2012	2013	2014
Quinto Básico	Bueno	21	17	10	12	8
	Excelente	3	24	60	11	11
	Muy Bueno	21	39	24	21	18
	Regular	4	1	2	5	1
Sexto Básico	Bueno	13	34	2	12	11
	Excelente	18	9	60	12	11
	Muy Bueno	18	61	29	19	25
	Regular	10	4	-	1	-
Séptimo Básico	Bueno	9	33	40	14	10
	Deficiente	-	1	-	-	1
	Excelente	14	21	19	7	9
	Muy Bueno	25	41	50	22	18
	Regular	2	5	4	2	2
Octavo Básico	Bueno	28	35	34	19	11
	Excelente	4	9	18	8	9
	Muy Bueno	23	54	42	24	20
	Regular	2	2	4	5	1

(Elaboración propia a partir de datos previsto por el Programa Proniño)

El siguiente gráfico muestra cómo evolucionó el rendimiento de los niños/as en Lenguaje en el periodo que el programa estuvo integrado en la escuela.

Gráfico n°5



(Elaboración propia a partir de datos previsto por el Programa Proniño)

Uno de los indicadores más relevantes del programa, es la asistencia a clases, la que es registrada mensualmente a través de los RSM. En las siguientes tablas se ejemplifica el seguimiento de la asistencia en los años que el programa estuvo en la Escuela Lucila Godoy.

Tabla n°26
Porcentaje de niños/as con promedio de asistencia superior al 85% anual

2010	2011	2012	2013	2014
77%	72%	82%	63%	81%
69%	72%	88%	63%	79%
78%	63%	85%	64%	72%
74%	76%	84%	73%	80%

(Elaboración propia a partir de datos previsto por el Programa Proniño)

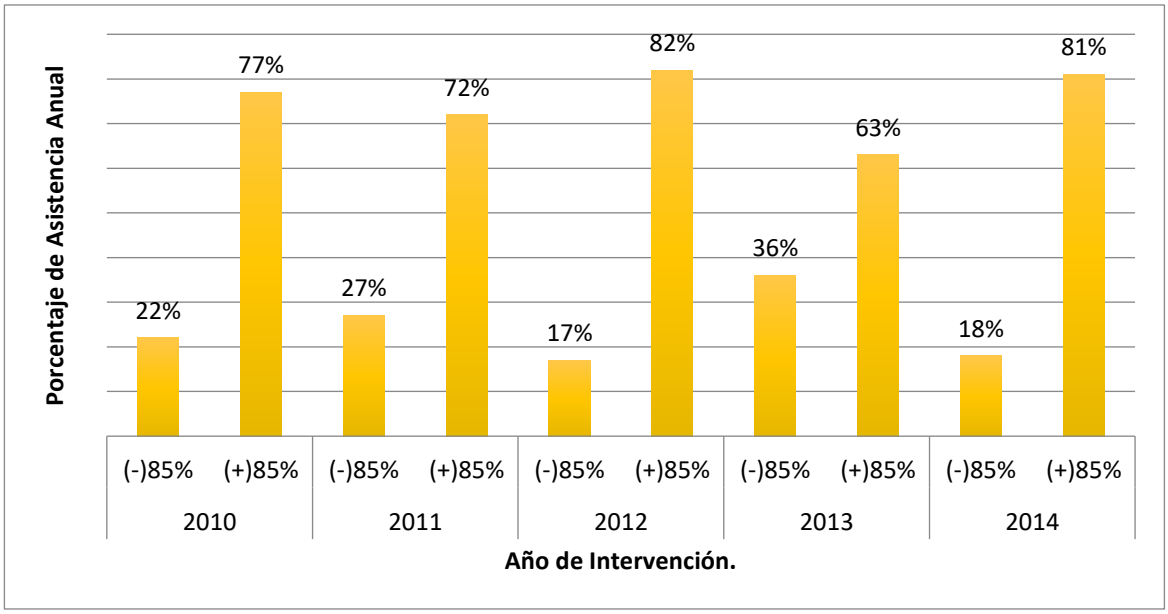
Tabla n°27
Porcentaje de niños/as con porcentaje promedio de asistencia inferior al 85% anual

2010	2011	2012	2013	2014
22%	27%	17%	36%	18%
30%	27%	11%	36%	20%
21%	36%	14%	35%	27%
25%	23%	15%	26%	19%

(Elaboración propia a partir de datos previsto por el Programa Proniño)

El siguiente gráfico sinteriza la evolución de la asistencia de los niños/as durante los años que el programa estuvo instalado en la escuela.

Gráfico n°6
Evolución del promedio de asistencia anual de 5° año de Educación Básica en Escuela Lucila Godoy 2010-2014



(Elaboración propia a partir de datos previsto por el Programa Proniño)

En el caso de la Escuela Lucila Godoy, el equipo de gestión, los profesores y otros profesionales del área psicosocial que trabajaban en la escuela, confiaban en la veracidad y grado de actualización de los datos manejados por el Programa Proniño. Habitualmente, integrantes del equipo de gestión o los profesores, acudían al profesional del programa para pedir referencia de los niños y sus familias. También, le aportaban datos para que él los incorporará a los registros del programa. La escuela lo visibiliza como un catalizador de la información de los niños y las familias, sin generar los mecanismos para apropiarse de esta tarea, pues terminado los cuatro años de intervención, el profesional deja el establecimiento y no necesariamente se da continuidad al seguimiento de estos datos.

> *"(...) él se considera siempre [el profesional del programa Proniño], hoy recién hubo un problema grave, enseguida se le comunica a él porque él tiene como toda la vida del niño, entonces al llevar todo ese registro, él toma conocimiento de todo lo que tiene, si hay un niño suspendido, cualquier cosa, si está faltando mucho, (...) hay una comunicación constante y tiene contacto con todos los profesores, es uno más del equipo"* (Directora Escuela Lucila Godoy, 4:24 37:38).

Paralelamente, al uso de los RSM por parte del programa, los coordinadores zonales debían ingresar las actividades del programa, correspondientes a su zona en una plataforma dispuesta por la Fundación Telefónica, llamada Sistema Internacional de Monitores (SIM). Además, semestralmente los profesionales de cada escuela ingresaban los datos relativos a indicadores claves del programa (notas, asistencia y trabajo infantil). A partir de los datos de los distintos programas sociales dependientes de Fundación Telefónica (España) en el mundo, se alimentaba un sistema especializado de reportes estadísticos, llamado PENTAHO (*Pentaho Business Analytics*[41]). Esta plataforma permitía realizar cruce de variables y emitir reportes de diversa índole (ver anexo 35).
La siguiente imagen muestra la página acceso a los reportes específicos asociados a los indicadores claves del programa.

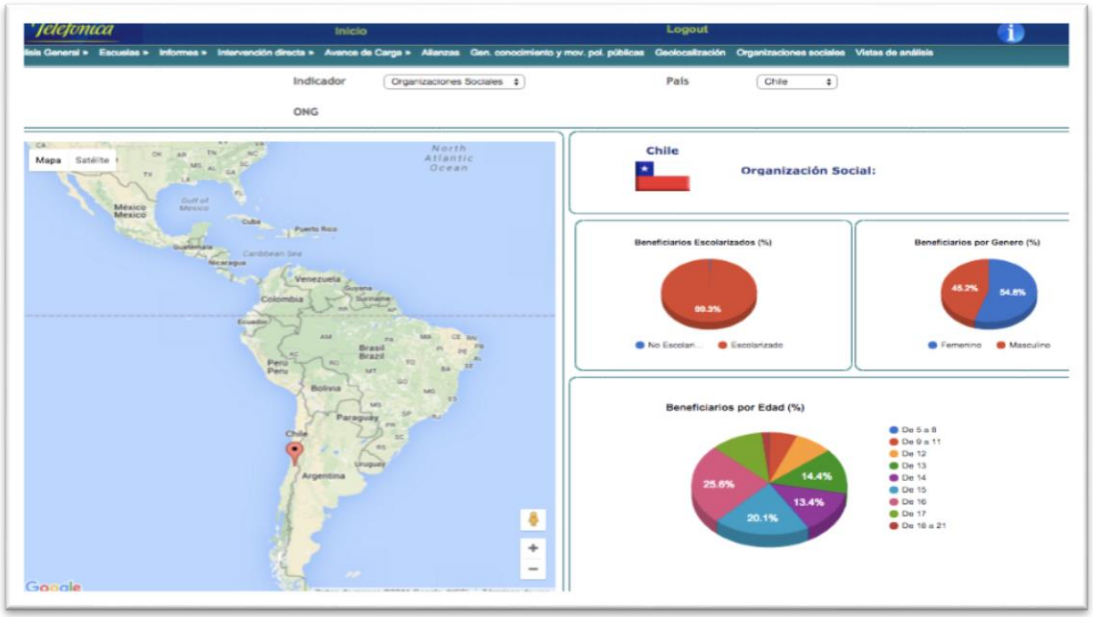
Figura n°24
Pantalla de Sistema Pentaho de Fundación Telefónica

(Proniño, 2013)

[41] Para gestionar las intervenciones en el área de Trabajo Infantil, Fundación Telefónica adquirió una herramienta de Business Intelligence (BI) que permitió el análisis de indicadores de Proniño. Específicamente, se trató de *Pentaho Business Analytics. Pentaho Business Analytics Enterprise Edition*. Los datos que son recaudados por esta herramienta son: niños atendidos (por ejemplo: escolarización, escuela, sistema público, nombre, lugar, trabajo, horas de trabajo, situación de la familia, horas para llegar al trabajo, etc.), escuelas involucradas (por ejemplo: lugar, tamaño, computación, etc.), ONGs colaboradoras y sus alianzas, centros de atención, campañas (http://www.dataprix.com/empresa/exito/fundaci-n-telefonica-utiliza-pentaho-gestionar-su-programa-trabajo-infantil)

La siguiente figura permite comparar la cobertura y organizaciones para la implementación del programa entre los países participantes.

Figura n°25
Pantallas de Sistema Pentaho de Fundación Telefónica



(Proniño, 2013)

El uso de los RSM y plataforma SIM por parte del Programa Proniño o el uso de la plataforma SENDA por parte del programa Duplas Psicosociales, responden a una de las estrategias claves para tener resultados en el uso de los datos, lo que Datnow, Park y Wohlstetter (2007) denomina “invertir en un sistema de gestión de la información”, pues los sistemas escolares que estudian múltiples y variados datos, debe trabajar la organización de los mismos, de una manera accesible y comprensible, ajustándose a sus necesidades. En este sentido, los autores también indican que este sistema de gestión debe estar a cargo de un equipo especializado en la tarea de análisis y apoyo a que otros agentes de la escuela han uso de los datos.

Cabe destacar que, en el caso de las escuelas en que está el Programa Proniño, no se trata de plataformas propias de la escuela y tampoco son sus agentes quienes se hacen cargo de ellas. Para las escuelas de Peñololén, la plataforma SENDA se acerca más a lo recomendado por Datnow, Park y Wohlstetter (2007), pues se aloja en cada escuela y responde a las directrices de la política educativa local implementada por la CORMUP. Ahora bien, en el caso de ambos programas, no se cuentan con los especialistas a cargo de apoyar la implementación de las plataformas.

Por su parte, para el Programa Duplas Psicosociales, los datos tienen relevancia ya que a través de ellos se puede aproximar a evaluar el trabajo realizado por las duplas. Fundamentalmente, se trata de datos que permiten hacer un balance de la gestión realizada por cada dupla en cada establecimiento. Los criterios y el tipo de datos a recabar y sistematizar se han establecido en diálogo con la CORMUP de la comuna.

"En cuanto al tipo de datos que se maneja desde la evaluación, por una parte, se cuenta con datos cuantitativos, donde se puede establecer la cantidad de niños/as y horas de atención. Por otra parte, hay una pauta que deben completar los directores y esto permite realizar una retroalimentación del trabajo realizado por las Dupla Psicosociales, que tiene un carácter más cualitativo" (Saracostti y Santana, 2013, 92).

El análisis de estos datos centrados en la gestión de las duplas, es presentado a fin de cada año y su función es iluminar las decisiones asociadas a la intervención con los niños/as para el año siguiente. "Respecto a los datos cuantitativos, los equipos consideran que hay suficientes, ya que cuentan con una base de datos en el establecimiento educacional y en los equipos de trabajo, la que permite identificar las necesidades de cada estudiante y proyectar las metas y los objetivos del próximo año. *"Datos más bien cuantitativos tenemos harto, pero por eso te digo, yo siento que nos falta más evaluar procesos… hay una base de datos por escuela y también está por equipo de trabajo"* (Equipo Establecimiento 1)" (Saracostti y Santana, 2013, 93). Como se aprecia en la cita anterior, es el mismo equipo quien identifica reconocer el desafío de considerar evaluaciones de procesos y replantear el alcance que tiene el uso de estos datos en cada escuela y en la comuna.

A modo de síntesis, este apartado ha permitido graficar de qué manera los programas cuentan con sistemas especializados para el registro y análisis de los datos. El ejemplo que mejor lo muestra, es el caso del Programa Proniño, con registros mensuales rigurosos, que abarca una amplia gama de datos – datos generados por la escuela y datos propios de la intervención – con un sistema de registro triple (registro de seguimiento mensual, sistema internacional de monitoreo y sistema Pentaho) que podrían operar como instancias que triangulen la información procesada. Sin embargo, se refuerza la idea que ha estado presente transversalmente en este capítulo, esta no es una inquietud de la escuela, no es una práctica que le sea propia y los programas no han logrado transferir estas capacidades.
Luego de analizar el uso que los programas hacen de los datos de la escuela y de los propios datos que ellos generan, el rol de los líderes de la escuela en el uso de los datos para la toma de decisiones y las implicancias de los datos como retroalimentación a los procesos de intervención desarrollados en la escuela, es posible reconocer que las escuelas aún no hacen uso de este recurso y los líderes – directores y equipos de gestión escolar – desconocen las potencialidades del uso de datos para la toma de decisiones y su impacto en la mejora escolar. Probablemente, no cuenten con las herramientas para hacerlo por sí mismos o para traspasar esta habilidad al cuerpo docente. Si bien, las escuelas reciben información trabajada por los programas y existen posibilidades de analizarla, el nivel de la reflexión es limitada, quedando a un nivel descriptivo del análisis.
En relación a los datos que son generados y analizados por los programas de intervención, estos se limitan a retroalimentar las intervenciones y no necesariamente la gestión de la escuela, aun cuando gran parte de estos datos son comunicados a los directores. Es decir, estos datos acotados sirven para la toma de decisiones asociadas al curso que van siguiendo los procesos de intervención y exclusivamente limitados a ellos.
En aquellas escuelas en que los líderes locales – la CORMUP de Educación de Peñalolén – están enfocados en potenciar las intervenciones psicosociales en los establecimientos y asumen un carácter de red para el trabajo con los programas de infancia o de apoyo a las escuelas municipales, se observa una mayor disposición e interés por considerar los datos y apropiarse de ellos con fines de mejora. Sin embargo, en las otras escuelas estudiadas –

Lucila Godoy, Amanda Labarca e Isaura Dinator – donde el programa Proniño, instancia externa a las escuelas, potenciaba el uso y análisis de los datos, esta práctica no se vio asimilada por la dinámica escolar, prevaleciendo la toma de distancia con esta tarea. Las escuelas no muestran voluntad política por apropiarse de estas habilidades, perdiéndose la posibilidad de dejar capacidades instaladas en esta línea por parte del programa en los contextos escolares.

La siguiente tabla sintetiza el análisis desarrollado:

Tabla n°28
Sistema de uso y gestión de datos según programa de intervención social

	Programa Proniño	**Programa Duplas Psicosociales**
Medidas para resguardar datos personales de los niños y sus familias	Consentimiento informado de las familias Sesión de imagen de los niños para las actividades con registros audiovisuales Claves de acceso a las plataformas de soporte	Clave de acceso a plataforma de soporte Directora filtra y no entrega toda la información personal de los niños a los profesores.
Diálogo de los datos – autoridades locales de educación	Se envían reportes semestrales a las Corporaciones Municipales de Educación	Se realizan reuniones de coordinación mensual de todas las duplas psicosociales de la comuna Se realiza un balance anual de toda la gestión de las duplas en las escuelas
Diálogo de los datos: programa – director	Se envían reportes mensuales de todas las intervenciones realizadas por el programa Se dan espacios de diálogo formales e informales para discutir temáticas que afectan a los niños.	Se dan espacio de diálogo formales e informal para discutir temáticas que afectan a los niños.
Diálogo de los datos: Programa – profesores	Diálogo ocasional – formal e informal, en la medida que algunas intervenciones involucran a los profesores	Diálogo ocasional – formal e informal, en la medida que algunas intervenciones involucran a los profesores Profesores tienen el rol de iniciar derivaciones de intervención al interior de la escuela.
Plataformas de soporte	Registro de seguimiento mensual Sistema internacional de monitoreo Pentaho	Plataforma SENDA

(Elaboración propia)

Capítulo 10. Los programas de intervención social escolar, implementación y estrategias en las escuelas estudiadas

Introducción

El presente capítulo busca dar a conocer los significados asociados a la implementación de programas de intervención social en las cinco escuelas estudiadas, con un énfasis descriptivo siguiendo las dimensiones de análisis previamente definidas y rescatando las particularidades de los discursos que los diversos actores de la comunidad educativa aportan a esta comprensión.

Los programas de intervención social implementados en las escuelas tienen su particular expresión en los establecimientos, mediados por la cultura escolar, la política educativa local y las condiciones específicas de los contextos territoriales y socioculturales en que se ubican, si bien una característica transversal ha sido la condición de pobreza en que emergen.

La implementación de programas de intervención escolar ha sido un proceso progresivo que logra cierta estabilidad con el financiamiento de la SEP y los lineamientos propios de la política de inclusión, específicamente mediante los Proyectos de Integración Escolar, es decir, alrededor del año 2008.

La forma en que cada escuela le ha dado significado a la incorporación e implementación de los programas de intervención es diversa, así como la manera en que los distintos actores de la comunidad educativa generan su propio discurso acerca de ellos, develando aproximaciones mediadas por el rol que cada uno tiene en la escuela y por el tipo de vinculación que tienen con los programas de intervención.

Para el desarrollo de este capítulo el principal insumo ha sido la codificación abierta de los datos, rescatándose sus categorías centrales, preestablecidas en esta investigación, sus propiedades y dimensiones. Dado el volumen de datos, se trabajó sistemáticamente en su condensación de categorías, ajustando y fusionando aquellas que contaron con mayor cercanía temática.

Se presentará cada una de las escuelas estudiadas, destacando aspectos propios del contexto en que se sitúa el establecimiento, los antecedentes que la propia escuela ha construido en torno a la implementación de los programas de intervención social, los programas de intervención que al momento de realizarse la investigación están presentes en las escuelas y sus estrategias de intervención, aspectos asociados a la percepción de los distintos actores de la comunidad educativa respecto a los programas y aspectos relativos a las condiciones para la implementación de los programas, destacando condiciones que obstaculizan y facilitan su desarrollo en la escuela.

Las categorías de análisis se construyeron recogiendo orientaciones dadas por la literatura donde se aportaban criterios analíticos para la caracterización de programas de intervención social en escuelas (Epstein et al, 2002; Datnow, Hubbard & Mehan, 2002; Saracostti, 2013) y también se consideraron las orientaciones propias del paradigma de analítico de la Grounded Theory especialmente en lo relativo al análisis de las condiciones en que emerge el fenómeno de estudio.

En la presentación de cada escuela se exponen las siguientes categorías de análisis:

- *Contextualización de los programas de intervención social en la escuela.* Este apartado busca dar cuenta de las particularidades del contexto inmediato en que se implementan los programas. Relevando, *características de la escuela, de los niños/as y de las familias* y los *antecedentes* que la propia escuela construye respecto a la implementación de los programas. En relación a este último aspecto, se hace referencia al *sentido* que tienen los programas para la escuela y a *las trayectorias que han tenido los programas intervención* desde su surgimiento en la escuela a partir de las narrativas de los actores de la comunidad educativa.
- *Procesos de implementación de los programas de intervención social en la escuela*, considerando que la implementación es concebida como la ejecución de un plan, una fase operativa de los programas que conlleva momentos, acciones concretas, responsables de estas acciones, uso de recursos y uso de un tiempo estimado. Este apartado se centra en las descripciones asociadas a los *programas de intervención social* que están presentes en la escuela al momento de realizar

esta investigación y que son relevados por los actores de la comunidad educativa. Para esto se describen los programas y sus principales *estrategias de intervención*. Estas estrategias corresponden a un conjunto de acciones que aspiran a conducir a un cambio a mediano o largo plazo en el ámbito social, psicológico y/o educativo. La mayoría de los programas, poseen de manera preestablecida un conjunto de estrategias que son parte de su metodología de intervención. Cabe destacar que, en este análisis, no se trata de la descripción técnica y formal de los programas y sus estrategias, sino de la descripción que los propios actores realizan. Por otra parte, se presenta la forma en que la escuela desarrolla determinadas *coordinaciones* para que puedan implementarse los programas y armonizar con los distintos procesos desarrollados por la escuela, destacando las *estrategias específicas de coordinación* que cada escuela genera.

- *Valoración y resultados percibidos respecto a la implementación de los programas de intervención social en la escuela.* Este apartado, da cuenta de dos propiedades, por una parte, *la valoración* que poseen los programas en la escuela y, por otra, los *resultados percibidos* en torno a las intervenciones realizadas. A partir del análisis de la forma en que los distintos actores de la comunidad educativa perciben la presencia de los programas de intervención en la escuela, surgió una clara valoración de ellos de manera transversal. Esta valoración se aplica a distintos ámbitos de la implementación de los programas, y responde al nivel de involucramiento que los actores de la comunidad poseen respecto a los programas. En relación a los resultados de los programas de intervención social escolar, éstos responden a cambios percibidos por los actores de la comunidad educativa y que pueden relacionarse a la etapa de implementación de los programas de intervención. Cabe aclarar, que son percepciones de resultados, no resultados que respondan a metas o indicadores de logros preestablecidos que podrían esperarse en un modelo de evaluación de impacto. Para el desarrollo de las descripciones de los resultados percibidos, éstos fueron organizados por ámbitos distinguiendo cuatro: *ámbito afectivo-relacional* de los actores

involucrados, resultados asociados al *ámbito actitudinal* de los actores involucrados, resultados asociados a *aspectos pedagógicos* propiamente tales y resultados asociados a las *condiciones particulares de la escuela.*

- *Condiciones para la implementación de los procesos de intervención social en la escuela.* En el análisis de la implementación de los programas de intervención social, se van identificando y describiendo condiciones específicas – procesos, eventos, situaciones, disposiciones de actores – que obstruyen el desarrollo de los programas. Para su presentación fueron organizados en dos grupos: aquellos asociados a la *gestión de la escuela* y aquellos asociados a la *disposición de los diferentes actores* involucrados en los procesos de intervención. En oportunidades estas condiciones no favorecen la implementación de los programas y se expresan como núcleos de tensión de estos procesos en la escuela. Por su parte, también se presentan condiciones que favorecen los procesos de intervención, si bien, fueron menos desarrollados desde los discursos de los actores participantes, éstos apuntan a condiciones que propician la implementación de los programas de intervención.
- *Síntesis de cada escuela.* Al final de descripción de cada una de las escuelas, se presenta un resumen de los principales aspectos abordados en el apartado.

El capítulo se organiza en base a cinco apartados. En ellos se describen las cinco escuelas estudiadas, las que corresponden a: Escuela Lucila Godoy, Escuela Irma Salas, Escuela Olga Poblete, Escuela Amanda Labarca y Escuela Isaura Dinator. Si bien, en las cinco escuelas se desarrolló el trabajo de campo estipulado en el capítulo de Metodología, en los primeros tres casos se logró un nivel de profundización de las descripciones mayor que en los últimos dos. Mención especial, tiene el caso de la Escuela Lucila Godoy, para la cual se presentan dos subcategorías que no están en la descripción de los otros cuatro casos, se trata, por una parte, de un segmento en que se aborda la discrepancia de perspectivas respecto a la coordinación de los programas de intervención en la escuela y, por otra parte, un segmento en que se profundiza en las construcciones emergentes desde la escuela de la relación familia-escuela a partir de la implementación de los programas

de intervención. Esto fue posible, a diferencia de las otras escuelas, porque fue la primera escuela en que se recogieron datos, dando naturalmente la oportunidad de insertarse más tiempo y participar en más actividades de la escuela.

10.1. Escuela Lucila Godoy

10.1.1. Contextualizando el surgimiento de los programas de intervención social en la Escuela Lucila Godoy

a) Características de la Escuela Lucila Godoy

La Escuela Lucila Godoy es un establecimiento municipal dependiente de la Corporación Municipal de Melipilla para la Educación y la Salud. Actualmente, cuenta con una matrícula de 458 estudiantes distribuyéndose de Pre kínder a 8° año de Educación Básica. La Escuela nació a principio de los años ’70 a partir de la fusión de dos establecimientos del sector.

El equipo de gestión de la escuela se ha mantenido constante durante los últimos cinco años. En cuanto a la dotación docente, la escuela cuenta con 33 profesores. En los últimos años ha tenido recambio en el grupo de docentes, ya que varios profesores han jubilado, incorporándose nuevos, en su mayoría jóvenes.

En relación al perfil de los estudiantes, la escuela se distingue por contar con en su mayoría con hijos/as de ex alumnos/as, los que además están vinculados por lazos familiares. Esta situación, ha facilitado la identidad de exalumno, constituyéndose en una red de apoyo para el propio establecimiento.

La escuela es definida como una escuela abierta a la comunidad, disponible para diversas actividades y vinculada con las redes del sector.

En el último tiempo ha bajado la matrícula de la escuela, pues las familias preferirían otros establecimientos, presentándose una fuga importante de estudiantes a otras escuelas municipales y particulares subvencionadas ubicadas en Melipilla.

En relación a las redes sociales formales con las que cuenta la escuela, es posible reconocer las redes del área salud, las que se activan como contingencia en casos de

accidentes de los niños/as y como parte de la implementación de las políticas de salud primaria destinadas a la educación básica, correspondientes a campañas de vacunación y charlas preventivas.

Otra red significativa para la escuela son los carabineros, se acude a ellos cuando las inasistencias de los niños/as son prolongadas e injustificadas. En estas situaciones, ellos realizan una visita domiciliaria e indican a la familia que los niños/as deben ir a la escuela, dada la obligatoriedad de la educación básica en Chile. También han activado esta red, cuando los niños/as están involucrados en alguna vulneración de sus derechos en que la familia ha tomado conocimiento, tales como maltratos graves o abuso sexual. Por tanto, esta red tiene un fuerte carácter de control hacia las familias.

> *"(...) Carabineros también son un gran aporte, (...) para que no deserten alumnos del sistema, porque aquí si un alumno falta muy seguido y si no hay antecedentes, llamamos y no contestan, hacemos un oficio que se envía a Carabineros y ellos van a verificar a las casas, al día siguiente el niño aparece (...)" (Integrante del Equipo de Gestión, 39:40)*

En cuanto a redes sociales que se activan para ofrecer apoyo material a la escuela, se enuncian dos: la Junta de Vecinos y un colegio de la comuna de Providencia en Santiago que ha apadrinado al establecimiento. En el caso de la Junta de Vecinos, esta organización regala a la escuela materiales especiales, por ejemplo, los instrumentos musicales para la banda. En el caso del colegio de Providencia, el apadrinamiento se concreta en la organización de una fiesta de navidad para la Escuela Lucila Godoy, donde se traen regalos a todos los niños/as de la escuela.

También se reconoce como red social, la Fundación de Promoción y Desarrollo de la Mujer (PRODEMU), siendo esta vez la escuela quien ofrece la infraestructura para que esta organización pueda realizar cursos de nivelación de estudios dirigidos a toda la comunidad.

Finalmente, se destacan dos redes sociales que se vinculan de manera directa con los programas de intervención desarrollados en la escuela, se trata de la Oficina de Protección de Derechos (OPD) y el Tribunal de Familia. La OPD local se encarga de pesquisar situaciones en que se pueden encontrar vulnerados los derechos de los niños/as de manera

leve o moderada, trabajando estrategias promocionales y preventivas con las familias y las escuelas de la comuna. En el caso del vínculo con el Tribunal de Familia, éste solicita informes de seguimiento psicosocial a la escuela de los niños/as que tengan activas causas en dicho tribunal. Generalmente, estas se asocian a situaciones de maltrato infantil, violencia intrafamiliar, entre otras materias de la jurisdicción de familia.

Para los profesionales de los programas, muchas veces la escuela – particularmente el equipo de gestión – actúa con extrema cautela a la hora de activar denuncias cuando se evidencian vulneraciones de derechos que afectan a los estudiantes. El equipo de gestión escolar tiende a ser temeroso al enfrentarse con las familias y las demandas judiciales, además de desconocer los procedimientos legales en esta materia. Algunos profesionales especialistas hacen una lectura crítica de esta situación, interpretándolo como falta de compromiso con los niños/as y sus familias.

> *"(...) es un tema de que acá no se hacen responsables, si hay que derivar a un niño, si hay una situación de vulneración, se da el típico peloteo (...) el tema de hacer la denuncia en tribunales, el tema de asistir a tribunales, todo es un problema (...)"* (Profesional psicosocial de un programa de intervención, 42:42).

*b) **Características de los niños/as y las familias de la escuela***

La caracterización de los niños es construida a partir de los discursos que se generan en la escuela. Destacándose, una visión negativa de ellos, categorizándolos a partir de múltiples problemas de carácter: educativo, psicológico y/o social.

Particularmente, los niños/as de esta localidad se caracterizan por dedicarse junto a sus familias al trabajo artesano de la greda. Los niños/as trabajan tempranamente mermando las responsabilidades escolares propias de su edad. Esta experiencia les hace ser más independientes, por ejemplo, pues manejan su propio dinero.

En el ámbito escolar, también se visualiza a los niños/as de manera negativa, catalogándolos como "niños problemáticos", con dificultades disciplinares.

Los profesores plantean que los niños/as se encuentran muy solos, con necesidades afectivas no satisfechas en el ámbito familiar.

> *"(...) siempre andan al lado de uno, de que uno los salude en la mañana, de que se despedida en la tarde, que uno les de la mano, les haga cariño, le cantemos*

> *cumpleaños feliz, eso lo valoran mucho (…) porque tengo alumnos que llegan a su casa y no hay nadie, siete u ocho de la tarde (…) hay muchos que no se quieren ir por la tarde, porque están solos"* (Profesor Jefe 1, 63:63).

Entre las características positivas de los niños/as se destaca que tienden a establecer buenas relaciones entre ellos, lo que se potenciaría por la red de parentesco presente en el perfil del alumnado.

> *"(…) todos se conocen, los niños desde prekinder a octavo, porque viven cerca o porque los papás juegan en el mismo equipo de futbol los días domingo, es como bien familiar. Es como salir a la plaza, están todos y se ven (…)"* (Profesor Jefe 1, 63:63)

Las familias que participan en la escuela se caracterizan en su composición por poseer una estructura familiar monoparental con jefatura femenina o bien, biparental no necesariamente formalizadas mediante matrimonio, presentándose un número importante de uniones de hecho, primando una baja estabilidad en la duración de las relaciones de pareja de ambos padres según los discursos de los participantes. También se presentan familias de tres generaciones, que operan como de red apoyo interno para los padres de los niños/s, donde las abuelas – especialmente – cumplen una función de soporte, asumiendo el rol de apoderados frente al establecimiento. Estas corresponden a familias jóvenes cuyas parejas han dejado recientemente de ser estudiantes de la misma escuela.

> *"(…) jóvenes que pololean y que tienen un hijo, tienen dos hijos, se juntan se separan… la niña va y se junta con otro y tiene un hijo del otro, papás diferentes (…) y lo malo que tiene es que son muchas familias entre parientes, muchos primos con primos, familias que se repiten, los apellidos por todos lados (…) son irresponsabilidades (…) son niños que salieron hace poquito no más de aquí, papás jóvenes, muy jóvenes, irresponsables, ex alumnos de acá del colegio… hay otros no que son jóvenes, pero son responsables" (Equipo de Gestión).*

Respecto a las características socioculturales, las familias pertenecientes a la escuela cuentan con enseñanza media completa o parcial, lo que dificulta las posibilidades efectivas de apoyar los aprendizajes de los niño/as desde la casa.

En relación a las actividades productivas a las que se dedican las familias, se destacan dos: el trabajo de artesanía asociado a la greda y el trabajo agrícola.

Una situación que se destaca en el sector, tiene que ver con la condición de trabajo familiar, que en ocasiones afecta a los niños/as, como ya se ha explicado.

> *"(…) aquí no existe la pobreza, lo que existe aquí en Pomaire y lo que me preocupa es que están haciendo trabajar a los niños a muy temprana edad, producto que es un lugar turístico, de la artesanía de la greda, y si la mamá y el papá se amanecen, por supuesto que el chico se amanece, y por ende, el chico al día siguiente se queda dormido, (…) le ayudan a pulir la greda, o 'no alcancé a hacer las tareas porque me puse a trabajar', eso lo veo frecuentemente y es lo que ocurre en este pueblo" (Integrante del Equipo de Gestión, cita).*

Los padres o adultos responsables del grupo familiar, se desempeñan en extensas jornadas laborales y en sistemas de turnos rotativos. Así los niños/as deben levantarse solos por las mañanas y muchas veces no llegan a la escuela.

> *"(…) aquí hay muchos apoderados que trabajan, dejan al niño, salen a las seis de la mañana y el niño tiene que levantarse solo, y el que no despertó, no vino no más (…) el apoderado no se preocupa realmente, si fue o no (…)"* (Integrante del Equipo de Gestión, cita)

c) Antecedentes a la implementación de los programas de intervención social en la escuela

En la Escuela Lucila Godoy se alude a modo de referencia a la década de los '90 como un periodo en que se inicia la inserción de programas de apoyo al ámbito escolar.

Por su parte, es a partir del 2000 que se da especial impulso a la implementación de iniciativas de carácter sectorial – particularmente del área salud – que son canalizadas en las escuelas municipales, programas de salud preventiva o promocional, por ejemplo, el Programa Previene de SENDA enfocado el fortalecer factores protectores de la familia y la escuela que operen previendo el consumo de drogas.

Desde el abordaje de las necesidades educativas especiales y con el desafío de conformar equipos de integración escolar de carácter interdisciplinario (MINEDUC, 2012), se han conformado los Programas de Integración Escolar (PIE). En la Escuela Lucila Godoy se cuenta con el Programa de Integración Escolar (PIE) que opera con recursos del Ministerio de Educación (MINEDUC) y aportes de la Ley se Subvención Escolar Preferencia (SEP),

dotando al establecimiento de un equipo interdisciplinario que implementa los lineamientos de integración.

Por otra parte, desde los aportes de instancias privadas, a partir del año 2010 la escuela fue seleccionada para ser parte de los establecimientos beneficiados por el Programa Proniño, iniciativa ejecutada técnicamente por una ONG, el Consejo de Defensa del Niño (CODENI), y financiada por la Fundación Telefónica España. Enfoca su quehacer en disminuir el trabajo infantil y fortalecer factores protectores en los niños/as, la familia y la escuela, para esto aporta a la escuela la contratación de un profesional con dedicación exclusiva por cuatro años, quién se dedica a la implementación del programa.

Cada uno de los programas identificados cuenta con objetivos y líneas de acción preestablecidas, sin embargo, más allá de lo declarado es posible recoger desde los discursos de los participantes el sentido que tienen los programas para la escuela y las contribuciones que ellos hacen al contexto escolar.

El sentido de los programas de intervención social para la escuela

Para la escuela el sentido de contar con programas de intervención social responde al contexto de vulnerabilidad social en el que se encuentran los niños/as y sus familias. En el caso de la localidad de Pomaire, caracterizada por ruralidad y pobreza, donde los niños/as están expuestos a factores de riesgos para su desarrollo, como el trabajo infantil, entre otras condiciones de riesgos psicosocial.

> *"(...) el contexto social que hay acá, nosotros como Habilidades [Programa Habilidades para la Vida] estamos acá en la escuela porque tienen un índice de vulnerabilidad, y además por el contexto, acá la mayoría trabaja en artesanía, sino trabaja en funciones agrícolas, hay un tema potente acá con la droga y el alcohol (...)* (Profesional psicosocial de Programa Habilidades para la Vida, 9: 9)

La escuela establece relaciones entre los problemas psicosociales que afectan a los niños/as y su desarrollo escolar, particularmente, se hace alusión a la forma en que afecta al rendimiento académico. En definitiva, se asume que los programas de intervención

social contribuyen a mejorar las condiciones psicosociales de los niños/as para facilitar el desarrollo de los aprendizajes.

> *"(...) no hay que olvidarse que el motor y el foco tiene que estar puesto en que estos niños y niñas aprendan lo que tienen que aprender y no lo que puedan aprender, porque tienen limitaciones (...) Ahora lo que pase adentro de la sala de clases (...) tiene mucho que ver con que, si tengo o no tengo yo, esos otros soportes para poder estar en una sala de clases en mejores condiciones para enfrentar un aprendizaje"* (Sostenedor, 25:25)

Reconstruyendo un camino

Al reconstruir el proceso en que los programas de intervención social, se instalan en la escuela, conformando un particular contexto de ocurrencia, se consideraron los discursos de los miembros del equipo de gestión escolar pues ellos tenían mayor claridad respecto a la secuencia temporal de los hechos, dado los años de permanencia en Pomaire y en la propia escuela.

Los recursos de apoyo escolar - ya sea programas o profesionales - desde la década de los noventa hasta hoy, se perciben escasos en la comuna de Melipilla. Particularmente, en la escuela se identifican como hitos del proceso la incorporación formal de programas de apoyo, como el Proyecto de Integración Escolar, Programa de apoyo con financiamiento SEP y Programas con financiamiento privado.

Desde la escuela se logra construir un escenario anterior a la incorporación de los programas, desprovisto de recursos de apoyo para los profesores, donde ellos mismos debían implementar estrategias fuera del aula para dar soporte a los niños/as. Por ejemplo, los profesores eran quienes realizaban visitas domiciliarias motivados por la preocupación por los niños/as que presentaban inasistencias prolongadas, estas acciones eran de carácter informal y respondían a la voluntad de cada docente.

En la Escuela Lucila Godoy se justifica la implementación de los programas de intervención a partir de dos perspectivas complementarias. Por una parte, hay quienes argumentan que los programas de intervención social escolar son una respuesta a nuevas políticas educativas centradas en la calidad y equidad de la formación. Esta perspectiva es

desarrollada desde el equipo de gestión escolar, evidenciando una apropiación conceptual donde los programas surgen como un soporte especializado para los niños/as.

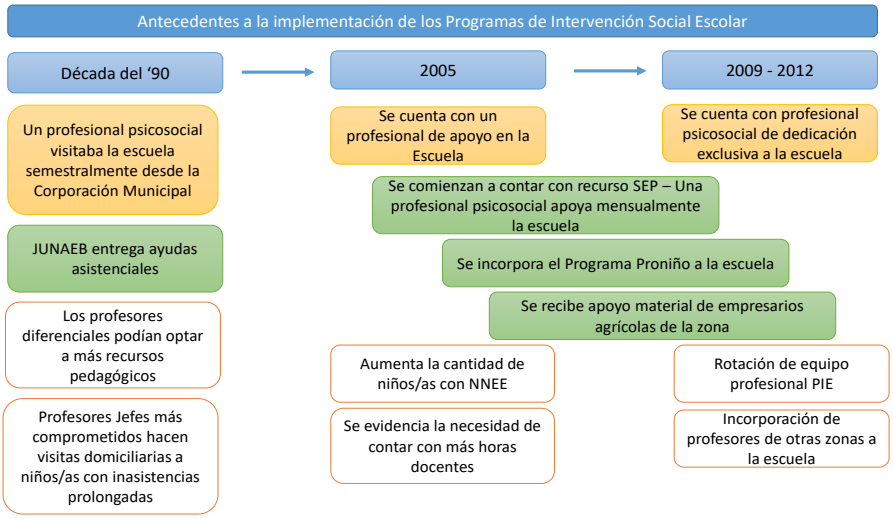
> *"(...) son alumnos con capacidades distintas, por lo tanto, si queremos lograr una educación de calidad y con equidad, tenemos que preocuparnos de todos nuestros alumnos y es así como empiezan a llegar estos profesionales, a ayudar en estos procesos educativos, es decir, a potenciar lo que los planes y programas de estudio y las políticas gubernamentales nos están pidiendo a nosotros, por lo tanto, nosotros como directores debemos tener la visión de identificar cuáles profesionales necesitamos"* (Integrante de Equipo de gestión escolar, 4:4).

Por otra parte, hay quienes justifican la implementación de los programas de intervención, desde la necesidad de responder al perfil de los niños/as y las características de sus contextos, condiciones que requieren de apoyos especializados para alcanzar logros de aprendizaje. Esta perspectiva proviene de la reflexión de los profesores.

> *"(...) en parte es por el contexto donde están los niños, dado que no solamente la atención se le va a entregar en el aula en aspectos pedagógicos, sino que el contexto de cierta forma ha influido un poco en la conducta, (...) donde el hecho que haya un quiebre en la familia y haya una mala estructura familiar perjudica a que el niño tenga un buen proceso, (...) por eso igual es importante que dentro de cada una de las escuelas, sobre todo en esta, que es un contexto más bien vulnerable, tengan el apoyo de los psicólogos, porque vemos que hay muchos niños con carencias afectivas, que están rodeados de un contexto que los perjudica en vez de favorecerlos (...)"* (Profesora Diferencial, 3:3).

La siguiente figura recoge una síntesis de los antecedentes y escenario actual de los programas de intervención social en la Escuela Lucila Godoy.

Figura n°26
Antecedentes a la implementación de los programas de intervención social escolar



(Elaboración propia)

Al reconstruir el proceso de implementación de los programas de intervención en la escuela, se identifican dos áreas en que se han evidenciado cambios en los últimos veinte años, por una parte, los recursos disponibles para apoyar psicosocialmente a los niños desde las escuelas, y por otra, las características de las prestaciones profesionales que reciben los niños/as en el contexto escolar. Estos cambios tienen estrecha relación con el incremento del financiamiento público destinado a mejorar la educación en el país, particularmente, el mejoramiento que la línea de educación especial con la consolidación de los Proyectos de Integración Escolar, el incremento y diversidad de los usos de recursos vía Subvención Escolar Preferencial (SEP) y la posibilidad de combinar estos recursos (MINEDUC, 2011; Marfán, Castillo, González y Ferreira, 2013).

En relación a los cambios en las prestaciones recibidas por los niños/as desde la escuela, se reconocen cambios en los tipos de atenciones y en el alcance de estas desde el punto de vista de los procesos de intervención social escolares.

Para las familias de la escuela los cambios percibidos en las atenciones destinadas a los niños/as, se asocian a una lectura de transformación respecto al concepto de niños/as, a

la labor y metodologías que utilizan los programas – particular mención tiene el Programa de Integración Escolar – que ha pasado de un enfoque que estigmatizaba a los niño/as con dificultades de aprendizaje, con escasos recursos profesionales de apoyo en la escuela y con un abordaje en que los niños/as eran aislados del grupo curso, a un enfoque en que se califican las dificultades de los niños/as a través de un diagnóstico técnico, donde hay un equipo profesional multidisciplinario que opera como soporte y donde las intervención son diversas.

Así lo expresan los discursos de algunas madres cuyos hijos/as han sido parte del Programa de Integración, comparando este cambio de enfoque respecto a los niños/as con dificultades de aprendizaje:

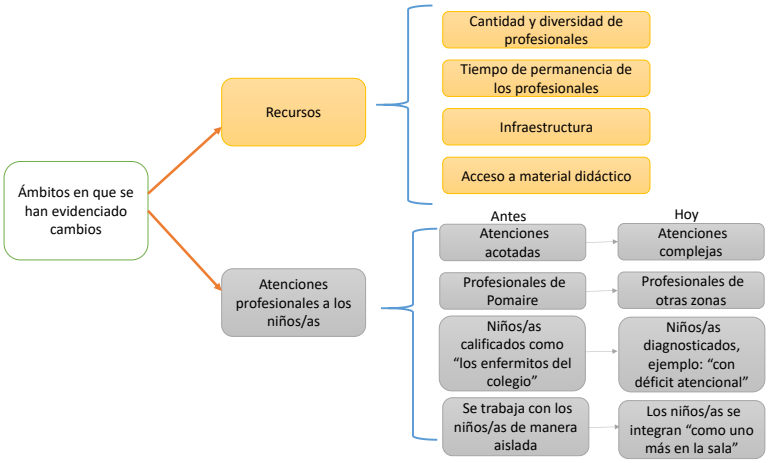
> *"(…) era muy antiguo el sistema que usaban (…) entonces cuando llegó un equipo, no era solamente la tía (…) porque Diferencial era ella no más, entonces cuando llegó la [la educadora nueva], llegaron otras tías, entonces fue: "qué linda la tía, nos trata bien, nos trata con amor, con cariño, (…) eso hizo que muchos más niños se integraran"" (Familia, 40:40).*

Agregan:

> *"integración no se llamaba integración, eran los enfermitos en los colegios, eran los niños con problemas, ahora no, son todos compañeros (…)" (Familia, 52:52).*

En la siguiente figura se sintetiza los ámbitos en que se han percibido cambios en los programas de intervención social presentes en la escuela:

Figura n°27
Ámbitos que han cambiado en la implementación de los programas de intervención social escolar



(Elaboración propia)

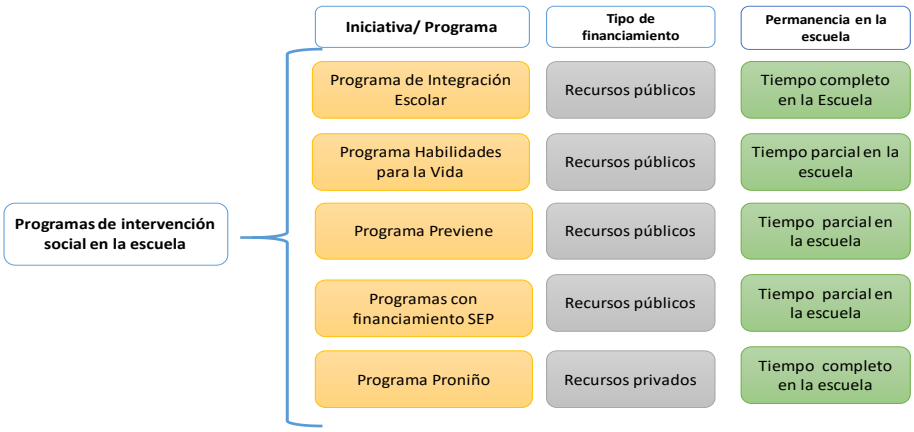
10.1.2. Procesos de implementación de los programas de intervención social en la Escuela Lucila Godoy

a) Programas de intervención social presentes en la escuela

La escuela cuenta con múltiples programas de intervención social que coexisten en su interior, algunos de ellos son: Programa de Integración Escolar (PIE), Programa Habilidades para la Vida (PHpV), Programa Previene, Programa con financiamiento SEP y Programa Proniño.

La siguiente figura sintetiza esta descripción aportando características de cada programa en función de su financiamiento y tiempos dedicados a la escuela.

Figura n°28
Programas de intervención social escolar presentes en la escuela



(Elaboración propia)

Los programas presentes en la escuela, cuentan con objetivos propios y énfasis diferentes según sus lineamientos técnicos. También se distinguen en relación a su fuente de financiamiento, siendo cuatro de ellos financiados por recursos públicos provenientes del Ministerio de Educación (MINEDUC) y cuyas líneas programáticas se canalizan a través del gobierno local, ya sea desde la Corporación Municipal de Educación como de otras unidades municipales. Sólo uno de ellos, posee financiamiento privado, contando con recursos provenientes de la Fundación Telefónica que han sido canalizados a través de la ONG Consejo de Defensa del Niño (CODENI).

Un aspecto que interesa comprender desde esta investigación son las estrategias que los programas de intervención se encuentran ejecutando en el ámbito escolar, pues éstas darían cuenta de aquello que los programas están realizando en la escuela efectivamente, sus herramientas técnicas y sus modelos de intervención. A continuación, serán abordadas las estrategias de los programas de intervención presentes en la escuela.

b) Estrategias implementadas por los programas de intervención social presentes en la escuela

En la Escuela Lucila Godoy fue posible profundizar en tres programas con sus respectivas estrategias de intervención, las cuales se asocian a los objetivos de los programas y a las particularidades de su implementación en la escuela.

Las estrategias transversalmente identificadas en los programas son: talleres para niños/as y familias, reuniones de apoderados y acciones de acompañamiento-seguimiento en el marco de las atenciones regulares de los niños/as.

A continuación, se presentarán las principales estrategias de intervención de tres programas: Programa Habilidades para la Vida, Programa de Integración Escolar y Programa Proniño.

Estrategias de intervención del Programa Habilidades para la Vida (PHpV)

Las estrategias de intervención de este programa están preestablecidas por los lineamientos técnicos del mismo, respondiendo a los años de intervención en la escuela, niveles de cursos y actores a los que se dirige, diferenciándose acciones para niños/as, familias y profesores. Los profesionales del programa tienen permanencia en la escuela de acuerdo a las estrategias que se estén implementando en los distintos períodos del año escolar, por lo tanto, esta es variable. Se implementa el programa de acuerdo a un itinerario cerrado y rígido que dificulta incorporar acciones emergentes.

La principal estrategia de intervención son los talleres, los que se van ajustando según el actor al que estén dirigidos. Así, por ejemplo, en el caso de los niños/as los talleres estarán centrados en el desarrollo de habilidades sociales, mientras que los talleres para padres y apoderados del nivel preescolar estarán centrados en el desarrollo de habilidades parentales.

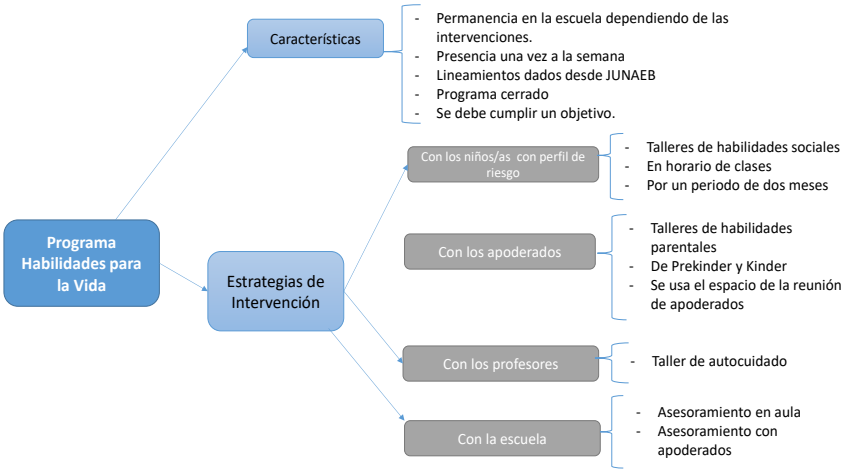
En el caso del trabajo con los profesores, el programa también utiliza la estrategia de taller para abordar temáticas de autocuidado profesional.

El Programa Habilidades para la Vida posee una sólida apuesta técnica de evaluación, que incluye la sistematización de los talleres dirigidos a los niños/as, encuestas de satisfacción dirigida a cada uno de los usuarios del programa, rendiciones financieras e informes de avance e informes finales del trabajo por cada escuela dirigidos a JUNAEB. Esta información es un insumo crucial para la planificación de año siguiente de implementación del programa en las escuelas.

En el caso de este programa, los profesionales se han coordinado con los profesionales del Programa Proniño para compartir registros de datos de los niños/as y sus familias, generar convocatorias a actividades de manera conjunta, evitando duplicar intervenciones.

La siguiente figura muestra las principales estrategias de intervención del programa implementadas en la escuela:

Figura n°29
Estrategias de intervención del Programa Habilidades para la Vida implementadas en la escuela



(Elaboración propia)

En síntesis, la implementación de este programa en la Escuela Lucila Godoy es reconocida con un recurso de apoyo significativo y contante. Ha logrado implementar las estrategias consignadas en sus directrices técnicas. Las principales debilidades de su implementación

ha sido no contar con los profesionales del programa de manera permanente en la escuela y la rigidez de las estrategias disminuyendo las posibilidades de adaptación a las necesidades emergentes en la escuela.

Estrategias de intervención del Proyecto de integración escolar (PIE)

El Proyecto de Integración Escolar (PIE) es una iniciativa que se considera parte de la escuela, se materializa con la incorporación de profesionales de diversas disciplinas que apoyan a niños/as que poseen dificultades de aprendizaje. La instalación del proyecto y la decisión de contratación de los profesionales se canalizan desde la Corporación Municipal de Educación de la comuna. Los profesionales tienen permanencia en la escuela y participan de las instancias de coordinación internas para implementar su trabajo.

La principal labor del proyecto es brindar un apoyo integral a los niños/as, con énfasis en la dimensión psicopedagógica, pesquisando y evaluando dificultades de aprendizaje.

El proyecto organiza sus estrategias de intervención, según el actor al que se dirigen, sea este el niño/a o la familia. Esta iniciativa considera a la familia como un recurso clave para que los niños/as puedan ir superando sus dificultades de aprendizaje.

Las estrategias de intervención dirigidas a los niños/as responden al diagnóstico de cada uno, no se trata de estrategias estandarizadas, pudiendo abarcar aspectos físicos o intelectuales.

Las acciones que contempla el programa están dadas de acuerdo a sus normas técnicas, no dejando espacio a innovaciones, es decir son acciones cerradas y rígidas.

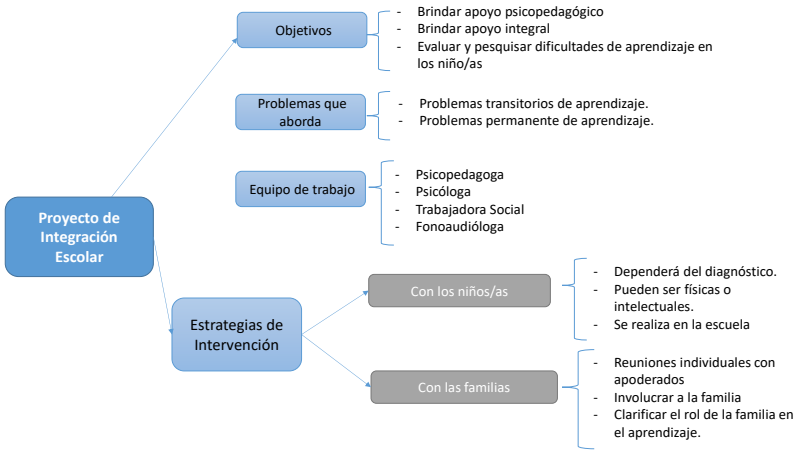
> *"(...) es un programa que es ley, entonces el decreto 170 es el que nos dice todo lo que tenemos que hacer, como, y este material viene listo, lo que es protocolo (...) bueno nosotros las pruebas que aplicamos son estándares, está validado y así cada especialista tiene su prueba, pero en cuanto a los formularios a entregar la información, viene todo dado y está en la plataforma para descargarlo"* (Trabajador Social Programa de Integración, 41:41).

El trabajo con las familias, consiste en involucrarlas en los procesos de los niños, destacando el rol que poseen en los procesos de aprendizaje de ellos. Para esto se aborda

a los padres o adultos responsables, a través de entrevistas personalizadas donde se va informando y acompañando el trabajo de los niños/as.

La siguiente figura muestra las principales estrategias del programa implementadas en la escuela:

Figura n°30
Estrategias de intervención del Programa Integración Escolar PIE implementadas en la escuela



(Elaboración propia)

En síntesis, la implementación del Programa de Integración en la escuela se caracteriza por ser altamente valorada pues responde a una necesidad sentida especialmente desde los profesores y desde niños/as con dificultades de aprendizaje que corresponden a un número significativo de la matrícula de la escuela. La valoración del programa se enfoca en reconocer los aportes en cuanto a: provisión de equipo profesional multidisciplinario, instalación en el establecimiento de manera permanente y disposición de múltiples recursos pedagógicos de apoyo a los niños/as y los profesores en aula. Cabe destacar que este es uno de los programas que se considera “parte de la escuela”, lo que ha favorecido su inserción en la gestión y cultura del establecimiento, facilitando su implementación.

Estrategias de intervención del Programa Proniño

El Programa Proniño se ha destacado en la escuela dada su permanencia de cuatro años en el establecimiento y su grado de flexibilidad en el curso de la intervención dejando espacio para acoger las demandas directas de la escuela.

En la Escuela Lucila Godoy el profesional psicosocial a cargo del programa ejercía liderazgo respecto a los otros programas vigentes en la escuela, favoreciendo el diálogo y disponiéndose para coordinar intervenciones entre programas. Este profesional era consultado por la Dirección de la escuela frente a potenciales situaciones críticas que afectaran a los estudiantes, siendo sus opiniones técnicas, acogidas y actuando en ocasiones conforme a estas orientaciones.

Las estrategias implementadas por el programa están dirigidas a los niños/as y las familias, y tienen énfasis distintos según el año de intervención en la escuela determinando los focos de intervención de manera diferenciada.

Los talleres para niños/as y familias, son estrategias compartidas con otros programas. Por ejemplo, con el Programa Habilidades para la Vida se acordaron convocatorias conjuntas, definición de niveles cursos para trabajar y división en la implementación de acciones, a fin de no sobre-intervenir y aprovechar de mejor forma los recursos disponibles.

Una de las estrategias de Proniño más valorada por los otros programas, es el Seguimiento a la asistencia, notas y comportamiento que realiza el Programa, esto se debe a que lleva un doble registro exhaustivo de estos indicadores con una periodicidad mensual, trimestral y anual. Lo anterior, para su registro interno como programa y por requerimiento de su financista (Fundación Telefónica España). En este sentido, el programa es un referente como instancia que posee datos actualizados y veraces de los niños/as y las familias, siendo permanentemente consultado por instancias internas de la escuela.

> *"(...) hoy recién hubo un problema grave, enseguida se comunica con él [profesional de Proniño] porque él tiene todo, como la vida del niño, entonces al llevar ese registro, él toma conocimiento de todo lo que tiene, si hay un niño suspendido, cualquier cosa, si está faltando mucho, porque hay un certificado médico que avala tal o cual cosa, hay una comunicación constante y tiene*

> *contacto con todos los profesores, él es uno más del equipo"* (Miembro del Equipo de Gestión, 37:38).

Cabe destacar que, el Programa ha presentado una alta adhesión de las familias de la escuela, esto se ha visto potenciado porque en sus primeros años de implementación el Programa financiaba ayudas materiales para los niños/as: mochilas equipadas, uniformes, pago de horas médicas particulares, ayuda económica para compra de anteojos, entre otros aportes materiales y/o financieros.

Por otra parte, el programa también ha presentado una alta adhesión de parte de los niños/as, resultando atractivo para ellos, ya que en su área promocional – que implica potenciar la recreación y el uso del tiempo libre de los niños/as – se contemplan salidas al cine, paseos culturales a Santiago, salidas a Mampato, etc. También el Programa llevaba estrategias recreativas a la escuela mediante: obras de teatros, cine en 3D, cuenta cuentos u otros servicios. Actividades recordadas y valoradas por los niños/as según consta en la última sistematización del programa (2013) y según se consignó en los registros de campo recabados durante la investigación (2013).

Esta disposición de recursos por parte del programa se hacía notar al contemplar material llamativo y de calidad para los trabajos de talleres con niños/as y familias, posibilidad de ofrecer alimentación en las actividades con familias. Esto resulta atractivo para las familias y se manifestaba en mayor participación y constancia en las actividades. De esta forma, resultaba conveniente para otros programas que disponían de menos recursos y/o adherencia, establecer alianzas con Proniño y realizar actividades en conjunto.

En relación a las estrategias de evaluación que posee el Programa, el profesional psicosocial a cargo, es evaluado en dos dimensiones: respecto a las metas de intervención asociadas a los indicadores antes mencionados y respecto a su calidad técnica para conducir estos procesos.

> *"Todo esto se evalúa a través de una evaluación de desempeño (…) mide desde características personales, hasta desempeños más concreto, desde llegar puntualmente a trabajar hasta entregar informes de calidad (…) también hay una planilla de cumplimiento de metas (…) y en un aspecto más informal, uno como Coordinadora lo va evaluando a diario, en reuniones, lo que el mismo colegio te*

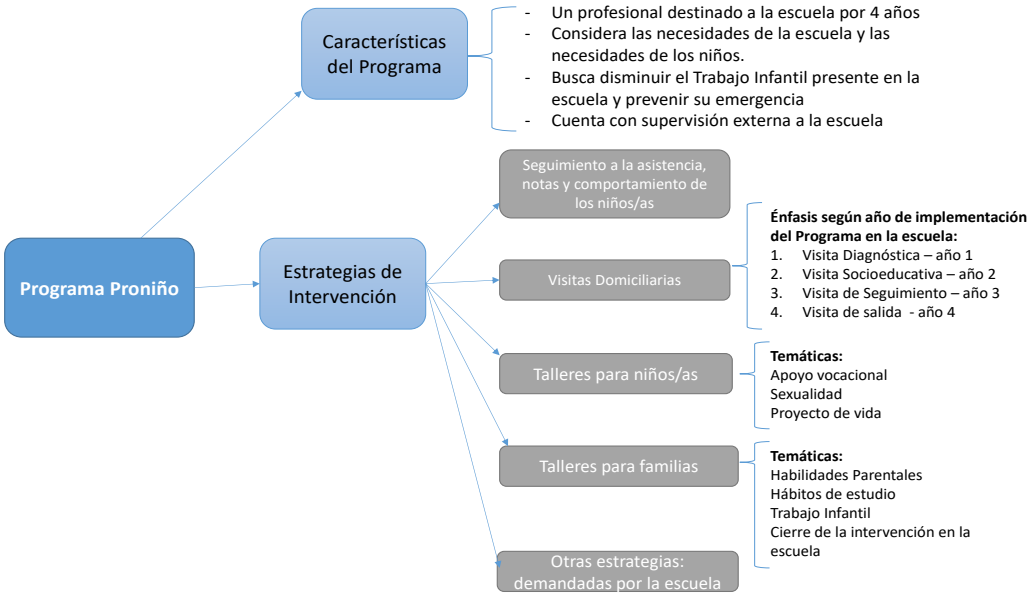
transmite del profesional y también los apoderados" (Coordinadora Zona Melipilla Programa Proniño, 39:39).

El profesional psicosocial que se desempeña en la escuela cuenta con un Coordinador de Zona, que monitorea sistemáticamente su trabajo y hace seguimiento a las metas y procesos del programa en la escuela. Adicionalmente, el profesional es sometido a evaluaciones de desempeño trimestrales.

Uno de los mayores desafíos del Programa Proniño es que la escuela incorpore las estrategias y el modelo de intervención, aportando sustentabilidad para el momento en que el Programa haya terminado su ciclo en el establecimiento. Para esto el programa mantiene un vínculo con la Corporación Municipal, promoviendo sus actividades y en ocasiones instando a co-financiar algunas de ellas. Sin embargo, nada asegura que la escuela o la Corporación asuman el modelo de intervención una vez que el programa se ha ido.

La siguiente figura muestra las principales estrategias del programa implementadas en la escuela:

Figura n°31
Estrategias de intervención del Programa Proniño implementadas en la escuela

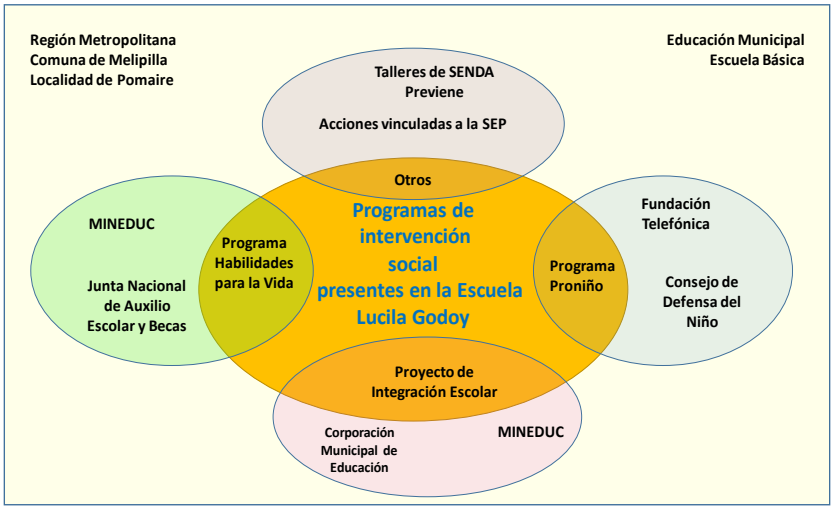


(Elaboración propia)

En síntesis, la implementación del Programa Proniño en la escuela es altamente valorada. Inicialmente porque el profesional psicosocial asignado por el programa a la escuela, simbólicamente ha pasado a ser el único profesional trabajador social de la escuela, quien por sus características personales y profesionales pasó a ser un referente técnico al interior del establecimiento, orientando decisiones de escuela en cuanto al manejo de ámbitos psicosociales de los niños/as y sus familias. Además, esto se ha visto fortalecido por la calidad de los registros que lleva el programa, datos que son permanentemente consultados por la escuela destacando que son datos actualizados y fidedignos de los niños/as. Otro ámbito de distinción en la implementación de este programa es la combinación entre una propuesta técnica flexible y la disposición de recursos para implementar múltiples actividades de interés de los niños y las familias. Particularmente, la disposición de recursos para realizar actividades y adquirir material de calidad le ha implicado fácilmente hacer alianza con programas que están implementándose en la escuela pero que disponen de menos recursos. De esta forma, se ha hecho sinergia implementándose intervenciones de manera colaborativa entre programas en la escuela.

La siguiente figura grafica la co-existencia de programas de intervención social en la Escuela Lucila Godoy.

Figura n°32
Programas de intervención social presentes en la Escuela Lucila Godoy



(Elaboración propia)

c) La coordinación de los programas de intervención social en la escuela

Estrategias de coordinación de los programas de intervención social en la escuela

La implementación de los programas de intervención social en la Escuela Lucila Godoy ha demandado generar instancias de coordinación para su funcionamiento, lo que implica adecuar funciones y espacios para los profesionales especialistas que son parte de los programas. Se observa que en la escuela la coordinación de los programas, así como su implementación, no fue parte de un proceso de planificación, lo que implicó ir haciendo ajustes sobre la marcha.

Para la escuela diseñar una estrategia de coordinación y destinar recursos a esto, se justifica en la intención de reducir posibles sobreintervenciones a los niños/as y en generar mecanismos que faciliten el trabajo con ellos y sus familias.

Desde la escuela se identifican dos instancias formales de coordinación: las reuniones de reflexión pedagógica y las instancias de reunión de los programas con la directora de la escuela.

Las reuniones de reflexión pedagógica corresponden a un espacio de tres horas semanales, donde se abordan temas relacionados con el proyecto educativo, avances en la planificación, búsqueda de estrategias y metodologías para trabajar con los niños/as y abordaje de problemáticas que pueden estar afectando a cursos o a los estudiantes de manera puntual. Además, se realiza la coordinación entre los programas que se encuentran funcionando en la escuela.

Las reuniones con la directora, son espacios que surgen como respuesta a contingencias, si algún profesor o apoderado se acerca a la dirección de la escuela, es derivado – internamente – al programa más adecuado para apoyarlo.

Desde el discurso del equipo de gestión escolar, se explica que estas instancias de coordinación están formalizadas al interior de la escuela, funcionando de manera conjunta con los programas y alineados con la dirección del establecimiento.

> *"(…) se hacen transferencias en las reuniones pedagógicas, nosotros pedimos y ellos [los profesionales] tienen que estar con nosotros, son reuniones que se hacen aquí en el colegio los días martes, en ella se ven todos los problemas que hay (…) tienen que estar los profesionales porque ellos a la vez conocen la realidad de todo el colegio, están considerados porque son parte del colegio (…)*

presentan sus avances, si hay retrocesos, si hay problemas con algún alumno, si hay problemas con alguna situación que sea extraescolar (…) se trabaja con todos de forma conjunta" (Integrante del Equipo de Gestión, 15,15)

Los profesores de la escuela tienen una perspectiva más crítica de los espacios de coordinación y de su efectividad. Para ellos, no siempre son logradas las coordinaciones, aludiendo a improvisación de acciones o a coordinaciones generadas directamente entre ellos y los profesionales de los programas sin mediar el equipo de gestión escolar.

"No es tan alineado, porque hay muchas cosas que en realidad no manejan ellos [el equipo de gestión escolar], y manejamos más nosotros, los profesores. O sea, de tomar una decisión y preguntarle a la Jefa de UTP y que ella no tenga idea, no es una buena comunicación en ese sentido (…) nos afectaría directamente si veo que los especialistas no van a trabajar conmigo" (Profesor Jefe, 34, 34).

"Yo me he dado cuenta que, en las reuniones de tal hora y tal hora, todo programado, y después, '¡Uy! Chiquillos se me olvidó que venían los de Proniño, los de Integración'… y claro tú estás lista para trabajar algo, con el tiempo justo y te llegan a intervenir (…) yo siento que ahí falla, falla el equipo directivo, ellos son los que no trabajan en conjunto con esto" (Profesor Jefe, 21, 21).

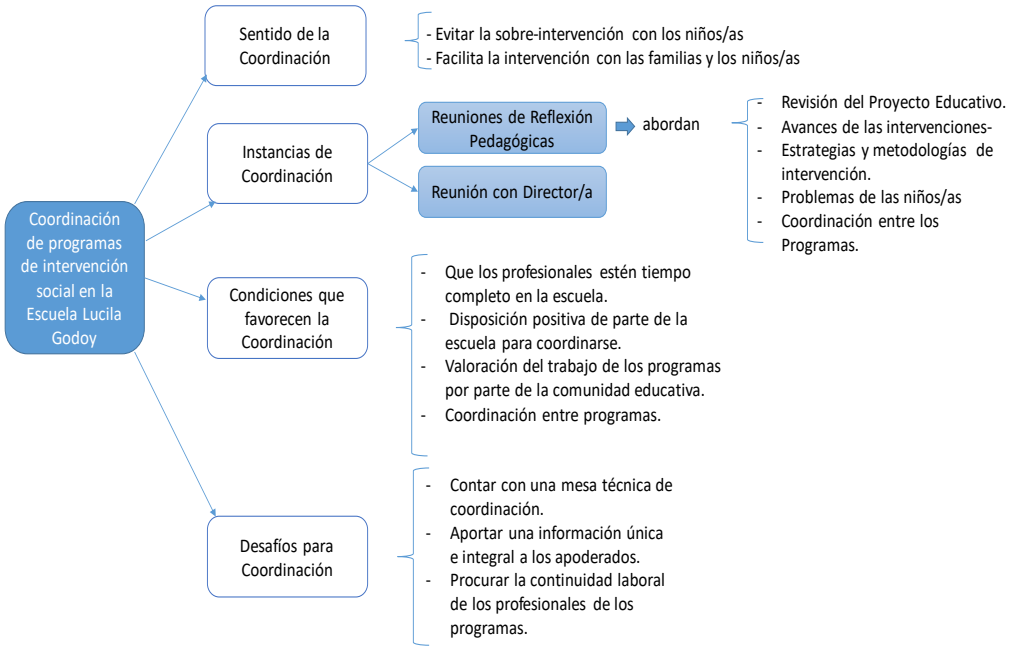
El proceso de coordinación – si bien presenta ciertas tensiones e inconsistencias desde los discursos de los diferentes actores - también es posible reconocer aspectos propios de las condiciones de la escuela que favorecen su ocurrencia. Entre estos, se encuentra una disposición por los actores de comunidad educativa por coordinarse ya sea desde los canales formales como autogestionando estas instancias de acuerdo a las necesidades emergentes. Esta disposición se sustenta en la valoración de los aportes que los programas hacen a la escuela y a los niños/as. Otra condición favorable es la iniciativa y capacidad de los programas por coordinarse entre sí, de manera autónoma, apuntando a minimizar la sobreintervención y a complementar recursos. Esto es posible dado que la mayoría de los profesionales de los programas tienen una permanencia de jornada en la escuela siendo parte de la dinámica cotidiana del establecimiento.

"(…) la forma que hemos tenido que trabajar con Proniño o el Proyecto de Integración ha sido esto de comunicarnos entre nosotros directamente, (…) nosotros ahora conversamos 'mira tengo tales fechas, voy a trabajar con tales

niños' (…) con Proniño ha funcionado bastante bien, con Integración ha sido un poco más débil porque rotan a los profesionales prácticamente todos los años (…)" (Profesional Psicosocial, 30, 30)

La siguiente figura sintetiza aspectos relativos a la coordinación de los programas en la escuela:

Figura n°33
Coordinación de programas de intervención social en la Escuela Lucila Godoy



(Elaboración propia)

En la Escuela Lucila Godoy, tal como se señaló anteriormente, los discursos de los actores marcaron perspectivas opuestas respecto cómo estaba instaurada la coordinación de los programas de intervención social. A continuación, se expondrán estos focos con mayor detalle.

De la coordinación armónica a la coordinación improvisada de los programas de intervención social. Perspectivas disímiles en torno a la coordinación de los programas en la escuela

Los significados contenidos en los discursos del Equipo de Gestión, se centran en una respuesta transversal por calificar la coordinación como una tarea lograda que se expresa en el trabajo armónico con los programas donde el equipo es un mediador entre las necesidades de los niños/as y familias y la oferta de apoyo brindada por los programas de intervención.

En otro polo, los significados construidos por los profesores son críticos especialmente respecto la labor del equipo de gestión y de las características puntuales del desempeño de algunos programas. Desde estos discursos, se pueden identificar tres nudos de tensión que explicarían estas inconsistencias: uno asociado al compromiso del equipo de gestión Escolar con esta tarea, un segundo nudo asociado a aspectos organizacionales en los programas y la escuela, y un tercer nudo, asociado a las características de los programas.

En relación al nudo compromiso del equipo de gestión se identifica un déficit, expresado en el desconocimiento de las estrategias, actividades y acciones que contempla cada programa, pues cada uno tiene focos particulares. Otro aspecto que se interpreta como falta de compromiso del equipo de gestión es la ausencia de un apoyo decidido frente a eventuales denuncias de situaciones graves que pueden estar vivenciando los niños/as, por ejemplos, abusos sexuales o maltratos graves. El equipo de gestión, mantiene cierto temor de involucrarse en estas problemáticas aludiendo a que se tratan de problemas de la familia y su mundo privado. Esto sería inconsistente con la perspectiva de derechos de la infancia que impera en los programas de intervención social escolar.

> *"(…) muchas veces los directores no se quieren hacer parte, primero por miedo, por desinformación otras por desvincularse de la situación (…) hay una cierta desvinculación, descansan en que Proniño, Habilidades u otros profesionales tomen esa responsabilidad (…)"* (Profesional Psicosocial, 37:37).

El segundo nudo de tensión se centra en aspectos de organización entre los programas y la escuela y cómo esto afecta la coordinación interna. Los profesores identifican desorden e improvisación de acciones entre el equipo de gestión y los programas. Los primeros, no

lograría aprehender todos los lineamientos de los programas y armonizarlos con la gestión de la escuela. Esto generaría superposición de actividades, profesores desinformados y falta de consideración en las planificaciones.

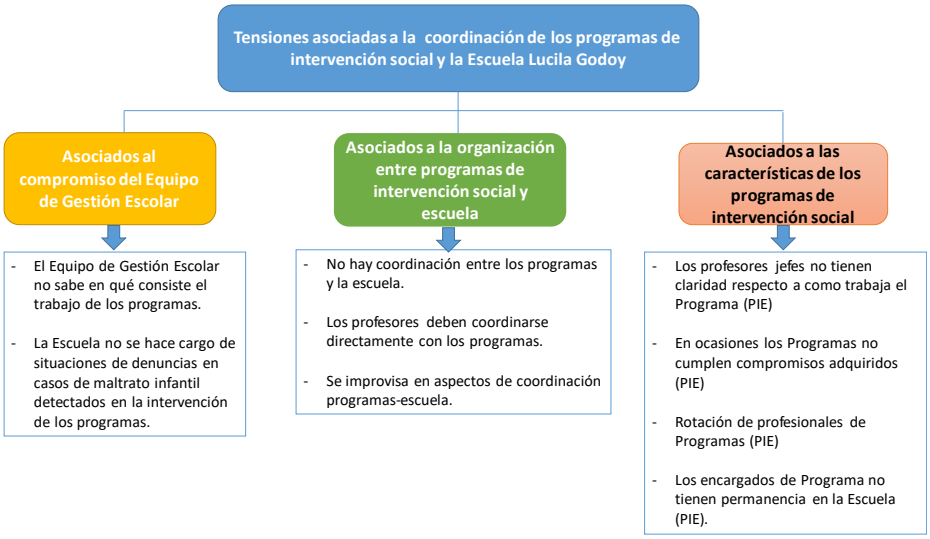
> *"(...) el equipo directivo te asegura algo y después te dice 'lo vamos a ver' y después 'no sé' y después otro resultado (...) yo siento que tienen tanta pega, tantas cosas que hacer, que se les olvida (...) no se alinean con todos los programas, a lo mejor sí con Proniño, sí con Integración, pero no entre todos, porque claro, ellos tienen tanta pega"* (Profesor Jefe, 16:19).

En este nudo, se aprecia que – en el escenario de descoordinación atribuida a la labor del equipo de gestión – los profesores optan por coordinarse directamente con los programas en relación a las intervenciones con los niños de sus cursos y las familias. Esto significa que su demanda de apoyo no es mediada por el equipo de gestión, sino que, por iniciativa propia, directa y respondiendo a una necesidad emergente se acuerdan acciones con los profesionales de los programas.

Un tercer núcleo de tensión, se asocia a las características de los programas, en este caso los discursos se centraron en la experiencia de los profesores respecto al Programa de Integración. Particularmente, en la escuela el equipo profesional del programa rotó de un año a otro, lo que generó molestias entre los profesores jefes de cursos con quienes trabajaban y entre las familias que tenían niños pertenecientes al programa.

En la siguiente figura se resumen las tensiones asociadas a las instancias de coordinación entre los programas y la escuela.

Figura n°34
Tensiones asociadas a la coordinación de programas de intervención social y la Escuela Lucila Godoy



(Elaboración propia)

En relación a la coordinación con programas externos a la escuela, que están presentes en el espacio local, destaca el trabajo con la Oficina de Protección de Derecho (OPD) de la red del Servicio Nacional de Menores (SENAME), este obedece a derivaciones de niños/as con problemas psicosociales o la demanda de informes pedagógicos de niños/as que son atendidos por la OPD.

Para los profesionales especialistas y profesores de la escuela, las posibilidades de coordinarse con los recursos locales que favorezcan el trabajo con los niños son escasas, se evidencia la ausencia de una red de infancia para abordar las problemáticas que les afectan. Por otra parte, se aprecia la ausencia de vínculos formales con los programas externos, debiendo ser activados de manera informal por parte de los profesionales de la escuela y respondiendo a contingencias.

10.1.3. La implementación fluida de los programas y su impacto positivo en las relaciones de la comunidad educativa

a) Aspectos que la Escuela Lucila Godoy valora de los programas de intervención social

Los distintos actores de la comunidad educativa desarrollan su propia representación de los programas de intervención social y desde ahí van construyendo sus propias valoraciones a la labor de estos.

Es así como para el sostenedor – en este caso representado por el Director de Educación de la Corporación de Educación de Melipilla – quien valora la labor de los programas, desafiando a las escuelas a aprender a trabajar con otros profesionales que no son profesores, cuando interesa abordar los aprendizajes de los niños/as en contextos socialmente vulnerables.

Por su parte, el equipo de gestión escolar valora que los programas sean reconocidos y aceptados por la comunidad logrando tener una comunicación fluida con los profesionales que los componen. Enfatizan en la capacidad de adaptación que los programas han tenido en la escuela lo que se ha visto favorecido por las características y la disposición de la escuela, de incorporarlos a su dinámica.

> *"Los equipos, yo creo que se han adaptado muy bien al colegio, han sido respetuosos de las normativas, han sido comprensivos con algunas situaciones. La paciencia ha primado y eso se agradece. La buena comunicación que siempre ha existido entre los interventores del colegio nos ha servido para lograr acuerdos que son necesarios dentro del trabajo que hacemos"* (Miembro de Equipo de Gestión Escolar, 40:40).

Para los profesores los programas se observan como un apoyo a su tarea docente. Sin embargo, tienden a demandar resultados rápidos de las intervenciones. Los profesores con más experiencias y prontos a jubilar, poseen una mirada más desconfiada de la labor de los programas, por tanto, son los que establecen mayor resistencia a un trabajo conjunto y colaborativo. Al contrario, los profesores jóvenes, tienen más facilidad para comunicarse y coordinarse directamente con los profesionales psicosociales, a su vez, son quienes reconocen resultados de las intervenciones en los niños/as y las familias.

> *"(…) reconocemos un equipo de especialistas en el colegio que es de mucha ayuda para nosotros (…) cuesta sí como profes, al principio somos súper cerrados, dentro de nuestra sala mandamos nosotros (…) eso se da más en los profesores que llevan más tiempo trabajando, los más antiguos (…) los profesores más jóvenes tenemos esa facilidad de que, si me va a ayudar, me va a servir para bien, todo lo que sea ayuda para mi es bueno (…) los equipos de trabajo jóvenes del colegio (…) trabajan súper bien todos juntos, porque somos de la misma escuela, en la universidad también se trabaja así, aprendimos de otra forma (…)" (Profesor Jefe 1, 25:25).*

Desde la perspectiva de los profesionales especialistas, el trabajo realizado, es valorado por la escuela en su conjunto. Concuerdan con la perspectiva de los profesores, respecto a la importancia de mostrar resultados de sus intervenciones al interior de la escuela, pues parte crucial de su validación estaría sujeta a la capacidad de evidenciar logros en el trabajo con los niños/as y sus familias.

b) Resultados percibidos respecto a la implementación de los programas de intervención social en la Escuela Lucila Godoy

Los resultados percibidos serán organizados para su presentación por ámbitos de logros, distinguiéndose cuatro áreas: resultados asociados al *ámbito afectivo-relacional de los actores involucrados*, resultados asociados al *ámbito actitudinal de los actores involucrados*, resultados asociados a *aspectos pedagógicos* propiamente tales y resultados asociados a las *condiciones particulares de la escuela.* Esta división sólo responde a una estrategia de presentación de los resultados, pues la práctica estos ámbitos se superponen e interconectan. En el anexo 18 se presentan tablas que muestran en detalle los resultados percibidos para cada ámbito.

Los resultados asociados al *ámbito afectivo-relacional* de los actores involucrados, son aquellos en que se reconoce la vinculación positiva de los profesores con los niños y se aprecian logros en los niños. Estos son principalmente en el desarrollo de habilidades emocionales y sociales lo que, a su vez, contribuye al mejoramiento de la convivencia escolar. Por su parte, se explicita que los profesores están más dispuestos a comprender el perfil de los niños/as y las condiciones de vida de ellos.

> *"(…) la Sofi el otro año va a ingresar a integración oficialmente (…) pero de todas maneras yo he notado cambios psicológicos que ha tenido, porque ella está más segura de su propio aprendizaje, se nota más contenta, ahora me dice: 'mira mamá' y llega con guías de matemáticas y las muestra orgullosa, y a mi hija le cuesta mucho matemáticas (…) me contaba de la profesora de matemáticas, que le había dicho – ella no habla casi nada – 'me gusta que usted sea mi profesora, me gusta como enseña'" (Integrante de Familias,* 70:70)

Los resultados asociados al *ámbito actitudinal de los actores involucrados*, están vinculados a disposiciones que favorecen la generación de cambios gatillados por los procesos intervención social. La escuela reconoce que los programas son un aporte para el establecimiento en su conjunto siendo valorados por las familias. A su vez, se reconocen cambios en las familias, en lo que respecta a su motivación, participación e interés por los procesos educativos de los niños/as. Se aprecia una mejor relación entre la familia y profesores, fortaleciéndose aspectos comunicacionales.

> *"(…) [se aprecian cambios en…] el compromiso de los papás hacia las tareas de sus hijos, al principio mandaba una tarea y nunca volvía hecha. Les tomaron más seriedad a las tareas, trabajos de investigación, etc. Los invitaba también a presenciar clases cuando tenían disertaciones, que ellos vieran como trabajaban sus hijos, trataba de mostrarles videos de las clases. Entonces todo eso sirvió para que se dieran cuenta que los niños sí vienen al colegio a estudiar, sí hacen cosas, no es que se encierren en la sala y en recreo para el patio no más" (Profesor Jefe 1, 41:41)*

Los resultados asociados a *aspectos pedagógicos*, se centran en la labor del profesor dirigida a los niños/as y las familias. En el trabajo con los niños/as, se considera un logro el poder contar con diagnósticos cognitivos de la totalidad de niños/as de la escuela – como parte del quehacer del Programa de Integración – esta información favorece que los procesos de ayuda sean pertinentes al perfil de los niños/as. En este sentido se reconoce en los profesores un esfuerzo y dedicación por enseñar a los niños/as siendo ellos mismos quienes reconocen los logros de aprendizaje en los estudiantes, especialmente cuando la familia está comprometida con el proceso. Por otra parte, otro resultado son las estrategias implementadas por los profesores de enseñar a las familias de tal modo que ellos puedan apoyar de mejor manera a sus hijos en casa, tanto a estudiar como a realizar las tareas.

> *"me sirvió mucho las reuniones para explicarles, Lenguaje y Matemáticas que era lo fuerte, y me sirvió mucho hacerles clases a los padres, o sea que vieran lo que estábamos viendo, que manejaran el mismo idioma que nosotros manejamos dentro de la sala de clases. Los niños también se sentían mucho más motivados. En reunión de apoderados, yo mostraba todos los contenidos que veíamos, entonces yo les mostraba, para que vieran cuándo venía esa unidad, cómo íbamos a trabajar, qué tareas podían llevar. Entonces ya se sentían un poco preparados" (Profesor Jefe 1, 41:41)*

Los resultados asociados a las *condiciones particulares de la escuela*, responden a cambios que han ocurrido en el establecimiento a partir de la implementación de los programas de intervención social. Entre estos se destacan aspectos relativos a: decisiones que la escuela ha tomado sobre la marcha en los procesos de implementación de los programas y que los afectan directamente, modificación de indicadores tradicionales de logro académico que han sido incrementados y nuevas construcciones respecto a cómo concebir la escuela.

Adicionalmente, se ha ido reconociendo el valor de contar con redes de apoyo profesional dentro de la escuela, prestaciones que están disponibles como soportes socio-educativos para los niños/as y las familias. Para esto se ha enfocado en el trabajo coordinado entre profesores y profesionales de los programas, buscando conciliar las necesidades de los niños/as con los recursos disponibles en la escuela. Por otra parte, como una expresión de la intención de integrar los programas de intervención social con la gestión de la escuela, sus acciones se han incorporado a los planes de mejoramiento del establecimiento. En definitiva, se ha logrado un reconocimiento interno de los programas como dispositivos de ayuda para la comunidad educativa.

10.1.4. **Construcciones de la relación familia-escuela a partir de la implementación de los programas de intervención social en la escuela**

Al explorar la relación familia-escuela en la Escuela Lucila Godoy, considerando el tiempo y la experiencia de implementación de los programas, fue posible recoger distintas construcciones asociadas a esta relación en función de la perspectiva de distintos actores.

Este análisis sólo fue posible de realizar en esta escuela, dado que naturalmente, los participantes ahondaron en esta dimensión.

Se lograron agrupar cuatro construcciones de la relación familia-escuela. En ellas se explica cómo se concibe la relación, se indican cuáles son las instancias que la escuela ofrece para que las familias puedan participar y qué condiciones propias del establecimiento potencian esta participación. Finalmente, se realiza una síntesis de las estrategias de apoyo que ofrece la familia a los niños/as.

Los actores que se refirieron a la relación familia-escuela y aportaron mayor recurrencia discursiva en esta temática, fueron: el equipo de gestión escolar, los profesores, las familias y los profesionales especialistas. Los primeros dos actores fueron categóricos en indicar que la relación familia-escuela estaba marcada por la ausencia de las familias y el bajo compromiso con los procesos de los niños/as.

La perspectiva de estos dos actores es coherente con lo encontrado en la literatura respecto a la construcción unidireccional que la escuela hace de la relación familia-escuela y la tendencia a enjuiciar a las familias desde un patrón ideal de ser familia – por antagonismo – padres comprometidos, presentes e involucrados (Icaza y Mayorga, 1994; Ramírez, 1999; Rivera y Milicic, 2006). Dicha construcción, no es reeditada a partir de las condiciones de vida actual de las familias: nuevas configuraciones familiares, ambos padres trabajan para aportar al sustento familiar, las distancias y tiempos de traslados entre los lugares de trabajo y la escuela son significativas, las condiciones de pobreza y marginalidad que pueden sumarse a estos escenarios.

Para los profesionales especialistas, la construcción de la relación familia-escuela, igualmente estaría marcada por la desesperanza, respecto a superar problemáticas e involucrar a las familias en los procesos de aprendizajes de los niños/as.

Para las familias – fundamentalmente las madres de los niños/as participantes de algunos de los programas de la escuela – la presencia de programas de intervención en la escuela es un criterio de elegibilidad del establecimiento. Destacan la presencia del Programa de Integración como un recurso de apoyo para enfrentar las dificultades de aprendizaje de sus hijos/as.

La figura 35 grafica la perspectiva de cada uno de estos actores a continuación se abordará en detalle cada una de ellas.

Figura n°35
Construcciones de la relación familia-escuela a partir de la implementación de los programas de intervención social en la escuela

(Elaboración propia)

a) Relación familia-escuela: la escuela como guardería para familias ausentes

El equipo de gestión al construir su perspectiva de la relación familia-escuela, desarrolla dos líneas argumentativas. Una de ellas, enfocada en caracterizar la relación con la familia, destacando sus falencias respecto al compromiso con la formación de los niños/as, indicando que para las familias, la escuela sería una guardería. En esta construcción de guardería, la familia deja al niño/a en la escuela para que otros, que son los profesores se hagan cargo de "lo educativo". Donde la función parental se limitaría a "dejarlos en la escuela", es decir, a garantizar la "asistencia" de los niños/as, pero no su inserción y ni el apoyo en sus procesos de aprendizajes.

Si bien, lo más destacado apunta falta de presencia y de compromiso de las familias, llama la atención que también se señale como negativo, contradictoriamente, aquellas

situaciones en que las familias – que viven en los alrededores de la escuela – ingresen y permanezcan en la escuela sintiéndose vigilados.

> *"somos como una guardería infantil y eso porque, porque viene el apoderado a vigilar todo lo que se hace, de todos lados nos vigilan (...) tienen confianza en nosotros entre comillas (...) [yo les digo] para qué viene al colegio, si no tiene confianza en que el colegio la va a cuidar, váyase a otro lado..." (Jefa de UTP, Equipo de Gestión, 93:93).*

Desde esta construcción de la relación, el equipo de gestión, hace una distinción entre los apoderados en general y los apoderados que conforman el Centro General de Padres y Apoderados, quienes sí serían un aporte a la escuela dado que realizan múltiples actividades en favor del establecimiento y son eficientes gestores de recursos para la escuela.

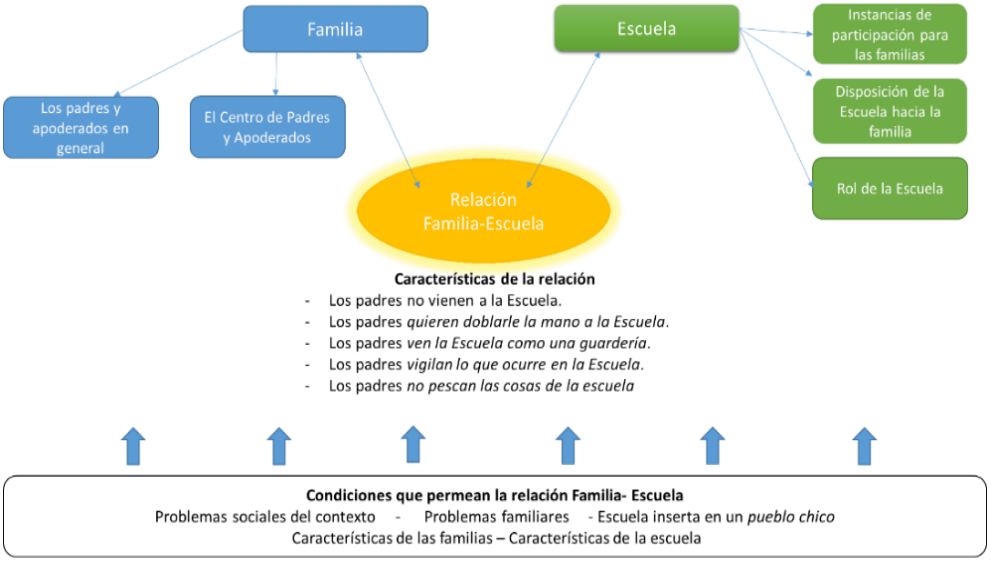
> *"El Centro de Padres de aquí es un 7 (...) cuando faltaban la mitad de los materiales, ellos pusieron todos los ladrillos a donación de todos los cursos y cada niño tenía que traer un ladrillo y quedó súper lindo" (Jefa de UTP, Equipo de Gestión, 119:119).*

Una segunda línea argumentativa, apela a la posición en que se encuentra la escuela respecto a las familias, en esto destacan las instancias de participación que se ofrecen desde la escuela, la disposición positiva de la escuela a involucrar a las familias y al rol que cobra la escuela en contextos de pobreza.

Las instancias de participación para las familias están conformadas por actividades colectivas de carácter formal o informal que son organizadas desde la escuela, por ejemplo: actos cívicos, semana pomairina, aniversario de la escuela, convivencias recreativas previas al período de vacaciones, entre otros. También son señaladas, las reuniones de apoderados y los talleres, espacios formales en que abordan de manera directa aspectos de rendimiento y conducta de los niños/as.

El equipo de gestión escolar, reconoce que esta relación conflictiva entre la escuela y la familia tiene consecuencias directas para el rendimiento de los niños/as.

Figura n°36
Relación familia-escuela: guardería para familias ausentes



(Elaboración propia)

b) *Relación familia-escuela: "la escuela se lleva toda la pega" y la familia está a la defensiva*

Los profesores comparten la perspectiva del equipo de gestión respecto a las familias, lo que se grafica en la expresión: *"la escuela se lleva toda la 'pega'",* sin embargo, reparan en una actitud parental de *"estar a la defensiva",* donde las familias se perciben atacadas al pedirles que acudan a la escuela. Esta actitud dificulta el diálogo entre los profesores y la familia.

Se reconocen algunas características de la escuela, que la posicionan de mejor manera en la relación familia-escuela. Para los profesores, la escuela es un espacio de protección para los niños/as y de apoyo para las familias. Así, la escuela es reconocida como un recurso protector en el contexto de las familias, en este espacio los niños reciben cuidados, son acompañados en sus procesos formativos e incluso reciben la alimentación diaria sin embargo eso se limita al tiempo de la jornada escolar.

> *"(…) si bien la escuela es un estamento protector al mismo tiempo tiene que estar la familia, porque nosotros no sabemos qué hace el niño después que están en el colegio, el apoyo de la familia influye de forma considerable en el proceso de los*

> *niños, si hay una mala estructura familiar, no es posible que el niño tenga mayores avances o logro de objetivos que se ponen en la escuela" (Profesores Diferencial, 5:5).*

La instancia de participación que los profesores identifican para las familias es la reunión de apoderados, procuran que éstas sean participativas y centradas en los aprendizajes de los niños/as. Aun cuando las familias, siguen reduciendo estos espacios a definir el paseo del curso o generar mecanismos para reunir dinero.

En el discurso de los profesores se vislumbra un reconocimiento a la importancia de la familia en la relación familia-escuela relevando el apoyo brindado desde la casa a los niños/as. Se explicita que *"la escuela necesita a la familia",* esto se podría explicar porque desde las herramientas pedagógicas, los docentes saben que los procesos de aprendizaje de los niños/as no sólo se restringen a lo que ocurre en el aula, sino que están estrechamente relacionados a las prácticas familiares y al capital cultural de la familia.

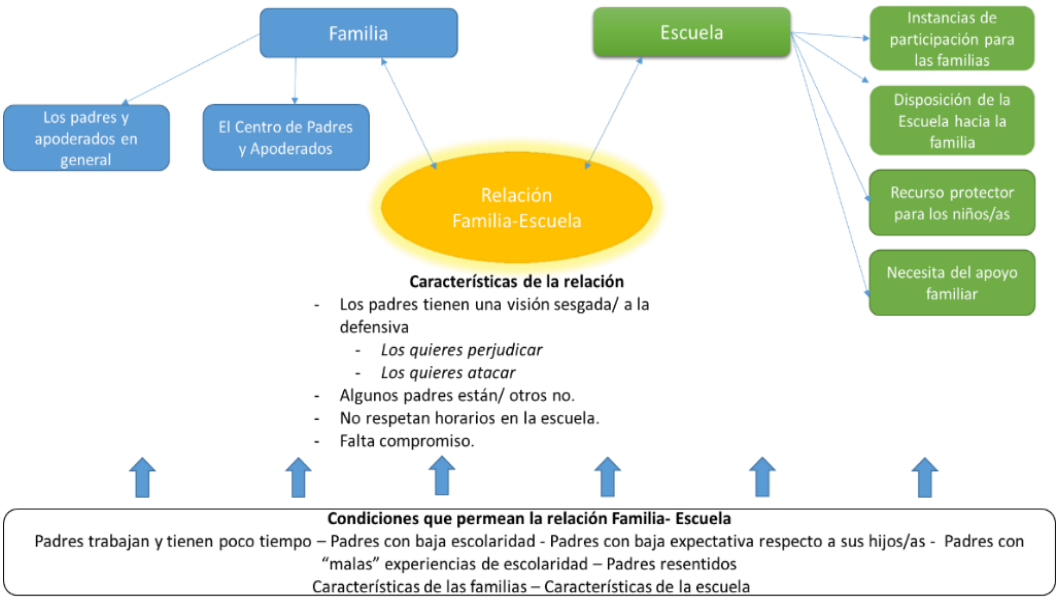
> *"(…) yo todas mis fichas las pongo por los niños, para mí ellos vienen a dar el 100% todos los días, pero en la casa tienen que seguir el trabajo, tiene que haber esa cercanía (…) ustedes son parte de la familia del colegio, también eso lo dejo bien claro, no es dejar a los niños en la puerta del colegio y me voy (…) esa experiencia de venir más al colegio, muchos apoderados no la tenían muy clara" (Profesor Jefe 1, 39:39)*

En relación a las condiciones generadas desde la escuela para potenciar la relación familia-escuela, los profesores destacan aspectos asociados al capital cultural familiar y aspectos asociados a las propias experiencias de escolares de los padres. Por ejemplo, se indica que las familias tienen bajas expectativas respectos a las potencialidades de los niños/as, los padres tienen baja escolaridad, tienen *"malas experiencias escolares"* o son padres *"resentidos" socialmente*.

> *"(…) es una problemática constante en reunión de apoderado (…) yo siento que el problema viene de sus casas, porque los papás a lo mejor vienen con una mala experiencia, con algún resentimiento o sufrimiento en la vida que hace que no proyecten más a su hijo, entonces claro, uno conversa con los padres y sí puedes lograr cosas, pero nos dejan toda la pega a nosotros" (Profesor Jefe 2, 11:11).*

Estas condiciones identificadas han sido señaladas en la literatura de involucramiento familiar como factores que median las posibilidades de desarrollar involucramiento, particularmente la propia experiencia escolar y parental de su familia de origen (Hoover-Dempsey, Walker, Sandler, Whetsel, Green, Wilkins y Closson, 2005; Hoover-Demsey y Sandler, 2005; Hill & Tyson, 2009). Lo que, en este caso, favorecería el círculo de padres resentidos-padres no comprometidos, según han construido los profesores.

Figura n°37
Relación familia-escuela: "la escuela se lleva toda la pega" y la familia está a la defensiva



(Elaboración propia)

c) Relación familia-escuela: la escuela de los expertos y la familia en guerra

Los profesionales especialistas, en este caso en su mayoría pertenecientes al Proyecto de Integración, han desarrollado un constructo de la relación familia-escuela a partir de las necesidades educativas especiales de los niños/as y el involucramiento que las familias manifiestan en los procesos de apoyo a los niños/as que se gestan desde la escuela.

La pertenencia al Proyecto de Integración Escolar polariza dos aspectos de esta relación. Por una parte, la resistencia de las familias por incorporar y aceptar que sus hijos son diagnosticados con alguna dificultad de aprendizaje y que ésta es catalogada y abordada por este proyecto, lo que hace más tensa la relación entre la familia y los profesionales. Y, por otra parte, el proyecto, posee lineamientos explícitos en que se debe involucrar a la familia, los que al no implementarse adecuadamente con ellos dificulta el apoyo pedagógico integral dirigido a los niños/as.

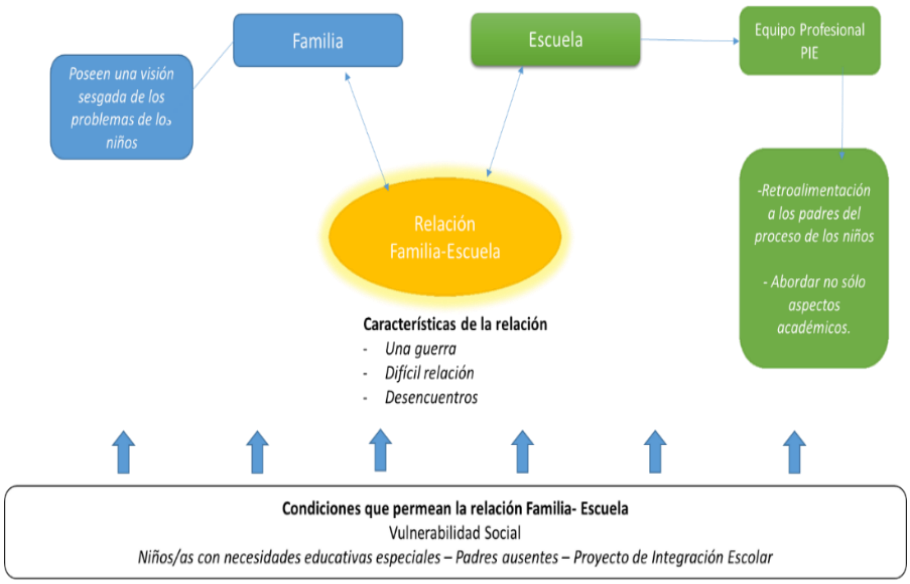
Para estos profesionales la relación familia-escuela, se grafica como una guerra, son bandos que están en permanente ataque. Es una relación tensa, con escasos espacios e instancias de encuentros.

> *"(...) nos cuesta encontrar a la familia, encontrarnos, porque la familia cuando se requiere de los niños, son pocos los niños que hay preocupación, generalmente coincide que los niños que están integrados, son padres ausentes, que les cuesta acercarse a la escuela, niños que tienen otras problemáticas, entonces la relación con los padres es un poco difícil" (Profesional del Proyecto de Integración, 23:23).*

La perspectiva de los profesionales respecto a la familia, es de escasa colaboración, de mantener visiones erróneas de los problemas de aprendizaje que puedan tener los niños/as. Esto se vuelve más crítico, cuando se diagnostica a un niño y éste califica para ser parte del proyecto de integración y sus padres no autorizan su incorporación.

Las estrategias más efectivas que plantean los profesionales para acercar a las familias a la escuela, apuntan a ir retroalimentándolas respecto a los procesos de apoyo que se van trabajando con los niños/as y abordando en entrevistas aspectos no sólo académicos si no dar espacio a otras inquietudes familiares respecto de los niños/as.

Figura n°38
Relación familia-escuela: la escuela de los expertos y la familia en guerra



(Elaboración propia)

d) Relación familia-escuela. La escuela con Programa de integración y la familia involucrada

La familia, principalmente representada por las madres que tienen niños/as que son parte del Proyecto de Integración, no generan una reflexión explícita en torno a la relación familia-escuela, si no que se aproximan a ella desde las necesidades de sus hijos/as y las ventajas que tuvo la elección de esta escuela para ellos.

Para estas madres lo que principalmente las movilizó a elegir la escuela y permanecer en ella han sido las necesidades de sus hijos/as. Relevan el que la escuela contara con un Programa de Integración, pues los niños/as ya habían manifestado dificultades de aprendizajes y/o de lenguaje en el nivel preescolar.

> *"(...) lo tuve en un colegio de lenguaje y nunca aprendió (...) y uno toda una vida, nacida y criada en Pomaire, aquí los profesores son más esforzados y se preocupan por el niño y uno siempre está buscando donde le ayuden con su hijo, por eso yo más me vine para acá" (Madre 13:13)*

Las familias también destacan la importancia de contar con espacios protegidos para los niños/as, una escuela que los acoge que funciona *"como una familia"*. La escuela es caracterizada como cercana con las familias, la distinguen como *"escuela de campo"*. Además, las madres tienen un vínculo afectivo con el establecimiento pues ellas fueron exalumnas y muchos de los profesores que en la actualidad les hacen clases a sus hijos en su época les hicieron clases a ellas.

e) Relación Familia-Escuela: la familia que "está acá" versus la familia "fantasma": manifestaciones del apoyo familiar brindado a los niños/as en la escuela

Desde las construcciones de cada uno de los actores de la escuela generó en función de la relación familia-escuela, se identificaron los apoyos específicos que brinda la familia a los niños/as en sus procesos de aprendizajes.

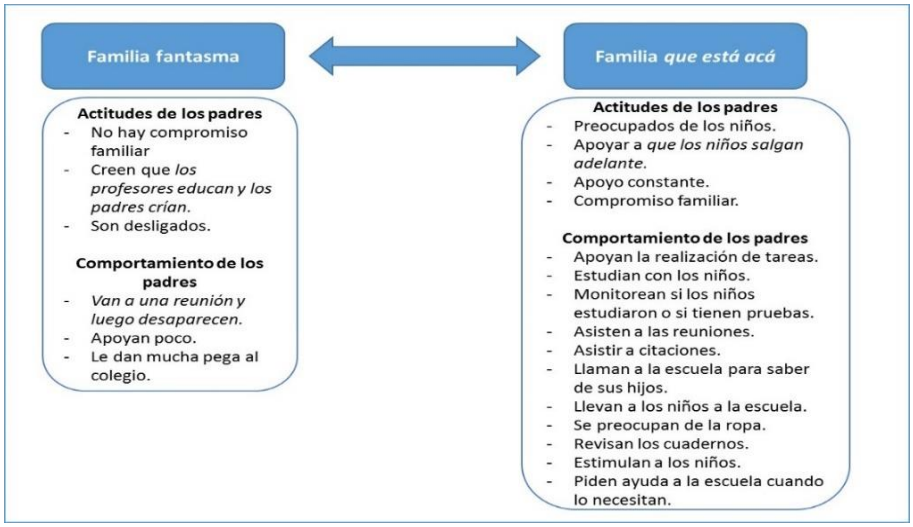
Se reconoce la coexistencia de dos perfiles de familias en función del apoyo que brindan a los niños/as. Una familia fantasma y una familia comprometida, aquella que *"está acá"* – trabajando a la par con la escuela.

Las familias fantasmas, son identificadas desde las construcciones generadas por los Profesores y se centra en familias que no están presentes en las actividades que son convocadas desde la escuela. Además, se caracterizan como familias que cuentan con la creencia de no tener responsabilidad sobre la dimensión educativa de sus hijos siendo ésta labor de la escuela por excelencia.

Por otra parte, la familia que *está acá* o la familia presente corresponden a una construcción generada desde el equipo de gestión escolar y desde las propias Familias. Es una mirada positiva del involucramiento de la familia con la dimensión educativa de los niños/as. Se centra en las acciones que la familia realiza tanto de preparación de las condiciones que favorezcan la asistencia a la escuela, el apoyo directo al estudio y tareas enviadas al hogar, como a la respuesta constante a las demandas de la escuela. En menor medida se hace mención a apoyar a los niños/as a través de la estimulación de conocimientos en el contexto familiar.

La siguiente figura sintetiza ambos perfiles de familias en lo relativo al apoyo que ofrecen a los niños/as.

Figura n°39
Apoyos que ofrece la familia a los niños/as según el perfil de familia



(Elaboración propia)

10.1.5. Condiciones para la implementación de los procesos de intervención social en la Escuela Lucila Godoy

a) Condiciones que no favorecen la implementación de los procesos de intervención social asociadas a la gestión de la escuela

Estas condiciones se tratan de situaciones específicas que ocurren en la escuela en que los programas se han ido implementando.

Entre aquellas condiciones asociadas a la gestión de la escuela, prevalece la idea que el quehacer de los programas es algo externo a la dinámica propia de la escuela. Esto se corrobora en los discursos del equipo de gestión, quienes aluden a que *"la escuela da todas las facilidades para que los programas se implementen"* sin reconocer una co-responsabilidad que integre los programas a la tarea educativa.

> *"(...) pero nosotros tratamos de dar el máximo de facilidades a los programas para que desarrollen su trabajo, en el fondo es eso, yo creo que son los tiempos*

> *los que nos juegan en contra y esto es lo que se vuelve problemático"* (Integrante de equipo de Gestión Escolar, Director, 20:20).

Específicamente, se identifican aspectos relacionados a la administración del tiempo y los recursos para la implementación de los programas de intervención social escolar. Así por ejemplo se presentan dificultades para armonizar los tiempos de la escuela – el calendario escolar – con las actividades propias de los programas.

Otra condición que ha jugado en contra de la implementación de los programas ha sido la rotación de los equipos profesionales – en este caso PIE y PHpV – esto afectó considerablemente el trabajo conjunto que realizaban los profesores con los niños, interrumpiéndose procesos y haciendo más lenta la intervención. Esta situación también vio dañados aspectos de vínculos entre profesionales, niños/as y familias, pues estas últimas manifestaron su malestar con el cambio de equipo PIE de un año a otro.

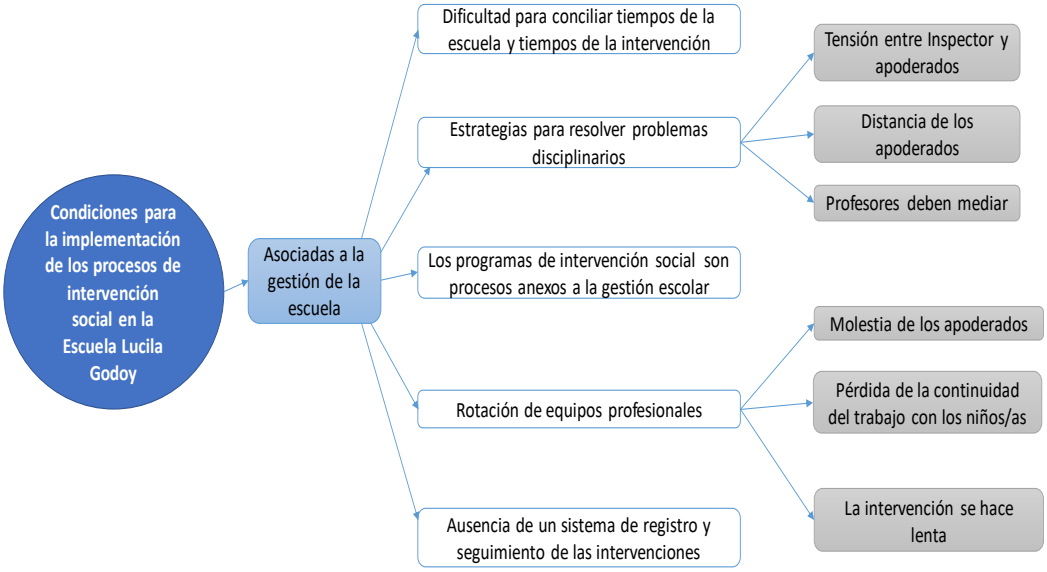
A propósito de la experiencia de rotación de equipos completos de los programas, queda en evidencia la ausencia de un sistema de registro propio de la escuela, con las intervenciones que reciben los niños/as y sus familias. En este caso, el equipo nuevo del PIE no tenía antecedentes previos del proceso de los niños, debiendo construir nuevamente intervenciones. De esta forma, la rotación es vista como un obstáculo para la planificación conjunta y la proyección de un trabajo articulado entre programas.

Por otra parte, se reconoció como parte de las condiciones asociadas a la gestión escolar las dificultades para mantener la disciplina en la escuela, centrada en el inspector desde un rol castigador y amenazante para las familias, instancia que la distancia del espacio escolar.

En relación a los problemas de coordinación, explicitados en apartados anteriores y que son parte de las condiciones asociadas a la gestión de escuela, se evidencia la necesidad de contar con una mesa técnica que integre la labor de los programas entre ellos y con las otras áreas del establecimiento, dado que se evidencia la ausencia de un ente coordinador que comprenda los procesos de intervención social en la escuela.

En la siguiente figura se sintetizan las condiciones anteriormente descritas:

Figura n°40
Condiciones para la implementación de procesos de intervención social asociados a la gestión escolar



(Elaboración propia)

b) Condiciones que favorecen la implementación de los procesos de intervención social asociadas a la disposición de los diferentes actores de la escuela

Una condición global que permea los procesos de intervención social en la escuela es la *vulnerabilidad social,* que dificulta que profesionales especialistas y familias, puedan comunicarse asertivamente logrando que la familia comprenda las dificultades de los niños/as. Esto muchas veces lleva a situaciones en que, tanto la escuela como la familia, se responsabilizan mutuamente de las dificultades que pueden presentar los niños/as.

La resistencia al cambio en el contexto de intervención social escolar implica que no se generen las transformaciones necesarias para favorecer los aprendizajes de los niños/as y/o instalar capital cultural en las familias manteniendo las inequidades educativas.

Otra condición que opera negativamente es la actitud de algunas familias, que manifiestan no valoran las intervenciones, desconociéndolas y tendiendo a dejar toda la responsabilidad de la educación de sus niños/as en la escuela.

> *"(…) lo más difícil es trabajar la asistencia con los apoderados, el compromiso a este tipo de ayuda (…) pero es porque no se dan cuenta todavía que es una ayuda, yo siento que la desinformación de muchos apoderados radica en esto, no saben por qué ni para qué me sirve"* (Profesor Jefe, 75:75).

En este mismo sentido, es posible identificar resistencias en las familias, teniendo a la base la *creencia de verse atacados por la escuela* respecto a eventuales dificultades que presentan sus hijos/as en el contexto escolar. Esto podría explicarse por la tradición normativa de la escuela donde habitualmente se convoca a los padres para informar problemas con los niños/as asociados al rendimiento o comportamiento, conformado espacios de comunicación que poseen una connotación negativa y de juicio desde la escuela a la familia (Icaza y Mayorga,1994; Ramírez, 1999; Rivera y Milicic, 2006).

Otra forma de expresar esta resistencia se manifiesta en la *forma de recibir acciones que la escuela realiza en el marco de los programas*, por ejemplo, la realización de visitas domiciliarias en caso que los niños sostienen inasistencias prolongas. Para algunas familias este tipo de acciones resultan invasivas a su privacidad, entendiéndolas como una forma de control social desde la escuela.

> *"(…) no quiero que intervengan mucho, porque va a salir a la luz algo que no quiero (…) los necesitamos, pero ahí no más (…) por ejemplo, a veces uno cree que el niño necesita apoyo, a lo mejor lo puede ir a buscar a la casa, 'pero porque me van a buscar tanto a la casa, si estoy haciendo las cosas bien, no soy mala madre' (…) lo ven como un ataque y no como una ayuda" (Profesional psicosocial de Proyecto de Integración, 73:73).*

Por otra parte, la disposición de algunos profesores tensiona los procesos de intervención, particularmente cuando exigen a los programas avances y resultados en los procesos de los niños/as. También, es posible reconocer resistencia de los profesores a los procesos de intervención escolar propiamente tales. Así lo reconoce esta profesional del Programa Habilidades para la Vida:

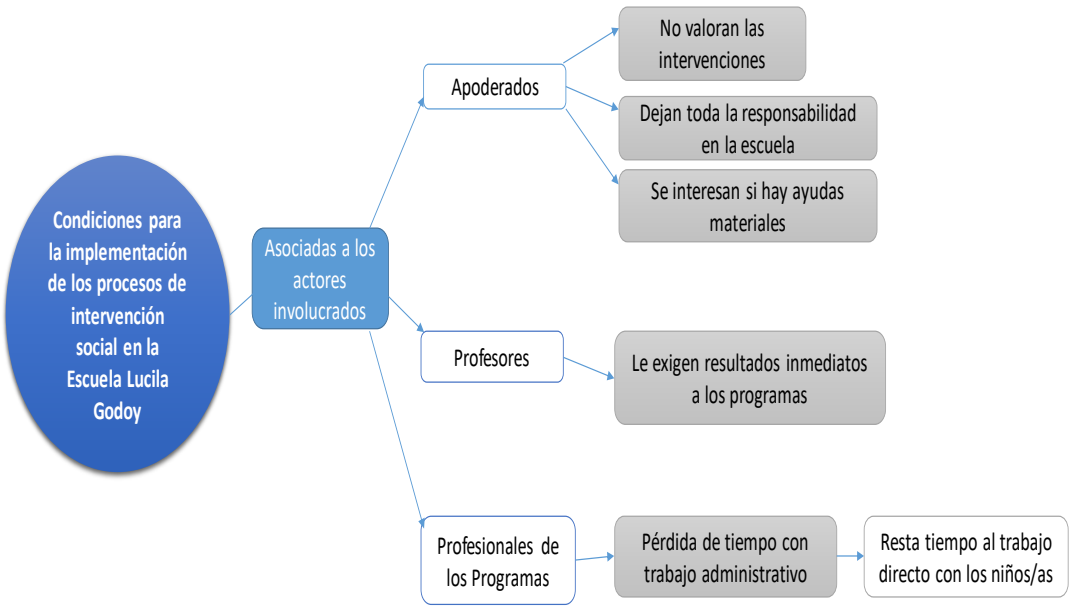
> *"(…) hace dos años que estoy acá y creo que eso ha favorecido el desarrollo del programa, en cuanto a la permanencia que tengo acá, el vínculo que se establece con los profesores, para ellos es súper importante tener el apoyo de los profesionales (…) cuando yo llegué había miles de resistencias, para el taller de autocuidado participaban cinco profes, dos profes, no se podía realizar el taller (…) el trabajo directo con los profesores que presentan*

mayor resistencia, además que también les molesta esto de la rotación"
(Psicóloga PHpV, 25:25)

Para los profesionales especialistas una condición que limita el alcance su trabajo es la excesiva labor administrativa que deben desarrollar, restando tiempos para las acciones directas con los niños/as.

En la siguiente figura se sintetizan las condiciones anteriormente descritas:

Figura n°41
Condiciones para la implementación de procesos de intervención social asociados a la disposición de los diferentes actores involucrados en la escuela



(Elaboración propia)

10.1.6. Apertura y adherencia a los programas de intervención desde las particularidades del contexto rural

La Escuela Lucila Godoy posee un fuerte arraigo territorial en Pomaire, lo que se expresa en múltiples aspectos identitarios, tales como: vivir las particularidades del contexto semi-rural, el trabajo artesanal de la greda al que se dedican gran parte de las familias, la densidad de familias y vínculos de parentesco dentro del alumnado, la clara presencia de, al menos tres generaciones de familias que han sido parte de la escuela, entre otros elementos.

En relación al perfil de los niños, destacan dos aspectos: en su mayoría son niños/as que trabajan en la greda, lo que implica destinar tiempo a esta labor y manejar dinero tempranamente. Por otra parte, se ha evidenciado el aumento de niños/as con necesidades educativas especiales que acuden a la escuela, incluso desde otras localidades.

La ubicación geográfica de la escuela, no favorece la conexión con los centros urbanos más cercanos, volcándose hacia los recursos más próximos y estando receptivos a recibir toda la ayuda externa que emerja.

Los antecedentes que la escuela cuenta respecto a la implementación de programas de intervención social, se remontan a la década de los noventa. Los programas más significativos para la escuela, corresponden a: Programa Habilidades para la Vida, Proyecto de Integración Escolar y Programa Proniño.

En relación al sentido por el cual arriban los programas de intervención en la escuela, se debe a la implementación de políticas educativas orientadas a mejorar indicadores de equidad, y por otra parte, se explica por la necesidad de la escuela de responder a determinados perfiles de niños, para los cuales se requiere un conocimiento más integral de sus condiciones de vida, y así poder generar procesos de aprendizajes pertinentes a ellos.

En el proceso de implementación de los programas, la escuela ha reconocido cambios asociados a logros a lo largo del tiempo, estos serían, el visible aumento de recursos destinados a estos programas y a la diversidad de prestaciones profesionales que los programas ofrecen y que se desarrollan al interior de la escuela.

La Escuela Lucila Godoy no cuenta con profesionales especialistas propios de la escuela, de tal manera que la implementación del Programa Proniño, como único programa con profesional tiempo completo destinado a la escuela, con un diseño de intervención flexible, implicó progresivamente que fuera asumiendo un rol de articulador con los otros programas que coexisten en la escuela, optimizando con ello, el uso de los recursos humanos y materiales.

Formalmente, la escuela cuenta con dos instancias para coordinar el trabajo de los programas: las reuniones de reflexión pedagógicas y las reuniones con la dirección de escuela. Para el equipo de gestión, la coordinación con los programas está lograda, sin embargo, para los profesores aún es posible encontrar desorden, improvisación y falta de diálogo en las instancias de coordinación. Siendo esta contradicción un foco de tensión para las intervenciones.

La escuela reconoce resultados a partir de la implementación de los programas. Se aprecian mejoras en la relación que establecen los niños/as entre sí y la relación entre profesores y estudiantes. En el ámbito actitudinal, los resultados se enfocan en algunas familias con más interés por los procesos educativos de los niños/as y mejoras en la relación entre las familias y los profesores. Un logro pedagógico que se destaca es la oportunidad de contar con diagnósticos cognitivos de los niños/as y la implementación de estrategias para enseñar a las familias a apoyar a los niños en los estudios.

La escuela ha generado sus propias construcciones en torno a la relación familia-escuela, las que se han caracterizado por un posicionamiento polar y tenso, entre la escuela, que asumiría gran parte del trabajo formativo de los niños/as y sus cuidados, y la familia, que sería posicionada en un rol pasivo, desligado y de bajo compromiso con la educación de los niños/as. A partir de esto, la escuela hace distinciones también polares de perfiles de familias, identificando a las familias comprometidas y a las familias ausentes.

La implementación de los programas de intervención se ha enfrentado condiciones que más bien han dificultado la implementación de los procesos de intervención, tales como la administración de los tiempos y los recursos para las intervenciones y la disposición

desfavorable de algunos actores de la comunidad para involucrase en los procesos de intervención.

10.2. Escuela Irma Salas

10.2.1. Contextualizando el surgimiento de los programas de intervención social en la escuela

a) Características de la Escuela Irma Salas

La Escuela Irma Salas es un establecimiento municipal, dependiente de la Corporación Municipal de Peñalolén para la Educación y la Salud. Actualmente cuenta con una matrícula de 612 estudiantes distribuyéndose de Pre kínder a 8° año de Educación General Básica.

La escuela nació el año 1978 recibiendo principalmente niños de la población El Estanque. Pertenece a la red de escuelas municipales de la comuna, llamada Red Educa, ésta apunta a "entregar educación de calidad y excelencia para todos los estudiantes de la comuna, incorporando a profesionales y asesores expertos en diversas materias que apoyen el aula y también a los educadores. Esta red cuenta además con diversos programas de apoyo tales como alimentación y útiles escolares, con la finalidad de ayudar a las familias más vulnerables" (Colegios Red Educa, CORMUP Peñalolén, 2016).

La escuela cuenta con el apoyo psicosocial de duplas profesionales que se han implementado desde el municipio para todas las escuelas de la red, estos profesionales complementan la labor del Proyecto Integración y son financiadas por la Subvención Escolar Preferencial, para efectos de esta investigación se denominará a esta intervención *Programa de Duplas Psicosociales*. Esta iniciativa se originó alrededor del año 2008, con una experiencia piloto centrada en la mejora de la convivencia escolar.

> *"En la comuna de Peñalolén la inclusión ha sido asumida como un enfoque educativo y al mismo tiempo desde una perspectiva de política pública social a nivel local. De esta manera, en el ámbito educativo, se ha diseñado un modelo de intervención psicosocial que considera el apoyo de diferentes profesionales ligados al área de las ciencias sociales, a través de duplas psicosociales, las que actúan desde el año 2008 en las escuelas. Éstas duplas poco a poco se han ido integrando al área de educación adaptándose a las necesidades de cada escuela,*

> *logrando progresivamente un funcionamiento integrado y sistémico en y con la comunidad educativa.*
> *Con el objetivo de ser un aporte para mejorar los aprendizajes, el área psicosocial ha diseñado un modelo de intervención implementando estrategias acordes al contexto, abarcando a toda la comunidad educativa. Es decir docentes, asistentes de la educación, equipo directivo, estudiantes y apoderados" (CORMUP, 2016, 4).*

Parte de las ventajas de estar en la Red Educa de la comuna es la posibilidad de activar las redes socio-educativas que están en el espacio local o internamente en la escuela.

Al analizar las redes sociales formales con las que cuenta la escuela e ir reconociendo el tipo de servicio o apoyo que ofrece es posible identificar dentro del área salud al Consultorio (Centro de Salud Primaria), como una institución que proporciona diagnósticos y realiza derivaciones a instancias de salud secundaria o terciaria para la atención de los niños/as. Proporciona atención diagnóstica y de tratamiento especializado para los niños/as. En lo relativo a la salud mental y los trastornos de aprendizajes la escuela cuenta con una red altamente valorada, se trata del Centro SUYAI. Éste corresponde a un centro multidisciplinario que desarrolla una línea de intervención especializada y focalizada en la atención de estudiantes de las escuelas de la red que presentan déficit atencional con o sin hiperactividad y/o trastornos de aprendizajes (CORMUP Peñalolén, 2016). El trabajo del centro está estrechamente acompañado por las duplas psicosociales de cada establecimiento quienes activan derivaciones, refuerzan el sistema de citaciones a las familias y, eventualmente, apoyan el tratamiento farmacológico de los niños/as en el horario escolar.

> *"Yo creo que donde uno más ha visto y se ha podido dar cuenta más palpable tal vez, es el apoyo de la dupla psicosocial, (…) sí, eso ha tenido un impacto, del hecho de detectar niños, en derivarlos y en que, sí tengan una atención. Por ejemplo, de un niño que tenga un déficit atencional que no ha sido tratado, determinó que se hicieran las gestiones, que llegó a integración, que se hizo el test psicométrico y entonces ahora tiene un apoyo, porque tiene el medicamento que necesitaba, cambia, por lo tanto, es donde uno empieza a ver esto ha sido producto de todas estas gestiones que se hicieron para lograr este cambio (…) eso junto con el Centro Suyai, yo creo que ha sido fundamental" (Integrante del equipo de gestión, Jefa de UTP, 16:14, 61:61)*

En la misma línea de atenciones especializadas las duplas psicosociales realizan intervenciones sociales en la escuela llevando a cabo acciones para ampliar las redes y concretar derivaciones a los Centros de Atención Psicológica de la Universidad de Chile, Universidad Adolfo Ibáñez y Universidad Católica.

En cuanto a redes sociales que se activan para contar con apoyo material se reconoce al Centro de Padres y Apoderados del establecimiento. El cual aporta materiales de estudio, los que son entregados a aquellos alumnos/as que no cuentan con los recursos necesarios. También se establece un trabajo en red con otras instituciones, particularmente al darse la necesidad de intervenir en problemáticas específicas de las familias. Entre estas redes se destacan los Tribunales de Familia y la Oficina de Protección de Derechos (OPD) de la comuna. La activación de estas redes muchas veces impuestas por disposiciones legales, se ve favorecida por el diálogo y colaboración con instancias como la Corporación Opción de Ñuñoa (ONG de apoyo a la infancia) y con el Servicio Nacional de Menores (central o local).

b) Características de los niños/as y las familias de la escuela

Las características de los niños/as se destacan por construirse desde categorizaciones centradas en los problemas sociales que los afecta. Se les reconoce como niños/as en situación de riesgo social, vinculándolos a contextos de "pandillas", microtráfico y consumo de drogas. A nivel familiar se le asocia a vivencia de violencia intrafamiliar, dificultades en el ejercicio parental y escaso capital cultural familiar. Los niños/as permanecen solos en sus casas durante el día, dadas las extensas y lejanas jornadas laborales de sus padres.

En el ámbito escolar, son catalogados como "niños malos", con dificultades a niveles de disciplina, flojos, irresponsables, desafiantes con la autoridad, entre otras características.

> *"… el nivel de ansiedad de los chiquillos es súper alto… el nivel de angustia, de oposición es bastante alto… niños con cero estimulaciones cognitivas, alterados, desestructurados, con déficit atencional, con problemas de aprendizajes…"* (Educadora Diferencial, 31:31).

Las familias que son parte de la escuela se caracterizan en relación a su composición como familias monoparentales con jefatura femenina o bien, familias en las que uno de los padres, ha iniciado una nueva relación de convivencia, es decir, familias reestructuradas. También se cuenta con familias constituidas por tres generaciones que operan como de red apoyo para sí, donde las abuelas – especialmente – cumplen una función de soporte asumiendo el rol de apoderados frente al establecimiento.

Respecto a las características socioculturales de las familias se hace mención a que los padres o quienes ejercen el rol parental cuentan con la enseñanza básica completa. Para la escuela, las familias poseen escaso capital cultural y pocos recursos afectivos, lo que percutiría en las posibilidades efectivas de apoyar los aprendizajes de los niño/as desde la casa. Adicionalmente se reconoce que las familias poseen bajas expectativas respecto de los niños/as.

En relación a las condiciones de habitabilidad de las familias, un número importante de ellas se encuentran allegadas y/o hacinadas. Estas situaciones dificultan el establecimiento de rutinas de estudio en casa o el desarrollo de las tareas por parte de los niños/as.

Las familias de la escuela se desempeñan laboralmente en: servicio doméstico y trabajo en ferias libres, entre otras labores.

En cuanto a los aspectos relacionales de las familias, la escuela señala que se dan "malas prácticas parentales". Esto se expresaría en descalificaciones verbales hacia los niños/as y "relaciones vinculares dañadas". Estas características también limitan las posibilidades de apoyar los procesos educativos de los niños.

c) Antecedentes a la implementación de los programas de intervención social en la escuela

El sentido de los programas de intervención social en la escuela

Para la escuela Irma Salas el sentido de contar con programas de intervención social responde a la urgencia de disponer de apoyo psicopedagógico acorde al perfil de los niños/as, reconociendo sus necesidades de manera integral. Por otra parte, la presencia de programas de intervención social contribuye a abordar aspectos sociales propios de las

condiciones de vida de los niños que dificultan las condiciones para el desarrollo de los aprendizajes de ellos.

El reconocimiento de las particularidades de los niños/as y de sus condiciones de vida evidencian la urgencia por implementar acciones especializadas, las que requieren profesionales que apoyen esta tarea pues los equipos de gestión y los profesores no cuentan con los conocimientos especializados para llevarlas a cabo. En la escuela esto ha sido abordado a través de la inserción de los programas de intervención, particularmente, se destaca la presencia del Proyecto de Integración Escolar y el Programa de Duplas Psicosociales SEP.

Así se grafica en esta cita la finalidad del Proyecto de Integración:

> *"(...) [El programa de] Integración nace y su fin último es poder acompañar y apoyar a alumnos con necesidades educativas en distintas áreas, a nivel pedagógico, a nivel social dentro de su grupo de pares. Pero trabajamos de la mano de un montón de personas finalmente, de los adultos responsables de estos chiquillos, en el ámbito familiar, en el ámbito escolar, entonces nos vamos relacionando con él de manera integral"* (Educadora Diferencial, 14:4, 11:11)

La necesidad de responder a un perfil integral de los niños/as y trabajar con las condiciones de vida de ellos, está en estrecha sintonía con la apuesta de política educativa local. Así, se destaca en la perspectiva de la Jefa de Educación Municipal:

> *"(...) aparecen situaciones que tienen que ver con los temas de convivencia acá en la escuela, dada esta distinta composición de la población y también las articulaciones que hay que tener entre la escuela y la comunidad, esta mayor conversación para entender que muchos de los problemas de los niños, no son problemas de niños, sino que del entorno y entrar ahí (...) A propósito de tener recursos de la subvención, nosotros empezamos a trabajar las líneas de apoyo psicosocial en las escuelas, que tiene que ver con psicólogos y asistentes sociales y también un trabajo que tiene que ver con la línea de convivencia escolar, parte principalmente por la necesidad de generar espacios de convivencia más adecuados para el desarrollo de los aprendizajes" (Jefa de Educación CORMUP, 17:2, 4:5).*

Reconstruyendo un camino

Al reconstruir el proceso en que los programas de intervención social se comienzan a implementar en la escuela, se abordarán los principales hitos y los cambios que la escuela ha reconocido en este proceso.

Particularmente en la comuna de Peñalolén se contó con la experiencia de dos pilotos de intervención de carácter interdisciplinarios. Teniendo como antecedente estas experiencias, el año 2009 se formaliza el trabajo psicosocial en los establecimientos con la incorporación de las Duplas Psicosociales. La Corporación Municipal de Educación opta por canalizar los recursos de la SEP en estos profesionales como agentes que tengan permanencia y arraigo en cada establecimiento, empapándose de la cultura de cada escuela. Esta intervención apunta a apoyar en la superación de las problemáticas sociales que afectan las condiciones de aprendizajes de los niños/as.

Ante la incorporación de las Duplas Psicosociales se propicia que la dimensión educativa comienza a dialogar con la dimensión psicosocial a través de la colaboración activa entre los profesionales que trabajan en la escuela.

En los primeros años de implementar la iniciativa se contaba con el apoyo profesional de una psicóloga educacional y de una trabajadora social, esta última centrada principalmente en elaborar informes sociales de carácter socioeconómicos de los niños para la optar a beneficios y/o becas. Progresivamente, estos recursos profesionales, se reubican en las escuelas y se redefinen sus tareas.

Las duplas psicosociales de la comuna se conforman como un grupo colegiado, reuniéndose periódicamente, llegando a generar un modelo de intervención que ha ido recibiendo múltiples mejoras a lo largo del tiempo. Una de sus opciones teórico-metodológicas de las duplas psicosociales fue seguir un modelo de intervención eco-sistémico recogiendo las directrices de modelos estadounidenses en materia de trabajo social escolar. Estos modelos apuestan por un diseño piramidal de intervenciones donde se pueden reconocer tres niveles de acción: promocionales, preventivas y especializadas. De esta forma, el trabajo de las duplas realizado en las escuelas, tendría un énfasis

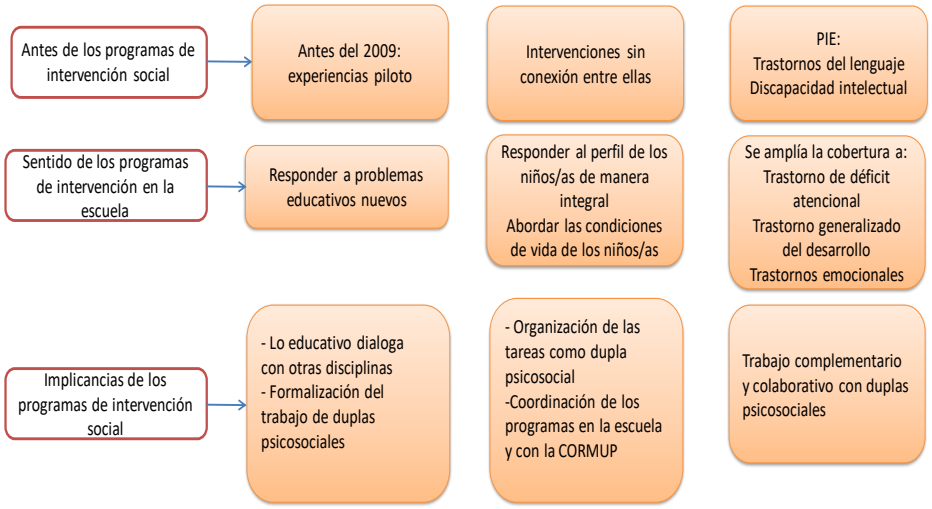
preventivo, utilizándose las redes locales o centrales para el abordaje de problemáticas especializadas, mediante mecanismos de derivación y seguimientos de casos.

La implementación del Programa de Duplas Psicosociales implicó coordinaciones internas de cada establecimiento para ajustar la inserción de estos profesionales, y también significó coordinaciones entre las escuelas, la Corporación Municipal y las redes sociales locales y centrales más relevantes para las intervenciones.

Además del Programa de Duplas Psicosociales, otro programa que ha estado presente en la escuela es el Programa de Integración Escolar (PIE) el cual en sus inicios trabajaba con niños/as con trastornos de lenguaje y/o discapacidad intelectual. Con la implementación del Decreto 170, se ampliaron las necesidades educativas especiales que abarca el programa, incluyéndose los trastornos de déficit atencional, trastorno generalizado del desarrollo y trastornos emocionales. El programa se implementa de manera coordinada con el Programa de Duplas Psicosociales ya que, comparten recursos y realizan estrategias colaborativas entre ambos.

La siguiente figura presenta una síntesis de los antecedentes expuestos.

Figura n°42
Antecedentes a la implementación de los programas de intervención social en la Escuela Irma Salas



(Elaboración propia)

10.2.2. **Procesos de implementación de los programas de intervención social en la escuela**

a) Programas de intervención social presentes en la escuela

La escuela cuenta con múltiples programas de intervención social escolar que coexisten en su interior, sin embargo, se destacaron: el Programa de Duplas Psicosociales, Programa de Integración Escolar (PIE) y Programa Habilidades para la Vida (PHpV). Adicionalmente, se relevó la labor del Centro Suyai, instancia que funciona fuera de la escuela, en la comuna y a él acuden las derivaciones de la totalidad de escuelas.

Otros programas identificados por la escuela fueron: Red Educa Peñalolén, SENDA Previene, Pre Jóvenes, Fundación Acepta, Programa 4 a 7 y Alerta Temprana. Estas últimas dos instancias son específicas y únicas de la comuna.

b) Estrategias de intervención implementadas por los programas de intervención social presentes en la escuela

A continuación, se expondrán las principales estrategias implementadas por los programas: Duplas Psicosociales, Integración Escolar (PIE) y Habilidades para la Vida (HpV). Adicionalmente, se consideró las estrategias de intervención desarrolladas por el Centro Suyai.

Los programas de Integración y Habilidades para la Vida, fueron descritos en la presentación del caso anterior correspondiente a la Escuela Lucila Godoy, por tanto, en este apartado sólo se remitirá a aspectos específicos de su implementación en la Escuela Irma Salas, evitando reiterar descripciones.

Estrategias de intervención del Programa Duplas Psicosociales

La intervención de las duplas psicosociales es desarrollada por profesionales, psicólogos y trabajadores sociales, que se insertan en la escuela. Su permanencia en el establecimiento se ha logrado gracias al financiamiento obtenido mediante la SEP.

En el diseño e implementación de sus estrategias hay una opción de la política educativa local canalizada a través de la Corporación Municipal de Educación de Peñalolén, quienes a partir del financiamiento SEP le han dado proyección a este tipo de intervención.

Los discursos de los profesionales especialistas fueron claves para reconstruir sus estrategias implementadas. Ellos poseen un evidente dominio técnicos de su trabajo, lo que se ha manifestado en los antecedentes de la implementación, el tipo de intervención realizada y las perspectivas teórico-metodológicas subyacentes a las estrategias. En este caso, la intervención está sustentada en la perspectiva de los derechos de los niños/as y en los fundamentos que provienen la mejora escolar en el ámbito de la convivencia.

En el desarrollo de su labor, la dupla psicosocial mantiene una estrecha relación con los profesores, especialmente con aquellos vinculados al PIE o quienes tienen jefaturas de cursos. Por su parte, para los profesores conocer el trabajo de las duplas y mantenerse en comunicación con ellas es clave para una comprensión más amplia e integral de los niños/as.

Una de las perspectivas teóricas y metodológicas que sustentan el trabajo de las duplas psicosociales es el enfoque ecológico-sistémico. Desde ahí se consideran estrategias que se centran en los niños, la familia o la comunidad como esferas significativas y recíprocamente influyentes. Este enfoque se complementa con la pirámide de intervenciones escolares en que se definen distintos niveles de complejidad de la intervención, los que van desde intervenciones promocionales (universales) a intervenciones especializadas (focalizadas). Las duplas psicosociales de la comuna han optado por privilegiar las intervenciones preventivas, esto implica que aquellas de carácter especializado se abordarán activando las redes disponibles en la comunidad. De esta forma, las duplas se centran en intervenciones breves, grupales y utilizando los mecanismos de derivación para activar las redes que se necesitan, realizando un seguimiento sistemático de estas acciones.

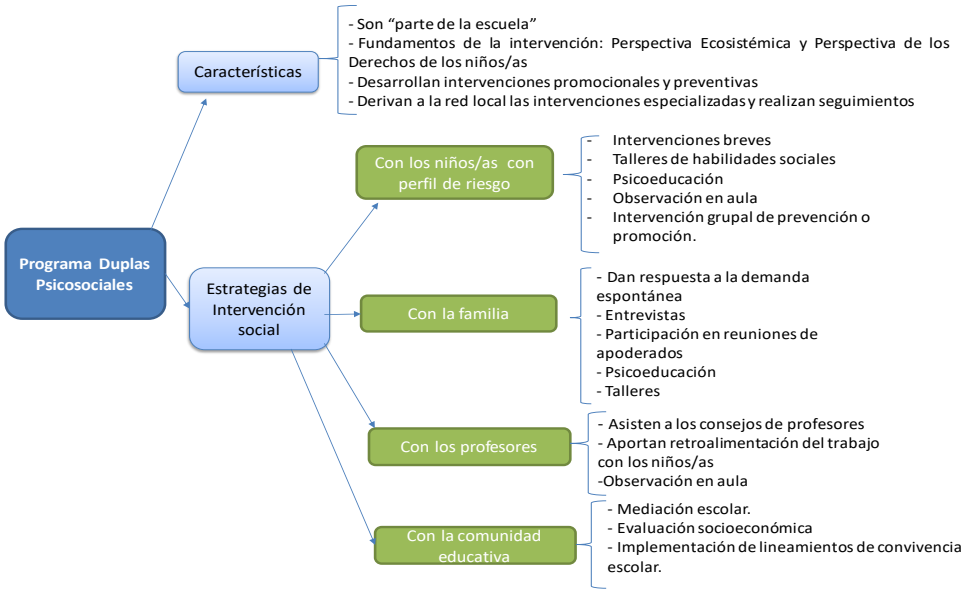
Un énfasis en la implementación de este programa es que la dupla psicosocial sea parte de la escuela, impregnándose de la cultura del establecimiento y participando activamente en la dinámica escolar.

"… a la dupla psicosocial, la han invitado también a los eventos de aniversario del colegio, día del estudiante, porque la idea es que la psicóloga sea una cara conocida, una cara amigable en el fondo… yo sé que las duplas, algunas, la mayoría diría yo, están presentes en los consejos de profesores, depende de la sistematización de cada escuela, la retroalimentación que se le pide a la dupla psicosocial…" (Coordinadora duplas psicosociales, 48:48, 62:62)

Las estrategias de intervención que implementan la dupla psicosocial son múltiples. Una de ellas son las *intervenciones grupales*, por ejemplo, talleres dirigidos a los niños/as. Éstos tienen carácter preventivo y/o promocional abordando temas como: convivencia escolar, motivación escolar, prevención de abuso sexual, conocimiento del cuerpo u otros temas que desde la escuela se estimen necesarios. Estas estrategias colectivas, permiten que la intervención abarque a más niños/as y de manera simultáneamente, además sirven para detectar problemáticas individuales.

La siguiente figura sintetiza las principales estrategias de intervención del Programa Duplas Psicosociales en la escuela:

Figura n°43
Estrategias de intervención social del Programa Duplas Psicosociales en la Escuela Irma Salas



(Elaboración propia)

El trabajo colegiado de las duplas psicosociales de la comuna desde el año 2008 les ha permitido desarrollar documentación técnica de autoría propia. Poseen dos versiones de *manuales técnicos de la intervención* (CORMUP Peñalolén, 2012; CORMUP Peñalolén, 2016). A esto se agregan sistemas de registros particulares tales como: flujograma de redes y protocolos de acción en situaciones de violencia escolar y abuso sexual (ver anexo 19). Uno de los instrumentos de registros principales es la *Ficha Psicosocial*, ésta es revisada en su formato anualmente, ajustándola de acuerdo a las necesidades. También trabajan con *Fichas de Seguimientos, de Derivaciones y de Llamados y Envío de correos electrónicos* (ver anexo 20). En paralelo se va sistematizando la intervención en *Planillas semestrales y anuales*, donde se recopilan indicadores de la intervención principalmente datos cuantitativos.

La intervención de la dupla es evaluada en función de cobertura y cantidad de prestaciones realizadas al año. La escuela concuerda en la necesidad de contar con una evaluación de impacto o de resultados del trabajo desarrollado lo que se presenta como un desafío para su labor.

Por su parte, la evaluación del desempeño de las duplas psicosociales es realizada por la Corporación Municipal de Educación y por el director del establecimiento en que trabajan. Los resultados de esta evaluación afectan directamente la continuidad laboral de estos profesionales.

En síntesis, la implementación de esta estrategia tiene la particularidad de estar sólidamente articulada con la política educativa y la política de infancia a nivel local mediante el trabajo de la CORMUP. Observándose un trabajo co-construido de casi 10 años de implementación, lo que también ha permitido el desarrollo de un equipo colegiado de duplas psicosociales en la comuna, quienes han gestado los lineamientos técnicos de su trabajo y han logrado una implementación a nivel de las escuelas. Donde uno de sus aprendizajes ha sido situar el trabajo de cada dupla en una escuela en particular, apropiándose de ese espacio, siendo parte del él y su cultura.

Estrategias de intervención social del Proyecto de integración escolar (PIE)

En la Escuela Irma Salas, el Programa de Integración se ha enfocado en las acciones de carácter pedagógico centradas en los niños/as, por sobre aquellas acciones que involucren la familia o la comunidad.

Las estrategias psicopedagógicas se canalizan pesquisando y evaluando dificultades de aprendizaje. Las dificultades de aprendizaje que aborda el programa son: trastornos de déficit atencional, trastornos generalizados del desarrollo y trastornos emocionales.

Las intervenciones dirigidas a los niños/as responden al diagnóstico de cada uno. De acuerdo a lo pesquisado, se lleva a cabo un proceso de apoyo y acompañamiento a los niños/as. Se enfatiza en la necesidad de "normalización" del ambiente escolar para los niños/as que presentan necesidades educativas especiales.

La siguiente figura sintetiza las principales características y estrategias del PIE implementadas en la escuela:

Figura n°44
Estrategias de intervención social del Programa de Integración Escolar (PIE) en la Escuela Irma Salas

(Elaboración propia)

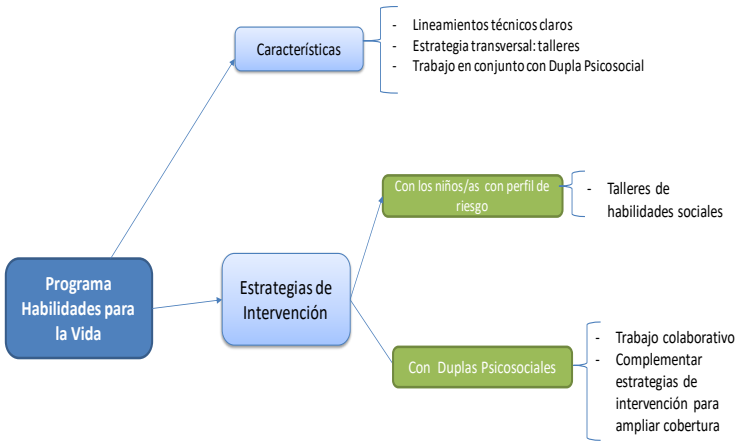
En síntesis, el Programa de Integración se aprecia como una intervención con énfasis pedagógico, en el área de las necesidades educativas especiales, y focalizada en los niños/as. En la escuela se declara que el programa considera activamente las condiciones socio-culturales que rodean a los niños/as apuntando a la normalización del ambiente escolar para estos niños/as para eso involucra de diversa forma a la comunidad educativa.

Estrategias de intervención social del Programa Habilidades para la Vida (PHpV) en la escuela

En la Escuela Irma Salas el programa ha establecido un trabajo en conjunto con el Programa de Duplas Psicosociales con el cual comparten estrategias, permitiendo que la dupla pueda replicar actividades similares en aquellos cursos que no son abarcados por el Programa. Por ejemplo, la dupla replica la intervención de talleres de habilidades sociales en el segundo ciclo de enseñanza básica, logrando con esto abarcar a todos los niños/as de la escuela.

La siguiente figura sintetiza las principales características y estrategias del programa implementadas en la escuela:

Figura n°45
Estrategias de intervención social del Programa Habilidades para la Vida en la Escuela Irma Salas



En síntesis, la implementación del Programa Habilidades para la Vida en la escuela se caracteriza por el acoplamiento de estrategias de intervención con el Programa de Duplas Psicosociales, lo que da cuenta de un trabajo colaborativo y coordinado de ambos programas en el contexto escolar. La estrategia principal usada por el programa son los talleres, instancias que se caracterizan por el abordaje colectivo de los niños/as para desarrollar habilidades vinculadas a la salud mental de ellos, en este caso se relevó el desarrollo de habilidades sociales.

Intervención especializada para la Escuela Irma Salas: Centro de Apoyo al Aprendizaje SUYAI

El Centro Suyai como instancia especializada surge como iniciativa del área educacional de la Corporación Municipal de Peñalolén, quienes acogiendo la necesidad imperiosa que manifestaban los directores de los establecimientos por contar con servicios de calidad y oportunos para enfrentar de manera integral las dificultades de aprendizaje y/u otras dificultades de salud mental que afectaba las condiciones de aprendizaje de los niños/as.

De esta forma, la Corporación decide mediante los recursos de la SEP implementar y mantener en el tiempo este centro. Esta instancia cuenta con atenciones especializadas de psiquiatría infantil, psicólogos y psicopedagogos. Las horas de atención son escasas y valoradas por la comunidad, las duplas psicosociales se encargan que este servicio sea eficientemente utilizado para esto apoyan la coordinación de las atenciones con las familias y los niños/as, acompañando este proceso y haciendo seguimiento de las intervenciones.

c) La coordinación de los programas de intervención social en la escuela

Estrategias de coordinación de programas de intervención social generadas desde la escuela

Previo a la implementación del Programa Duplas Psicosociales, se presentaba una multiplicidad de intervenciones de distintos ámbitos que eran implementadas en las escuelas de la comuna sin cortar con una instancia articuladora que coordinara su presencia en los establecimientos, la administración del tiempo y gestionara los apoyos

profesionales necesarios. De esta manera, la presencia del Programa Duplas Psicosociales en las escuelas ofreció la oportunidad de armonizar estas intervenciones y buscar su sentido en la dinámica escolar.

Así, a medida que se fueron implementando los distintos programas en las escuelas, se comenzó a realizar un trabajo coordinado facilitado por la dupla psicosocial. Esto se vio potenciado a nivel comunal por la cercanía física de los equipos de trabajo que coordinan los distintos programas a nivel municipal, quienes compartían un espacio común en la CORMUP, permitiendo una rápida y fluida comunicación entre ellos.

Por otra parte, la escuela internamente destaca como beneficio esta coordinación al interior de la escuela y entre la escuela y Corporación, ya que se evita la sobreintervención de los niños/as y sus familias, y a su vez, se abarcan más áreas de intervención. Lo que en definitiva se orienta a la optimización de los recursos.

> *"… hemos ido logrando armar como un solo equipo todos los programas que nos vienen a ayudar. O sea, sentir que efectivamente puede ser una ayuda y no es una pérdida de tiempo… uno dice, este programa ha sabido insertarse y somos parte de una misma cosa, nos estamos coordinando…"* (Directora, 87:87, 90:90).

Las duplas psicosociales se encargan de conectar las intervenciones al interior de las escuelas y con la CORMUP. Con ésta última, la coordinación se concreta en instancias formales de reuniones mensuales con los distintos profesionales en las cuales se abordan problemáticas transversales, se analizan casos particulares de los niños/as y se realizan capacitaciones a la red comunal. En esta instancia se ha constatado que las duplas psicosociales son muy solicitadas por la red comunal para ofrecer capacitación en los temas que manejan.

La forma en que cada escuela establece los mecanismos de coordinación con las duplas psicosociales es particular. Por ejemplo, la coordinación en algunos establecimientos está dada por la participación de las duplas psicosociales en reuniones del equipo de gestión, mientras en otros establecimientos, la coordinación está organizada en torno al intercambio de informes escritos o planillas de registros. La definición de las formas de

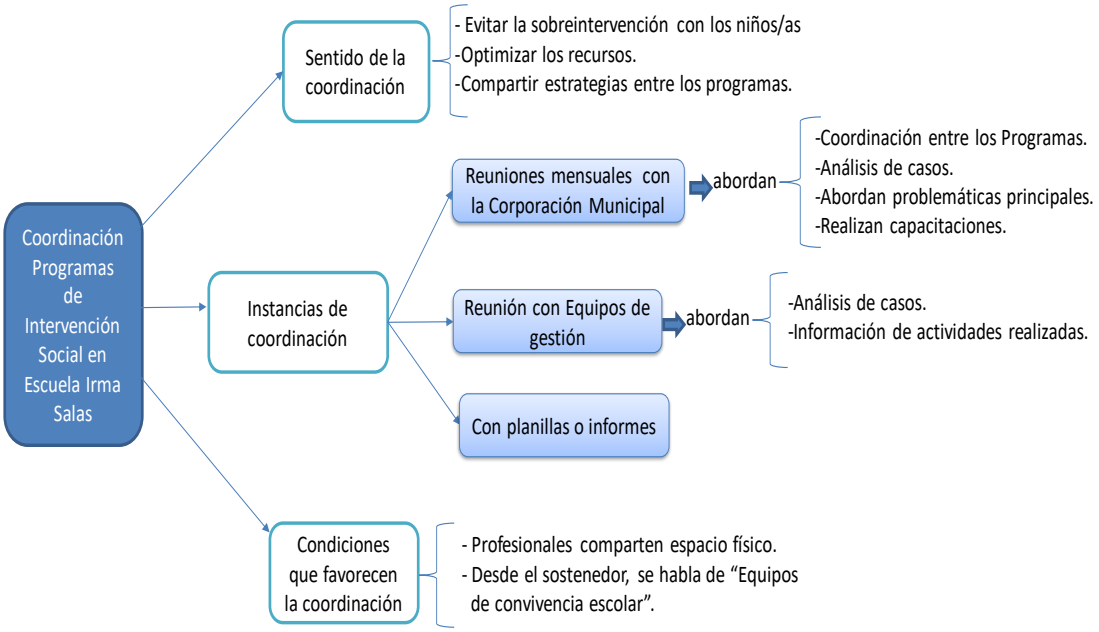
coordinación en cada escuela depende de los acuerdos que las duplas psicosociales establezcan con los directores de cada establecimiento.

En el caso de la Escuela Irma Salas, la directora ha indicado que la orientadora es quien tiene el rol de coordinar todos los programas externos. Al centralizar la coordinación en ella han logrado el apoyo y la interacción entre los programas evitando las sobreintervenciones.

La siguiente figura sintetiza los aspectos relativos a la coordinación de los programas en la Escuela Irma Salas:

Figura n°46

Coordinación de Programas de intervención Social en la Escuela Irma Salas



(Elaboración propia)

10.2.3. Profesionales especialistas como recurso técnico de apoyo a los profesores y el fortalecimiento de los vínculos con las familias

a) Aspectos que la Escuela Irma Salas valora de los programas de intervención social

Para el equipo de gestión de la escuela los programas que actualmente están implementándose tienen una valoración positiva. Ésta se basa en la ausencia de críticas desde otros miembros de la comunidad escolar. A esto suma el hecho de no presentarse resistencias significativas a las intervenciones por parte de la comunidad.

El equipo de gestión destaca la disposición de los profesores de la escuela, quienes han cedido espacio a las intervenciones porque las perciben como un recurso de apoyo.

Desde la perspectiva de los profesores los programas de intervención se valoran como un apoyo a su tarea docente. Se percibe que las intervenciones son útiles y que se han posicionado como un trabajo colaborativo para ellos. Sin embargo, para los profesores una condicionante para este trabajo colaborativo es mantener una actitud de respeto en función del rol que cada uno cumple en la escuela.

> *"… yo creo que cuando respetamos nuestros roles, somos capaces de entender qué rol cumple el otro, lo respeto y yo asumo la responsabilidad desde mi rol, podemos tener relaciones súper sanas…"* (Educadora diferencial, 50:50).

Para los profesores los programas de intervención los libera de acciones que exceden sus competencias profesionales. Por su parte, a partir de estas acciones de intervención han logrado ver cambios en los niños/as y contando con una visión más integral de ellos.

> *"… desde el punto de vista de los profesores básicos, sin duda es un tremendo apoyo. En el sentido que una gran tarea, porque yo me acuerdo que el profesor llamaba por teléfono, visitaba, hacía de todo. Sin duda que para los profesores es un desahogo porque pueden, finalmente, dedicarse a lo suyo…"* (Educadora diferencial, 48:48).

Los profesores reconocen que la incorporación de los programas de intervención a la escuela ha sido gradual. Esto porque inicialmente los profesores presentaban resistencias,

actitud que ha cambiado en la medida en que se fueron vislumbrando resultados concretos con los niños/as.

Desde la perspectiva de los profesionales especialistas una condición para que su trabajo tengan incidencia es que deben ser integrados en las distintas instancias de la escuela para llegar a ser una "cara conocida" y asociada a la función de apoyo. Consideran que ellos aportan retroalimentación al equipo de gestión y profesores respecto a las situaciones que están interviniendo favoreciendo la comprensión de las condiciones de vida de los niños/as.

La valoración generalizada por parte de la escuela a los programas de intervención estaría potenciada – en parte - porque los profesionales especialistas son parte de la escuela, no agentes externos, esto propicia un sentido de trabajo en conjunto.

Respecto de los aportes concretos reconocidos en las intervenciones, se señala: la posibilidad de dar una oportunidad a los niños/as con dificultades aportando a que ocurran cambios que mejoran el clima en las salas de clases, además de poder contar con opinión profesional "desde otro ángulo" que contribuyen los profesionales especialistas. Se releva el aporte del trabajo en red, contribuyendo a la vinculación de nuevas redes lo que facilita las derivaciones que se deban realizar desde la escuela.

Más allá de la valoración positiva a los programas de intervención se evidencia que las intervenciones son insuficientes en cuanto a cobertura en relación a las múltiples y complejas necesidades de los niños/as.

b) ***Resultados percibidos respecto a la implementación de los programas de intervención social en la Escuela Irma Salas***

Los resultados asociados al *ámbito afectivo-relacional* son aquellos que dan cuenta de mejoras en la forma de vincularse entre los distintos actores, propiciando una atmosfera emocional positiva. En este ámbito es posible reconocer, cambios positivos en la dimensión relacional de la convivencia escolar – tanto en la relación de la escuela con los niños como en la relación familia-escuela y profesores-profesionales psicosociales.

En lo que respecta a la mejora de la relación familia-escuela se manifiesta en una mayor cercanía de las familias hacia la escuela. Por parte del establecimiento, dando un trato respetuoso a las familias y otros integrantes de la comunidad educativa. Al incorporarse los profesionales especialistas a la escuela surge un nuevo actor con quien la familia puede dialogar, ofreciendo una oportunidad para generar nuevos vínculos familia-escuela. En esta misma lógica de generar nuevas relaciones, la relación profesores-profesionales especialistas concebida desde la colaboración es reconocida como un resultado percibido en la escuela.

Los resultados asociados al *ámbito actitudinal de los actores involucrados*, están vinculados a disposiciones que favorecen la generación de cambios en los procesos involucrados en la intervención social en la escuela. En este caso se identifica una disposición de la escuela y las familias por reconocer en los programas de intervención una oportunidad de ayuda.

Los resultados más destacados este ámbito se expresan en la disposición de los niños/as por aprender, "están contentos en la escuela" y han mejorado aspectos disciplinarios.

Por otra parte, se considera un resultado la actitud de las familias, al estar más abiertas a comprender las situaciones de los niños/as, es decir, más receptivas a lo que van trabajando los distintos programas de intervención.

> *"(...) yo creo que cuando los papás logran entender que gran parte de este proceso depende de ellos y asumen el reto de: "este es mi hijo", un poco desordenado, agotador, porque, para qué estamos con cosas, los niños con déficit atencional son agotadores, pero yo siento que cuando la familia logra hacer el clic y piensa: "yo soy el adulto responsable y manejo la situación" hay un cambio. Yo como adulto responsable soy capaz de estructurar lo mejor posible el contexto de mi hijo para que pueda desenvolverse mejor, obviamente logro cosas" (Educadora Diferencial, 14:18, 33:33).*

En los resultados asociados a *aspectos pedagógicos*, estos se centran logros de los niños/as y en la labor de los profesores. Así, se destacan mejoras en el rendimiento, asistencia y comportamiento. Por su parte, se percibe como resultado que los profesores puedan desempeñar su labor pedagógica con mayor tranquilidad pues los programas operarían como un apoyo directo a ellos.

Desde el punto de vista de la gestión se aprecia como resultado la apertura de la escuela por incluir a los programas y a sus profesionales en las diversas instancias escolares tendiendo a integrar su trabajo en la dinámica de la escuela.

Los resultados asociados a las *condiciones particulares de la escuela* responden a cambios que han ocurrido puntualmente en el establecimiento a partir de la implementación de los programas de intervención social. Entre estos se destaca el reconocimiento de un ambiente más acogedor y tranquilo para el desarrollo de los aprendizajes de los niños.

> *"De hecho, lo primero que intentamos siempre es poder trabajar el tema vincular, mejorarlo (...) para muchos venir a integración, donde están las respectivas profesoras, los respectivos profesionales, para ellos es un alivio, porque obviamente, el trabajar de tú a tú cambia la relación de los chiquillos, (...) cuando cambias eso, por una sala donde hay acogida, más escucha, más conversación, más retroalimentación, los mismos chicos van bajando este nivel de ansiedad y están más prestos a trabajar, si hay niños que se portan horrible en sus salas de clases, acá son otros" (Educadora Diferencial, 14:10, 21: 21).*

Por otra parte, se percibe una mayor cobertura de atenciones especializadas dirigidas a los niños/as además de un trabajo específico de apertura a las redes locales en favor de los procesos de intervención.

> *"También producto del trabajo de las duplas nosotros vimos la necesidad de crear en Peñalolén un centro especializado para el tratamiento de niños con problemas mentales, y así surge Suyay (...) es clínica, ahí hay psiquiatras, hay psicopedagogas, psicólogas clínicas, etc., y eso es un salto especializado. Yo creo que hemos tenido un continuo de no saber lo que era la dupla, ahora hay mucha claridad y mucha demanda" (Sostenedor, 17:7, 9:9)*

El detalle de los resultados por cada área se encuentra en el anexo 21.

10.2.4. Condiciones para la implementación de los procesos de intervención social en la Escuela Irma Salas

a) Condiciones que no favorecen la implementación de los procesos de intervención social asociadas a la gestión de la escuela

Desde la escuela es posible identificar un conjunto de condiciones que no favorecen la implementación de los procesos de intervención social, las que han operado como parte

de un set de condiciones inmediatas en que los programas de intervención se han implementado.

Desde la perspectiva de la Jefa de Educación de la comuna, quien aporta una mirada local de la implementación de los programas de intervención, identifica tres condiciones. Una de ellas se centra en el acondicionamiento espacial de la escuela, donde no siempre se encuentra disponible un lugar adecuado para el tipo de trabajo que desarrollan los profesionales. Una segunda condición se expresa a nivel de la gestión interna de cada escuela dentro de la comuna, donde no siempre se tiene claridad respecto a los roles y funciones que debiesen desempeñar los profesionales psicosociales, generando intervenciones deficientes y conflictos de relaciones entre los miembros de la escuela. Una tercera condición se asocia a la cultura escolar, dentro de la cual es más complejo aceptar a otros profesionales que provienen de un ámbito de formación distinto al educacional propiamente tal. Esto ocasionó resistencia a las intervenciones especialmente desde los profesores al menos al inicio de los procesos de implementación.

b) Condiciones que no favorecen la implementación de los procesos de intervención social asociadas a la disposición de los diferentes actores involucrados

Ahora bien, desde la mirada de la propia escuela es el equipo de gestión quien identifica dos condiciones que no favorecen los procesos de implementación. Por una parte, se indica que las condiciones socioeconómicas y culturales de los niño/as dificultan los procesos de intervención. Se señala que provienen de familias que se encuentran en un contexto de riesgo social cuya complejidad incide en dificultades en las intervenciones que se gestan desde la escuela. Una segunda condición que no favorece la implementación de los procesos de intervención está asociada a las familias que no se logran involucrase en los procesos educativos de los niños/as.

Desde la perspectiva que los distintos actores de la escuela mantienen respecto a la familia, la describen como una instancia que tensiona los procesos de intervención, evidenciando poco compromiso con los niños/as. Las familias logran percibir esta actitud de malestar y

por ende la relación entre ellos se mantiene en tensión. Con esto se hace más compleja la generación de diálogo, manifestándose las familias alejadas de la escuela.

Para los profesores el análisis es crítico identificando diversas actitudes de las familias que para ellos serían aspectos que tensionan la relación y el trabajo colaborativo en beneficio de los niños. Indican que las familias no son referentes positivos para los niños, pues tienen conductas agresivas, no apoyan los procesos formativos y carecen de hábitos. A lo que se suma el reconocimiento de que las familias viven en contexto sociales de riesgos.

Por otra parte, tanto los profesores como el sostenedor, relevan la actitud de las familias ante los diagnósticos cognitivos realizados a los niños/as especialmente cuando se detectan dificultades que requieren ser intervenidas. Las familias no aceptarían los problemas cognitivos de los niños, se sienten amenazadas con la idea de etiquetar a sus hijos como *"enfermos",* tomando una actitud defensiva que conlleva a resistencias a las intervenciones.

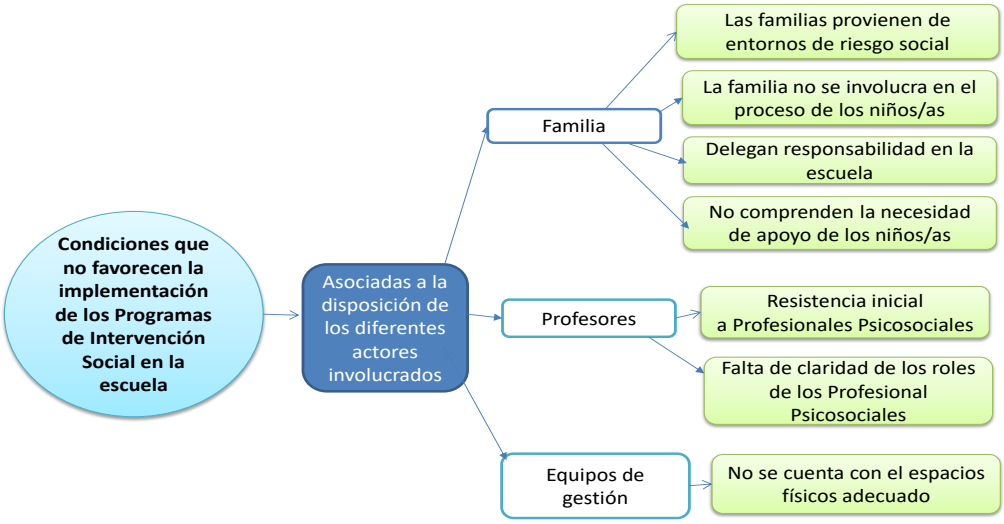
Los profesores incluso relatan que las familias tienen actitudes poco respetuosas con ellos, lo que distancia más la relación al sentir que no son respetados en su rol de docentes. Así, los profesores mantendrían una percepción crítica respecto de las familias aun cuando no siempre cuentan con los elementos para comprender situaciones particulares de la vida de los niños/as. Al mismo tiempo los profesores demandan a las familias tareas que éstas no pueden entregar.

> *"… los papás andan súper a la defensiva y no es que su hijo sea desordenado, contestador. Es la profesora que lo discrimina. Y, por otra parte, los profesores están muy críticos de la situación familiar, muchos que en muchos casos no conocen la realidad familiar… no buscan la razón o el porqué del tema, si no que van al choque… entonces, obviamente, se generan relaciones tensionantes, poco sanas…"* (Educadora Diferencial, 39:39).

La siguiente figura sintetiza las condiciones que no favorecen la implementación de los procesos de intervención social.

Figura n°47

Condiciones que no favorecen la implementación de los Programas de Intervención Social en la escuela



(Elaboración propia)

c) Condiciones que favorecen la implementación de los procesos de intervención en la escuela

Las condiciones que han favorecido la implementación de los procesos de intervención fueron identificadas exclusivamente por los profesionales especialistas. Una de estas condiciones favorables dice relación con la decisión comunal de que las duplas psicosociales fueran parte de la escuela y no una figura de profesionales itinerantes por distintas escuelas, esto ha permitido estabilidad, continuidad en el trabajo y efectiva integración a la dinámica escolar. Una segunda condición es que los programas y los profesionales especialistas cuenten con una apuesta teórico metodológica clara y compartida, lo que permite dar referentes y direccionar las intervenciones. Y una tercera condición es la posibilidad de trabajar desde la cultura de la cada escuela, reconociendo sus particularidades, aun cuando el Programa de Duplas Psicosociales sea una política local gestionada desde la CORMUP.

10.2.5. Fortaleza de apoyo psicosocial dentro y fuera de la escuela: cuando las redes internas y externas funcionan

La Escuela Irma Salas es un establecimiento que cuenta con Educación Básica y posee dependencia municipal, siendo la Corporación de Educación Municipal de Peñalolen (CORMUP) quien está a su cargo, es parte de la red de escuelas de la comuna Red Educa. La escuela está recibe niños de toda la comuna, aunque un grupo importante proviene de la población El Estanque, responde a las dinámicas de un contexto territorial urbano. Los niños y las familias que acuden a la escuela responden a condiciones de vulnerabilidad social y cuentan con escaso capital cultural.

Una de las particularidades de la escuela, es que cuenta con una fuerte red social de apoyo a nivel comunal, que en el caso del área educación ha logrado articular instancias como Centros de Salud, red de infancia, Centro Suyay, Programa de alerta temprana, Programa 4 a 7, entre otros. Los cuales dialogan y se coordinan, orientados por la política infancia que ha propiciado el municipio.

Los antecedentes que la escuela cuenta respecto a la implementación de programas de intervención social, se remontan a la década de los noventa. Un hito significativo fue la experiencia piloto de trabajar con duplas psicosociales en las escuelas de la comuna abarcando temáticas de convivencia. A partir de esta experiencia, la CORMUP decide implementar como política local, la incorporación de duplas psicosociales en las escuelas, apoyando un diseño propio de intervención, dándole sustentabilidad con la recientemente promulgada Subvención Escolar Preferencial. Adicionalmente, desde la escuela se reconoce la presenta del Proyecto de Integración Escolar (PIE) y el Programa Habilidades para la Vida, entre otros. Cabe destacar que, parte de la labor del Programa Duplas Psicosociales es coordinar internamente en la escuela el funcionamiento de los otros programas.

En relación al sentido por el cual arriban los programas de intervención en la escuela, los discursos de los distintos actores están en sintonía, planteando que responden a la urgencia por considerar las condiciones de vida de los niños/as para favorecer sus procesos de aprendizajes y responder a las necesidades de ellos.

Para la escuela fue crucial la decisión comunal de contar con una dupla por escuela, fortaleciendo el sentido de pertenencia del trabajo y ofreciendo la oportunidad de adecuar la intervención al contexto particular de la escuela.

En la coordinación del trabajo de los programas, tiene un rol central la directora del establecimiento, quien lidera estos procesos, la orientadora que es responsable de la coordinación y la dupla psicosocial. Formalmente, la coordinación se realiza por medio de reuniones con el equipo de gestión y las duplas. También se usan instancias más amplias, como consejos de profesores, en que participan las duplas psicosociales.

La escuela valora la labor de los programas de intervención de manera transversal. Particularmente, los profesores reconocen en la intervención de los programas, una posibilidad para un trabajo colaborativo con otros profesionales y la oportunidad de ver cambios en los niño/as y en las dinámicas de aula y de escuela en su conjunto.

La implementación de los programas de intervención se ha enfrentado con condiciones que no han favorecido la implementación de los programas, tales como: la actitud de poco compromiso de las familias con los procesos educativos de los niños/as y la resistencia inicial de los profesores. Por su parte, también es posible reconocer condiciones favorables a la implementación de los programas, como las características del diseño del Programa Duplas psicosociales, el contar con los profesionales incorporados a la escuela, con una clara apuesta metodológica y, a la vez, receptivos de la cultura de la escuela.

Un núcleo de tensión en los procesos de intervención en la escuela, han sido las características de las familias, su escaso capital cultural y su impacto en las posibilidades de apoyar a los niños en los procesos educativos.

10.3. Escuela Olga Poblete

10.3.1. Contextualizando el surgimiento de los programas de intervención social en la Escuela Olga Poblete

a) *Características de la Escuela Olga Poblete*

La Escuela Olga Poblete es un establecimiento municipal, dependiente de la Corporación Municipal de Peñalolén para la Educación y la Salud. Cuenta con una matrícula de 653 estudiantes, distribuyéndose de 1° de Educación Básica a 4° año de Educación Media. Esta última es de carácter técnico-profesional comercial.

El establecimiento surge el año 1965, como "Escuela Mixta de Segunda Clase Rural N°375" de la comuna de Ñuñoa. El año 1982 la escuela pasa a la administración municipal de Ñuñoa, dando inicio con ello a la cobertura en educación pre-escolar. En el año 1985 fue traspasada a la Corporación Municipal de Peñalolén. El año 1992 el establecimiento contó la aprobación de planes y programas relativos a las especialidades de contabilidad y atención de párvulos, ampliando su cobertura a la educación media técnico profesional. La escuela pertenece a la red de escuelas municipales de la comuna, llamada Reduca, al igual que, la anteriormente descrita, Escuela Irma Salas, abordado en el apartado anterior. Al analizar redes sociales formales con las que cuenta la escuela e ir identificando el tipo de apoyo que ofrece, se reconocen: al Consultorio (Centro de Salud), al Hospital Cordillera, al Centro Comunitario de Salud Mental (COSAM) y al Centro de Referencia de Salud de Atención Abierta (CRS).

En relación al Consultorio (Centro de Salud), se identifica como una institución que proporciona diagnósticos y realiza derivaciones para las atenciones profesionales dirigidas a los niños/as que presentan déficit atencional o trastorno de aprendizajes. Según los Profesionales especialistas se ha logrado una relación positiva con esta red. La escuela también está vincula a las otras redes de salud nombradas anteriormente. Particularmente con el Centro de Referencia de Salud de Atención Abierta (CRS), los Profesionales especialistas de la escuela participan en reuniones mensuales, en las cuales se consultan sobre casos específicos, analizando las estrategias de intervención a implementar y apoyar desde la escuela.

Por otra parte, se identifica como una red significativa y complementaria a la labor de la escuela, el Centro SUYAI, apuntando a brindar atención diagnóstica y de tratamiento especializado para los niños. Este centro también fue descrito en el caso anterior.

Otro recurso local que es parte del apoyo directo a las escuelas es el Sistema de Alerta Temprana (SAT), cuyo objetivo es mejorar la reinserción escolar, actuando tempranamente ante potenciales casos de deserción escolar. Este funciona a nivel municipal y considera la conexión de todas las escuelas de la comuna en el manejo de información y toma de acciones tempranamente.

Dentro de las redes sociales institucionales especializadas que se encuentran fuera de la oferta comunal, se relevan: los centros de atención psicológicas de las Universidades de Chile (CAUS), Adolfo Ibáñez y Católica, a los cuales realizarían derivaciones de niños/as de la escuela.

Para la intervención de temas asociados al consumo de drogas, en su nivel preventivo, la escuela trabaja con el Programa PREVIENE, iniciativa de colaboración entre el municipio y el Servicio Nacional para la Prevención y la Rehabilitación del Consumo de Drogas y Alcohol (SENDA). Específicamente acude una psicóloga a realizar intervenciones preventivas a la escuela por períodos acotados y con algunos niveles de cursos.

En cuanto a redes sociales que se activan para ofrecer apoyo social asistencial a la escuela, el Equipo de Gestión destacó un Programa Municipal que entrega uniformes y materiales escolares a los niños/as. Este apoyo es recibido por más del 80% de los alumnos. Dentro de la línea de apoyo asistencial, se reconoce a la Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas (JUNAEB) como institución que ofrece los servicios de alimentación para los niños/as, particularmente desayunos y almuerzos.

También se establece un trabajo en red con otras instituciones cuando se requiere intervenir en problemáticas puntuales de las familias. Entre estas redes se identificaron programas comunitarios que cuentan con subvención del Servicio Nacional de Menores (SENAME), como los son: el Programa de Intervención Especializada (PIE), el Programa de Intervención Breve (PIB) y las Oficinas de Protección de Derechos (OPD). También se cuenta con el vínculo con el Centro de la Mujer, Carabineros y Tribunales de Familia.

Particular significancia tiene el vínculo con la Oficina de Protección de Derechos (OPD) de la comuna, donde se esperaría una estrecha relación en función promover y prevenir vulneraciones de derecho desde una estrategia comunitaria, sin embargo, la escuela es crítica en reconocer que la respuesta desde esta institución no sería siempre oportuna. Por lo cual, desde la escuela se debe insistir para obtener información de los casos que corresponden a niños/as del establecimiento.

Una red interna al establecimiento, que fue destacada por la escuela, es el Centro de Padres y Apoderados, asociándolo a la posibilidad de realizar distintas actividades para los niños/as y las familias.

b) ***Características de los niños/as y familias de la escuela***

Al caracterizar a los niños/as que asisten a la escuela, llama la atención que, a diferencia de las dos escuelas abordadas anteriormente, donde exclusivamente se describían aspectos negativos de los niños en la Escuela Olga Poblete la caracterización recoge también aspectos positivos de los niños/as que se desprenden de los discursos de los distintos actores.

En relación a las características personales, se les describen como niños: con baja autoestima, poco interés por su crecimiento personal y desmotivados. Se destaca una percepción, reduccionista de los niños/as, indicándose que "viven el día" y les gustan "las cosas fáciles", esto asociado a no tener proyección para forjarse una vida con mejores condiciones primando una actitud conformista.

En otro polo, desde el reconocimiento de características personales positivas en los niños/as, los profesores, los describieron como niños/as leales y simpáticos.

A nivel conductual los niños/as son descritos "con problemas conductuales", entre los que se pueden mencionar: desordenados, peleadores, se relacionan de forma agresiva con sus compañeros y también con los profesores. Estos últimos, se explican que esta relación agresiva con ellos, es una vía de "descarga" de las situaciones complejas que enfrentan. Desde este punto de vista, son niños/as que no tienen normas, ni límites y "harían lo que quieren".

En relación a aspectos positivos a nivel conductual, los profesores los describen como "buenos compañeros, con actitudes solidarias entre ellos, aclanados y preocupados entre sí".

Una de las profesoras señala que logra establecer límites y cuando esto ocurre, los niños/as modifican su comportamiento y puede mostrarse cariños y afectuosos.

> *"… yo soy como su mamá, porque ustedes pasan más tiempo conmigo que a veces en su propia casa, y aquí en el colegio soy quien les pone las normas, y quien les va a decir cuando están haciendo algo mal o bien. Son bien afectuosos conmigo, son bien cariñosos, los cursos que he tenido han sido buenos"* (Profesora, 41:41).

En cuanto a características asociadas al desempeño académico, los profesores indican que, los niños/as presentan dificultades para el aprendizaje. Además, señalan la presencia de problemáticas relacionadas a la salud mental contando con un número importante de niños con tratamientos farmacológicos.

En relación al entorno social de los niños/as, se enfrentan a problemáticas sociales asociadas al consumo de drogas, entornos violentos, en los que convergen el maltrato y el abuso. Incluso, en la opinión de los profesores, hay niños en situación de calle y otros que han vivido abuso sexual. Otra problemática mencionada, fue el embarazo adolescente, que en algunos casos podría conllevar deserción escolar.

> *"… uno no se imagina la problemática que tienen. La problemática de droga, de maltrato, de abuso, es impresionante, o sea de todo tipo. El ambiente donde ellos se rodean, la parte de violencia, la parte de tráfico, todo eso lo viven a diario. Estos niñitos han vivido y les ha tocado cosas que yo creo que ni yo, que soy vieja, me lo podría imaginar…"* (Profesores, 12:12).

Aludiendo puntualmente al contexto familiar se indica que los niños/as están insertos en contextos familiares complejos. En los cuales las relaciones familiares se caracterizan por vínculos violentos.

La Escuela se reconoce la presencia de familias nucleares, monoparentales y familias en las cuales otros familiares son responsables de los niños.

> *"Son bien especiales las familias. Hay de todo. Hay familias bien constituidas, familias mal constituidas, familias monoparentales, hay familias en que están a cargo los abuelos, tíos, parientes, los hermanos también se tienen de repente hacer cargo de sus hermanos más pequeños"* (Profesor, 22:22).

Respecto de este último tipo de familia, el equipo de gestión argumenta que la mayoría de los niños están a cargo de otros familiares, porque los padres se dedican a trabajar o están privados de libertad. Además, agrega que son familias que están compuestas por un número de hijos que va entre 5 y 6 niños/as por hogar.

En cuanto a las actividades productivas a las que se dedican las familias, se identifican oficios y empleos de baja calificación. Los adultos responsables se desempeñan como obreros, en trabajos ligados al rubro de la construcción, feriantes, recolectores de cartón, auxiliares de aseo de plazas, asesoras del hogar, entre otros.

Desde una visión más crítica el equipo de gestión señala que hay familias que "no hacen nada" y que estarían implicadas en alguna actividad asociada al tráfico y/o consumo de drogas e incluso mencionan que se dedicarían a robar.

Las familias se caracterizan por ser de escasos recursos, lo que podría dificultar la posibilidad de cubrir las necesidades materiales que requieren los niños/as en la escuela. En relación a las condiciones habitacionales, un número importante de familias vive en condición de allegados en la casa de los abuelos de los niños/as.

Desde la perspectiva de la escuela, las familias presentan una actitud de falta de compromiso con los niños/as, pues no se interesan por el proceso de desarrollo y/o de aprendizaje de ellos. Esto se explicaría, desde los discursos de los participantes, porque se trata de "*madres que estarían sobrepasadas, jóvenes, irresponsables, poco preocupadas por concurrir al colegio a saber de sus hijos, esto porque no darían prioridad a sus hijos"*. Se suma a ello, el hecho de que los padres y las madres jefas de hogar, están dedicados a trabajar y no tendrían tiempo para destinar a las actividades de los niños/as, estando ausentes de la cotidianidad del hogar.

En relación a la forma en que las familias se vinculan a la escuela, se describen familias que tienen una actitud defensiva cuando acuden a la escuela. Las familias visibilizarían la escuela como una "guardería" donde dejar a los niños, demandando que se les eduque. La familia culparía a la escuela de las dificultades de los niños/as. Por todo esto, tendrían una actitud más resistente para recibir la información que les aporta la escuela.

> *"… la mamá está como bien sobrepasada, entonces cada vez que la llaman del colegio está como a la defensiva… Por favor no me den más problema, son más*

> *resistentes en acoger la información que le puedan entregar el colegio, cuando vienen acá están súper alterados como culpabilizando el colegio"* (Profesional psicosocial, 116:116).

Los profesores logran identificar un conjunto de familias, particularmente madres, que se preocupan de los aspectos académicos de los niños/as y buscan mantener comunicación con los profesores.

> *"… las mamás que se preocupan son las que generalmente les revisan los cuadernos, les firman las pruebas, son apoderados en que los niños generalmente traen sus materiales, sus trabajos, sus tareas, que cada cierto tiempo vienen a preguntar cómo van sus hijos, en qué han mejorado y se nota el cambio en el niño…"* (Profesor, 23:23).

c) ***Antecedentes a la implementación de los programas de intervención social en la escuela***

El sentido de los programas de intervención para la escuela

Para la escuela los programas de intervención tienen sentido en cuanto logran ser una respuesta a las problemáticas de vulnerabilidad social que enfrentan los niños/a, en su entorno familiar y social, lo que va repercutiendo en sus procesos de aprendizaje.

La escuela destaca condiciones sociales de la comuna que hacen necesarias intervenciones que apoyen a los niños/as, enfocándose en aspectos que se relacionan a las funciones que le competen a la escuela.

Se reconoce a la comuna de Peñalolén, como un territorio de alta vulnerabilidad social.

Particularmente, en el caso de esta escuela, se inició la recolección de datos con una directora muy involucrada de los procesos de intervención social, que en el discurso privilegiaba estas acciones, con un trabajo muy estrecho con la dupla psicosocial del establecimiento. Para esta directora la función social de la escuela era crucial para mejorar las condiciones de los aprendizajes de los niños/as y jóvenes. Sin embargo, en la mitad del proceso de recolección de los datos hubo cambio de director, asumiendo un nuevo director, quien partió su labor con una crítica a la excesiva labor social que tenía el establecimiento, según sus discursos. Así indicó: *"la comuna es más asistencial que educativa".* El establecimiento está en el segundo lugar de vulnerabilidad de la comuna.

Los niños/as que asisten enfrentan estas vulnerabilidades, las que se asocian con problemas psicosociales que los posiciona en situación de riesgo social.

Las intervenciones sociales tienen sentido ya que permiten reconocer que los problemas de los niños están mediados por los problemas del entorno. Estas problemáticas se expresan en la escuela, requiriéndose de profesionales especialistas que den soporte a la labor educativa.

El reconocimiento de estas necesidades y la existencia de una política comunal desde la Corporación Educacional operan como facilitadores para la implementación de los programas sociales.

En las lógicas escolares, los programas de intervención en la escuela también tienen sentido por razones académicas. Los profesionales que se desempeñan en ellos abordan aspectos de: inasistencias a clases, bajos rendimientos académicos, escasa vinculación con las familias, la deserción escolar, entre otras problemáticas.

En definitiva, las intervenciones que se llevan a cabo en la escuela buscan atender las necesidades de los niños/as, intentando mejorar sus condiciones vitales para que se favorezcan resultados en distintos aspectos, tanto académicos, relacionales, familiares y/o psicosociales.

Particularmente para el equipo de gestión, el sentido de las intervenciones se relacionaría con entregarles a los niños “herramientas” para que sean capaces de tomar decisiones en su vida. Y con una mirada más trascendental, incluso indicando que las intervenciones tendrán el sentido de apoyar el proceso de superación de la pobreza.

Reconstruyendo un camino

La Escuela Olga Poblete al igual que el caso analizado en el apartado anteriormente, la Escuela Irma Salas, comparten antecedentes comunes en relación a como se fueron implementando los programas de intervención social teniendo como hito la incorporación del Programa Duplas Psicosociales en la escuela. De esta forma, no se repetirán antecedentes ya desarrollados.

Un antecedente relevante es considerar que la implementación del Programa Duplas Psicosociales es una apuesta de la política educativa local, canalizada y apoyada por la CORMUP, que recogió como experiencia previa la implementación de pilotos de intervención en el área de convivencia escolar.

En el caso de la Escuela Olga Poblete se ha enfatizado en que los profesores no cuentan con las herramientas técnicas ni las competencias para abordar los problemas sociales vivenciados por los niños/as. Por lo que, se requiere de otros profesionales que apoyen el proceso educativo.

La implementación progresiva de las duplas psicosociales también significó un aumento de sus jornadas de trabajo, de 22 semanales al inicio de la implementación a 44 horas semanales a partir del año 2011. Este aumento respondió a la valoración del trabajo de la dupla en la escuela, ellas comenzaron a absorber múltiples labores, como: diagnósticos de situaciones que les afectaban a los niños a nivel personal, familiar o como grupo curso.

En el proceso de implementación de los programas se han reconocido resistencias por parte de un grupo de profesores, lo que se ha expresado en la falta de colaboración con algunas exigencias administrativas para dar seguimiento a los casos de los niños/as o directamente molestándose frente a situaciones de intervención en el aula.

Se destaca como un valor que en la actualidad las duplas han generado dos documentos técnicos relativos a orientaciones del trabajo en las escuelas, los que plasman la labor de ocho años de intervención en los establecimientos de Peñalolén, se da cuenta del modelo de intervención, sus estrategias y recursos técnicos específicos. Este modelo aporta los referentes generales-transversales de la intervención, los que se deben ajustar al contexto de cada establecimiento en diálogo con los directores, equipos de gestión y profesores.

Otro aspecto que ha favorecido la inserción de la dupla a la escuela, ha sido el trabajo coordinado con el Programa de Integración (PIE). Esto ha sido relevado por el profesorado, dado que impacta directamente en su labor pedagógica con los niños/as.

10.3.2. Procesos de implementación de los programas de intervención social en la Escuela Olga Poblete

a) Programas de intervención presentes en la escuela

La escuela cuenta con múltiples programas de intervención social escolar que coexisten en su interior y se establece coordinación con instituciones externas que apoyan el trabajo. En la escuela se logran identificar programas, los que de acuerdo a los discursos de los participantes tendrían mayor presencia en la dinámica escolar. Estos son: Programa de Duplas Psicosociales, Proyecto de Integración Escolar y Programa 4 a 7.

b) *Estrategias de intervención implementadas por los programas de intervención social presentes en la escuela*

El Programa PIE fue descrito en los dos casos anteriores, al igual que el Programa Duplas Psicosociales presentado en la Escuela Irma Salas, por tanto, en este apartado sólo se remitirá a aspectos específicos de su implementación en la Escuela Olga Poblete, evitando reiterar contenidos.

Estrategias de intervención del Programa Duplas Psicosociales

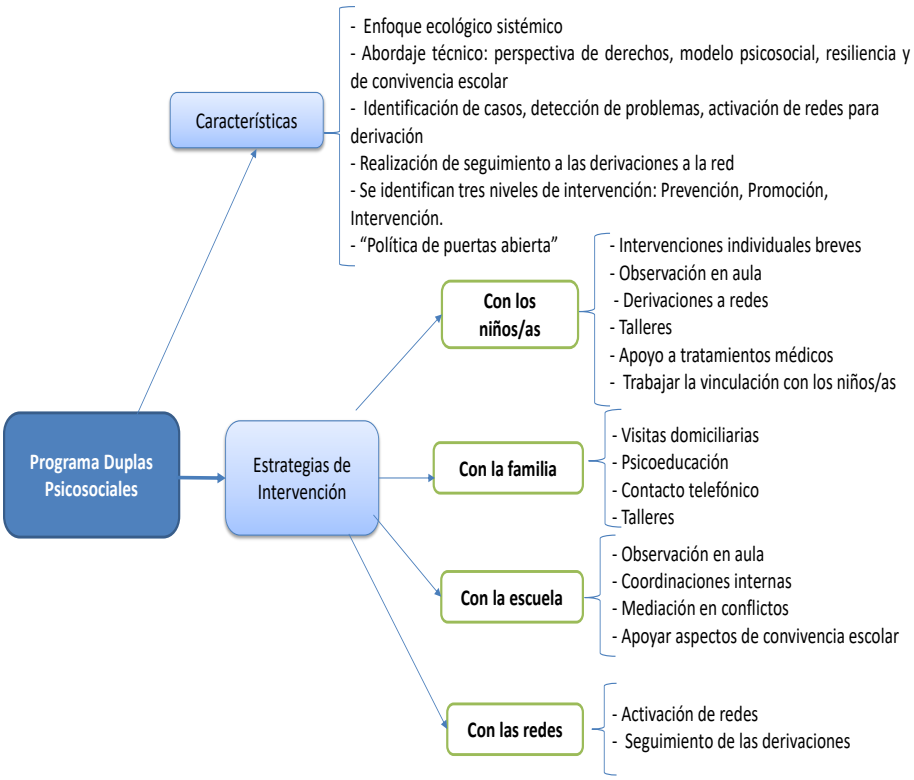
Una dimensión significativa del trabajo realizado por parte de la dupla psicosocial se lleva a cabo en coordinación con los profesores. Ellos pueden solicitar directamente intervenciones para los niños/as de sus cursos, lo que puede implicar que la dupla realice observaciones en aula – enfocadas en la dinámica relacional de los niños – entrevistas con los niños/as y las familias, entre otras acciones. Generalmente, después de realizar un diagnóstico de la situación emiten un reporte para el profesor que le sirve como retroalimentación. Adicionalmente también puede ser expuesta la intervención en Consejo de Profesores o en otras instancias colectivas del establecimiento.

La dupla psicosocial realiza un trabajo permanente con las familias pues desde sus referentes teóricos eco-sistémicos, el apoyo de la familia tendrá directo impacto en el desempeño de los niños/as y en su bienestar integral. Así, esfuerzos significativos se enfocan en un trabajo psicoeducativo en que se fortalecen habilidades parentales y se

abordan aspectos relativos a la importancia de la educación en los niños. Las estrategias que utilizan principalmente, son entrevistas con la familia, llamadas telefónicas, visitas domiciliarias y talleres de formación en habilidades parentales. El trabajo con las familias requiere esfuerzos adicionales para lograr su adherencia, ajustarse a los horarios y la disponibilidad familiar cuando ambos padres trabajan. Se han ido generando mecanismos para acercarse a las familias, por ejemplo, en la actualidad se han desarrollado algunas acciones en conjunto con el Centro de Padres y Apoderados buscando que las actividades convoquen a las familias y tengan sentido para ellas.

La siguiente figura sintetiza las principales características del Programa Duplas Psicosociales implementadas en la escuela:

Figura n°48
Estrategias del Programa Duplas Psicosociales



(Elaboración propia)

Estrategias de intervención del Programa integración escolar (PIE)

Para los profesores de la escuela este programa es muy significativo, lo que se podría explicar por la directa relación que tiene en cuanto al apoyo al trabajo en aula. Destaca la labor del profesor/a diferencial en el aula donde asume un rol de ayudante del profesor de asignatura facilitando la integración de los niños. Las acciones de apoyo apuntan principalmente a la adaptación de los contenidos para los niños/as que presentan dificultades de aprendizaje y la elaboración de evaluaciones diferenciadas.

Desde el año 2012 que el proyecto cuenta con orientaciones técnicas que aportan los lineamientos de trabajo e indican cuáles deben ser las evidencias de gestión para la rendición de cuentas.

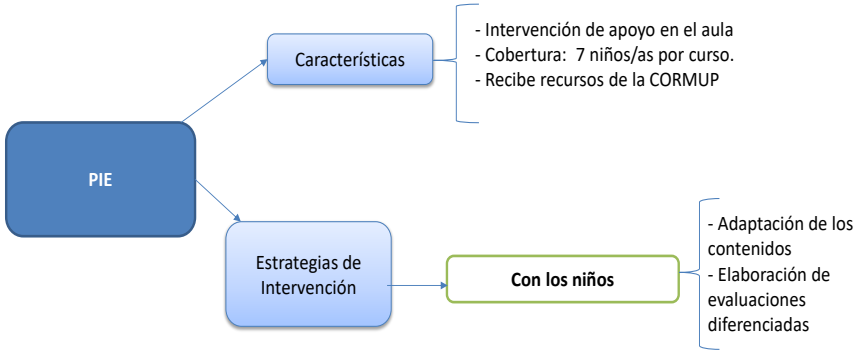
Los recursos para este programa provienen del Ministerio de Educación, canalizados a través de la CORMUP. Estos se pueden destinar a remuneración, capacitación y/o compra de materiales especializados. En la escuela, el programa se compone de un equipo profesional de: seis profesores diferenciales, un psicopedagogo y un fonoaudiólogo.

Los profesionales de las duplas psicosociales han logrado vincularse efectivamente con el equipo profesional del PIE realizando algunas actividades de manera conjunta, implementando estrategias simultáneas con los niños/as, las familias y los cursos.

La siguiente figura sintetiza las características del Programa de Integración Escolar.

Figura n°49

Estrategias de Programa de Integración Escolar (PIE)



(Elaboración propia)

En síntesis, las estrategias implementadas por el Programa PIE son altamente valoradas por los profesores de la escuela, dado que expresan de manera directa en el apoyo pedagógico a los niños/as con dificultades de aprendizajes. Su trabajo ha logrado coordinarse con el Programa Duplas Psicosociales implementado estrategias conjuntas.

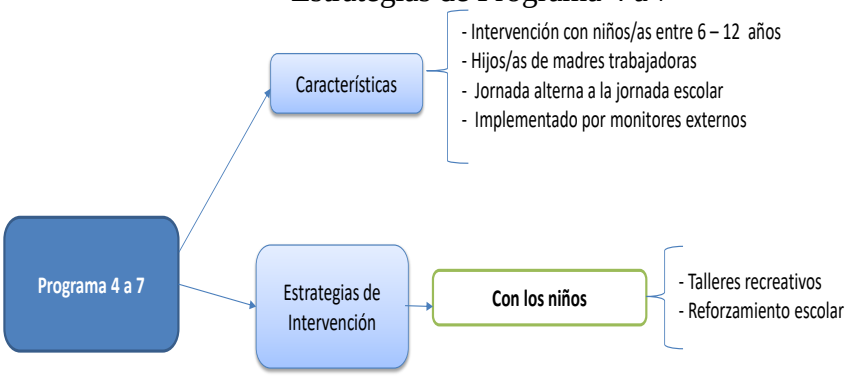
Estrategias de intervención del Programa 4 a 7

El programa 4 a 7 responde a una modalidad de *after school* que se ha diseñado en la comuna como una estrategia de apoyo a las madres trabajadoras, ofreciendo un espacio protegido para los niños/as en un horario alterno a la jornada escolar. Se enfoca en los niños/as de entre 6 a 12 años y la permanencia en el programa está condiciona a la asistencia a la escuela.

El equipo a cargo del programa está conformado por monitores externos. La intervención se estructura en torno a la realización de reforzamiento escolar y talleres recreativos en áreas de interés para los niños/as. Además, se contempla la entrega de una colación.

La siguiente figura sintetiza las características del Programa 4 a 7.

Figura n°50
Estrategias de Programa 4 a 7



(Elaboración propia)

Este programa resulta novedoso para la escuela ya que de alguna manera reconoce el perfil familiar, en que ambos padres trabajan y el tiempo en que los niños/os quedan

solos. Aprovechando este espacio para fortalecer los aprendizajes y gestar un espacio recreativo para ellos.

Se identificaron otros programas que no funcionan físicamente en la escuela, sino que son parte del territorio de Peñalolén y conforman apoyos significativos para la intervención especialmente realizada por la dupla psicosocial en el establecimiento. Por ejemplo, el Centro Suyay, descrito anteriormente.

c) La coordinación de los programas de intervención social escolar en la escuela

Estrategias de coordinación de programas de intervención social en la escuela

Desde la perspectiva del equipo de gestión de la escuela, la coordinación de los programas se encontraría lograda al interior de la escuela. Se destaca que los profesionales de los programas no trabajan de manera aislada, sino que se trabaja de manera colaborativa potenciando una red interna en el establecimiento. Particularmente, se indica que los profesionales especialistas se han integrado a la escuela participando en todas las actividades. Por ejemplo, se incorporan al Consejo Escolar y a los Consejos de Profesores. Se indica que la dupla psicosocial tiene un rol en la coordinación de los diversos programas que están en la escuela, además de activar y ampliar las redes comunales.

Los profesionales especialistas destacan instancias de coordinación con los profesores dado que ellos tienen la posibilidad de solicitar apoyo directo de la dupla psicosocial derivando internamente a los niños/os. Una instancia colectiva que favorece la coordinación profesores-duplas psicosociales son las reuniones técnicas, en este espacio se discuten casos de niños/as, se toman decisiones de acciones a desarrollar, se informa el estado de las intervenciones, las duplas realizan una cuenta del trabajo de la semana, incluyendo la intervención con las redes.

Por otra parte, los profesionales psicosociales, dedican gran parte de su trabajo a la intervención con las redes locales en: activación de redes, derivaciones y seguimientos de casos. Dan cuenta de la particular coordinación que deben realizar con el Centro Suyai pues la dupla psicosocial es la responsable de mantener este vínculo, derivar al centro,

emitir informes, apoyar a los niños/as y las familias para que asistan y realizan el seguimiento de los casos que acuden.

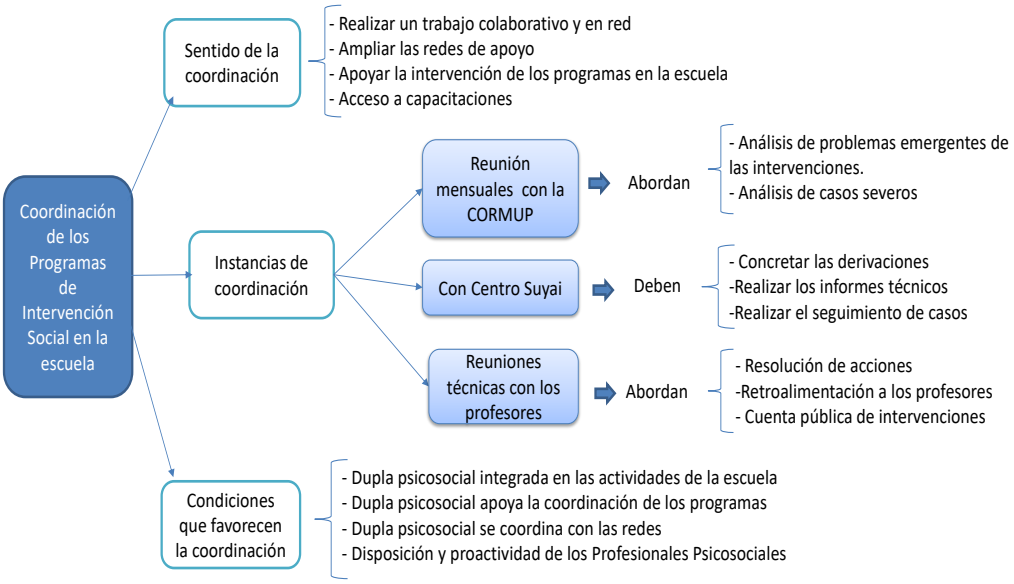
Otra red local significativa para la dupla psicosocial es la Oficina de Protección de Derechos de la comuna (OPD) esta vinculación suele ser problemática pues es una red con alta demanda en el territorio y que se encuentra permanentemente sin capacidad de respuesta. Esto implica a la dupla un esfuerzo mayor de persistir y acudir físicamente la Oficina para lograr atenciones para los niños/as.

> *"En un comienzo no había mucha comunicación, o sea como que se derivaba el caso y pasaba mucho tiempo sin saber qué estaba pasando, pero ahora hemos tratado de ajustar reuniones o conversaciones a través de mail para nosotros solicitar información. No esperar que la OPD nos responda. Incluso una vez fuimos a la OPD con la [Directora] a solicitar información de un caso, ya, tener como nosotros una actitud mucho más activa en cuanto a la búsqueda de información"* (Profesionales Psicosociales, 205:205).

Finalmente, el contacto con la CORMUP como red significativa y fuente de coordinación del trabajo se realiza mensualmente en función de analizar los principales problemas que se están presentando en las intervenciones y exponer los casos más severos. En esta instancia se reúnen todas las duplas de la comuna.

La siguiente figura sintetiza los aspectos relativos a la coordinación de los programas en la escuela:

Figura n°51
Coordinación de los programas de intervención social en la escuela



(Elaboración propia)

Aspectos que se distinguen en esta coordinación de programas son las condiciones favorables que el propio contexto provee para el trabajo colaborativo con las redes internas del establecimiento y con las redes locales. Destaca el rol catalizador de la dupla psicosocial en la tarea de coordinación.

10.3.3. Una escuela con duplas psicosociales altamente capacitadas y contribuyendo a mejorar la disposición hacia las familias de la comunidad

a) Aspectos que la Escuela Olga Poblete valora de los programas de intervención social

Los programas de intervención son valorados como una “ayuda” para la escuela. Lo que se ve reflejado en distintos ámbitos, tanto académicos como psicosociales. Aportan, en virtud de las características de vulnerabilidad que presenta el contexto.

Por otra parte, se valora la capacidad de la dupla psicosocial para integrarse a la dinámica de la escuela logrando que sus perspectivas sean validadas al interior del equipo.

> *"Ahora como que se ha ido priorizando la forma en que intervenimos. Antes era como… bien abierto, no había como un modelo para seguir, ahora sabemos que, tenemos que seguir ciertos pasos para la deserción escolar, para los problemas conductuales, para la violencia intrafamiliar o para la vulneración de derechos en general, como que se han ordenado los procesos" (Equipo de gestión,* 48:48).

Particularmente, los profesores valoran que los programas de intervención sean un apoyo para su desempeño como docentes. Destacando la vinculación lograda con la dupla psicosocial con quienes han tenido experiencias de trabajo conjunto, se han sentido acompañados en las intervenciones con los niños/as y han recibido retroalimentación significativa sobre los casos.

> *"… yo me siento acompañada por ellas [Dupla Psicocial]. Aparte que nos llevamos muy bien, o sea que tenemos como feeling, que eso yo creo que también es muy importante. En el sentido de que, en el apoyo que me dan, en el acompañarme de que a lo mejor mi visión no está tan equivocada de la realidad que está viviendo el niño. Ellas a veces me lo han comprobado mucho mejor de lo que he podido comprobar yo"* (Profesora jefe, 44:44).

Los profesores reconocen un conocimiento especializado por parte de las duplas psicosociales y ven facilitada su labor docente con las intervenciones.

> *"Hace tiempo atrás yo me empecé a preocupar por un alumno que emocionalmente no estaba bien por la situación familiar, (…) a mí se me olvidaba, y ellas cuando van en la mañana, les digo: 'sabes, estoy preocupada por este niño, esto y esto', y me dicen, 'tal día vamos a venir, lo vamos a sacar y a evaluar', y súper eficiente en este sentido, a los días siguientes, lo sacaban de la sala, lo evaluaban, hablaban con el apoderado y me entregaban la retroalimentación, creo que es fundamental eso, nos facilita mucho la labor"* (Profesora jefe, 29:29).

Los profesionales especialistas se perciben valorados por el entorno de la escuela, y esto lo evidencian en que sus opiniones técnicas son consideradas para la toma de decisiones y son permanente consultados sobre diversas problemáticas que afectan a los niños/as.

La presencia de la dupla en la escuela ha servido para dar un valor agregado a la escuela, así por ejemplo, las familias valoran el poder contar con los programas en el mismo establecimiento.

"… en el colegio tiene psicóloga, psicólogo, psicopedagogo, asistente social, tiene todos los especialistas que afuera comúnmente tiene que pagar uno por atenciones…" (Familia, 74:74).

La siguiente figura grafica las visiones de los diversos actores en torno a las iniciativas de intervención.

Figura n°52
Valoración de los programas de intervención social

(Elaboración propia)

b) Resultados percibidos respecto a la implementación de los programas de intervención social en la Escuela Olga Poblete

En relación a los resultados en el ámbito afectivo-relacional que involucran a los niños/as se reconoce el apoyo complementario brindado por los profesionales psicosociales. Particularmente desde la perspectiva de los profesores se indica que los niños han mejorado las relaciones interpersonales con sus compañeros disminuyendo la agresividad entre ellos.

"Yo creo que la mayoría de los niños se dan cuenta de los cambios que tienen, muchos niños de Suyai están con medicamentos para nivelar un poco su nivel de concentración y la verdad es que hay hartos cambios positivos, por ejemplo, yo este año tuve un niño que hasta el año pasado tenía muchos problemas conductuales, sin embargo este año a pesar de las dificultades de aprendizaje

que tiene, porque él está en el proyecto de integración porque tiene déficit intelectual, a pesar de eso, logró normalizarse dentro de la sala de clases, logró trabajar, logró avanzar y yo creo que eso principalmente se debe a la Dupla, a nosotros como profe no nos alcanza el tiempo para llamar al apoderado y ver los casos, entonces esto fundamentalmente se debe a la Dupla, llamaban a la mamá que no se olvidara de la entrevista, etc." (Profesora Jefe, 12:11, 16:16)

En el caso de la vinculación con las familias los resultados percibidos se enfocan en que hay un reconocimiento a la disposición de los profesores por apoyar a las familias para que éstas a su vez, puedan apoyar a los niños/as.

"(…) lo que ha hecho la Dupla es conectarnos en el fondo con la familia. El profesor jefe aparte de hablar por teléfono, no podía tomar otra medida, faltaba el nexo más personal, y por ello, las Duplas van a las casas, conversan con la familia y tienen un trabajo más directo" (Miembro del equipo de gestión, 4:2, 9:9)

También se identifica como resultado el que las familias cuenten con el apoyo de los profesionales especialistas de la escuela. Si bien, ellos pertenecen a distintos programas las familias los identifican como parte de la dotación de la escuela en su conjunto.

Los resultados asociados al *ámbito actitudinal de los actores involucrados*, están vinculados a disposiciones que favorecen la generación de cambios en los procesos de intervención social en la escuela. Destaca una mejora en la disposición de los niños/as para trabajar en conjunto y aprender.

"(…) Los niños pueden trabajar en equipo porque aprendieron a compartir, porque esos cursos que eran más difíciles, ellas [la Dupla Psicosocial] hicieron talleres, están las fotos (…) Ellas [la Dupla Psicosocial] después te pueden contar más detalles, los niños han sido capaces de armar sus grupos, presentar sus proyectos, arman un papelógrafo, después les dan charlas a sus compañeros más pequeños, han hecho un trabajo maravilloso" (Miembro del equipo de gestión, 3:30, 28:28)

En el caso de las familias se ha logrado que estén más vinculadas e interesadas en los procesos de aprendizaje de los niños/as.

"(…) por otra parte, hemos logrado que algunos apoderados también hayan hecho el proceso opuesto, que es también ponerse las pilas y acompañar a su hijo, porque finalmente el único beneficiado con que su hijo pueda modificarse, es él" (Miembro del equipo de gestión, 3:59, 62:62)

En los resultados asociados a *aspectos pedagógicos* se percibe una mejora en los indicadores académicos de rendimiento escolar, incremento de la asistencia a clases y disposición positiva para aprender.

Los resultados asociados a las *condiciones particulares de la escuela* responden a cambios generados en el establecimiento a partir de la implementación de los programas. A este respecto, se destacan tres focos de resultados percibidos. El primero, alude a la mejora en la convivencia de la escuela, las relaciones se establecen de manera constructiva y se ha tendido a mantener un clima de respeto.

> *"(…) ahora los niños comparten, en los recreos igual, tengo solamente la pre básica separados y los niños de primero básico a cuarto medio ocupan los mismos espacios y, es más, los más chicos son los más molestosos, porque los más grandes conversan, se sientan. Yo creo que esto ha sido gracias a un trabajo de hormiguita, de estar muy con ellos, de escucharlos, de escuchar a sus papás también. (…) hemos hecho de todo, encuesta de satisfacción, talleres con los padres, talleres con los cursos, bueno, esto lo podrás corroborar cuando converses con las chiquillas [dupla psicosocial]" (Miembro del equipo directivo, 3:11. 8:8).*

Un segundo foco, tiene que ver con el fortalecimiento de la relación con las familias a propósito de los programas de intervención concebidos como ayuda para ellas y los niños/as.

Y un tercer foco de resultados se asocia a mejoras en la disposición de los profesores a trabajar junto a las duplas psicosociales y valorar la intervención que éstas generan.

El detalle de los resultados por cada área se encuentra en el anexo 22.

10.3.4. Condiciones para la implementación de los procesos de intervención social en la Escuela Olga Poblete

a) Condiciones que no favorecen la implementación de los procesos de intervención social asociadas a la gestión de la escuela

En cuanto a las condiciones inmediatas que no favorecen la implementación de los programas de intervención destacan los escasos recursos disponibles para las intervenciones, los que son limitados e impactan en la calidad de ellas. Por ejemplo, en

jornadas escolares en que están funcionando varios programas a la vez, es necesario realizar ajustes de espacios, buscando que todos tengan condiciones mínimas de trabajo, ocasionalmente se usa la biblioteca para las intervenciones o la oficina de la dupla psicosocial es cedida a otro programa de manera transitoria.

> *"Uno es el tema del espacio físico para la dupla, no todos los colegios tienen un espacio, un box de atención, que asegure cierta intimidad para algunos casos que tienen que resolver, pero también las condiciones que tenemos que resguardar nosotros cuando trabajamos con niños"* (Sostenedor, 26:26).

Tampoco se cuenta con recurso para cubrir la locomoción de las duplas psicosociales para realizar visitas domiciliarias en sectores más alejados del establecimiento.

En relación a la administración del tiempo los profesionales especialistas plantean las dificultades presentes a la hora de organizar su trabajo de manera planificada, pues deben enfrentar múltiples contingencias de la dinámica escolar y lo que implica en ocasiones realizar acciones que no son propias de las intervenciones sociales definidas técnicamente por los programas.

b) *Condiciones que no favorecen la implementación de los procesos de intervención social asociadas a la disposición de los diferentes actores involucrados*

Desde el equipo de gestión nuevo, aquel que se incorporó durante el proceso de recolección de datos, se aporta una mirada crítica frente a las condiciones que no favorecen la implementación de los programas. Se evidencia una preocupación en relación cómo se concibe la escuela, temiendo que se exacerbe un rol de beneficencia por sobre el rol educativo que debiese cumplir. Una preocupación que va en esta línea es la dedicación que los profesores deben tener para ser partícipes de las intervenciones sociales, más allá de ser un apoyo para ellos, los docentes deben seguir ciertos protocolos para trabajar con las duplas. Esto – a juicio del nuevo equipo de gestión - los podrías desenfocar de su rol docente siendo tensionados por las demandas de la intervención social.

Por parte de los profesores es posible identificar otro tipo de condicionantes que no favorecen la implementación de los programas, se trata de resistencias por parte de los

profesores a incorporarse a los procesos de intervención, éstas han mutado conforme se han ido implementando los programas. En la fase inicial de implementación los profesores temían ser invadidos en sus labores especialmente cuando se desarrollaban estrategias que incluían observaciones en aula o el involucramiento activo del docente.

Los profesores también tensionan la gestión de los procesos de intervención cuando no colaboran, por ejemplo, cuando se solicita al profesor cumplir con algunos protocolos para activar la intervención los que apuntan a describir la situación de los niños/as y aportar antecedentes. Ellos no entregan esta información o no lo hace a tiempo, lo que retrasa el proceso de intervención. Paradojalmente, si no colaboran con las intervenciones, éstas se obstruyen y es más difícil lograr los cambios esperados. Los profesores suelen esperan cambios rápidos lo que no se condice con la complejidad de los escenarios sociales de los que son parte los niños/as y sus familias.

Adicionalmente, hay profesores que al iniciarse la implementación de los programas generaron expectativas muy altas del trabajo de los profesionales especialistas en la escuela viéndolos como una respuesta inmediata a las múltiples dificultades que tienen los niños/as, posteriormente se fueron frustrando al evidenciar que los cambios eran lentos.

Ahora bien, en relación a las resistencias, el sostenedor aporta una visión más amplia de éstas no sólo adscribiéndolas a los profesores sino a una cultura escolar donde tradicionalmente en Chile no se ha dado cabida a procesos de intervención social validados e instaurados en las escuelas.

> *"(…) hay elementos a la cultura escolar, que yo hacía referencia antes, la cultura escolar es tan autorreferente que pensar que viene alguien de fuera no es fácil de aceptar" (Sostenedor*, 26:26)

Otro set de condiciones que obstaculiza el desarrollo de los programas se asocia a las redes sociales, la principal tensión se presenta con la red de infancia que administra el Servicio Nacional de Menores (SENAME) evidenciándose ausencia de políticas que velen por los derechos de los niños/as y su bienestar a nivel local.

> *"(…) los procesos son muy lentos, de repente hay vulneraciones que uno sabe que son graves o que son una prioridad de normal a grave y son lentos… ¿Qué*

> *hacemos? ¿Cómo lo ayudamos? ¡La OPD todavía no hace nada! Pero en el fondo el proceso es muy lento no tenemos la intervención necesaria…"* (Equipo de gestión, 208:208).

También, falta oferta programática relativa al abordaje del consumo de drogas en los adolescentes pues lo que está disponible es de carácter preventivo pero no hay programa para los niños/as que están ya afectados por consumo problemático.

Las condiciones sociales en que se implementa la intervención son parte de este set de condiciones que no favorecen la implementación de los programas, especialmente las tensiones dadas con las familias de acuerdo a los discursos de los participantes de esta investigación. La disposición y actitudes de las familias dan cuenta de falta de compromiso y responsabilidad, delegando funciones en la escuela. No se aprecia un involucramiento directo con los procesos educativos de los niños/as, por ejemplo, no asisten a las actividades de la escuela, no hay una supervisión de tareas o preocupación por los avances de los niños. Baja asistencia a reuniones, citaciones o actividades a las que se les convoca desde la escuela.

Las familias se muestran resistentes a comprender las situaciones problemáticas de los niños/as y la importancia de estos. Desde la perspectiva de los profesores, las familias no le asignan un valor a educación como una forma de movilidad social, teniendo además, bajas expectativas de los niños/as.

> *"(…) los papás no quieren entender que lo único que puede ayudar a los niños a salir adelante es la educación, yo creo que los papás no tienen convencimiento de eso, es fundamental, yo siempre le digo a los niños que mientras no entiendan que la educación es lo único que los va ayudar a salir adelante y ser mejores en la vida, no es nada más, los papás no quieren entender, son muy pocos los papás que aspiran a mayores cosas para sus hijos"* (Profesor, 27:27).

En relación a estas tensiones provenientes de la vinculación familia-escuela, el sostenedor plantea que esta tensión se vuelve crítica porque los profesores demandan a las familias actitudes o acciones que las familias no están en condiciones de cumplir.

En algunas oportunidades las intervenciones sólo se logran realizar con los niños/as, por la ausencia de adultos responsables que respondan y se involucren.

c) Condiciones que favorecen la implementación de los procesos de intervención en la escuela

El set de condiciones inmediatas que han favorecido la implementación de los programas de intervención hace alusión a la experiencia ya ganada por los programas de intervención y la disposición a trabajar de manera colaborativa entre duplas psicosociales, equipo de gestión y profesores. Haber tenido la posibilidad de instalar los pilotos del área de convivencia sirvió como antecedente para tomar la decisión de que las duplas psicosociales se implementaran en las escuelas contando con un modelo de intervención para la escuela donde está definida la articulación entre profesional – escuela – CORMUP. Desde la perspectiva del sostenedor, contar con un director que efectivamente se centre en la organización del establecimiento y que integre los programas de intervención, se aprecia como una condición positiva en la Escuela Olga Poblete.

Por otra parte, otra condición favorable a la implementación de programas ha sido la disposición de apertura de la escuela con las familias, ésta se concibe como "de puertas abiertas", lo que permite el acceso de ellas y favorece la comunicación entre las familias, profesores y los profesionales de los programas.

Finalmente, los mecanismos para coordinar el trabajo entre la dupla psicosocial y los profesores, se reconocen como condiciones favorables para la intervención pues estos últimos tiene la opción de derivar internamente a los niños/as que estime necesario y a su vez, la dupla se encarga de desarrollar la intervención y mantener al profesor informado del proceso e incluso sumarlo con algunas acciones puntuales.

10.3.5. Buscando el equilibrio entre una escuela centrada en el rendimiento y una centrada en los apoyos psicosociales a los niños/as

La Escuela Olga Poblete, posee dependencia municipal, siendo parte de la Red Educa de la Municipalidad de Peñalolén, teniendo cobertura en educación preescolar, básica y media, esta última de carácter técnico profesional. Se emplaza en un sector urbano de la ciudad. Cuenta con una fuerte red social de apoyo a nivel local, que en el caso del área educación ha logrado articular instancias como Centros de Salud, red de infancia, Centro

Suyai, entre otros. Dada las necesidades materiales de los niños/as y las familias, hay un estrecho lazo con la JUNAEB, para las asignaciones alimentarias que cotidianamente ofrece la escuela.

Los niños/as que acuden al establecimiento, son parte del territorio en que se ubica la escuela. Ellos son descritos como niños/as, "con baja autoestima, desmotivados y sin proyecciones", en su mayoría con problemas de aprendizaje y en situación de pobreza.

Respecto a las condiciones de vida de los niños/as y sus familias se describen como contextos de riesgo social caracterizado por problemas sociales como violencia, consumo y tráfico de drogas. Las familias, a su vez, se describen como violentas, con dificultades para ejercer el rol parental. Se dedican a actividades productivas de baja calificación y muchas de ellas de carácter informal.

El vínculo familia-escuela presenta múltiples tensiones expresadas en falta de compromiso con los procesos educativos de los niños/as y una actitud defensiva frente a las demandas de la escuela.

Para la escuela la presencia de los programas tiene sentido ya que aportan a dar una respuesta a vulnerabilidad social que afecta a los niños/as y a sus posibilidades de aprendizaje. Surgiendo la necesidad de contar con especialistas que contribuyan a abordar aspectos asociados a las condiciones de vida de los niños y que puedan repercutir positivamente en indicadores académicos de ellos.

Los antecedentes que la escuela cuenta respecto a la implementación de programas de intervención social se remontan a la década de los noventa donde un hito significativo el piloto de trabajar con duplas psicosociales en las escuelas de la comuna abarcando temáticas de convivencia. A partir de esta experiencia la CORMUP decide implementar como política local, la incorporación de duplas psicosociales en las escuelas apoyando un diseño propio de intervención dándole sustentabilidad con la Subvención Escolar Preferencial. Adicionalmente, desde la escuela se reconoce la presenta del Proyecto de Integración Escolar (PIE) y Programa 4 a 7.

La coordinación de los programas en la escuela se ha desarrollado satisfactoriamente, armonizando las redes internas y externas al establecimiento. Esto se ha visto favorecido por la comunicación entre la dupla psicosocial, el equipo de gestión y los profesores.

La escuela valora de manera transversal la presencia de los programas sociales, los ven como una "ayuda" a la labor educativa teniendo impactos en las dimensiones psicosociales y académicas de los niños/as.

A partir de la presencia de los programas de intervención la escuela percibe cambios, los que se pueden apreciar como resultados de estos procesos. En los niños/as se reconoce una mejora en las relaciones de pares, una disposición positiva a aprender y la mejora en indicadores académicos. En el caso de los profesores, éstos están más sensibilizados en trabajar con las familias, con mayor disposición a apoyarlas pedagógicamente, para que, a su vez, ellas apoyen a los niños/as. Ellos también se han ido mostrando más disponibles para trabajar colaborativamente con la dupla psicosocial.

Las familias reconocen como recursos de apoyo para la escuela a los profesionales psicosociales, a partir de las intervenciones, ellas están más dispuestas a involucrarse en los procesos formativos de los niños/as. Lo que ha ido repercutiendo en el fortalecimiento de la relación familia-escuela.

Las condiciones que no han visto favorecidos los procesos de implementación tienen que ver con: aprehensiones desde la Dirección respecto a que la escuela se centre en los problemas psicosociales descuidando lo educativo, que se asuma que los profesores dediquen tiempo a la gestión de las atenciones psicosociales de los niños/as. Por otra parte, la resistencia de los profesores al inicio de la implementación de los programas también obstaculizó la implementación de los programas. Las condiciones sociales en que se desarrolla la intervención dificultan su desarrollo esto se asocian a falta de recursos espaciales y financieros en la escuela y las dificultades para comprometer a las familias en los procesos.

Por su parte, también es posible reconocer condiciones que han favorecido el desarrollo de los programas tales como: la experiencia ganada con los proyectos pilotos en la comuna, el liderazgo de la dirección de escuela que ha facilitado la gestión de los

programas al interior de la escuela y la eficiente relación con las redes sociales de carácter local.

10.4. Escuela Amanda Labarca

10.4.1. Contextualizando el surgimiento de los programas de intervención social en la Escuela Amanda Labarca

a) Características de la Escuela Amanda Labarca

La Escuela Amanda Labarca es un establecimiento municipal dependiente de la Corporación Municipal de María Pinto. Cuenta con una matrícula de 348 estudiantes, distribuyéndose de prekinder a 8° año de Educación Básica.

Al analizar las redes sociales formales con las que cuenta, hace mención a: la Fundación ADRA, el Programa Proniño, el Programa Habilidades para la vida y Programa de Integración Escolar. (PIE).

Dentro de las redes de la localidad se reconoce: el Centro de Salud Familiar, el Servicio de Atención Primaria de Urgencia (SAPU) y Programas Municipales, los cuales realizarían intervenciones puntuales principalmente de carácter asistencial.

Desde la Corporación, la escuela cuenta el apoyo una profesional, trabajadora social, que acude al establecimiento a realizar intervenciones específicas cuando es necesario. Desde la red comunal también han tenido la opción de recibir apoyo desde el Servicio Nacional de Discapacidad (SENADIS), donde se han adjudicado recursos para proyectos de la escuela.

En la escuela ha tenido la experiencia de contar con una Entidad Pedagógica y Técnica de apoyo (ATE) que ha prestado asesorías en temas pedagógicos a la escuela.

b) Características de los niños/as y las familias de la escuela

La escuela caracteriza a los niños/as a partir de los problemas psicosociales que les afecta. Se describe que son niños que se encuentran en situaciones de alta vulnerabilidad, haciendo mención a un índice de vulnerabilidad escolar cercano al 75% por parte del establecimiento.

Entre las situaciones de vulnerabilidad descritas se señala: que los niños/as pasan mucho tiempo solos en sus casas, presentan situaciones de abusos y violencia, algunos también se encuentran con consumo problemático de drogas. Se explicitan otros factores de riesgo psicosocial en el caso de los niños/as como la temprana iniciación sexual.

Respecto a la situación académica de los niños/as se les describe de bajo rendimiento, con dificultades para aprender y demandado apoyos específicos en esta área.

Desde el punto de vista conductual los niños/as se caracterizan por presentan problemas de autocontrol, tienen dificultad para regularse y enfrentan problemas emocionales, manifestándose como crisis en la escuela.

Desde una perspectiva más positivas de los niños/as se los describe como constructivos en relación a la convivencia al interior de sus cursos y con capacidades de organización propia.

Los niños/as provienen de familias con escaso capital cultural, han tenido pocas oportunidades de conocer lugares fuera de la comuna y se evidencia falta de estimulación desde las familias.

Respecto a las condiciones de vida familiar de los niños/as se enfatiza en describirlos como niños que "están descuidados" de sus familias, que tienen necesidad de afecto y que en cierta forma estarían "parentalizados" en virtud de que deben cuidar a sus hermanos y realizar labores domésticas de manera sistemática.

> *"Ellos [los padres] están prácticamente todo el día fuera de su casa, cuando los niños llegan del colegio necesitan a alguien que los apoye, que los ayude a revisar. En esa parte yo veo que están descuidados los niños. No tienen a quién dirigirse en caso de ayuda en trabajos"* (Profesores, 29:29).

Por su parte, las familias en relación a su conformación suelen ser nucleares y monoparentales. Respecto a sus dinámicas relacionales y de organización se describen como familias en que sus integrantes, especialmente los padres se dedican a trabajar, quedando los niños/as solos en sus casas o al cuidado de alguna persona externa a la familia.

En relación a las características socioculturales de las familias, el nivel educacional de los padres sería bajo, algunos con enseñanza básica incompleta e incluso analfabetismo.

Desde aquí, las familias no se consideran en condiciones de apoyar a los niños/as en el ámbito académico.

> *"Hay también papás con muy bajo índice de escolaridad, hay analfabetismo dentro de las familias, entonces eso también nos limita a poder exigir, a veces los niños no saben que sus papás no saben leer o escribir, sumar, restar. Entonces, ahí nos encontramos con un trabajo que hay que intensificar en el hermano mayor, pero ahí vamos exigiéndole a un niño, que no tendría por qué hacerse cargo de su hermano, cuando tiene un adulto responsable"* (Profesores, 29:29).

Las familias en su mayoría se desempeñan en actividades agrícolas como temporeros. Otro grupo de familias se desempeñan en el área de servicios. Cabe destacar que en la localidad hay escasas posibilidades de empleo.

> *"Nuestras familias casi son en un alto porcentaje, obreros agrícolas, temporeros, (…) este último año, han venido así como [empresas] externas que los llevan a trabajar por turno, por ejemplo, a Pronto Copec, a unas Bodegas de Unimarc, ahora están trabajando mucho por turnos, entonces en una semana trabajan de día y otra de noche, y eso nos (…) está empezando a jugar en contra, que muchos de nuestros niños duermen solos por ejemplo, (…) mamás que salen a trabajar no más, y los niños como que quedan botaditos, y el colegio se tiene que hacer un poco cargo de eso, entonces son gente con mucha necesidad y con mucho esfuerzo, pero que, por lo mismo, necesitan trabajar, y en ese afán, igual descuidan un poco la familia, o por ejemplo están trabajando en el horarios de la reunión de apoderados, bueno, tampoco pueden venir (…)"* (Equipo de gestión, 62:62).

En relación a las condiciones sociales en que viven las familias éstas se describen como contextos de pobrezas con múltiples problemas psicosociales. También se destaca el contexto de ruralidad, el que se constituye en una dificultad para la accesibilidad a instituciones que pueden actuar como redes de apoyo para las familias.

En relación a la disposición de las familias respecto a la educación de los niños/as, éstas son poco participativas, no están comprometidas con el proceso educativo de los niños/as. Las familias tienden a ser introvertidas, no les acomoda hablar de sus problemas dado que es una localidad pequeña, considerando que se exponen si plantean sus problemas de índole familiar. Hay familias no asisten a reuniones o citaciones por temor a ser criticados o a que sólo se les informe situaciones negativas de sus hijos.

Las familias no sólo son poco participativas en la escuela sino en la vida social en general, los Profesionales especialistas se explican esto por falta de conectividad de la comuna.

> *"Tiene que ver con una cultura de baja participación de María Pinto, ser rural y todo eso y con tan poca locomoción, entonces yo creo que es un tema cómo estructural de los padres de participación, entonces ellos aquí en la comuna no están acostumbrados a participar (…)"* (Profesional Psicosocial, 48:48).

Adicionalmente, las familias tienen bajas expectativas respecto a las proyecciones de los niños/as, no cuentan con una valoración de la educación como un proyecto futuro de superación para sus hijos, por ejemplo.

Respecto a la relación que establecen las familias con la escuela desde este espacio se les describen como desconfiados, no respetando la convivencia de la escuela ni las autoridades del establecimiento, usando un lenguaje grosero y cuando son citados por el colegio, actúan a la defensiva.

c) Antecedentes a la implementación de los programas de intervención social escolar en la escuela

Reconstruyendo un camino

En la escuela antes que se implementaran los programas de intervención y el apoyo de los profesionales especialistas eran los profesores quienes apoyaban de manera directa a los niños/as que se encontraran con algún tipo de problemas.

El contexto semi-rural en que se ubica la escuela facilita el trabajo con las familias el conocimiento cara a cara entre los profesores y las familias. En este vínculo los profesores se tendían a involucrar más allá del rol docente, según sus propios dichos. Así, por ejemplo, si el profesor necesitaba trabajar con algún material especial estaba dispuesto a financiarlo con recursos propios. En algunas situaciones el profesor también acompañaba a los niños a horas médicas o realizaban visitas a los hogares para saber el estado de algún niño que había faltado mucho a clases.

Los profesores relatan que esta labor de apoyo directo a los niños/as era factible en aquellos años porque la escuela y ellos mismos no estaban sometidos a las presiones que

en la actualidad tienen, relativas a los logros de aprendizajes de los niños/as y el rendimiento en pruebas estandarizadas como el SIMCE.

El apoyo que brindaban los profesores a los niños/as no siempre se hacía extensivo a toda la escuela pues dependía de la sensibilidad del Consejo de Profesores o del Equipo Directivo para involucrarse e intervenir en las situaciones familiares.

Previo a los años ’80 la escuela no contaba con profesionales de otras áreas que se desempeñar en su interior, el único recurso profesional era una trabajadora social que debía cubrir a todas las escuelas de la comuna de manera itinerante.

Posterior a la municipalización de las escuelas se contó con una trabajadora social desde el área educación del municipio que tenía mayor dedicación para el trabajo con las escuelas, aun cuando siguió siendo itinerante.

En la actualidad, la escuela tiene su propia trabajadora social considerada desde los planes de mejoramiento del establecimiento. También, cuenta con un profesional psicólogo que depende de la Corporación y tiene una carga horaria destinada a la escuela, lo que es muy valorado internamente.

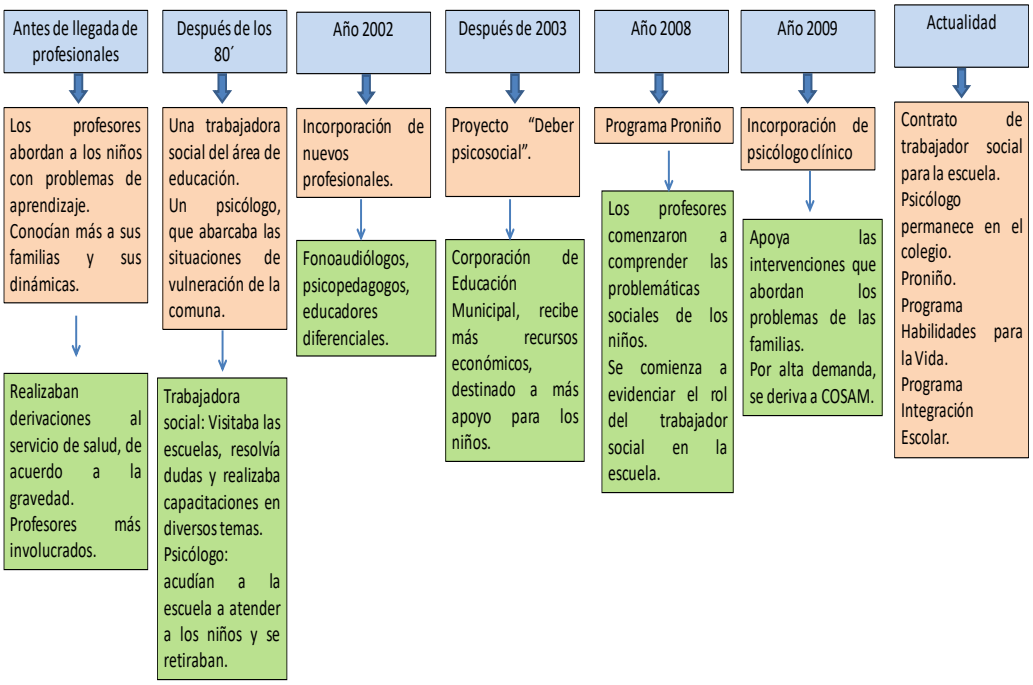
En materia de educación diferencial desde antes del año 2000 que estaba considerada la intervención del Programa de Integración Escolar que contaba con una educadora diferencial para atender a niños/as con dificultades de aprendizaje. Es a contar del año 2002 en que se integran en pleno los profesionales con conforman el equipo PIE originalmente con una cobertura para veinte niños/as. Para la escuela este hito tuvo un impacto significativo ya que parte del trabajo del PIE incluía la evaluación de los niños/as, pues antes de esto, no contaban con una estrategia rápida de evaluación debiendo a acudir al Centro de Diagnóstico de Talagante instancia que no daba abasto con la demanda de la comuna.

Posterior al año 2003 desde la Corporación se llevó a cabo el Proyecto “Deber psicosocial”, el cual significó más recursos para apoyar a los niños/as. Se reconoce ese año como el inicio de un periodo en que se incrementan los recursos para el apoyo psicosocial a los niños/as. En el año 2008 desde la Corporación se conforma un Equipo Psicosocial que inicialmente se compuso de una trabajadora social y una abogada.

Además, este mismo año comenzó en la escuela, la intervención del Programa Proniño. En este período la comunidad fue conociendo al programa, los profesores se fueron sensibilizando en los temas psicosociales y comprendiendo lo que afectaba a los niños/as, reflexionando en torno al comportamiento de ellos en la escuela y al rol que como docentes debían cumplir.

En general, la recepción en la escuela de los programas fue positiva, se reconoce que al grupo que más le costó incorporarlos fue a los profesores. Tomando una actitud defensiva, al menos en la etapa inicial de las intervenciones. Esta actitud se explicaría porque los profesores se sentían invadidos en su desempeño por profesionales que no provenían del área docente. En la medida que se fue avanzando y visibilizando las intervenciones psicosociales se fue conformando un solo grupo de trabajo en el cual se fue validando a los profesionales como un apoyo para los niños/as

Figura n°53
Antecedentes a la implementación de los programas de intervención social en la escuela



(Elaboración propia)

10.4.2. Procesos de implementación de programas de intervención social en la Escuela Amanda Labarca

a) Programas de intervención social presentes en la escuela

La escuela cuenta con múltiples programas de intervención social escolar que coexisten en su interior, sin embargo, desde los discursos de los participantes se identificaron cuatro principales: Programa de Integración Escolar (PIE), Programa Proniño y Programa ADRA.

Estrategias de intervención implementadas por los programas de intervención social presentes en la escuela

Los Programas de Integración Escolar y Proniño fueron descritos técnicamente en los casos anteriores, por tanto, en este apartado sólo se remitirá a aspectos específicos de su implementación en la Escuela Amanda Labarca evitando reiterar contenidos.

Estrategias de intervención del Programa de integración escolar (PIE)

En la Escuela Amanda Labarca el equipo profesional del programa, se conforma por: tres educadores diferenciales, un psicólogo y un fonoaudiólogo. Entre las acciones que llevan a cabo, se describen: acompañamiento a los niños/as, apoyo desde la intervención psicológica, según el diagnóstico[42], apoyo a los niños/as en sus dificultades de aprendizaje y atención social.

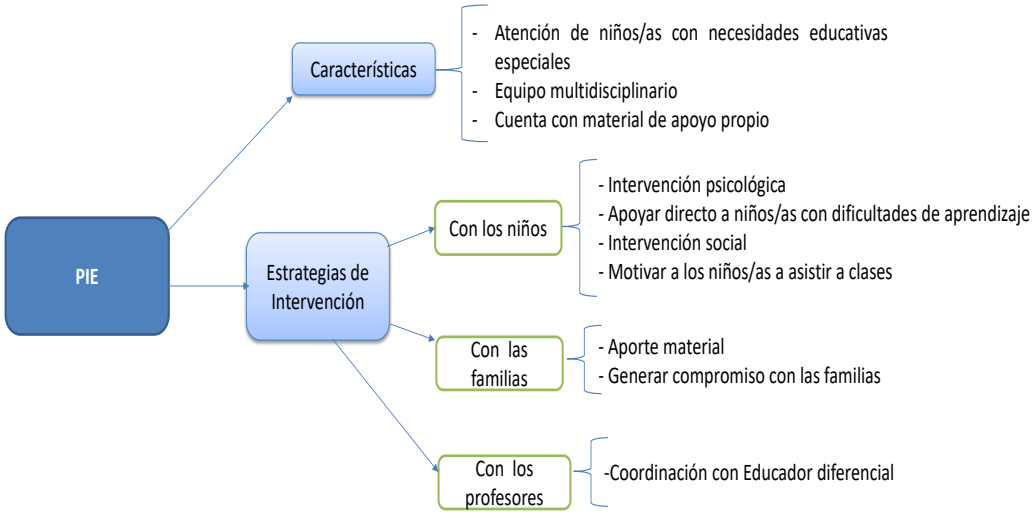
El programa requiere un trabajo colaborativo entre el profesor jefe y el educador diferencial, para esto se contemplan horas destinadas a esta coordinación.

Uno de los profesionales que ha sido especialmente significativo en este programa para la escuela es el psicólogo, este acude tres veces a la semana a la escuela y realiza trabajo directo con los niños/as, evaluaciones psicométricas, atención en crisis, atención de problemáticas emocionales e implementación talleres. Respecto al trabajo con las

[42] Los diagnósticos indican que los niños tienen algún trastorno transitorio, como: déficit atencional, hiperactividad, dificultades específicas del aprendizaje, rasgos cognitivos límites y trastornos específicos del lenguaje o algún trastorno permanente, como: déficit intelectual leve o posee otro tipo de discapacidades, tales como: discapacidad cognitiva, malformación congénita, hemiparesia.

familias, se entrevista con los apoderados para ir apoyando el trabajo de los niños/as. Por otra parte, trabaja de manera coordinada con las educadoras diferenciales de la escuela.
La siguiente figura sintetiza lo descrito anteriormente respecto a este programa.

Figura n°54
Programa PIE



(Elaboración propia)

Estrategias de intervención del Programa ADRA

Este programa corresponde a una iniciativa de intervención generada por una ONG relacionada con la Iglesia Adventista que tiene una sede en la comuna y que trabaja en temáticas de infancia.

Dentro de las acciones que realiza en la escuela se describe: la realización de talleres para los niños/as, apoyar a los niños/as en sus tareas escolares, préstamo de computadores, acceso a internet y realización de seguimientos a niños/as que se encuentran en situaciones de riesgo social.

Estrategias de intervención del Programa Proniño

El programa Proniño, apunta a la erradicación del trabajo infantil a través de estrategias promocionales y preventivas que emergen desde la escuela. Se ubica por cuatro años en el establecimiento, dotándolo de un profesional trabajador social que lo implementa con dedicación de jornada completa.

Dentro de sus estrategias de intervención se destacan de manera diferenciada, estrategias dirigidas a los niños/as, a la familia y a la escuela.

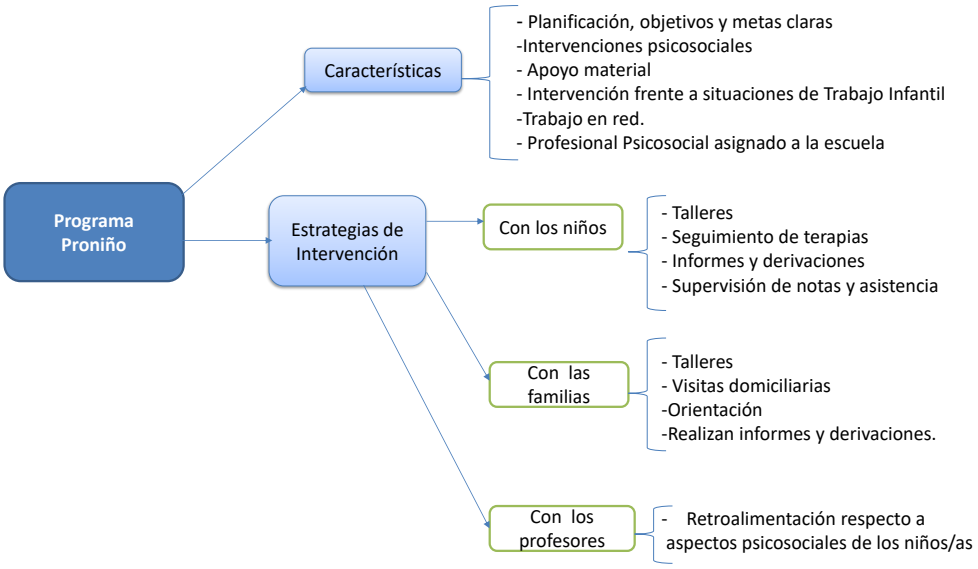
El profesional de Proniño también desarrolla intervenciones de trabajo directo con las familias a través de entrevistas, orienta a los padres respecto a habilidades parentales.

El programa realiza un estrecho trabajo con los profesores, informándoles acerca de las condiciones de vida de los niños en su calidad de "trabajadores" o en riesgo de serlo.

El programa considera el trabajo con las redes locales y centrales, esto lo hace mediante derivaciones.

En función de la evaluación de la intervención del programa, se realizan seguimientos de intervenciones individuales, grupales y familiares. Por su parte, el programa realiza seguimientos de sus indicadores claves: las notas y la asistencia de los niños. De igual forma, en cuarto año de intervención, se aplican encuestas de evaluación del programa a los distintos actores de la comunidad educativa.

Figura n°55
Programa Proniño



(Elaboración propia)

De acuerdo a la síntesis expuesta en la figura anterior, es posible señalar que el programa posee un diseño claro y definido en función de sus objetivos, estrategias y materiales. Sus estrategias están diferenciadas por actor, identificando acciones específicas para niños, familias y profesores.

Adicionalmente a estas estrategias la escuela reconoció tres programas de intervención en que no se profundizó, se trata de dos programas emanados directamente de Corporación Municipal, uno de ellos consiste en Atención Psicológica en áreas que no son cubiertas por el PIE. El otro, consiste en Apoyo Social de carácter asistencial, mediante la atención a los niños y familias con dificultades socioeconómicas. El tercer programa identificado fue el Programa Habilidades para la Vida, del cual no se profundizó.

b) La coordinación de los programas de intervención social escolar en la escuela

Estrategias de coordinación de los programas de intervención social en la escuela

La coordinación de los programas se ha ido gestando satisfactoriamente en la escuela dado que los profesionales especialistas han sido incorporados como parte del equipo del establecimiento. Ellos participan y se involucran en los espacios de coordinación y reflexión propios del establecimiento, tales como: reuniones del equipo de gestión para abordar temas de convivencia y reuniones de reflexión pedagógica. En este espacio, los profesores participan de una cuenta pública semestral en la que se entrega información de los niños/as que han sido atendidos por los profesionales especialistas y se presentan los estados de avances de los procesos de intervención.

En la coordinación entre profesionales especialistas y equipo de gestión se ha trabajado de manera conjunta, resguardando la confidencialidad de los casos pues se manejan datos sensibles y personales de los niños/as y sus familias. Esto significa que a los profesores se les informa exclusivamente lo pertinente y acotado a su área de competencia sin describir las situaciones en toda su complejidad pues habitualmente se trata de problemáticas familiares.

Como instrumentos de trabajo para la coordinación se ha implementado un sistema de cartillas de derivación interna que formalizan la derivación desde el equipo de gestión escolar a los programas de intervención.

Un elemento clave para la coordinación de los programas en la escuela, es el vínculo entre los profesionales y los profesores, esta relación ha ido fortaleciéndose en la medida que los profesores han valorado el trabajo de los profesionales. Se ha establecido un trabajo colaborativo en el cual los profesionales especialistas dan orientaciones a los profesores y se mantiene una constante retroalimentación de los procesos de los niños/as.

Por otra parte, un factor que ha favorecido esta relación ha sido el perfil de los profesionales. Los cuales se han posicionado con una actitud respetuosa y prudente, en relación a los profesores, procurando no ser invasivos ni amenazantes para ellos.

> *"… siempre hablo y planifico con la directora, si me da la autorización converso con el profesor, y coordino con todos, la idea no es pasar a llevar a nadie… He tenido un buen vínculo con los profesores y saben que pueden contar conmigo.*

He tenido buena recepción de parte de ellos" (Profesional Psicosocial, 51:51).

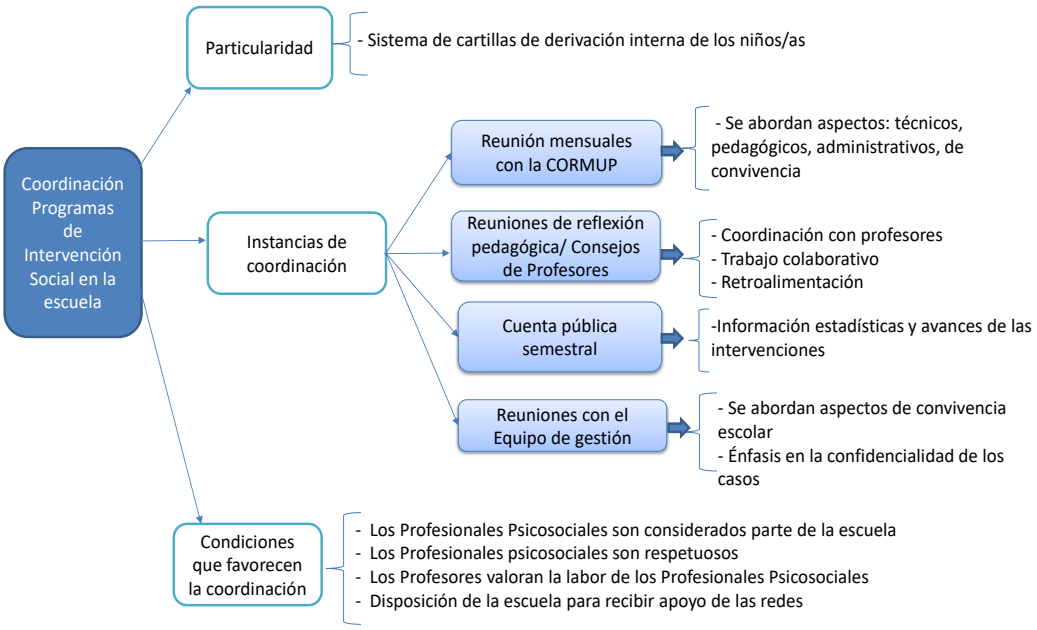
Otras instancias de coordinación reconocidas en la escuela, son los Consejos de Profesores y la Coordinación Comunal. En estos espacios, los temas son de carácter técnico, pedagógico, administrativo y/o de convivencia escolar.

Desde la perspectiva de los profesionales psicosociales, un aporte que ellos a la escuela, es un trabajo más amplio y activo con las redes locales. Desde ahí, el equipo de gestión y los profesores se han mostrado más dispuestos a trabajar con estas redes.

> *"… aquí se reciben con los brazos abiertos lo que llegue, la ayuda de donde venga, bienvenida sea, si es que es apoyo para el alumno, claro, que es para apoyo del alumno que entren no más, que vengan todas estas redes sociales, ADRA y todo eso, Proniño"* (Profesores, 46, 46).

La siguiente figura sintetiza los aspectos relativos a la coordinación de los programas:

Figura n°56
Coordinación de los programas de intervención social en la escuela



(Elaboración propia)

10.4.3. La escuela busca respuestas a las condiciones de vulnerabilidad de la comunidad y la familia se involucra en los procesos educativos

a) Aspectos que la Escuela Amanda Labarca valora de los programas de intervención social

Un ámbito de valoración significativo es el aporte que los programas de intervención a la labor de los profesores. Ellos evalúan positivamente el trabajo de los programas, los visualizan como una solución a los problemas que enfrentan dadas las características de vulnerabilidad de los niños/as.

Por su parte, las familias valoran la labor de los programas, lo que se reflejaría en el respeto por las intervenciones realizadas y el reconocimiento de las necesidades de apoyo que tienen los niños/as. Se sienten apoyadas y confían en los profesionales, valoran el apoyo social y eventualmente material, que ofrecen los programas.

> *"… hay un respeto muy grande por este trabajo y hay un reconocimiento de que es necesario que los niños necesitan de su ayuda, entonces los apoderados tienen una muy buena opinión, un alto concepto de las personas que trabajan, son buenos en realidad, y que bueno que ellos se den cuenta, los apoderados se sienten apoyados, confían mucho en ellos…"* (Equipo de gestión, 37:37).

Otro ámbito de valoración es la contribución que los programas hacen a la prevención de la deserción escolar, implementando estrategias que apunten a ello.

El programa Proniño ha sido particularmente valorado pues se aprecia como una intervención de calidad con una profesional que respalda el trabajo de la escuela. Las familias han indicado que siempre hay un apoyo, "alguien" que se preocupa por los niños/as en la escuela. Visualizan avances en los niños, valoran el aporte de materiales (útiles, uniformes) y reconocen que los talleres que realizan les han servido para mejorar su relación parental.

> *"Yo estoy muy contenta y agradecida del programa, también de los útiles que a ellos se les entrega, ya que es un aporte y además que es difícil para todos yo creo. Yo estoy muy contenta también, muy agradecida"* (Familia, 9:9).

La escuela valora como estrategia de intervención la realización de visitas domiciliarias, pues tienen un impacto positivo en las familias, contribuyendo a incrementar el compromiso, lo que impacta directamente en la relación familia-escuela.

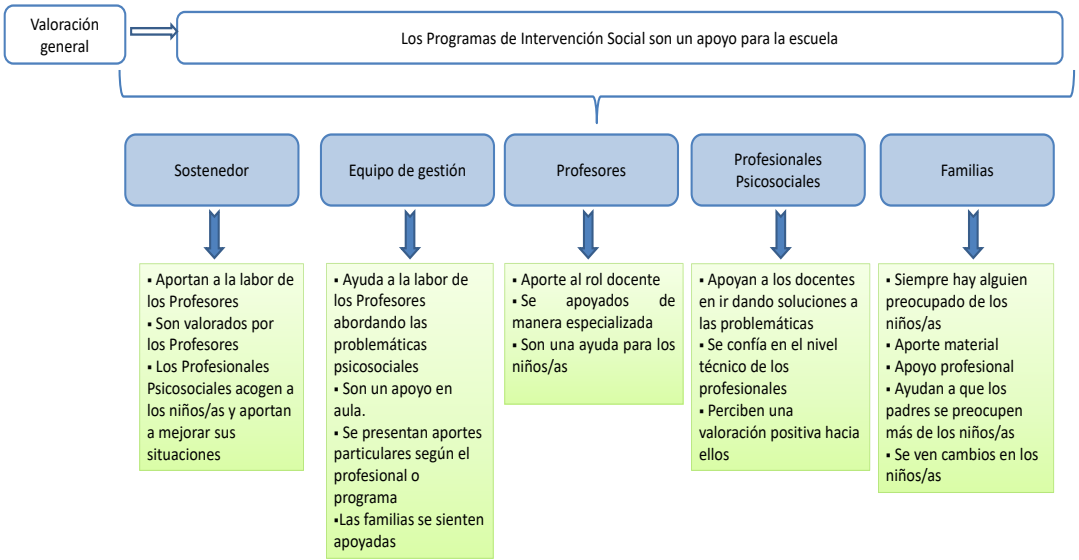
Los profesionales psicólogos, son especialmente valorados por profesores, familias y niños/as. Se destacan las estrategias terapéuticas, que inciden positivamente en que los niños mejoren sus aprendizajes y rendimiento.

A partir de la implementación de los programas, desde la escuela, se logra apreciar cambios en los niños/as, por ejemplo, los encuentran más concentrados en clases. Además, los profesores se sienten más apoyados en la detección de problemas psicosociales que requieren intervenciones específicas.

> *"… el trabajo hecho por estos profesionales es altamente valorado dentro de la escuela… La primera valoración siempre la hace el cuerpo docente, valoran tener el apoyo de un profesional con quien se pueda ir arreglando problemáticas en conjunto, el equipo directivo asume que es bueno lo que hacemos"* (Profesionales psicosociales, 5:5).

La siguiente figura grafica las visiones de los diversos actores en torno a los programas de intervención social en la escuela:

Figura n°57
Valoración de los Programas de Intervención en la escuela



(Elaboración propia)

b) Resultados percibidos respecto a la implementación de los programas de intervención social en la Escuela Amanda Labarca

Los resultados asociados al *ámbito afectivo-relacional* de los actores involucrados dan cuenta de mejoras en la forma de vincularse entre los distintos actores propiciando una atmosfera emocional positiva. Los resultados percibidos en este ámbito se enfocan en la familia y su vinculación con la escuela, los profesionales y los niños. Las familias reconocen cambios en la escuela, tales como: profesionales que los están apoyando, avances en los procesos de los niños/as y se muestran más interesados en ellos. Se han acercado más a la escuela, con una mejora en la asistencia a las reuniones, tomando conocimiento de los apoyos psicosociales que la escuela les brinda.

Así lo expresa uno de los profesores jefes:

> *"(...) se nota que los apoderados están un poco más comprometidos con el trabajo pedagógico, que en el fondo es lo que vemos nosotros acá en el establecimiento. (...) los papás están preguntando por los trabajos, están asistiendo a las reuniones, se interesan por saber con qué profesor está, por ejemplo, en el caso mío con [programa de] integración. Están preguntando si, no sé, si están poniendo atención, características que presentan los niños en las salas de clases, en los recreos, sus comportamientos. Entonces cosas que no se veían antes" (Profesor Jefe 2, Escuela Amanda Labarca, 7:1, 5:5)*

Este resultado es reforzado por las mismas familias, quienes otorgan valor a los profesionales de apoyo de la escuela.

> *"A mí me ha servido para aprender a tratar más a mi hijo Nicolás, que es muy complicado, ella [la profesional psicosocial] me dice que aprenda a escucharlo, ya que tengo tres hijos y son totalmente diferentes entre sí, y a mí esto me ha servido para entender a mi hijo y me enseñó a conversar con él, los problemas, y que si se enojaban que contara hasta diez y me dieran vuelta (...)" (Integrante de una familia, 4:15, 40:40)*

Los resultados asociados al *ámbito actitudinal de los actores involucrados* están vinculados a disposiciones que favorecen la generación de cambios en los procesos de intervención social. En este caso, los resultados percibidos se enfocaron en los niños/as y en las familias. Los niños/as se han visto fortalecidos en sus capacidades y habilidades

especialmente aquellas asociadas a la disposición para aprender y a aquellas de carácter social.

Así lo manifiesta un integrante del equipo de gestión escolar, cuando señala que:

> *"(...) Bueno, sí han mejorado (...) al principio se resistían mucho a tener que ser atendidos, ahora buscan a los psicólogos para conversar, que han entendido que es una instancia como para abrirse, para expresar lo que ellos sienten, para poder escuchar, para poder cambiar algunas conductas que ellos tenían para poder mejorar. Ahora, es un trabajo lento, es un trabajo que es difícil de sistematizar, en términos de resultados, porque es muy subjetivo igual" (Integrante del equipo de gestión escolar, 2:13, 26:26)*

Por otra parte, los resultados percibidos a nivel actitudinal en las familias se expresan en una mayor preocupación por los procesos de aprendizaje de los niños asumiendo ellos una actitud más comprometida.

> *"En la familia sí, en las que antes yo intervenía sí, hay familias que están intervenidas no sólo por Proniño sino que también por otros programas y han mostrado cambios, de estar más presentes en el colegio" (Educadora Diferencial, Escuela Amanda Labarca, 5:16, 17:17)*

En los resultados asociados a *aspectos pedagógicos* se centran en resultados asociados a los niños/as. En este caso se reconocen avances en el rendimiento, pero también una mejora en las condiciones para el aprendizaje, como mejor asistencia, participación de los niños/as en clases y mayor responsabilidad de ellos mismos en este proceso.

Respecto a la percepción de resultados que se pueden asociar a las condiciones contextuales específicas de la escuela se destaca la disposición que las familias han ido desarrollando para recibir el apoyo psicosocial de la escuela y aprovecharlo como instancia de ayuda, comprendiendo que esto tiene consecuencias positivas para los niños/as.

Así lo reconoce uno de los profesores jefes:

> *"yo percibo que sí, porque sabemos que si tenemos algún problema más social o del tema que ustedes [los profesionales psicosociales] trabajan podemos contar con ustedes. Entonces tenemos ese conocimiento de que ustedes están ahí, que están para ayudar a los papás, los mismos papás lo saben. Entonces ellos vienen y saben dónde encontrarlas, las buscan, entonces yo creo que sí ha generado algo. Si no fueran importante, estarían aquí presentes y los papás a lo mejor, no vendrían o no asistirían y como ellos sienten que es importante, ellos asisten.*

Entonces llegan acá" (Profesor Jefe 2, Escuela Amanda Labarca, 7:10, 15:15)

El detalle de los resultados por cada área se encuentra en el anexo 23.

10.4.4. Condiciones para la implementación de los procesos de intervención social en la Escuela Amanda Labarca

a) *Condiciones que no favorecen la implementación de los procesos de intervención social asociadas a la gestión de la escuela*

Desde el punto vista de las condiciones asociadas a la gestión de la escuela, uno de los aspectos que no favorece el desarrollo de los programas de intervención son los recursos técnicos y profesionales, disponibles para la intervención. Así, por ejemplo, el PIE realiza una intervención de sólo dos años con los niños/as con trastornos transitorios. Este tiempo es una limitación ya que cuando son dados de alta, los niños no siguen contando con apoyo profesional, la familia no sigue apoyando de manera sistemática, dejan de acudir a las citaciones.

Por otra parte, la falta de recursos afecta la posibilidad de desarrollar algunas estrategias de intervención como lo son las visitas domiciliarias pues no se cuenta con un vehículo institucional ni con fondos disponibles para usar locomoción pública.

Por su parte la ausencia de redes especializadas también limita las posibilidades de intervención con los niños/as.

> *"Cuando es necesario derivar a otro profesional, externo a nosotros, por ejemplo, al neurólogo, (…) tenemos que recurrir en el sistema público, y eso quiere decir un mes, dos meses, tres meses para ir con un neurólogo, eso es muy difícil"* (Equipo de gestión, 74:74).

b) *Condiciones que no favorecen la implementación de los procesos de intervención asociadas a la disposición de los distintos actores involucrados*

En relación a las condiciones que no favorecen los procesos de intervención asociadas a la disposición de los distintos actores involucrados, es posible reconocer dos ámbitos: la

resistencia de los profesores respecto a las intervenciones y la actitud de la familia respecto a los procesos educativos de los niños.

El primer ámbito, ha sido la resistencia de los profesores por integrar y trabajar colaborativamente con los programas. Ellos, tenían la percepción de ser invadidos por otros profesionales. Sintiéndose, inspeccionados en su desempeño. Esta actitud se ha ido moderada conforme los programas han ido ganando experiencia en las escuelas.

El segundo ámbito, dice relación la actitud de la familia respecto a los procesos educativos de los niños/as, lo que ha sido expresado transversalmente por los participantes de esta investigación.

Para la escuela, las familias están poco comprometidas con la educación de los niños. Esto se ve reforzado porque no son fáciles de contactar para que acudan a la escuela, asistan a las reuniones de apoderados o estén disponibles en sus casas a la hora de realizar las visitas domiciliarias. Las familias explican que los horarios de trabajo, no son compatibles con los horarios de las actividades que se demandan desde la escuela.

La organización de la rutina familiar, con largas jornadas laborales y trabajos alejados de la localidad, implica que los niños pasen mucho tiempo solos cuando llegan a sus casas después del colegio, por lo tanto, no cuentan con el apoyo que requieren. Se suma a esto, el bajo nivel educacional de los padres que les limita la posibilidad de apoyar a sus hijos en sus estudios. Reconociendo esta situación, los profesores también se sienten limitados porque no podrían exigir más a los apoderados dado que no cuentan con los recursos culturales y/o educacionales.

> *"Trabajamos con la mayoría de los papás que son temporeros. Ellos están prácticamente todo el día fuera de su casa, cuando los niños llegan del colegio necesitan a alguien que los apoye, que los ayude a revisar. En esa parte yo veo que están descuidados los niños. No tienen a quién dirigirse en caso de ayuda en trabajos. Hay también papás con muy bajo índice de escolaridad, hay analfabetismo dentro de las familias, entonces eso también nos limita a poder exigir, a veces los niños no saben que sus papás no saben leer o escribir, sumar, restar"* (Profesor, 29:29).

La escuela percibe que la familia "está alejada de la escuela" lo que también es interpretado como falta de compromiso. Esto es explicado desde las problemáticas

complejas que viven, dinámicas familiares dañadas donde no logran responder a las intervenciones de la escuela, se resisten e incluso se niegan.

Las familias no logran identificar la importancia del involucramiento para apoyar los procesos de los niños. Para ellos es suficiente que los niños/as asistan a la escuela.

> *"… siento que las mamás, cuando converso con ellas sobre el diagnóstico específico del niño, como que no entienden hasta dónde apunta. Qué tan importante es que ella sí aporte en su casa. A lo mejor, creen que, porque ellos vengan a estudiar, se da aquí dentro de la escuela y nada más"* (Profesor, 37:37).

Adicionalmente, las familias son reacias a buscar ayuda en la escuela y a exponer sus problemas en ese espacio, esto se explicaría porque al vivir en una localidad pequeña, todos se conocen y no quieren verse expuestos.

Por otra parte, son los profesores, quienes, al interior de la escuela, tienden a transmitir una representación negativa de los estudiantes lo que podría reforzar la resistencia en los apoderados para asistir a las reuniones.

c) Condiciones que favorecen la implementación de los procesos de intervención social asociadas a las particularidades de la escuela

Es posible condiciones que favorecen la implementación de los programas en cuatro ámbitos: primero, la pertenencia de los niños/as que asisten a la escuela a la localidad de María Pinto, segundo, la presencia de los profesionales especialistas y sus intervenciones como una ayuda para el abordaje integral de los niños en el contexto educativo; tercero, la disposición de algunos profesores respecto a los procesos de intervención y, cuarto, una serie de condiciones facilitadoras que son propias del contexto escolar.

La pertenencia a la localidad de María Pinto tanto de los niños/as como los profesionales que trabajan en la escuela favorece un mayor conocimiento de las familias y del contexto, lo que conllevaría a un mayor compromiso por el trabajo.

Por su parte, de manera transversal se reconoce como un facilitador contar con profesionales especialistas que implementen las intervenciones, esto permite responder mejor a las características de los niños.

En esta misma línea se destaca el perfil de los profesionales, los que además de su formación especializada, han sido personas prudentes y respetuosas de su rol en la escuela. Estas características han permitido cuidar las relaciones al interior del establecimiento facilitando la incorporación de estos Profesionales a la labor.

También se reconoce como una condición facilitadora de la intervención que, los profesionales estén en la escuela y sean parte de ella pues esto implica tomar conocimiento de la cultura de establecimiento, de sus particularidades, de los niños y de las familias. Estar en la escuela, los posiciona de una manera más cerca a la comunidad aprovechando mejor los recursos locales vinculándose con otros programas potenciando un trabajo en red.

Para los profesionales especialistas en la escuela se presentan condiciones que facilitan los procesos de intervención social. Una de ellas, es la posición que ellos al interior de la escuela contando con acceso privilegiado a todos los actores involucrados en los procesos de intervención, lo que favorece la eficacia y complementariedad de las acciones. Otra condición que facilita el trabajo, es la disposición administrativa y de gestión para implementar las acciones necesarias. Para los profesionales especialistas la escuela ha confiado en su trabajo y los respaldan en su quehacer. Se sienten parte de la escuela, lo que se expresa en la participación en instancias colectivas de consejos u horas de reflexión y en la acogida que tienen sus orientaciones técnicas.

10.4.5. Programas de intervención social valorados en un contexto de baja conectividad y condiciones de vida compartidas por la comunidad

La Escuela Amanda Labarca es un establecimiento de dependencia municipal perteneciente a la comuna de María Pinto. La escuela cuenta con cobertura en Educación Preescolar y Educación Básica. Se emplaza en un sector semi-rural de escasa conectividad con los principales centros urbanos, esta característica influye en la especial disposición por recibir programas en tanto ayudas para la escuela y los niños. Teniendo, además, la particularidad de ser un sector territorialmente acotado, donde las familias se conocen entre ellas y parte importante de los profesionales del establecimiento también son parte

de este. Esta característica inhibe a la familia a abordar sus problemas psicosociales en la escuela y en general limita su participación en todo tipo de encuentros.

Las redes sociales formales que son activadas por la escuela, corresponden a aquellas que, por cercanía, logran ser un nodo de apoyo.

Los niños y las familias que acuden a la escuela se encuentran en situación de vulnerabilidad social, conviviendo con múltiples riesgos psicosociales.

Los antecedentes respecto a los programas de intervención social corresponden a iniciativas de acción que los propios profesores realizaban, vinculándose con las familias y realizando visitas cuando acontecían problemas que afectaban a los niños/as. A principios del año 2000, la escuela comienza a tener el apoyo de profesionales psicólogos y trabajadores sociales provenientes desde la Corporación Municipal.

Los distintos actores involucrados en la escuela, concuerdan en el logro de la coordinación de los programas, lo que se ve reflejado en la injerencia que han ido teniendo los profesionales especialistas y en las diversas instancias de coordinación que se han gestado.

La escuela valora de manera transversal, la presencia de los programas sociales, los ven como un aporte, especialmente a la labor que realizan los profesores. También se valora su contribución al trabajo con familia y a la prevención de problemas sensibles en el ámbito escolar. Desde el punto de vista de la intervención misma, se valora especialmente, la estrategia de visita domiciliaria y la labor de los psicólogos.

A partir de la presencia de los programas de intervención, la escuela percibe cambios, los que se pueden apreciar como resultados de estos procesos. Se aprecia una mejora en las relaciones entre la familia y la escuela y los profesionales y los niños/as. Las familias estarían más dispuestas a apoyar a los niños /as y éstos estarían dispuestos a aprender. Desde el punto de vista pedagógico, se reconocen avances en indicadores de rendimiento y en las condiciones para generar aprendizajes.

Las condiciones que no favorecen los procesos de intervención son: la resistencia de los profesores a incorporarse y colaborar en estos procesos, la actitud de escaso compromiso manifiesta por la familia y las limitaciones de recursos disponibles para la intervención.

A su vez, las condiciones que favorecen las intervenciones son: ser una localidad pequeña en que desarrolla la intervención, favoreciendo los vínculos y la comunicación; la disposición de un grupo de profesores que se han involucrado en estos procesos y condiciones propias de las escuelas que han permitido llevar a cabo las intervenciones.

10.5. Escuela Isaura Dinator

10.5.1. Contextualizando el surgimiento de los programas de intervención social en la Escuela Isaura Dinator

a) Características de la Escuela Isaura Dinator

La Escuela Isaura Dinator es un establecimiento municipal, dependiente de la Corporación Municipal para la Educación y la Salud de la comuna de Pedro Aguirre Cerda. Cuenta con una matrícula de 387 estudiantes, distribuyéndose de kínder a 8° básico.

La escuela se percibe a sí misma desprovista de redes significativas. Internamente, se reconoce el apoyo de programas como: Proniño, Integración Escolar, Dupla psicosocial SEP y Habilidades para la vida. También, se reconoce al Centro de Padres y Apoderados del establecimiento el cual colabora con recursos puntuales y participando en las actividades de la escuela.

En relación a las redes externas de la escuela, con las que se cuenta un vínculo más estrecho, se reconocen: Centro de Salud Familiar Centro de Salud (Consultorio) y Centro Comunitario de Salud mental (COSAM), con los cuales abordarían casos de niños con hiperactividad y/o problemáticas asociadas a lo emocional, la salud mental y el consumo problemático de alcohol y drogas. Otras redes, con las que la escuela realiza derivaciones y seguimiento de casos, son las Oficinas de Protección de derechos (OPD) de las comunas de Pedro Aguirre Cerda y Lo Espejo.

Una red esporádica son los Tribunales, particularmente, los Profesionales especialistas se vinculan al Tribunal de Familia de San Miguel. El trabajo con el tribunal la escuela lo realiza con el apoyo de una ONG, que facilita la relación entre la familia y el tribunal.

Por su parte, desde la escuela, se acude a Carabineros y/o Policía de Investigaciones (PDI), ante situaciones graves de inasistencia prolongada de niños, buscando estrategias coercitivas para obtener respuestas de parte de las familias.

b) Características de los niños/as y las familias de la escuela

Los niños/as son descritos desde la vivencia de distintos tipos de vulneraciones. En relación a las problemáticas sociales que rodean a los niños/as, se mencionaron que viven en condición de pobreza. Inmersos en múltiples problemas psicosociales como el consumo problemático de drogas y/o alcohol, donde los padres u otro familiar están relacionados con el tráfico de drogas o con robos, incluso algunos padres se encuentran privados de libertad.

También, se evidencia desde la escuela, situaciones de negligencia parental, describiendo que "los niños andan solos por la calle en horarios de madrugada" y se duermen tarde, son maltratados por sus padres, realizan robos de autos, consumen alcohol o drogas, entre otras situaciones que los involucra.

En relación a las características personales de los niños/as, los describen como, inmaduros en relación a su proceso de desarrollo. Un grupo importante de niños/as trabaja, principalmente, acompañando a sus familias en las ferias libres del sector.

En el ámbito familiar, se describe que los niños tienen poco apoyo contando con carencia afectiva y despreocupación.

Una particularidad de la escuela es que un número importante de los niños de la escuela cuentan con adultos responsables que no tienen vínculo de parentesco con ellos.

En el ámbito escolar también se visualiza a los niños/as desde una perspectiva negativa, describiéndolos con dificultades a nivel de la disciplina y rendimiento. Se señala que la conducta en el colegio se caracteriza por ser disruptiva y agresiva.

En relación a las características de las familias, corresponden a familias monoparentales y nucleares, un número importante con jefatura femenina. También se enfatiza en una visión de familias con problemáticas, como: consumo de alcohol, de drogas, participación en robos y vivenciando situaciones de violencia.

Por otra parte, también se describe otro grupo de familias, aquellas que tienen una composición *"bien consolidada".* Las que están conformada por el padre, la madre y los hijos, incluso abuelas, que tendrían mejores condiciones sociales lo que favorecería el apoyo que pueden brindar a los niños/as.

> *"(…) son 43 niños, son 43 hogares diferentes, (…) donde uno puede decir que trabaja con hogares bien constituidos, la mayoría, un gran porcentaje de mamás solas, papás separados… Y están, nosotros por lo menos yo en mi curso tengo apoderados presos, otros que andan arrancando, entonces el chiquillo hoy vino porque no hay ningún problema, pero la próxima semana me faltó toda porque tuvo que irse para Rancagua. U otro, que el marido llegó curado y echó a la señora a las doce de la noche para fuera y ella anda en casa de algún familiar"* (Profesor, 19:19).

En cuanto a aspectos socio-culturales, se reconocen como familias con bajo capital cultural y nivel educacional básico. Las familias se desempeñan como comerciantes de la feria y obreros de la construcción, por nombrar algunas actividades.

En relación a las condiciones de habitabilidad de las familias, un grupo importante vive en calidad de allegados, con precarias condiciones de higiene y/o compartiendo vivienda o terreno con otros integrantes de la familia extensa.

Respecto al compromiso de las familias con los procesos de aprendizaje de los niños, se señala que son poco colaboradoras, no participan y se muestran desinteresadas de los aprendizajes de los niños/as. En coherencia con la falta de preocupación y de habilidades para participar en los procesos de los niños se releva que las familias tienen escasa valoración por la educación, para ellos no es importante que los niños/as asistan regularmente a la escuela.

> *"Yo siento que hay algunos que logran dentro de todo su intento y se esfuerzan, pero son pocos, son muy pocos, en general y no tan sólo en los míos, los míos están súper abandonados por sus padres y madres, hay mucha dueña de casa, y no les dan tiempo, están tan sumergidos en vivir la vida, ya que no sé de qué otra forma llamarlo, ellos tienen hijos y tienen hijos no más, y es la realidad, porque tú dices, uno, dos, tres, cuatro y en la misma dinámica, siguen en lo mismo, pero este es el ciclo que tiene que ver con la pobreza, con no tener oportunidades"* (Profesor, 26:26).

En la relación familia-escuela, se reconoce a las familias con una actitud hostil a la escuela mostrando actitudes defensivas si son convocados a reuniones o actividades.

c) Antecedentes a la implementación de los programas de intervención social en la escuela

El sentido de los programas de intervención social escolar en la escuela

Para la escuela los programas de intervención social escolar tienen sentido en tanto permiten abordar situaciones problemáticas que presentan los niños/a relacionadas con aspectos psicosociales y/o aspectos específicos del aprendizaje que van allá de las competencias de los docentes.

Así, el sentido de los programas de enfoca en responder a las necesidades de los niños/as en aspectos del aprendizaje, rendimiento académico, conductuales, sociales y/o familiares que demandan intervenciones especializadas.

Los programas operarían apoyando al profesor de una manera amplia, abarcando en las intervenciones a la familia y a la comunidad abordando situaciones que trascienden lo pedagógico.

> *"… tiene que ver con las características de nuestros niños, tenemos niños que están en situaciones de alta vulnerabilidad, nosotros tenemos un índice de vulnerabilidad cercano al 75%, eso es altísimo… Ellos tienen muchos problemas económicos, familiares, además hay problemas de abandono; mira esas mamás son jefas de hogar, tienen que trabajar, muchos niños pasan mucho tiempos solos o al cuidado de una vecina, o de hermanos; y todo esto produce muchos conflictos en nuestros niños, eso está asociado inmediatamente a los bajos rendimientos que tienen, nos ha costado mucho mejorar, los niños tiene problemas para aprender, hay niños que tienen necesidades realmente y que requieren del apoyo, requieren de este apoyo profesional y que son específicos, los docentes no estamos preparados para solucionar este tipo de problema que tienen nuestros niños, un docente necesita de ese apoyo para que el niño aprenda"* (Equipo de gestión, 19:19).

Se destaca que los profesionales especialistas mediante los programas de intervención establecen un vínculo nuevo y distinto con la familia que difiere del vínculo que tradicionalmente se ha establecido entre la familia y los profesores. De esta manera, los programas también tienen sentido en tanto oportunidad para vincularse de forma particular con las familias para abordar sus necesidades, siendo un recurso al que pueden acceder a través de la escuela.

Los programas de intervención también surgen como respuesta institucional a la ausencia de redes locales que aborden problemas psicosociales de los niños/as y sus familias.

Reconstruyendo un camino

A modo de antecedente, previo a la implementación a los programas de intervención social en la escuela el equipo de gestión había manifestado a las autoridades municipales la necesidad de contar con acompañamiento especializado para los niños/as, preocupados por los indicadores de asistencia a la escuela.

Así, la implementación de los programas de intervención se remontaría a inicios de los años ’90. Previo a esa fecha, se reconoce que son los profesores quienes estaban en contacto con las familias siendo quienes más las conocían y de alguna forma desempeñaban no sólo su rol pedagógico, sino que también una labor social.

Este doble rol de los profesores los alejaría de las acciones educativas dirigidas a los niños, según algunos de los discursos de los participantes de esta investigación. De esta forma, con la llegada de los programas de intervención social esta doble tarea de parte de los profesores va progresivamente disminuyendo con la expectativa del establecimiento de que ellos se centren en los aspectos académicos exclusivamente.

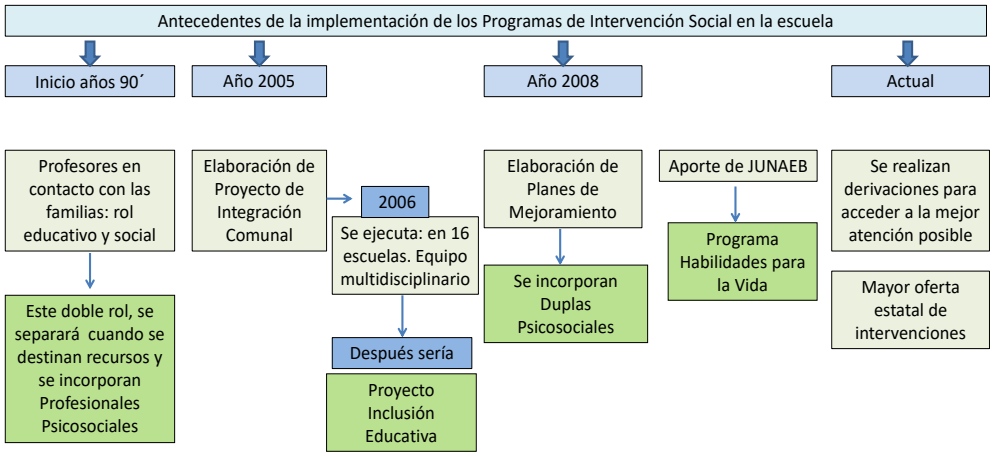
El año 2005 se elabora el Proyecto de Integración a nivel comunal y al año siguiente comienza su ejecución. El proyecto abarcó a 16 escuelas y equipos profesionales multidisciplinarios.

Por su parte, el año 2008 se comienzan a elaborar planes de mejoramiento donde participaron activamente los profesores de la escuela. Estos planes incorporan explícitamente el indicador de asistencia asociado a logros en los aprendizajes de los niños. Adicionalmente se contemplaba la incorporación de una dupla psicosocial, quienes realizarían labores como: seguimiento de asistencia, acompañamiento, derivaciones y atención a la vulneración de derechos, abordaje de problemas conductuales y cuadros emocionales.

También es reconocido por la escuela el aporte del Programa Habilidades para la Vida que contaba con la colaboración de una Dupla Psicosocial funcionando de manera itinerante en las escuelas de la comuna.

La incorporación de los programas a la escuela ha sido un proceso progresivo en que ellos han tenido que ir validando su labor pasando de un periodo de desconfianza su trabajo hasta hoy, en que es posible contar con la colaboración de la comunidad educativa para las intervenciones.

Figura n°58
Antecedentes de la implementación de los programas de intervención social en la escuela



(Elaboración propia)

10.5.2. Proceso de implementación de los programas de intervención social en la Escuela Isaura Dinator

a) Programas de intervención presentes en la escuela

La escuela Isaura Dinator cuenta con múltiples programas de intervención. Destacando la descripción de cuatro de ellos: Programa Proniño, Programa Duplas Psicosociales, Programa Habilidades para la Vida y Programa de Integración Escolar. En este apartado, se profundizará en las descripciones del Programa Proniño y Dupla Psicosocial, de los cuales se obtuvo mayor detalle en los discursos de los participantes.

Estrategias de intervención implementadas por los programas de intervención social presentes en la escuela

Los programas: Proniño, Integración y Habilidades para la Vida fueron descritos en los casos anteriores, por tanto, en este apartado sólo se remitirá a aspectos específicos de su implementación en la Escuela Isaura Dinator evitando reiterar contenidos.

Estrategias de intervención del Programa Proniño

Particularmente en la escuela al momento de recolectar los datos el programa estaba en su cuarto año de intervención lo que correspondería a su último año de permanencia en el establecimiento.

La decisión de insertar el programa en la escuela fue tomada por la Dirección de Educación Municipal quien consideró que dado el nivel de vulnerabilidad de la población, el programa sería un aporte.

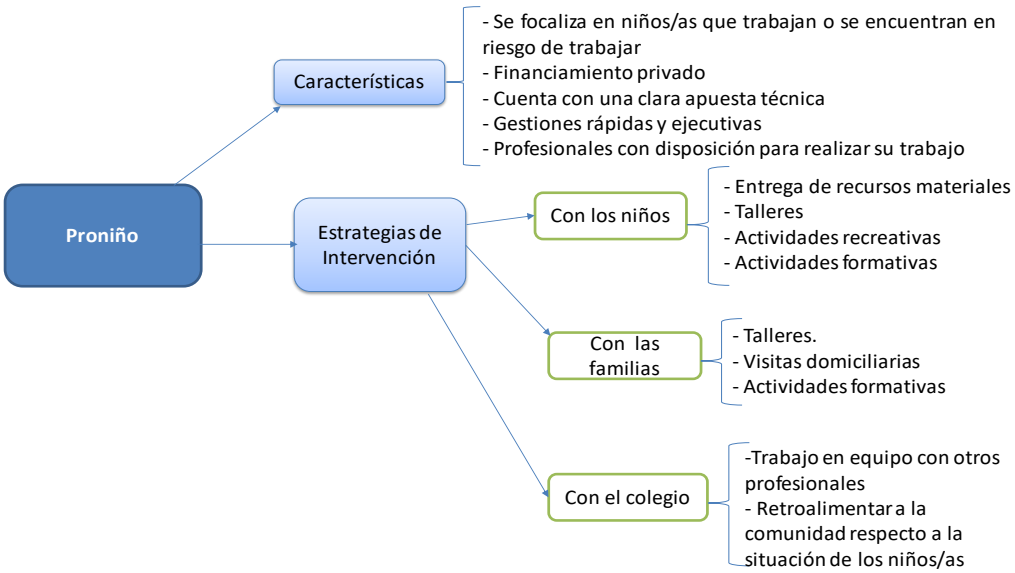
Las intervenciones del programa se focalizan en niños/as que son trabajadores o poseen ciertas condiciones de riesgos que los pueden llevar a trabajar y abandonar la escuela.

La escuela reconoce los aportes del programa en dos ámbitos, por una parte, recursos materiales, expresados en la entrega de uniformes y útiles escolares de calidad para los niños/as y, por otra parte, el aporte de recurso humano, expresado en la contratación de un profesional psicosocial para el establecimiento.

El programa orienta sus intervenciones en tres ejes: calidad educativa, donde se contemplaban acciones de apoyo de lectura y de refuerzos en matemáticas y lenguaje, protección integral enfocado en los derechos de los niños/as y fortalecimiento institucional centrado en vincularse con redes locales y tener injerencia en la política local.

La figura n°59 sintetiza la implementación de las estrategias del Programa Proniño.

Figura n°59
Programa Proniño



(Elaboración propia)

En síntesis, estando ya en la fase final de la implementación del programa, la escuela logra reconocer las características distintivas de este, es decir, su foco, apuesta técnica y de gestión, financiamiento e implementación. También se identifican con claridad las estrategias dirigidas a cada uno de los actores, destacándose la ayuda material, los talleres para niños y familias y las actividades recreativas dirigidas principalmente a los niños.

Estrategias de intervención del Programa Dupla Psicosocial

Este programa responde a iniciativas incipientes en la escuela que se realizan mediante la contratación de una dupla psicosocial conformada por psicólogo y trabajadora social que se desempeñan en la escuela y que son financiados con recursos de la Ley SEP.

Esta dupla va respondiendo a las múltiples contingencias que ocurren en la escuela dando prioridad a la atención de casos que revistan mayor urgencia.

El desempeño de cada profesional tiene ámbitos de diferenciación, así por ejemplo, el profesional trabajador social, realiza atención individual a los niños y a los apoderados, realiza visitas domiciliarias, hace derivaciones a la red de apoyo, realizan aplicación de

diversas pruebas, elaboran informes sociales y ejecutan talleres. En el caso del profesional psicólogo, éste se centra en realizar capacitación a los profesores y a los asistentes de educación en temas asociados a roles y violencia escolar.

La dupla focaliza sus intervenciones en los niños/as y sus familias. Con los niños trabajan directamente, realizan evaluaciones en diversos ámbitos aportando antecedentes para la generación de diagnósticos conductuales y familiares, y llevan a cabo derivaciones de casos a instituciones cuando es necesario. En cuanto a aportes de recursos materiales, los niños/as reciben el beneficio de entrega de uniforme y útiles escolares. El trabajo colectivo con los niños/as se realiza mediante talleres, éstos se enfocan en abordar aspectos de sus competencias personales, trabajo en equipo y habilidades sociales, por ejemplo, se han realizado talleres de ecología, de violencia o *bullying*, de sexualidad, entre otros.

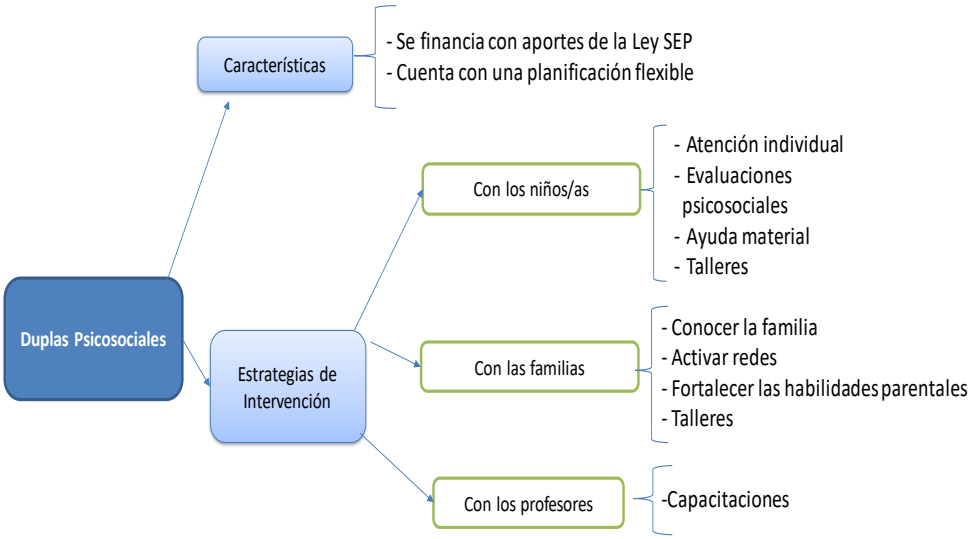
Con las familias la dupla establece contacto para indagar respecto a las inasistencias de los niños/as y las situaciones que pueden estar influyendo. Además, facilitan el contacto de las familias con las redes, las ayudan a activarlas y orientan las intervenciones para apoyarlos en la formación de los niños y fortalecimiento de habilidades parentales. A modo de estrategia educativa con las familias se trabajan talleres en los cuales se abordan temáticas como responsabilidad y sensibilización sobre la importancia de la educación y habilidades parentales, entre otros.

En relación a las intervenciones con redes se realizan seguimiento y coordinación de los casos que han sido derivados a programas o instituciones.

Las intervenciones de la dupla utilizan un sistema de registro mediante el uso de fichas de atención donde se reportan las distintas acciones. También contemplan el uso de documentos de compromisos para trabajar con las familias.

La dupla psicosocial desarrolló una encuesta de satisfacción que aplican a las familias, en ella consultan satisfacción en relación a: infraestructura, comunicación, directiva, profesores, entre otros aspectos. Se realiza una devolución de los resultados en el último consejo y en junto con los docentes se analizan estos resultados.

Figura n°60
Programa Duplas Psicosociales



(Elaboración propia)

En síntesis, el Programa Duplas Psicosociales está menos formalizado en la escuela, gran parte del desempeño está enfocado en el control de la asistencia de los niños/as y en dar respuesta a múltiples contingencias que surgen en la dinámica cotidiana en la escuela. Si bien funcionan como una diada de trabajo, poseen tareas diferenciadas por la expertiz de sus profesiones de origen. Este programa canaliza estrategias diferenciadas según a los actores que dirigen su acción, niños/as, familias y/o profesores.

b) La coordinación de los programas de intervención escolar en la escuela

Estrategias de coordinación de los programas de intervención social en la escuela

Formalmente desde la perspectiva de la Corporación se indica que la instancia que a nivel local coordina los programas de intervención social es la Dirección de Educación Municipal, esta provee a las escuelas orientación y apoyo técnico.

Esta declaración desde la autoridad local no es compartida por la Escuela Isaura Dinator pues ellos perciben que no habría un diálogo fluido entre la Dirección de Educación y los profesionales especialistas que implementan las intervenciones. Además, la escuela no ve

una señal de respaldo a las intervenciones, por ejemplo, en aquellas intervenciones que requieran una comunicación fluida entre profesionales especialistas y profesores no se reconocen horas para administrativas en que se pueda dar retroalimentación de las intervenciones realizadas.

En relación al trabajo con las redes locales, los profesionales especialistas destacan las estrategias de coordinación por ejemplo en el caso de las derivaciones, estas se implementan apoyándose en las distintas pautas que posee cada programa. En el caso de los seguimientos de casos abordados con la OPD de Pedro Aguirre Cerda, se realizan reuniones de red, en esta instancia participan distintas instituciones que la conforman: COSAM, CESFAM (Consultorio), redes comunitarias y equipos de las escuelas. En este espacio se comparte información, se realizan aclaraciones de casos y se filtran los casos conforme a las competencias de cada miembro de la red. La necesidad de vincularse y estar comunicados en favor del seguimiento se ve facilitada por el contacto vía correo electrónico, telefónico y, si es necesario, los profesionales concurren personalmente a las instituciones.

Los profesionales especialistas identificaron instancias específicas de coordinación, internamente en la escuela destacando la coordinación con los profesores logrando una mejor comunicación y cooperación con ellos, lo que ha favorecido la posibilidad de explicarles los casos que se están interviniendo.

Se realiza una reunión mensual de coordinación en la escuela además de coordinaciones para recordar las actividades que se están realizando y mantener a los profesores y al equipo de gestión informados.

Algunas instancias de coordinación son promovidas por los propios programas al inicio de cada año escolar, por ejemplo, el Programa Proniño realiza reuniones mensuales con la dupla psicosocial SEP y el equipo del Programa de Integración. En estas reuniones, se intercambia información relevante para los programas. Sin embargo, a medida que avanza el año esta instancia de coordinación va perdiendo continuidad porque cada programa se centra en las acciones que le son propias. Los programas también tienden a mantenerse coordinados internamente mediante la Unidad Técnica Pedagógica de la escuela.

En la escuela se reconoce que el Programa Proniño cuida especialmente los procesos de coordinación de sus acciones, así un facilitador adicional es que cuenta con profesional denominado Coordinador Zonal, que apoya la implementación del programa en un territorio. Este profesional, provee de apoyo técnico al profesional del programa que se desempeña en la escuela. Además, monitorea que se cumpla la planificación y colabora en la búsqueda de soluciones ante las dificultades emergentes en el contexto escolar. Dependiendo de las dificultades que surjan se vincula con el Director del establecimiento, el Jefe Comunal de Educación o con el Alcalde.

En relación a la comunicación interna entre los programas y la escuela, se esfuerzan por mantener una comunicación permanente con los profesores. Por su parte, quien ha apoyado esta comunicación ha sido el director, con actitud de disposición a escuchar y acoger ideas. Además, él tiene claridad respecto a las funciones de cada profesional y colabora en esclarecer a los profesores las funciones de cada profesional en el entramado escolar.

El siguiente gráfico sintetiza los aspectos relativos a la coordinación de los programas:

Figura n°61
Coordinación de los programas de intervención social en la escuela

(Elaboración propia)

10.5.3. Los programas como apoyo técnico que complementa la labor de los profesores y su impacto mejorando las relaciones de la comunidad

a) Aspectos que la Escuela Isaura Dinator valora de los programas de intervención social

Para el sostenedor los programas de intervención son un aporte al trabajo de la escuela pues permiten brindar apoyo especializado para abordar las problemáticas psicosociales de los niños/as, ante las cuales los profesores reconocen que no tienen las herramientas necesarias para actuar.

Desde la perspectiva de la escuela los programas de intervención contribuyen a trabajar en ámbitos en los cuales no se contaba con los especialistas necesarios. Se valora poder contar con un equipo de profesionales multidisciplinario que pueda aportar información actualizada, pues con esto la escuela puede repensar su proyecto formativo.

Especial mención tuvo el Programa Proniño pues este aportó espacios de recreación para los niños/as y con estas iniciativas se logró que las familias se acercaran a la escuela.

> *"… cuando llegó Proniño realmente fue un apoyo fuerte, porque les dieron uniforme a los niños, los vistieron, les dieron sus útiles escolares, tienen un apoyo dentro del colegio, los sacan a pasear, les hacen talleres, es muy bueno el Proniño, tienen la persona que está a cargo también…"* (Profesor, 67:67).

Las intervenciones de los programas han contribuido a mejorar las relaciones y a favorecer la comunicación especialmente con los profesores. Ellos amplían la comprensión de los niños/as al conocer aspectos de sus condiciones de vida, por ejemplo, en torno al trabajo infantil, los profesores están más atentos en detectarlo. Por su parte, también se han valorado los talleres de habilidades parentales dirigidos a la familia, se reconocen como un espacio de "desahogo" para ellas.

Los profesionales especialistas tienen la percepción de que su trabajo es valorado por la comunidad educativa. Esto se expresaría en que las familias se muestran agradecidas de las intervenciones, reconocen y valoran que hay aportes asociados a establecer relaciones "más humanas" desde la escuela. Los profesores también expresan gratitud por la labor realizada pues es un apoyo directo a su trabajo.

Para los profesores, los programas de intervención han aportado a la posibilidad de trabajar desde "otro nivel" con los niños. Porque se pudo incorporar la visión de otros profesionales no sólo la mirada de los docentes. Las intervenciones, permiten identificar problemáticas graves y se puede intervenir mejor con ellas al contar con profesionales que tienen la formación adecuada.

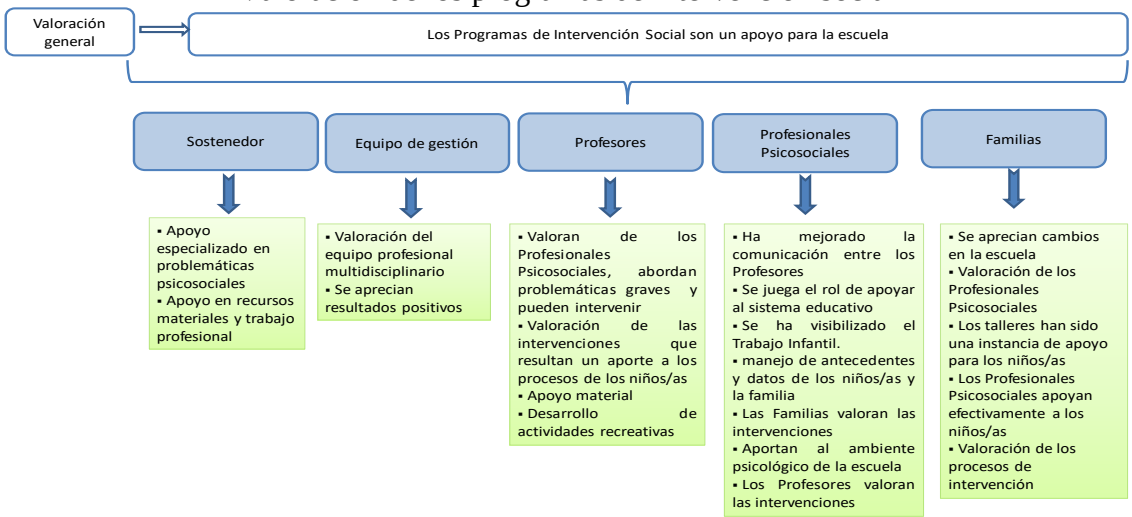
> *"Para mi es fortaleza todo lo que vaya en bienestar del alumno, o lo que sea apoyo para alumnos, para llegar hasta los hogares, ver las necesidades… O sea, todo lo que sea en beneficio de los chiquillos bienvenido sea"* (Profesor, 73:73).

Para las familias de la escuela, los programas de intervención son un apoyo, en tanto logran visibilizar "buenos cambios" en el colegio. Ven a los profesionales de la escuela preocupados de los niños/as e interesados en apoyarlos y se comunican permanentemente con las familias.

> *"Por ejemplo a mi hija le sirve, porque mi hija es una niña que no sale a la calle, tiene 13 años y no sale a la calle, entonces igual le sirve porque hay talleres de periodismo, salen a terreno, van a la plaza de armas, van al cerro San Cristóbal, entonces eso le gusta a ella, se siente bien y le gusta estar en Proniño"* (Familia, 62:62).

La siguiente figura grafica las visiones de los diversos actores en torno a las iniciativas de intervención:

Figura n°62
Valoración de los programas de intervención social



(Elaboración propia)

b) Resultados percibidos respecto a la implementación de los programas de intervención social en la Escuela Isaura Dinator

Los resultados asociados al *ámbito afectivo-relacional* de los actores involucrados, son aquellos en que dan cuenta de mejoras en la forma de vincularse entre los distintos actores, propiciando una atmosfera emocional positiva. En este ámbito es posible reconocer logros en la relación con las familias en el sentido que éstas identifican los nuevos apoyos desde la escuela como nuevas formas de comunicarse con la escuela y se evidencia respeto por el trabajo de la dupla psicosocial.

> *"(...) vienen aquí necesito hablar con la psicóloga, se sienten con un mayor apoyo completamente de la escuela y más aliviado, porque el hecho de que puedan ver a sus niños sin tener que ir ellos a otro lugar y hacerlo continuamente o que los niños vayan realmente como están aquí, nosotros podemos intervenir con ellos directamente" (Profesional psicosocial, 6:28, 64:64)*

Los resultados asociados al *ámbito actitudinal de los actores involucrados* están vinculados a disposiciones que favorecen la generación de cambios en los procesos involucrados en la intervención social en la escuela. En este caso se concentran en cambios apreciados en los niños/as y en las familias. Los niños/as están más motivados en la escuela, dispuestos a participar y con una evidente mejora de su conducta.

Así lo manifiesta una de las madres de la escuela:

> *"Sí, por ser los míos están los dos participando en talleres, es importante porque antes no lo hacían, si tienen problemas en algunos ramos y están viniendo a los talleres, es bueno, es un apoyo, también de primera me costó, hasta que ellos mismos fueron convenciéndome, buscar el ajuste y ahora ellos se quedan solitos, como que los entusiasma, y eso es bueno cuando un colegio incentiva a los niños, no que vengan obligados" (Integrante de la familia, 4:9, 13:13)*

En relación a los resultados a nivel actitudinal, por parte de las familias se aprecia mayor preocupación por los procesos de los niños/as y mayor claridad respecto a la importancia de su rol en los aprendizajes de ellos.

> *"(...) veo con claridad que hay ciertas familias que tienen más recursos personales para enfrentar las dificultades, yo creo que ahí uno siempre observa cambios, y ahí algo les queda, algún click que provocas en la familia, que tú ves cambios como que, el apoderado no le pega al "chiquillo" o que falta menos a*

> *clases, también como que está mejorando algún ramo o asignatura en particular, sí esos cambios se logran observar (…) yo creo que cualquier programa o institución o profesor que se vincule un poquito más le va a sacar ese trote al apoderado, también veo que se logra la sensibilización en temas de trabajo infantil, que uno logra un click en relación al trabajo infantil y mucha gente entiende que si te acompaña a la feria también es trabajo infantil y eso uno lo observa" (Profesional psicosocial, 5:25, 49:49).*

En los resultados asociados a *aspectos pedagógicos* se centran en resultados asociados a los niños/as y la labor de los profesores. Así, desde la escuela se enfocó en los niños/as particularmente en mejoras en el rendimiento, asistencia y conducta.

> *"(…) sí porque se rindieron hace poco un ensayo de SIMCE en los octavos y el octavo A sacó buen puntaje, buen puntaje también el cuarto el año pasado en el SIMCE. Acá se trabaja con una prueba de nivelación todos los fines de cada mes, donde son medidos los contenidos" (Profesor Jefe, 15:15, 34:34)*

Los resultados asociados a las *condiciones particulares de la escuela* responden a cambios que han ocurrido en el establecimiento a partir de la implementación de los programas de intervención social. En este caso se reconoce como un resultado en sí mismo que los programas se constituyan como una fuente de apoyo para las familias y los niños/as. Se da una valoración al tipo de atenciones – psicológicas, sociales, diferenciales – que los programas ofrecen.

> *"Sí, sí, trabajar a otro nivel con los niños, o sea, trabajar no tan sólo con la visión mía, sino que, con la visión de otro tipo de profesionales, donde ellos están capacitados para decir, aquí hay un problema grave, aquí hay maltrato, aquí hay esto, ver cómo se maneja, llamar al apoderado, la prioridad es el niño, de ahí ver cómo se manejan los contenidos, se trabaja con planificaciones diferidas de integración" (Profesor Jefe 2, 15:17, 38:38)*

El detalle de los resultados por cada área se encuentra en el anexo 24.

10.5.4. Condiciones para la implementación de los procesos de intervención social en la Escuela Isaura Dinator

a) Condiciones que no favorecen la implementación de los procesos de intervención social asociados a la gestión de la escuela

Desde la perspectiva del sostenedor una condición que no favorece los procesos de implementación es el hecho de que las duplas psicosociales tienen poca autonomía en el espacio de la escuela porque son evaluadas por los directores de los establecimientos.

> *"(…) las duplas tienen poca autonomía, porque dependen de la evaluación de los directores… entonces si las duplas tienen un enfoque muy distinto del director no va ser posible desarrollar bien su trabajo, entonces eso gatilla que las duplas traten de no tener conflictos con el director, ese es un problema importante"* (Sostenedor, 22:22).

Vinculada a esta falta de autonomía los profesionales especialistas identifican tensiones que se generan en la orgánica de la escuela y que afectan los procesos de intervención, por ejemplo, es problemática la percepción que tienen los directivos, jefes de UTP y profesores respecto a la inmediatez y rapidez de resultados de los procesos de intervención social. Pues, cuando no se visualizan los resultados esperados se evalúa negativamente el trabajo realizado.

En lo relativo a los alcances de los procesos de intervención, los profesionales psicosociales, plantean que falta – desde la escuela - hacerse cargo de problemáticas más profundas, más allá de la asistencia y el rendimiento de los niños/as. Se plantea que desde la escuela existiría temor a comprometerse con defender los derechos de los niños/as especialmente cuando surgen situaciones de vulneración graves y la escuela está en conocimiento.

Otra condición local que no favorece los procesos de intervención es la ausencia de recursos locales especializados en materia de infancia además de la falta de una red de infancia que facilite la articulación de los programas. Una de las redes con la que han tenido especial tensión ha sido la OPD de Lo Espejo pues tienen demoras en las intervenciones, retrasando procesos desarrollados desde la escuela, viéndose los

profesionales psicosociales, a su vez, presionados por los profesores que demandan resultados en los casos derivados.

Por otra parte, los profesionales especialistas reconocen condiciones laborales que afectan la continuidad y calidad de los procesos de intervención. Al ser financiados por la Ley SEP, perciben inseguridad laboral, pues trabajan a honorarios, se encuentran enero y febrero sin trabajo, sin tener asegurada la continuidad en el programa. Esta situación ha implicado una alta rotación de las duplas en esta comuna, lo que impacta en los procesos de intervención social.

b) Condiciones que no favorecen la implementación de los procesos de intervención social asociadas a la disposición de los distintos actores involucrados

En relación a condiciones que no favorecen la implementación de los procesos de intervención asociadas a la disposición de los actores involucrados, se reconocen dos ámbitos de condiciones: la resistencia y tensiones con los profesores y la tensión con las familias.

La resistencia de los profesores a los procesos de intervención se ve fortalecida por la visión causal establecida entre las atenciones psicosociales entregadas a los niños/as y las soluciones rápidas a sus problemas. Esta actitud expresa en una falta comprensión del rol de los profesionales especialistas obviando que son un aporte para el mejoramiento del proceso pedagógico integral de los niños/as.

> *"… los profesores nunca entendieron que el equipo psicosocial trabaja con un tipo de cultura que es distinta a la pedagógica y que por lo tanto el aporte del equipo psicosocial era introducir esta cultura alternativa como un proceso de mejoramiento al proceso pedagógico interno que se daba en los colegios y no como mucha gente lo entendió, no de consulta psicológica o de asistencialidad" (Equipo de Gestión, 5:5).*

La resistencia de los profesores estuvo especialmente presente al inicio de la implementación de los programas. En la medida que se fueron realizando intervenciones esta actitud fue cambiando hacia una más positiva y dispuesta al trabajo conjunto.

Otra área de tensión se identifica en la labor del jefe de UTP, quien desde la perspectiva de los profesionales especialistas tendría una actitud que evidencia baja valoración de los programas lo que se ha manifestado en escaso apoyo en la ejecución de los programas y las reiteradas evaluaciones negativas del trabajo implementado.

En relación a las tensiones dadas desde la vinculación con las familias, éstas tienen múltiples expresiones. Una de ellas, apela a la forma de concebir la educación por parte de las familias y las demandas que la escuela le hace a ella.

Para la escuela existe la creencia que las familias dejan a los niños/as en el establecimiento y no asumen ninguna responsabilidad de su proceso educativo. Lo que se manifestaría en no responder a las citaciones especialmente cuando implican situaciones problemáticas en lo académico o lo conductual de los niños/as.

Otra expresión de tensión es el distanciamiento entre los profesores y la familia, sosteniéndose creencias cruzadas donde, a los profesores desde las familias se les atribuye un rol de "déspotas"; mientras que las familias son concebidas como "carentes de compromiso" por parte de los profesores.

> *"… no veo una comunicación real y positiva, yo veo un distanciamiento entre ellos, que el profesor está más arriba y que muchas veces actúa más déspota, si veo que el profesor mira para abajo al apoderado, porque dice que el apoderado es flaite, no verbalizan, y el apoderado no va donde no se siente cómodo, y veo molestia del profesor que el apoderado no se involucra y el apoderado que no va porque no se siente cómodo"* (Profesional psicosocial, 52:52).

Adicionalmente, algunas familias reaccionan negativamente ante las intervenciones pues consideran que la escuela pasaría por sobre el tipo de crianza que ellos ejercen. Desde ahí, se establece una relación poco respetuosa siendo habitual escuchar a padres que gritan, hablan con garabatos o discuten con algún actor de la escuela.

> *"… en la práctica no hay una buena relación e integración entre el apoderado/profesor y tampoco una relación respetuosa. La verdad es que hemos visto que el profesor alega por el apoderado y a su vez el apoderado ningunea al profesor. Entonces te das cuenta que hace falta un respeto y una valoración por la educación"* (Profesional psicosocial, 37:37).

La instancia que actualmente posee la escuela para involucrar a la familia, es la reunión de apoderados, es en este espacio donde se comunican aspectos relativos al desempeño de los niños/as. En las reuniones se suelen abordar tres temas: entrega de notas, cobrar cuotas e informar de situaciones de los niños. La escuela tiende a comunicar las dificultades conductuales o de rendimiento con un énfasis negativo hacia los niños/as y las familias, pero pocas veces se da una retroalimentación constructiva para esas situaciones.

> *"… el discurso de los papás o de los pocos que aparecían, era que los espacios de citación siempre están marcados por tres cosas puntuales. Tiene que ver con la entrega de notas, cobrar una cuota y las quejas en contra de los hijos. Entonces su desvinculación con el colegio tiene que ver con eso, que los espacios para ellos como padres no tienen relación más allá de estos tres puntos. Más bien, lo que ellos necesitaban a veces es un espacio para ellos, para contar sus experiencias, para poder compartir sus experiencias…"* (Profesional psicosocial, 54:54).

Desde el relato de los profesores la falta de compromiso de las familias es algo que la escuela ha tolerado con el afán de poner en riesgo la matrícula, lo que implicaría que desde la escuela se fuera más flexible con las familias, que "*hagan lo que quieran o reclamen como quieran".* No existiría claridad de lineamientos con la familia no se respetan protocolos o reglamentos internos.

> *"(…) falta así como líneas claras, como lineamientos en general claros para los apoderados, porque los apoderados en el fondo y quizás pasa aquí y en todo el sistema público de los colegios, porque está este miedo a que no sé, que hay que permitir para no perder matrícula… cuando tú tienes un reglamento respecto al horario, uniforme, hay que respetarse, estamos formando ciudadanos, personas integrales, yo creo que tiene que ver con eso, con la consecuencia de lo que se dice, con lo que se escribe y lo que se hace. Por eso las familias hacen lo que hacen, de repente llega una mamá, entra y se pasea por el colegio (como poner límites a los padres) yo creo que están porque hay un reglamento interno, pero después este reglamento vale nada"* (Profesores, 32:32).

c) Condiciones que favorecen la implementación de los procesos de intervención social en la escuela

Es posible reconocer la actitud de algunos profesores como una condición favorable para la intervención, en la medida que están dispuestos colaborar. Por otro lado, desde las familias se identifican algunas que logran incorporarse positivamente a los distintos programas.

Por otra parte, dentro de las condiciones que favorecen de la implementación de los programas referentes a los recursos disponibles para las intervenciones y a la actitud de los profesionales que ejecutan los programas. Se aprecian nuevos recursos y mayor acceso a ellos, especialmente aquellos de carácter estatal los cuales han sido destinados a los niños/as más vulnerables. En relación a la actitud de los profesionales ejecutores de los programas, éstos tienen la capacidad para reconocer las limitaciones del trabajo con las familias cuando éstas son particularmente resistentes optando por trabajar con los niños/as como un recurso en sí mismo para los procesos de cambio.

10.5.5. Programas de intervención social en tensión con equipo de gestión y autoridad local: implicancias para los procesos de cambio

La Escuela Isaura Dinator es un establecimiento que cuenta con nivel Preescolar y de Educación Básica, ubicado en la comuna de Pedro Aguirre Cerda. Si bien la escuela se ubica en una zona urbana se percibe escaso apoyo social de las redes locales contando con la colaboración principalmente de la red de salud.

En relación al perfil de los niños y sus familias, destaca una visión negativa que desde la escuela se explicaría por el contexto de vulnerabilidad en que se insertan, destacan problemáticas de consumo de alcohol y drogas y trabajo infantil, realizando actividades de comercio informal en ferias libres del sector.

Los antecedentes que la escuela cuenta respecto a la implementación de programas de intervención social, se remontan a los años noventa, periodo en que las escuelas de la comuna demandaban apoyo especializado que apoyar la labor educativa de los profesores, pues se explicitaba que ellos no contaban con las herramientas técnicas para brindar ese apoyo a los niños. En la década del 2000, se implementan los programas de integración y los planes de mejoramiento en la escuela, abriendo las posibilidades a este tipo de intervenciones.

En la relación a la coordinación de programas de intervención, respecto a la vinculación con la Dirección Municipal de Educación, la escuela que no ha sido un trabajo en que se

sentido apoyados por estas autoridades. Así, los logros en la implementación, se explicarían por esfuerzos que hace el propio establecimiento.

Las instancias de coordinación son propiciadas por los propios programas, contando con reuniones mensuales o reuniones emergentes cuando es necesario. La escuela manifiesta dificultad para mantener estas instancias a lo largo de año escolar. La unidad que tiene la misión de coordinar a los programas es la Unidad Técnica Pedagógica, sin embargo, los profesionales señalan que la jefatura de esta unidad no los valida, lo que dificulta la labor.

La escuela valora la labor de los programas de intervención, se reconoce que ellos responden a un área de especialización que antes no estaba presente. La presencia de los programas en la escuela se repercutido positivamente en la relación profesionales-profesores y escuela-familia.

La escuela reconocer resultados a partir de la implementación de los programas. Los resultados en el ámbito afectivo-relacional, se aprecia en la relación familia-escuela, logrando que algunas familias se involucren más en los procesos formativos de los niños. Por otra parte, los niños se muestran más motivados con la asistencia a la escuela, logrando mejoras en los indicadores académicos de rendimiento, asistencia y conducta.

Se presentan condiciones que dificultan la implementación de los programas tales como la percepción de falta de autonomía del trabajo de las dupla respecto al director de escuela, las relaciones tensionantes entre los profesionales especialistas y la jefa de UTP, la resistencia inicial de los profesores a desarrollar un trabajo colaborativo y el bajo compromiso de la familia con la escuela. También se condiciones negativas relacionadas a los recursos, destacando la ausencia de redes locales de apoyo y las condiciones laborales de las duplas psicosociales en la escuela.

Por su parte condiciones que sí han favorecido el desarrollo de los programas de intervención son: poder contar con recursos estatales para la implementación, el apoyo y disposición que actualmente tienen los algunos profesores, algunas familias y los propios profesionales.

PARTE III. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Capítulo 11. Programas de intervención que canalizan políticas educativas: estrategias técnico-racionales en tensión con las condiciones específicas de implementación con contextos de desventaja

Introducción

Este capítulo busca desarrollar discusión en torno a los objetivos de la investigación, tensionando los principales hallazgos del trabajo empírico con los planteamientos de la literatura y la reflexión de la investigadora, favoreciendo el surgimiento de un conocimiento nuevo relativo a los procesos de implementación de programas de intervención social en escuelas en contextos de desventaja. Para esto, en consistencia con el modelo de análisis de datos se considerarán los criterios del paradigma de codificación axial, destacando los procesos interaccionales de la implementación y los actores que involucra.

La figura siguiente muestra un esquema panorámico del análisis, considerando como fenómeno central la implementación de los programas de intervención situado en el contexto donde es posible reconocer condiciones próximas y condiciones intervinientes de carácter global.

Figura N°63
Proceso de implementación de programas de intervención social: condiciones y estrategias de intervención

(Elaboración propia)

Este capítulo se organiza en seis secciones que apuntan al desarrollo de la discusión orientándose por los objetivos de investigación los que guiaron el estudio. La primera sección, explora las lógicas de acción presentes en los procesos de implementación de programas de intervención destacando una gran condición transversal que es el contexto de desventaja educativa y sociocultural aportando aristas asociadas a condiciones particulares que median los procesos de intervención escolar en el ámbito local.

La segunda sección, se enfoca en develar por qué los programas de intervención social son relevantes en los contextos escolares destacando los núcleos interpretativos que subyacen a los significados que los distintos actores implementadores han ido construyendo y que traspasa sus prácticas. Se releva la tendencia a sostener significados asociados a los déficits, perspectiva que posee implicancias tendiendo a fragmentar el fenómeno educativo en relación a las condiciones sociales presentes en la tarea formativa.

La tercera sección, recoge los análisis asociados la forma en que se canaliza la política educativa a través de los diseños de programas y estrategias de implementación relevando la participación comunitaria en dichos procesos. Lo que en el caso de las escuelas y programas estudiados da cuenta de una primacía de diseños del tipo técnico-racionales con estrategias *top down* y baja participación comunitaria en la gestación de programas.

La cuarta sección, se adentra en la discusión relativa a las estrategias y técnicas que emergieron del discurso en las escuelas estudiadas enfatizando en aquellas que han sido valoradas por parte de la comunidad. Se abordan como estrategias el uso de datos para la toma de decisiones en el contexto escolar y específicamente en el área de intervención social se destaca la visita domiciliaria y los talleres dirigidos a las familias.

Finalmente, en la quinta sección, se presentan elementos de discusión que aportan a la síntesis de los principales conocimientos que emergieron de este estudio para esto el análisis trata de la integración de perspectivas a la hora de comprender los procesos de implementación en contextos de desventaja.

11.1. Condiciones específicas de implementación de programas. Cuando la localidad, la escuela y el compromiso de los actores hacen la diferencia

Al analizar los cinco casos de estudio más los aportes que la literatura entregada en materia de implementación destaca la relevancia e influencia de las condiciones generales – transversales y las condiciones específicas propias del contexto de implementación (Fullan, 2012, Dupper, 2003, Datnow, Hubbbard & Mehan, 2002). Estas dicen relación con las características de: la localidad, las escuelas y los niños/as, las que irán explicando el curso que van tomando los procesos de intervención y sus particularidades. Es decir, las lógicas de acción a las que se refiere Fullan (2012), destacando la forma en que la comunidad y sus distintos actores generan adaptaciones y ajustes relacionales para llevar a cabo los procesos de reforma.

Una *condición general-transversal* – la única que será presentada en este análisis - que emergió en la investigación se relaciona a los contextos de desventaja sociocultural en que está inmersa la comunidad, desde los discursos de los diferentes actores es significado como la pobreza o la vulnerabilidad asociándola a la localidad y las familias. No se aprecia

en los discursos nociones estructurales más complejas asociadas a esta condición, suele usarse como un discurso normalizado que explicaría el comportamiento de los niños/as y su desarrollo escolar, además de las tensiones y contradicciones de la propia dinámica y gestión de la escuela.

El contexto de pobreza también es utilizado para justificar y explicar el diseño e implementación de programas de intervención es útil para dar cuenta de las dificultades de los niños/as y describir múltiples problemas sociales que les afecta. Los significados asociados a la pobreza tienen una doble lectura para los actores participantes: por una parte, enfatiza la desesperanza y las bajas expectativas de los niños/as, y por otra parte, puede potenciar el compromiso social para generar cambios de distinto alcance que impacten en los niños/as y sus entornos.

Estos significados asociados a la pobreza permean el discurso de los actores participantes, expresándose en el lenguaje como atribuciones causales, prejuicios o categorizaciones que tienden a encasillar a las personas y se proyecta en sus acciones como agentes en la escuela, movilizando sus prácticas sociales.

Así, desde el principio explicativo de la pobreza se articulan diversas lógicas de acción – en lo referente a los programas de intervención – por ejemplo, se puede utilizar como argumento para explicar que las familias tienen múltiples problemáticas, desde su estructura, dinámicas y ausencia de apoyo a los niños/as, encasillándolas rígidamente como familias disfuncionales, negligentes y carentes de recursos para apoyar a sus hijos/as. Este discurso determinista, desesperanzador y prejuicioso, coexiste con un discurso que apuesta por transformaciones en los niños/as y en sus contextos, que está presente y moviliza las acciones de diversos actores en la escuela.

Además de actores específicos que apuestan por las transformaciones sociales y las posibilidades de desarrollo de los niños/as y sus entornos, los programas de intervención poseen en sus lineamientos técnicos apuestas teóricas basadas en el reconocimiento de los recursos y fuerzas de las personas y sus entornos significativos (Kelly & col, 2010; Openshaw, 2008) los cuales requerirían oportunidades para ser desarrollados. Desde este prisma la escuela puede ser una fuente de oportunidades para los niños/as.

Entre los actores participantes aquellos que son más ambivalentes respecto a las posibilidades de cambio en las familias y en los niños/as han sido los profesores. Esto es consistente con la literatura de implementación de programas, donde las disposiciones de los profesores son notoriamente diferenciadas, profesores jóvenes y recién egresados apuntan a disposiciones positivas y asumen una actitud de colaboración con los profesionales especialistas; mientras que, profesores mayores apuntan a disposiciones más deterministas y tienden a cuestionar e invalidar la labor de los profesionales especialistas. En definitiva, se aprecia a la escuela como una institución desprovista de competencias técnicas para el abordaje de los contextos de desventaja – expresado en las condiciones de pobreza – da la impresión que la escuela improvisa en el abordaje de estos contextos, no hay una reflexión colectiva que construya una forma particular de hacerse cargo y de trabajar con ello, como parte de las condiciones transversales de los niños. Para las escuelas se presenta como un desafío el abordaje directo, intencionado y especializado técnicamente de las condiciones de pobreza, desde apuestas donde no sea negada sino incorporada como otra expresión de la diversidad presentes en los niño/as. Por su parte, aquellas escuelas que han logrado desarrollar trayectorias de abordaje a los contextos de pobreza están llamadas a capitalizar estos saberes y compartirlos con otras comunidades de aprendizaje (Fullan, 2012).

Por otra parte, en relación a las condiciones específicas-particulares que median la implementación de programas es posible identificar cuatro conjuntos de condiciones. El primer conjunto se relaciona *al territorio, las localidades y sus características*, cuyas particularidades inciden en la forma de implementar los programas y la disposición a involucrarse en ellos.

Destaca como distinción las propiedades territoriales y simbólicas del espacio rural o urbano, influyendo en las formas de relación entre los actores. Así, en los sectores semirurales donde se investigó – que asumirían mayormente características propias de una polaridad rural - se apreció cercanía territorial mayor entre los actores, la mayoría de las familias vivían en sector donde estaba la escuela y se dedicaban laboralmente a trabajos vinculados a la actividad agrícola o de artesanía propias del sector, es decir, se aprecia una

mayor cohesión social y aglutinamiento relacional. En el otro extremo, en los sectores urbanos, se encontró una mayor dispersión de los vínculos, familias en que los padres trabajan en lugares lejanos a sus hogares destinando tiempos significativos a los traslados y donde los niños/as no necesariamente asisten a las escuelas más cercanas a ellos.

La cercanía-dispersión vincular es relevante desde el punto de vista de los procesos de intervención de los programas especialmente cuando se han contemplado estrategias que implican el abordaje de aspectos personales y más íntimos de la vida familia, asociados a los estilos de crianza y los procesos de involucramiento familiar. En aquellos contextos con mayor cercanía vincular las familias se muestran resistentes a exponer ámbitos privados de la vida familiar en el desarrollo de estrategias colectivas, como talleres o grupos de encuentro de padres, pues los otros padres son además sus vecinos y/o parte de la familia extensa. Algo similar, ocurre en relación al equipo directivo y profesores en relación con las familias, pues comparten los espacios sociales y cotidianos, por ejemplo, una de las directoras indicaba que se encontraba con los apoderados en el supermercado o la iglesia, debiendo ser mucho más cuidadosa de su imagen pública al estar constantemente expuesta en estas instancias.

En los espacios urbanos, no surgen estas resistencias, sin embargo, se muestra un debilitamiento de los vínculos expresado en baja participación de las familias e inestabilidad de su presencia en la escuela, en los talleres de padres se tiende a dar rotación de los participantes – a veces acuden los padres en otras ocasiones abuelas o hermanos mayores – la asistencia a los talleres va disminuyendo conforme avanza su implementación. Por su parte, en los contextos urbanos se evidencia menor identificación con la escuela y el territorio, a diferencia del contexto rural donde la pertenencia está ligada a elementos identitarios, por ejemplo, reconocerse de la localidad de Pomaire, donde se trabaja la artesanía en greda y las familias pasan de generación en generación este oficio. Significando para las comunidades un valor y un recurso para sí mismos.

Por otra parte, las distinciones urbano-rurales de las localidades también están asociadas a las posibilidades de estar más o menos conectadas a los centros urbanos y los servicios

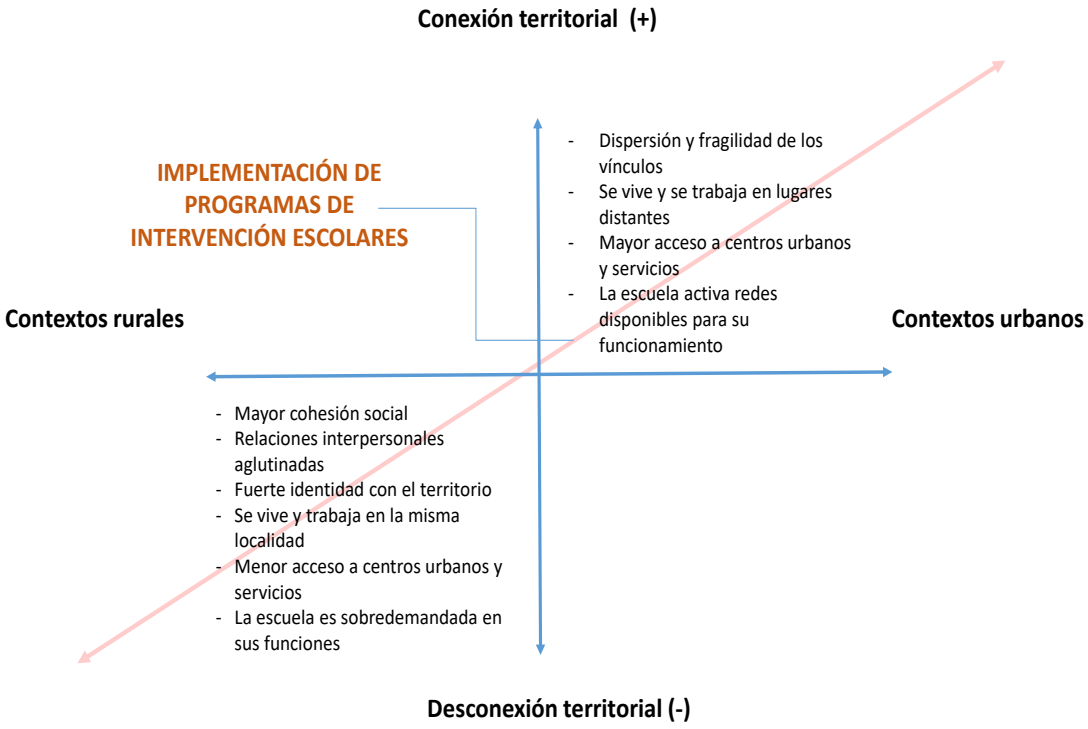
locales, donde las dificultades de acceso representan otras formas de inequidades para las comunidades que se ven afectadas.

De esta manera en localidades con mayor aislamiento de centros urbanos y servicios se tiende a demandar más a la escuela como fuente de recursos, pues en ocasiones es la única institución del sector. Así, las familias solicitan orientación social a los trabajadores sociales de los programas del establecimiento en materias distintas a las escolares; las dependencias de la escuela son facilitadas para que la comunidad realice alguna actividad deportiva; en horarios vespertinos la escuela ofrece cursos de oficio o capacitación técnica para la comunidad; en vacaciones de invierno y verano los niños/as acuden a la escuela en búsqueda de actividades recreativas, por nombrar algunos ejemplos de otras funciones que desarrolla la escuela. Esto manifiesta la relevancia del rol de la escuela en el territorio, sin embargo, también se podría interpretar como el riesgo a una sobresaturación de la institución viéndose demandada más allá de sus competencias especialmente cuando se cuentan con recursos escasos o no se dispone de actores especializados que puedan gestionar eficientemente esos recursos a nivel local.

En consistencia con lo ya señalado, el aislamiento-conexión de los territorios opera como una condición que media la disposición por acoger programas de intervención o apoyos externos a la escuela, así las escuelas que se encontraban más aisladas estaban más llanas a recibir el apoyo de programas externos sin problematizar en sus implicancias o grado de coherencia con el proyecto educativo institucional.

La siguiente figura busca graficar la forma en estas condiciones específicas ligadas al territorio y la localidad median los procesos de implementación de programas.

Figura N°64
Condiciones específicas para la implementación de programas: el territorio, la localidad y sus características



(Elaboración propia)

Un segundo conjunto de condiciones específicas que median la implementación de programas es la *relación dada entre el gobierno local – el municipio – y las escuelas*. A este respecto surgen tres ámbitos de análisis relevantes: *la "bajada" de la política desde lo local a las escuelas*, *los recursos locales disponibles para los niños/as y sus familias* y la *articulación entre política educativa y política de infancia a nivel local*.

En relación a *la "bajada" de la política local a la escuela* se destaca que gran parte de la política educativa central es canalizada a las escuelas municipales a través de las corporaciones o direcciones de educación de cada municipio, es decir, la escuela no siempre es consultada respecto a la necesidad de contar con tal o cual programa, sino que el programa llega a la escuela y esta deberá hacer los ajustes estructurales para acogerlo.

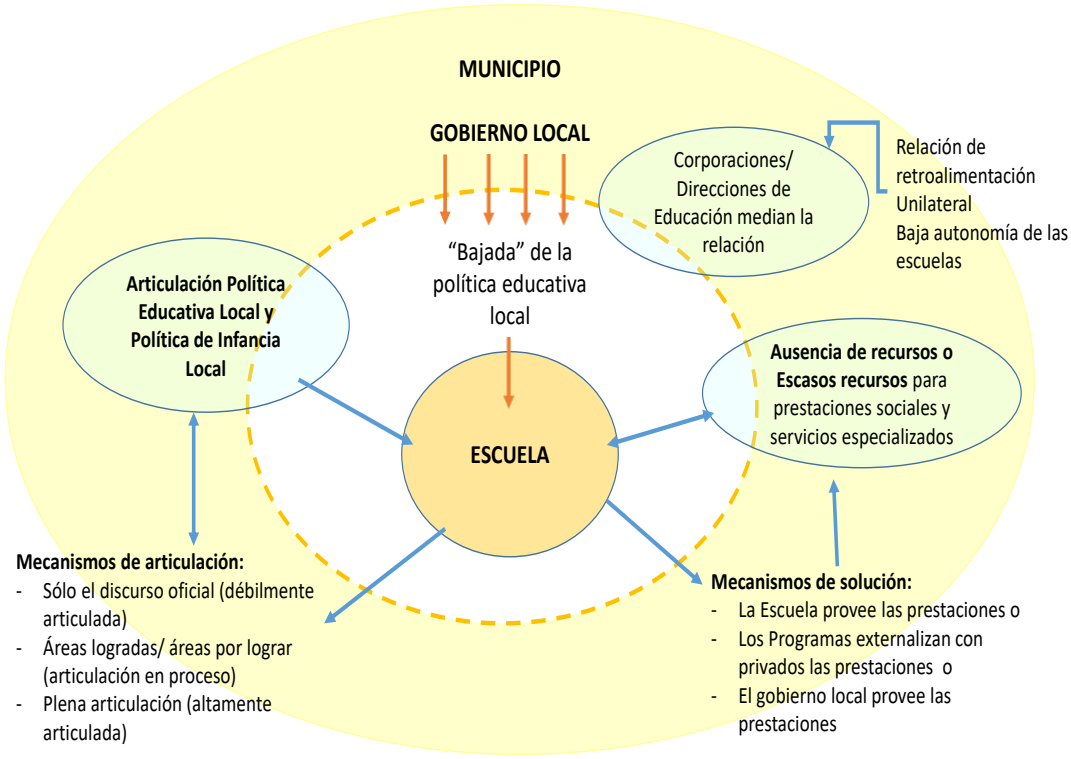
A partir del trabajo empírico desarrollado se constató que la mayoría de las escuelas no contaba con mecanismos bilaterales que permitieran retroalimentar al municipio respecto a los programas y su pertinencia a los intereses y necesidades de la escuela. Es decir, se encontró baja autonomía de las escuelas en la toma de decisiones respecto a la implementación de los programas. Caso excepcional lo constituyó el Programa Duplas Psicosociales de Peñalolén donde se trabaja en estrecha relación con la CORMUP a través de una Unidad Técnica que aborda el trabajo de las duplas, articula el sistema de alerta temprana y la política de infancia local.

Por otra parte, influyen considerablemente en los procesos de implementación de programas, los *recursos locales disponibles para proveer a los niños/as y sus familias de prestaciones de carácter especializado*, a las que se puede acceder de manera privada pagando un alto costo por ellas. Entre estas prestaciones destacan: atenciones de salud mental, acceso a anteojos ópticos, audífonos, reparación psicosociales en situaciones de vulneración grave de derechos que han sido judicializados, entre otros. En general los municipios estudiados se caracterizaron por contar con recursos escasos, las redes de apoyo local – especialmente aquellas que debiesen proveer prestaciones especializadas – no logran responder a las necesidades de las escuelas, presentándose saturadas, sin capacidad de respuesta o simplemente no existiendo en el territorio. En este caso, los programas han generado distintos mecanismos de solución: uno de ellos, es que los programas y las escuelas se sobrecargan intentando dar respuesta a estas necesidades con los escasos recursos internos, por ejemplo, la escuela provee de atenciones psicológicas de carácter clínico. Otro mecanismo usado – como en el caso de Proniño que sí contaba con recursos disponible – el programa compraba o pagada a proveedores particulares por estos servicios (horas médicas, compra de anteojos, entre otros). Y, un tercer mecanismo, de mayor complejidad, alcance y sustentabilidad, ocurría cuando el propio espacio local generaba las redes especializadas para proveer a las escuelas de su comuna de estas prestaciones, como el caso de la red de infancia y educación de Peñalolén en que se conformó el sistema de alerta temprana y se creó el Centro Suyai para prestaciones de salud mental y psicopedagógicas especializadas.

En la relación municipio-escuela se aprecia como una condición favorable para la implementación de programas que en el espacio local se cuente con la *articulación de la política educativa y la política de infancia*. Esta articulación mostró distintos niveles de desarrollo en las escuelas estudiadas: en algunos casos sólo se reflejaba en el discurso oficial presente en los documentos relativos a estas temáticas provenientes del municipio, en otros casos se apreciaba una mixtura en cuanto a la articulación – evidenciando área especialmente logradas, áreas por desarrollar o área de articulación avanzada entre ambas políticas. Estos niveles de desarrollo de la articulación entre ambas políticas se ven reflejados – por ejemplo – en la apropiación de la perspectiva de derechos de la infancia en el ámbito escolar, integrando esta arista a los proyectos educativos institucionales, planes de mejora o intencionando prácticas en la escuela que reflejaran esta perspectiva. Para un análisis más detallado de las condiciones generales y específicas que median la implementación de programa puede revisarse el capítulo 4 donde se presenta a modo de comparación y considerando los datos recogidos en las cinco escuelas.

La siguiente figura busca graficar la relación en los tres ámbitos de influencia propios de la relación municipio-escuela que afectan los procesos de implementación de programas: la bajada de la política educativa a la escuela, los recursos disponibles a nivel local para prestaciones especializadas que apoyen la labor de la escuela y la articulación entre política educativa local y política de infancia.

Figura N°65
Condiciones específicas para la implementación de programas: relación municipio – escuela



(Elaboración propia)

Un tercer conjunto de condiciones específicas que afectan directamente los procesos de implementación de programas corresponde a la *cultura escolar*, es decir, las creencias y expectativas aparentes en la dinámica escolar, la forma de interactuar de los distintos actores, las normas y creencias compartidas (Dupper, 2003). Desde el trabajo empírico esto implicó imbuirse en un rico set de interacciones y lógicas de acción en que se expresaron estas condiciones. De esta forma – desde el momento en que los programas llegan a la escuela – se pone a prueba la permeabilidad de los límites escolares para integrarlos. En las escuelas estudiadas se pudo identificar límites extremos donde - por ejemplo – escuelas incorporaron programas de manera inmediata, sin mediar cuestionamiento o reflexión en esta decisión, mientras que en otras escuelas, los

programas no lograron penetrar en la cultura escolar – graficado por el Programa Proniño que en un par de ocasiones tuvo que retirarse de escuelas dado que no fue posible su inserción no logrando la adherencia mínima ni el apoyo de sus directivos para implementar el programa. Si bien, esas escuelas no participaron de esta investigación, sí fue reportado por las jefaturas del programa.

La permeabilidad de los límites remite a apertura y disposición de la escuela, representa parte de las llamadas lógicas de acción (Fullan, 2012; Dupper, 2003; Datnow, Hubbard & Mehan, 2002) implicando proveer del espacio físico y simbólico para que los programas se inserten y desarrollen en el espacio escolar. También conlleva el establecimiento de mecanismos de coordinación y trabajo conjunto. En todas las escuelas estudiadas se definieron protocolos de comunicación entre la jefatura escolar y los programas y las reuniones o instancias colectivas en que los programas dan cuenta de su trabajo.

Por su parte, la cohesión interna de las escuelas también opera como un mediador de la implementación, influyendo en la forma que los programas son incorporados a la dinámica propia de la escuela y en la manera que los distintos actores se movilizan para interaccionar con ellos de manera colaborativa. De esta forma, en contextos escolares con mayores prácticas de cohesión interna, más rápido y alineados se encuentran los distintos actores para colaborar en la implementación de programas. Por el contrario, en contexto en que la cohesión interna se encuentra debilitada, la implementación de los programas encontrará más resistencia y tensión en las estrategias de implementación.

Estas condiciones no están exentas de conflictos, por el contrario, algunas tensiones en este ámbito surgieron cuando los discursos de las autoridades de las escuelas destacaron estar altamente alineados con los programas y coordinados en las tareas; mientas los profesores manifestaban que esto no estaba logrado y que aún primaba la improvisación de acciones.

Desde las ubicaciones jerárquicas y relacionales en que se encuentran los distintos actores que participaron de esta investigación situados en la escuela – directores, equipos de gestión, profesores y profesionales especialistas – destacan niveles de conocimiento y apropiación respecto a los programas y su función en la escuela. De esta forma, los

directores, equipos de gestión y profesionales especialistas se encontrarían más involucrados del quehacer de los programas, lo que se explicaría por el grado de dependencia en el trabajo, la coordinación y ajustes cotidianos necesarios entre estos actores para la implementación de los programas.

Por su parte, los profesores se presentaron como un actor cuya aproximación relativa a los programas de intervención, es directa y clara cuando se trata de programas que inciden en la dimensión pedagógica – como el Programa de Integración – sin embargo, la aproximación es más lejana con los programas que abordan las dimensiones psicológicas y sociales de los niños/as, instancias en que ellos no se sienten directamente implicados.

Un cuarto conjunto de condiciones está dado por las *características de los diseños de programas y sus estrategias de implementación*. Desde el punto de vista de los diseños y estrategias de implementación, consistentemente con lo indicado en la literatura (Pietarinen, Pyhälto & Soini, 2017; Vandeyar, 2015; Carpay, Luttenberg, Veugelers & Pieters, 2013; Datnow, Hubbard & Mehan, 2002), los procesos de intervención resultan más significativos al responder a las lógicas de co-construcción o adaptación mutua. Esto implica, que habrá mejor disposición en la escuela para el diseño e implementación de un programa en la medida que este sea apreciado como una solución a necesidades sentidas por parte de la comunidad y desde ahí conforme un sentido compartido que impulse a la movilización de recursos internos para el cambio (Fullan, 2012; Vandeyar, 2015).

En relación a la construcción de un sentido compartido, destaca que los programas de intervención son valorados por todos los actores de la comunidad educativa. Si bien, esta evaluación refiere a procesos y rescata aspectos cualitativos, hace alusión a cambios en las relaciones y a la disposición al aprendizaje por parte de los niños/as y sus familias. Visibilizar estos cambios es relevante, porque permite ampliar el horizonte evaluativo más allá de los indicadores cuantitativos permitiendo apreciar trasformaciones en la vida cotidiana de la escuela y la comunidad desde una lógica de mejora más compleja e integral. En contextos de desventaja estas aproximaciones parecen ser más justas en relación a las condiciones de base de la comunidad y conforman un piso mínimo desde donde construir transformaciones de otro alcance.

Una característica central de los diseños de co-construcción y adaptación mutua son los procesos participativos que sustenta su generación y desarrollo, esta dimensión no se pudo observar en la investigación dado que los programas se encontraban en fase de implementación, sin embargo, igualmente se recabaron antecedentes asociados a la historia de los programas en las escuelas. Sin embargo, algunos programas como el Programa de Integración, el Programa Habilidades para la Vida, el Programa Previene o el Programa Proniño, no presentaron antecedentes del diseño a partir de un trabajo participativo. Lo que sí se puedo identificar en el diseño del Programa Duplas Psicosocial, donde los niveles de participación en las fases de diseño e implementación se fueron ampliando, fortaleciendo la conexión entre CORMUP-escuela, aportando injerencia a los directores en la toma de decisiones y posicionando a las duplas psicosociales por escuelas con un explícito mandato de trabajar desde la cultura escolar de cada establecimiento desarrollando un claro sentido de pertenencia a ellos. Esto se puede considerar como condiciones favorables para la implementación en contextos de desventaja pues moviliza los recursos de las personas y las comunidades, fomenta una autopercepción de eficacia y de actoría en la solución de los problemas y necesidades sentidas, esto surge como un valor en sí mismo para el cambio y fortalece la sustentabilidad de estas transformaciones (Maureira, 2015; Maureira, 2011).

Los procesos participativos son propiciados y conducidos por los líderes de las escuelas, quienes tienen un rol clave en encabezar efectivos procesos de reforma, no se trata sólo de los líderes asociados a los cargos sino de todos aquellos actores que impulsan estos procesos de cambio. Si bien, el liderazgo de los actores no fue parte de los objetivos de esta investigación, sí fue posible aproximarse al ejercicio del liderazgo de tres actores: directores, profesores y profesionales especialistas.

En las escuelas estudiadas los procesos participativos en la implementación de los programas se manifiestan heterogéneamente, lo que estaría afectado por los estilos de liderazgos de los distintos actores involucrados.

Uno de los actores clave son los directores, en el trabajo empírico los directores propiciaron mostrarse como agentes informados de los programas de intervención,

teniendo control acabado de la implementación de las instancias de coordinación, colaboración y control de los programas. En las escuelas estudiados no se observó el ejercicio de liderazgos de los directores sólo se logró captar capacidades asociadas a la gestión.

Consistentemente con la literatura (Vandeyar, 2015; Fullan, 2012; Datnow, Hubbard & Mehan, 2002), en las escuelas estudiadas los profesores son reconocidos como uno de los actores que más han tensionado la implementación mediante actitudes de resistencia o de suspicacia respecto a la efectividad de los cambios que pueden propiciar los programas en los niños/as y las familias. Aun cuando han primado perspectivas optimistas de la implementación de los programas por parte del profesorado, tienen un rol clave los profesores más jóvenes quienes están más dispuestos a un diálogo colaborativo con los profesionales especialistas y logran una comprensión más amplia de las condiciones de aprendizaje de los niños/as, lo que en consecuencia implicaría que pueda ser un aliado para los procesos de intervención, involucrándose en ellos.

Un liderazgo emergente es que ejercen los profesionales especialistas quienes surgen como un actor que hace factible la generación de una nueva relación entre escuela y las familias desde una impronta tendiente a la horizontalidad en el trato y donde explícitamente se reconocen los recursos familiares a la base a la base de este vínculo profesional. Esta relación a su vez surge como una oportunidad en la escuela para re-significar la relación familia-escuela desde referentes de involucramiento más colaborativos entre ambas instancias, tal como es recomendado en la literatura para propiciar procesos de involucramiento familiar colaborativo en el ámbito escolar (Epstein, 2013; Gubbins, 2012; Hoover-Dempsey & Sandler, 2005), de tal modo que el trabajo de estos profesionales puede ser un significativo y promisorio antecedente.

El liderazgo de estos profesionales aún es incipiente y depende en gran medida de sus características personales y las condiciones inmediatas de implementación en la escuela, por sobre aspectos de trayectoria o conocimiento técnico, pues estos profesionales se han titulado recientemente, son jóvenes y cuentan con escasa especialización en el área escolar.

En síntesis, las condiciones generales y particulares asociadas a la desventaja educativa permean e influyen fuertemente en los procesos de implementación de programas. Destacando dimensiones culturales asociadas a la normalización de la pobreza por parte de la comunidad educativa usándose como un significado ambivalente de desesperanzada v/s compromiso social. Donde las escuelas se muestran desprovista de saberes técnicos para enfrentar la pobreza y trabajar con ella en la mejora de condiciones de aprendizaje para los niños/as.

La dimensión cultural también emerge como parte de la cultura escolar mediando lógicas de acción, relaciones de poder y estableciendo límites internos y externos hacia los recursos locales. Mientras los programas – la mayoría diseñados por técnicos externo a las comunidades educativas – son acogidos porque responden a urgencias y necesidades sentidas por la escuela adoleciendo de mecanismos de involucramiento de la comunidad en su diseño, siendo una expresión de la falta de autonomía de las escuelas, relegándolas a la implementación.

11.2. Significados centrados en déficits y fragmentación de las condiciones de aprendizaje en contextos de desventaja: una demanda por la integralidad

Un aspecto central de esta investigación fue capturar los significados de los distintos actores que han sido implementadores de los programas reflexionando respecto a las implicancias que estas subjetividades tienen respecto a las posibilidades de transformación de los niños/as, sus familias y con ello las condiciones de aprendizaje. Los significados emergen como vehículos de representaciones colectivas frente a diversos aspectos de la vida poseen un fuerte componente cultural y social siendo muy influyente en las disposiciones y prácticas sociales. Aproximarse a ellos fue una oportunidad para develar lo que va más allá del propio contenido del discurso para llegar a comprender su sustrato sociocultural, en esto se sustentó y justificó la apuesta metodológica de la investigación, lo que puede verse en el capítulo 3 donde se aborda la metodología y ahondarse en el capítulo 5 donde se abordan descriptivamente los significados de los implementadores.

Al aproximarse a los significados que los distintos actores de la comunidad educativa han ido construyendo en torno a la pregunta ¿Para qué contar con programas de intervención en la escuela hoy? ¿Por qué debiesen estar en escuelas en condición de desventaja?

A partir del análisis de los discursos de los actores se logró construir tres conjuntos de significados que justificarían la necesidad de contar con programas de intervención en la escuela actualmente. El primer conjunto de significados se sustentó en *la necesidad de las escuelas por responder a perfiles de niños/as y familias en condiciones de pobreza*. Nuevamente emerge la condición macro de desventaja expresada en situaciones de pobreza donde la escuela en su configuración tradicional no cuenta con herramientas propias para responder a este contexto reconociéndose desprovista de un repertorio propio de acción. Así se justificaría que estos dispositivos, los programas de intervención, se implementen para dar respuesta a este contexto complejo.

El segundo conjunto de significados se posiciona desde la *función y el rol docente* para justificar la presencia de los programas en la escuela. Los discursos se centran en la necesidad de diferenciar el rol pedagógico – propios del desempeño docente - del rol de apoyo social a los niños/as destacando que los profesores deben concentrarse en los aspectos pedagógicos, no sólo porque es la experticia de este actor sino también para evitar su agotamiento y desgaste con los problemas sociales de los niños/as que se suman a otro cúmulo de exigencias que contexto escolar les demanda. Finalmente, se explicita que los profesores no cuentan con las herramientas necesarias para comprender las condiciones de pobreza ni para intervenir en ellas.

El tercer conjunto de significados explica la presencia de los programas de intervención en la escuela, como una *respuesta a las nuevas políticas educativas y las necesidades que emergen desde el macrosistema*. En este sentido se buscarían caminos para responder a un escenario donde la educación se concibe como un derecho en condiciones de igualdad de oportunidades lo que ha sido normado en Chile mediante cuerpos legales que regulan estas condiciones.

Los significados de los conjuntos 1 y 2 fueron construidos especialmente desde los discursos de profesores y equipos de gestión de las escuelas y en el conjunto 3 participaron

con mayor presencia los sostenedores y profesionales especialistas, reflejando los énfasis discursivos en función del rol de cada uno y la ubicación posicional al interior de la dinámica escolar.

Al analizar estos tres conjuntos de significados destaca que desde la escuela los significados surjan desde un paradigma de déficits expresado como aquello que la escuela *"no puede responder"* donde los profesores *"no poseen las competencias técnicas",* en definitiva, se renueva una lectura escindida de la labor de la escuela y el contexto en que se sitúa. Las condiciones de desventajas dadas desde un contexto de pobreza no serían competencias de la escuela como institución, sería competencia de "otros", de los programas o de los profesionales especialistas que implementan los programas. Esto se vincula a lo abordado en el apartado anterior, observándose una escuela que no ha instalado capacidades para trabajar con y sobre las condiciones de pobreza, capitalizando experiencias y resultados en este ámbito.

En esta misma línea de análisis, es posible identificar una falsa dicotomía que fragmenta la dimensión pedagógica de la dimensión social de los niños/as en el contexto educativo, lo que vuelve a reflejar las dificultades para visibilizar y comprender a los niños de manera integral incluyendo sus condiciones de vida. Esta aproximación dista de un abordaje coherente con la perspectiva de los derechos de la infancia donde uno de sus principios es la integralidad, que podría ser potenciado en el contexto educativo destacando en los niños/as sus características socioculturales como recursos para los procesos de cambio, entre ellos, el desarrollo de aprendizajes.

Esta fragmentación de lo pedagógico y lo social se ve potenciada con el surgimiento y mantención de construcciones tradicionales y rígidas respecto de los profesionales especialistas – especialmente generadas desde los discursos de los profesores – así por ejemplo, se concibe al profesional trabajador social como quien soluciona aspectos sociales y asistenciales que afectan a los niños/as y a profesionales psicólogos como quienes realizan un trabajo clínico con los niños/as. Construcciones que se contraponen a lo planteado desde los diseños de programa de intervención donde se plantea un trabajo psicosocial o interdisciplinario con un enfoque comunitario por sobre las apuestas donde

primen ciertas disciplinas sobre otras o donde se enfaticen enfoques clínicos, que responderían a intervenciones especializadas no factibles de implementar en las escuelas chilenas. Los referentes metodológicos asociados a estas intervenciones integrales y comunitarias se abordaron en el capítulo 1 aportando antecedentes propios del trabajo social escolar y su experiencia en Chile y el mundo.

A partir de este análisis se puede identificar como desafío transversal que la política educativa y de infancia canalicen con mayor fuerza esfuerzos para que las escuelas se apropien del principio de integralidad el cual aporta luces para comprender a los niños como seres humanos integrales que por ende requieren estrategias educativas que se hagan cargo de esa integralidad. Incluyendo actores que desde sus liderazgos y ubicaciones relacionales en la trama escolar puedan generar las condiciones e impulsar que esto ocurra. Entendiendo que los programas de intervención son una contribución – entre otras – al abordaje integral de la educación en contextos de desventaja.

En síntesis, los significados que emergen de los implementadores también están desbordados por la condición de desventaja, nombrada como la pobreza y vulnerabilidad de los niños/as y sus familias. Desde estas subjetividades la escuela no tiene experticia en el abordaje de la pobreza, está desprovista de estrategias por esto se implementan programas de intervención, sin embargo, el discurso perpetúa una visión fragmentada del fenómeno educativo, donde la escuela y los docentes responden a las condiciones pedagógicas y "otros" – que pueden ser los programas o profesionales especialistas – responde a las condiciones psicosociales de los niños. Escenario que demanda con urgencia una perspectiva de integralidad y de derechos para comprender el fenómeno educativo en contextos de desventaja.

11.3. La primacía de diseños de implementación técnico-racionales con estrategias *top down* en los programas de intervención escolares

Al analizar los diseños de implementación de programas de intervención buscando identificar de qué manera se canaliza la política educativa y cuán llanos a la participación de la comunidad son estos procesos, se consideró especialmente los casos de los programas: de Integración, Duplas Psicosociales y Proniño, destacando que los tres corresponden a diseños del tipo *técnico-racionales* con estrategias de implementación *top down*, reconociendo que en el ámbito escolar chileno priman estos tipos de diseños. Este hallazgo se puede complementar aportando las experiencias de otros programas cuyos diseños responde a esta misma lógica como: Habilidades para la Vida o Previene, ambos con amplias coberturas en escuelas municipales y particulares subvencionadas.

De acuerdo a la literatura, los diseños de implementación *top down* evidencian débiles o nulos procesos de participación en la gestación de los programas, donde gran parte de los materiales de apoyo están altamente estandarizados y hay un claro alineamiento de los recursos administrativos desde las instancias centrales a las instancias locales y donde se hace uso de los recursos locales para facilitar la implementación (Pietarinen, Pyhälto & Soini, 2017). Pese a estas características que podrían anticipar resistencias o condiciones poco favorables para la implementación, en los casos de las escuelas estudiadas los programas han sido recepcionados positivamente y no se han manifestado cuestionamientos o resistencias significativas. Esto podría explicarse porque los programas se presentan como respuesta a necesidades sentidas por la comunidad, se aprecian como un tipo de apoyo muy esperado por las escuelas, donde pese a no haberse generado un proceso participativo de construcción de sentido, éste ya estaba presente por la urgencia de contar con recursos para las escuelas en contexto de desventaja.

De esta forma, en el caso de la implementación de estos programas se pondera mayormente en su valoración la contribución al contexto escolar dado que aporta mejoras en coberturas y diversidad de prestaciones en áreas de necesidades sentidas con urgencia por la escuela, lo que permite suplir la ausencia de procesos participativos en su diseño.

Dentro de los programas cuyos diseños son del tipo técnico-racional con estrategia de implementación *top-down*, destaca el programa Proniño como un caso que intenta aproximarse a una mixtura de diseño, pues si bien, el diseño global responde al modelo técnico-racional con implementación top-down, las estrategias mesosociales y microsociales de implementación en el contexto de cada escuela responden a la lógica de modelos participativos y co-construídos destacándose lineamientos de intervención específicos altamente flexible y receptivo de las necesidades de las escuelas. Dado que su foco tiene un carácter promocional y preventivo, diversas acciones propuestas por las escuelas se justificarían para ser integradas en sus lineamientos. El programa apunta a *"prevenir el surgimiento del trabajo infantil e intervenir en territorios donde ya ha surgido"*, no tiene una contraparte de abordaje desde la política social de infancia, por lo tanto, al levantar los diagnósticos de trabajo infantil en las escuelas, los actores toman conocimiento del fenómeno, de su magnitud y alcances educativos para los niños/as y sus familias, haciéndoles sentido y colaborando con la implementación del programa. Una de las debilidades del programa se asocia a la sustentabilidad de la intervención en las escuelas y en las comunas, si bien, en sus lineamientos técnicos el programa incorporó el eje de sustentabilidad, afectar esta dimensión requeriría de mayores esfuerzos técnicos y políticos en generar una alianza fuerte con las autoridades locales, ámbito que no pudo ser observado en el marco de esta investigación.

Explorar el proceso de implementación del Programa Proniño permitió conocer una experiencia generada desde el ámbito privado, sin ser una prestación que las escuelas contrataban, sino que el programa preseleccionaba comunas y las invitaba a sumarse. Los recursos provenían de la línea de responsabilidad social empresarial de la Fundación Telefónica contando con exigentes mecanismos de control de las prestaciones brindadas y recursos utilizados. Esto puede revisarse en el capítulo 6 donde se detalló el caso de Proniño para comprender como se canaliza la política educativa y social en la escuela.

Fuera de esta tendencia de modelos técnicos-racionales y diseños *top-down* aparece como un caso atípico, pero relevante de destacar, el Programa Duplas Psicosociales – que podría ser catalogado de prototípico en el marco de esta investigación – respondiendo a un

modelo de implementación del tipo co-construcción o adaptación mutua (Datnow, Hubbard & Mehan, 2002), donde la gestación y mantenimiento del programa responde a procesos participativos dándose una fuerte articulación entre política educativa y política de infancia que operan como soporte a nivel local.

El programa ha sido claro en su foco: *"brindar apoyo profesional especialista a estudiantes con problemas sociales y psicológicos favoreciendo aprendizajes de calidad e inserción social en la escuela"*, desde aquí se han ido construyendo las directrices técnicas, protocolos de intervención y mecanismos de gestión y evaluación de su labor. Se destaca como fortaleza de los modelos de implementación de este tipo, la capacidad interna para reflexionar sus prácticas y desde ahí ir haciendo mejoras, además de proyectar procesos sustentables de cambios en las escuelas.

En definitiva dadas las características de la política educativa en Chile y las tendencias en el diseño y modelos de implementación donde se observa una tendencia a diseños técnicos-racionales con modelos de implementación *top-down*, también es posible ir gestando experiencias factibles de replicar que apunten a una mixtura de modelos, donde se puedan ir progresivamente incorporando modelos de co-construcción con implementación *botton-up*, reconociendo las ventajas de adherencia, resultados de mejora y sustentabilidad de estos modelos en los contextos escolares (Maureira, (2015).

11.4. Estrategias y técnicas de intervención social en la escuela. Medios para transformar las condiciones socioculturales de los niños y sus familias en contextos de desventaja

Los programas de intervención se componen - de acuerdo a su diseño - de una estructura metodológica que responde a sus propios objetivos de transformación social, dependiendo del grado de estandarización, la estructura metodológica, es más o menos detallada en cuanto a procedimientos y materiales disponibles para la intervención. En el marco de este estudio se indagó en las estrategias como componentes metodológicos y surgieron espontáneamente - como parte del levantamiento de los datos – aspectos metodológicos

más específicos como la utilización de técnicas y de datos particulares en las intervenciones.

Parte de las estrategias y técnicas que se relevaron en la investigación fueron tres: por una parte, *la perspectiva de uso de datos para la toma de decisiones en la escuela* – que emergió de manera indirecta al reflexionar respecto a los registros generados desde los procesos de intervención – y por otra parte, dos estrategias útiles para la aproximación a la familia y sus aspectos socioculturales: *las visitas domiciliarias y los talleres*.

Estas tres herramientas no tienen sentido en sí mismas si no se enmarcan en los programas de intervención como dispositivos que apuntan a la generación de cambios en las escuelas y en sus participantes. Estrategias y técnicas son parte de los lineamientos de acción de los programas, aportan coherencia metodológica a los mismos al confrontarlas con los objetivos que persiguen.

La *perspectiva de uso de datos* no emergió como estrategia de manera directa, sino que correspondió a un análisis indirecto de los aspectos relativos a los sistemas de registro de las intervenciones, el manejo de datos personales y sensibles de los niños/as y sus familias, la coherencia entre los datos que maneja la escuela y los datos que manejan los programas. Esto implicó la búsqueda de referentes conceptuales que permitieran ampliar la interpretación de tales hallazgos.

El "uso de datos para la toma de decisiones" – como es denominado en la literatura (Parra y Matus, 2016; Datnow & Park, 2015) - en las escuelas estudiadas, más que una estrategia instrumental a la intervención, surge como un referente analítico para comprender las diversas formas para hacer uso de los distintos datos generados y recibidos en el contexto escolar cuando se tiene un norte de mejoramiento. En el caso de esta investigación esto se acotó al uso que los programas les dan a los datos referentes a los niños/as, sus familias y los procesos de intervención, la forma en que estos datos dialogan (o no) con la escuela, entre otros aspectos.

El surgimiento de esta línea de análisis emergió desde la relevancia que los propios programas dan a los datos de los niños, sus familias y los procesos de intervención como indicadores de logro de las intervenciones e indicadores de la gestión del programa en su

globalidad. Esto es abordado en detalle en el capítulo 9 recogiendo las particularidades de las escuelas estudiadas y los programas en cuestión.

Desde este análisis se constató que las escuelas no poseen una estrategia de uso de datos de los niños y sus familias que obedezca a estándares de calidad en cuanto a su veracidad, actualización, pertinencia y disponibilidad de los datos. Las escuelas desconocen el potencial de uso de los datos en escenarios de mejoramiento escolar. El análisis de datos de los niños/as no es materia de análisis o reflexión, no se usan para redireccionar acciones o tomar decisiones relativas a aspectos pedagógicos, de gestión o de otra índole. Por el contrario, sólo se aborda descriptivamente algunos datos – particularmente los resultados de las pruebas estandarizadas – y desde ahí reactivamente se implementa algún cambio que implican acciones de corto plazo sin seguimientos.

Las escuelas y sus diferentes actores no conocen la perspectiva de uso de datos ni han sido capacitados para usarla en las escuelas en su conjunto o en el trabajo en aula. Se desaprovecha una perspectiva que en contextos de desventaja podría aportar a reencausar estrategias pedagógicas, aporta instancias para conocer a los estudiantes y empoderarlos en sus procesos educativos, reconocer la capacidad reflexiva de los docentes como una comunidad profesional que a través del manejo de datos podría revisar y retroalimentar sus prácticas (Datnow & Park, 2015).

Los programas de intervención manejan datos personales y sensibles de los niños/as y las familias, que – en caso de poner en diálogo con los intereses de la escuela – serían un preciado insumo de las condiciones socioculturales que rodean a los niños/as. Sin embargo, en los intentos de los programas por trabajar sobre estos datos con los directivos de las escuelas o en las instancias de reflexiones colectivas, no son considerados más que como una información descriptiva aportada por los programas. En definitiva, las habilidades para generar datos, manejarlos y analizarlos no ha sido una competencia que se transfiera de los programas a las escuelas – tampoco está en sus objetivos – desde ahí un desafío en el diálogo programas-escuelas es capacitar a las escuelas en esta perspectiva y potenciar en trabajo conjunto.

Por su parte, las estrategias – visitas domiciliarias y talleres – sí tienen un énfasis instrumental en el marco de la intervención, se pueden acomodar a diversas líneas de acción y objetivos de cambio. La opción por utilizarlas y mejorar su implementación supone procesos reflexivos de acuerdo a las directrices de los programas y las características del contexto de implementación, de tal modo que su uso sea pertinente a este. El uso de ambas estrategias diferenciadas por programas y por sus características de diseño han sido trabajadas en los capítulos 7 y 8 de este documento.

Las visitas domiciliarias se presentan como una estrategia que combina observación, entrevista y aproximación al contexto natural de las familias, posee la ventaja y fortaleza de constituirse en un acercamiento respetuoso e intencionado a un espacio de mayor intimidad. Realizarla permite conocer el barrio, la vivienda y las condiciones de habitabilidad de los niños/as y sus familias (Razeto, 2016; Muñoz, Berger y Aracena, 2011). Es especialmente útil si se busca conocer más de la familia e implementar acciones socioeducativas en el hogar, resultan efectivas como estrategias promocionales y/o preventivas.

En las escuelas estudiadas se presentan dos escenarios. Uno de ellos se gesta cuando programas que tienen una apuesta metodológica sólida, donde está muy claro por qué usar la visita y qué aporte se espera de ella en la intervención, la implementan. Por ejemplo, el programa Proniño posee un protocolo de actuación para cada visita realizada en cada uno de los años de intervención, aplicándolas universalmente a todas las familias de la escuela. Un segundo escenario, se da en contextos escolares en que los programas son más genéricos en sus planteamientos o se están construyendo lineamientos de trabajo desde la escuela, aquí la visita domiciliaria no tiene una función clara y se usa para controlar la asistencia de los niños/as, desarticulado de otros objetivos, con un énfasis coercitivo. Incluso se han hecho acompañar de carabineros. Este uso de las visitas, desvirtúa sus planteamientos técnicos, repliega a las familias y genera más distancia respecto a la escuela.

A partir de estos escenarios se observa que la visita domiciliaria está buscando su ajuste en la implementación desde el contexto escolar, la literatura nacional ha destacado su

impacto en el ámbito de la salud (Berger y Aracena, 2011) y se cuentan algunas experiencias de intervención internacionales en el ámbito escolar (Weiss & Klein, 2006; Paulsell, Avellar, Sama Martin, & Del Grosso, 2011; Cowan et al, 2002), evidencias que aún son incipiente asegurar su efectividad en la escuela. Los resultados de esta investigación contribuirán a mostrarla como una estrategia que se proyecta en las intervenciones escolares.

Si bien, las visitas como técnicas poseen muchas potencialidades para el trabajo con las familias, en los casos estudiados de la implementación de programas, se presentan obstaculizadores para su implementación, como: la inadecuación con los tiempos y disponibilidad de la familia para realizar las visitas, el hecho que los profesionales no cuentan con las condiciones de transporte y seguridad para poder realizarlas, especialmente cuando se deben hacer en lugares alejados de las escuelas, entre otros.

En el caso de los talleres estos destacan por ser una estrategia ampliamente utilizada en los contextos latinoamericanos y particularmente chileno, propios de las intervenciones comunitarias, usándose en contextos escolares para el trabajo con niños y adultos. Se destaca su carácter colectivo y reflexivo, por esencia flexible en su implementación. En los resultados arrojados en la investigación se releva su uso con las familias, donde dependiendo de los objetivos de los programas, se trabajan ciclos temáticos con énfasis socioeducativo. Han sido especialmente útiles para el abordaje reflexivo de las condiciones socioculturales de las familias acompañando procesos reflexivos con ellas mismas, articulándolos con las implicancias de estas condiciones en los procesos educativos.

La participación de las familias en los talleres es una oportunidad para trabajar con ellas aquello que la escuela reconoce como limitaciones u obstaculizadores al apoyo y disposición familiar, un número importante de temáticas de talleres se relacionan al desarrollo de habilidades parentales y al abordaje de las expectativas de los procesos educativos en los niños/as.

Los talleres corresponden a una estrategia valorada ampliamente en las escuelas, por parte de los diferentes actores. Se destaca su valor formativo y los cambios que se logran cuando son adecuadamente implementados.

En relación a las condiciones de implementación de los talleres, los programas han realizado apuestas explícitas por cuidar la relación con las familias es estos espacios, particularmente por las temáticas sensibles y personales que se abordan. Los talleres pueden generar espacios donde - desde la escuela - se logre cercanía y comprensión hacia las familias, aportando a nuevas formas de configurar el vínculo familia-escuela, tan necesarias en los contextos de desventaja.

Finalmente, la perspectiva de uso de datos y las estrategias de visitas domiciliarias y talleres en el marco de los programas de intervención, son altamente significativos para ser abordados en contextos de desventaja, sin embargo, las escuelas deben tener la apertura y comprender su sentido para incorporarlos como prácticas estables en su trabajo. Adecuarlos a las necesidades e intereses de la escuela, inscribir su uso en estrategias de cambio de mayor alcance y procurar que sean implementados por los profesionales idóneos.

11.5. Integrando perspectivas en análisis de los procesos de implementación de programas de intervención en escuelas en desventaja

Al plantear la interrogante, ¿Qué característica asumen y cómo se explican los procesos de implementación de programas de intervención social en contextos de desventaja educativa en el actual escenario de reforma educativa en Chile?, resulta fundamental recoger aspectos centrales y transversales que han surgido como conocimientos en el marco de esta investigación.

Las políticas educativas y sociales – particularmente relativas al área e infancia – son parte de las condiciones globales en que se gestan y desarrollan los programas de intervención. Considerando el actual panorama de la legislación y la política en materia educativa en Chile, se manifiestan a modo de facilitadores de estos procesos, ampliando y diversificando sus coberturas, identificando y actuando conforme a focos compensatorios,

aportando un renovado marco regulador legal y financiero. Esto se ha visto favorecido por el aumento de inversión en educación y la generación de políticas compensatorias en lógica de mejora continua (Maureira, 2016), como la implementación de la SEP, la implementación del Decreto 170 en el marco de la Política de Educación Especial o la actual Ley de Educación Pública (2017). Lo que abre a las escuelas a la posibilidad de contar con apoyo especializado integral – psicológico, social y pedagógico - sostenido en los establecimientos.

A partir de los indicadores de alcance y cobertura es posible reconocer que esta política ha sido efectiva, pues se encuentra presente mediante su oferta programática diversa en las escuelas en contextos de desventaja, establecimientos municipales y un segmento de los particulares subvencionados. Operando su carácter compensatorio en los contextos de pobreza y de necesidades educativas especiales presentes en las escuelas.

Este juicio respecto a la efectividad de la política tiene sentido desde referentes conceptuales técnico-racionales que dan cuenta de cierto tipo de diseño, modelo de implementación y control, porque bajo esa lógica la política responde linealmente a sus objetivos fundantes.

Ahora bien, más allá de estos criterios técnico-racionales, uno de los ámbitos escasamente explorados han sido las condiciones específicas en que estas políticas se han implementado. De alguna manera, esta investigación ha mostrado gráficamente a la luz de los diseños y estrategias de implementación de política, indicios de los eventuales aciertos o desaciertos de la implementación en contextos particulares.

De esta forma se pueden reconocer un abanico de modelos y posibilidades de implementación de los programas, por ejemplo, políticas con estrategias de implementación de “arriba hacia abajo” con conocidas limitaciones de compromiso y adhesión por la baja injerencia de los actores involucrados pero con una fuerte alineación administrativa y de gestión, que en esta investigación, surgen como programas que responden a áreas críticas como lo son las necesidades educativas especiales, resultando ser recursos muy esperados por la escuelas.

También es posible reconocer programas con diseños de co-construcción y estrategias de "abajo hacia arriba" que se destacan por la gestación de procesos participativos que implican reflexiones colectivas, búsqueda de soluciones que articulen la política educativa y la política social como la experiencia del Programa Duplas Psicosociales de la comuna de Peñalolén, fortaleciendo las condiciones específicas que aportan sustentabilidad a la intervención social escolar en el territorio.

De esta forma, se puede reconocer que en la actualidad las condiciones específicas de implementación serían las que permitía comprender y explicar por qué determinadas políticas se manifiestan de tal o cual manera en contextos escolares particulares. En estas condiciones no es posible estandarizar y/o normalizar aspectos de las dinámicas de poder de los contextos que pueden afectar el empoderamiento de los actores de la comunidad y del espacio local, o las posibilidades reales que los líderes de las escuelas ejerzan un liderazgos distributivo y organizacional que favorezcan los procesos participativos de implementación.

De acuerdo a las escuelas estudiadas, bajo ciertas condiciones específicas se pueden apreciar procesos de implementación de programas más pertinentes a las necesidades de los contextos y en sintonía con los recursos de las comunidades. Esto se ve potenciado cuando hay esfuerzos de articulación de las políticas a nivel local, traspasándolas al contexto escolar, cuando se gestan soportes institucionales y programáticos que aportan a la sinergia de las políticas desde dinámicas de colaboración entre programas y entre distintos actores.

De esta forma, al contar con políticas efectivas y que logre sintonizar con los contextos, sus necesidades y recursos, se estará contribuyendo a generar el set de condiciones mínimas para asegurar los aprendizajes, respondiendo a imperativos de equidad en materia educativa, impactando desde ahí a una perspectiva de calidad educativa integral.

De esta forma, las políticas educativas y los programas de intervención escolares impulsan a que la escuela se apropie de una perspectiva de desventaja - expresada como la condición de pobreza de los niños y las familias – como una condición del contexto que requiere un abordaje integral y desde diversas miradas disciplinares en la escuela. Esto implica

generar procesos de cambio – de mejora contextualizada – en que la desventaja no paralice, donde la desventaja no sea la excusa discursiva para no hacer nada y mantener la desesperanza, sino que las escuelas se motiven y se habiliten para trabajar desde estas condiciones.

Este marco de políticas educativas, permiten que los programas – como dispositivos de intervención social en la escuela – se desarrollen y se apropien del espacio escolar de manera estable, proceso que ha sido reciente en las escuelas chilenas - como un soporte especializado que desde dentro de la escuela considerar las condiciones de vida de los niños/as y a sus consecuencias en el desempeño escolar, contribuyendo a que otros actores de la comunidad escolar comprendan que dichas condiciones son parte del escenario de educar en contextos de desventajas. Dimensiones sobre las cuales la escuela trabaja, no se paraliza ni juzga desde referentes morales a las familias y las comunidades.

Este contexto favorable para las políticas en términos globales, con la implementación de programas de intervención, se van creando nuevas oportunidades para vincularse con las familias de una manera distinta a la tradicional relación familia-escuela. Esto no ha sido casual, los programas de intervención que se insertan en las escuelas poseen en sus lineamientos técnicos la explícita incorporación de las familias, responden a la ola de políticas sociales con enfoque familiar. Estos procesos renuevan las antiguas formas de vincularse desde la escuela desde una mayor horizontalidad y que rescata los recursos y las potencialidades de las familias. Esta nueva vinculación se ve favorecida por nuevos interlocutores: los profesionales especialistas. Ellos no son solo son un nuevo rostro para el diálogo con la familia, sino que también son quienes pueden mediar la relación profesores-familia, impactando finalmente, en la relación familia-escuela.

Capítulo 12. Recomendaciones a la luz de los procesos de implementación de programas de intervención social en escuelas y su articulación con el nuevo Sistema de Educación Pública en Chile

Introducción

A partir de la realización de esta investigación que permitió aproximarse a la comprensión de procesos de implementación de programas de intervención social en escuelas cuyas dependencias eran municipales y se encontraban en condiciones de desventajas, ha sido posible establecer un conjunto de recomendaciones a la política educativa vigente en Chile. Especialmente, se hará referencia al nuevo Sistema de Educación Pública (Ley 21.040) considerando la envergadura de los cambios que propone, su énfasis en la participación de los distintos actores del sistema (escuelas e instancias locales) y el carácter progresivo de su implementación, lo que contempla la introducción de ajustes durante el proceso.

Las recomendaciones son de carácter general pues se deben incorporar a los contextos escolares en función de sus particularidades, buscan aportar directrices que puedan ser de utilidad para escuelas, los Servicios Locales de Educación (SLE), autoridades escolares, docentes y profesionales especialistas, propiciando la reflexión colectiva y actuando anticipadamente frente a posibles dificultades o tensiones propias de los procesos de implementación en estos contextos.

Las recomendaciones se enfocarán en cuatro áreas: *1. Los programas de intervención social como parte de la gestión escolar, 2. La relación entre la escuela y programas de intervención social en los procesos de implementación, 3. la relación profesores y especialistas en los procesos de implementación de programas y 4. la relación entre la política local, la escuela y los programas.*

Antes de desarrollar las recomendaciones propiamente tales se describirá brevemente la estructura del nuevo Sistema de Educación Pública para facilitar la comprensión de las propuestas y ubicarlas en el contexto actual.

a) Antecedentes. Implementación de la Ley 21.040 que crea el nuevo Sistema de Educación Pública

A fines del 2017 se promulgó la Nueva Ley de Educación Pública (Ley 21.040), donde se plantea una educación "orientada al pleno desarrollo de los estudiantes (…) Procurando una formación integral (…), velando por su desarrollo espiritual, social, ético, moral, afectivo, intelectual, artístico y físico (…) estimulando el desarrollo de la creatividad, la capacidad crítica, la participación ciudadana y los valores democráticos" (Ley 21.040, artículo 2).

El nuevo Sistema de Educación Pública se construye con la intención de: garantizar calidad de la educación, desarrollar al máximo las potencialidades de los niños/as y jóvenes, generar una sana e inclusiva convivencia dentro del aula, entregar oportunidades reales a los estudiantes y que puedan participar activamente e involucren a sus familias (Mineduc, 2018b, 14).

Su implementación apunta a una profunda transformación institucional al traspasar los establecimientos municipales desde las Municipalidades al Estado a través de la creación de Servicios Locales de Educación (SLE), instancias que serán los nuevos sostenedores de la educación pública, estarán coordinados por una Dirección de Educación Pública y contarán con un Consejo Directivo Local y un Consejo Local de Educación. Su implementación se proyecta de manera gradual desde el 2018 hasta el 2025 y contará con un sistema de evaluación que acompañará la implementación, realizará seguimiento y aportará al marco jurídico para la evaluación mediante un Consejo de Evaluación (CEPPE UC & DESUC, 2018).

La siguiente figura muestra cuál es su estructura y orgánica:

Figura n°66

Fuente: http://www.educacionpublica.cl/

La *Dirección Nacional de Educación Pública* corresponde a un servicio público dependiente del MINEDUC que apoya a los 70 Servicios Locales del país, los que se vincularán con los establecimientos para mejorar la calidad de la educación.

En relación a los *Servicios Locales de Educación (SLE)* se establece el desarrollo de una Red de Servicios Locales de Educación que tendrá como único foco el mejoramiento de la calidad educativa; con más recursos pedagógicos, humanos y financieros (Mineduc, 2018b, 21).

De esta estructura interesará conocer especialmente dos instancias claves para las recomendaciones que se harán más adelante en este documento, se trata del Comité Directivo y el Consejo Local de los Servicios Locales de Educación, ambos son instancias de representatividad y cuentan con funciones diferenciadas.

El *Comité Directivo de los Servicios Locales de Educación* corresponden a es una instancia representativa que se encarga del adecuado desarrollo estratégico de los Servicios Locales, revisa y supervisa la rendición de cuentas y contribuye a la vinculación del Servicio con otras instituciones. Está integrado por: representantes de los alcaldes de las comunas que pertenecen al Servicio, representantes de los Centros de padres, madres y apoderados y representantes del gobierno regional (Mineduc, 2018c).

Por su parte, el *Consejo Local del Servicio Local de Educación* es un mecanismo de representación de las comunidades educativas del Servicio Local que colabora con el Director/a del SLE en el cumplimiento de los objetivos de este. Dentro de sus facultades está: representar los intereses de la comunidad ante el SLE, proponer recomendaciones al perfil y al convenio de gestión educacional, proponer modificaciones al plan estratégico local y plan anual, colaborar en la formación de redes y comunidades de aprendizajes, fomentar la participación de las comunidades educativas y el rol de los Consejos Escolares, Centros de padres, madres y apoderados y Centros de estudiantes. Está integrado por: representantes de los Centros de padres, madres y apoderados, representantes de los Centros de estudiantes, representantes de los profesionales de la educación, representantes de asistentes de la educación, representantes de los equipos directivos, representantes de las universidades acreditadas, representantes de centros de formación técnica o institutos profesionales acreditados (Mineduc, 2018c).

La implementación la Nueva Ley de Educación ha establecido en su planificación estratégica seis objetivos:

1. Mejorar la calidad de la educación pública, transformándola en el referente de la educación en Chile, siguiendo las orientaciones rectoras del Mineduc
2. Instalar la institucionalidad del Sistema de Educación Pública
3. Asegurar el aprendizaje y el desarrollo integral de todos los estudiantes en las aulas y establecimientos educacionales de la educación pública, preparándolos para enfrentar los desafíos del siglo XXI

4. Desarrollar las redes y formas institucionales de participación e inserción territorial
5. Dirigir el proceso de transición desde la Educación Municipal al Sistema de Nacional de Educación Pública
6. Asegurar la sostenibilidad económica del Sistema Nacional de Educación Pública, haciendo viable alcanzar sus objetivos (Mineduc, 2018c)

En relación a los recursos destinado y la sostenibilidad esta ley amplia los recursos financieros para fortalecer la educación pública y extiende el uso de los ya disponibles recursos SEP. Estas reformas financieras que vienen siendo trabajadas en el marco de la Ley de Inclusión (Ley 20.845) al establecer la ampliación de recursos para fortalecer la educación, incrementando la SEP en un 20% en las escuelas que ya contarán con esta subvención, ampliando la categoría de alumnos preferente para los niños/as que se encuentren en el 3° y 4° quintil de establecimientos y que ya tenía SEP y creándose un fondo nuevo denominado aporte de gratuidad. Es decir, desde el punto vista de sostenibilidad económica y técnica se puede mejorar la implementación de los programas y sus aportes a la calidad educativa de las escuelas en contextos de desventaja.

b) Recomendaciones para la implementación de programas de intervención social en contextos del nuevo Sistema de Educación Pública

1. Implementación de programas como parte de la gestión de la escuela

Una dimensión de la gestión escolar es el abordaje de la diferencia a la que responden los niños/as, sea esta referida a necesidades educativas especiales, diversidad cultural y/o diversidad social. En esta investigación la diferencia sociocultural que ubica a los niños/as y a sus familias en condiciones de desventaja surge en el discurso de los participantes como significados determinantes y limitantes frente a posibles cambios, expresándose en desesperanza respecto a los esfuerzos que se pueden generar desde la escuela y en su impacto en los procesos de los niñas/as.

Para apuntar a una implementación pertinente y oportuna de los programas es posible abordar esta polaridad de significados desesperanzadores a través de indicadores que permitan evidenciar los cambios de distinto alcance y orden que se puedan generar desde el actuar de los programas directa o indirectamente. Esto se puede traducir en:

Reflexionar acerca de qué transformaciones generar y a qué escala. Los programas tienen establecidos sus horizontes de cambios, los cuáles se pueden desprender de sus objetivos y están declarados en sus propuestas técnicas, por ejemplo: "*erradicar el trabajo infantil", "generar una escuela inclusiva con las necesidades educativas especiales", "abordar necesidades psicosociales de los niños/as para fortalecer la retención escolar",* etc. La pregunta que queda es, de qué manera esos horizontes de cambio dialogan con las apuestas de transformación que tiene la propia escuela y debiesen estar reflejadas en sus Proyectos Educativos Institucionales o Planes de Mejoramiento SEP. Resolver esta pregunta de base aportará a que los procesos de cambio tengan sentido para los distintos actores de la comuna y se puedan involucrar con genuina motivación en ellos (Datnow, Hubbard y Mehan, 2002; Pietarinen, Pyhälto y Soini, 2017). Así, por ejemplo, como parte de la etapa inicial de implementación de la nuevo Sistema de Educación Pública ha definido como una de sus tres áreas de trabajo, la *normalización de la tarea educativa* que implica – entre otros aspectos – potenciar y actualizar el Proyecto de Mejora Educativo y la discusión del Proyecto Educativo, tarea que apunta justamente a reflexionar respecto a los horizontes de mejora sobre los cuales la escuela y sus respectivo SLE trabajará (Mineduc, 2018b).

Los procesos de cambio en contextos de desventaja requieren de acompañamiento. Es decir, se requiere que los líderes directamente o buscando apoyos externos legitimados por la comunidad, conduzcan, guíen y retroalimenten a la escuela en los procesos de cambio (Vanderyar, 2015; Lupton y Thrupp, 2013; Oswald y Engelbrecht, 2013; Elmore, 2010). Es importante que este acompañamiento no tenga un énfasis controlador, sino que

sea de carácter técnico y constructivo, desde relaciones horizontales y participativas con los equipos de gestión y los docentes, que sea capaz de visibilizar y valorar los cambios que se van alcanzando. Es recomendable que las instancias que generen acompañamiento sean estables, estén legitimadas por la comunidad y apunten a capitalizar los aprendizajes que la propia escuela va teniendo de los procesos de cambios. Para el nuevo Sistema de Educación Pública parte de su objetivo estratégico relativo a mejorar la calidad de la educación plantea – entre otras líneas de acción – asegurar trayectorias educativas de calidad y pertinentes a todas y todos los estudiantes. Asegurar esto, implica acompañamiento y fortalecimiento de las capacidades locales, para eso también se proyecta fortalecer las capacidades de profesores, directivos, asistentes de la educación y profesionales de los SLE. Además de la entrega de lineamientos y estándares de gestión, generación de instrumentos de gestión, coordinaciones para formación continua de los actores involucrados (Mineduc, 2018c).

Construir indicadores de logros intermedios (procesos) e indicadores de logros terminales (resultados e impacto). La escuela debe ejercitar la práctica de generar indicadores que permitan estimar – cuantitativa y cualitativamente - los cambios que en distintas áreas se van evidenciando (gestión, curriculum, rendimiento, participación, cambios socioculturales de distinto orden). Este ejercicio no sólo se debiese limitar al quehacer de los programas, sino que debe implementarse transversalmente a la práctica escolar.

Es crucial que las construcciones de estos indicadores consideren la lógica de mejoramiento contextualizado (Carrasco, 2008) y reflejen las condiciones de base de cada comunidad, siendo fruto de reflexiones colectivas en la escuela. Es importante que los indicadores no sólo sirvan para estimar resultados o impacto (logro de determinados objetivos) sino que rescaten los procesos, es decir, que den un valor al camino de cambios que cada comunidad va construyendo, destacando aprendizajes y haciendo ajustes que den solidez a la mejora.

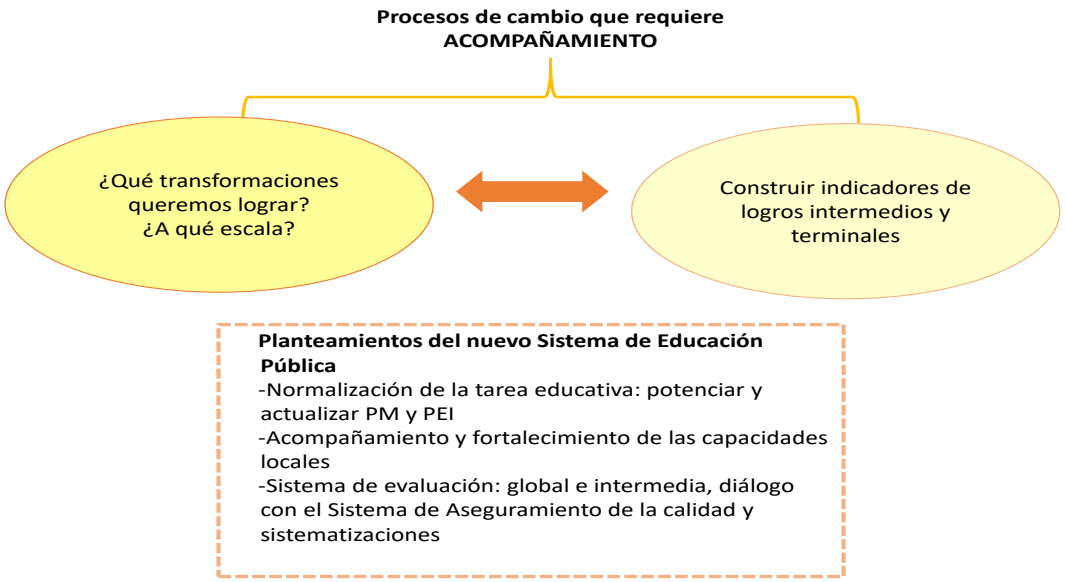
En este sentido herramientas claves son el manejo de uso de datos para la toma de decisiones escolares y la apropiación de herramientas de planificación aplicadas a diversas áreas de cambio en la escuela (Datnow, Park y Kennedy-Lewis, 2012; Datnow y Park, 2015; Parra y Matus, 2016).

Para el nuevo Sistema de Educación Pública la evaluación es un eslabón clave de la implementación de la política y así es transferida al desempeño de los Servicios Locales de Educación y a los establecimientos. Lo expresa en el objetivo estratégico 1 de su implementación donde apunta a instalar la institucionalidad del sistema para esto señala la necesidad de articular el Sistema de Educación con el Sistema de Aseguramiento de la Calidad[43] y otras iniciativas públicas que inciden en la Educación Pública. Por su parte en el objetivo estratégico 2 que apunta a mejorar la calidad de la educación pública, transformándola en el referente de la educación en Chile, se establece como parte de las acciones desarrollar un sistema de evaluación de la Nueva Educación Pública que conlleve un sistema de evaluación de programas, proyectos e iniciativas y a su vez evaluación global del sistema. Ahora bien, como forma de recoger las experiencias en lógica cualitativa y de aprendizaje es que el sistema también valida la sistematización de la implementación como un recurso en sí mismo para retroalimentar y aportar a la mejora continua del sistema, así lo expresa en el objetivo estratégico 5 orientado a dirigir el proceso de transición desde la Educación Municipal al Sistema de Nacional de Educación Pública proyectando sistematizar las experiencias y el conocimiento desarrollado en el proceso de implementación como miras a hacer ajustes que incluso lleguen a proponer modificación a la Ley 21.040 (Mineduc, 2018c).

[43] El Sistema de Aseguramiento de la Calidad (SAC) es una iniciativa que tiene como objetivo principal asegurar y potenciar las capacidades del sistema escolar para mejorar la calidad de la educación y los aprendizajes integrales de todos los estudiantes del país. Se crea con la publicación de la Ley N° 20529, promulgada el 11 de agosto de 2011 por el Presidente de la República, que establece el diseño de una nueva institucionalidad en educación que comprende dos nuevos organismos: la Agencia de Calidad de la Educación y la Superintendencia de Educación Escolar (https://www.supereduc.cl/conoce-el-sistema-de-aseguramiento-de-la-calidad/)

Figura N°67

Implementar programas de intervención social como parte de la gestión de la escuela



(Elaboración propia)

2. La relación entre la escuela y los programas de intervención social en procesos de implementación

La relación de las escuelas con los programas de intervención tiene una historia marcada por diversas experiencias donde las particularidades de los contextos han determinado las formas de significar el arribo de los programas a las escuelas, particularmente a las escuelas en desventaja, dando cuenta de estrategias de asimilación de programas y evidenciando grados de incorporación diversos.

A partir de los resultados de esta investigación se observa que los grados de asimilación de los programas a la escuela son disimiles, aun cuando prima una perspectiva que ha ubicado a los programas como componentes anexos a la escuela. Los programas "llegan" a la escuela desde esferas "externas" muchas veces por decisiones tomadas por las

autoridades municipales, sin tener la escuela la posibilidad de cuestionar su acceso o reflexionar respecto a su pertinencia. Cuando estas situaciones se manifiestan de manera extrema, la escuela a través de sus actores claves va mostrando resistencias y van apareciendo tensiones en la implementación. Es decir, suelen aparecer las dificultades propias de implementaciones del tipo *top-down* donde la escuela y sus actores claves se consideran meros implementadores (Pietarinen, Pyhälto y Soini, 2017), primando un enfoque técnico-racional de implementación (Datnow, Park y Kennedy-Lewis, 2012) concibiéndola de manera lineal y donde las accesiones son segregadas y los actores estratificados.

De esta forma, para favorecer la genuina asimilación de los programas a las escuelas y aportar con esto a los procesos de cambios se recomienda:

Ubicar la tarea de los programas en el corazón de la escuela: cuando el sentido compartido moviliza al cambio. En los procesos de mejora escolar se espera que los programas impacten en los logros de aprendizajes de los niños/as. Para para que esto ocurra los programas deben estar situados "en el corazón de la escuela", es decir, vinculados a las instancias que problematizar los logros de aprendizajes en los niños/as y diseñan nuevas estrategias pedagógicas, además de estar asimilados a la gestión y a la cultura de la escuela, sólo de esta manera su quehacer cobra sentido en el contexto de comunidad y es legitimado en ella.

Los programas además deben contar con una comprensión de la escuela y de su función en este entramado, esto favorece la disposición de todos los involucrados. Acercándose a lo que la literatura conceptualiza como la co-construcción del sentido compartido (Datnow, Park y Kennedy-Lewis, 2012). Cuando los líderes – sean estos directores, profesores y/o profesionales especialistas - tienen la convicción que los programas que se impulsan en la escuela tienen una funcionalidad y aprecian resultados concretos, se estimula el involucramiento y compromiso de cada quien en los procesos de mejora escolar.

Para que la escuela pueda desarrollar la co-construcción del sentido compartido asociados a los programas debe contar con los espacios para la reflexión colectiva para: evaluar cuáles se necesitan, qué ajustes se requieren de las apuestas técnicas estandarizadas, en qué momentos de la planificación escolar los programas pueden apoyar de manera diferenciada, en qué medida se pueden armonizar el desarrollo de los diferentes programas con las líneas estratégicas de la escuela, entre otros aspectos. Es decir, se debe concebir a la escuela como comunidad que aprende e ir instalando capacidades en ella, de tal modo de ir avanzando en aprendizajes más complejos que permitan hacer sustentables los cambios en contexto mejora escolar.

Si bien, el nuevo Sistema de Educación Pública no apela directamente a los programas, sí considera la presencia de los profesionales de la educación y los asistentes de la educación como parte de los actores que pueden orientar los procesos de cambios dentro de las comunidades. También apela a la noción de una comunidad reflexiva que aprende de los procesos de implementación, por eso valida estrategias de evaluación y sistematización que debe cuenta de esta práctica reflexiva. Por otra parte, concibe la educación desde una mirada integral donde los aportes de los profesionales especialistas cobran sentido. De esta forma plantea dentro de sus desafíos "crear un nivel intermedio que otorgue liderazgos y equipos profesionales de alto estándar, con foco en los aprendizajes y el mejoramiento, que permita la continuidad de las políticas y estrategias y que tenga capacidad para tomar decisiones" (Mineduc, 2018a, p.12).

Los programas deben contar con un soporte organizacional que favorezca su articulación en la escuela. Cuando los programas están incorporados a lo propuesto por los planes de mejoramiento y están plasmados en los proyectos educativos institucionales es posible reconocer su presencia de modo declarativo en la gestión escolar, lo que no asegura que efectivamente se estén implementando conforme a sus objetivos y contribuyendo a los cambios esperados en lógica de mejora escolar. Es necesario que la escuela movilice sus estructuras (Lupton y Thrupp, 2013; Fullan, 2012), es decir, genere las instancias que articulen los programas, faciliten su armónica implementación,

posicione las inquietudes que son fruto de los procesos de intervención en la reflexión colectiva de la escuela. Se generen dinámicas, diálogos y diversos intercambios que hagan posible la implementación. Esto incluye la habilitación de los espacios para que se instalen los programas, la incorporación de los profesionales especialistas en reunión del equipo de gestión, en las horas de reflexión pedagógica o en los consejos de profesores. Se establezcan mecanismos de adaptación mutua asociados a las atenciones, derivaciones internas y externas, intercambios de experiencias respecto a la implementación misma, entre otras acciones.

En las escuelas estudiadas, en aquellas donde los programas tenían un sólido soporte de coordinación y estrategias comunicaciones rápidas y fluidas horizontalmente (entre programas, por ejemplo) se lograban efectos sinérgicos en la implementación: complementar cobertura, complementar recursos disponibles, colaboración mutua entre programas y profesionales especialistas y construcción de un sentido de "nosotros" con fuerte impronta identitaria con la escuela y el territorio (Fullan, 2012).

El soporte organizacional, las estrategias de adaptación mutua y los aportes a la identidad de la escuela son elementos claves para la generación de capacidades por parte de la escuela y para la sustentabilidad de las intervenciones. En cuanto a proveer las condiciones para que esto ocurra, el nuevo Sistema de Educación Pública propone dentro de sus áreas de trabajo prioritarias contar establecimientos educacionales bien gestionados, apelando a la gestión de personas, gestión de recursos y gestión pedagógica (Mineduc, 2018b). Una adecuada gestión en cada una de estas dimensiones favorece que los programas pueden efectivamente desarrollarse en la escuela y hacer sus propias contribuciones.

La escuela debe contener y hacer un uso activo de los datos que proveen los Programas de Intervención en la toma de decisiones en diversos ámbitos de acción. En la investigación surgió como hallazgo que los programas de intervención manejan y generan datos relevantes de los niños, sus familias y el curso de las intervenciones, lo que no siempre son conocidos o usados por la escuela en favor de los procesos de mejora. La literatura en este ámbito es optimista en plantear incluso que hacer un uso eficiente de los

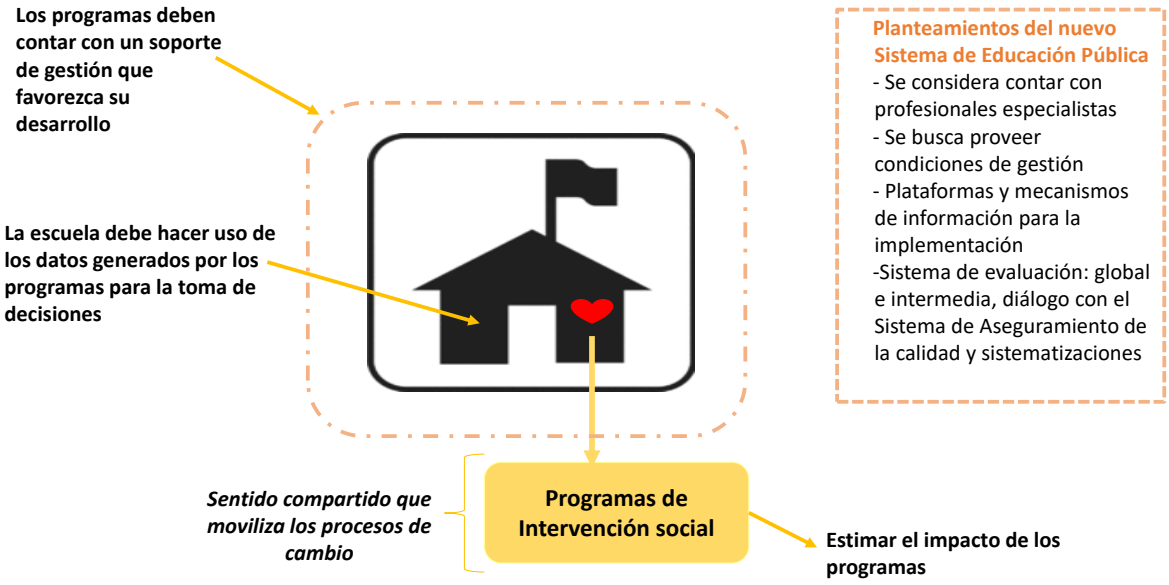
datos de los niños/as se puede contribuir a disminuir inequidades sociales, pues esto permitiría a la escuela adaptar procesos e implementar mejoras de distinto alcance respondiendo fielmente al perfil de sus estudiantes (Parra y Matus, 2016; Datnow & Park, 2015). Así, a modo de recomendación se sugiere que la comunicación escuela-programa facilite un oportuno uso de los datos, favorecer la utilización creativa de ellos no sólo apuntando al aumento de indicadores de logro académico, si no identificando áreas acotadas de mejora e implementando estrategias cualitativas de uso datos, afectando positivamente las decisiones que se toman en el aula y en la escuela en su conjunto. Si bien, el nuevo Sistema de Educación Pública no explicita el uso de datos como un mecanismo para enfrentar las inequidades, sí destaca la importancia de contar con plataformas y mecanismos que dan uso a los datos disponibles para la mejora del sistema. En su objetivo estratégico 4 se propone desarrollar las redes y formas institucionales de participación e inserción territorial, estableciendo como parte de sus acciones desarrollo de plataformas de comunicación entre actores. Por su parte, también el objetivo estratégico 1 también se puede extrapolar un valor a la generación de datos y a la gestión de estos, cuando se plantea dentro de sus lineamientos: desarrollar un sistema de evaluación específico y global, una evaluación intermedia a la implementación de la política y capacitar a los distintos actores en lineamientos y generación de instrumentos de gestión.

Identificar el impacto de los programas: qué cambios son atribuibles a ellos. En el proceso de implementación de los programas se requieren de distintos tipos de evaluación para garantizar una implementación pertinente y efectiva. Especial relevancia tiene desarrollar evaluaciones de impacto que permitan aproximarse a los cambios generados – en diversas áreas de la comunidad educativa - que sean atribuible a los programas. Para esto se necesita estrategias de evaluación que hagan uso de diseños experimentales (Gertler, Martínez, Premand, Rawlings y Vermeersch, 2017), pues según la literatura estos diseños son los más fiables para estimar impacto. Este tipo de diseños exige entre otras condiciones ser parte de la intervención desde sus inicios, construir mediciones basales y establecer comparaciones con grupo control (Gertler, Martínez, Premand, Rawlings y

Vermeersch, 2017). Cabe destacar que, en la tarea de evaluar el impacto de los programas, las escuelas aún no están preparadas técnicamente, siendo necesarias las alianzas con la comunidad en su sentido amplio, buscar referentes técnicos locales o centrales, vínculos estratégicos con Universidades y Centros de Investigación que puedan apoyar a las escuelas en esto. Como se abordó en el punto anterior, el nuevo Sistema de Educación Pública no apela específicamente a los programas, sí hace una abierta valoración a la cultura de la evaluación, ubicándola dentro de sus objetivos estratégicos y lineamientos prioritarios de acción. Ha hecho esfuerzos concretos por construir indicadores basales (CEPPE UC & DESUC, 2018), proponiendo una evaluación intermedia a la implementación y una evaluación global.

Figura N°68

Recomendaciones relativas a la relación entre la escuela y los programas de intervención social en procesos de implementación



(Elaboración propia)

3. La relación profesores y especialistas en los procesos de implementación de programas

En las escuelas es posible evidenciar un abordaje del fenómeno educativo donde se segmentan las áreas de desarrollo de los niños/as y por ende se segmentan a los profesionales a cargo de ellas, de esta forma, se pueden identificar a los profesores a cargo de los aprendizajes en el aula, a los psicólogos apoyando la dimensión emocional y a los trabajadores sociales encargados de los problemas sociales que les afectan, por ejemplo. Esta segmentación que subyace a los significados y que trasciende las prácticas, tiende a mantener un abordaje parcial y sesgado de los niños/as, sus condiciones de vida y sus posibilidades de aprendizaje en la escuela.

La literatura ha señalado que un actor clave en la adherencia a la implementación de programas y otras estrategias de reforma educativa son los profesores, pudiendo asumir un rol resistente a los cambios o ser un activo agente de cambio, en ellos se aprecian distinciones de edad, género y trayectorias (Datnow, Park & Kennedy-Lewis, 2012; Bailey, 2000; Datnow, Hubbard & Mehan, 2002). Esto fue corroborado en la investigación, destacándose principalmente la distinción etaria, encontrándose mayor resistencia en los profesores mayores, próximos a jubilar. Por el contrario, profesores más jóvenes estaban más dispuestos a trabajar en conjunto con los programas y contaban con aproximaciones vigentes relativas a la inclusión escolar o a la perspectiva de los derechos de los niños.

En el actual escenario escolar donde cada vez se incorporan más y diversos profesionales a través de la implementación de programas de intervención, resulta desafiante la construcción de una perspectiva interdisciplinaria de comprensión de lo educativo que sea desarrollada a la escala de la escuela, que tenga sentido para ella y se vea favorecida por quienes lideran la gestión escolar (Fullan, 2003; Cornejo y Redondo, 2007).

De esta forma, en relación a la vinculación de los profesores y los profesionales especialistas es posible hacer las siguientes recomendaciones a la política:

Potenciar el trabajo colaborativo profesores-profesionales especialistas identificando aportes diferenciados y complementarios. Un primer paso es que profesores y profesionales especialistas conozcan cuál es la labor de cada uno y qué se puede esperar de su trabajo; esto evitará que se construyan perspectivas erradas de las implicancias de las intervenciones sociales, sirviendo para ajustar las expectativas de manera cruzada. Por ejemplo, los profesores podrán comprender que los psicólogos que conforman las duplas psicosociales no están trabajando desde una perspectiva clínica sino desde perspectivas comunitarias de corte promocional y preventivas. Los profesionales especialistas también deben aproximarse a la labor de los profesores, comprender la dinámica del aula, la relación que establecen con los niños y sus familias, los indicadores de logro de aprendizajes para cada nivel, por ejemplo. El nuevo sistema de Educación Pública aún no tiene desarrolladas las normas técnicas de implementación, por tanto, no se pronuncia en específico a esta relación. Sin embargo, sí reconoce la necesidad de un trabajo conjunto de líderes, directores, equipos directivos, profesores y profesionales especialistas y en base a sus lineamientos estratégico se proyectan capacitaciones, formación en metodologías y desarrollo de liderazgos intermedios que podrían potenciar esta relación. Por ejemplo, considera en sus tareas prioritarias acciones de autocuidado individual y colectivo que implican capacitaciones para asistentes de la educación en convivencia educativa, educación emocional para docentes y procesos de formación dirigidos a profesionales de los SLE y de la DEP, directivos y equipos de los establecimientos, docentes para liderar procesos de mejoramiento educativo sostenido.

Una vez que profesores y profesionales especialistas tienen conocimiento de las habilidades y experticias mutuas, es posible identificar qué funciones pueden ser complementarias en lo que respecta a apoyar a los niños/as en sus procesos de aprendizajes – esto último – para a ser el objetivo transversal que debiese moviliza a los profesionales. Los desafíos del trabajo interdisciplinario apuntan a poner al servicio de un objetivo

común las contribuciones de las distintas disciplinas. Esto se debiese traducir en la forma de comprender las situaciones problemáticas que afectan a los niños, la manera diseñar e implementar estrategias de intervención conjuntas y la presentación de los resultados de dichas intervenciones en los espacios formales de reflexión que están dispuestos en la escuela. Lo anterior es coherente con los planteamientos de la política educativa que concibe la educación como un fenómeno complejo que requiere de un abordaje interdisciplinario, para la Dirección de Educación Pública la educación "es multifactorial y multidimensional. La educación pública tiene el mandato de asegurar las condiciones profesionales y materiales para que ella exista, tenga un carácter integral y mejore de manera sostenida y sistemática en el tiempo" (Mineduc, 2018b, 11) y a su vez insta a una gestión que dé cuenta de esa integralidad y sea capaz de sistematizar estas experiencias en las comunidades.

Intervenciones colaborativas entre profesores y profesionales especialistas deben contar con un soporte de gestión en la escuela. Las intervenciones colaborativas entre profesores y profesionales especialistas no deben concebirse como acciones aisladas sino parte de la gestión de apoyo de la escuela y por tanto deberán contar con instancias formales y explícitas de coordinación. Por ejemplo, puede haber mecanismos para activar estas acciones como las derivaciones internas que sean iniciadas por los profesores o un espacio establecido en las horas de reflexión pedagógica para solicitar apoyo a los profesionales especialistas o al revés. En definitiva, estas estrategias colaborativas deberían estar previamente diseñadas y contar con un soporte de gestión que facilite su implementación, además de estar apoyadas por los líderes de la escuela, legitimando su desarrollo. Esta recomendación se vincula estrechamente a la propuesta generar condiciones para la implementación del nuevo Sistema de Educación Pública, que tiene énfasis en fortalecer modelos de gestión de personas en los establecimientos, así como en generar instrumentos específicos para su evaluación y monitoreo. Por otra parte, desde los apoyos que significan en la escuela contar con programas de intervención y profesionales especialistas no docentes, también se aprecia una proyección a la luz de la Ley 20.903 con

el Sistema de Desarrollo Profesional Docente donde se propicia el fortalecimiento del ejercicio docente, en ese escenario será fundamental que la escuela esté provista de los apoyos necesarios para que los profesores puedan dedicarse con mayor foco en fortalecer su ejercicio y cuente con el tiempo para dialogar con otros profesionales en favor de los aprendizajes de los niños/as.

Potenciar a los profesionales especialistas como aliados en un nuevo vínculo con la familia. Los profesionales especialistas responden a profesiones de ayuda como la psicología, el trabajo social o del ámbito de la salud, socialmente se han representado como quienes entregan un servicio. En la actualidad este servicio se encuentra en la misma escuela, lo que tiene un impacto importante en las familias, los reconocen como profesionales en quienes apoyarse y en la medida que se vinculan con ellos, acuden de manera espontánea a la escuela a pedir orientación u otros servicios. Esta inserción profesional en la escuela ha generado una oportunidad para construir una nueva relación con la familia, distinta a la que se ha construido tradicionalmente con inspectores o profesores, la cual históricamente ha estado mediada por regular desde lo normativo en lógicas verticales de relación escuela-familia (Lareau y Lopez, 2010; Lareau, 2015). Los profesionales especialistas se perciben más cercanos, preocupados, horizontales en el trato, así lo expresaron las familias en la percepción cualitativa de resultados de las intervenciones. Esta nueva relación puede ser potenciada por la escuela en tiempos en que se aprecia un quiebre con las familias -desde las lógicas de la escuela - y se demanda mayor compromiso de parte de ella (Gubbins, 2012; Romagnoli y Cortese, 2015; Santana y Reininger, 2017), esta relación profesional puede ser un vehículo para nuevas formas de vinculación y para propiciar una escucha activa a las demandas que la familia contemporáneas hace a la escuela.

Previo a la implementación del nuevo Sistema de Educación Pública sólo “el 50% de las horas profesionales de apoyo psicosocial se concentran en 45 municipios; el 80% en poco más de 100 y 75 municipios no cuentan con profesionales de este perfil” (Mineduc, 2018a, 12), siendo un desafío para esta política ampliar y mejorar la inserción de estos recursos

profesionales especialmente por su rol vinculante con las familias. Por su parte, en el nuevo Sistema las familias tienen representatividad, específicamente en el Comité Directivo y en el Consejo local de los Servicios Locales de Educación al igual que los profesionales asistentes de la educación, quienes generalmente son los profesionales especialistas de los establecimientos. En esta misma línea una contribución significativa ha sido la nueva Política de Participación de la familia y la comunidad en instituciones educativas (2017) que tiene por objetivo "aportar al desarrollo integral del estudiantado y a mejorar la calidad educativa, a través de la generación de condiciones para la participación e involucramiento de las familias y la comunidad en las instituciones educativas" (MINEDUC, 2017, 31), canalizando su accionar en tres líneas estratégicas: diálogo y colaboración entre actores educativos, apoyo a la formación de actores educativos para la participación e integración de la escuela a la comunidad local.

Evaluar la pertinencia y ajustar las estrategias implementadas por los profesionales especialistas. Adicionalmente a estas nuevas formas de relación, los profesionales especialistas han llevado a la escuela estrategias de intervención que tienen larga data en el ámbito comunitario o de salud, por ejemplo: las visitas domiciliarias y los talleres dirigidos a las familias. Si bien en el ámbito escolar, las visitas domiciliarias han sido ampliamente usadas para hacer control de la asistencia de los niños/as – muchas veces de manera coercitiva para las familias – a partir de lo estudiado es posible reconocer potencialidades en esta estrategia, pudiendo ser una instancia privilegiada para vincularse constructivamente con las familias, desarrollar estrategias socioeducativas e incluso sumando a otros actores de la escuela, como por ejemplo, a los mismos profesores. Según lo reportado en esta investigación para los profesores es muy significativo conocer las condiciones de vida de los niños/as, cambian el foco de comprensión y logran empatizar con las situaciones particulares de las familias. Ahora bien, las visitas domiciliarias también deben estar diseñadas como parte de la gestión de la escuela, eventualmente focalizar su uso y cuidar las condiciones de seguridad para los profesionales que la realizan.

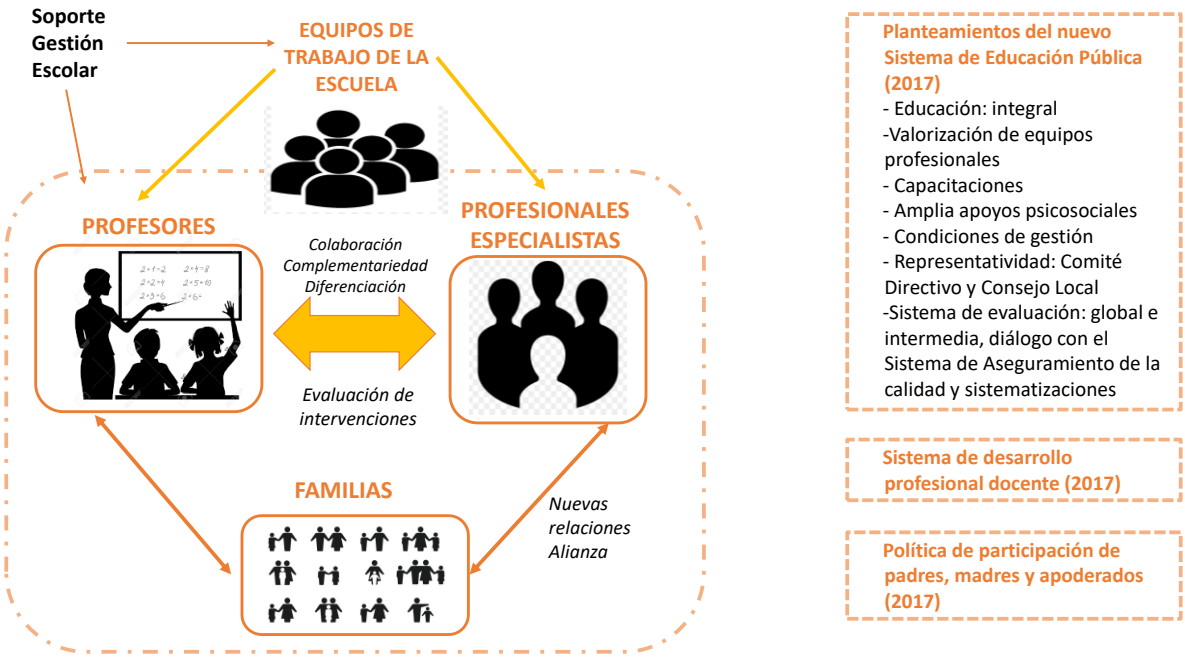
Otra estrategia ampliamente utilizada en las escuelas y que ha sido parte de la implementación que los programas hacen son los talleres dirigidos a las familias. Estos son implementados por los profesionales especialistas y progresivamente han ido incorporando a los profesores o a otros actores de la escuela. Los talleres son instancias que poseen potencialidades para abordar aspectos socioculturales de las familias, implementar estrategias socioeducativas con ellas e incluso generar vínculos entre los padres que sirven como recursos de apoyo entre ellos mismos. Sin embargo, la recomendación es que sea una estrategia que se inserte en la gestión de la escuela, que sea evaluado su uso en cuanto a pertinencia y efectividad, que además tenga un diseño flexible que vaya permitiendo ajustes en el camino, donde puedan tener espacio inquietudes emergentes de las familias participantes. Esta recomendación va en la misma línea de inscribir los programas y proyectos escolares en modelos de evaluación específicos, intermedios y globales que propone el nuevo Sistema de Educación Pública, como se ha ido indicando en las recomendaciones anteriores.

Contar con equipos profesionales: colectivos que reflexionan en conjunto las estrategias de mejora. Al interior de la escuela, los profesionales especialistas y los profesores son sólo una dupla más de trabajo, también los están los directivos, los integrantes del equipo de gestión, la relación entre especialistas de los distintos programas, etc. Estos profesionales requieren de un cuerpo colegiado que favorezca la reflexión conjunta, la articulación de saberes, la complementariedad de tareas de acuerdo a cada experticia, la capacitación y el autocuidado del propio equipo. Este abordaje colectivo permite enfrentar los sesgos individuales y las limitaciones propias del abordaje desde una mirada disciplinar única. Los equipos profesionales de la escuela deben estar insertos en la gestión escolar – como ya se ha indicado – y deben contar con líderes que los conduzcan en los procesos de mejora que la escuela se ha propuesto. La conformación de comunidades fortalecidas y participativas aparece de manera transversal en el nuevo Sistema de Educación Pública, expresado en acciones como fortalecer y generar

capacidades, comunicar saberes de las comunidades, desde una perspectiva de gestión de los profesionales y de gestión pedagógica.

Figura N° 69

Recomendaciones relativas a la relación entre profesores y profesionales especialistas en procesos de implementación de programas



(Elaboración propia)

4. La política local, la escuela y los programas de intervención

En el caso de las escuelas municipales que se consideraron en esta investigación destacó la vinculación dada entre el gobierno local y las escuelas contemplando que las Corporaciones o Departamentos de Educación tienen el rol de sostenedores, es decir, quienes establecen y ejercen un proyecto educativo, con la comunidad y ajustándose a la

ley (Ley General de Educación). En función de los hallazgos se encontraron casos extremos: escuelas altamente alineadas con el gobierno local y escuelas distantes o en conflicto con el gobierno local.

Estos escenarios polares tienen fuerte influencia en las condiciones de implementación de los programas, en la forma particular que los programas se incorporan a las escuelas y en el rol que se les atribuye en el proyecto educativo comunal. Desde ahí, las principales tensiones se centraron en: la escasa participación de las escuelas a la hora de decidir qué programas se implementarán, cuáles necesitan y de qué manera. En general las escuelas acogen pasivamente los programas que se implementarán, algunos dados por la política educativa y que "bajan" a la escuela, como los Proyectos de Integración, Programas Habilidades para la Vida, por nombrar algunos. En este caso, no se considera la capacidad de la escuela para identificar qué necesitan y de qué manera. Por otra parte, no sólo reciben los programas pasivamente, sino que además se dan pocas instancias de retroalimentación. Considerando estos hallazgos se establecen las siguientes recomendaciones:

El gobierno local debe considerar los ámbitos de autonomía de la escuela. Las escuelas deben contar con instancias para manifestar sus puntos de vistas respecto a diversas áreas que afecten el proyecto educativo institucional. Las escuelas deben contar y hacer uso de ámbitos de autonomía, donde problematizar su quehacer, reconocer necesidades específicas, demandar apoyos en ajustes específicos asociados a la implementación de programas, entre otras acciones. Aquellos programas en que la injerencia de la escuela se evidenciaba y se materializaban en ajustes específicos contaban con mejores condiciones para su implementación. Esta recomendación está totalmente alineada con las instancias del Comité Directivo y en el Consejo local de los Servicios Locales de Educación, particularmente estos últimos buscan canalizar los intereses de la comunidad, proponen recomendaciones al perfil y al convenio de gestión educacional, proponen modificaciones al plan estratégico local y plan anual, colaboran en la formación de redes y comunidades de aprendizajes y fomentan la participación de las comunidades educativas, entre otras de sus facultades.

El gobierno local debe generar instancias de retroalimentación enfocadas en la mejora continua. El proyecto educativo local debe estar alineado a los proyectos educativos institucionales de cada escuela, en materia de programas de intervención implicará mantener instancias permanentes de retroalimentación, donde los procesos de implementación sean reflexionados por la comunidad, donde se puedan hacer ajustes en favor de la pertinencia y efectividad y también actuar proactivamente frente a potenciales dificultades que surjan. La escuela debe identificar instancias de apoyo en el gobierno local y construir procesos de mejora de manera conjunta y estable. Como ya se ha indicado anteriormente el Sistema de Educación Pública considera en su diseño múltiples instancias de retroalimentación especialmente a través de evaluaciones y sistematizaciones del proceso. Esto permitirá hacer ajustes oportunos. Así se plantea como parte de sus desafíos "construir estrategias diferenciadas de apoyo, que identifique las necesidades de sus establecimientos y desarrolle estrategias diferenciadas de apoyo y que coordine y articule los diferentes servicios, programas y apoyos externos" (Mineduc, 2018a, 12)

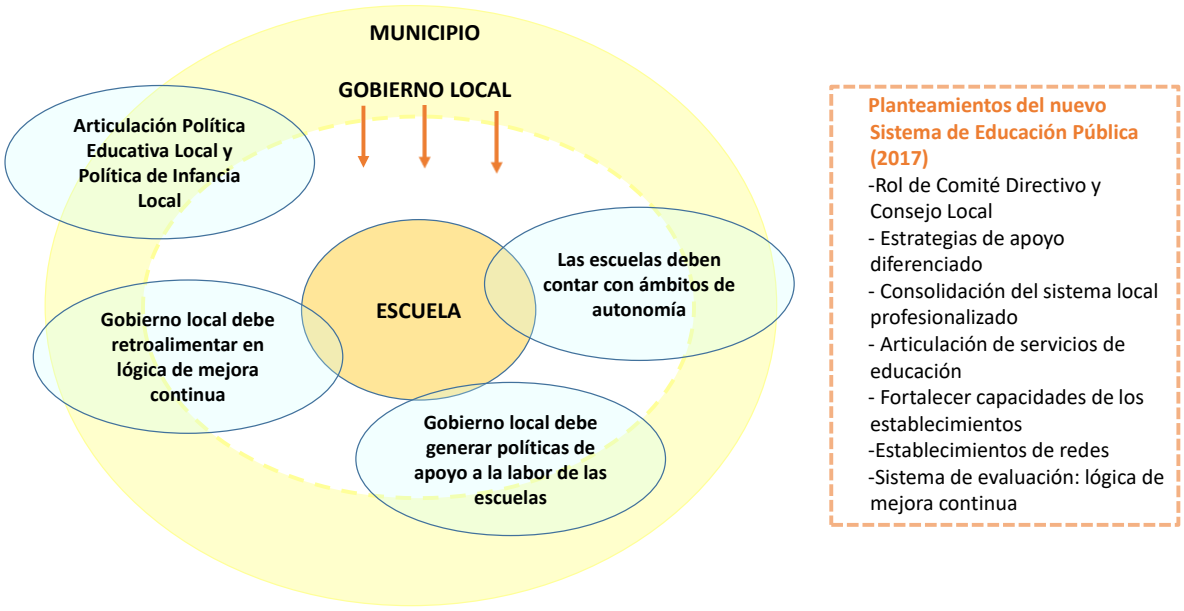
El gobierno local debe generar políticas de apoyo mediante procesos participativos y articulados. Considerando el análisis de implementación de políticas, resultan tener más sentido para la comunidad aquellas políticas que se gestan desde la necesidad local y que involucra a los distintos actores, en esta tarea es crucial la labor del municipio, pues puede actuar como catalizador de estos procesos y les da proyección o sustentabilidad. En política educativa es altamente recomendable la articulación con la política de infancia, se aúnan esfuerzo y se optimizan recursos, además de la actuación efectiva de los garanten de derechos de la infancia a nivel local.

Hoy el diseño de implementación del nuevo Sistema de Educación Pública propone en su misión "construir y consolidar un sistema local y nacional, altamente profesionalizado; expresado en la instalación gradual de una red moderna y articulada de servicios de educación pública, cuyo foco sea desarrollar y fortalecer las capacidades de los

establecimientos educacionales y sus ciclos de mejora educativa" (Mineduc, 2018a, 15). Por su parte en su cuarto objetivo estratégico se busca desarrollar las redes y formas institucionales de participación e inserción territorial, planteando líneas de acción que impliquen: identificar y establecer vínculos con actores claves, fomentar una cultura participativa de manera sistémica, sistemática y contextualizada, favorecer la intersectorialidad pública y privada con el objeto de mejorar el bienestar de la comunidad educativa (Mineduc, 2018c).

Figura N°70

Recomendaciones respecto a la política local, la escuela y los programas de intervención social



(Elaboración propia)

Capítulo 13. Conclusiones e implicancias

Las conclusiones de la investigación se organizarán entorno a cada uno de los objetivos específicos planteados originalmente y sus preguntas directrices. Destacando los principales aportes respecto a la generación de conocimiento y sus implicancias para los niños/as, las escuelas, las comunidades y la política educativa y social que se ven involucrados en la implementación de programas de intervención social en las escuelas.

Las últimas tendencias en política educativa han impulsado el surgimiento de programas de intervención social en las escuelas los que apuntan a ser un soporte de ayuda en el abordaje de las condiciones de vida de los niños/as desde una apuesta educativa integral, que considere y trabaje considerando las familias, la escuela y las propias comunidades.

Los programas de intervención han tenido una especial proliferación durante últimos diez años, de la mano de un marco legislativo y una política educativa y de infancia que han operado como condiciones que han facilitado su desarrollo. En el marco de esta investigación, el diseño e implementación de programas de intervención se concibe como parte de los procesos de cambio en la escuela en lógica de mejoramiento contextualizado. Se parte del supuesto que las personas y sus entornos relevantes poseen fuerzas, recursos y potencialidad, lo que bajo ciertas condiciones de apoyo y de generación de oportunidades logran ir superando dificultades, alcanzando plenos niveles de desarrollo. Para esto, se usaron referentes propios del *trabajo social escolar* que ofrecen marcos referenciales y metodológicos que se inscriben en el quehacer de los programas de intervención.

La implementación de los programas en términos de coberturas y recursos disponibles han sido claros logros, sin embargo, se desconocía de qué manera estaban influyendo las condiciones específicas en ellos, es decir, qué ocurría en los contextos inmediatos de implementación, con sus actores claves y sus relaciones en el campo de la escuela a propósito de los programas.

Esta investigación contribuyó a aproximarse a casos de estudios – escuelas – donde se implementaban una serie de programas. A través del análisis de los datos en el desarrollo de la investigación fueron destacando en significancia para los actores tres programas de

intervención: el Programa de Integración Escolar, Programa Duplas Psicosociales y Programa Proniño. El estudio cualitativo de ellos en las escuelas aportó a conocer particularidades de la implementación.

Por su parte, uno de los actores claves para los programas, que estaba presente transversalmente en sus estrategias de intervención fueron las familias. Considerando esta transversalidad, y la evidencia científica que posiciona a la familia como una condición de base para los procesos de escolarización de los niños y sus aprendizajes, se optó por integrarla como una dimensión de análisis. Aproximándose a sus condiciones de vida, su vinculación con los programas y su vinculación con la escuela.

De esta forma, surge la pregunta: ¿Qué característica asumen y cómo se explican los procesos de implementación de programas de intervención social en contextos de desventaja educativa en el actual escenario de reforma educativa en Chile? Interrogante que conformó el objetivo general de la investigación: "Analizar los procesos de implementación de programas de intervención social en contextos de desventaja educativa en el actual escenario de reforma educativa en Chile desde la perspectiva de sus comunidades".

Para el logro de este objetivo general, se trabajó en base a cinco objetivos específicos, a continuación, se revisarán los resultados obtenidos para cada uno de ellos.

Los objetivos específicos uno y dos apuntaron a: 1) caracterizar el desarrollo de la implementación de programas de intervención explorando las lógicas de acción que despliegan en contextos de desventaja e 2) indagar y comparar los procesos de implementación en función del grado de universalidad y/o particularidad de las condiciones de apropiación de los programas en las escuelas. Para efecto de las conclusiones serán abordados en conjunto. Frente a ellos destaca que las condiciones de implementación que permea todos los programas de intervención es la condición de desventaja de las comunidades, que es expresada como condiciones de pobreza o vulnerabilidad de los niños y sus familias. Para los actores que participaron de la investigación, esta condición podría conformar una fuente de motivación por generar cambios en favor de comunidades, pero también, se podía usar con argumento para

sostener una desesperanza respecto a las posibilidades de cambio y desarrollo para los niños/as.

Al caracterizar los procesos de implementación cobran relevancia las condiciones específicas – las características de la localidad, de las escuelas y de los niños/as – las que principalmente explican el curso que va tomando la intervención y sus lógicas de acción. Una de las distinciones territoriales dio cuenta de las diferencias culturales entre los contextos urbanos y los contextos rurales. Influyendo en la cercanía de los actores y la forma de relacionarse, las actividades productivas de las localidades que proveían de trabajo a las familias de las escuelas – en el caso del contexto rural – o las rutinas y tiempos de traslados de las familias en contextos urbanos. A su vez, lo urbano y rural tiene un correlato de conectividad o desconexión con los centros urbanos, donde se encuentras los principales servicios y hay oportunidades de transporte a los centros urbanos. Muchas veces esas condiciones de aislamiento o conexión fueron determinando cuál selectivas eran las escuelas para acoger programas de intervención disponibles para ellas.

Otra condición específica de la implementación estaba dada por lógicas de acción entre el gobierno local – el municipio – y las escuelas. La implementación de programas resulta coherente y hace sentido a las comunidades en la medida que responda a un acuerdo y coordinación entre estas tres instancias. Esta condición también aporta luces respecto a cuán autónomas son las escuelas para aceptar o rechazar un programa de intervención que ha sido propuesto por el gobierno local.

En relación a las condiciones locales que propiciarían (o no) la implementación de los programas, en general en los municipios estudiados se caracterizaban por contar con recursos escasos, las redes de apoyo local – particularmente las que debiesen proveer prestaciones especializadas – no logran responder a las necesidades de las escuelas, presentándose saturadas, sin capacidad de respuesta o simplemente no existiendo en el territorio. Debiendo los programas generar diversos mecanismos para dar soporte local a sus intervenciones.

Por otra parte, desde los resultados de esta investigación se aprecia como una condición favorable a los procesos de implementación de los programas, que en el espacio local se cuenten con la articulación de la política educativa y la política de infancia.

En relación a las condiciones específicas de implementación donde se manifiestan las lógicas de acción en la escuela destacan como instancias mediadoras: la cultura escolar, la historia de la escuela, el perfil de sus autoridades y sus características estructurales, entre otros. Las primeras señales de apertura y disposición que la escuela las presenta es lo que ha sido denominado ajustes estructurales, es decir, proveer del espacio físico y simbólico para que los programas se inserten. Además, en todas las escuelas estudiadas, se definieron protocolos de comunicación entre la jefatura escolar y los programas y las reuniones o instancias colectivas en que los programas se incorporaron para dar cuenta de su trabajo.

En los diseños y estrategias de implementación, los procesos de intervención resultaron más significativos al responder a las lógicas de co-construcción o adaptación mutua de las relaciones en el contexto de la escuela.

En las escuelas, internamente, los procesos participativos en la implementación de los programas se manifiestan heterogéneamente, encontrando matices en relación a estilos de liderazgos de los directores, equipos de gestión y profesores involucrados.

Los procesos de intervención han visto surgir una nueva relación entre profesionales especialistas y familias, que posee una impronta más horizontal y donde se tiende a reconocer los recursos familiares a la base. Esta relación, a su vez es una oportunidad para re-editar la relación familia-escuela desde referentes de involucramiento más colaborativos.

La implementación de los programas de intervención de manera general y transversal ha sido valorada por todos los actores de la comunidad educativa.

Al comparar la implementación de los programas de intervención social escolar se pudieron reconocer dimensiones que transversalmente afectan a las escuelas y sus comunidades y dimensiones diferenciadoras que emergieron de contextos específicos.

Una dimensión transversal que tiene fuerte influencia en la implementación de los programas es el contexto de desventaja educativa – que en este caso se la denominado la condición de pobreza de las comunidades y familias – la que desde los discursos de los participantes explicaría gran parte de las tensiones y contradicciones de la propia dinámica y gestión de la escuela.

Las dimensiones diferenciadoras apuntan a los atributos específicos de los contextos que han generado que los programas generen ajustes o problematicen en algún aspecto técnico de la implementación, buscando ajustarse a estas particularidades. Algunas de ellas son: las características de los contextos rurales y urbanos, las condiciones aislamiento o desconexión de las escuelas, la apertura a-crítica a los programas o la selección de programas para la escuela, los niveles de cohesión interna en la escuela y la sintonía o tensión con las autoridades locales.

El tercer objetivo específico, se enfocó en: explorar la dimensión subjetiva de los implementadores respecto de los programas de intervención social en la escuela y sus implicancias en el abordaje de la desventaja educativa.

Al aproximarse a los significados que los distintos actores de la comunidad educativa han ido construyendo en torno a lo que justifica la presencia de los programas de intervención en la escuela, se destacan tres grupos de significados. El primer de ellos se sustentó en la necesidad de las escuelas por responder a perfiles de niños/as y familias en condiciones de pobreza. Así, lo que justificaría la implementación de los programas como una forma de dar respuesta a este contexto complejo.

El segundo grupo de significados se posiciona desde la función y el rol docente para justificar la presencia de los programas en la escuela. Sería necesario diferenciar el rol pedagógico del rol de apoyo social a los niños/as, destacando que los profesores deben concentrarse en los aspectos pedagógicos, no sólo porque es la experticia de este actor sino también para evitar su agotamiento y desgaste con los problemas sociales de los niños/as que se suman a otro cúmulo de exigencias del contexto escolar.

El tercer grupo de significados explica la presencia de los programas de intervención en la escuela, como una respuesta a las nuevas políticas educativas y las necesidades que emergen desde el macrosistema.

El cuarto objetivo de investigación se centró en: describir estrategias de implementación de programas en la escuela a partir del modo en que se canaliza la política educativa considerando la participación de la comunidad educativa en el proceso

Destaca como parte de los resultados que pese a la generación de diseños de implementación de "arriba hacia abajo", desde donde se evidencian debilitados o nulos procesos de participación en la gestación de los programas, donde gran parte de los materiales de apoyo están altamente estandarizados y hay un claro alineamiento de los recursos administrativos desde las instancias centrales a las instancias locales y donde se hace uso de los recursos locales para facilitar la implementación; los programas han sido bienvenidos en las escuelas y no han recibido mayor cuestionamiento o resistencias desde los espacios escolares. Esto podría explicarse porque las necesidades presentes en la escuela en las materias en que los programas traían modelos de solución eran muy sentidas, este tipo de apoyos era muy esperado por las escuelas y pese a no haber generado un proceso de sentido compartido, éste ya estaba presente por las urgencias de contar con recursos de apoyos para las escuelas. En definitiva, los aportes de estos programas marcaban visiblemente mejoras en coberturas y prestaciones dado que han significado inyecciones de recursos significativos.

Finalmente, el quinto objetivo específico se centra en: explorar estrategias y técnicas de intervención social utilizadas en la implementación de programas que han sido valoradas por la comunidad educativa.

Las estrategias y técnicas que se relevaron en la investigación de la implementación de los programas fueron tres: por una parte, la perspectiva de uso de datos para la toma de decisiones en la escuela y, por otra parte, dos estrategias, útiles para la aproximación a la familia y los aspectos socioculturales que la explican, se trata de las visitas domiciliarias y los talleres.

Respecto a la perspectiva del uso de datos para la toma de decisiones en la escuela, más que una estrategia instrumental a la intervención, se trata de una forma de hacer uso de los distintos datos generados y recibidos por la escuela con un norte de mejoramiento.

Se constató que las escuelas no hacen un uso de datos a conciencia o reflexivo que sirva de insumo para implementar cambios. Por el contrario, sólo aborda descriptivamente datos – particularmente los resultados de las pruebas estandarizadas – y desde ahí reactivamente implementan algún cambio. Las escuelas y sus diferentes actores no conocen la perspectiva de uso de datos ni han sido capacitados para usarla en las escuelas en su conjunto o en el trabajo en aula.

Los programas de intervención manejan datos personales y sensibles de los niños/as y las familias, que – en caso de poder en diálogo con los intereses de la escuela – serían un preciado insumo de las condiciones socioculturales que rodean a los niños/as.

En el caso de las visitas domiciliarias, tienen la ventaja y fortaleza de constituirse en un acercamiento respetuoso e intencionado a la familia en su espacio de mayor intimidad. Realizarla permite conocer el barrio, la vivienda y las condiciones de habitabilidad de los niños y sus familias. Si bien, las visitas como técnicas poseen muchas potencialidades para el trabajo con las familias, en los casos estudiados de la implementación de programas, se presentan obstaculizadores a su uso, algunos de ellos, van en la lógica de la inadecuación con los tiempos y disponibilidad de la familia para realizar las visitas y otros, van en la lógica de que los profesionales no cuentan con las condiciones de transporte y seguridad para poder realizarlas, especialmente cuando se deben hacer en lugares alejados de las escuelas. A estos desafíos la escuela aún no encuentra respuesta.

En el caso de los talleres se destaca su carácter colectivo y reflexivo, por esencia flexible en su implementación. En los resultados arrojados en la investigación se destaca su uso con familias, donde dependiendo de los objetivos de los programas, se trabajan ciclos temáticos con énfasis socioeducativo. Han sido especialmente útiles para el abordaje de condiciones socioculturales a la base que podrían obstaculizar el apoyo y la disposición familiar para apoyar los procesos de escolarización de los niños/as, algunos de ellos se

han concentrado en el desarrollo de habilidades parentales. Los talleres corresponden a una estrategia valorada ampliamente en las escuelas, por parte de los diferentes actores.

En relación a las condiciones de implementación de los talleres, los programas han realizado apuestas explícitas por cuidar la relación con las familias es estos espacios, particularmente por las temáticas sensibles y personales que se abordan. Los talleres pueden espacios donde desde la escuela se logre cercanía y comprensión hacia las familias, aportando a nuevas formas de configurar el vínculo familia-escuela, tan necesarias en los contextos de desventaja.

En relación a la metodología y los procedimientos que sustentaron esta investigación se reconoce como limitaciones, primero, no haber explorado algunas dimensiones cuantitativas de manera complementaria, especialmente en lo relativo a las valoraciones de los resultados de las intervenciones, habría sido interesante revisar algunos indicadores de rendimiento o de mejoramiento en aspectos relacionales entre los niños/as a modo de generar hipótesis relativas a la efectividad de los programas. Segundo, si bien, el diseño consideró a una amplia gama de actores de las comunidades educativas, habría sido enriquecedor contar con los significados que algunos niños/as hubiesen podido aportar de sus propias experiencias con los programas de intervención, especialmente si se ha declarado un abordaje desde los derechos de los niños/as, donde la participación de ellos en diversos procesos sociales no siempre es considerada. En tercer lugar, pasó un tiempo prolongado entre el periodo en que se recolectaron los datos los años 2012 y 2013 y el periodo en que se redacta este informe. Si bien, durante los años 2016 y 2017 se retomó en contacto con los programas para actualizar información y ajustar algunos datos, puede ser que el paso del tiempo haya generado algún tipo de sesgo.

Siendo esta investigación de tipo exploratorio y descriptiva de procesos de implementación de programas, abre flancos a múltiples áreas desde donde se puede continuar líneas de investigación. Así, por ejemplo, resulta crucial examinar la relación entre escuelas que han recibido apoyo de programas a partir de la política educativa y los resultados o avances de los niños/as en rendimiento, habilidades sociales u otros indicadores de inserción social, desde referentes justos a los contextos en desventaja. Esto

permitirá estimar el aporte de los programas y el alcance de políticas educativas de carácter compensatorias.

Desde el punto de vista de las políticas educativas y las políticas sociales, sería una contribución saber de qué manera se comportan sinérgicamente en favor de los procesos de cambios en los contextos educativos. Esta investigación mostro que, si ambas políticas lograban articulación en el espacio local, se lograban mejores y más efectivos procesos de implementación y mejora.

Las proyecciones de esta investigación en lo relativo a estrategias de mejora educativa contextualizada bajo condiciones de desventaja podrían verse favorecidas por las últimas propuestas legislativas en materia de educación. La propuesta de *Ley de Educación pública* promulgada a fines de 2017[44] y aprobada por el Congreso, ofrece múltiples lineamientos que coinciden con lo planteado en esta investigación. Esta ley parte de referentes como el fortalecimiento de los recursos locales, incluida la participación de la comunidad y las familias; la búsqueda de la calidad de indicadores más complejos e integrales del fenómeno educativo y considerando expresamente las capacidades de las comunidades lo que sería muy consistente con los planteamientos del mejoramiento contextualizado; y aborda expresamente la necesidad de contar con un Estado garante de los derechos de los niños/as, particularmente aquellos derecho relativos a una educación de calidad. Ahora bien, en relación al trabajo de apoyo especializado que realizan los programas y sus contribuciones en contextos de desventaja, la propuesta de educación pública considera la participación de apoyos psicosociales en todos los niveles educativos dando soporte a la función docente fortaleciendo los procesos de enseñanza-aprendizaje, además de proveer apoyos diferenciado a niños/as que lo requieran, por ejemplo, niños/as con necesidades educativas especiales. Desde la sostenibilidad y el uso de los recursos públicos, esta ley amplia los recursos financieros para fortalecer la educación pública y extiende el uso de los ya disponibles recursos SEP. Estas reformas financieras que vienen siendo trabajadas en el marco de la Ley de Inclusión (Ley 20.845) al establecer la

[44] Ver: Oficio 13.545 del 5 de octubre de 2017, en: [https://educacionpublica.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/76/2016/08/PdL-Sistema-de-Educaci%C3%B3n-P%C3%BAblica-Aprobado-Congreso-Nacional.pdf]

ampliación de recursos para fortalecer la educación, incrementando la SEP en un 20% en las escuelas que ya contarán con esta subvención, ampliando la categoría de alumnos preferente para los niños/as que se encuentren en el 3° y 4° quintil de establecimientos y que ya tenía SEP y creándose un fondo nuevo denominado aporte de gratuidad. Es decir, desde el punto vista de sostenibilidad económica y técnica se puede mejorar la implementación de los programas y sus aportes a la calidad educativa de las escuelas en contextos de desventaja.

Por otra parte, desde los apoyos que significan en la escuela contar con programas de intervención y profesionales especialistas no docentes, también se aprecia una proyección a la luz de la Ley 20.903 con el Sistema de Desarrollo Profesional Docente donde se propicia el fortalecimiento del ejercicio docente, en ese escenario será fundamental que la escuela esté provista de los apoyos necesarios para que los profesores puedan dedicarse con mayor foco en fortalecer su ejercicio y cuente con el tiempo para dialogar con otros profesionales en favor de los aprendizajes de los niños/as. De esta forma, se mantiene la apreciación que las actuales políticas son un terreno fértil para el desarrollo de programas de intervención que aporten al mejoramiento contextualizado, por lo tanto, habrá que fortalecer las condiciones específicas de implementación, asegurando la creación de sentido en las comunidades, la participación y la evaluación integral de los impactos que estos generan en el espacio local.

En relación al trabajo social escolar este es incipiente en Chile, toda investigación que aporte a conocer estrategias, modelos y técnicas de intervención aportará a generar un acumulado de saberes que está recién en construcción.

Desde el punto de vista de los actores sociales involucrados, también sería relevante investigar las perspectivas que las propias familias tienen asociadas a sus necesidades de apoyo desde la escuela, pues tiende a primar un discurso vertical de expertos que indica qué necesita la familia, o es la escuela que, como un referente institucional indica en qué apoyarles y cómo. Conocer y comprender las necesidades que las propias familias poseen en situación de pobreza permitirá encausar estrategias de intervención más pertinentes y

más efectivas respecto al apoyo dirigido a los niños/as. A su vez, se reconoce el valor sus discursos, sus competencias y recursos.

Finalmente, señalar que esta investigación ha servido para conocer procesos de implementación de programas de intervención como estrategia de reforma educativa, evidenciando transformaciones globales en materia de política educativa, iluminando las articulaciones dadas entre el gobierno local y las escuelas, la escuela misma como set de condiciones específicas que median la implementación y las relaciones vinculares entre los diferentes actores.

BIBLIOGRAFÍA

Alarcón, J., Frites, C. y Gajardo, C. (2015). El devenir de la utopía economicista en el sistema escolar chileno. *Educação e Pesquisa*, Vol. 41, N°4, pp. 947-960.

Alcalay, L., Milicic, N. & Torretti, A. (2005). Alianza efectiva Familia – Escuela: un programa audiovisual para padres. *Psykhe*, vol. 14, N°2.

Anadón, M. (2008). La investigación llamada "cualitativa": de la dinámica de su evolución a los innegables logros y los cuestionamientos presentes. *Revista Investigación y educación en enfermería.* Vol. XXVI, N°2, pp.198-211.

Anderson, S., Leithwood, K., & Strauss, t. (2010). Leading data use in schools: organizational conditions and practices at the school and district levels. *Leadership and Policy in Schools*, 3(9), 292-327. http:// dx.doi.org/10.1080/15700761003731492

Anderson, S. y Carrasco, A. (2013). Nuevas perspectivas para la mejora escolar en tiempos de crecientes políticas de estandarización y rendición de cuentas: evidencia proveniente del congreso ICSEI 2013. *Pensamiento educativo*. Revista de Investigación Educacional Latinoamericana. 50,2, pp.1-4.

Anderson-Butcher, D., Lawson, H. A., Bean, J., Flaspohler, P., Boone, B., & Kwiatkowski, A. (2006). Community collaboration to improve schools: Introducing a new model from Ohio. Manuscript submitted for publication.

Andreson-Butcher, D., Lawson, H., Iachini, A., Bean, G., Flaspohler, P. & Zulling, K. (2010). Capacity-related innovations resulting from the implementation of a Community Collaboration Model for School Improvement. *Journal of Educational and Psychology Consultation.* Vol. 20, 4, pp. 257-287.

Andrés-Candelas, M. (2016). La construcción sociohistórica de la "infancia peligrosa" en España. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14, 1, pp. 95-106.

Aracena, M., Leiva, L., Undurraga, C., Krausse, M., Pérez, C., Cuadra, V., Campos, M. y Bedregal, P. (2011). Evaluación de la efectividad de programas de visitas domiciliarias para madres adolescentes y sus hijos/as. *Revista Médica Chile*, 139, 60-65.

Arriagada, I. (2006). Cambios de las políticas sociales: políticas de género y familia. Serie Políticas Sociales 119. Santiago: CEPAL

Ascorra, P. y Arias, H. (2003). La escuela como contexto de contención social y afectiva. *Revista Enfoques Educacionales.* Vol. 5, n°1, pp. 117-135.

Assaél, J., Cornejo, R., González, J., Redondo, J., Sánchez, R. y Sobarzo, M. (2011). La empresa educativa. *Educação & Sociedade*. Vol. 32, 115, pp. 305-322.

Aylwin, N. y Solar, M. (2002). Trabajo Social Familiar. Santiago: Ediciones Pontificia Universidad Católica.

Baeza, J., Donoso, P. y Rojas, P. (2013). Familias fragilizadas en Chile: propuestas para las políticas públicas y la formación de profesionales. Santiago: Ediciones UCSH. Capítulo 1. Cambios en las familias de Chile en la última década. Descargable en: [http://biblioteca-digital.ucsh.cl/greenstone/collect/libros/index/assoc/HASH8358.dir/familias.pdf]

Ball, S. y Youdell, D. (2007). Privatización encubierta en la educación pública. Internacional de Educación. V Congreso Mundial. Londres: Instituto de Educación, Universidad de Londres.

Ball, S., Thrupp, M., & Forsey, M. (2010). Hidden markets: the new education privatization. *British Journal of Sociology of Education*, 31:2, 229-241.

Ball, S. (2014). Globalización, mercantilización y privatización: tendencias internacionales en educación y política educativa. *Education Policy Analysis Archives/ Archivos analíticos de política educativa.* Vol. 22, 1, pp. 1-13.

Bennet, N., Wise, C., Woods, P. y Harvey, J. (2003). Distributed Leadership. London: NCSL.

Bermúdez, C. (2012). Intervención social desde el trabajo social: un campo de fuerzas en pugna. Prospectiva. *Revista de Trabajo Social e Intervención Social*. N°16, pp. 81-101.

Biblioteca del Congreso Nacional (2010). Disponible en línea en: [http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=269001&buscar=ley+20248]. Consultado, 30 de septiembre 2010.

Bolivar, A. (2006). Familia y Escuela: dos mundos llamados a trabajar en común. *Revista de Educación*, 339, 119-146.

Bolívar, A., López, J. y Murillo, F. (2013). Liderazgo en las instituciones educativas. Una revisión de líneas de investigación. *Revista Fuentes.* 14, pp. 15-60.

Bronfenbrenner, U. (1987) La Ecología del Desarrollo Humano: Experimentos en Entornos Naturales. Paidos.

Cádiz, C. y Martinic, S. (2007). Variables de eficacia escolar en contextos de pobreza. El caso del P 900 en Chile. *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio educativo.* Vol. 5 (5), pp. 229-243.

Cano, A. (2012). La metodología de taller en los procesos de educación popular. *Revista Latinoamericana de Metodologías de Ciencias Sociales.* Vol. 2, 2, pp. 22-52.

Cano, R., y Casado, M. (2015). Dos pilares fundamentales para unas buenas prácticas de orientación educativa a través de las escuelas de padres *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado,* vol. 18, 2, pp. 15-28.

Cardemil. C. (1994). Familia y Escuela: una alianza posible para mejorar los aprendizajes. Santiago: MINEDUC, P – 900, PIIE.

Carpay, T., Luttenberg, J., Veugelers, W. y Pieters, J. (2013). Harmony and disharmony in an educational reform concert: towards a Parsons' inspired dynamic model of tuning. *Journal of Curriculum Studies,* 45: 6, pp. 814-837.

Carrasco, A. (2008). Investigación en efectividad y mejora escolar: ¿nueva agenda?. *REICE – Revista Electrónica sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación.* Vol.6, N°4.

Carrasco, A., Contreras, D., Elacqua, G., Flores, C., Mizala, A., Santos, H., Torche, F. y Valenzuela, J. (2014). Hacia un sistema escolar más inclusivo: cómo reducir la segregación escolar en Chile. Informe de políticas públicas 03. Espacio Público.

Carrasco, R., Pérez, M. y Núñez, D. (2015). Hacia una distribución más equitativa de las oportunidades educativas: ¿cuál es el impacto de la política de Subvención Preferencial en el desempeño académico de los alumnos más vulnerables en Chile? *Pensamiento Educativo.* Revista de Investigación Educacional Latinoamericana. 52 (1), 65-83.

Casassus, J. (2003). La escuela y la (des) igualdad. Santiago: LOM Ediciones.

Caspe, M., Lopez, M.E., Wolos, C. (2006) Family Involvement in Elementary School Children's Education. Family Involvement Makes a Difference: Evidence that Family Involvement Promotes School Success for Every Child of Every Age. Harvard Family Review Project. 2. 1-12. Disponible en: http://www.hfrp.org/family-involvement/publications-resources/family-involvement-in-elementary-school-children-s-education

Castillo, D y Alzamora, M. (2015). Síndrome de Burnout en docentes que se desempeñan en escuelas públicas vulnerables de la ciudad de Santiago. *AKADEMEIA.* Vol. 6, n°1, pp. 27-41.

Castro-Paredes. M. (2012). Descentralización educacional en Chile: itinerario sin territorio. INNOVAR. *Revista de Ciencias Administrativas y Sociales.* Vol. 22, 43, pp.77-92.

Caviedes, E. (2011). The Class and Culture-Based Exclusion of the Children *Neoliberal Educational Reform. Educational Studies,* 47, 2, pp. 111-132.

Cerri, M. (1993). Calidad de la Educación: Escuela y participación. *Cuadernos de Educación* (CIDE), N°212.

Chapman, C. (2008). Toward a framework for school-to-school networking in challenging circumstances. Vol.50, 4, pp. 403-420.

Chen, Y. (2007). Principals' Distributed Leadership behaviors and their impact on student achievement in selected elementary school in Texas. Texas: Texas A & M Univesity

Clark, J. y Alvarez, M. (2010). Response to Intervention. Guide for School Social Worker. New York: Oxford University Press.

Coe, J., Davies, P. y Sturge-Apple, M. (2017). The multivariate roles of family instability and interparental conflict in predicting children's representations of insecurity in the family system and early school adjustment problems. *Journal of Abnormal Child Psycology,* 45, 2, pp. 211-224.

Cohen. E. y Franco, R. (2005). Gestión social. Cómo lograr eficiencia e impacto en las políticas sociales. México: Siglo XXI Editores.

CORMUP Peñalolen. (2011). Informe final 2011 equipo psicosocial de educación Corporación Municipal de Peñalolén. Santiago: CORMUP.

Cornejo, R. & Redondo, J. (2007). Variables y factores asociados al aprendizaje escolar. Una discusión desde la investigación actual. *Estudios Pedagógicos*, XXXIII, Nº 2, 155 – 175.

Corporación Municipal de Peñalolén. (2012). Modelo de intervención: equipos profesionales duplas psicosociales de educación Peñalolén. Santiago: CORMUP Peñalolen. [Documento no oficial].

Corrosa, N., López, E. y Monticelli, J. (2006). El Trabajo Social en el área educativa. Desafíos y perspectivas. Buenos Aires: Espacio.

Corvalán, J. (2012). La subvención escolar preferencial en Chile: Mirada a su primera fase de funcionamiento. Serie Auditorías de Política Educativa de PREAL. Santiago: PREAL.

Cowan, G., Bobby, K., St Roseman, P. & Echandia, A. (2002). Evaluation Report: The Home visit project (pp. 18). Retrieved from ERIC database.

Cox, C. (2003). Políticas educacionales en el cambio de siglo: la reforma del sistema escolar de Chile. Santiago: Editorial Universitaria.

Dataprix. (2016). Disponible en: [http://www.dataprix.com/empresa/exito/fundaci-n-telefonica-utiliza-pentaho-gestionar-su-programa-trabajo-infantil]

Datnow, A., Hubbard, L. y Mehan, H. (2002). Extending Educational Reform. From one school to many. London: Routledge Falmer.

Datnow, A. y Park, V. (2015). Data Use for Equity. Meaningful use of data in school means given gall students the opportunity to achieve at high levels. *Educational Leadership.* February, pp.49-54.

Datnow, A., Park, V. y Kennedy-Lewis, B. (2012). High School Teachers' Use Data of to Inform Instruction. *Journal of Education for Students Place at Risk*, 17, pp. 247-265.

Datnow, A., Park, V. y Wohlstetter, P. (2007). Achieving with Data. How high-performing school systems use data to improve instruction for elementary students. Southern California. Center on Educational Governance Rossier School of Education, University of Southern California.

Day, C. y Johansson, O. (2008). Leadership with a difference in schools serving disadvantaged communities: arenas for success. En: K. Terri (ed.). Educating moral sensibilities in urban schools. Rotterdam: SENDE Publishers.

Decreto N°170. Fija normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiados de las subvenciones para educación especial. Santiago, 14 de mayo de 2009.

Decreto N°291. Reglamenta el funcionamiento de los grupos diferenciales en los establecimientos educacionales del país. Santiago, 13 de julio de 1999.

Delgado, I., Zúñiga, V. & Jadue, L. (2006). Estudio comparativo de escolares que participaron del Programa Habilidades para la vida y SIMCE 4° Básico 2005. Santiago: MINEDUC – JUNAEB.

Demissie, Z. & Brener, N. (2017). Mental health and social services in schools: variations by school characteristics – United States, 2014. *Mental Health & Prevention*, 5, pp. 5-11.

Del Valle, M. y Mena, M. (2015). Todos conformamos la comunidad educativa. Sentirse seguros en ambientes seguros. Asistentes de la educación. Santiago: MINEDUC, Valora UC y UNESCO.

Drolet, M., Paquin, M., Soutyrine, M. (2007) Strengths Based Aproach and Coping Strategies used by Parents whose Young Children Exhibit Violent Behavior: Collaboration Between schools and Parents. *Child Adolescent Social Work Journal*, 24, 437-453

Dupper, D. (2003). School Social Work. Skills and Intervention for Effective Practice. New Jersey: Wiley.

Elmore, R. (2010). M. Mejorando la escuela desde la sala de clases. Santiago: Fundación Chile.

Epstein, J. (2010). School/ Familiy/ Community Partnerships. Caring for the children we share. *Kappan Classic.* Vol. 92, 3, pp. 81-96.

Epstein, J., Sanders, M., Simon, B., Clark, K., Janson, N. y Van Voorhis, F. (2002). School, Family and Community Partnerships: Your Handbook for Action.

Eroles, C. (2003). Familia y Trabajo Social. Buenos Aires: Espacio.

Escolar, C. y Travi, B. (2010). Prácticas profesionales, modelos de intervención y procesos de producción de conocimientos. *Trabajo Social UNAM. VI Época*, 1, pp. 74-89.

Eyzaguirre, B. y Le Foulon, C. (2001). La calidad de la educación chilena en cifras. Estudios Públicos, Primavera, Nº84.

Eyzaguirre, B. (2004). Claves para la educación en pobreza. En: *Estudios Públicos, 93* (verano).

Ferrara, M. (2015). Parent Involvement Facilitators: Unlocking Social Capital Wealth. *School Community Journal*. Vol. 25, 1, pp. 29-51.

Fernández, L. (2009). Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas. Buenos Aires: Paidós.

Fischer, R. (2003) School Based Family Support: Evidence from an Exploratory Field Study. *Families in Society*, 84(3), 339-247.

Flick, U. (2007). Introducción a la investigación cualitativa. Madrid: La Morata.

Francia, G. y Edling, S. (2017). Children's rights and violence: A case analysis at a Swedish boarding school. *Childhood*, 24, 1, pp. 51-67.

Franklin, C. & Kelly, M. (2009). Becoming Evidence-informed in the real world of School Social Work. *Children and School*. Vol. 31, N°1, 46-57.

Francis, B., Mills, M. y Lupton, R. (2017). Towards social justice in education: contradictions and dilemmas. *Journal of Education Policy.* Vol. 32, 4, pp. 414-431.

Freire, P. (1970/2007). Pedagogía del Oprimido. Madrid: Siglo XXI.

Frey, A., & Dupper, D. (2005) Towards a 21st century model of school social work practice. *Children & Schools*, 27(1), 33-44.

Fullan, M. (2002). El significado del cambio educativo: un cuarto de siglo de aprendizaje. *Profesorado Revista de Curriculum y formación de profesorado*, 6 (1-2), pp. 1-14.

Fullan, M. (2002). Los nuevos significados del cambio en la Educación. Barcelona: Octaedro.

Fullan, M. y Hargreaves, A. (1999). La escuela que queremos. Los objetivos por los que vale la pena luchar. México: SEP/ Amorrortu.

Fullan, M. & Stiegielbauer, S. (2003). El cambio educativo. Guía de planeación para maestros. México: Trillas.

Fundación CAP. (2018). Recuperado el 2 de enero de 2018 desde: http://fundacioncap.cl/aprender-en-familia/proyecto/

Fundación CAP. (2015). Recuperado el 2 de junio de 2015 desde: http://www.fundacioncap.cl/programaaprender.html

Fundación Minera La Escondida. (2015). Recuperado el 2 de junio de 2015 desde: http://www.fme.cl/educacion

Gallego, F. y Sapelli, C. (2007). El financiamiento de la educación en Chile: una evaluación. Pensamiento educativo. Vol. 40, 1, p. 263-284

García, S. (2010). Escuela para padres 50 años después. Un lugar de encuentro para crecer como padres. Buenos Aires: Lumen.

García-Huidobro, J. (2007). Desigualdad educativa y segmentación del sistema escolar: consideraciones a partir del caso chileno. *Pensamiento educativo*. Vol. 40, 1, pp. 65-85.

García Huidobro, J. & Belleï, C. (2006). ¿Remedio para la inequidad? La subvención escolar preferencial. *Revista Mensaje*.

García, J., Martinic, S., y Ortíz, S. (1989). Educación popular en Chile: trayectoria, experiencia y perspectivas. Santiago: CIDE.

Gastañaga, J. (2004). Trabajo Social, familia y escuela. *Cuadernos de Trabajo Social.* Vol. 17, 255 – 271.

Gastañaga, J. (2007). Construyendo Posibilidades: intervención psicosocial en la escuela. *Cuadernos de Trabajo Social.* Vol. 20, 189-207.

George, M., Guzmán, M., Hartley, M., Squicciarini, A. & Silva, C. (2006). Programa Habilidades para la vida. Santiago: MINEDUC – JUNAEB.

Godoy, P., Meza, M. y Salazar, A. (2004). Antecedentes históricos, presente y futuro de la educación especial. Santiago: MINEDUC, División Educación General.

Goldfarb, S., Locher, J., Preskitt, J., Becker, D., Davies, S. y Sen, B. (2017). Associations between participation in family activities and adolescent school problems. *Child: care, health and development*, 43, 3, pp. 361-368.

Gonzalez, M. (1991). El taller de los talleres. Colección para el nivel terciario. Serie Educación Inicial. Buenos Aires: Estrada.

González, V. (2003). La visita domiciliaria, una oportunidad para el conocimiento de la dinámica relacional de la familia. *Revista Servicios Sociales y Política Social*, n°61, 63-86.

Greenberg, M., Domitrovich, C. & Brumbarger, B. (2000). Preventing Mental Disorders in School-Age Children: A Review of Prevention Programs. Prevention Research Center for the Promtion of Human Development. Pennsylvania State University. Extraído el 20/04/2010 desde http://prevention.psu.edu/pubs/documents/MentalDisordersfullreport.pdf

Greene, R. (2008) Human Behavior Theory and Social Work Practice. New Brunswick: Transition Publishers.

Grimaldi, E. (2012). Neoliberalism and the marginalization of social justice: the making of an education policy to combat social exclusion. *International Journal of Inclusive Education.* Vol. 16, 11, pp. 1131-1154.

Gronn, P. (2003). The new work of educational leaders. London: Paul Chapman Press.

Grosche, M. & Volpe, R. (2013). Response-to-intervention (RTI) as a model to facilitate inclusion for students with learning and behaviour problems. *European Journal of Special Needs Education,* 28:3, 254-269

Gubbins, V. (2012). Familia y escuela: tensiones, reflexiones y propuestas. *Docencia*, n°46, pp.64-73.

Gubbins, V. e Ibarra, S. (2016). Estrategias educativas familiares en Enseñanza Básica: análisis psicométrico de una escala de prácticas parentales. *Psykhe*, 25, 1, pp.1-17.

Hargreaves, A. (2003). Enseñar en la sociedad del conocimiento. Barcelona: Octaedro.

Hargreaves, A., Parsley, D. y Cox, E. (2015). Designing Rural School Improvement Networks: Aspirations and Actualities. *Peabody Journal of Education*. 90, pp. 306-321.

Harris, A. y Chapman, C. (2002). Democratic leadership for school improvement in challenging context. *International Electronic Journal for Leadership*. 6(9).

Hatch, t. (2013). Beneath the surface of accountability: Answerability, responsibility and capacity-building in recent education reforms in Norway. *Journal of Educational Change,* 2(14), 113-138. https://doi. org/10.1007/s10833-012-9206-1

Hawken, L., Vincent, C., Schumann, J. (2008) Response to Intervention for Social Behavior: Challenges and Opportunities. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders.* 16(4), 213-226.

Hernandez Jozefowicz, D.M., Allen-Meares, P., Piro-Lupinacci, M., Fisher, R. (2002) School Social Work in the United States: A Holistic Approach. En School Social Work Worldwide. Huxtable, M & Blyth, E. (eds.) Washington D.C.: NASW Press, 33-55.

Hill, N. & Tyson, D. (2009). Parental involvement in middle school: A meta-analytic assessment. *Developmental Psychology*, 45(3), 740-763.

Hoover-Demsey, K., Walker, J., Sandler, H., Whetsel, D., Green, C., Wilkins, A. & Closson, K. (2005). Why Do Parents Become Involved? Research Finding and Implications. *Elementary School Journal.* 106 (2), 105-130.

Hoover-Demsey, K. & Sandler, H. (2005). The Social Context of Parental Involvement: A path to enhanced achievement final performance report for OERI Grant #R305T010673 (pp. 1-72): Institute of Educational Science, U.S. Department of Education.

Hopkins, D. & Higham, R. (2008). Cartografía del liderazgo sistémico. En D. Hopskins (Ed.), Hacia una buena escuela. Experiencia y lecciones (pp. 109- 133). Santiago: Área de Educación Fundación Chile.

Horgan, G. (2009). 'That child is smart because he's rich': the impact of poverty on young children's experiences of school. *International Journal of Inclusive Education.* Vol. 13, 4, pp. 359-376.

Horgan, G. (2011). The making of an outsider: Growing up in poverty in Northern Ireland. *Youth & Society.* Vol. 43, 2, pp. 453-467.

Huxtable, M & Blyth, E. (2002) School Social Work Worldwide. Washington D.C.: NASW Press.

Icaza, B. y Mayorga, L. (1994). Una estrategia de intervención educativa Familia Escuela para mejorar la calidad de la educación de sectores pobres. Disponible en: [file:///C:/Users/User1/Downloads/Familia_Escuela_Icaza.pdf]

Ikemoto, G. S. & Marsh, J. A. (2007). Cutting through the "data-driven" mantra: Different conceptions of data-driven decision making. Yearbook of the National Society for the Study of Education, 1(106), 105-131. https:// doi.org/10.1111/j.1744-7984.2007.00099.x

Illinois Board of Education (1992) Pupil Personnel Services Recommended Practices and Procedures Manual: School Social Work. Disponible en www.isbe.state.il.us/SPEC-ED/pdfs/social_work_manual.pdf

Ilustre Municipalidad de Peñalolén. (2011). Sistema de alerta temprana de la deserción escolar presente. Santiago: Ilustre Municipalidad de Peñalolén.

Imbernon, F. & Medina; J. (2008). Metodología participativa en el aula universitaria. La participación del alumnado. Barcelona: Universitat de Barcelona – Institut de Ciéncies de L'Educació.

Jiang, X., Kosher, H., Ben-Arieh, A. y Huebner, E. (2014). Children´s rights, school psychology, and well-being assessments. *Social Indicators Research*, pp. 1-15.

JUNAEB. (s/a). 50 años apoyando la inclusión. Informe de gestión 2014. Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas. Santiago: Gobierno de Chile, MINEDUC y JUNAEB.

Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas (2015). Recuperado el 2 de mayo de 2015 desde: http://www.junaeb.cl/prontus_junaeb/site/artic/20100112/pags/20100112114344.html

JUNAEB (2012). Recuperado el 2 de octubre de 2012 desde: www.junaeb.cl/prontus_junaeb/site/artic/20100112/pags/20100112114344.html

JUNAEB. (2012). Programa Habilidades para la Vida. Resumen Ejecutivo. Documento inédito.

JUNAEB. (2011). Términos de referencia administrativos y técnicos para la presentación de proyectos de continuidad Programa Habilidades para la Vida, periodo 2011-2013.

JUNAEB. (2008). Manual de Apoyo Técnico-Metodológico, Talleres Preventivos.

JUNAEB. (2005). Programa Habilidades para la vida. Un aporte al bienestar de la comunidad educativa. Santiago: Gobierno de Chile.

JUNAEB (s/f). Guía de actividades promocionales y preventivas con niños y niñas. Santiago: Gobierno de Chile.

JUNAEB (s/f). Guía para el trabajo promocional. Santiago: Gobierno de Chile.

JUNAEB (s/f). Guía para el trabajo con padres y educadores. Santiago: Gobierno de Chile.

Kelly, M. (2008). The Domains and Demands of School Social Work Practice. A Guide to working effectively with students, families, and schools. Chicago: Oxfort Workshop Series.

Kelly, M., Cosner, S., Frey, A., Alvarez, M., Shaffer, G., & O`Brien, K. (2010) The State of School Social Work: Findings from the National School Social Work Survey. School Mental Health.

Kotliarenco, M., Gómez, E., Muñoz, M. y Aracena, M. (2010). Características, efectividad y desafíos de la visita domiciliaria en programas de intervención temprana. *Revista Salud Pública*, 12 (2), 184-196.

Krause, M. (1996). Apuntes Primer Curso de Capacitación en Técnicas Cualitativa para equipos de Alcohol y Drogas del Ministerio de Salud: Chile.

Kremerman, M. (2008). La privatización de la educación. Estudio del caso chileno. Santiago: Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación.

Kurtz, D. (1997) Clients as Resources: Empowering School Social Work Practice with Students, Families, and Communities. *Social Work Education*, 19(4), 211- 218.

Lai, M. K. & Schildkamp, K. (2013). Data-based decision making: An overview. En K. Schildkamp, M. K. Lai, & L. Earl (Eds.), Data-based decision making in education: Challenges and opportunities. Studies in educational leadership 17, (pp. 9-21). Dordrecht: Springer.

Landaverde, M. (2011). Guía para desarrollar talleres y orientaciones con padres y madres de familia. San Luis de Potosí: Secretaría de Educación de Gobierno de Estado y Sindicato Nacional de trabajadores de la educación.

Landsbergis, P. (2008). ¿Qué se debe hacer para prevenir los riesgos psicosociales en el trabajo?. *Archivos de prevención de riesgos laborales*. Vol. 11, Nº1, 36 – 44.

Lareau, A. (2000). Home Advantage. Social Class and Parental Intervention in Elementary Education. Oxford: Rowmann & Littlefield Publishers, INC.

Lareu, A. (2002). Invisible Inequality: Social Class and Childrearing in Black Families and White Families. *American Sociological Review*. Vol.67, pp.747-776.

Lareu, A. (2011). Unequal Childhoods. Class, Race, and Family Life. California: University of California Press Berkeley and Los Angeles.

Lareau, A. (2015). Cultural knowledge and social inequality. *American Sociological Review*. Vol. 80 (1) pp. 1– 27

Lareau, A. & Lopes, V. (2012). You're not going to call the shots. *Sociology of Education*. Vol. 85, 3, pp.201-218.

Larragaña, O. , Peirano, C. y Falk, D. (2009a). El sector municipal en el sistema educacional chilena. En La asignatura pendiente. Claves para la revalidación de la Educación pública de gestión local en Chile. M. Marcel y D. Raczynski. (Ed.). Santiago: Uqbar editores.

Larragaña, O. , Peirano, C. y Falk, D. (2009b). Una mirada al interior del sector municipal. En La asignatura pendiente. Claves para la revalidación de la Educación pública de gestión local en Chile. M. Marcel y D. Raczynski. (Ed.). Santiago: Uqbar editores.

Layzer, J. I., Goodson, B., Bernstein, L., & Price, C. (2001) National evaluation of family support programs: Volume A. The meta-analyisis. Cambridge, MA: Abt Associates.

Leithwood, K., Day, C., Sammons, P, Harris, A. y Hopkins, D. (2006). Success School Leadership. What it is and how it influences pupil learning. UK: National College for School Leadership.

Leithwood. K. (1994). Leadership for School Restructuring. *Educational Administration Quarterly,* vol.30, 4, pp. 498-518.

Levin, J. y Datnow, A. (2012). The Principal Role in Data Driven Decision Making: using case study to developmulti-mediator moldels of educational reform. *School effectiveness and School Improvement,* 23(2), pp.179-201.

Ley 19.628 Sobre la protección de la vida privada. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, Santiago, Chile, 23 de julio de 2011.

Ley N° 20.201. Diario Oficial de la República de Chile, Santiago, Chile, 6 de junio de 2007.

Ley N° 20.248. Diario Oficial de la República de Chile, Santiago, Chile, 25 de enero de 2008.

Ley Nº 20. 370. Diario Oficial de la República de Chile, Santiago, Chile, 28 de julio de 2009.

Ley Nº 20.249. Diario Oficial de la República de Chile, Santiago, Chile, 31 de enero de 2008.

Liang, Y. & Zhang, S. (2016). Construction of a service mode of school social work in post-disaster areas in China: A case study on the project of disaster relief schools after the Sichuan earthquake. *International Social Work.* Vol.59, 6, pp.760-777.

López, V., Julio, C., Morales, C. y Rojas, C. (2014). Barreras culturales para la inclusión: políticas y prácticas de integración en Chile. *Revista de Educación*, 363, pp.256-281.

Lorion, R. (2011). Understanding Sarason's Concepts of School Cultures and Change: Joining a Community in School Improvement Efforts. *Am J Community Psychol,* 48, pp. 147-156.

Lupton, R. (2005). Social justice and school improvement: improving the quality of schooling in the poorest neighborhoods. *British Educational Research Journal,* 31 (5): 589 – 604.

Lupton, R. y Thrupp, M. (2013). Headteachers' reading of and responses to disadvantaged contexts: evidence from English primary schools. *British Educational Research Journal.* Vol. 39, 4, pp. 769-788.

Marcel, M. (2009). ¿Por qué la educación municipal?. En La asignatura pendiente. Claves para la revalidación de la Educación pública de gestión local en Chile. M. Marcel y D. Raczynski. (Ed.). Santiago: Uqbar editores.

Marcel, M. y Raczynski, D. (2009). La asignatura pendiente. Claves para la revalidación de la Educación pública de gestión local en Chile. Santiago: Uqbar editores.

Marfán, J., Castillo, P., González. R. y Ferreira, I. (2013). Análisis de la implementación de los programas de integración escolar (PIE) en establecimientos que han incorporado estudiantes con necesidades educativas transitorias (NEETT). Santiago: Centro de Innovación en Educación, Fundación Chile.

Martinic, S. (2001). Conflictos Políticos e interacciones comunicativas en las reformas educativas en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación,* N°27.

Martinic, S. y Elacqua, G. (2010). ¿Fin de ciclo? Cambios en la gobernanza del sistema educativo. Santiago: UNESCO y Pontificia Universidad Católica de Chile.

Martinic, S. (2010). Cambios en las regulaciones del sistema educativo ¿hacia un Estado evaluador? En ¿Fin de ciclo? Cambios en la gobernanza del sistema educativo. S. Martinic y G. Elacqua (Ed.). Santiago: UNESCO y Pontificia Universidad Católica de Chile.

Marzano. R., Waters, T. y McNulty, B. (2005). School leadership that works: From research to results. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Matus, C. (2015). Normalidad y diferencia en la escuela: Diseño de un proyecto de investigación social desde el dilema político-epistemológico. *Estudios Pedagógicos XLI*, N° Especial, pp. 135-146.

Matus, T. (1999). Propuestas contemporáneas en Trabajo Social. Buenos Aires: Espacio.

Matus, T. (2004). La reinvención de la memoria. Indagación sobre el proceso de profesionalización del Trabajo Social chileno 1925 – 1965. Ciudad: Editorial.

Maureira, F. (2011). Asesoría a escuelas y liceos vulnerables: aprendizajes, obstáculos y desafíos. *Revista Cuaderno de Educación*, 31, pp. 1-5.

Maureira, F. (2015). Acompañamiento ¿a escuela o a las aulas?. *Revista Cuaderno de Educación*, 66, pp. 1-10.

Maureira, F. (2016). Con el reto de mejorar simultáneamente la calidad y la equidad Chile transforma su sistema escolar. *Tarea*, 93, pp. 35-39.

Mejías, M y Award, M. (2003). Educación popular hoy en los tiempos de la globalización. Bogotá: Ediciones Aurora.

Mendenhall, A., Iachini, A. y Anderson-Butcher, D. (2013). Exploring Stakeholder Perceptions of Facilitator and Barriers to Implementation of an Expanded School Improvement Model. *Children & Schools.* Vol. 35, 4, pp.225-234.

Meyer, J., Mann, M. & Becker, J. (2011). A five year follow-up: teachers' perceptions of the benefits of home visits for early elementary children. *Early childhood education Journal,* 39, pp. 191-196.

MIDEPLAN, Equipo Chile Crece Contigo. (2010). Cuatro años creciendo juntos. Memoria de la instalación del sistema de protección a la infancia Chile Crece Contigo 2006 – 2010. Santiago: MIDEPLAN & MINSAL.

MINEDUC, Departamento Jurídico. (1999). Decreto N°291. Reglamenta en funcionamiento de los grupos diferenciales en los establecimientos educacionales del país.

MINEDUC, Unidad de Currículo y Evaluación (2004a). Chile y el aprendizaje de matemáticas y ciencias según TIMMSS. Resultados de los estudiantes chilenos de 8º Básico en los Estudios Internacionales de Tendencias en matemáticas y ciencias 2003. Santiago: LOM.

MINEDUC, Unidad de Currículo y Evaluación (2004b). Competencias para la vida. Resultados de los estudiantes chilenos en el estudio PISA 2000. Santiago: LOM.

MINEDUC, Unidad de Currículo y Evaluación (2009). Resultados Nacionales SIMCE. Santiago: MINEDUC.

MINEDUC. (2004). Resumen Ejecutivo Política de Participación de padres, madres y apoderados/as en el sistema educativo. Santiago: División Educación General, Unidad de apoyo a la Transversalidad.

MINEDUC. (2011). Cambios en la Ley SEP y Orientaciones para la renovación de los convenios. Santiago: División de Educación General, Coordinación Nacional de Subvención Escolar Preferencial.

MINEDUC, División de Educación General, Unidad de Educación Especial. (2012). Orientaciones técnicas para programas de integración escolar (PIE). Santiago: MINEDUC.

MINEDUC. (2013). Orientaciones técnicas para programas de integración escolar (PIE). Santiago: División Educación General, Unidad Educación Especial.

MINEDUC. (2013). Comunidad escolar. [www.comunidadescola.cl]

MINEDUC. (2013). Ayuda Mineduc. [www.ayudamineduc.cl]

MINEDUC. (2013). Orientaciones técnicas para programas de integración escolar (PIE). Santiago: División Educación General, Unidad Educación Especial.

MINEDUC. (2015). Diversidad en la enseñanza. Decreto N°83/2015 Aprueba criterios y orientaciones de adecuación curricular para estudiantes con necesidades educativas especiales de Educación Parvularia y Educación Básica. Santiago: División Educación General, Unidad de Curriculum.

MINEDUC. (2015). Marco para la buena gestión y el liderazgo escolar. Santiago: CPEIP. Disponible en: [http://portales.mineduc.cl/usuarios/cpeip/doc/201511131613560.MBD&LE_2015.pdf]

MINEDUC. (2017). http://www.mime.mineduc.cl/mvc/mime/portada

Ministerio de Educación. (2018a). Relato sobre la creación del Sistema Nacional de Educación Pública. Santiago: Gobierno de Chile – Dirección de Educación Pública.

Ministerio de Educación. (2018b). Cuenta Pública 2018. Dirección de Educación Pública. Implementación de la Ley N°21.040 que crea el nuevo Sistema de Educación Pública. Santiago: Gobierno de Chile – Dirección de Educación Pública.

Ministerio de Educación. (2018c). Planificación estratégica 2018. Dirección de Educación Pública. Santiago: Gobierno de Chile – Dirección de Educación Pública.

Ministerio de Desarrollo Social, Ministerio del Trabajo y Previsión Social y Organización Internacional del Trabajo. (2013). Principales Resultados Encuesta de Actividades de Niños, Niñas y Adolescentes (EANNA) 2012. Santiago: Gobierno de Chile y OIT.

Mizrahi, T. y Davis, L. (2008). Encyclopedia of Social Work. Washington, DC; Oxford, NK, NY: NASW Press and Oxford University Press.

Moreira, P., Crusellas, L., Sá, I., Gomes, P. & Matías, C. (2010). Evaluation of a manual-based programme for the promotion of social and emotional skills in elementary school children: results from a 4 – years study in Portugal. *Health Promotion International.* Vol. 25, N°3, 309 – 317.

Municipalidad de Peñalolén. (2012). Política infanto-adolescente. Santiago: Municipalidad de Peñalolén.

Muñoz, B., Berger, C. y Aracena, M. (2001). Una perspectiva integradora del embarazo adolescente: la visita domiciliaria como estrategia de intervención. *Revista de Psicología*, vol. X, n°001, 21-34.

Muñoz, G., Marfán, J., Pascual, J., Sánchez, M., Torre, M. y Von Hausen, C. (2010). Planes de Mejoramiento SEP: sistematización, análisis y aprendizaje de política. Santiago: Fundación Chile – Mide UC - CEPPE.

Muñoz, G. (2011). Contrapuntos epistemológicos para intervenir lo social: ¿cómo impulsar un diálogo interdisciplinar? *Cinta Moebio.* 40: 84-104. [www.moebio.uchile.cl/40/munoz.html]

Muñoz, G. (2014). Aportes conceptuales y empíricos para pensar la intervención social interdisciplinaria en Chile. *Intervenciones.* N°3, 19-26.

Navarro, L. (2004). La escuela y las condiciones sociales para aprender y enseñar. Equidad social y educación en sectores de pobreza urbana. Buenos Aires: Instituto Internacional de Educación – UNESCO.

Neufeld, M., Santillán, L. y Cerletti, L. (2015). Escuelas, familias y tramas sociourbanas: entrecruzamiento en contextos de diversidad y desigualdad social. *Edu.Pesqui, Sao Paulo,* vol.41, n.especial, p.1137-1151.

Ñanculeo, M. y Merino, J. (2016). Una aproximación a la vulnerabilidad en el sistema de educación parvularia en Chile. *Nóesis. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades,* vol. 25, 50, pp. 52-88.

OEI. (200?). Disponible en Línea en: [http://www.oei.es/quipu/argentina/ARG07.PDF]. Consultado, 4 de Abril 2009.

OIT y Ministerio del Trabajo y Previsión Social de Chile. (2015). Crecer felices. Estrategia Nacional para la erradicación del Trabajo Infantil y protección del adolescente que trabaja 2015-2025. Santiago: OIT.

Olivares, G. (2011). Accountability en la Gestión Educacional de Escuelas Incorporadas en la Ley SEP. Santiago: Tercer Encuentro Anual de Políticas Públicas.

Olivera, E. (2012). La reforma educacional chilena. Impacto en las aptitudes de estudiantes de educación pública. *Revista mexicana de investigación educativa.* Vol. 17, 52, pp. 191-216.

Openshaw, L. (2008) Social Work in Schools: Principles and Practice. New York: The Guilford Press.

Oswald, M y Engelbrecht, P. (2013). Leadership in disadvantaged primary schools: Two narratives of contrasting schools. *Educational Management Administration & Leadership*, 41, pp. 620-639.

Ottone, E, y Hopenhayn, M. (2007). Desafíos educativos ante la sociedad del conocimiento. *Pensamiento educativo.* Vol. 40, 1, p. 13-29.

Paavola, S., Engeström, R., & Hakkarainen, K. (2012). The trialogical approach as a new form of mediation. In A. Moen, I. Morch, & S. Paavola (Eds.), Collaborative knowledge creation (pp. 1– 14). Rotterdam: Sense.

Parra, V. y Matus, G. (2016). Uso de datos y mejora escolar: una aproximación a los sentidos y prácticas educativas subyacentes a los procesos de toma de decisiones. *Calidad en la Educación*, N°45, pp. 207-250.

Paulsell, D., Avellar, S., Sama Martin, E., & Del Grosso, P. (2011). *Home Visiting Evidence of Effectiveness Review: Executive Summary*. Office of Planning, Research and Evaluation, Administration for Children and Families, U.S. Department of Health and Human Services. Washington, DC.

Pietarinen, J., Pyhälto, K. y Soini, T. (2017). Large-scale curriculum reform in Finlandexploring the interrelation between implementation strategy, the function of the reform, and curriculum coherence. *The Curriculum Journal*. Vol. 28, 1, pp. 22-40.

Pizarro, P., Santana, A. y Vial, B. (2013). La participación de la familia y su vinculación en los procesos de aprendizaje de los niños y niñas en contextos escolares. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, Vol.9, 2, pp.271-287.

Proniño-CODENI (2010). Proniño Chile 2005 – 2009. Sistematización de la experiencia de intervención en erradicación del TI y adolescente. Santiago: Fundación Telefónica Chile.

Proniño-CODENI. (2013). Buenas prácticas en la prevención del trabajo infantil. Santiago: Documento interno. [No oficial].

Proniño-CODENI. (2014). Sistematización Proceso de Intervención. *Construyendo aprendizajes para una Intervención de Calidad para los niños, niñas y adolescentes que viven situaciones de Trabajo Infantil 2012 – 2013.* Santiago: Documento interno. [No oficial].

Raczynski, D. & Muñoz, G. (2007). Reforma educacional chilena: el difícil equilibrio entre la macro y la micropolítica. REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, *Eficacia y Cambio en Educación*, Vol. 5, No. 3.

Raines, J. (2008). A retrospective chronicle of the mind-west school social work council: Its vision and influence after forty years. *School Social Work Journal*. 33, 1, pp. 1-15.

Ramírez, V. (1999). Las demandas de la escuela a la familia y sus efectos en madres y padres. El caso chileno Proyecto Principal en Educación en América Latina y el Caribe. (vol. 48). Santiago, Chile: UNESCO.

Ramos, L. y Santana, A. (2013). Programa Habilidades para la Vida. En Familia-Escuela Comunidad I: una alianza necesaria para un modelo de intervención biopsicosocial positivo. M. Saracostti (ed.). Santiago: Editorial Universitaria.

Razeto, A. (2016). Estrategias para promover la participación de los padres en la educación de sus hijos: el potencial de la visita domiciliaria. *Estudios Pedagógicos*, XLII, 2, pp. 449-462.

Reininger, T y Saracostti, M. (2013). Intervenciones psicosociales en Estados Unidos. En En Familia-Escuela Comunidad I: una alianza necesaria para un modelo de intervención biopsicosocial positivo. M. Saracostti (ed.). Santiago: Editorial Universitaria.

Reininger, T. y Santana, A. (2017). Parental involvement in municipal schools in Chile: Why do parents choose to get involved? *School Psychology International*. Vol. 38, 4, pp. 1-17.

Reschly, A. y Christenson, S. (2012). Moving from "Context Matters" to Engaged Partnerships with Families. *Journal of Educational and Psychological Consultation.* 22, pp. 62-78.

Rivera, M. y Milicic, N. (2006). Alianza familia-escuela: percepciones, creencias, expectativas y aspiraciones de padres y profesores de enseñanza general básica. *Psykhe*, 15 (1) 119-135.

Rojas, M. y Leyton, D. (2014). La nueva subjetividad docente. Construcción de subjetividades docentes en los inicios de la implementación de la Subvención Escolar Preferencial en Chile. *Estudios Pedagógicos*, vol. XL, n°1, pp. 205-221.

Romagnoli, C. y Cortese, I. (2015). ¿Cómo la familia influye en el aprendizaje y rendimiento escolar? Ficha VALORAS actualizada de la 1° edición "Factores de la familia que afectan los rendimientos académicos" (2007). Disponible en Centro de recursos VALORAS: [www.valoras.uc.cl]

Román, M. (2007). Un sistema educativo con dos cabezas: ¿quién responde por la escuelas públicas en Chile?. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.

Román, M. (2013). Uso de los recursos de la Ley SEP y su efecto en los resultados SIMCE. Santiago: Fonide F6 11118 – 2011 MINEDUC.

Rozas, M. (1998). Una perspectiva teórica-metodológica de la intervención en trabajo social. Buenos Aires: Espacio.

Saavedra, J. (2017). La paradoja de la negación en la intervención social. *Cinta moebio*. 59, pp. 211-220.

Salgado, A. (2007). Investigación cualitativa: diseños, evaluación del rigor metodológico y retos. *Liberabit*, 13: 71-78.

San Martín, E. y Carrasco, A. (2012). Clasificación de escuelas en la nueva institucionalidad educativa: contribución de modelos de valor agregado para una responsabilización justa. Centro de Políticas Públicas. *Temas de la Agenda Pública.* 7, 53, pp. 1-16.

San Martín, V., Paukner, F. y Sanhueza, S. (2015). ¿Cuál cable primero? El desarme del sistema educativo chileno. *Latinoamerica. Revista de estudios latinoamericanos.* Vol.60, pp. 159-186.

Santana, A. (2013). Programa Proniño. En En Familia-Escuela Comunidad I: una alianza necesaria para un modelo de intervención biopsicosocial positivo. M. Saracostti (ed.). Santiago: Editorial Universitaria.

Santana, A. (2014). Social Intervention in Early Education: Initial strategies for dealing with education in situations of extreme poverty as a function of the Family-School relationship: The case of Chile. Procedia Social and Behavioral Sciences. 132, 285-290.

Santana, A. y Reininger, T. (2017). El involucramiento familiar en el marco de la relación Familia-Escuela. Un análisis desde el Equipo de Gestión Escolar en una Escuela Municipal chilena. Comunitania. Revista Internacional de Trabajo Social y Ciencias Sociales. 4, pp. 55-74.

Sanz, J., Pont, M., Álvarez, C., Gonzálvez, H., Jociles, M., Konvalinka, N., Pichardo, J., Rivas, A. y Romero, E. (2013). Diversidad familiar: apuntes desde la antropología social. *Revista de Treball Social*, n°198, pp.30-40.

Saracostti, M. (2013). Familia-Escuela-Comunidad. Una alianza necesaria para intervenciones biopsicosociales positivas. Santiago: Editorial Universitaria.

Saracostti, M. y Santana, A. Corporación Municipal de Peñalolen. (2013). En: Familia-Escuela-Comunidad. Una alianza necesaria para intervenciones biopsicosociales positivas. M, Saracostti. (Ed.). Santiago: Editorial Universitaria.

Saracostti, M. y Villalobos, C. (2013). Familia-Escuela Comunidad II: herramientas para un trabajo colaborativo. Santiago: Editorial Universitaria.

Schwartzman, S. y Cox, C. (2009). Las agendas pendientes de la educación. En Políticas Educativas y cohesión social en América Latina. S. Schwartzman y C. Cox. (Ed.). Santiago: Uqbar Editores.

Secretaría de Educación Pública. (2006). La orientación y la tutoría en la escuela secundaria. Lineamientos para la formación y atención de adolescentes. SEP: México.D.F.

Semenets-Orlova, I. (2016). Public management of educational changes: problems and contraditions. *квітень-травень*. № 4-5, pp. 30-31.

SENAME. (2009). Disponible en Línea en: [http://sename.cl/]. Consultado, 10 de Abril 2009.

Serra, M. y Cancino, E. (2006). Las condiciones de enseñanza en contextos críticos. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación y Organización de los Estados Americanos. Agencia Interamericana para la Cooperación y el Desarrollo.

Serrano, C. y Fernández, J. (2005). Evaluación de efectos de las Oficinas de Protección de Derechos en los usuarios/as y el territorio. Santiago: SENAME. Extraído el 28/09/2016 desde http://www.sename.cl/wsename/otros/2012/efectos_OPD.pdf

Shenton, A. (2004). Strategies for ensuring trustworthiness in qualitative research projects. *Education for Information*, 22, pp. 63-75.

Solar, M., Puschel, K., Guerra, L., Aguirre, B. y Soto, M. (2010). Sistema de atención a la familia: la perspectiva familiar en el horizonte de la modernización del Estado y su representación en el espacio local. En: Concurso Políticas Públicas 2010. Camino al Bicentenario Propuestas para Chile. Descargable en: [http://politicaspublicas.uc.cl/wp-content/uploads/2015/02/sistema-de-atencion-a-la-familia.pdf]

Sotomayor, B. (2015). Visibilizando el Trabajo Social Escolar: experiencias en la Región Metropolitana de Santiago, Chile. *Revista Electrónica de Trabajo Social*, Universidad de Concepción (Chile). N°12, pp. 43-56.

Spillane, J. (2005). Distributed leadership. *The Educational Forum*, 69 (2), pp. 143-150.

Stake, R. (1998). Investigación con estudio de caso. Madrid: Morata.

Stevenson, H. & Stigler, J. (1999). ¿Por qué los escolares de Asia Oriental tiene alto rendimiento académico?. En: *Estudios Públicos*, 76 (Primavera).

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

Suárez, C. y Muñoz, J. (2017). El trabajo en red y la cooperación como elementos para la mejora escolar. *Propósitos y Representaciones.* Vol. 5, 1, pp. 349-402.

Taylor, S. y Bogdan, R. (2002). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Barcelona: Paidós Básica.

Thrupp, M. & Lupton, R. (2006). Taking School Contexts more seriously: the social justice challenge. *British Journal of Educational Studies.* Vol. 54 (3), 308 – 328.

Thrupp, M. y Lupton, R. (2011). Variations on a middle class theme: English primary schools in socially advantaged contexts. *Journal Education Policy.* Vol. 26, 2, pp. 289-312.

To, S. (2007) Empowering School Social Work Practice for Positive Youth Development: Hong Kong Experience. *Adolescence*, 42(167), 555-568.

To, S. (2009). Empowering school personnel for positive youth development: the case of Hong Kong School Social Workers. *Adolescence.* Vol. 44, Nº174, 465 – 478.

Torrico, E.; Santín, C.; Andrés, M.; Meléndez, S. & López, M. (2002). El modelo ecológico de Bronfrenbrenner como marco teórico de la psicooncología. *Anales de la Psicología.* Vol. 8, Nº1, 45 – 59.

UNESCO. (2013). Situación educativa de América Latina y el Caribe. Hacia una educación para todos 2015. Santiago: UNESCO, PRELAC y SEP.

UNESCO. (2014). Enseñanza y aprendizaje: lograr la calidad para todos. Paris: Ediciones UNESCO.

UNESCO. (2015). Replantear la educación ¿Hacia un bien común mundial? Paris: Ediciones UNESCO.

UNICEF. (2015). Los derechos de los niños, una orientación y un límite. Definiciones conceptuales para un sistema integral de protección a la infancia. Santiago: UNICEF.

UNICEF y CIPPEC. (2012). Planificación de políticas, programas y proyectos sociales. Buenos Aires: Fundación CIPPEC.

Valenzuela, J. (2006). Elementos financieros críticos relativos a la educación municipal. *Revista Electrónica Agenda Pública*. Año V, N°10, 1-15.

Valenzuela, P. y Horn, A. (2012). Influencia del liderazgo directivo en los resultados de los estudiantes. En: J. Weinstein Y G. Muñoz (Eds.). ¿Qué sabemos sobre los directores de escuela en Chile?, pp.325-348. Santiago: Salesianos Impresores S.A.

Valenzuela, J., Villarroel, G. y Villalobos, C. (2013). La ley de subvención escolar preferencial (SEP): algunos resultados preliminares de su implementación. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educacional Latinoamericana,* 50 (2) pp. 113-131.

Vandeyar, T. (2015). Policy intermediaries and the reform of e-Education in South Africa. *British Journal of Educational Technology.* Vol. 46, 2, pp. 344-359.

Vanni, X. y Bravo, J. (2010). En búsqueda de una educación de calidad para todos: el sistema de aseguramiento de la calidad. En ¿Fin de ciclo? Cambios en la gobernanza del sistema educativo. S. Martinic y G. Elacqua (Ed.). Santiago: UNESCO y Pontificia Universidad Católica de Chile.

Vásquez, N., Zuluaga, N. y Fernández, D. (2017). Clima escolar y funcionalidad familiar como factores asociados a la intimidación escolar en Antioquia Colombia. *Pensamiento Psicológico*, 15, 1, pp. 63-72.

Verger, A. y Bonal, X. (2011). La estrategia educativa 2020 o las limitaciones del Banco Mundial para promover el "aprendizaje para todos". *Educação & Sociedade.* Vol. 32, n°177, pp. 911-932.

Verger, A. y Bonal, X. (2012). La emergencia de las alianzas público-privado en la agenda educativa global: nuevos retos para la investigación educativa. *Profesorado.* Vol. 16, 13, pp. 11-29.

Verger, A. y Normand, R. (2015). Nueva gestión pública y educación: elementos teóricos y conceptuales para el estudio de un modelo de reforma educativa global. *Educação & Sociedade.* Vol. 36, 132, pp. 599-622.

Villalobos, C. (2013). El caso de Uruguay. En: Familia-Escuela-Comunidad. Una alianza necesaria para intervenciones biopsicosociales positivas. M, Saracostti. (Ed.). Santiago: Editorial Universitaria.

Villalobos, C. (2013). El caso de México. En: Familia-Escuela-Comunidad. Una alianza necesaria para intervenciones biopsicosociales positivas. M, Saracostti. (Ed.). Santiago: Editorial Universitaria.

Villalobos, C., Castillo, C. & Villalobos, P. (2013). Intervenciones promocionales con enfoque biopsicosocial en contextos escolares: un meta-análisis de las investigaciones realizadas en Chile. Documento inédito asociado a Proyecto FONDEF D10I1059 Modelo de intervención biopsicosocial (MIB) en la escuela: gestión operativa, técnica y de evaluación continua. Alianza familia-escuela-comunidad. Santiago: Universidad Diego Portales.

Weinstein, J., Fuenzalida, A. y Muñoz, G. (2010). La subvención preferencial: desde una difícil instalación hacia su institucionalidad. En ¿Fin de ciclo? Cambios en la gobernanza del sistema educativo. S. Martinic y G. Elacqua (Ed.). Santiago: UNESCO y Pontificia Universidad Católica de Chile.

Weiss, H & Klein, L. (2006) changing the conversation about home visiting scaling up with quality. Harvard Family Research Project. http://www.hfrp.org/publications-resources/browse-our-publications/changing-the-conversation-about-home-visiting-scaling-up-with-quality

Winkler, D. (2009). Financiamiento educacional en Latinoamérica. En Políticas Educativas y cohesión social en América Latina. S. Schwartzman y C. Cox (Ed.). Santiago: Uqbar Editores.

Winrock International. (2008). Best Practices in Preventing and Eliminating Child Labor through Education. Drawn from Winrock Global CIRCLE Projects. Community-based Innovations for the Redction of Child Labor through Education. Arlington: Brockinton Company, Inc., Little Rock, AR.

Woolley, M. & Bowen, G. (2008). Assessment in Schools: Tools and Strategies. *Children and Schools*. Vol. 30, Nº2, 67-70

Youdell, D. (2011). School trouble: identity, power and politics in education. Routledge.

ANEXOS

Anexo n°1
Resumen explicativo sistema educativo chileno

Características generales del sistema

De acuerdo a la descripción que desarrolla Marcela Román (2007) respecto al sistema educativo chileno, se plantean algunas condiciones contextuales que están a la base de sus características. Una de ellas es que Chile corresponde a un Estado Unitario, es decir, donde se mantiene la unidad del ordenamiento jurídico, un solo poder ejecutivo, uno legislativo y un poder judicial. Sin embargo, su administración es funcional y territorialmente descentralizada de acuerdo a la normativa vigente. Las atribuciones de los gobiernos regionales y locales dependen en gran medida de las que el gobierno central les delegue.

Políticamente, se estructura en 15 regiones, cada una de ellas divididas en provincias, las cuales se subdividen en comunas. Actualmente existen 342 comunas distribuidas en las 51 provincias que conforman el territorio nacional. La autoridad máxima de la provincia es el intendente, en el caso de las provincias es el gobernador y a nivel comunal es el alcalde.

Otra condición responde a que uno de los principios de la política educativa nacional, vigente desde la década de los ’80 se centra en la descentralización del sistema la cual, mediante la búsqueda de eficiencia, instala la competitividad entre las instituciones y agentes encargados de proveer el servicio educativo.

Por otra parte, una tercera condición dice relación con que en la década de los ’90 se inicia un proceso de reforma educativa del sistema. Donde se mantuvo la estructura de la educación pública: educación municipal y educación subvencionada; pero el Gobierno central recuperó su rol conductor en la fijación de políticas curriculares y laborales. Se les entregó más autonomía a las escuelas a través de la promoción de la participación en el diseño curricular, se les proporcionó fondos especiales para la implementación de Proyectos de Mejoramiento Educativos (PME), y se focalizó en los establecimientos que atienden a los más pobres y vulnerables.

En la actualidad, la educación chilena es administrada por un sistema mixto, con un rol conductor del Estado nacional, una operación descentralizada de la educación pública y una fuerte área de gestión privada. Además de las formas libres de educación, existe educación privada con “reconocimiento oficial”, que se ajusta a las normas sobre el currículo fijadas por el estado, y que cumple los requisitos legales mínimos.

La estructura del sistema educativo chileno

En Chile la gestión y la administración de la educación es materia de competencias compartidas cuya descripción y análisis permite identificar cuatro niveles: nivel central, nivel regional, nivel provincial y nivel comunal.

Estos niveles se caracterizan por (Román, 2007):

- Nivel central: Ministerio de Educación (MINEDUC). Los ministerios son los órganos superiores de colaboración del Presidente de la República en las funciones de gobierno y administración de sus respectivos sectores. El MINEDUC es un organismo de más alto nivel para planificar y fiscalizar el sector educación en el país por lo que se constituye así en el nivel central.
- Nivel regional: las Secretarías de Educación Regionales (SECREDUC). Los ministerios se desconcentran funcional y territorialmente en Secretarías Regionales Ministeriales (SEREMI), representan a los ministerios en las regiones y deben actuar como colaboradoras directas del intendente. Así, el MINEDUC se desconcentra en 13 Secretarias Regionales Ministeriales, las cuales se estructuran a nivel provincial en las denominadas Direcciones de Educación Provincial.
- Nivel Provincial: Direcciones de Educación Provincial (DEPROV). Son unidades organizacionales dependientes de las Secretarias Ministeriales de Educación, encargadas de la supervisión y asesoría técnico-pedagógica y de la inspección administrativo-financiera de los establecimientos escolares de la jurisdicción. Existen cuarenta departamentos provinciales de educación a lo largo del país. La autoridad responsable es el Director de Educación Provincial quien cuenta con un equipo técnico, un conjunto de Supervisores técnicos-pedagógicos encargados de visitar las escuelas de la provincia y a los respectivos profesores.
- Nivel comunal: Departamentos y Corporaciones Ministeriales de Educación. La administración de cada comuna corresponde a la municipalidad, corporación autónoma de derecho público, con

personalidad jurídica y patrimonio propio, cuya finalidad es satisfacer las necesidades de la comunidad local y asegurar su participación en el progreso económico, social y cultural de la comuna. El alcalde, elegido por votación directa universal es la máxima autoridad del municipio responsable de la dirección, administración y supervisión del funcionamiento educativo.

La gestión y administración de las escuelas y liceos públicos de una comuna se realiza a través de una Corporación Municipal o desde el Departamento de Administración Educacional Municipal (DAEM), escenario que abarca 287 comunas. La autoridad máxima en ambos casos es el Director de Educación Municipal, este funcionario es de exclusiva confianza del alcalde y en la mayoría de los casos es asignado por él, a pesar de que existe la modalidad voluntaria de elegirlo por concurso abierto. En las 54 comunas restantes se tiene la figura de una Corporación autónoma del municipio para atender los servicios sociales, entre ellos la educación. Su autoridad máxima corresponde a un gerente nombrado por el Consejo de la Corporación que preside el alcalde del municipio. Este gerente a su vez designa a un Encargado de Educación. El gerente rinde cuentas a la corporación municipal.

La educación chilena como se ha visto, está administrada por un sistema mixto, con un rol conductor del Estado Nacional, una operación descentralizada de la educación pública y una fuerte área de gestión privada. Así, además de las formas libres de educación existe la Educación Privada que se ajusta a las normas sobre currículo y que cumple con los requisitos legales. De esta forma, existen tres tipos de administración de los establecimientos educacionales, cuyos responsables se denominan sostenedores.

De esta forma, el nivel intermedio se concibe como aquellas estructuras del sistema educativo que median entre el gobierno central y el nivel de los establecimientos, y que por sus funciones y atribuciones resultan estratégicas para la dinámica y las prácticas escolares. Este estaría conformado por las Direcciones Provinciales y los municipios bajo tal dirección.

Caracterización de la educación municipal chilena

La educación municipal en Chile responde a un segmento educacional que manifiesta con múltiples evidencias los embates de la descentralización y privatización propios del modelo neoliberal de política educativa que anteriormente abordara.

Los establecimientos de dependencia municipal concentran la mayor parte de niños/as y familias pobres del país, expresando la alta segmentación del sistema educacional chileno (Valenzuela, 2006). Las escuelas municipales, dado su carácter de vulnerabilidad, concentran gran parte de indicadores de desventaja educativa en aspectos curriculares, de infraestructura, calidad docente, administrativos y de financiamiento, por citar algunos (Eyzaguirre & Le Foulon, 2001).

Los establecimientos municipales abarcan cerca de 1,8 millones de estudiantes, representando un 46% de la población escolar del país. Dado que esta investigación se realizó en la Región Metropolitana, en la siguiente tabla se muestra la distribución de establecimientos según su dependencia y área geográfica para esta región.

Tabla n°1

Número de establecimientos por dependencia administrativa para la Región Metropolitana según área geográfica año 2016

Número de establecimientos por dependencia administrativa, según región y área geográfica 2016						
Región	Área Geográfica	Municipal	Particular Subvencionado	Particular Pagado	Corporación de administración delegada	Total
Región Metropolitana	Urbano	612	1961	300	33	2906
	Rural	112	26	3	0	141
	Total	724	1987	303	33	3047

(MINEDUC, 2017)

La siguiente tabla muestra la matrícula total según el tipo de dependencia considerando el período 2004 a 2006, en ella se aprecia la reducción progresiva de la matrícula en el segmento municipal y la fuga al segmento particular subvencionado.

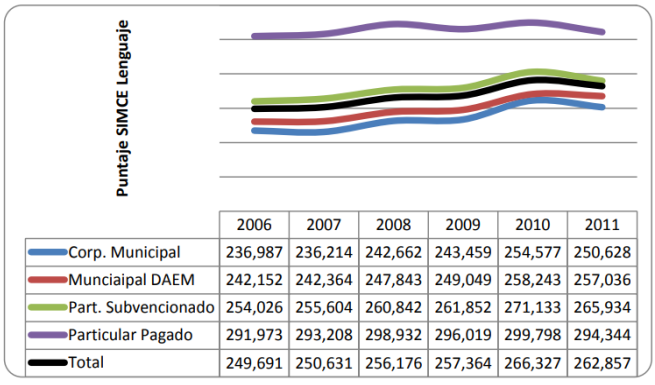
Tabla n°2
Matrícula según prestado periodo 2004 – 2016

Año	Municipal	Particular Subvencionado	Particular Pagado	Corporación de administración delegada	Total
2004	1.869.996	1.534.349	284.257	51.973	3.740.575
2005	1.832.861	1.608.077	254.163	56.808	3.751.909
2006	1.759.726	1.681.105	250.800	56.603	3.748.234
2007	1.681.578	1.716.258	254.031	55.839	3.707.706
2008	1.607.356	1.764.355	256.380	55.182	3.683.273
2009	1.563.361	1.825.031	255.864	54.321	3.698.577
2010	1.481.972	1.852.661	258.716	54.258	3.647.607
2011	1.429.409	1.861.754	258.311	53.528	3.603.002
2012	1.359.508	1.884.934	255.233	49.473	3.549.148
2013	1.325.737	1.897.949	265.044	48.357	3.537.087
2014	1.304.634	1.919.392	270.491	46.802	3.541.319
2015	1.290.770	1.935.222	276.892	45.852	3.548.736
2016	1.273.530	1.942.222	288.964	46.121	3.550.837

(MINEDUC, 2017)

Un importante número de niños proviene de hogares de escasos recursos, representando casi un 70% de la matrícula de este sector. Por su parte, destaca que los resultados del SIMCE evidencia que el rendimiento de los alumnos de establecimientos municipales se encuentra por debajo del promedio nacional. Otra distinción, propia de este sector, responde a un modelo de gestión más rígido, el cual afectaría los resultados de aprendizaje de los niños (Marcel, 2009).
Los gráficos siguientes muestran los resultados SIMCE de Lenguaje y Matemáticas desde el 2006 al 2011 según dependencia administrativa de los establecimientos.

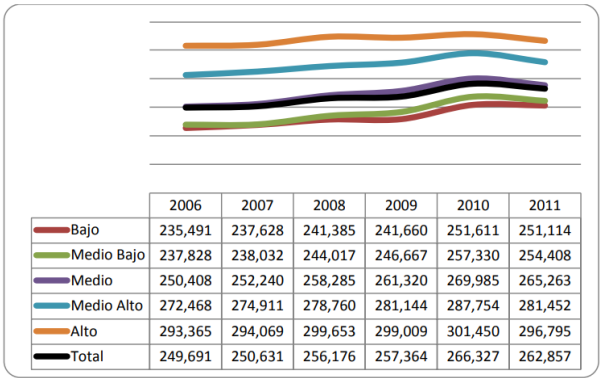
Gráfico n°1
Resultados SIMCE Lenguaje por dependencia administrativa de los establecimientos



	2006	2007	2008	2009	2010	2011
Corp. Municipal	236,987	236,214	242,662	243,459	254,577	250,628
Munciaipal DAEM	242,152	242,364	247,843	249,049	258,243	257,036
Part. Subvencionado	254,026	255,604	260,842	261,852	271,133	265,934
Particular Pagado	291,973	293,208	298,932	296,019	299,798	294,344
Total	249,691	250,631	256,176	257,364	266,327	262,857

(Román, 2013)

Gráfico n°2
Resultado SIMCE Matemáticas por grupo socioeconómico



	2006	2007	2008	2009	2010	2011
Bajo	235,491	237,628	241,385	241,660	251,611	251,114
Medio Bajo	237,828	238,032	244,017	246,667	257,330	254,408
Medio	250,408	252,240	258,285	261,320	269,985	265,263
Medio Alto	272,468	274,911	278,760	281,144	287,754	281,452
Alto	293,365	294,069	299,653	299,009	301,450	296,795
Total	249,691	250,631	256,176	257,364	266,327	262,857

(Román, 2013)

En un análisis relativo a la importancia y distinciones de la educación municipal, Larrañaga, Peirano y Falk (2009a) señalan que desde fines de los ’90 la matrícula municipal en enseñanza básica ha ido decayendo, producto de un efecto demográfico y de la emigración al sector particular subvencionado. Por el contrario, la matrícula en educación media ha aumentado, dada la incorporación de jóvenes de estratos medios o bajos en este nivel de enseñanza, tal como se aprecia en la Tabla n°XX.

Los profesores de la educación municipal tienen mayor promedio de edad y están sujetos a un régimen más rígido respecto los otros sectores de educación. No obstante, la tasa de horas docentes a alumnos de educación básica es similar al sector particular subvencionado y por debajo de los particulares. La siguiente tabla muestra la cantidad de docentes por tipo de administración en el periodo comprendido entre el año 2003 y 2016.

Tabla n°3
Cantidad de profesores presentes establecimientos de acuerdo al tipo de dependencia

Año	Municipal	Particular Subvencionado	Particular Pagado	Corporación de administración delegada	Total
2003	78.937	41.829	17.524	2.352	140.642
2004	83.862	58.659	19.241	2.426	164.188
2005	84.085	63.283	20.435	2.458	170.261
2006	82.522	67.161	19.600	2.458	171.741
2007	82.086	70.715	19.620	2.459	174.880
2008	80.035	74.024	19.937	2.476	176.472
2009	81.263	78.365	20.083	2.509	182.220
2010	81.185	82.474	20.358	2.458	186.475
2011	85.472	89.538	18.155	2.095	195.260
2012	88.655	91.468	18.323	2.213	200.659
2013	90.640	95.686	19.194	2.241	207.761
2014	94.247	99.349	19.835	2.222	215.653
2015	98.413	102.521	21.053	2.249	224.236
2016	101.820	103.891	22.179	2.252	230.142

(MINEDUC, 2017)

En relación a la presencia de los asistentes de la educación, es decir, aquel personal auxiliar, técnico o profesional que colaboran con los procesos educativos, se aprecia un incremento de estos en todos los tipos de dependencia entre los años 2007 y 2016. Este dato resulta relevante para esta investigación, dado que los Programas de Intervención Social Escolares suman profesionales psicosociales a los establecimientos. La siguiente tabla grafica la presencia de estos asistentes.

Tabla N°4
Cantidad de asistentes de la educación presentes establecimientos de acuerdo al tipo de dependencia

Año	Municipal	Particular Subvencionado	Particular Pagado	Corporación de administración delegada	Total
2007	34.525	34.635	5.686	1.387	76.233
2008	35.806	39.014	6.486	1.333	82.639
2009	36.012	43.608	6.116	1.419	87.155
2010	38.055	48.179	4.381	1.395	92.010
2011	41.395	59.511	4.981	1.448	107.335
2012	45.155	61.128	5.917	1.446	113.646
2013	49.328	64.281	6.452	1.431	121.492
2014	56.945	68.693	5.032	1.421	132.091
2015	62.974	71.651	5.948	1.463	142.036
2016	69.207	74.560	5.542	1.485	150.794

(MINEDUC, 2017)

Larrañaga, Peirano y Falck (2009b) sintetizan el estado de la educación municipal señalando que capta mayor proporción de población escolar en comunas más pequeñas y/o de menos nivel socio-económico. Así, el sector municipal capta la mayor parte de los estudiantes en comunas pequeñas y pobres, mientras que en las comunas más grandes o ricas atiende a la mitad de la población de menor nivel socio-económico. Existe una mayor brecha socioeconómica y de resultados de la enseñanza en los establecimientos municipales respecto de los establecimientos particulares subvencionados. Esto podría explicarse por la dispersión de habilidades de los estudiantes, la que puede ser producto de prácticas de selección de alumnos como de sistemas de enseñanza que no se hacen cargo de la diversidad de las competencias de los

estudiantes. También se constata que existen diferencias de resultados de la enseñanza entre los establecimientos que son administrados por un mismo municipio.

Se destaca que la educación municipal no parece operar con objetivos de equidad interna, al menos en tendencias generales en el sector. Es decir, en el sector municipal no se observa que exista preocupación por apoyar a los alumnos, los cursos o los establecimientos de menor rendimiento; al contrario, en general, se tiende a aceptar pasivamente la diferencia socio-económica de los alumnos de diversos establecimientos de su misma dependencia y en una proporción significativa de éstos se produce una diferenciación significativa de resultados entre cursos paralelos.

Anexo n°2

Modelo de carta de autorización director/a de establecimiento

P. UNIVERSIDAD CATOLICA DE CHILE

FACULTAD DE EDUCACION

Santiago, Mayo de 2012

Sr.

Director

Colegio …

Presente

Estimada:

Junto con saludarle, el motivo de la presente carta es invitar a participar a su escuela en la investigación titulada ***"Programas de Intervención Escolar centrados en la vinculación Familia – Escuela en establecimientos Municipales. Un Estudio sobre perspectivas metodológicas e implicancias educativas"***. Esta corresponde a una Tesis Doctoral de la Facultad de Educación de la Universidad Católica y cuenta con financiamiento de la Comisión Nacional de Ciencia y Tecnología (CONICYT).

La investigación tiene por objetivo, analizar Programas de Intervención Social Escolar centrados en la vinculación Familia – Escuela en establecimientos municipales en función de sus estrategias metodológicas e implicancias educativas.

La profesional responsable del desarrollo de la investigación es quien suscribe, **Alejandra Santana López**, (asantana@uc.cl) Trabajadora Social, Magister en Piscología y Educación. Contando con el respaldo de su Director de Tesis, Phd. **Alejandro Carrasco Rozas**, (ajcarras@uc.cl) Director del Programa de Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad Católica.

La participación en la investigación, implica concretamente apoyar la realización de las siguientes acciones en el establecimiento:

- Facilitar acceso a Documentación propia del/los establecimiento/s, como:
    - Proyecto Educativo Institucional.
    - Planes de Mejoramiento comprometidos con la Subvención Especial Preferencia.

- Facilitar el desarrollo de Entrevistas semi-estructuras individuales a:
    - Director/a de Escuela.
    - Jefe de Unidad Técnica Pedagógica.
    - Orientador/a
    - Educadora Diferencial (que trabaje en base a la política de Grupos Diferenciales).
    - Profesionales del área social (1 Psicólogo) y/o
    - Profesional del área social (1 Trabajador Social)
    - Profesor/a Jefe/a
    - Sostenedor.
- Facilitar el desarrollo de un Focus Group (de 10 a 8 integrantes) con:
    - Profesores Jefes.
    - Integrantes de las familias de los niños/as.

La realización de las entrevistas las desarrollará un investigador de terreno, se trata de **Jorge Moreno**, Psicólogo Educacional que se encuentra apoyando estas acciones. Con él se coordinarán los horarios y fechas que sean más convenientes para el establecimiento, de tal modo de importunarles de la menor manera posible.

Para garantizar un actuar ético en el marco de la investigación, antes de la aplicación de cualquiera de las entrevistas se entrega a cada informante un **Consentimiento Informado**, explicando sus derechos y garantías en la participación en la investigación.

Esperando contar con vuestra participación, le saluda cordialmente

ALEJANDRA SANTANA LÓPEZ

Investigadora Responsable

asantana@uc.cl

Anexo n° 3

Ficha resumen datos de identificación de la escuela

Ficha resumen de datos de identificación de la escuela

Escuela
Comuna
Sostenedor
Dependencia
Niveles de Enseñanza
Matrícula total de alumnos
Promedio de alumnos por cursos
Convenio de Subvención Escolar Preferencial
Énfasis del proyecto educativo
Apoyo al aprendizaje
Educación Especial
Actividades extraprogramáticas
Programas y actividades para padres y apoderados
Medios de comunicación y participación de los padres y apoderados
Resultado SIMCE Comprensión de Lectura 2012 – 2° Básico
Resultado SIMCE Comprensión de Lectura 2012 – 4° Básico
Resultado SIMCE Comprensión de Lectura 2011 – 4° Básico
Resultado SIMCE Comprensión de Lectura 2010 – 4° Básico
Resultado SIMCE Matemáticas 2012 – 4° Básico
Resultado SIMCE Matemáticas 2011 – 4° Básico
Resultado SIMCE Matemáticas 2010 – 4° Básico
Resultado SIMCE Lenguaje 2007 – 8° Básico
Resultado SIMCE Lenguaje 2009 – 8° Básico
Resultado SIMCE Lenguaje 2011 – 8° Básico
Resultado SIMCE Matemáticas 2007 – 8° Básico

Resultado SIMCE Matemáticas 2009 – 8° Básico

Resultado SIMCE Matemáticas 2011 – 8° Básico

Resultado SIMCE Lenguaje 2008 – 2° Medio

Resultado SIMCE Lenguaje 2010 – 2° Medio

Resultado SIMCE Lenguaje 2012 – 2° Medio

Resultado SIMCE Matemáticas 2008 – 2° Medio

Resultado SIMCE Matemáticas 2010 – 2° Medio

Resultado SIMCE Matemáticas 2012 – 2° Medio

Resultado SIMCE Inglés 3° Medio 2010

Resultado SIMCE Inglés 3° Medio 2012

Promedio PSU Lenguaje y Matemática 2011

Promedio PSU Lenguaje y Matemática 2012

Promedio PSU Lenguaje y Matemática 2013

Porcentaje de alumnos que rindieron la PSU

De los 2.945 establecimientos de educación media que rindieron la PSU, este establecimiento -ocupa el lugar 2011

De los 2.945 establecimientos de educación media que rindieron la PSU, este establecimiento ocupa el lugar 2012

De los 2.945 establecimientos de educación media que rindieron la PSU, este establecimiento ocupa el lugar 2013

Evaluación docente – porcentaje de profesores insatisfactorio

Evaluación docente – porcentaje de profesores básico

Evaluación docente – porcentaje de profesores competente

Evaluación docente – porcentaje de profesores destacado

Anexo n°4

Guion análisis documental

Guión de análisis documental

- Amenazas entorno (convivencia escolar)
- Amenazas entorno (Liderazgo)
- Amenazas entorno (gestión curricular)
- Amenazas entorno (recursos)
- Amenazas entorno (resultados)
- Antecedentes históricos
- Características escuela
- Características familias
- Debilidades escuela (convivencia escolar)
- Debilidades escuela (gestión curricular)
- Debilidades escuela (liderazgo)
- Debilidades escuela (recursos)
- Debilidades escuela (resultados)
- Fortalezas escuela (convivencia escolar)
- Fortalezas escuela (gestión curricular)
- Fortalezas escuela (liderazgo)
- Fortalezas escuela (recursos)
- Fortalezas escuela (resultados)
- Instancias de coordinación
- Instancias evaluación
- Necesidades escuela (convivencia escolar)
- Necesidades escuela (gestión curricular)
- Necesidades escuela (infra-equipamiento)
- Necesidades escuela (liderazgo)
- Necesidades escuela (recursos)
- Necesidades escuela (resultados)
- Objetivo PMI
- Oportunidades entorno
- Oportunidades entorno (convivencia escolar)
- Oportunidades entorno (gestión curricular)
- Oportunidades entorno (liderazgo)
- Oportunidades entorno (recursos)
- Oportunidades entorno (resultados)
- Perfil alumnos
- Perfil directivos
- Perfil padres y apoderados
- Perfil profesor
- Programas al interior de la escuela
- Proyecto institucional
- Redes presentes en la comuna
- Sentido de comunidad
- Sentido Programas de Mejoramiento Institucional

Anexo n°5

Guión temático entrevista semiestructura director/a

1. **Tema: La experiencia de la gestación y desarrollo de las Estrategias de Intervención Social en la escuela**

Preguntas Tentativas/ De apoyo al entrevistador:

- *¿Para qué se comienzan a implementar Estrategias de Intervención Social (o el trabajo de la Dupla Psicosocial) en la Escuela? ¿A qué responden? ¿Qué sentido tiene su implementación en la Escuela?*
- *¿Qué aspecto marcaría un antes y un después a la implementación de las Estrategias de Intervención Social (o el trabajo de la Dupla Psicosocial)?*
- *En relación al trabajo que han realizado las duplas, ¿Hay algún resultado específico que se haya visto? ¿Cuál?*
-

2. **Tema: Consecuencias educativas de la implementación de las Estrategias de Intervención Social en la escuela**

Preguntas Tentativas/ De apoyo al entrevistador:

- *¿Qué qué cambios se han visto desde que se implementan las estrategias de intervención social (o el trabajo de la Dupla Psicosocial)? En la Escuela, en los niños, en las familias.*
-

3. **Tema: Contexto y condiciones socioculturales en que se implementan las Estrategias de Intervención Social**

Preguntas Tentativas/ De apoyo al entrevistador:

- *¿Qué ha facilitado que las estrategias de intervención social (o el trabajo de la Dupla Psicosocial) se desarrollen acá en la escuela? Que expliquen por qué, que den ejemplos.*
- *¿Qué situaciones problemáticas se han presentado en el desarrollo de las estrategias de intervención social (o el trabajo de la Dupla Psicosocial)? Que se explayen, que expliquen por qué, que den ejemplos.*
- *¿Qué le ha pasado a la escuela con la implementación de las estrategias de intervención social (o el trabajo de la Dupla Psicosocial)? ¿Qué les ha parecido? ¿Por qué? ¿En qué se nota?*
- *¿Quiénes han apoyado más su implementación? ¿Por qué cree que se ha dado así?*
- *¿Con quienes ha sido más complicado llevar a cabo las estrategias en la escuela (o el trabajo de la Dupla Psicosocial)? ¿Por qué cree que se ha dado así?*
- *Háble me de las familias que vienen a esta escuela, ¿cómo son?, ¿qué hacen?, ¿cómo apoyan a sus hijos?, ¿cómo se relacionan con la escuela?*

4. **Tema: Fuente de financiamiento de las Estrategias de Intervención Social**

Preguntas Tentativas/ De apoyo al entrevistador:

- *¿El trabajo de Intervención Social (o el trabajo de la Dupla Psicosocial) se ve afectado por la fuente de su financiamiento que la sostiene actualmente?*
- *¿Cree que el desarrollo de las estrategias de intervención social (o el trabajo de la Dupla Psicosocial) en escuelas, puede ser distintos según quien las financie? ¿En qué por ejemplo? ¿Lo ha visto así en la experiencia de la escuela?*

5. **Tema: Tensiones asociadas a las Estrategias de Intervención Social**

Preguntas Tentativas/ De apoyo al entrevistador:

- *¿Qué cree que es lo más problemático en la relación familia – escuela desde el trabajo de Intervención Social (o el trabajo que realiza la dupla psicosocial) que se realiza en la escuela? Explique, ejemplifique.*
- *¿Qué cree que es lo más problemático que enfrentan las Intervención Social (o el trabajo de la dupla psicosocial) en la escuela? ¿Cómo se han adaptado a la rutina de la escuela? Explique, ejemplifique.*

Anexo n° 6

Guión temático entrevista semiestructura a jefe de Unidad Técnico Pedagógica

Guión Temático Entrevista Semiestructurada a Jefe de Unidad Técnico Pedagógica

1. **Tema: La experiencia de la gestación y desarrollo de las estrategias sociales en la escuela**

   Preguntas Tentativas/ De apoyo al entrevistador:

   - *¿Para qué se comienzan a implementar Estrategias de Intervención Social (o el trabajo de la Dupla Psicosocial) en la Escuela? ¿A qué responden? ¿Qué sentido tiene su implementación en la Escuela?*
   - *¿Qué aspecto marcaría un antes y un después a la implementación de las Estrategias de Intervención Social (o el trabajo de la Dupla Psicosocial)?*
   - *En relación al trabajo que han realizado las duplas, ¿Hay algún resultado específico que se haya visto? ¿Cuál?*

2. **Tema: Consecuencias Educativas de la implementación de la Estrategias de Intervención Social**

   Preguntas Tentativas/ De apoyo al entrevistador:

   - *¿Qué qué cambios se han visto desde que se implementan las estrategias de intervención social (o el trabajo de la Dupla Psicosocial)? En la Escuela, en los niños, en las familias.*

3. **Tema: Contexto y Condiciones socioculturales en que se implementan las estrategias de intervención social.**

   Preguntas Tentativas/ De apoyo al entrevistador:

   - *¿Qué ha facilitado que las estrategias de intervención social (o el trabajo de la Dupla Psicosocial) se desarrollen acá en la escuela? Que expliquen por qué, que den ejemplos.*
   - *¿Qué situaciones problemáticas se han presentado en el desarrollo de las estrategias de intervención social (o el trabajo de la Dupla Psicosocial)? Que se explayen, que expliquen por qué, que den ejemplos.*
   - *¿Qué le ha pasado a la escuela con la implementación de las estrategias de intervención social (o el trabajo de la Dupla Psicosocial)? ¿Qué les ha parecido? ¿Por qué? ¿En qué se nota?*
   - *¿Quiénes han apoyado más su implementación? ¿Por qué cree que se ha dado así?*
   - *¿Con quienes ha sido más complicado llevar a cabo las estrategias en la escuela (o el trabajo de la Dupla Psicosocial)? ¿Por qué cree que se ha dado así?*
   - *Háble me de las familias que vienen a esta escuela, ¿cómo son?, ¿qué hacen?, ¿cómo apoyan a sus hijos?, ¿cómo se relacionan con la escuela?*

4. **Tema: Fuentes de financiamiento de la Estrategias de Intervención Social.**

   Preguntas Tentativas/ De apoyo al entrevistador:

   - *¿El trabajo de Intervención Social (o el trabajo de la Dupla Psicosocial) se ve afectado por la fuente de su financiamiento que la sostiene actualmente?*
   - *¿Cree que el desarrollo de las estrategias de intervención social (o el trabajo de la Dupla Psicosocial) en escuelas, puede ser distintos según quien las financie? ¿En qué por ejemplo? ¿Lo ha visto así en la experiencia de la escuela?*

5. **Tema: Tensiones asociadas a las Estrategias de Intervención Social.**
   Preguntas Tentativas/ De apoyo al entrevistador:

   - *¿Qué cree que es lo más problemático en la relación familia – escuela desde el trabajo de Intervención Social (o el trabajo que realiza la dupla psicosocial) que se realiza en la escuela? Explique, ejemplifique.*
   - *¿Qué cree que es lo más problemático que enfrentan las Intervención Social (o el trabajo de la dupla psicosocial) en la escuela? ¿Cómo se han adaptado a la rutina de la escuela? Explique, ejemplifique.*

Anexo n° 7
Guión temático entrevista semiestructura orientador/a inspector/a general

Guión Temático Entrevista Semiestructurada a Orientador/a

1. **Tema: La experiencia de la gestación y desarrollo de las Estrategias de Intervención Social en la escuela**
   Preguntas Tentativas/ De apoyo al entrevistador:

- *¿Para qué se comienzan a implementar Estrategias de Intervención Social (o el trabajo de la Dupla Psicosocial) en la Escuela? ¿A qué responden? ¿Qué sentido tiene su implementación en la Escuela?*
- *¿Qué aspecto marcaría un antes y un después a la implementación de las Estrategias de Intervención Social (o el trabajo de la Dupla Psicosocial)?*

2. **Tema: Consecuencias Educativas de la implementación de la Estrategias de Intervención Social**
   Preguntas Tentativas/ De apoyo al entrevistador:

- *¿Qué cambios se han visto desde que se implementan las estrategias de intervención social (o el trabajo de la Dupla Psicosocial)? En la Escuela, en los niños, en las familias. ¿En qué lo nota? ¿Cómo se ha manifestado en el tiempo?*

3. **Tema: Contexto y Condiciones socioculturales en que se implementan las Estrategias de Intervención Social.**
   Preguntas Tentativas/ De apoyo al entrevistador:

- *¿Qué ha facilitado que las estrategias de intervención social (o el trabajo de la Dupla Psicosocial) se desarrollen acá en la escuela? Que expliquen por qué, que den ejemplos.*
- *¿Qué situaciones problemáticas se han presentado en el desarrollo de las estrategias de intervención social (o el trabajo de la Dupla Psicosocial)? Que expliquen por qué, que den ejemplos.*
- *¿Qué le ha pasado a la escuela con la implementación de las estrategias de intervención social (o el trabajo de la Dupla Psicosocial)? ¿Qué les ha parecido? ¿Por qué? ¿En qué se nota?*
- *¿Quiénes han apoyado más su implementación? ¿Por qué cree que se ha dado así?*
- *¿Con quienes ha sido más complicado llevar a cabo las estrategias en la escuela (o el trabajo de la Dupla Psicosocial)? ¿Por qué cree que se ha dado así?*
- *Háble me de las familias que vienen a esta escuela, ¿cómo son?, ¿qué hacen?, ¿cómo apoyan a sus hijos?, ¿cómo se relacionan con la escuela?*

4. **Tema: Fuentes de financiamiento de la Estrategias de Intervención Social.**
   Preguntas Tentativas/ De apoyo al entrevistador:

- *¿Cree que el desarrollo de las estrategias de intervención social (o el trabajo de la Dupla Psicosocial) en escuelas puede ser distintos según quien las financie? ¿En qué por ejemplo? ¿Lo ha visto así en la experiencia de la escuela?*

5. **Tema: Tensiones asociadas a las Estrategias de Intervención Social.**

   Preguntas Tentativas/ De apoyo al entrevistador:

- *¿Qué cree que es lo más problemático en la relación familia – escuela desde el trabajo de Intervención Social (o el trabajo que realiza la dupla psicosocial)? Explique, ejemplifique.*

- *¿Qué cree que es lo más problemático de este trabajo de Intervención Social (o el trabajo de la dupla psicosocial) en la escuela? ¿Cómo se han adaptado a la rutina de la escuela? Explique, ejemplifique.*

Anexo n° 8
Guión temático entrevista semiestructura profesor/a de educación diferencial

Guión Temático Entrevista Semiestructurada a Educadora Diferencial

1. **Tema: La experiencia de la gestación y desarrollo de las Estrategias de Intervención Social en la escuela**

   Preguntas Tentativas/ De apoyo al entrevistador:

   - *¿Para qué se comienzan a implementar Estrategias de Intervención Social (o el trabajo de la Dupla Psicosocial) en la Escuela? ¿A qué responden? ¿Qué sentido tiene su implementación en la Escuela?*

2. **Tema: Consecuencias Educativas de la implementación de la Estrategias de Intervención Social**

   Preguntas Tentativas/ De apoyo al entrevistador:

   - *¿Qué cambios se han visto desde que se implementan las estrategias de intervención social (o el trabajo de la Dupla Psicosocial)? En la Escuela, en los niños, en las familias.*

3. **Tema: Contexto y Condiciones socioculturales en que se implementan las Estrategias de Intervención Social.**

   Preguntas Tentativas/ De apoyo al entrevistador:

   - *¿Qué le ha pasado a la escuela con la implementación de las estrategias de intervención social (o el trabajo de la Dupla Psicosocial)? ¿Qué les ha parecido? ¿Por qué? ¿En qué se nota?*
   - *Háblame de las familias que vienen a esta escuela, ¿cómo son?, ¿qué hacen?, ¿cómo apoyan a sus hijos?, ¿cómo se relacionan con la escuela?*

4. **Tema: Fuentes de financiamiento de la Estrategias de Intervención Social.**

   Preguntas Tentativas/ De apoyo al entrevistador:

   - *¿El trabajo de Intervención Social (o el trabajo de la Dupla Psicosocial) se ve afectado por la fuente de su financiamiento que la sostiene actualmente?*
   - *¿Cree que el desarrollo de las estrategias de intervención social (o el trabajo de la Dupla Psicosocial) en escuelas, puede ser distintos según quien las financie? ¿En qué por ejemplo? ¿Lo ha visto así en la experiencia de la escuela?*

5. **Tema: Tensiones asociadas a las Estrategias de Intervención Social.**

   Preguntas Tentativas/ De apoyo al entrevistador:

   - *¿Qué cree que es lo más problemático en la relación familia – escuela desde el trabajo de Intervención Social (o el trabajo que realiza la dupla psicosocial) que se realiza en la escuela? Explique, ejemplifique.*
   - *¿Qué cree que es lo más problemático que enfrentan las Intervención Social (o el trabajo de la dupla psicosocial) en la escuela? ¿Cómo se han adaptado a la rutina de la escuela? Explique, ejemplifique.*

Anexo n° 9
Guión temático entrevista semiestructura profesor/a jefe/a

Guión Temático Entrevista Semiestructurada Individual a Profesor/a Jefe

1. Tema: La experiencia de la gestación y desarrollo de las Estrategias de Intervención Social en la escuela
Preguntas Tentativas/ De apoyo al entrevistador:

- *¿Para qué se comienzan a implementar Estrategias de Intervención Social (o el trabajo de la Dupla Psicosocial) en la Escuela? ¿A qué responden? ¿Qué sentido tiene su implementación en la Escuela?*
- *¿Qué aspecto marcaría un antes y un después a la implementación de las Estrategias de Intervención Social (o el trabajo de la Dupla Psicosocial)?*

2. **Tema: Consecuencias Educativas de la implementación de la Estrategias de Intervención Social**
Preguntas Tentativas/ De apoyo al entrevistador:

- *¿Qué qué cambios se han visto desde que se implementan las estrategias de intervención social (o el trabajo de la Dupla Psicosocial)? En la Escuela, en los niños, en las familias.*
- *¿La familia colabora con la tarea de la escuela? ¿Cómo? ¿Cómo ha sido la experiencia de la escuela?*
- *¿En qué le ha aportado en su rol de profesor jefe el desarrollo de las estrategias de intervención social (o el trabajo de la Dupla Psicosocial)? ¿Podría contar alguna experiencia específica?*

3. Tema: Contexto y Condiciones socioculturales en que se implementan las Estrategias de Intervención Social

Preguntas Tentativas/ De apoyo al entrevistador:

- *Háble me de las familias que vienen a esta escuela, ¿cómo son?, ¿qué hacen?, ¿cómo apoyan a sus hijos?, ¿cómo se relacionan con la escuela? Sondear las características de este vínculo.*
- *¿Qué hace la escuela por responder al perfil de familia que posee? ¿Qué hace Ud. ¿Para mantenerse vinculado a las familias de los niños? ¿Qué le ha resultado más? ¿Qué cosas no han resultado? Ejemplos.*
- *¿Ud. Cree que el trabajo de intervención social (o el trabajo de la Dupla Psicosocial) ha tenido algún impacto en la comunidad educativa (en los niños, en las familias, en los profesores jefes, en el equipo de gestión, etc.)? ¿qué acciones que han realizado han sido significativas? ¿Por qué? Ejemplos.*
- *¿Qué características tienen los niños de esta escuela?*
- *Ud. Como profesor jefe ¿cómo apoya a los niños de esta escuela? ¿Qué hace? ¿Qué le ha resultado más? ¿Qué cosas no han resultado? Ejemplos.*

4. Tema: Fuentes de financiamiento de la Estrategias de Intervención Social.

Preguntas Tentativas/ De apoyo al entrevistador:

- *¿El trabajo de Intervención Social (o el trabajo de la Dupla Psicosocial) se ve afectado por la fuente de su financiamiento que la sostiene actualmente?*
- *¿Cree que el desarrollo de las estrategias de intervención social (o el trabajo de la Dupla Psicosocial) en escuelas, puede ser distintos según quien las financie? ¿En qué por ejemplo? ¿Lo ha visto así en la experiencia de la escuela?*

5. Tema: Tensiones asociadas a las Estrategias de Intervención Social.

Preguntas Tentativas/ De apoyo al entrevistador:

- *¿Qué cree que es lo más problemático en la relación familia – escuela desde el trabajo de Intervención Social (o el trabajo que realiza la dupla psicosocial) que se realiza en la escuela? Explique, ejemplifique.*
- *¿Qué cree que es lo más problemático que enfrentan las Intervención Social (o el trabajo de la dupla psicosocial) en la escuela? ¿Cómo se han adaptado a la rutina de la escuela? Explique, ejemplifique.*

Anexo n° 10

Guión temático entrevista semiestructura profesional especialista

Guión Temático Entrevista Semiestructurada a Profesionales Especialistas

1. **Tema: La experiencia de la gestación y desarrollo de las Estrategias de Intervención Social en la escuela**
   Preguntas Tentativas/ De apoyo al entrevistador:

   - *¿Para qué se comienzan a implementar Estrategias de Intervención Social (o el trabajo de la Dupla Psicosocial) en la Escuela? ¿A qué responden? ¿Qué sentido tiene su implementación en la Escuela?*
   - *¿Qué aspecto marcaría un antes y un después a la implementación de las Estrategias de Intervención Social (o el trabajo de la Dupla Psicosocial)?*
   - *¿Cómo es valorado el trabajo que Uds. hacen en la Escuela? ¿Por quiénes es valorado? ¿En qué se nota?*
   - *¿En qué consiste la intervención que se realiza en la escuela? ¿Cómo la realizan?*
   - *¿Cómo trabajan con las familias de la escuela? ¿Qué hacen? ¿Qué les ha resultado más?*
   - *¿Cómo abordan las problemáticas que van emergiendo en la Escuela?*
   - *¿Con quiénes se coordinan en la escuela para realizar su trabajo? ¿Cómo lo hacen?*
   - *¿Con qué instancias comunitarias se vinculan? ¿Para qué? ¿Cómo se relacionan?*
   - *En relación al trabajo que han realizado las duplas, ¿Hay algún resultado específico que se haya visto? ¿Cuál?*
   - *¿Cómo van registrando el trabajo?*
   - *¿Cuentan con algún sistema de seguimiento? ¿De qué se trata? ¿Qué hacen?*
   - *Actualmente, ¿Cómo están evaluando el trabajo que realizan? ¿Qué evalúan? ¿Para qué evalúan?*

2. **Tema: Consecuencias Educativas de la implementación de la Estrategias de Intervención Social**
   Preguntas Tentativas/ De apoyo al entrevistador:

   - *¿Qué cambios se han visto desde que se implementan las estrategias de intervención social (o el trabajo de la Dupla Psicosocial)? En la Escuela, en los niños, en las familias.*

3. **Tema: Contexto y Condiciones socioculturales en que se implementan las Estrategias de Intervención Social.**
   Preguntas Tentativas/ De apoyo al entrevistador:
   - *¿Quiénes han apoyado la implementación de las estrategias de Intervención Social? ¿Por qué cree que se ha dado así?*
   - *¿Con quienes ha sido más complicado llevar a cabo las estrategias en la escuela (o el trabajo de la Dupla Psicosocial)? ¿Por qué cree que se ha dado así?*
   - *Háblame de las familias que vienen a esta escuela, ¿cómo son?, ¿qué hacen?, ¿cómo apoyan a sus hijos?, ¿cómo se relacionan con la escuela?*
   - *¿De qué manera consideran el contexto sociocultural de las familias y niños?*
   - *¿Qué problemáticas de las familias de esta escuela han afectan con la escuela? ¿Cómo afectan? ¿En qué se expresan?*

4. **Tema: Fuentes de financiamiento de la Estrategias de Intervención Social.**
   Preguntas Tentativas/ De apoyo al entrevistador:

   - *En el trabajo que Uds. Realizan, ¿cómo se ve afectado por la fuente de financiamiento que lo sostiene actualmente?*
   - *¿Cree que el desarrollo de estrategias de intervención social (o el trabajo de la Dupla Psicosocial) en escuelas puede ser distintos según quien las financie? ¿En qué por ejemplo? ¿Lo ha visto así en la experiencia de la escuela?*

5. **Tema: Tensiones asociadas a las Estrategias de Intervención Social.**
   Preguntas Tentativas/ De apoyo al entrevistador:

   - *¿Qué cree que es lo más problemático en la relación familia – escuela desde el trabajo que Uds. Realizan? Explique, ejemplifique.*
   - *¿Qué cree que es lo más problemático de este trabajo en la escuela? ¿Cómo se han adaptado a la rutina de la escuela? Explique, ejemplifique.*

Anexo n° 11

Guión temático entrevista semiestructura jefatura de educación municipal

Guión Temático Entrevista Semiestructurada a Sostenedores

1. **Tema: La experiencia de la gestación y desarrollo de las Estrategias de Intervención Social en la escuela**
   Preguntas Tentativas/ De apoyo al entrevistador:
   - *¿Para qué se comienzan a implementar Estrategias de Intervención Social (o el trabajo de la Dupla Psicosocial) en la Escuela? ¿A qué responden? ¿Qué sentido tiene su implementación en la Escuela?*
   - *¿Por qué desde la Corporación se toma la opción de la Intervención Social en las escuelas?*
   - *¿Desde hace cuánto tiempo vienen trabajando en esta línea? ¿Es posible reconocer algunos hitos en este tiempo?*
   - *¿Cómo son financiadas estas Estrategias?*
   - *¿Cómo se resguarda su proyección en el tiempo o sostenibilidad?*
   - *¿Coexisten en la escuela otras iniciativas de Intervención Social? ¿Cuáles? ¿Cómo son?*
   - *¿Se han involucrado recursos de la SEP? ¿Cómo?*
   - *¿Se han involucrado privados? ¿Cómo?*
   - *En relación al trabajo que han realizado las duplas, ¿Hay algún resultado específico que se haya visto? ¿Cuál?*
2. **Tema: Consecuencias Educativas de la implementación de la Estrategias de Intervención Social**
   Preguntas Tentativas/ De apoyo al entrevistador:
   - *¿Qué cambios se han visto desde que se implementan las estrategias de intervención social (o el trabajo de la Dupla Psicosocial) en las Escuelas? ¿Cómo se expresan?*
3. **Tema: Contexto y Condiciones socioculturales en que se implementan las Estrategias de Intervención Social.**
   Preguntas Tentativas/ De apoyo al entrevistador:
   - *Háble me de las Escuelas de la comuna, ¿Cómo son? ¿Qué particularidades tienen?*
   - *¿Qué cosas han permitido o facilitado que las estrategias de intervención social (o el trabajo de la Dupla Psicosocial) se desarrollen en las escuelas? Que se explayen, que expliquen por qué, que den ejemplos.*
   - *¿Qué situaciones problemáticas u obstaculizadores se han presentado en el desarrollo de las estrategias de intervención social (o el trabajo de la Dupla Psicosocial)? Que se explayen, que expliquen por qué, que den ejemplos.*
   - *¿Qué le ha pasado a la escuela con la implementación de las estrategias de intervención social (o el trabajo de la Dupla Psicosocial)?*
   - *Háble me de las familias que vienen a estas escuelas, ¿cómo son?, ¿qué hacen?, ¿cómo apoyan a sus hijos?, ¿cómo se relacionan con la escuela?*
4. **Tema: Fuentes de financiamiento de la Estrategias de Intervención Social.**
   Preguntas Tentativas/ De apoyo al entrevistador:
   - *¿El trabajo de Intervención Social (o el trabajo de la Dupla Psicosocial) se ve afectado por la fuente de su financiamiento que la sostiene actualmente?*
   - *¿Cree que el desarrollo de las estrategias de intervención social (o el trabajo de la Dupla Psicosocial) en escuelas, puede ser distintos según quien las financie? ¿En qué por ejemplo? ¿Lo ha visto así en la experiencia de la escuela?*
5. **Tema: Tensiones asociadas a las Estrategias de Intervención Social.**
   Preguntas Tentativas/ De apoyo al entrevistador:
   - *¿Qué cree que es lo más problemático en la relación familia – escuela desde el trabajo de Intervención Social (o el trabajo que realiza la dupla psicosocial) que se realiza en la escuela? Explique, ejemplifique.*
   - *¿Qué cree que es lo más problemático que enfrentan las Intervención Social (o el trabajo de la dupla psicosocial) en la escuela? ¿Cómo se han adaptado a la rutina de la escuela? Explique, ejemplifique.*

Anexo n° 12

Guión temático entrevista semiestructura grupales integrantes de las familias

Guión Temático Entrevista Semiestructurada Grupal a Integrantes de la Familia

1. **Tema: La experiencia de la gestación y desarrollo de las Estrategias de Intervención Social en la escuela**

   Preguntas Tentativas/ De apoyo al entrevistador:

   - *¿Es posible reconocer un antes y un después, a la incorporación de las duplas psicosociales en la escuela? ¿Por qué? ¿Qué cambios han notado en los niños? ¿Qué cambios han notado en la escuela?*

2. **Tema: Consecuencias Educativas de la implementación de la Estrategias de Intervención Social**

   Preguntas Tentativas/ De apoyo al entrevistador:

   - *¿Uds. Creen que el trabajo que realizan las duplas psicosociales (psicólogos y asistentes sociales) en la Escuela les sirve a los niños? ¿En qué por ejemplo? ¿Cómo lo han notado?*

3. **Tema: Contexto y Condiciones socioculturales en que se implementan las Estrategias de Intervención Social**

   Preguntas Tentativas/ De apoyo al entrevistador:

   - *Uds. Notan que el trabajo de estos profesionales ha significado cambios para las familias de la escuela? ¿Cuáles? ¿En qué se nota?*
   - *¿Cómo son las familias de esta Escuela? ¿qué hacen?, ¿cómo apoyan a sus hijos?, ¿cómo se relacionan con la escuela?*
   - *¿De qué manera estos profesionales se relacionan con las Familias?*
   - *¿Qué aspectos del trabajo de la dupla psicosocial han sido más útil para Uds. ¿Como papás?*

Anexo n° 13

Matriz comparativa de escuelas – codificación abierta

Tabla comparativa

	Caso 1 **Lucila Godoy**	**Caso 2** **Irma Salas**	**Caso 3** **Olga Poblete**	**Caso 4** **Amanda Labarca**	**Caso 5** **Isaura Dinator**
1-. **Participación de la familia** *Instancias en que la familia se involucra directamente en la escuela (asistencia a actividades, consultas, toma de decisiones, etc.)*		Profesores: Instancias de participación: - Acudiendo a citaciones, - reuniones. Profesionales psicosociales: A través de qué actor: - Los padres se acercan a los profesores, pare preguntar por el proceso de sus hijos. Razones del acercamiento: - pare preguntar por el proceso de sus hijos.	<u>Profesores:</u> Actitud de las familias: Algunas madres que se preocupan: revisan cuadernos, firman pruebas, los niños llevan los materiales, hacen los trabajos, las tareas, preguntan cómo van sus hijos. Instancias de participación: Asistencia a reuniones de apoderados. Otras actividades como onces, rifas. Asisten a convivencias y fiestas, no relacionadas con los procesos de aprendizaje de los niños. Asisten a entrevistas. Actividades fuera del colegio, poca participación.	<u>Profesionales psicosociales:</u> Evaluación de la participación: Poca participación: a nivel general, “cultura de baja participación”. Asociada a la desconectividad de la comuna (poca locomoción). Baja participación. Instancias en las que participan: Asisten a las reuniones de apoderados y citaciones con el psicólogo. <u>Equipo de gestión:</u> Madres asisten a las reuniones, se interesan por sus hijos. Pero no asisten a otro tipo de	<u>Equipo de gestión:</u> Nivel de participación: Baja participación. Se les debe ofrecer algo para motivarlos. Instancias de participación: No se puede medir sólo en las reuniones. En algunas actividades específicas, cuentan con el apoyo de los padres. <u>Profesionales psicosociales:</u> Nivel de participación: Baja participación en reuniones de apoderados o en citaciones. Padres “bien ausentes” en actividades

			Profesionales Psicosociales: Instancias de participación: Asistencia a reuniones de apoderados, desayunos, reuniones del centro de padres.	reunión, que sea por otro motivo. Profesores: Instancias en las que participan: Asisten a actividades festivas y se manifiestan interesados a participar. Están colaborando en arreglos que se realizan en el colegio.	relacionadas con temas de rendimiento, asistencia, conducta. Casos en que no asisten a actividades, porque no les interesa. Instancias de participación: Peña folclórica: es una actividad amigable. Los padres ven bailar a sus hijos y se hace un concurso de presentar un baile. Esto es motivador. Faltan actividades más recreativas, porque a éstas hay más asistencia de los apoderados. Centro de padres: presente en distintas actividades. Pero siempre son las mismas tres o cuatro personas. Participan sólo en los actos más importantes: peña de 18 de septiembre, finalización de año. Peña folclórica, Bingo, Festival de la voz: participa la familia en general.

					Convivencias que realiza cada curso. Dificultades para participar: A los padres no les gusta que les digan qué hacer como papás, por lo cual no asisten a talleres, cuando los temas se relacionan con temas como los de habilidades parentales. Algunos no asisten porque trabajan en horarios extensos. <u>Profesores:</u> Instancias de participación: Se han hecho actividades dónde se está integrando más la familia: Inauguración del año escolar. Acto del día de la madre. Nivel de participación: Disminuye la asistencia a reuniones de padres en los cursos con niños más grandes. <u>Familia:</u>

					Instancias de participación: Peña. Curso de cueca. Nivel de participación: Poca: participan muy poco, no van a actividades. Siempre participan las mismas madres. Dificultades para participar: Por horarios laborales.

2-. *Obstaculizadores* *Procesos, eventos, situaciones, personas que obstruyen el óptimo desarrollo de la intervención social en la escuela*	Condiciones de implementación de los programas: Gestión de la escuela: El quehacer de los programas se visualizacomo externo a la dinámica propia de la escuela. No se reconocer una co-responsabilidad o una visión de educación que integre los programas a la tarea educativa. Administración del tiempo y los recursos para la óptima	*Sostenedor* **Condiciones de trabajo:** Espacio físico en la escuela No todas las duplas lo tienen Que garantice la confidencialidad para trabajar con NN **Cultura Escolar:** No es fácil aceptar a alguien que viene de afuera. Rechazo inicial a las intervenciones.	*Equipo de Gestión:* *(ojo director nuevo, más crítico)* Problemas: Muchas intervenciones en la escuela: Desenfocan al profesor de su tarea Profesor demandado de tareas. Se pierde el programa de estudio	<u>Profesores:</u> PIE Faltan tiempos para colaborar, Faltan espacios para poder coordinarse, Para establecer estrategias más efectivas para los NN. Participación: Los padres no asisten a asambleas generales o actividades exclusivas para padres.	<u>Sostenedor:</u> Las duplas tienen poca autonomía: son evaluadas por los directores. Si tienen un enfoque distinto al del director, no lograrán desarrollar bien su trabajo. Por tanto deben preocuparse de no tener conflictos con los directores. <u>Equipo de gestión:</u> Perspectiva de los profesores y algunos directivos respecto a que el profesional

	implementación de la intervención: Dificultades para armonizar los tiempos de la escuela – el calendario escolar – con las actividades propias de los programas. Rotación del equipo PIE y PHpV: esto afectóel trabajo conjunto con realizaban los profesores con los niños, interrumpiéndose procesos y haciendo más lenta la intervención. Se vio dañado aspectos de vínculos entre profesionales y niños/as y sus familias. Se evidencia la ausencia de un sistema de registro propio de la escuela, con las intervenciones. Dificultades para gestionar la disciplina en la escuela, centrando en el inspector un rol castigador y amenazante para las familias, instancia que las aleja del espacio escolar. La mirada negativa a las familias, indicando que ellas no valoran las intervenciones, en su mayoría las desconocen, tienen a dejar toda la responsabilidad de la	Equipo de gestión: **Condiciones de vida de los niños:** La familia no se involucra. Profesores: Disposición de los padres: Cuesta que los padres entiendan que se requiere de su apoyo. Actitudes de los padres: porque se “desligan” y le endosan toda la responsabilidad al colegio”.	La escuela no es una institución de beneficencia. Resistencias: Profesores no querían reconocer que los profesionales de los equipos que intervienen, tienen las herramientas para trabajar con los niños. Resistencia inicial de los profesores, la que disminuye cuando ven cambios. Tensiones asociadas al rol del profesor: Profesores no están abocados a lo psicosocial. Los profesores no comprenden que los cambios, son un proceso lento. Recursos: Las Duplas tienen su renta No tienen RR para realizar las VVDD Los NN viven en sectores alejados de la escuela Las duplas deben acompañarse en el terreno (*). Problemas:	Actitud de las familias: No identifican la importancia del aporte que deben realizar desde el hogar. Creen que basta con que los niños vayan al colegio. <u>Profesionales psicosociales:</u> La intervención del PIE con los NN transitorios es de 2 años: Corta procesos de intervención más complejos. NN dados de alta del programa después no cuentan con el apoyo de la familia, La familia cree que integración da más facilidades. Actitud de los profesores: En las reuniones de apoderados, relevan “lo malo” de los alumnos. Lo que incidía en que los apoderados no asistan a las reuniones. Actitud de las familias: Eran cerrados para contar sus problemas.	psicólogo, atiende al niño, y con esto se soluciona el problema. Esta sería una mirada limitada del rol del psicólogo, que no trabaja con los profesores. Los profesores no entendieron que el equipo psicosocial era un aporte para el mejoramiento del proceso pedagógico y no eran profesionales de consulta psicológica o asistencial. Resistencia a aceptar que los profesionales psicosociales también pueden orientar su trabajo hacia los profesores. <u>Profesional psicosocial:</u> OPD de comuna de Lo Espejo se demoran en realizar intervención. Profesores presionan, respecto de los casos que derivan. Debilidad en el trabajo comunitario: consideración de que la comuna no tenía una red articulada de los programas que estaban trabajando en

	educación de sus hijos en la escuela. Se motivan cuando hay ayuda material que ofrecen algunas iniciativas. La disposición de los profesores: Exigen a los programas avances y resultados. Resistencia de los profesores a los procesos de intervención. Excesiva labor administrativa de los profesionales psicosociales, restando tiempos para las acciones directas con los niños/as.		Espacio para todos los programas: Adaptarse a espacios. Ejem. Biblioteca. Salas Duplas seden su oficina. Problemas con las redes: Políticas de Infancia: Son insuficientes. (*) No responden a las necesidades de los NN vulnerables. Consecuencia: finalmente la Escuela es el principal apoyo para los NN. OPD: ineficiente. Carencia de redes: en consumo de drogas para adolescentes. Consecuencias: se sobrecarga de intervenciones a la escuela. Problemas: Los NN están solos. Entonces se trabaja solo con ellos. Necesidad:	Por el “perfil” de las familias, se dificulta la intervención. Recursos: No alcanzan los recursos, para llevar a cabo más acciones. Especialmente en lo referido a recursos para movilización para las visitas domiciliarias, para hacer seguimientos. <u>Equipo de gestión:</u> Falta seguimiento de las acciones. Cuesta llevar a cabo la resolución de conflictos. Redes: Dificultades cuando hay que derivar a profesionales externos (neurólogo). Se demora mucho la atención en el sistema público. Características familiares: En casos puntuales, con dinámicas familiares muy dañadas, no hay respuesta a las intervenciones, se resisten.	ella. Hubo una actividad que buscó reunir a todos los programas para articular un trabajo en conjunto. Pero sólo quedó en esa instancia particular y no continuó la articulación. Relacionales: Profesores muy estresados, con mala relación entre ellos. Se afecta el clima organizacional y afecta a los alumnos. Inicialmente los equipos no eran valorados en el colegio, tenían problemas para apoyarlos en el trabajo. Pero fue cambiando esta actitud y ahora solicitan el apoyo de los equipos psicosociales. Jefe de UTP no mantenía buena relación con los profesores, lo que es una dificultad al momento de intervenir. Jefe de UTP, no otorga mucha importancia a las intervenciones de la dupla psicosocial. En

			Sistematizar el proyecto dupla: Es una fortaleza de la comuna. Ordenar la información. Evaluar el trabajo Trabajo con los apoderados: No participan No van a la escuela Se pierde tiempo. Desafío: buscar estrategias más efectivas para motivarlos. La educación en valores recae en la escuela. “Han dejado toda la educación de sus hijos en manos nuestras” (del colegio). Las familias mandan a los NN para desentenderse de ellos. La familia no se hace responsable. No van a las reuniones. Incluso de definió no cobrar cuotas en las reuniones para que los padres asistieran.	<u>Sostenedor:</u> Actitud de los profesores: inicialmente se sentían invadidos por los profesionales, sentían que venían a inspeccionarlos. Condiciones /Actitudes de las familias: Por horarios laborales, no se encuentra a la familia en las casas para hacer visitas domiciliarias. Muy pocas familias se comprometen e involucran en el proceso de intervención.	ocasiones encuentra que las cosas se hacen mal. Los profesores esperan resultados. Cuando no los visualizan, se pierde la credibilidad en el trabajo de los profesionales psicosociales y no realizan las derivaciones. Pero no consideran todas las gestiones o derivaciones que se realizan y que los resultados no dependen exclusivamente de la intervención de los profesionales. Condiciones de las familias: Dificultades para participar por horarios laborales de los padres. Condiciones laborales: Profesionales con financiamiento de la Ley SEP, sienten inseguridad laboral (trabajan a honorarios, están enero y febrero son trabajo, no tienen asegurada su

			La familia oculta información. Se esconden para las visitas domiciliarias. Dan información errada o falsa. Consecuencia para los NN: Pierden horas médicas especializadas porque no los llevan A la 3° hora perdida se da alta administrativa. Se evalúa la decisión de judicializar ciertos casos graves: Pero sabes que como es el sistema de sename. Relación con padres que trabajan: Celular E mail Se coordinan horarios. Labor de orientación: No sólo orienta Hace trabajo administrativo En la Escuela asumió el cargo una psicóloga esto generó conflicto con los profesores.		continuidad en el programa) y esto genera estrés, disminuyen las ganas de trabajar, se afecta el desempeño. <u>Profesores:</u> Falta de compromiso, interés y de responsabilidad de algunos apoderados. Condiciones laborales: Hay rotación profesional porque se ofrecen condiciones económicas que después no se cumplen. Dificulta la continuidad del trabajo, hay que empezar de nuevo.

			Los profesores se resisten a que les haga acompañamiento en el aula. No son todos los profesores. Problemas con los profesores: Se pide información a los profesores de NN con problemas No mandan la información No se pueden derivar a los NN Profesores reclaman que no los apoyan. Resistencias: Se centran solo en lo que tienen que hacer. Profesionales Psicosociales: Problemas con los padres: Padres que trabajan No tienen tiempo (*) Falta compromiso (*) No tienen disponibilidad No hay condiciones para trabajar.		

			No les interesan los temas que abordamos en la escuela. Pierden las horas especializadas que la dupla ha gestionado con las redes. Difícil hablar con ellos Hay que llamarlos por teléfono Abordarlos en la reunión de apoderados Baja asistencia a talleres. Hacer VD: Se ubica a las mamás que trabajan tiempo parcial. Tipos de problemas: Problemas de asistencia Problemas graves y profundos. Situaciones extremas: Situaciones precarias, Violencia, Consumo de drogas, Tráfico de drogas Consecuencias: Mayor resistencia a la intervención		

			No facilitan la realización de la VD. Problemas con los profesores: Resistencia (*) Se sienten invadidos <u>Profesores:</u> Problemas con las redes: No hay respuesta de las redes para los NN. Problemas: Deserción escolar en media. No hay valorización del estudio. No hay expectativas para los NN. Resistencia de las familias: Con las VVDD: La familia se asusta Reacciona mal Pueden ser agresivas Es un riesgo para la dupla. Actitud de los padres: Para los padres es difícil reconocer que los niños tienen dificultades. Sólo cuando lo hacen, se logra		

			observar un cambio y éste dura en el tiempo. Condiciones de vida familiar: A algunos padres les interesa participar en actividades del colegio, pero no pueden por “problemas de trabajo”. Problemas con los profesores: <u>Profesores:</u> Actitudes profesores: Ha costado el trabajo con los otros profesores, que no responden a tiempo a solicitudes de profesores jefes. Condiciones de trabajo de los profesores: No tienen tiempo para contactarse con el apoderado. Actitudes de las familias: Creen que, con mandar al niño al colegio, han cumplido y no se preocupan de las tareas, de las reuniones. Contexto de las familias: Situaciones de violencia intrafamiliar.		

			Violencia. Familias “precarias”. Consumo de drogas. Familias traficantes. Por el contexto, las familias son más resistentes a las intervenciones. <u>Sostenedor:</u> Problemas: Espacio físico para el trabajo de la dupla en la escuela. Mejorar la planificación de roles y responsabilidades en la escuela. Resistencias propias de la cultura escolar. <u>Profesionales psicosociales:</u> Cuando hay vulneraciones, los avances son más lentos.		

3-. Facilitadores *Procesos, eventos, situaciones, personas que permiten el óptimo desarrollo de la intervención social en la escuela*	Proniño: Ha presentado una alta adhesión de las familias, esto se ha visto facilitado porque en los primeros años de implementación del Programa en la escuela, financiaba ayudas materiales para los niños: mochilas equipadas, uniformes, pago de horas médicas particulares, ayuda económica para compra de anteojos, entre otros aportes. Por otra parte, el Programa resulta atractivo para los niños, ya que en su área de promocional – que implica potenciar la recreación y el uso del tiempo libre de los niños/as – se contemplan salidas al cine, paseos culturales a Santiago, salidas a Mampato, etc. En ocasiones el programa llevaba a la escuela obras de teatros, cine en 3D, Cuenta cuentos u otros servicios. Actividades recordadas y valoradas por los niños. Cabe destacar que en esta escuela, dado los antecedentes de Trabajo Infantil, la totalidad de los estudiantes eran beneficiarios del programa. Esta disposición de recursos también se hacía notar al considerar material llamativo	Profesionales Psicosociales: Duplas: Que están insertas en la escuela Son parte de la escuela Cuentan con marco teórico: Sistémico Resiliencia Considera la cultura de la escuela.	Equipo de Gestión: Estrategias: Se trabaja en equipo. Trabajo altamente coordinado con la orientadora: La orientadora fue dupla anteriormente Es psicóloga Esto no ocurre en otras escuelas. VVDD Informar a los profesores de los procesos de los NN Generar actividades para que los apoderados puedan participar. En el proceso de intervención: el profesor deriva directamente. Características del director (nuevo): Claro Sabio Que conformó un buen equipo. Con mucha formación. Profesores:	<u>Equipo de gestión:</u> El contar con los profesionales para dar respuesta a las conductas y características de los niños. Perfil de los profesionales: Los profesionales seleccionados mantienen una actitud prudente, de respeto del rol de cada profesional. Han mejorado en la organización y coordinación de los tiempos y los espacios. Contexto: Pertenecer a la misma localidad: se conoce más la dinámica familiar y lo que les está pasando. Y con esto el profesional se siente más involucrado. <u>Profesores:</u> Los profesores están comprometidos y han tenido buena disposición para organizarse y planificar. <u>Profesional psicosocial:</u> Condiciones del colegio:	<u>Sostenedor:</u> Profesores, hacen alianzas y cuando se juntan y analizan las intervenciones. Que los padres se incorporen. <u>Equipo de gestión:</u> Recursos: Mayor acceso de recursos, desde el Estado. Lo que facilita el vínculo, porque son recursos destinados a los alumnos más vulnerables, a mejorar el trabajo con ellos y para ellos. Actitud de los profesionales del colegio: Reconocen cuando no tienen las herramientas o especialización necesaria para abordar las problemáticas de los alumnos y tienen apertura para asumir esta realidad.

	y de calidad para los trabajos de Talleres con niños y familias, posibilidad de ofrecer desayunos u onces en las actividades con familias. Esto resulta atractivo para las familias y se manifestaba en mayor participación y constancia en las actividades. De esta forma, era conveniente para programas que disponen de menos recursos, hacer alianzas con Proniño y realizar algunas actividades en conjunto.		Actitudes del profesor: Apoya a la dupla Características del profesor: Comprometido por su curso Apoya a los NN de una manera integral Demuestra afecta a los NN Facilita la participación de los padres: Los llama insistentemente para que asistan a reuniones. Características de la escuela: Puertas abiertas: Los padres pueden contactarse con los profesores fácilmente. Sostenedor: Rol del Director Organización de la Escuela Trabajo del equipo de convivencia: Dupla Orientadora Articulación en la escuela	En las intervenciones, tienen a los distintos actores (niño, apoderado, profesor, equipo directivo), lo que favorece la complementariedad de las acciones y se constituye en un factor protector. Las acciones necesarias para las intervenciones se llevan a cabo con fluidez. Los profesionales psicosociales, participan de los concejos o reuniones del equipo del colegio. Los profesionales son considerados uno más del equipo. Desde el equipo de dirección, se ha entregado la confianza y respaldo a los profesionales. Desde esto, se abren los espacios para las intervenciones. Está la disposición para recibir las sugerencias, comentar y coordinar las acciones. Cobertura: Se amplió la cobertura, al trabajo con niños con: Síndrome de Down,	

			La escuela tiene un modelo de trabajo. Profesionales psicosociales: Relación con equipo directivo: Dupla de intervención ha establecido buena relación con el equipo directivo. Valoración del trabajo de la dupla: Éste valora el trabajo de la dupla y esta valoración se traspasaría a los docentes.	Asperger y Déficit Atencional. Recursos: Contar con un equipo profesional: educadoras diferenciales, psicólogos, fonoaudiólogos, psicopedagogos. <u>Sostenedor:</u> Incorporación de profesionales psicosociales: Incorporación interna y administrativa de los profesionales en las escuelas. Son vistos de forma más cercana y les permite conocer las características propias de la escuela, su cultura, sus alumnos, sus apoderados. Es una política comunal que los profesionales estén incorporados. La inclusión de un asistente social: que trabaja en favorecer el vínculo con otros programas y el trabajo con redes.	

4-. Sistemas de registros *Mecanismos, formas, instrumentos, estrategias para registrar (anotar, grabar, sistematizar, etc.) los procesos de intervención social en la escuela*		Dupla **Instrumentos:** Ficha social. Registro de mails y llamadas telefónicas. Planilla semestral. Planilla anual. Informes de derivación a la red. Planificación anual. **Facilitadores para los instrumentos:** Plataforma comunal SENDA Registra traslados Registra seguimientos Acceso seguro Garantiza confidencialidad de la información.	Equipo de gestión: Registros: Hay un formato, se deja evidencia de lo que se entregó y de lo que se refirió. Sí los hay Registros de SENDA Problemas: Para instalar la plataforma informática este año. Datos: Hay cuantitativos Base de dato de la Escuela Registro del equipo de trabajo. Utilidad de los datos: Cuantos estudiantes tienen tal problema Orienta la intervención Orienta las metas y objetivos para periodo siguiente. Características de los Datos: Algunos son confidenciales.	<u>Profesores:</u> Decreto 170, permite registro de las ocasiones en que los apoderados acuden al colegio a conversar con los profesionales. <u>Profesionales psicosociales:</u> Realizan distintos tipos de registro: -Ministerial: cuadernillo de coordinación, libros de clase, libro de dirección. -De equipo: Fichas clínicas y registro individual. -Pruebas que miden el desempeño en el área verbal: registran los avances. -Informe evolutivo: registro de la terapia que se lleva a cabo. - Registro de entrevistas, seguimientos, intervenciones, resumen de seguimiento mensual.	<u>Profesionales psicosociales:</u> Libro de clases: información de asistencia y rendimiento. Gráficos comparativos de asistencia por años. Proniño: tiene diversos tipos de registro: -RCM: se entrega una vez al mes. Se registran todas las intervenciones. -Talleres: pautas de observación, pautas de evaluación de proceso y nómina de asistencia. - Registro de visitas domiciliarias. - Ficha individual para cada niño. - No hay sistema específico de seguimiento. Se envían los registros a los directores, equipo técnico y profesores y se muestra una vez al mes. Dupla psicosocial: -Ficha de atención: de apoderados, de

			Se requiere el manejo de la confidencialidad. Casos de vulneraciones graves de los niños. Instrumentos de evaluación: PIE Dupla Se generan informes. Se realiza seguimiento anual de los casos. Que se hace con la información: Se entrega la información a los profesores de: VVDD Temas tratados La información está en carpetas Hay un Registro estadístico en la oficina. Necesidad: Evaluación de proceso Profesional psicosocial: Recursos para el manejo de datos: Computador		alumnos, de docentes, de reuniones con equipos. - Fichas de visitas domiciliarias. -Bitácora diaria de las actividades. - Talleres: listas de asistencia, fotos.

			Sistema SENDA: sistema comunal en red. (**): Facilita las derivaciones o traslados de escuela. Facilita la comunicación interdupla. CORMAP posee: Línea base Sistema SENDA: se está implementando progresivamente en todas las escuelas de la comuna. Fichas psicosociales: para VVDD Trabajo de la dupla: Sistematizar procesos Creando sus propias herramientas (¨) Comisiones de trabajo: Una de ellas mejora la Ficha (desde 2010). Instrumentos: Planilla (desde 2008) (*) Planilla semestral Ficha psicosocial (desde 2009) Registro de screeming con los NN con principales problemas.		

			Fichas psicosociales Fichas VVDD Fichas de Derivación Fichas de Seguimiento Ficha de entrevista a profesores Registros para actividades grupales Características de los Datos: Algunos son confidenciales (*) Restricción de la información. Sistema SENDA: sistema comunal en red. (**): Facilita las derivaciones o traslados de escuela. Facilita la comunicación inter-dupla. Datos dupla: Se mida la cantidad de intervenciones realizadas. Datos cuantitativos. Sostenedor: Sistemas creados: Manual de convivencia		

			Protocolo de asistencia: SAT Involucra a la dupla Asistencia de los NN Protocolo situaciones de abuso sexual.		

5-. Programas asociados *Identifica, describe o caracteriza programas de intervención que estén funcionando en la escuela*	Programa de Integración Escolar (PIE) Programa Habilidades para la Vida (PHpV) Programa Previene Iniciativas provenientes de los profesionales SEP Programa Proniño. Cuatro de ellos poseen financiamiento público y difieren en la carga horaria destinada al establecimiento. Prima la presencia del Programa de Integración Escolar y el Programa Proniño, ya que son dos iniciativas que tienen dedicación horaria completa en la escuela. En menor medida se identifica el Programa Habilidades para la Vida de JUNAEB.	Duplas: Programas: After school/ Programa 4 a 7: Piloto, responde a las madres que trabajan. PIE Duplas Sistema de alerta temprana. PHpV. Equipo de gestión: Rededuca Centro Suyai Senda Previene: Intervenciones precisas Una actividad para toda la comunidad.	<u>Equipo de gestión:</u> APTUS: propuesta de matemáticas y lenguaje, de 1° a 6° básico. Sin resultados. Programa de la Corporación: para estudiantes con problemas de aprendizaje (profesionales educadores diferencial, psicopedagogos, fonoaudiólogos). Redes externas que apoyan la gestión. “Centro de Diagnóstico”: atención con neurólogos. (SUYAI) ISICA. PIE. SUYAI. OPD: deben insistir o concurrir personalmente para obtener información	<u>Equipo de gestión:</u> ADRA: “Buena calidad”. Pro niño: “ayudan a los niños más vulnerables”. Apoyo material. Realizan Visitas Domiciliaras, “saben acercarse a la gente”. Habilidades para la vida: son un equipo de apoyo. <u>Profesionales psicosociales:</u> ADRA: atienden en forma rápida. Posta: actividades deportivas, cátedras para profesores y apoderados. ATE: asesorías externas. Programas del Municipio.	<u>Equipo de gestión:</u> OPD: comunas de Pedro Aguirre Cerda y Lo Espejo. Equipo interdisciplinario del Tribunal de Familia de San Miguel. ONG: que trabaja con Tribunales y toma casos de niños que están bajo el cuidado personal de adultos responsables. Realizan intervención y con el colegio se vinculan para informarse sobre aprendizajes y asistencia. Derivaban casos a Carabineros: instancias graves, cuando el niño no asiste en un mes y no hay información de él.

	Cada uno de los programas posee objetivos propios y énfasis diferentes en su rol al interior de la escuela. Ellos se distinguen en relación a su fuente de financiamiento, siendo cuatro de ellos financiados por recursos públicos provenientes del Ministerio de Educación y cuyas líneas programáticas se canalizan a través del gobierno local, ya sea desde la Corporación Municipal de Educación como de otras unidades municipales. Sólo uno de los Programas, posee financiamiento privado, contando con recursos provenientes de la Fundación Telefónica España que han sido canalizados a través de la ONG Consejo de Defensa del Niño (CODENI). Se destacan los programas que poseen permanencia parcial en la escuela (horas profesionales o medias jornadas), como es el caso del Programa Habilidades para la Vida, Programa Previene e Iniciativas SEP. Aquellos programas donde los profesionales están a tiempo completo en el establecimiento, estos son	Prejóvenes- Iglesia: Trabajan con NN en riesgo. De 6° y 7° año. PHpV. Fundación Acepta Duplas psicosociales. PIE: Equipo diferencial. Profesores: PHpV PIE: Más que un programa Es una estrategia pedagógica.	de los casos. La respuesta no siempre es oportuna porque estaría con alta demanda. SAP: Sistema de Alerta Temprana. Objetivo de mejorar la reinserción escolar, ante la alta deserción escolar. Consultorio, CRS. PREVIENE. Redes de salud, programas familiares, programas de intervenciones breves. Centro de Padres del colegio. Hospital cordillera, COSAM: hay una organización que las agrupa desde la Corporación y desde el colegio, “tratan de no perder ese vínculo”. JUNAEB: entrega desayuno y almuerzo a los niños. Programa Municipal: entrega uniformes y materiales escolares (más del 80% de los alumnos reciben).	<u>Profesores:</u> PIE.	Mencionan Habilidades para la vida: realizaría un trabajo preventivo. <u>Profesional psicosocial:</u> OPD: comunas de Pedro Aguirre Cerda y Lo Espejo. Consultorio: por casos de niños con hiperactividad y problemas emocionales. Consultorio y COSAM: “es lo que más ha servido”. Consultorio: para realizar algún taller. El mismo Consultorio solicita colaboración en talleres que organiza. COSAM: salud mental, consumo de drogas, problemas conductuales. Consultorio, PDI, COSAM: “redes más fuertes”. Carabineros. Tribunales: en casos “más extremos”. Otras redes: PIE, PIB que llegan por instancia judiciales.

	Proyecto de Integración Escolar y el Programa Proniño.		<u>Profesionales psicosociales:</u> Consultorios: derivaciones por déficit atencional o trastorno de aprendizaje serio. Tribunales de Familia, conversaciones con SENAME, Corporación OPCIÓN de Ñuñoa. CAUS: Centro de Atención Psicológica de la Universidad de Chile: derivan casos. Universidad Adolfo Ibáñez. Universidad Católica. OPD, Consultorio: se deriva a niños con problemas de comportamiento en la sala. Estas redes realizan charlas en el colegio. Centro SUYAI: atiende a niños con trastornos conductuales. CRS. PREVIENE: una psicóloga va al colegio. Programas más formales: Consultorio, Carabineros. Programas Comunitarios: PPIE, PIB.		Proniño: que realizaría aportes en materiales y en intervención. Dupla psicosocial: que correspondería a aportes de la Ley SEP. Programa de integración.

			Centro de la Mujer, OPD, SUYAI: realizan reuniones con ellos. CRS: realizan reuniones mensuales. Consultan sobre casos, analizan estrategias de intervención a seguir. Consultorio: buena relación. Un psicólogo y una matrona van al colegio. <u>Familia:</u> Derivación a Centro SUYAI <u>Profesores:</u> Identifican a la dupla psicosocial. Derivaciones a UDP. Derivaciones a SUYAI. SENAME: por caso de abuso. <u>Sostenedor:</u> Duplas y SUYAI: el Centro atiende al niño y la dupla realiza seguimiento y se vincula con la familia.		

6-. Estrategias de intervención *Mecanismos, formas de hacer intervención, metodologías, conjunto de acciones de carácter técnico desde donde se concreta la intervención social*	Las estrategias mayormente identificadas son: Talleres para niños y familias Reuniones de apoderados acotadas o ampliadas Acciones de acompañamiento o seguimiento en el marco de las atenciones regulares de los niños. Iniciativas propias de la escuela no asociadas a ningún programa: Surgen como un complemento al trabajo realizado por los programas externos Son reactivas a problemáticas presentes en la dinámica escolar. Estrategias: Uso de un celular de la escuela para contactar a los padres y apoderados Talleres para niños y para padres principalmente en temáticas de disciplina de cursos y sesiones reflexivas en el marco de las reuniones de apoderados.	Profesionales Psicosociales: Duplas psicosociales: Apoyo a la escuela. Reconocimiento a la red y suespecialización. Abordaje técnico: Perspectiva de derechos (temas) Convivencia escolar (global) Apoyo desde la mirada de: Sistémica Del niño – a veces solo Familia Contexto Roles: Psicóloga: Intervenciones breves de ser necesario Detección para derivar a la red. Psicoeducación. Trabajo con los padres. Apoyo indirecto a los NN. Acciones: Detección: la realiza el profesional o el profesor.	Equipo de Gestión: Reconoce Niveles de intervención: prevención, promoción e intervención. Se evalúa: Encuestas de satisfacción. Estrategias: Talleres para padres. Talleres en los cursos. Intervenciones de carácter breve (identifica el problema, se deriva y se hace seguimiento) Derivaciones: No se interviene directamente, se deriva a redes. Forma de intervenir: Se interviene, se guía, se está ahí para los niños. Detección: Cuando se detecta a un niño con dificultades, se conversa con la dupla, la orientadora y los inspectores. Instancias de reporte de intervenciones: En reunión de gestión, se da un reporte.	<u>Equipo de gestión:</u> Problemas: autocontrol de los NN, Deserción escolar. Baja tolerancia a la frustración. Se sienten apocados. Intervención: Planes de convivencia Apoyo de las redes. Falta: Seguimiento Aplicar la resolución de conflicto. Recursos de la escuela: Psicólogo. 4 educadoras diferenciales. Acciones del psicólogo: Citas a los apoderados. Vienen a las citas. Terapias a los NN para que mejoren el rendimiento y los aprendizajes. Acciones psicólogo PIE:	<u>Profesional psicosocial:</u> Psicóloga del colegio: como son muchos niños, no logra realizar atención clínica y por lo tanto, realiza intervención grupal en Talleres. “Participación comunitaria”. Encuesta de satisfacción. Talleres psicoeducativos. Talleres de sexualidad. Talleres de habilidades parentales. En primera instancia, abordaban la asistencia y la conducta, viste por la psicóloga. Proniño: trabajan con la familia, con los profesores, con la comunidad. Se intenta vincularse más con la familia, con un estilo menos formal que el que se establece con el profesor. En visitas domiciliarias, la familia cuenta sobre su situación y se establece un

	Iniciativas asociadas al Programa Habilidades para la Vida: Talleres, los que se van ajustando según el actor al que estén dirigidos. NN: Centrado en habilidades sociales. Padres y apoderados: Del nivel preescolar están centrados en habilidades parentales. Profesores: Temáticas de autocuidado. Esta estrategia: aborda dimensiones relacionadas a la promoción y prevención de problemáticas de salud mental que pueden afectar el desempeño de los niños en la escuela. Los profesionales se han coordinado con los profesionales del Programa Proniño, para compartir registros de datos de los niños y sus familias, generar convocatorias a actividades de manera conjunta, evitando duplicar intervenciones con los niños.	Derivación a redes: buscar la red más adecuada para el NN. Seguimientos: a las derivaciones a la red. Intervención grupal: Prevención Promoción Temas: Convivencia Abuso sexual Motivación escolar Autoconocimiento del cuerpo. Busca: Abarcar más NN. Sirve para detectar problemas individuales. Tipos de intervención: Talleres Observación en aula. Las duplas psicosociales están, asisten a los consejos de profesores. Mediación escolar: temas de convivencia.	Compromiso del EG con la intervención: Equipo de gestión está presente en el patio o en las salas, observando situaciones puntuales y se le informa a la orientadora en la reunión de gestión Objetivo de la intervención: Para que sean capaces de tomar decisiones efectivas. Se trabaja en la contingencia, ante casos urgentes. “Apagando todos los incendios”. Dupla: Funciones: Seguimiento a los NN con problemas Coordinación de redes en la escuela (*): Trabajo coordinado con el sistema de salud: Salud mental: apoyar tratamiento medicamentoso de los NN (*): Se entregan dosis correspondientes en horario escolar. Relación Programas/redes:	Está tres veces por semana en la escuela. Trabaja directamente con las educadoras diferenciales. Atiende a los NN del Programa: Evaluaciones psicométricas. Atención en crisis. Atención problemas emocionales de los NN. Talleres con los NN. Entrevistas a apoderados. Con recursos CEP, contrataron a otra psicóloga. Cuentan con fonoaudiólogas: niños con problemas de lenguaje. A nivel comunal: Una trabajadora social del equipo psicosocial. Acude a la escuela cuando se necesita. Instancias: Reunión de reflexión pedagógica (*):	compromiso para mejorar. <u>Profesores:</u> Monitoras trabajan individualmente con los niños que han faltado a clases para que no se atrasen más.

	Iniciativas asociadas al Proyecto de Integración Escolar (PIE) Organiza sus estrategias de intervención, según el actor al que se dirigen, sea este niño/a o familia. Las estrategias de intervención dirigidas a los niños/as responden al diagnóstico de cada uno: no se trata de estrategias estandarizadas. Abarcar aspectos físicos o intelectuales. Las acciones que contempla el programa están dadas de acuerdo a sus normas técnicas, no dejando espacio a innovaciones. El trabajo con las familias, consiste en involucrarlas en los procesos de los niños, destacando el rol que poseen en los procesos de aprendizaje. Aborda a los padres a través de entrevistas personalizadas donde se va informando y acompañando el trabajo de los niños/as. Particularmente en la escuela, el equipo del Proyecto de Integración ha rotado en los últimos dos	Citación a apoderados: otras dificultades. Tipo de intervención: Demanda espontánea: Requerimientos de los padres Solicitado por la orientadora Programa HpV: Posee lineamientos claros. Talleres. Trabajo en conjunto con la dupla. Evitar sobreintervenciones. Rol de la corporación: Da lineamientos: Promoción Prevención Buenas prácticas Sistematizar la experiencia. Buscar complementarse con la cultura de la escuela. Trabajo de la corporación – duplas: Genera sistema de registros: Protocolos:	Ágil Directa. Asistencia de los NN Labores administrativas Coordinación de proyectos psicosociales en la escuela Detección de problemas Derivación Apoya a otros programas. Registro de todas las acciones. Duplas corporación: Labores: Comisiones: Una Comisión: Marco Teórico. Aún no se socializa. Una comisión: Instrumentos. Cobertura: Oficial: 1° básico a 4° básico Real: 1° básico a 4° medio	Los profesionales están presentes e intervienen. Programas: ADRA: ONG relacionada con religión. Hacen seguimiento a NN en riesgo social. Realizan talleres para los NN. Apoyan a los NN prestándoles computador e internet. Hay una sede en la comuna. Tienen buenos líderes. Los NN se interesan por las actividades. Proniño: Apoyo material. Apoyan a NN más vulnerables. Hacen VVDD. Saben acercarse a la gente. Los apoderados perciben el apoyo. Talleres: bien recibidos.	

	años, esto ha generado malestar en la comunidad. Iniciativas asociadas al Programa Proniño Tiene una permanencia de cuatro años en la escuela y porque sus fases de intervención son más flexibles que los otros programas, dejando espacio para acoger las demandas directas de la escuela. El profesional a cargo, presentaba un liderazgo entre los programas, favoreciendo el diálogo y disponiéndose positivamente para coordinar las intervenciones entre programas. Estrategias: Talleres para niños/as Talleres para familias Estrategias compartidas con otros programas: acordar convocatorias, grupos cursos y dividir la implementación de acciones, a fin de no sobre-intervenir y aprovechar de mejor forma los recursos. Ayudas materiales para los niños: mochilas equipadas, uniformes, pago de horas médicas particulares, ayuda	Violencia escolar Abuso sexual Flujograma de derivación. Equipo de Gestión: Duplas psicosociales: Acciones: Apoyo postulación de los NN preferenciales Implementación lineamientos de convivencia. Con los padres: Desarrollo de habilidades parentales Tipo de intervención: Individual Colectiva Red: Consultas: Sexualidad Grupal: 7° y 8°. Profesores: Apoyo de los profesionales en las reuniones de apoderados, ante temas conflictivos.	Estrategias: Entrevistas a NN: Se sacan de la sala. VVDD: Situaciones de inasistencia. Para recordar horas de atención médica especializadas. Algunos apoderados no les gustan, a otros sí. Se conversa con la familia Se da un trabajo más directo. Reuniones con apoderados: Buena asistencia Se hace una convivencia para esperarlos. Activación de redes: Consultorio. Hospital COSAM OPD Redes recreativas.	Los profesionales están integrados al equipo de gestión. Son parte del área de convivencia. Informan a los profesores de la dimensión psicosocial de los NN. Estrategias: Visitas domiciliarias: casos más complicados. Situaciones de inasistencia prolongada. Trabajo directo con familia. Responder requerimientos de tribunales. Han permitido prevenir la deserción escolar. Seguimiento de terapia individual, grupal, con familia. Orientación a los padres: cómo abordar a los NN. Entrevistas con apoderados. Trabajo con redes. Realización de informes.	

	económica para compra de anteojos, entre otros aportes. Área de promocional: Potenciar la recreación y el uso del tiempo libre de los NN: Salidas al cine, paseos culturales a Santiago, salidas a Mampato, etc. Para la Escuela: Llevaba a la escuela obras de teatros, cine en 3D, Cuenta cuentos u otros servicios. Material llamativo y de calidad para los trabajos de Talleres con niños y familias. Posibilidad de ofrecer desayunos u onces en las actividades con familias. Conveniente para programas que disponen de menos recursos, hacer alianzas con Proniño y realizar algunas actividades en conjunto.	PIE: Estrategia pedagógica Normaliza el ambiente escolar para NN con NNEE. Sostenedor: Creación de protocolos: De asistencia Programa de alerta temprana. Familia: La escuela busca a los NN Realización de VVDD Se valora.	Problemáticas que enfrenta: Violencia Violaciones Apoderados violentos: Baja asistencia Carencias Daños Problemas familiares Áreas de intervención: Trabajo en aula Trabajo con profesores: observaciones en aula. Se entrega reportes: gestión curricular y NN con problemas. Apoyo a profesores En Media los profes no quieren colaborar. Se trabaja con la dupla. Trabajo con apoderados: entrevistas Talleres Participación en reuniones de apoderados. Trabajo en los hogares. Conexión Familia-Escuela	Derivaciones. Gestionar horas de especialistas para los NN. Talleres padres (*). Talleres NN. Intervenciones en reuniones de apoderados: No pedir cuotas, No hablar de casos específicos. Se ajustan a los horarios en que los padres pueden asistir. Actividades de los psicólogos en la reunión. Actividades institucionales: Aniversario. Celebración día de la mamá Celebración día del papá Celebración del día del alumno Hay una buena adhesión de las familias a las celebraciones.	

			Vínculo personal con las familias Trabajo con CPPAA: Organización de actividades. Trabajo en el aula: Observación de clases en aula. Observación clases de educación física. Observaciones desayunos. Trabajo de terreno. Niveles de intervención: Prevención (*): se trabaja con aquellos que presentan factores de riesgo. Promoción (*): se trabaja con todos los cursos. Intervención (*): Breve Detecta redes Deriva Seguimiento (*). Casos: Los aborda la misma dupla y hace seguimiento.	Organización de la escuela: Reuniones de apoderados mensuales y calendarizadas con tiempo. Cada curso tiene una directiva. Las directivas se reúnen cada dos meses con la directora. Después las Directivas informan en sus cursos. Momentos de la reunión de apoderados: Parte pedagógica: trabajo del profesor, informar los avances y temas de rendimiento y comportamiento. Tiempo para que los apoderados se organicen: Onces, convivencias, paseos. Momento formativo para los apoderados: abordaje de aspectos valóricos, talleres, orientación a los apoderados. El profesor lidera la reunión.	

			Complementa la labor de las redes. Enfoques: Sistémico De Derechos de la Infancia Psicosocial Integral (lo familiar, lo social, lo psico emocional). Trabajo con redes. Particularidades de la dupla: Han construido todo su material técnico. Se aportan distintas miradas Realizan tareas conjuntas Se dividen en los programas que apoyan Se trabaja sobre la contingencia: Se supera la planificación Urgencias. Los NN las respetan. Itinerario de la intervención: Ingresos: El equipo detecta	Eventualmente invita a la directora. Medios de convocatoria: Escritos: Libreta de comunicaciones Documento comunicados Página web. Actividades organizadas con los apoderados: 1° semestre: Actividad institucional Día de la madre Día del padre 2° semestre: Peña folclórica: participan todos los cursos, con bailes y venta de productos de la zona. Aniversario del colegio: una semana de celebración, cada día una actividad, se presentan los reyes, coreografías, día del deporte, viajes pedagógicos, una velada con los apoderados.	

			Demanda espontánea. Derivación de profesores. Derivaciones del PIE. Ajustes a la intervención: Acomodar horarios para VVDD Motivar la asistencia de los NN No ha sido efectivo. Instancias de coordinación: Reunión de gestión: Definir a qué NN hay que atender. Relación equipo de gestión-dupla: Trabajo interdisciplinario. Vinculación: orientadora-dupla-UTP PIE: Recursos para la intervención en problemas de aprendizajes: 6 profesores diferenciales Psicopedagogo Fonoaudiólogo Programa propio de la corporación.	Graduaciones: de octavo y kínder. Son muy solemnes, con una gala, mucho despliegue, con una fiesta. Bingos Familiares para reunir fondos. Buena convocatoria. Relación profesionales-profesores: Psicólogos dan indicaciones a los profesores. Reuniones psicólogos-profesores. Entregan pautas. Profesionales hacen una cuenta pública de sus tareas: NN atendidos, diagnósticos, acciones, etc. Es un trabajo colaborativo. Itinerario de la intervención: Detección. Se llena Ficha de derivación interna: Que se observa, en qué afecta el aprendizaje. Psicólogos: evalúan la derivación.	

			Programas externos: Aptus: Propuesta alternativa en matemática y lenguaje De 1° a 6° Básico Lleva 4 años en el colegio Cero resultados Venden libros Planes de clases unitarios No considera las necesidades de la escuela. Recursos profesionales para la intervención: Orientadora: bien evaluada Dupla Control de asistencia: Con carabineros. Acogida de la escuela a programas externos: Se evalúa si sirve a la Escuela. Hay buenas intervenciones, pero cortas. Ejemplo: organización con que hicieron el manual de convivencia.	Derivan a la red interna más pertinente. Itinerario con intervención: Entrevista NN Entrevista apoderado Firma de compromiso apoderados Trabajo con el NN. Programas: PIE: para NN con NNEE Fonoaudióloga. Integración La profesional tiene una profesora diferencial de apoyo en el aula (*) Profesoras tienen horas destinadas a la coordinación con profe diferencial. Cuentan con material de apoyo. Los NN están bien atendidos Los NN están apoyados Antes los NN se sacaban de la sala.	

			No resultó en otra escuela. Programa valórico de orientación: Disciplina Respeto en aula Se está preparando a los profesores. Visión social Trabajo colaborativo con profesores. <u>Profesionales psicosociales:</u> Teóricamente: T. de sistemas Resiliencia. Abordar técnicamente: Casos de vulneración de derechos. Promoción. Prevención. Convivencia escolar. Lineamientos técnicos: Desde la CORMUP: Modelo teórico Líneas base Instrumentos comunes:	Tienen un prestigio ganado dentro de la escuela. Los NN solicitan que los atiendan. Tensiones: profesoras jefas exigen mucho a profe diferencial. Intervenciones con recursos SEP: Psicóloga: Atiende NN que no son de integración Con problemas conductuales Problemas de rendimientos Problemas familiares. Proniño: Una TS. La única de la escuela. La Directora coordina que los programas internos y el programa externo armonicen su quehacer. Familia: Estrategias: Paseos: (*)	

			Ficha psicosocial. Planificación anual. Consideración de la escuela: negociación Director de la Escuela. Adecuarse a los lugares de implementación. Instrumentos: Ficha de focalización: la completa el profesor Son derivados a orientación: Se resuelve Se pasa a la dupla Se lee la ficha Se entrevista al NN Se entrevista al apoderado Consejos de profesores: las duplas participan en esta instancia. Rol dupla: Detectar Intervenir vulneraciones graves Sujetos de intervención: NN Importante (*)	Impacto: los niños están más motivados por ir al colegio. Ayuda material: cuando se tienen varios niños es un gran aporte. Control de asistencia: positivo. Nos ayudan a ser más responsables con los niños. Talleres: ayudan, cuando se ha pasado por momentos difíciles, les gusta participar. Valoración: Se ve más apoyo en la escuela para los niños. Los profesionales han ayudado a que los papás (hombres) se integren a aspectos de la educación de los NN. Profesores: PIE: Equipo: 3 Educadores diferenciales 1 psicologo 1 fonoaudilogo	

			Creíble Al primero que se entrevista. Informante principal. Estrategias: Apoyo al NN Apoyo a la familia Particularidades: Consideración del contexto. Conocer la cultura de la escuela. Conocer particularidades Conocer los problemas Desde una mirada sistémica. Reconocer experticia de la red: No atender todo en la escuela. Lo que será mejor atendido en la red. Se abarca una mayor cantidad de niños. Se busca disminuir intervenciones individuales y favorecer las grupales. Si no se cuenta con el apoyo familiar para	Educadora Diferencial: Condiciones de trabajo: Jornada completa de 44 horas, hacer asistencia al aula, idealmente 10 horas a cada curso, coordinación con profesores de clases. Función: Acompañar a los NN del programa, Apoyar la intervención psicológica, acorde al diagnóstico (transitorios y permanentes), Transitorios: Déficit atencional, hiperactividad, dificultades específicas del aprendizaje, rasgos cognitivos límites y trastornos específicos del lenguaje. Permanentes: Déficit intelectual leve. Otras discapacidades: discapacidad cognitiva, malformación congénita, hemiparesia. Coberturas: Prebásica:	

			trabajar, se trabaja sólo con el NN. La intervención debe tener objetivos que tengan un componente educativo. Dupla con permanencia en la escuela media jornada o jornada completa. Depender de la corporación. Se considera la mirada del profesor y de asistentes de la educación: estos son parte del territorio de los apoderados. Intervenciones breves. Se abarca toda la escuela, no grupos específicos. Funciones: Fase 1: Primer barrido de lista del SAT Derivaciones a redes internas: Programa 4 a 7 Casos atendidos en la escuela: Psicóloga: Intervención Breve	Donde hay mayor cantidad de NN con déficit atencional (capacidades diferentes) Prekinder: 3 NN con síndrome de down y trastornos generalizados del desarrollo, Kinder: 1 sindrome de down y 5 transitorios (trastornos específicos del lenguaje). Primer ciclo: primero y segundo: potenciar áreas instrumentales de lenguaje y matemáticas. Hay que pensar un plan global para hacer una simulación temprana e integral. Programas: Funciones: Motivar a los NN a asistir a escuela, Apoyarlos en sus dificultades y problemas, Atención social a los NN. Los padres se comprometen	

			Psicoeducación a apoderados Atenciones individuales a NN Fase 2: Cdo tienes más de 5 inasistencias al mes. Incentivar la asistencia. Fase 3: Dupla colabora enviando info a organismos respectivos. Funciones (Fuera de las fases): Media en los conflictos escolares menores. Estrategias: Intervención grupal: Promoción Prevención Temas: Convivencia Prevención de abuso sex Motivación escolar Cuidado del cuerpo Responsabilidades de los NN	Los padres reciben incentivos materiales Logran prevenir el TI. Vínculo PIE con apoderados: Se sigue el conducto regular con la Directora, Con la coordinadora académica, Con los profesores, Ahí vamos citando. Registramos las intervenciones con las familias La familia debe comprometerse. Atenciones PIE: Atención psicológica, Educadora diferencial de apoyo en aula, Hay un protocolo para derivar a los NN al psicólogo Para atenciones sociales: las TS no entran por el PIE sino por la Dirección. Profesional PIE: Trabaja tres veces a la semana con los NN.	

			Sexualidad. Ventaja: se abarca a más NN Tb sirve para detectar problemas individuales. Observación en aula Talleres: Para padres: Mismos temas que los NN 1° Básico. Abuso sexual Abarca a todo el curso. Promocional. Implementación plan de convivencia Seguimiento de asistencia: Mensual de la asistencia Si hay tres semanas de inasistencia el profesor debe avisar. Resultados de la intervención. Si no hay resultados pasa a fase 3. Vulneración de derechos. Sistema de alerta temprana.	Se ve más estable, Se siente parte del equipo escuela. Apoyo social de la Corporación: 1 TS: Intervenciones específicas con una familia. Programa HpV: Se vinculan a través de la inspectora general. Proniño: Generan cambios en los NN El programa estructura su trabajo con metas y los NN se comprometen. Estrategias implementadas en la escuela: Recreos entretenidos, Implementaciones de luces y juegos para los NN por parte de los padres, Premio a la asistencia de los papás a las reuniones, Los NN elegían una asignatura donde les	

			Dupla apoya a otros programas: Programa HpV Complementando la intervención Reunión de Equipo Psicosocial: Resolver problemas puntuales Casos severos Capacitación con la red: La red muestra su oferta para que las duplas deriven. Demandas a las duplas: Desde los profesores: Problemas de conductas. Derivaciones: Consultorios: Déficit atencional Trastorno de aprendizaje serio Atenciones: Demanda espontánea: NN Apoderados	fuera mal y se les regalaba una nota. Con estas medidas los papás se comprometieron. Fondos concursables de SENADI en el área de educación: Taller de encuadernación Invernadero Taller de mosaico Taller de medio ambiente Sala de psicomotricidad Ayudas individuales para los NN: Con credencial de discapacidad Se explora con la familia las necesidades de los NN Ejemplo: Silla de traslado Barras para el baño Postulación: A través del municipio, Directamente por el colegio.	

			Estrategias de intervención con la familia: Orientar Fortalecer rol parental Buscar otros apoyos académicos para los padres Relevar importancia de la educación. Estrategias innovadoras para atraer apoderados: Obra de teatro Buena asistencia Estrategias de contacto con las familias: Denuncias Libro de clases VVDD: Se da en otro contexto. Se establece cercanía. Facilita futuros contactos. Se generan vínculos. Buena recepción por parte de la familia: Conocen previamente a la dupla. Control de asistencia.	Profesores e intervenciones: Saben qué NN se va a atender con cada profesional. Hay comunicación directa profesor-profesional. Disposición para programas externos: Si apoyará a los NN es bienvenido: ADRA Proniño. Tipos de apoyos: Proniño: Material: Mochilas, Zapatos, Materiales Programa HpV: Taller Actividades de convivencia	

			Se aprecia la dinámica familiar. Conocer problemáticas. Conocer condiciones habitacionales. Llamadas telefónicas Citación a apoderados. Problemas: Son manifestados por los NN Son reportados por los profesores Denuncias Desarrollo del proceso Programa 4 a 7: Talleres: NN de 6 a 12 años Monitores externos a la Escuela Estructura: Reforzamiento Colación Taller recreativo Dirigido a hijos de mujeres trabajadoras: Contrato de trabajo	Vinculación profesor-familia: En reuniones de apoderados: Se les enseña a los padres como apoyar a los NN, Se apoyan entre ellos, Escriben a la profesora si no entendieron alguna tarea dirigida a los niños. Si es necesario se cita a los apoderados a entrevista: Conversar con los padres, destacar los logros de los NN. Realizar actividades que involucren a los padres: Números artísticos. Es buen enganche para los padres. Vinculación NN-profesor: A los NN con dificultades, destacar sus logros, sus avances, Incentivar a los NN que entre ellos mismos se	

			Compromiso. Si el NN no va a la escuela en la mañana no puede ir en la tarde. Funciones Dupla: Coordina programas que llegan a la escuela. Atención a los alumnos prioritarios. Promoción. Prevención. Atenciones individuales: Demanda de profesores Demanda de Eq. Gestión Demanda espontánea Derivaciones: Red local. Seguimientos: Chequear que el NN fue a la atención. Como le fue. Como se sintió la mamá. Chequear si le dieron medicamentos. En qué consiste el tratamiento.	apoyen y reconozcan sus logros. Acompañarlos en las evaluaciones. Favorecer el trabajo entre pares. Los buenos estudiantes apoyan a los otros. Se les brinda apoyo pedagógico Se les brinda apoyo afectivo: Conversaciones, Confianza, Me intereso por ellos. Coordinación profe jefe-profe diferencial PIE: Cuando se va al aula se hace necesario coordinarse, Se revisa el objetivo de trabajo, Se evalúa la pertinencia de acuerdo a la necesidad de los NN. Se adecua la actividad. Hay 7 NN integrados por curso.	

			Cotejar el trabajo con las redes: Qué han hecho Qué avances logran En qué puede aportar la dupla. Apoyo de NN con tratamiento con medicamentos. Circuito de atención: 1° profesor informa. Observación en aula. Entrevistas: apoderado, NN, profesor. Definir lugar de derivación. Se emite informe y correo de derivación. Se coordina la hora de atención con el apoderado. Se trabaja de manera coordinada con profesor y otros equipos de programas. Detección: Oportuna Temprana Problemas conductuales Déficit atencional	Se trabaja de acuerdo a los diagnósticos de los NN. Permanentes: Se lleva a los NN a la sala de RR y se trabajan habilidades, Se ven contenidos del aula. Transitorios: Comparten la sala de clases con todo el curso. Profesores realizan estrategias de trabajo individualizado con metodología distinta. Profesionales psicosociales: Psicólogo: Enfoque: Cognitivo-conductual: interviene a nivel de conductas, pensamientos y emociones, fuerte enfoque en pensar. Estrategias terapéuticas: En terreno, En la terapia,	

			Desde 1° básico. <u>Profesores:</u> Actitudes de profesionales y/o profesores: Contenedora. Preocupada. Intensión de retenerlos, para evitar deserción escolar. “Soy como su mamá”, que pone normas y los corrige. Actitudes cariñosas y afectivas: que generan vínculos, lo que es bueno para los niños. Programa MATE: No se adecua a la escuela Hay mucha vulnerabilidad. Planificaciones clase a clase. Profesores no pueden intervenir. Tiene a la base la selección de los alumnos. No es para todos. Programa ACTUS: Cero intervenciones en el aula.	Imaginación, Músico terapia, Técnicas de relajación, Técnicas de visualización, Regresiones conscientes, Terapia en vivo. Con los NN: Afectividad, autocontrol, reflexión personal, darse cuenta de las herramientas que tiene, a dónde pueden llegar. Cognitivo-conductual (a nivel individual) y sistémico (trabajo grupal), Mix de intervenciones, Con los padres: Normas, límites, pautas de crianza, Con cursos de básica: talleres de intervención, videos, trabajos, dibujos, contacto físico. Taller con los padres: Es un trabajo estructurado,	

			PIE: Reunión de padres 8 de 121 asisten Entregar guía de MINEDUC La escuela salió bien evaluada. Los padres se atreven a preguntar todo. Los profesores prefieren que se saquen a los NN del aula en vez de apoyarlos en el aula. Apoyo en el aula: Ayudante del profesor Se corre por todos lados pues los NN están dispersos. Se adaptan los contenidos a los NN. Se generan evaluaciones diferenciadas en la clase. Profesores de clases: No se sienten capaces No tienen formación en integración Sobrepasados	Se explicitan los objetivos, Actividades para romper el hielo, temas importantes (autoestima, normas, límites), exposición de aprendizajes. Preocupación por el vínculo: contención, calidad, preocuparse de detalles. Función: Atención de los NN, Considerando su contexto. Se trabaja con: Padres, con grupos de NN y el NN de manera individual. Coordinación con los profesores. Coordinación con redes: Postas, Juzgados. Apoyar la labor del PIE: Es parte del equipo, Se potencia la parte pedagógica y emocional de los NN Se apoya la nivelación de NN que son de	

			Complejidades: NN con problemas Desordenados Agresivos Todo el curso con NNEE Se atienden a 7 NN por curso. Hay lista de espera. Recién surgieron orientaciones técnicas. La escuela debe decidir: Co-enseñanza Co-educación Recursos PIE: Vienen de la corporación. Se pueden gastar en: Remuneración Capacitación Compra de materiales especializados No materiales tangibles. Esos los cubre la SEP. Disponer platas SEP ha traído tensión con la Corporación. Apoyos:	integración y están en sala. PIE: Decreto 170: Llama a los NN: NN Permanentes: Anomalía que va a ser permanente, Se tienen en el programa hasta 4 años y se reevaluan, Generalmente vuelven, No hay problema con eso. 5 NN (pocos) NN Transitorios: 60 NN Están por dos años, Es poco tiempo para ciertos procesos. Hay familias que no sostienen el apoyo una vez que los NN han pasado por integración, Creen que integración da más facilidades. Los que pueden ser tratados.	

			Padres: Vienen a controlar a los NN Se quedan a la clase Aprenden Se cuestiona que la Escuela no tenga Escuela para padres Conflicto: Mariela – psicóloga, terminó con Escuela para padres v/s otra profe-orientadora que hacía escuela para padres. Escuela: Cuenta con recursos profesionales Tensión: Política de la Corporación: ¿Qué quieren para los padres? Crítica a la ayuda material: Convoca Mal acostumbra. Dupla: Detección: Profesionales del colegio observan situaciones en los alumnos y lo informan a la dupla.	Estrategias: contención emocional a los niños. Ejemplos: llantos, cuando no quieren que los papás los dejen en la escuela. Integración: Integrarlos a actividades que antes eran excluidos. Seguimiento PIE: Se trabaja con distintas modalidades para dar cobertura a todos los NN Se hace una evaluación. Se estima cuanta atención necesitan los NN Influye la familia. Si son problemas de dinámicas familiares: Se hace visita y se coordina con profesora Si es más cognitivo el caso: se coordina con el profesor. Para trabajara con los padres: Acciones:	

			Estrategias: La dupla, hace visita domiciliaria, entrevista al apoderado. Se trabaja en conjunto. Buena experiencia con el PIE Trabajo en conjunto de casos Coordinación de estrategias simultáneas: NN Familia Curso Trabajo de un semestre. Labor de las duplas: Trabajo sistemático Pasan por las salas Preguntan por los NN Apoyan al profesor: Si se sospecha de algún problema psicosocial. Diagnostica Deriva Distinguen qué NN necesitan apoyo desde la escuela.	Talleres para acercar a los padres Se aborda: Respeto por los niños y pautas parentales. Que los padres sean críticos pero constructivos Nos ponemos en su lugar Reflexionar acerca de porqué actúan como lo hacen. Roles de los profesionales psicosociales Proniño: Orientador Facilitador Llevar el control de los objetivos Realizar talleres con los padres Controlar la asistencia Preocupación por las notas Que el NN esté dando continuidad a sus estudios. VVDD Proniño:	

			Realizan VVDD (*) Programa HpV: Mejor el trabajo con profesor que el trabajo con los NN (ver ejemplo de intervención con profe jefe). <u>Familia:</u> Dupla: Conversa con las madres Cita a las madres Apoyan a los NN Han invitado a las madres a ser un equipo Es en beneficio de los NN Cuando los NN están enfermos envían las tareas a la casa y realizan VVDD Apoyos: Tratamientos con medicamento de los NN Atenciones Psiquiátricas Con centro SUYAI: Atención a los padres Atención a los NN	Reforzar el trabajo del Programa. Reforzar los objetivos del programa. Trabajar la responsabilidad parental en la educación de sus hijos Se les motiva a participar de los talleres y reuniones Potenciar el apoyo entre los padres. Dos tipos de VVDD: Para los NN nuevos y para los NN que llevan 3 años en el programa. Se les explica a los apoderados de qué se trata el programa, Se abordan temas de TI, No se juzga a los padres. Se refuerzan temas de escolarización de los niños. Se sondea como se sienten con el programa. Se refuerzan compromisos.	

			Experiencia con COSAM: Atención cortas Sólo dan remedios Se evalúa negativamente Centro Cordillera: Preguntan por los NN Avances Pastillas Lo evalúan negativamente Apoyo a la familia: Escucha Orientación Consejo En temas familiares Cuando las mamás están enfermas los profesores se preocupan. Reunión de padres: No somos las únicas en esa situación. Eso sirve. Sostenedor: Atención a NN Familias A redes especializadas.	Se citan a talleres. Se les consulta qué horarios son más convenientes para los talleres. Es una estrategia potente. Se aprecia la dinámica familiar y las condiciones de vida. Cuando la asistencia a talleres un muy baja, se trabajan los temas socioeducativos en las VVDD. Talleres para padres Proniño: Se ven videos y se reflexionan acerca de eso Se abordan temas de trabajo infantil, conflictos de la casa y la forma en que ellos los resuelven. Al principio se inhiben, cuesta que participen y opinen. Es importante la llegada que tiene el profesional con los apoderados. Relación profesional-padres Proniño:	

			<u>Profesionales psicosociales:</u> Paradigma: Mirada sistémica en las intervenciones: apoyo a la familia y el contexto en general. Acciones: Dar orientación. Fortalecer rol protector de los padres. Objetivo: Dar facilitadores a la familia para que establezca límites y normas. <u>Profesores:</u> Estrategias: Talleres: Realizan talleres a los cursos. Realizan talleres a las familias. Interviniendo en las salas de clases. Detección: Profesor informa situación del niño a la dupla y ésta lo evalúa	Trabajar la confianza Romper el hielo Interesarse por su vida, sus problemas, conocerlos más, en sus problemas familiares y escolares. Acciones programa: Si un NN falta 3 veces se cita al apoderado, Si no asiste se le visita. Proniño: Enlaza las necesidades de la escuela con los RR del programa. Estrategias: VVDD Acompañamiento Seguimiento de la asistencia Al comportamiento escolar Talleres de Proyecto de Vida Apoyo social a las familias. Otras intervenciones que no están dadas por el Programa:	

			Relación dupla-profesor: realiza retroalimentación al profesor.	Responden a necesidades de la escuela. Los profesionales se suman a los equipos de la escuela. Se generan intervenciones específicas. Estrategias: VVDD: Trabajo con la familia 1° VD: diagnóstico 2° VD: socioeducativa 3° VD: seguimiento 4° VD: salida Intervenciones asociadas a vulneraciones de derechos. Intervenciones grupales: Talleres familiares: acompañando el desarrollo educativo de los NN, habilidades parentales, hábitos de estudio, TI, cierre de proceso. Seguimiento asistencia Seguimiento de las notas Estrategias que	

				favorecen condiciones para el aprendizaje: ejemplo, necesidades de lentes ópticos. TS Corporación: Premios a las escuelas que tienen mejor asistencia a reuniones: paseos. Estrategias de horarios y contenidos entretenidos para las reuniones. Taller para profesores para hacer reuniones interesantes. Hay poco resultado. Atención psicológica desde la escuela. Es un apoyo específico para los padres. Talleres en distintas temáticas. Atención psicológica del PIE: Se coordinan con Directores, profesores y apoderados. Se asocia a cambios conductuales y emocionales importantes.	

				Problemas: Negligencia por situaciones de vulnerabilidad. Apoyo psicológico de carácter grupal: Se trabaja con grupo curso A solicitud del director En diversas temáticas Se coordina con profesionales psicosociales y profesionales PIE. (Se reitera la atención del PIE) Psicologos PIE: derivan a la TS de Corporación para: Psicoeducación Temas como: Violencia Negligencia Otras intervenciones: Surgen ideas Pilotos A veces continúan Ejemplo:	

				Actividades de verano para los NN Flores de Bach para NN y comunidad escolar. (ojo, da cuenta de improvisación, RR sujeto a voluntades personales) Énfasis de su intervención: Trabajo en conjunto con la escuela Disposición Empatía con los profesores Dejar de lado los prejuicios respecto a los profesores Respetar y valorar a profesores y directores. Sostenedor: Se necesitan más atención psicológica en la escuela. Hoy la educación no es sólo responsabilidad del docente. Se hace un trabajo con las familias y las redes.	

7-. Desafíos de la intervención *Aspectos deseables para la intervención y que requieren de diversos esfuerzos para lograrse* *Aspectos a los que se deben responder y que actualmente no se están logrando*	Proniño: Uno de los mayores desafíos del Programa Proniño es que la escuela incorpore las estrategias y el modelo de intervención del Programa y pueda hacerlo propio. En otras escuelas participantes del Programa ha ocurrido que los profesionales continúan vinculados a las escuelas porque son contratados por ellas mismas como parte de su dotación.	Sostenedor: Está lograda la instalación. Desafíos: La consolidación. Fue una iniciativa innovadora: Un modelo: Se trabajó. Se apoyo Se instaló. Profesores: Orientadora dedicada a la intervención. No es suficiente. Se necesita: Talleres para padres. Que se aborde: Hábitos de estudio Condiciones de estudio en el hogar. Profesionales Psicosociales: Logros: Evaluación positiva de los proyectos. Se insertan en la escuela. No es fácil.	<u>Profesionales psicosociales:</u> Acciones orientadas a los procesos de intervención: Falta evaluar el real impacto de las intervenciones en los niños. Porque el impacto psicosocial es a largo plazo. Hacer evaluaciones más cuantitativas. Evaluación cualitativa: enlazar los aprendizajes con la sistematización, en términos de logros y satisfacción de los alumnos. Falta sistematizar las experiencias, resultados o impacto. Acciones orientadas a las familias: Lograr llegar a las familias. Temas a para intervenir: Intervenir más en temas de resolución de conflictos con los alumnos. <u>Equipo de gestión:</u> Acciones orientadas a los procesos de intervención:	<u>Profesionales psicosociales:</u> Realizar reuniones mensuales con los profesores y explicarle las intervenciones que se realizan con los alumnos. Que se mantenga un trabajador social en el colegio, que realice seguimiento de los niños y las familias más vulnerables. <u>Sostenedor:</u> Programa JUNAEB: mejorar algunas técnicas de intervención. Si los programas dejan de estar en las escuelas, proyectan poder asumir los costos de los profesionales desde la Corporación, porque ya no visualizan las escuelas sin estos profesionales.	<u>Sostenedor:</u> Se trabaja desde la “carencia” de los niños y no se está considerando la posibilidad de reconocer que los niños tienen fortalezas y potencialidades, que se pueden trabajar. Homogenizar criterios para intervenir: cada dupla ha trabajado en particular en cada escuela. <u>Equipo de gestión:</u> Actividades: Realizar talleres: para que los niños ocupen el tiempo libre, se entretengan. De deportes, de danza. Evaluación: Faltan mediciones más precisas. Sólo cuentan con parámetros de SIMCE y evaluación externa de Fundación Telefónica (instrumentos de evaluación para 3° y 4°). Profesionales: Los profesionales psicosociales que

		Son valorados en la escuela. Desafíos: Evaluación cuantitativa de la intervención: Más allá del n° de atenciones. Evaluación de impacto. Equipo Gestión: Toda la Escuela está en lógica de intervención. Enfrentar resistencias internas en la escuela. No se puede abordar solos las complejidades de la educación hoy: Problemas psicosociales. Se deben pensar estrategias complejas para: Drogas Microtráfico. Fortalecer las condiciones para que los NN aprendan Complementar saberes entre los distintos profesionales.	Falta ordenar y sistematizar la información de las intervenciones. Que un agente externo evalúe las experiencias. Incluir a un sociólogo a nivel comunal, para tener un perfil y mayor cobertura. Acciones orientadas a las familias: Crear estrategia más efectiva para motivar a los apoderados, para acercar a la familia a la escuela. Trabajar para mejorar “cultura” que reconozca que el colegio no es el único formador, si no que la familia también forma parte del proceso.		están interviniendo, no tienen formación educacional en su área. Les faltaría desarrollar una mirada pedagógica, para que en sus intervenciones aporten en la comprensión de la situación de los estudiantes para que contribuyan en los aprendizajes. Por ejemplo: tiene psicóloga clínica, pero en el colegio no se realiza atención clínica. Relacional: Potenciar la alianza con el centro de padres. <u>Familia:</u> Reflexionan que existe la necesidad de realizar talleres de sexualidad desde 6° básico. Que aborden el tema de la homosexualidad.

8-. Recepción de las EIS por parte de las familias *Forma en que las familias reciben o perciben las estrategias de intervención implementadas desde la escuela*		Equipo Gestión: Actitud de la familia: Aceptación: Existiría aceptación de parte de las familias. Esto basado en que no se han presentado reclamos por las intervenciones. Resistencia a la participación: Dificultades: Ha costado que participen los padres cuyos hijos presentan dificultades. Tiempo: Se justifican por la falta de tiempo. Profesores: Apoyo: Preocupación: Visualizan que hay un "otro" que se preocupa y está "atento". Guía: Posibilidad de acudir a alguien que pueda actuar como "guía". Actitudes de la familia: Resistencia de los padres:	Familia: No ha tenido problemas, se ven mejoras en las notas. Trabajo de la dupla, ha sido un aporte, se ven cambios en los niños. Son buenas las intervenciones, porque no sólo se preocupan de los niños, también del apoderado. Reciben atención profesional especializada, en forma gratuita.	<u>Equipo de gestión:</u> Los apoderados, perciben el apoyo social y material. Los talleres han sido bien recibidos. Proniño: padres, niños y profesores han tenido buena percepción de los talleres. <u>Familia:</u> Actitud de las familias: Al ver cambios en sus hijos, reconocen que el trabajo de los profesionales, "vale la pena". Apoyo: Ahora hay más apoyo para los niños. <u>Profesionales psicosociales:</u> Actitud de las familias: Los apoderados aceptan que las intervenciones han sido importantes. Agradecen los talleres, por las herramientas que adquieren para la crianza de los hijos.	<u>Familia:</u> Evaluación: Que los niños participen en talleres, es bueno, es un apoyo. Hay buenos cambios en el colegio. Es súper buena la psicóloga y la asistente social. Conforme. El colegio ha evolucionado. Tipo de apoyo: Los profesionales del colegio se preocupan de los niños y se comunican con la familia. Hablan con la familia para saber qué pasa, no para retarlos. Se preocupan harto por los niños, hay apoyo.

		Etiqueta de enfermos: Cierta resistencia, en relación a que tendrían la idea de que se considera a sus hijos como “enfermos” y que por eso requieren de las intervenciones.			

9-. Recepción de las EIS de otros agentes educativos *Forma en que los agentes educativos (profesores, directivos, profesores u otros) reciben o perciben las estrategias de intervención implementadas desde la escuela*		Profesionales Psicosociales: Se les integran a distintas instancias de la escuela, para que den retroalimentación. Condiciones: - Contar con profesionales que estén presentes en las escuelas. - Que sean “cara conocida”. - Se les integran a distintas instancias de la escuela, para que den retroalimentación. Equipo Gestión: Valoración: Evaluación positiva del trabajo. Sin críticas negativas, ni resistencia al trabajo.	<u>Profesores:</u> Valoración: Positiva: Relacional: Con la dupla: buena experiencia. Bastante bueno el trabajo que se realiza con la dupla. Buena relación con la dupla. Se sienten acompañadas por la dupla. “Tenemos Feeling” Logros: Se ven cambios en los niños, mejoran sus conductas, rendimiento. Aportes/Ayuda: Apoyo al rol del profesor: Dupla: Profesor informa situación del niño a la dupla y ésta lo evalúa y realiza retroalimentación al	<u>Equipo de gestión:</u> Aporte: Para los profesores: Sienten que tienen un apoyo, ya no se tienen que hacer cargo de “todo”. Los profesores evalúan bien el trabajo de los profesionales psicosociales: vistos como la solución al problema que tienen. Son un apoyo en el aula. Han sido un elemento para evitar la deserción escolar. En esto se observa el mayor aporte e impacto. Profesores ven como una fortaleza “el retorno” de sugerencias, de talleres.	<u>Sostenedor:</u> Aporte: Las duplas son muy necesarias como apoyo especializado, porque los profesores manifestaban que no tenían las herramientas necesarias para trabajar con los niños con problemáticas. Proniño: fue un aporte para el colegio, tanto en lo material como en aspectos de la buena disposición de las personas que trabajaron. Se percibe que los niños aprendieron. Valoración: Proniño: buena percepción en general. <u>Equipo de gestión:</u>

		Visualizan que la intervención se “hace poca”, que se debería dar mayor cobertura de niños. Los profesores, dan el espacio para la intervención porque sienten que es una colaboración. Porque se han dado cuenta del apoyo que reciben los niños. Condiciones/ consecuencias: Sus profesionales son un equipo de apoyo, que terminan siendo parte de la escuela. Es un trabajo conjunto Consecuencia/sentido: -para dar “una mejor oportunidad” a los niños. -como un apoyo para los niños que tienen más dificultades. -Han sido un gran aporte, para que ocurran cambios que han mejorado el clima del aula. Los profesores han ido valorando estas intervenciones,	profesor. Es eficiente el trabajo. Es una ayuda fundamental, que facilita la labor del profesor. (Profesores manejan el aspecto de contenidos y aprendizajes). Son un apoyo, cuando los profesores sienten que “no se la pueden solos”. Apoyan con intervenciones pertinentes: Dan respuesta a la necesidad de intervención, en relación a las vulnerabilidades del contexto. Facilitan la derivación a redes. Son un apoyo que asesora ante las problemáticas de los niños. Reconocen compromiso y preocupación de los profesionales. Ámbitos de intervención en los que aportan: Niños con problemas familiares. Niños con problemas de asistencia.	Proniño: es privado, pero de buena calidad. Profesionales que respalda el trabajo. Buena percepción de los talleres. Percepción de los profesionales psicosociales: Trabajadora Social: se valora su aporte desde lo propio de su profesión. Se destaca la posibilidad de realizar Visitas Domiciliarias, como algo que tiene impacto en las familias y aporta a las intervenciones del colegio. Psicólogos: bien catalogados frente a los profesores, apoderados y los alumnos. Las terapias, son un apoyo para que los niños mejoren sus aprendizajes y rendimiento. Para las familias: Respeto por el trabajo y reconocimiento de que es necesario para los niños. Buena opinión, alto concepto. Se sienten apoyados y confían en ellos.	Aportan en: Contribuyen a trabajar en ámbitos que la escuela reconoce que no tiene las herramientas o los especialistas necesarios. Un equipo multidisciplinario externo, que recoge información actualizada. Que hace al colegio repensar su proyecto. Valoración: La contribución de los equipos ha sido valiosa. <u>Profesionales Psicosociales:</u> Aportan en: Ayudan a generar buenas relaciones. Rol de ayuda al sistema educativo. Con su trabajo, han mejorado la comunicación entre los profesores. Se visibilizó la problemática del trabajo infantil. Se

		como un apoyo para los niños que tienen más dificultades. Aportan una “mirada profesional desde otro ángulo”. Contribuyen a la vinculación con nuevas redes, establecen lazos con nuevas instituciones, lo que amplía la posibilidad de realizar derivaciones. Profesores: Apoyo a los profesores: Es un apoyo para los profesores. Actitudes de los profesores: Resistencia inicial a las intervenciones. Lo que fue cambiando a medida que se fueron viendo resultados positivos. Valoración: Sirve la intervención. Trabajo colaborativo, Son un apoyo a la gestión de los profesores. Lo que es favorable y positivo. Aportan preocupación por los alumnos.	Niños con problemas de conducta. Se preocupan del área social de los niños. Valoración de las familias: Algunas se han manifestado agradecidas, lo que ha sido transmitido. Permiten hacer más presión, para que las familias realicen cambios. <u>Profesionales psicosociales:</u> Apoyo: Son un apoyo porque los profesores no dan abasto ante las diversas problemáticas. Beneficiosas para mejorar la convivencia escolar. Han ayudado a ampliar las redes. Justificación de su presencia en la escuela: Contexto: Por las características de estar en un contexto de vulnerabilidad social, es una necesidad incorporar en los colegios profesionales de áreas distintas a la educación.	<u>Profesores:</u> Aporte al rol docente: Los psicólogos, educadores diferenciales: apoyan bastante el trabajo. Ayudan a que los niños estén más concentrados en las clases. Los profesores sienten que cuentan con los profesionales, cuando detectan situaciones sociales que requieren intervención. Todos los programas, públicos o privados, son buenos, en la medida que representan una ayuda para los niños. <u>Sostenedor:</u> Los niños, tienen un profesional que los acoge, el psicólogo, y que trata de mejorar su situación. Los profesores valoran que los profesionales psicosociales estén y colaboren a solucionar situaciones. Son un aporte.	motiva a los profesores a verlo más. La asistente social realiza visita domiciliaria y puede aportar información a los profesores. Valoración: Las familias dan las gracias por las intervenciones, por las derivaciones. Se valoran dimensiones asociadas al establecimiento de relaciones “más humanas”. Profesores agradecen a los profesionales en algunos casos. Los profesores validan las intervenciones, sienten que es un apoyo a su trabajo. El discurso del equipo directivo: Proniño, tiene resultados positivos en relación a otros programas. Permitió que los niños se recrearan, en cierta forma se acercaron los padres al colegio.

		Consecuencias/sentidos: Que les permite liberarse de funciones (llamados, visitas) y “dedicarse a lo suyo”. Para dar apoyo a los alumnos. Aportan preocupación por los alumnos. Condiciones: Debe basarse en una relación de respeto del rol de cada uno. Se han integrado paulatinamente.	Expresiones de la valoración positiva de las intervenciones: Percepción de la relevancia de su labor. Son consultados como expertos: Se les toma en cuenta la opinión en las acciones a realizar. <u>Equipo de gestión:</u> Aportes o ayudas: Son ayuda en diversos temas. Seguimiento de la asistencia: Aportan al seguimiento de casos con baja asistencia, con lo cual se intenta disminuir la deserción escolar. Responden a la necesidad de intervención: Son un aporte ante la alta necesidad de intervención. Aportes lineamientos técnicos: Aportan lineamientos de acciones a seguir (“Instrucciones”).	<u>Profesionales psicosociales:</u> Existe confianza de la contención y nivel técnico de los profesionales. Proniño: es bueno porque realizan seguimiento. En entrevistas, las familias aceptan que ha sido importante. La dirección, expresa que ha sido algo positivo, valoran la presencia de los profesionales en el colegio. Visualizan que los profesores valoran el trabajo, en la medida, en que cada vez realizan más derivaciones, contactan al trabajador social. Cuerpo docente: valora contar con el apoyo de un profesional con quien se puedan ir arreglando las problemáticas. <u>Familia:</u> Proniño: siempre hay apoyo de alguien. “Contenta y agradecida del Programa”.	Talleres: Un espacio de “desahogo” para los padres. Han servido harto. <u>Profesores:</u> Se ha logrado trabajar a “otro nivel” con los niños. Incorporando la visión de otros profesionales, no sólo el profesor. Pueden identificar problemáticas graves y pueden manejarlas de mejor manera Aportes: Proniño: entregan materiales, uniformes. Los niños salen a pasear, realizan talleres. Valoración: Todo lo que sea para el bienestar de los alumnos es un apoyo. Proniño: es muy bueno. Fue un apoyo importante.

			Qué se valora: Cobertura: Se valora la cobertura de atención de niños con dificultades (80%). Integración a la escuela: Dupla integrada. Sus conocimientos técnicos: Su opinión es validada.	Preocupación por los niños. Se valora el aporte material (útiles, uniformes). Ayudan a que los padres se preocupen más. Los talleres les han ayudado. Reconocen esfuerzo de los profesionales. Ahora hay más apoyo, ven avances en los niños.	
10-. Sentido de la implementación *Razón de ser de las estrategias de intervención social en la escuela/ Para qué y por qué se implementan*	Contexto de vulnerabilidad social en el que se encuentran los NN y sus familias: Ruralidad y pobreza, donde los NN están expuestos a factores de riesgos. Conciencia mayor, por parte de la escuela, de la incidencia de los problemas psicosociales de los NN en su rendimiento. La intervención en la Escuela contribuiría a mejorar las condiciones para el desarrollo de los aprendizajes.	Profesores: PIE: Estrategia pedagógica De alcance social y familiar. Fin último: Acompañamiento Apoyo: NN con NNEE: A nivel pedagógico A nivel social Abordaje integral: Escolar y familiar	<u>Equipo de Gestión:</u> Objetivo de las intervenciones: Misión de entregarles herramientas a los niños, para que sean capaces de tomar decisiones efectivas. La Escuela es un proyecto social: Debe satisfacer las necesidades de la sociedad. Surgen duplas para: Investigar qué ocurre cuando los NN no asisten y ver cómo se puede ayudar.	**Equipo de Gestión** Necesidad por: NN: necesidad de atención especializadas por temas de rendimiento, alta vulnerabilidad social, problemas familiares. Por el tema de necesidades educativas especiales. Necesidad: los profesores no pueden trabajar con estas situaciones. Se requiere de profesionales con más experticia en temas psicosociales. Los padres ya saben que cuentan con este recurso profesional. Lo	Necesidades: psicosociales de las familias. Necesidad de la escuela: de acompañamiento especializado, seguimiento a la asistencia de los NN, si van a la escuela, aprenden o tienen resultados. **Profesionales Psicosociales** Características de los NN: vulnerabilidad Necesidad: problemas de los NN, conductuales, emocionales

		Considerar la realidad cultural y social de los NN: Vulneraciones Familias desconectadas Abandono. Se requiere TS La mitad del curso tiene problemas: De la familia Del contexto Se necesita apoyo de la dupla Sin la dupla imposible Sostenedor: Temas de convivencia Distinta composición de la población. Articulación entre Escuela y Comunidad. Comprensión de los problemas de los NN que son parte de su entorno. Contar con RR SEP: Inicio del desarrollo: Apoyo psicosocial. Convivencia:	Apoyar la superación de la pobreza: Duplas apoyan en esta labor. Escuela: debe tener la apertura de traer otros profesionales: especializados: la dupla. No se carga toda esta responsabilidad al profesor. Esta comuna es más asistencial que educativa (director nuevo). Necesidades: hay mucha necesidad: problemáticas sociales: dupla. Tiempos escasos Cantidad de alumnos prioritarios: La dupla es crucial Problemas con los NN: Inasistencia Rendimiento Vinculación con las familias Dupla: Se centra en los alumnos prioritarios.	evalúan de manera positiva. Abordar problemáticas: deserción escolar, el vínculo con las familias. La intervención se amplía a la familia y a la comunidad. **Profesores:** Necesidades: perfil de los NN: vulnerabilidad de los niños. Necesidad: profesores que requieren este abordaje complementario. Profesores: no manejan conocimientos de lo social o emocional de los NN. Necesidad: familias que requieren más apoyo. Necesidad: de la comuna. Profesionales psicosociales: se vinculan de otra manera (respecto a cómo se vincula el profesor) con los padres y las familias. **Profesionales Psicosociales:**	Oportunidad: surgimiento de la SEP: control y seguimiento de asistencia La escuela es un espacio formativo: se debe hacer cargo de las dificultades de los NN Necesidad de enfocarse desde los derechos de los niños. Debido a la inasistencia de los niños, es necesario contar con profesionales que puedan ir a sus casas (asistente social). Para observar que realidad social viven y tratar de intervenir para mejorarla. Necesidad de realizar intervenciones porque los padres no están cumpliendo su rol en el tema de la educación. **Profesores** Liberar a los profesores de funciones que no les son propias. Desligar a los profesores de ser “multiprofesionales”.

		Para impactar en los aprendizajes. Equipo de Gestión: La Escuela ayuda a disminuir las brechas que existe en educación: A través de la labor de las duplas.	Las platas de deben redistribuir para: atender a los NN, sus materiales, mejorar las condiciones: para tener mejor resultado. Duplas surgen para: Mejorar la reinserción escolar: Responder a la deserción escolar. SAT. Trabajar la interrelación entre programas que estén en la escuela. Profesionales psicosociales: Duplas: apoyo a la escuela Cómo: Integrándose a la escuela. Siendo un recurso para cada escuela. Porque hay NN vulnerables: en riesgos social: con problemas emocionales y familiares. Peñalolén: es un territorio con mucha vulnerabilidad.	Apoyo a la labor del profesor Familia logra distinguir equipos de apoyo Abordan situaciones que trascienden lo pedagógico, dimensiones psicosociales. Vinculación particular con las familias: se responde a necesidades, expectativas, son un recurso que está en la escuela. Necesidades: perfil de los niños. Necesidad: inexistencia de redes psicosociales en la comuna de SENAME o del área social del municipio. Es una necesidad desde las escuelas. Recurso: intervención en un entorno significativo, que concentra niño, familia y profesores. Es un espacio de protección social. En virtud de riesgo y vulnerabilidad, se implementan los programas, que resultan	Preocuparse por la mejora de los aprendizajes. Optimizar los recursos profesionales. Perfil de los NN: aumento de matrícula, NN con problemas psicosociales y familias con bajo compromiso. Por las necesidades de los NN Falta de apoyo de la familia **Equipo de gestión:** Niños con necesidades, que requieren un apoyo profesional específico, en aspectos en los que los profesores no están preparados. Problemáticas que requieren intervención: Inasistencia. Ayudas económicas. Violencia intrafamiliar. Problemáticas de tipo social. Niños de bajos recursos.

			Con SEP: surge la posibilidad de contar con RRS. La escuela necesita: profesionales que apoyen. Desde una mirada sistémica. Los profesores son dan abasto. Los NN son el centro de la escuela: apoyar para poder incidir en sus aprendizajes. NN sujeto activo: con derechos, con vos. Ellos están insertos en un sistema, en un contexto. Son los informantes principales. NN con problemas de violencia: reflejan lo que viven en su hogar: Entre pares se potencian estas relaciones violentas. Política comuna: la CORMUP de Peñalolén decide esta opción: respondiendo a la realidad de los NN. Se parte con una experiencia piloto.	un apoyo fundamental para las familias y para el colegio. **Sostenedor** Necesidad: cubrir áreas que los profesores no pueden abordar. NN: no solo como una persona que aprende sino verlo de un modo integral Los profesores los valoran positivamente	**Sostenedor** Las intervenciones son necesarias porque se requiere apoyo para abordar situaciones externas al colegio (problemáticas sociales que afectan a las familias).

			Dupla: rol: detectar e intervenir Factores de riesgos para los NN: Se trabaja el poco control y poco acompañamiento de ellos. La Escuela es un recurso protector para ellos. Profesores: Vulnerabilidad: De los NN De la escuela: la 2° escuela más vulnerable de la comuna. Muchos derechos vulnerados. NN muy violentos. NN con muchos problemas sociales. (*)(*) Cumplir con normativas. Contar con el compromiso de los profesores. Quieren apoyar a los padres. Duplas: se requiere un abordaje profesional, Especializado.		

			Sostenedores: Nuevas visiones de Educación: Educación universal: Nuevas complejidades. Se requieren profesionales especialistas Que apoyen el proceso educativo. Problemáticas de escuela actual: El profesor no ha sido formado para esto. Temas de convivencia: Distinta composición poblacional en la escuela. Necesidad de articular la escuela y la comunidad. Reconocer que los problemas del NN: son problemas del entorno. Profesionales psicosociales: Necesidad de experticia profesional (psicosocial): Se requieren las intervenciones porque la escuela en tanto entidad educativa, no puede hacerse cargo de las problemáticas socio		

			familiares de los alumnos, por tanto, se requiere de un nivel más profesional para intervenir estos aspectos.		
11-. Mecanismo de Evaluación *Sistemas, formas de, estrategias para evaluar aspectos de la intervención social escolar (parcial o totalmente)*	PHpV: Sistematización de talleres dirigidos a los niños/as, Encuestas de satisfacción dirigida a cada uno de los usuarios del programa, Rendiciones financieras e Informes de avance e Informes finales del trabajo por escuela dirigidos a JUNAEB. En cuanto a los mecanismos de evaluación que usa el Programa, los profesionales deben emitir rendiciones financieras e informes del trabajo realizado a JUNAEB, esta instancia aprueba u objeta estos reportes. Proniño: Seguimiento a la asistencia, notas y comportamiento. Doble registro exhaustivo de estos indicadores con una periodicidad mensual, trimestral y anual. Lo anterior, para su registro interno como programa y por requerimiento de su financista (Fundación Telefónica España). En este	Profesionales psicosociales: Reuniones técnicas: CORMUP: Análisis de casos Compartir buenas prácticas. Sistema de registro: Ficha social. Planificación: Se negocia con cada escuela. Duplas + coordinadoras: 25 pp. Mejora: Se generan comisiones de duplas para abordar mejoras en: Marco teórico Ficha social. Sistematización: Seguimiento Monitoreo: las derivaciones a redes son monitoreadas.	<u>Equipo de gestión:</u> Evaluación: Sí de los casos. Falta: Sistematizar Evaluar procesos Quiénes evalúan: Dupla Equipo Corporación Profesionales psicosociales: Momentos: Jornada en la escuela: se cuenta del trabajo, Evaluación general, Con equipo de gestión, profesores, etc. Jornada de equipos psicosociales: una vez al año/ enero.	<u>Profesional psicosocial:</u> Avance del niño: En pruebas de desempeño en el área verbal. Terapia: se analiza niños por niño y se realiza informe evolutivo. Rúbrica: la realizan los directores. Talleres: Mini encuesta, de la percepción de los padres o los niños que asistieron al taller. Profesionales: Son evaluados por los Directores con una pauta de desempeño. Evaluación de desempeño a mitad del año: características personales, puntualidad, calidad de los informes.	<u>Profesionales psicosociales:</u> Proniño: -Indicadores de rendimiento y asistencia. -Cada equipo tiene una reunión cuando termina el semestre: se evalúan lo que se ha realizado. -Evaluaciones de los talleres: algún tipo de instrumento para evaluar cada sesión. Dupla psicosocial: -Aplican encuesta semestral de satisfacción a los apoderados y los integrantes de la comunidad educativa. -Los profesionales son evaluados (su desempeño) por el director y el jefe de UTP. Se les aplica una autoevaluación. -A fin de año, se analizan los casos en

	sentido, el programa es permanentemente consultado respecto a datos de los niños/as y las familias, pues sus registros se consideran actualizados, completos y fidedignos. En relación a las estrategias de evaluación que poseen los programas de intervención social al interior de las escuelas, en el caso de Proniño, el profesional a cargo es evaluado en dos dimensiones: respecto a las metas de intervención asociadas a los indicadores antes mencionados y respecto a su calidad técnica para conducir estos procesos. El profesional cuenta con un Coordinador de Zona, que monitorea sistemáticamente su trabajo y hace seguimiento a las metas y procesos del Programa en la escuela. Adicionalmente, el profesional es sometido a evaluaciones de desempeño trimestrales.	Se guardan registros. Se comparten instrumentos con otros programas. Profesores: PIE: MINEDUC provee formulario. Formulario: Foco en los avances de los NN Énfasis cualitativo. Evaluación de todos los programas: no existe. Obstaculizador: Distintos programas con fines sociales Desarticulados Equipo de gestión: Evaluación: Dupla: De desempeño: Se socializa con la corporación. Evaluación general: Comentarios generales No formal	Evaluación de casos: Cuantitativa: Cuanto atendidos, Cuantos derivados, cuantos con adherencia a los tratamientos. Falta: Cantidad exacta Un indicador que mida.	Planilla de cumplimiento de metas, cada 3 meses. Coordinadora: informalmente, va evaluando a diario. Intervenciones con las familias: Observación de los cambios de comportamiento y conductas. Asistencia a citaciones, si hay más preocupación por el niño (mejoran higiene, menos negligentes). Proniño: en el año cuatro, se aplican encuestas de evaluación del programa en general.	que lograron resultados. -Devolución en los concejos: se analiza en conjunto con los docentes los aspectos en que se está fallando, que falta por hacer y se piensan más estrategias para intervenir con los niños. -El Ministerio de Educación: va al colegio a entregar plan de mejoramiento y piden evidencias de las acciones realizadas. <u>Profesores:</u> Se hace evaluación en diciembre, sobre cómo se llevó a cabo el trabajo durante el año.

		Se valora el trabajo de la dupla Obstaculizadores: Falta de tiempo Si algo está funcionando no se ve la urgencia de evaluar No es necesario. Sostenedor: Evaluación dupla: Desempeño. Criterio para su continuidad laboral. No hay una evaluación externa. Existe necesidad de esa evaluación.			
12-. Tensiones en la implementación *Núcleos problemáticos (de diverso tipo), contradicciones, que se presentan en el desarrollo de la intervención social escolar*	Resistencia de las familias a incorporarse a estos procesos: Creencia de verse perjudicados o atacados por la escuela respecto a eventuales dificultades que presentan sus hijos en el contexto escolar. La forma de recibir acciones que la escuela realiza en el marco de estas iniciativas, por ejemplo, la realización de visitas domiciliarias.	Profesores: Actitud de la familia: No sabe cuál es el rol de la escuela No sabe cuál es su rol No se hace cargo de sus responsabilidades. No aceptan deficiencias en los NN No son ejemplos/referentes para los NN	Equipo de gestión: Relación con la familia: Si das algo material: bien. Si pones límites: rechazo, conflicto. Participación de los padres en los procesos de los NN: Baja asistencia a: reuniones y citaciones de profesores.	<u>Equipo de gestión:</u> Roles de los padres/Rol de de la escuela: Los padres no son capaces de establecer normas a sus hijos, y eso se refleja en comportamientos de los niños en el colegio. Interacción de los profesionales: Características de personalidad de algunos profesionales, puede	<u>Sostenedor:</u> Según lo profesores, la familia tiene la concepción, de la escuela como “hogar de menores”, donde van a dejar a los niños. Es difícil que los padres se acerquen a la escuela ante situaciones académicas o disciplinarias de los niños.

	Para la familia este tipo de acciones resultan invasivas de su privacidad, entendiéndose como una forma de control social a la rutina familiar.	Son agresivos No apoyan los procesos de los NN (tratamientos medicamentosos) Abandono Falta de hábitos. No se sienten respetados por los padres. Percibiendo que los padres se relacionan con ellos como “con un igual”. Actitud de la familia causa: Malestar Frustración Esto es percibido por los padres. Actitud de los NN: No responden al mensaje de “salir adelante” Aumenta la brecha entre NN de escuela municipales v/s otros colegios. Los NN creen que esta enseñanza no les servirá. Problemas: Deserción Embarazo adolescente.	Falta de compromiso de los padres: No toman consciencia. No se responsabilizan. Horarios de los padres: para organizar las VVDD. Recursos: para las VVDD. Roles dentro de escuela: Orientadora v/s Psicóloga Dupla. Profesores: Resistentes a la intervención y los procesos de los NN. Quieren resultados rápidos. Quieren medicar a los NN con problemas. No identifican los otros aspectos familiares y/o sociales que influyen en el comportamiento de los niños. En ocasiones no apoyan la gestión de la ayuda: No entregan a tiempo la información de los niños. Actitudes de la familia: Culturales:	producir roces cuando tienen actitudes invasivas hacia el trabajo de los docentes. <u>Profesores:</u> Aspectos educacionales: Las familias tienen bajo nivel educacional, por lo tanto, limita la posibilidad de exigirles que apoyen el proceso académico de los niños. Participación: Las familias no asisten a las actividades a las que son convocadas por el colegio. Sólo asisten a instancias individuales. Dificultades en la retroalimentación de información: Se dificulta la devolución de información a los padres, las explicaciones respecto de los procesos de sus hijos, cuando los padres también presentan dificultades intelectuales.	Actitud de la familia: La familia no se preocupa de los niños oportunamente, son citados y no van hasta que les indican que están condicionales. Las familias deberían educar en valores y la escuela en educación. Pero la familia, “deja” a los niños en el colegio, no tienen interés. <u>Equipo de gestión:</u> Actitud de las familias: Observan que los niños mantienen el mismo comportamiento (“Se portan mal”). Y las familias, no están muy informadas de lo que hacen sus hijos: los traen al colegio y “los dejan a la deriva”, con la idea de que los que están en el colegio deben preocuparse. Tipos de familia: Visión de familia “bien constituida” que resulta favorable para el proceso de los niños. En la escuela no existirían mayoritariamente familias con esta característica y por

		Equipo de Gestión: Actitud de la familia: Apoyo mal entendido No creen en los problemas de conducta de los NN Sostenedor: Considerar el contexto de alta vulnerabilidad. Relación Familia-Escuela: Poco diálogo No se comprende que es una relación de derecho y deberes. Actitud de la Escuela: Pedir a la familia lo que ésta no puede dar. Actitud de la Familia: No se hacen responsables.	Padres sin visión de que la educación sirve para “salir adelante” Pocos padres tienen aspiraciones para sus hijos. Creen que, con mandar al niño al colegio, han cumplido y no se preocupan de las tareas, de las reuniones. Datos de los NN en procesos de intervención: Son confidenciales. No se pueden hacer reportes abiertos y detallados a todos. Profesionales psicosociales: Relación con la familia: Condiciones de vida: Padres que trabajan, No hay tiempos. Familias “dejadas”. La contingencia de la escuela: te lleva a realizar trabajos que no son los propios. En un tiempo escaso.	Actitudes de la familia: Les cuesta asumir que los niños tienen dificultades, cuando ellos no tienen un rasgo característico de discapacidad. Contexto familiar: Madres están desmotivadas porque deben enfrentar muchas problemáticas. Arrastran problemas desde el interior de sus hogares. Por lo cual, se alejan del colegio por concentrarse en esas otras problemáticas. <u>Profesionales psicosociales:</u> La familia piensa que el colegio es el principal responsable del niño. se dificulta la posibilidad de trabajar con ella. <u>Sostenedor:</u> Relación con los profesores: Existió resistencia en los profesores, al sentirse invadidos e inspeccionados por profesionales que no se relacionan con la educación.	ende, es difícil llevar a cabo las intervenciones. Relación familia escuela: La familia no se está acercando a la escuela. La relación se tensiona cuando hay situaciones de vulneración de derechos en las que se intervenía. <u>Profesionales Psicosociales:</u> Relación con las familias: Las familias sentirían que desde el colegio pasarían a llevar la crianza que ellos tienen. Y no visualizan que se les quiere ayudar y llegar a un acuerdo con la familia. La relación no es respetuosa, ni amable. Los apoderados pelean, gritan garabatos. Distanciamiento entre el profesor y el apoderado. Cuando el profesor tiene una actitud “déspota”, “que

			Esto implicó ordenar el trabajo. Profesores: Resistencias. (*) Especialmente en E Media. Actitud cerrada: Sentían que los profesionales psicosociales los venían a invadir. Tienen una particular forma de ver la infancia (distinta a los profesionales psicosociales): Categorizan con facilidad a los NN. Calendario escolar: fin de año. Es un momento de tensión para la escuela. Profesores: Intervenciones externas: no tienen continuidad. No logran generar un vínculo con los NN: Familias resistentes: A veces no reciben a la dupla en las VVDD: Reaccionan agresivamente. Ellas se arriesgan en esta labor.		mira hacia abajo al apoderado", el apoderado no se siente cómodo. El profesor se molesta porque el apoderado no se involucra y éste no lo hace porque no se siente cómodo. No tienen valoración de la educación, no es importante que los niños asistan regularmente al colegio. Desde el colegio se quiere mejorar el rendimiento del niño, pero con esta visión de la familia, no hay valoración para que el niño se dedique a estudiar. El profesor alega por el apoderado y el apoderado ningunea al profesor, no hay respeto. No se valora la educación. Expectativas de resultados: Directivos, Jefes de UTP, profesores de los colegios, piensan que los procesos son automáticos. Que se deben resolver las situaciones en el tiempo y si esto no

			Familias que exigen al colegio ser más estricto, pero la realidad escolar lo dificulta y no hay familias que colaboren con esto. Para los padres es difícil reconocer que los niños tienen dificultades. <u>Sostenedor:</u> Profesores demandan a las familias actitudes o acciones que no pueden cumplir. Se necesita que los padres hagan lo que tienen que hacer (normas, límites, disciplina) y la escuela también.		ocurre, consideran que no se hace bien el trabajo. Actitud de la familia: No tienen compromiso real con el niño. No asisten a citaciones. No hay preocupación por hábitos de presentación personal. No hay preocupación por generar hábitos de estudios en sus hijos. Sienten que se les cuestiona la formación de sus hijos. Con las visitas domiciliarias, se sienten invadidos. Hasta que se les explica que es para ayudarlos. Instancias de participación: Se quejan que el espacio de participación en el colegio es de “reto” (Reuniones: “Retan al hijo y lo encasillan como desordenado”). No hay instancias donde reciban herramientas o un trabajo más

					personalizado y positivo con sus hijos. No hay aporte para abordar las falencias. Acercarse al colegio, es un “conflicto”. Los espacios para los padres se relacionan con abordar tres temas: entrega de notas, cobrar cuotas o “quejas contra los alumnos”. Los padres querrían espacios para contar sus experiencias. Dificultades de las intervenciones: Los Programas se quedan en la derivación de situaciones que escapan a la posibilidad de intervención y las derivaciones, no siempre son efectivas u oportunas. Desde los colegios, existiría temor a comprometerse con defender la vulneración de derechos de los niños. A los Programas, les falta desmarcarse de sus objetivos y hacerse

					cargo de problemáticas más profundas que trascienden la asistencia y el rendimiento. <u>Profesores:</u> Falta claridad en los lineamientos para los apoderados. Por temor a perder alumnos matriculados, se estaría actuando más permisivamente con los apoderados. No se respetan protocolos, el reglamento interno y los apoderados “hacen lo que quieren o reclaman como quieren”. Se tiene que formar a las familias también. Percepción de que “se dice mucho, pero no se hace nada” (no se aplican los reglamentos). Actitud familia: Falta de compromiso, interés y de responsabilidad de algunos apoderados, quedando el profesor solo enfrentando las situaciones de los alumnos.

13-. Financiamiento *Fuente de financiamiento que sostiene la intervención social escolar*	En la escuela la mayoría de las Intervenciones poseen financiamiento público. Sólo cuentan con una Iniciativa con financiamiento privado: Programa Proniño. La necesidad de contar con más recursos y apoyos para el trabajo de la escuela, influye en que el establecimiento acoja todo recursos disponibles en el medio. Iniciativas con financiamiento público: No es la Escuela quien decide su utilización, sino que viene dado desde las directrices de la Corporación. Este tipo de financiamiento es percibido como algo propio e ilimitado. Financiamiento privado: se aprecia una valoración de ser éstas más flexibles en la implementación de sus estrategias, contando con mayor autonomía y eficiencia en lo que hacen. Se aprecian en ella fragilidades, como por ejemplo que puedan decidir por criterios de mercado donde focalizar su trabajo.	Profesor: Financiamiento por programas: HpV: JUNAEB Dupla: SEP PIE: MINEDUC Se diferencian por fuente de financiamiento. Se diferencian por estar conectados con la realidad. Del financiamiento privado: se podrían esperar más recursos. Corporación: tiene pocos recursos. Equipo de Gestión: Fundaciones: privados. Fondos ministeriales. HPV: ¿ Dupla: SEP PIE: MINEDUC y SEP. Duplas: Decisión de la corporación. SEP. Decisión de corporación se valora por sobre	Equipo de gestión: Las ayudas financieras deben usarse en coherencia con el Proyecto Educativo. Municipalidad: sólo recibe ayuda estatal. Recursos SEP: Destinados a mejorar los aprendizajes de los NN. Profesional psicosocial: Si se contarán con más recursos: Se comprarían más materiales. Más actividades. Más talleres. Profesores: Financiamiento público: hay muchas posibilidades: Distintos programas. CORMUP: administra las platas: En el caso del PIE: Debe regirse por el Decreto 170. Solo puede gastar recursos en:	<u>Equipo de gestión:</u> CEP: permite tener otra psicóloga. Atiende a otro grupo de niños que no son de integración. <u>Profesores:</u> Subvención de niños: para el pago de sueldos de los profesionales. Con decreto 170: se obtuvo dinero extra para materiales. SENADI: concurso público. Recursos para: taller de encuadernación, invernadero, taller de mosaico, taller del medio ambiente. <u>Sostenedor:</u> Financiamiento compartido: presupuesto propio y fondos de proyectos.	<u>Sostenedor:</u> Se cuenta con fondos externos, no propios. Fondos de Ley SEP: disponibles para postular a ellos. <u>Profesionales psicosociales:</u> Proniño: financiamiento privado. Recursos para materiales, locomoción. Dupla psicosocial: Ley SEP. <u>Profesores:</u> Los aportes de la Ley SEP, son bastantes. Proyecto de Integración: por ser proyecto comunal, asumen que es financiado por la Municipalidad. Centro de padres: financia algunas cosas. Telefónica: implementación de salas de computación. Proniño: gestiona aporte de recursos en forma más rápida.

		decisión centralizada de MINEDUC. Existe una cercanía con la realidad de las escuelas. Redes comunales: SUYAI. SEP. Sostenedor: Duplas: SEP. Esto le da proyección. Las fuentes de financiamiento no hacen la diferencia. La estrategia de abordaje hace la diferencia, independiente del ejecutor.	Remuneración, capacitación y compra de material especializado. Con SEP: comprar material tangible. Financiamiento público: sólo han tenido este financiamiento. La Dupla: es una ventaja: están en la escuela y conocen a los NN. Financiamiento público: debería ser igual al Privado: pues hay que hacer el trabajo. En el caso de las redes públicas: son deficientes. Sostenedor: Financiamiento SEP (*): Apoyo psicosocial: Convivencia Condiciones para el aprendizaje. Diferencias entre financiamiento público-privado: No hay La diferencia está en la forma de abordar los problemas		Tienen todo planificado y lo llevan a cabo.

			Peñalolén optó por duplas SEP ubicadas dentro de cada escuela.		
14-. Antecedentes de la implementación *Eventos, procesos, condiciones, momentos históricos anteriores a la implementación de las intervenciones / Causas que desencadenan el desarrollo de la intervención social en la escuela*	Principio de los noventa: Programa Habilidad para la Vida, iniciativa canalizada a través de la Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas (JUNAEB), abarcando áreas relacionadas con la salud mental de la comunidad escolar, los niños y las familias y su impacto en el desempeño y permanencia de los niños en el sistema. Se focaliza en escuelas básicas municipales y particulares subvencionadas que poseen altos índices de vulnerabilidad. En la escuela este Programa se implementa hace años, Década del 2000: Implementación de iniciativas de carácter sectorial – particularmente del área salud – que son canalizadas en las escuelas municipales, principalmente programas de salud preventiva o promocional.	Sostenedor: Sentido: Los problemas en la escuela han variado. La educación requiere dialogar con otras disciplinas. En la comuna se hizo una experiencia piloto. Una iniciativa innovadora: Se generó un modelo. Se trabajó. Se apoyó. Se logró la instalación. 2009: se instaló formalmente la figura de la dupla. Dupla: Trabajador social Psicólogo Hacen tareas diferenciadas.	Equipo de Gestión: La intervención se ha modificado. Pero con problemáticas similares en los niños. Directora anterior: 2007-2013 (dato). Contexto de vulnerabilidad: bajo capital social: Hay que tener una llegada distinta para ellos. No creen en la escuela. Etapas: 2008: Proyecto piloto: en todos los colegios se tendrán duplas psicosociales. Parte con el Programa Buen Trato. Parte en los colegios más vulnerables de la comuna. Luego se expande a todos. 2008: parte en este colegio. SEP: cuando se analizó desde la CORMUP en qué invertir:	**Profesoras:** PIE ha cambiado Antes: 5 educadoras para 7 escuelas y 1 psicólogo. Ahora: 3 educadoras por escuela, 1 psicologo por escuela, 1 fonoaudiologa. Cerca de 30 personas. (Ver estrategias de intervención) **Equipo de Gestión:** Programa de integración: Antes: Antes que se contara con educadoras diferenciales eran los propios profesores quienes tenían que abordar a los NN con problemas de aprendizajes. Eventualmente se	**Equipo de gestión:** A inicio de los ’90: quienes realizar trabajo con las redes eran los profesores; Los profesores eran los conocedores de las familias; Después: El desarrollo de la intervención formal; Se han destinado recursos; Se cuenta con profesionales en primera línea; Se separa la labor pedagógica de la labor social; Procesos: Aún quedan profesores con conflicto de rol entre lo pedagógico y lo social; Hoy: los profesores deben dedicarse a lo pedagógico; establecer demandas de aprendizajes; 2005. Se elabora el proyecto de integración de la comuna;

	Desde el abordaje de las NNEE: Las Escuelas comienzan a implementar estrategias de educación diferencial para algunos NN, inicialmente con incipientes recursos a través de “grupos diferenciales” que son parte de la comunidad escolar. Hoy: conformar equipos de integración escolar de carácter interdisciplinario. En la Escuela: Se cuenta con el PIE que opera con recursos del MINEDUC y aportes de la SEP, dotando al establecimiento de un equipo interdisciplinario. Instancias privadas: 2010: La escuela fue seleccionada para ser parte de los establecimientos beneficiados por el Programa Proniño, iniciativa ejecutada técnicamente por Consejo de Defensa del Niño (CODENI) y financiada por la Fundación Telefónica España. El Programa enfoca su quehacer en disminuir el trabajo infantil y fortalecer factores protectores en los niños, la familia y la escuela,	Proceso: Instalación. Definición de roles Funciones Tareas Responsabilidades Hoy: Está lograda la instalación. Desafíos: La consolidación. Profesionales Psicosociales: RR: SEP Sentido: La vulnerabilidad. 2009: Se integran las duplas. Conecta las múltiples intervenciones realizadas en la comuna y en la escuela. Antes: Psicólogos: Atención clínica.	No sólo lo deportivo era importante, sino necesidad de abordar los problemas con profesionales especialistas en lo psicosocial. Los profesores no manejaban estas herramientas. 2008: Primer plan de mejoramiento. Incorporación de duplas. Inicialmente 22 hrs cada una en la escuela. Desde 2011: En la actualidad 44 hrs. Cada una en la escuela. El Programa surge como un diagnóstico a las múltiples problemáticas que se abordaban. Antecedentes: PRODEMU capacitó a la escuela en mediación escolar. 2 años. Esto sirvió para ir comprendiendo los contextos. Con la orientadora de la escuela se intentaban	derivaba a los NN al servicio de salud, si el problema era mayor, como atención psiquiátrica y demoraba meses en darse la atención. Los profesores por iniciativa propia apoyaban a los niños, los acompañaban a atenciones, los visitaban. En ese tiempo no había tanta presión por que aprendieran tales contenidos en tales niveles. Sólo una educadora diferencial. Pocos recursos para apoyar a los niños; Había logros, pero la enseñanza y exigencias eran distintas. Con las mediciones SIMCE comenzó la competencia. Si quería trabajar con material especial lo compraba el profesor de su bolsillo. Era más complejo. La labor que ejercía el Consejo de profesores dependía de la sensibilidad del equipo directivo. En ese espacio se decidía que hacer.	2006: Se comienza a ejecutar el proyecto de integración: abarcando 16 escuelas; Con equipo de: Psicólogo, Asistente Social, Fonoaudiólogos, Profesores especialistas; Con recursos de integración; Hoy se llama: inclusión educativa; se incorporan más profesionales progresivamente: docentes de apoyo en aula 2008: Se comienza a trabajar en los planes de mejoramientos; Fueron originados por los profesores; Se trabajó en base a la importancia del indicador de asistencia para logros de aprendizajes en los NN; Se consideró un equipo interdisciplinario para la escuela; Para evitar dependencias con la coordinación; Equipo: TS: asistencia, acompañamiento, derivaciones, atención a la vulneración de derechos; Psicólogo: aspectos conductuales

	para esto dota a la escuela de un profesional con dedicación exclusiva por cuatro años, quién se dedica a implementar el Programa en la escuela.	Trabajadores sociales: Informes sociales. Peñalolén: Comuna con múltiples intervenciones sin un conector a estas ayudas. Hoy: Trabajo coordinado como dupla. Dupla conecta las intervenciones de la comuna y de la escuela. Profesores: PIE: Inicio: NN con trastornos de lenguaje NN con discapacidad intelectual. Después: Decreto 170: Se amplían las NNEE que abordan: Trastornos de déficit atencional. Trastornos generalizados del desarrollo. Trastornos emocionales.	abordar temas de la violencia (ella jubiló). Mucha violencia: en los apoderados. Los profesores no tenían apoyos en el manejo con los NN. Nadie entraba al aula que no fuera el profesor. Antes (en los inicios): La intervención era abierta. Amplia. Piloto. Se problematizó respecto a la violencia: Se hicieron talleres con profesores y alumnos. La CORMUP implemento el Buen Trato para todos los colegios. Directora consiguió que la psicóloga asumiera la media jornada libre como orientadora de la escuela. MINEDUC aceptó. Necesitaba talleres para padres y NN. Necesita atención permanente para NN más disruptivos.	Pueblo chicos, los profesores conocían las dinámicas de las familias. Los profesores se involucraban más. Se validaban mecanismos de violencia hacia los NN. Los padres los favorecían. Previo a los ’80: había una TS para toda la comuna. Después del ’80: pasan al Municipio, hay una TS del área educación: visita las escuelas, resuelve dudas y capacita en diversos temas. La población escolar era menor, más familiar. Previo al año 2000: ya estaba el trabajo de integración con una educadora diferencial para NN con dificultades de aprendizaje. 2003: en el colegio no había una estrategia de evaluación rápida para los evaluar a los NN con problemas de aprendizajes. Porque el Centro de Diagnóstico estaba en la Provincial	y cuadros emocionales. (No se indica el año): Se cuenta con el apoyo de la JUNAEB a través del programa HpV: Equipo: una dupla de sicólogo y asistente social. 2009: Se comienzan a incorporar los profesionales Antes: Los profesores asumían tareas gigantescas respecto a los NN con problemas; Se dejaba de lado a los estudiantes con potencialidades. Hoy: Se usa la derivación; Para que reciba la mejor atención posible. Antes: la escuela manifestaba a la comuna que se necesitaba acompañamiento especializado; Preocupación por la asistencia de los NN; Sólo se tenía un diagnóstico de la situación de los NN

			La orientadora anterior solo hacía trabajo de oficina. Llamaba la atención a los NN no buscaba acercarse a ellos. Mucha resistencia por parte de los profesores. Profesores no estuvieron de acuerdo que la orientadora fuera psicóloga (*). Hoy: Se priorizan intervenciones. Hay un modelo de intervención. Hay estrategias y técnicas propias. Pasos seguir según las problemáticas. Los procesos están ordenados. Los NN perciben el cambio, un interés por preocuparse de ellos. Proceso: se fue ordenando en el camino, delimitándose la intervención. Se fueron transparentando situaciones de los NN que	de Talagante y no daba abasto. Posterior al 2003: se desarrolla desde la Corporación el Proyecto "Deber psicosocial": Esto más el POE y las subvenciones significo más recursos para apoyar a los niños. 2009: la escuela empezó a contar con un psicólogo clínico que apoya los problemas de las familias. Pronto se saturó de demandas. Lo que implicó comenzar a derivar a las redes: COSAM Ahora: se incorporan otros profesionales: Psicólogos, Fonoaudiólogos y cuatro educadoras diferenciales. Hay otros tipos de problemas; Se cuenta con el PIE que es una oportunidad para apoyar a los NN. Equipo profesional de Habilidades para la Vida. Diagnóstico: había muchos niños con problemas y atenciones especiales. No había especialistas	**Profesional Psicosocial** Al principio del trabajo psicosocial: la escuela desconfía de los profesionales; Hay que registrar todo; Después: cuando la intervención se va desarrollando y visibilizando la escuela colabora. Situación actual: la intervención social en las escuelas está recién desarrollándose. Desafíos: insertarse en la escuela y validad la labor psicosocial; Trabajar de manera interdisciplinaria. Por qué las intervenciones: para abordar la baja asistencia. Recursos psicosociales: 1 TS de integración, 1 TS SEP y el TS de Proniño; Se intenta trabajar de manera coordinada; No siempre es exitosa esta coordinación por la carga de trabajo;

			era importante manejar desde la escuela. Familia: A los NN los echaban no más. Profesional psicosocial: Desde 2008: se insertan las duplas. Como apoyo a la escuela. Se ubica al interior de la escuela. Es vista como un recurso interno. SEP: abrieron los fondos para financiar las duplas. 2008: surge como Programa Piloto. Con psicóloga que hacía terapia breve y TS que hacía informes sociales de los NN. Crecimiento del proyecto: Aprendizaje, crecimiento, ampliación de la cobertura. Proyecto duplas: Es una política comunal Viene de la CORMUP Ve la realidad de los NN	disponibles; Los profesores están quedando obsoletos con la tecnología **Profesores** Antes: la ayuda tenía que dividirse para toda la escuela, era poca; los profesores se apoyaban más en los padres; 2001: proyecto de integración en la escuela 2006: el decreto 170 amplía el trabajo de integración Cuando llegaron otros profesionales: inicialmente los profesores andaban a la defensiva, después fueron un solo grupo, reconociéndolos como apoyo para los NN. Hoy: comuna vulnerable; los NN requieren apoyos especializados; la familia tiene otras necesidades: apoyar a los NN en casa, desarrollar el rol parental; Hay más casos; Los padres no van a la escuela por el horario de trabajo;	Antes: se contaba con orientadores que abordaban temáticas psicosociales. Hoy: Profesionales psicosociales abordan problemas psicosociales; **Profesores** Intervenciones: Con el consultorio: hace tres años, Tiempos limitados; Enfocados en 7° y 8°; Con Habilidades para la Vida: Llega hasta 4° Básico; Trabajan con los profesores; Con carabineros: Charlas sobre drogas; La Escuela tuvo JEC antes que estuviera por ley para proteger a los NN en el tiempo que quedan solos; Proyecto de Integración: se cuenta TS, Psicólogos, Educadoras Diferenciales; Iniciativas con financiamiento SEP: implico la incorporación de profesionales y materiales. **Sostenedor** Situación actual: Hay una oferta estatal de

			Contrata profesional (TS y Ps) Implementa el piloto Implementa proyecto definitivo de las duplas. Antes: En la escuela querían: Echa a los NN Suspender a los NN Maltrato de profesores e inspectores. Consecuencias: padres resistentes. Había una conciencia de los problemas de los NN. Más resistencia de parte de los profesores. Experiencia desde 2008: Como TS: TS y Ps tenían una labor distante. TS: solo informes para estudiantes prioritarios. Ps: otras intervenciones en el colegio. Las intervenciones tenían un carácter diagnóstico: se buscaba conocer a los NN y sus realidades.	Las corporaciones cuentan con más recursos económicos para apoyar a los NN. Los papás: se acercan más a pedir ayuda y van más al colegio. La atención a los NN siempre ha estado. **Profesionales psicosociales** Antes: los psicólogos de la corporación acudían a la escuela a atender a los NN y se iban. Equipo proniño: cuando comenzaron a trabajar en la escuela (2008): no había profesionales de apoyo en el establecimiento; la comunidad fue conociendo al programa; los profesores comenzaron a comprender las problemáticas de los NN; los profesores empezaron a asociar problemáticas de los NN con su comportamiento; se evidencia el rol del TS en la escuela; Había un solo psicólogo, abracaba las situaciones de	intervenciones: Desde los distintos ministerios; La Escuela incorpora las intervenciones: Porque todo recurso es bienvenido; En escuelas que no se autofinancian; La subvención solo alcanza para operar; El municipio de inyectar recursos adicionales para que las escuelas funcionen 2008: año en que se incorporan las duplas. Percepción de las duplas: Responden a múltiples necesidades; Son valoradas: por los docentes y por los apoderados; Aún no es posible estimar su impacto. Como política comunal, están incorporados los profesionales, de acuerdo a la problemática, cultura y necesidades de cada colegio. Cuentan con: psicopedagogos, psicólogos, fonoaudiólogos, asistente social.

			TS: apoyaba el SAT: Seguimiento de la asistencia. Hoy: TS y Ps. Trabajan muy cercanas. Realizan derivaciones a las redes locales. Trabajo individual Trabajo grupal Vinculación con los apoderados. Promoción. Prevención. Profesores: Se inserta en la escuela el 2009: Muchos NN con problemas psicosociales. Se hizo un trabajo constante y sistemático con la dupla. Fue mala la experiencia con la red de infancia. 2011: se abre a trastornos de déficit atencional. 2012: se amplía la cobertura.	vulneración de la comuna, Hoy: si bien los psicólogos dependen técnicamente de la corporación, permanecen más tiempo en la escuela. Las familias tienen necesidades de atención; Expectativas de atención profesional en área más allá de lo pedagógico. 2008: se crea un proyecto que generó el equipo psicosocial; Originalmente compuesto por una abogada y una TS. Intentos de innovaciones desde la Corporación: psicólogos capacitados en Flores de Bach; Se hizo un piloto; No tuvo financiamiento para la continuidad. Hoy: se contrata TS para la escuela, se incluye en los planes del colegio. **Sostenedor:** Antes: Se trabajaba a pulso; El profesor era todo: psicólogo y	

			Labores: Profesores complementan labores con la dupla. Profesores también levantan información de los apoderados y los NN. Sostenedores: Antes: Experiencias pilotos: Trabajo interdisciplinario. 2009: se formaliza. Hoy la problemática de escuela ha variado. Se focaliza el rol del profesor: Formación y trabajo centrado en lo académico. En los aspectos cognitivo. Preparado para una población que necesitaba venir a la escuela. Cambios en la educación: No es la educación de elite. Se amplía la cobertura. Nuevas complejidades sociales.	asistente social; lo hacía de buena voluntad sin un conocimiento técnico. 2002: se inicia la incorporación de nuevos profesionales; Profesionales: fonoaudiólogos, psicopedagogos, con educación diferencial; Para: 20 NN. Del proceso de incorporación de los profesionales: Resistencias: profesores que se sentían invadidos o inspeccionados por profesionales que no eran del área educación; Hoy: Para: 350 NN; Profesionales: más; 2008: se incorpora un equipo psicosocial; Abordara: problemáticas asociadas a la vulnerabilidad; Profesionales claves: psicólogos clínicos.	

			No se soluciona todo en la escuela. Se requieren otros profesionales que apoyen el proceso educativo. Recursos SEP: Trabajar el apoyo psicosocial. Trabajar la convivencia escolar. Buscar generar condiciones para el aprendizaje. Implementación: Llegan las duplas a las escuelas. Se definen sus roles El alcance de la intervención. Los límites de la intervención. Una dupla que tienen labores diferenciadas. Se fue trabajando el manual de convivencia de manera participativa. Generación de protocolo de asistencia. Protocolo de abuso sexual para prevención.		

			Diseño e implementación del Centro Suyai: psiquiatra, sicopedagogos, psicólogos clínicos.		
15. Características de la implementación *Formas/ estrategias particulares que ha tenido la implementación de la intervención social en la escuela*	Los recursos de apoyo - ya sea programas o profesionales - para las escuelas, desde la década de los noventa hasta hoy, se perciben escasos en la zona de Melipilla. Hitos: Incorporación formal de programas de apoyo, como el Proyecto de Integración, Iniciativas de apoyo con financiamiento SEP y el apoyo de privados con la incorporación del Programa Proniño. Antes: Desprovisto de recursos de apoyo para los profesores, Ellos mismos debían implementar estrategias fuera del aula para dar soporte a los niños/as. Los profesores más comprometidos eran quienes realizaban visitas domiciliarias movidos por la preocupación por los NN que presentaban inasistencias prolongadas. Acciones de carácter informal Respondían a la voluntad de cada docente.	Equipo de gestión: Red municipal: Facilita el acceso a las redes. Fundamentos: Recursos SEP: Duplas: Todas las escuelas de Peñalolén. Antecedentes: 2008: No había claridad. No se sabía qué esperar de la dupla. No se sabía cuál era el rol de la escuela. Se centró en orientar a los padres. Programa HpV: Foco en el profesor. Son parte de la escuela. Se incorporan en el calendario.		<u>Equipo de gestión:</u> Metodología: Utilizan cartillas de derivación: el profesional se responsabiliza de lo que informa. Padres firman carta de autorización para realizar la intervención con los niños. Lo realizan en primera entrevista con psicólogo. En reuniones de apoderados, destinan un tiempo para abordar temas relacionado con lo valórico o de los talleres. Es un espacio formativo. Profesionales: Calidad de los profesionales: buenos profesionales. Profesionales: calificados, con espíritu de superación. Han sido prudentes y respetuosos, no	<u>Profesionales psicosociales:</u> “Cualquier programa, institución o profesor que se vincule un poquito más, le va a sacar trote al apoderado”. Trato con los niños: Utilizar un lenguaje no tan teórico, uno que ellos puedan entender. Demostrar un poco de afecto, de cariño. Estar disponibles e interesados en escucharlos, generar confianza. <u>Profesores:</u> Al final de cada mes, realizan una prueba de nivelación que mide los contenidos. Los niños que requieren apoyo, son derivados a grupos de nivelación, los profesores se quedan a trabajar con los niños.

	No era parte de la gestión de la escuela. Proceso: Se fue dando natural y espontáneamente en los establecimientos, sin un análisis de los sostenedores ni de los directores respecto a su razón de ser. Razones de la implementación: Reconocer las iniciativas de intervención social (los programas) como respuestas a nuevas políticas educativas centradas en la calidad y equidad de la formación (visión de equipo de gestión). Necesidad de considerar y responder al perfil de los niños y las características de sus contextos, condiciones que requieren de apoyos especializados para alcanzar logros de aprendizaje (visión de los profesores). Los NN con necesidades educativas especiales (NNEE) en la escuela han aumentado, lo que hace evidenciar la necesidad de más y diversos profesionales. Ámbitos en que se han generado los cambios: Los recursos disponibles: Políticas y programas.	Taller NN: Con profesores jefes. Diversos temas. De 5° a 8°. Profesionales Psicosociales: 2008: se integra la dupla psicosocial a la escuela. Recepción desde la escuela: Se reconocen las duplas como un RR para la escuela. Características de la dupla psicosocial: Es un apoyo técnico. No tiene un foco de evaluadoras en la escuela. Enfrenta: Vulneraciones de derechos Aborda temas de convivencia. Fundamentos: Vulneraciones en los NN. Riesgos sociales. Problemas emocionales y sociales.		invasivos en el trabajo de los profesores. Recursos: Los profesionales cuentan con espacios físicos para trabajar. Organización: Se organizan los tiempos de cada uno y se respetan. Cronograma. <u>Profesores:</u> Profesor que tiene actitud afectiva con los niños. Los niños sentirían que hay un interés más allá de los estudios. <u>Sostenedor:</u> Psicólogos abordan intervenciones más comunitarias, no sólo casos clínicos. Política comunal de incorporar a los profesionales en los colegios, en virtud de lo que requiere cada, según su problemática, cultura y necesidades.	

	Las características de las atenciones profesionales que reciben los niños/as: Tipo de atenciones y sus alcances desde el punto de vista de la intervención y las necesidades de la escuela. Visión de las familias: Transformación respecto al concepto de niños/as, a la labor y metodologías que utilizan los programas – particular mención tiene el Programa de Integración Escolar – que ha pasado de un enfoque que estigmatizaba a niño/a con dificultades de aprendizaje, con escasos recursos profesionales de apoyo en la escuela y un abordaje en que los niños/as eran aislados del grupo curso, a un enfoque en que se califican las dificultades de los niños a través de diagnóstico técnico, donde hay un equipo profesional que hace el rol de soporte y donde las intervención son en su mayoría con el niño/a en la sala junto a sus compañeros.	Perspectiva: Sistémica. Condiciones de trabajo de la dupla: Oficina Computador Sistema SENDA. Actor central: el NN como sujeto de derecho. Rol de la dupla: Detectar. Intervenir. Proceso interno: Derivación de profesores (a través de ficha de focalización) a Orientadora a Dupla: 1° encuentro con el NN y 2° encuentro con el apoderado. Se han adaptado las clases, incluyendo actividades grupales, metodología de conversación y actividades que llamen su atención. Profesores: Impacto en las clases: Con la integración entre profesores y dupla psicosocial, las clases son			

		más participativas, con alumnos más activos. Otras instancias de apoyo: Apoyo en las reuniones de apoderados, ante temas conflictivos.			
16-. Coordinación Escuela-Programas *Mecanismos, acuerdos, formas de trabajo conjunta que permite que las intervenciones se desarrollen armónicamente en la escuela.*	La implementación de la intervención ha demandado generar instancias de coordinación para su funcionamiento, adecuar funciones y espacios para los profesionales. Surgiendo la necesidad de coordinar estos recursos de manera inminente, no es una tarea que esté planificada y sea parte de la gestión de la escuela. Para qué: Reducir la sobre-intervención de los NN y generar estrategias que faciliten el trabajo con ellos y sus familias. Instancias formales de coordinación: Reuniones de reflexión pedagógica: Espacio de tres horas a la semana. Se abordan temas relacionados con el proyecto educativo, avances en la planificación, búsqueda de	Profesionales Psicosociales: Trabajan físicamente juntos. Dupla: Labor: Conecta la intervención dentro de la escuela: La interacción entre programas Minimizar las sobre-intervenciones. Optimizar los RR. Son demandadas por la red. Programas que conecta: PIE SAT Dupla relacionada con: Programas-Escuela Escuela-CORMUP	<u>Equipo de gestión:</u> Trabajo coordinado: La dupla no trabaja de manera aislada. Participa de todas las actividades de la escuela. Se incorporan al equipo de gestión. Se incorporan al consejo escolar. Plan de trabajo común: Instancias: Coordinación con profesores. Profesores derivan. Reuniones técnicas (*): Se plantean los casos Se toman acciones. Énfasis disciplinar. Mostrar lo que se está haciendo desde el trabajo de las duplas.	<u>Equipo de gestión:</u> Los profesionales que se integran: Son parte del equipo de la escuela. Los profesores los ven: Evalúan y valoran su trabajo. Experiencia: Han pasado tres psicólogos por la escuela: Tienen claro su trabajo, Los niños no sienten que van a atenderse porque estén locos En algunos aspectos son parte del equipo de gestión: se asocia a convivencia escolar. Se integran a las reuniones de reflexión pedagógica	<u>Sostenedor:</u> Hay una encargada de convivencia y equipo técnico pedagógico que se mantiene en constante vinculación con las duplas. Entregan orientación y apoyo cuando lo necesitan. <u>Equipo de gestión:</u> Los docentes se quejan de que no hay contacto con los equipos, no existe un contacto formal para la devolución de la situación en que se encuentra cada caso. Esto ocurriría porque a los docentes, se les negó la posibilidad de tener horas para labores administrativas, para reflexión, para planificación. Los profesionales, también manifiestan que no hay tiempo destinado a la

	estrategias y metodologías para trabajar con los NN y se tratan las problemáticas que pueden estar afectando a los cursos o a los estudiantes, se realiza la coordinación entre los programas. Reunión con la directora de la escuela: Surgen desde la contingencia, si algún profesor o apoderado se acerca a la dirección de la escuela, es derivado – internamente – al programa o profesional más adecuado para apoyarlo. Tendencia del Equipo de Gestión por indicar que estas instancias están adecuadamente formalizadas en los espacios de reunión. Enfatizando en que funcionan de manera conjunta y alineados con la dirección de la escuela. Desde los discursos de los profesores la visión difiere, pues para ellos no siempre se logran las coordinaciones, aludiendo a espacios de improvisación de acciones o a coordinaciones generadas directamente con los profesionales de los programas.	Instancias de coordinación: Reunión mensual de todas las duplas de la comuna: Resolver problemas. Análisis de casos severos. Capacitación para la red. Reunión dupla y equipo de gestión de la escuela: Análisis de casos. Revisión de avances. Revisión de actividades. Presentación de informe mensual Planillas semanales Según se negocie con el Director. Cada escuela genera sus propios mecanismos. Desde la corporación se generan: Protocolos para: Violencia escolar. Abuso Sexual. Flujograma de devolución. Equipo de gestión:	Especialmente se informa a los profesores. Se presentan las gestiones con las redes. Reuniones más focalizadas (desde 2014): Se involucra al profesor y al apoderado. Reunión de Gestión: Equipo de gestión y duplas. Se monitorea el proyecto educativo. Se coordina el trabajo para la semana. Se coordina la parte pedagógica, curricular, se ven las visitas al aula. Coordinación interna: Derivaciones internas: Directora-TS Dupla-Orientadora Cada caso: se analiza, se evalúa, se ve donde derivar de la red o intervenir desde la escuela. Luego se informa al equipo de gestión.	Reuniones de reflexión pedagógica: asisten solo profesores. Apoyo psicosocial: Psicólogos y TS: Procesos judiciales. Trabajo colaborativo: Psicóloga da indicaciones a profesores. Hay una retroalimentación constante. Los profesionales participan en una cuenta pública semestral: Dan las cifras de NN atendidos y estados de avances. Particularidades: profesionales muy bien seleccionados. Características de los profesionales: Prudentes, en su metro cuadrado, no invasivos, no se mostraron amenazantes para los profesores.	devolución a los profesores. <u>Profesional psicosocial:</u> Forma de derivación: Tienen pauta de cada “lugar” que deben llenar y mandar por email. Esperan respuesta y si no, con la asistente social, se dirigen a la OPD. OPD: cada una tiene diferentes tipos de fichas de derivación. Seguimiento de casos: OPD Pedro Aguirre Cerda: hacen reuniones de red, con la participación de COSAM, Consultorio y redes comunitarias, equipos de colegios. En esta reunión: se traspasa información, realizan despeje, filtro de casos. Vinculación comunicación vía correo electrónico, telefónico y si es necesario ir a la institución. Acciones coordinadas:

	Aspectos propios de las condiciones de la escuela que favorecen su ocurrencia: Disposición por parte de los distintos actores de comunidad educativa por hacer esfuerzos de coordinación. Esta disposición se sustenta en: La valoración generalizada de los aportes que los programas y profesionales hacen a la escuela y a los niños/as. Otra condición: La capacidad de los programas por coordinarse entre sí, incluso sin mediar el equipo de gestión escolar, sino de manera autónoma. Esto es posible dado que la mayoría de los profesionales de los programas tienen una permanencia de jornada en la escuela. El proceso de coordinación como proceso: permite identificar áreas débiles, que desafían a los profesionales, programas y escuela. Debilidad: Permanencia y continuidad de los profesionales de los programas en la escuela,	Cuando se detecta a un niño con dificultades, se conversa con la dupla, la orientadora y los inspectores. En reunión de gestión, se da un reporte. Organización: Se generó un equipo: Con todos los programas Se buscar no perder tiempo. Coordina: Orientadora: PIE Programas externos. Los programas se apoyan entre sí. Sostenedor: Los directores se organizan con estos nuevos profesionales. Dupla: Características: Constituyen el equipo de convivencia Son un recurso más para la escuela	Tres líneas de acción: Promocional: se trabaja con todos los cursos. Preventiva: donde hay factores de riesgo. Intervención: se trabaja con análisis directora-dupla. Circuito del caso: Es recepcionado por: Directora y/o Dupla Se evalúa: Directora y Dupla. Si es necesario: Entrevista profesor Entrevista apoderada. Se evalúa red a derivar. Se evalúa intervenir desde la escuela. Reuniones sucesivas para retroalimentar el proceso. Una profesional de la dupla: Se encarga de SUYAI Como cara visible: Hace derivaciones Hace informe	Relación profesionales-profesores: Profesionales son un apoyo, se han realizado talleres para los profesores, a partir de la dinámica de la sala de clases, no de las características de los profesores. Los profesores han visto que se cubre una necesidad respecto a los NN, lo ven como una fortaleza, una oportunidad de trabajo conjunto. Relación profesionales-equipo directivo: Han tenido el espacio desde su especialidad. Se opera con rigurosidad respecto a la confidencialidad de los casos. Se informa a los profesores lo necesario, no todos los detalles de ciertas problemáticas. Trabajo de los profesionales: Cartillas de derivación o fichas de derivación interna.	Trabajo con Consultorio: prevención de embarazo adolescente. Mejor comunicación y coordinación con los profesores, se les explican los casos. Mantener reuniones constantemente. Contacto vía correo o verbalmente. Estar constantemente recordando las actividades que se realizarán. Informar en reuniones del mes. Se intenta realizar una reunión mensual de coordinación. Si no se realiza, igual se buscan espacios para analizar los casos, para coordinarse y evitar sobre intervención. Coordinadora Proniño: actúa como apoyo técnico. Monitorea que se cumpla la planificación, ante las dificultades que aparecen, apoya en la búsqueda de soluciones. Trabajar directamente con el

	La rotación se aprecia como un aspecto que dificulta laplanificación conjunta o de proyectar un trabajo articulado entre programas. Necesidad de contar con una mesa técnica que integre la labor de los programas entre ellos y con las otras áreas de la escuela. Se aprecia la ausencia de un ente que coordine y que comprenda los procesos de intervención en la escuela. Desafío: La forma en que los padres y apoderados los perciben. La familia no logra hacer distinciones de programas externos o internos, fuentes de financiamientos públicas o privadas, para los padres "todos" son profesionales de la escuela. Se hace necesario mejorar los canales de comunicación y los contenidos de la misma especialmente en lo que respecto a la relación con la familia, entregando una información única e integral. Itinerarios: PIE y su relación directa con el equipo de gestión escolar y los profesores jefes, mediando	Se genera una articulación mayor en la escuela. Profesores: Respecto a la dupla: No tienen tiempo para coordinarse. No participo en las reuniones con la dupla. Respecto a P HpV: No ha sido efectivo. Profesores Instancias de coordinación interna: Las duplas psicosociales participan en los consejos de profesores. Se les solicita retroalimentación.	Seguimiento del caso Apoyo al apoderado para que asistan Apoya tratamiento medicamentos si hay. Casos- profesores: demandan respuestas Cuando se trabaja con la red de infancia es problemático: OPD: no hay capacidad. Proyecto ETC: Dupla PIE UTP Inspectoría general Seguimiento de los NN Se obtienen resultados. Inasistencia: Dupla realiza VVDD Dupla informa a la escuela Se le envía la materia No se pierde el NN Se derivan casos a la dupla: Cada profesional ve quien se hace responsable	Los profesores completan la ficha y hacen la derivación formal. A partir de eso se deriva al programa o acción más pertinente. Fases de la atención: 1° entrevista con el NN, Entrevista con apoderado, Firma del apoderado, Espacios: Se habilitó una sala grande para los profesionales, que más tarde de dividió en sala para psicólogos y sala para educadoras diferenciales (4 profesionales). Instancias de encuentro: Reuniones de Reflexión pedagógica: los miércoles (3 veces al mes). Consejo de profesores (3 veces al mes). Coordinación comunal: 1 vez al mes. Temas tratados:	director, jefe de educación, el alcalde. Aspectos relacionales: La dupla psicosocial, mantiene comunicación continua con los profesores. Buena vinculación con el director: abierto a escuchar y acoger ideas. Tiene claridad respecto a las funciones de cada profesional y apoya en la clarificación de las mismas cuando los profesores no lo entienden. Hay coordinación para realizar actividades conjuntas. Proniño: al inicio del año, realización de reuniones mensuales con dupla SEP, con equipo de integración. Se intercambiaba información. Pero a medida que avanza el año, este trabajo se diluye porque cada uno se centra en las acciones propias de sus programas. Coordinación con la unidad técnica pedagógica,

	ocasionalmente el Programa Proniño, para proveer información de los niños/as que tienen problemas de asistencia. Programa Habilidades para la Vida que se vincula a los distintos actores a los cuales están orientadas sus intervenciones y a la JUNAEB como instancia de dependencia técnica y administrativa. Equipo de gestión escolar que se autodenominan como quienes articulan las necesidades de los niños/as y las familias con la oferta de apoyo brindado por los distintos programas. Para el equipo de gestión, el Programa Proniño es una fuente importante de datos respecto a la asistencia de los niños/as en la escuela. Nudos de tensión: Compromiso del equipo de gestión escolar con esta tarea: Déficit de compromiso expresado en el desconocimiento de la totalidad de las acciones que contempla cada programa. Escaso apoyo de la escuela a eventuales denuncias de		Se dividen para el trabajo con instituciones. Karina: Mente sana Tamara: Suyai y centro de aprendizaje Acciones de prevención y promoción se hacen en conjunto. En general, se trabaja en red. Visualiza mayor conexión y trabajo más claro con las redes sociales (en comparación con la experiencia en otro colegio). <u>Profesionales psicosociales:</u> En CORMUP trabajan físicamente juntos los encargados de los distintos programas. Dupla: implementa el SAT en la escuela. Dupla: es parte de la escuela: participa en la dinámica de la escuela. CORMUP: una vez al mes se hace una reunión con las duplas: para ver los principales problemas o casos severos.	Temas técnicos, pedagógicos, administrativos, de convivencia, Prioridades y emergencia de la semana, temas administrativos (libros de asistencia, planificaciones de evaluaciones, dificultades con contenidos específicos). Convivencia (disciplina, comportamiento, el trato entre estudiantes y entre estudiantes y adultos). Relación entre los equipos de profesionales. <u>Profesionales psicosociales:</u> Buen vínculo con redes externas comunales. Buenas experiencias, una vez que logran generar el vínculo. El colegio tiene disposición a que concurran organizaciones que puedan ayudar. Se aceptan asesorías externas que pueden	especialmente para la realización de talleres. Profesores: Perciben que las acciones están bien coordinadas y estructuradas en término de los horarios.

	situaciones graves que pueden estar vivenciando los NN. Se mantiene temor de involucrarse en estas problemáticas. Inconsistente con la perspectiva de derechos de la infancia. Aspectos organizacionales en los programas y las esferas escolares: Desorden e improvisación de acciones. El equipo de gestión no lograría aprehender todos los lineamientos de los programas y armonizarlos con la dinámica cotidiana de la escuela. Superposición de actividades, profesores desinformados, falta de consideración por las planificaciones diarias o semanales. Descoordinación atribuida a la labor del equipo de gestión Los profesores optan por coordinarse directamente con los programas. Su demanda de apoyo no es mediada por el equipo de gestión, sino que por iniciativa propia y respondiendo a una necesidad emergente.		Dupla: debe negociar la implementación específica del programa en la Escuela. Directora: jefa directa de la dupla. Se da un trabajo en red dentro de la escuela. Consejo: se analizan las necesidades que surgen, los profesores se manifiestan, se revisan las intervenciones. Buena relación de la dupla con el equipo de gestión: repercute positivamente en la escuela. Buena relación de la dupla con la directora: Directora acoge positivamente a los programas psicosociales. Dupla: apoya la coordinación de los diversos programas dentro de la escuela. Amplía las redes. <u>Profesores:</u> Con los profesores: depende de la disposición para recibir el apoyo.	abordar temáticas específicas. Se buscan redes de apoyo.	

	Las características de los programas: Experiencia con el PIE. Equipo profesional del programa rotó de un año a otro, lo que generó molestias. Se valora el equipo de integración, dado el número y diversidad de profesionales que están disponibles en la escuela. Problema: la persona encargada del programa no tenga permanencia exclusiva en la escuela, lo que dificulta la rápida toma de decisiones y eventualmente el cumplimiento de compromisos de trabajo. Coordinación con programas externos: En el espacio local. Oficina de Protección de Derecho (OPD) de la red del Servicio Nacional de Menores (SENAME): derivaciones de NN con problemas o la demanda de informes pedagógicos de NN que son atendidos por la OPD. Las posibilidades de coordinarse con los recursos locales que favorezcan el trabajo con los NN son escasas.		Comunicación con la dupla: En consejo: En consejo de convivencia: Ellas pasan diariamente por las salas. Profesores: demandan ayuda a las duplas. Luego ellas lo retroalimentan respecto al proceso de intervención. Dupla: Atienden a los NN en su oficina. Atienden a programas externos vinculados con los NN. Realizan VVDD: muy valioso. Profesor-dupla: Le expone el problema a la dupla. Se coordinan para entrevistar al apoderado. Diariamente se va conversando sobre el caso. Se hacen informes. Profesor-dupla:		

	Ausencia de una red de infancia o de mesas técnicas. Ausencia de vínculos formales con los programas externos, debiendo ser activados de manera informal y contingente por los profesores o profesionales que necesitan de estos apoyos locales.		Me siento acompañada. Nos llevamos bien. Me apoyan. Me permiten comprender mejor la realidad del NN. Me ayudan a presionar en algunos casos. El profesor informa situación del niño a la dupla y ésta lo evalúa, realiza entrevistas y entrega retroalimentación al profesor. Presencia dupla: Especialmente inicio y cierre de semestre y año. Profesor a su oficina. Ellas van a la sala. Se dialoga constantemente. Sostenedor: Dupla: debe dialogar con otras disciplinas. Deben definirse roles y funciones dentro de la escuela. La psicóloga es psicóloga educacional, no clínica. Duplas en la escuela:		

			Conforman el equipo de convivencia. Favorece una articulación interna en la escuela. Es importante rol del director y la orientadora. Duplas un RR interno.		

17-. Particularidades de la Escuela *Aspectos característicos propios de esta escuela/ aspectos distintivos de la escuela*		Profesores: Características de la escuela: Colegio Municipal que, si tiene vacantes, debe recibir a los alumnos que quieran ingresar. Equipo de gestión: Vocación: Quienes trabajen en la escuela, y digan que tienen vocación para trabajar con los niños, Responsabilidad de la escuela: Deben identificarlos como “Nuestros niños”, reconociendo que presentan una alta complejidad.	Familia: Apuesta por talleres diversos en jornada alterna. Formas alternativas de aprendizaje. <u>Equipo de gestión:</u> Se interesa por abordar la parte emocional, los valores y actitudes para reforzar. Todos los niños son importantes. Trabajo de “hormiguita”, estar con los niños, escucharlos y escuchar a los padres. <u>Profesores:</u> Situaciones académicas: Deserción escolar en enseñanza media. Actitudes: Contenedora.	<u>Equipo de gestión:</u> Distintas generaciones: La escuela tiene muchos años en la comunidad. Muchas generaciones han asistido a ella. Contexto: De ser escuela rural, pasó a escuela urbana. Estilo de trabajo: Se organizan los tiempos de cada profesional y se respetan. Características de los profesionales: Bien calificados, con espíritu de superación, preocupados de capacitarse.	<u>Equipo de gestión:</u> La escuela cuenta con recursos materiales. Tienen 120 computadores. Acciones llevadas a cabo: Se transparentó la información en cuanto al porcentaje real de asistencia. <u>Profesionales psicosociales:</u> Perspectiva de la escuela: Visión de una escuela más abierta, dispuesta a incluir a las familias y tratar de ayudarlas y a los niños. Equipo profesional: Tiene tres asistentes sociales: de programa

			Preocupada. Intensión de retenerlos, para evitar deserción escolar. “Soy como su mamá”, que pone normas y los corrige. Actitudes cariñosas y afectivas: que generan vínculos, lo que es bueno para los niños.	Recursos: Buena infraestructura. Existen espacios físicos para que los profesionales psicosociales realicen sus intervenciones. Los profesionales cuentan con los materiales de trabajo que necesitan. <u>Profesores:</u> Diversidad de alumnos: Asisten alumnos de distintas localidades. Distintas generaciones: Muchas madres, que estudiaron el mismo colegio. <u>Sostenedor:</u> Cantidad de alumnos: Es la que tiene mayor cantidad de alumnos. Interés por los alumnos: Se preocupa de que los alumnos aprendan y de la diversidad.	de integración, de SEP y de Proniño. Comparten tareas, analizan casos. Aportes de la escuela: Implementación de Beca para cada niño: buzo, mochila y materiales. Preocupación por las familias de escasos recursos. <u>Profesores:</u> Colegio tiene “buena reputación”: lo que se refleja en el aumento de su matrícula. Relacional: Se involucran en la parte emocional de los alumnos. Hay un aporte afectivo. Los niños son bien atendidos cuando necesitan un apoyo. <u>Familia:</u> El colegio ha surgido, ha evolucionado. Ha mejorado su infraestructura. Antes no se realizaban actividades para los padres. Ahora identifican: festival de

					la voz, peña, curso de cueca. Entregan materiales o servicios a un bajo costo (poleras, mochila, bus escolar).

18-. Situaciones Problemáticas de las familias *Eventos, situaciones, condiciones problemáticas de las familias de los NN*		Profesionales Psicosociales: Familia carente de: Falta de motivación, falta de conocimientos de cuidados del cuerpo y la higiene. Equipo de gestión: Riesgos del contexto: Niños expuestos: Entorno con violencia entre los niños. Ambiente que favorece la vulnerabilidad. Pandillas, en el entorno de la escuela. Consumo y microtráfico de drogas. Entorno con situaciones de “riesgo social”. Profesores: Riesgos del contexto:	<u>Equipo de gestión:</u> Actitudes de los padres: No hay apoyo a los hijos. <u>Profesionales psicosociales:</u> Contextuales: Vulneraciones. Negligencia. Dificultades para establecer normas y límites. Violencia intrafamiliar. Actitudes de los padres: No hay roles establecidos. Madres desordenadas en su funcionamiento. Padres poco afectuosos. <u>Familia:</u> Madres, que no quiere demostrar sus problemáticas.	<u>Equipo de gestión:</u> Del contexto/ Entorno: En la localidad ha aumentado el consumo de drogas y alcohol, microtráfico. Asentamientos de poblaciones, han conllevado la llegada de problemas como el consumo de drogas y alcohol. <u>Profesionales psicosociales:</u> Aspectos socioculturales: Las familias presentarían un nivel socioeconómico educacional mucho más bajo que el de los alumnos. Contexto/Entorno: Desconectividad de la comuna: lo que incide en actitud poco	<u>Profesional psicosocial:</u> Situación de escasez de dinero en la familia. Contextos de pobreza. Entornos vulnerables, marginales. <u>Profesores:</u> Pobreza. No tener oportunidades.

		Consumo de drogas y alcohol. Condiciones familiares: Familias que viven en condiciones de hacinamiento. Familia: Niños se encuentran en “Riesgo social”. Madres que no se preocupan.		participativa en general (en el colegio y en otras instituciones). Apoderados que consumen alcohol y/o drogas. Situaciones de abuso, identificadas como factores de riesgo. Violencia intrafamiliar: hacia madres dueñas de casa, “que no pueden dejar al marido”. Condiciones económicas: Existen problemas socioeconómicos. Bajos recursos: asociado a la baja escolaridad. <u>Profesores:</u> Condiciones económicas: Escasez de dinero o mala administración del mismo. Pocas oportunidades laborales. Contextuales: Familias que viven lejos del colegio.	

				Delincuencia. Drogadicción. Aspectos socioculturales: Falta de conocimientos, relacionado con el bajo nivel educacional.	
19-. Características de las familias *Descripción, caracterización, de las familias en un amplio y diverso sentido*		Equipo de gestión: Tipos de familias: Familias “disfuncionales”: Monoparentales. O constituidas por padre o madre y la nueva pareja de éstos. Familias con hijos con distintos padres. Familias “funcionales”: “formales”, que funcionan bien, que apoyan a los niños. Hay menos cantidad de ellas. Madres solteras. Madres que trabajan como asesoras del hogar. Profesores: Características contextuales: Familias con “herencia cultural y emocional” muy baja.	Profesional Psicosocial: La familia es la encargada de enviar a los NNA a la escuela. Sus tareas (¿??): Adquieren los materiales necesitados, uniforme, asisten a reuniones. Dificultades: Dificultades para apoyar en el tema académico. Actitudes de las familias: “Bastante dejadas”. Trabajan mucho, no tienen tiempo. Particularidades de las familias: Apoderados con nivel educativo bastante bajo (analfabetos).	<u>Equipo de gestión:</u> Actitud de los apoderados: No se respeta la convivencia, la autoridad. No participan. Son desconfiados. Usan lenguaje con garabatos. Sin expectativas del futuro: los niños van al colegio porque hay que enviarlos, no porque tengan un proyecto de vida. Viven “lo que les toca”. Cuando son citados: actúan a la defensiva. Critican a la Directora. No están comprometidos: alejados del colegio. No tienen intereses.	<u>Sostenedor:</u> Problemáticas sociales: Problemas económicos. Bajo capital cultural. Dinámicas familiares: Familias con problemas de funcionalidad. <u>Equipo de gestión:</u> Problemáticas sociales: Integrantes de las familias son traficantes de drogas. Tipos de familia: No todas son “familias bien constituidas”. Más que de familia, hablan de “adulto responsable”.

		Padres que carecen de experiencias de vida. Familias “interferidas, alteradas”. Padres con nivel educacional de enseñanza básica. Padres drogadictos. Padres que trabajan en la feria. Padres dedicados a trabajar. Familias que dejan a los niños solos en las casas o al cuidado de abuelos. Padres con “menos estudios”. Familias que viven en condiciones de hacinamiento. Características personales: Asociado al desempeño parental: Muchos padres que no saben cumplir su rol, en tanto las funciones asociadas a la parentalidad. Padres que están a la defensiva, producto de situaciones de bullying y discriminación. Padres que “viven el día a día”.	<u>Equipo de gestión:</u> Actividad laboral: Obreros, feriantes. Madres jóvenes: Asesoras del hogar, “Trabajan de noche”, Trabajos esporádicos, Hacen trabajos en sus casas. “No hacen nada, metidas en las drogas”. Características económicas: Escasos recursos para comprar uniformes. Características del entorno: Dos poblaciones con vulnerabilidades sociales. Venta de drogas. Dificultades económicas. Enfermedades. Consumo de drogas y alcohol. Presencia de violencia intrafamiliar, drogadicción, alcoholismo. Problemáticas sociales de los integrantes:	A través de acuerdos y persuasión: se van contentos. Dinámica familiar: Integrantes de la familia trabajan, los niños pasan solos en las casas. O son cuidados por alguien externo a la familia nuclear. Madres jefas de hogar: que dejan solos a los niños. Definición de familia: Disfuncionales. “No están del todo bien constituidas”. Problemáticas sociales: Pobres, con “escases”, con muchas necesidades. Dificultades económicas. Violencia. Actividades laborales: Obreros agrícolas, temporeros, bodegueros. Trabajan en actividades con turnos: dejando solos a los niños en las noches, no pudiendo	Dinámicas familiares: Entre el 30 y 40% de las familias tiene a la madre como jefa de hogar. Actitud de las familias: Muy pocas son apoyadoras. Pocas son agradecidas, colaboradoras. <u>Profesional Psicosocial:</u> Características personales: Personas con autoestima baja y muy dañadas. Alterados. No cuentan con las herramientas necesarias para acompañar los procesos educativos de los niños. Problemáticas sociales: Padres traficantes, ladrones, ladrones internacionales. Consumidores de drogas y alcohol.

		Padres con expectativas bajas. En su mayoría, familias “poco apoyadoras”. Padres/ madres ausentes. Padres que no se preocupan de proporcionarles a los niños los materiales necesarios que piden para actividades o tareas del colegio. Padres con conductas prepotentes, que no respetan a los profesores. Son “dañinos”. Padres que descalifican verbalmente a los niños.	Muchos padres o madres privados de libertad (padres ausentes). Ausentes en las casas, por jornadas laborales. Otras características: Familias con tres generaciones que han asistido a este colegio. Familias con varios hijos (5,6). Madres jóvenes. La mayoría de los niños, están al cuidado de los abuelos, tíos u otro familiar (porque los padres trabajan o están privados de libertad). Actitud de las familias: No hay mayor interés. Colegio es visto como guardería. Madres jóvenes, son irresponsables, la preocupación de ir colegio a saber de sus hijos, no es prioridad. Concepto de familia: “Con el concepto social son los que comen y viven bajo un mismo techo” versus las familias del colegio que “No es el ideal	asistir a reuniones del colegio. Escolaridad: Pocos con educación superior. 80 con escolaridad incompleta (de 300 apoderados). Recursos personales positivos: Familias esforzadas, trabajadoras, con espíritu de superación. Mujeres que trabajan y al hacerlo han mejorado las condiciones de vida del grupo familiar, mejorando en habitabilidad de los hogares y los niños cuentan con los materiales que necesitan. <u>Familia:</u> Características: Garabateros, ladrones, agresivos. Reconocen que no pueden apoyar a sus hijos porque los contenidos son distintos a los que ellos estudiaron hace años.	Baja clase social. Poca educación, baja alfabetización. Nivel educacional promedio, correspondería a 8° básico. Visión de la educación: No tienen valoración de la educación, no es importante que los niños asistan regularmente al colegio. Actividades laborales: Trabajan en la feria: la gran mayoría. Dueñas de casa. Obreros de la construcción. Tipos de familia: Monoparentales. Nucleares. Condiciones habitacionales: Calidad de allegados. Precarias condiciones de higiene. Comparten vivienda o el terreno con otros

			de una familia para compartir con los niños”. <u>Familias:</u> Características económicas: “Status medio hacia abajo”. “Humilde poder adquisitivo”. Actitudes de las familias: Se esmeran para que los niños vayan limpios al colegio. <u>Profesores:</u> Tipos de familias: Algunas familias “Bien estructuradas”: papá, mamá o ambos. Familias bien y mal constituidas. Familias monoparentales. Otros familiares se hacen cargo de los niños (familia extensa). Características económicas: Nivel económico bajo. Particularidades de las familias: Nivel sociocultural bajo.	Actitud de madres: La mitad si estaría preocupada y la otra mitad serían madres ausentes del colegio, que no se preocuparían de sus hijos. <u>Profesores:</u> “Tenemos de todo”. Problemáticas sociales: Alto índice de vulnerabilidad. Problemas económicos, delincuencia, drogadicción, Familias extremadamente pobres y familias de clase media. Con consumo de alcohol y drogas. Negligencia parental. Casos de abuso. Actitudes de las familias: Les falta comprometerse con los niños, en los aspectos académicos.	integrantes de su familia extensa. Dinámicas/estructuras familiares: Generalmente la madre es la jefa de hogar. Niños a cargo de sus abuelos o algún familiar. Familias numerosas. <u>Profesores:</u> Actitud de “vivir la vida”, sin mayor responsabilidad por sus hijos. <u>Tipos de familia:</u> Bien consolidada: padre, madre, hijos, abuela. Con situación económica normal. Se preocupan. Madres o padres solos o solteras/os: con abuelas que cuidan a los niños. Padres separados. Familias con problemáticas sociales: apoderados privados de libertad, situaciones de consumo de alcohol y violencia intrafamiliar.

			Educación media incompleta. Padres privados de libertad. Viven en casa de abuelos de los niños. Actividad laboral: Recolectores de cartón, aseo de plazas, nana, “de noche” (prostitución), dueñas de casa. Rubro de la construcción, asesoras del hogar, comerciantes de feria. “Lanzas”, traficantes. Características del entorno: Tráfico de drogas. Situaciones graves de vulneración de derechos. Familias consumidoras de drogas. Actitudes de las familias: Académicas: Algunas madres que se preocupan: revisan cuadernos, firman pruebas, los niños llevan los materiales, hacen los trabajos, las tareas,	Abiertas a recibir apoyo profesional: acuden, preguntan. No acuden a las reuniones: para los padres que trabajan es más difícil asistir a las reuniones de apoderados. Dejan solos a los niños, porque deben atender “muchas preocupaciones”. Actividades laborales: Madres temporeras. Padres agricultores. Dinámica/estructura familiar: Padres trabajan y no están con los niños. No tienen quien los ayude. “Están descuidados”. Quedan solos en el hogar. Padres separados: cuando no mantienen buena relación, se les debe citar por separado. Madres jóvenes. Madres solteras. A las madres, les cuesta establecerles rutinas, horarios a los niños.	<u>Familia:</u> Actitud con los niños: No se preocupan de los niños. Problemáticas sociales: Padres drogadictos. Peleas entre los padres. Comportamientos/ actitudes: Familias muy tranquilas. Apoderadas muy conflictivas y con actitud negativa ante cualquier iniciativa.

			preguntan cómo van sus hijos. No hay preocupación ante las inasistencias a clases. Conductuales: Ven que los profesores se preocupan de los hijos y entonces, son preocupados. “Buena experiencia con mis apoderados”. Culturales: Padres sin visión de que la educación sirve para “abrir el camino”. Visión de que al ser “pobres”, todo se lo tienen que dar. <u>Profesionales psicosociales:</u> Actividades laborales: Dueñas de casa. Contextuales: Situaciones de violencia intrafamiliar. Violencia. Familias “precarias”. Consumo de drogas. Familias traficantes.	Escolaridad: Muy bajo índice de escolaridad. Analfabetismo. Enseñanza básica completa. “Falta de conocimiento, no tienen estudios” Definición de familia: Disfuncionales. Actitud de los apoderados: Disponibles para asistir a reuniones de curso. Pero “reacios” a asistir a otro tipo de reuniones. <u>Profesionales psicosociales:</u> Contexto de ruralidad: dificultad de accesibilidad a instituciones. Actitud de los apoderados: Introvertidos: no hablan de sus conflictos. Algunos, acuden espontáneamente a pedir ayuda.	

			Bastante vulnerabilidad. Ingresos económicos bajos. Características personales: Madres sobrepasadas. Actitudes: Madres a la defensiva, cuando son llamadas al colegio. Alterados al acudir al colegio. Más resistentes a acoger la información del colegio. Culpan al colegio de las dificultades de los niños. Maltrato hacia los niños. Falta de compromiso con los hijos. Demandan que el colegio eduque a sus hijos. Tipos de familias: Monoparentales. Jefatura de hogar femenina. Roles de los padres: Madre se “hace cargo de todo”. Padre es proveedor: no satisface necesidades de	Le dan la responsabilidad al colegio. Poca participación: a nivel general, “cultura de baja participación”. Asociada a la desconectividad de la comuna. “No hay valorización de los recursos”: no se proyectan a estudiar más que 4° medio. No asistirían por miedo a ser criticados. Cuando se cuenta con alguien que “está en la casa”, acceden a las intervenciones. Reconocen que hay un profesional para apoyarlos. Problemáticas sociales: Negligencia parental: por falta de información. Casos de abuso. Drogas. Escasez de empleo. Actividades laborales: Trabajadores agrícolas, esporádico. Temporeras.	

			afecto u otras necesidades de los hijos. Madres con dificultades para establecer normas u límites. Madres desordenadas en su forma de funcionar.	Trabajos fuera de la comuna, con sistemas de turnos (servicentros). Escolaridad: Baja escolaridad, enseñanza básica incompleta. Muy pocos apoderados con enseñanza superior. Definición de familia: Familias nucleares, monoparentales, con jefaturas femeninas. “Familias vulnerables”. Dinámica/estructura familiar: Madres que deben trabajar y los niños quedan solos en sus casas. Ya no hay red de apoyo de otros familiares. Madres que cambian de parejas. Padres que no se hacen cargo de sus hijos. Familias con 3, 4 hijos. El padre sale a trabajar y la madre se hace cargo de la casa y los niños.	

				<u>Sostenedor</u> Actitud de los apoderados: Bajas expectativas. Definición de familia: “Bastante disfuncionales”. Muy demandantes y poco pacientes. Exigen mucho y critican, pero no están dispuestos a participar en actividades, a menos que ellos tengan un problema. Problemáticas sociales: Hacinamiento, peleas, alcoholismo y drogadicción.	
20-. Características de los NN *Descripción, caracterización, de los NN en un amplio y diverso sentido*		Equipo de gestión: Características contextuales: Niños que viven en hogares, que causarían mayores problemas. Tienen tutores que no se preocuparían adecuadamente de ellos. Profesores: Características contextuales:	Equipo de gestión: 400 niños prioritarios. Contexto: Con contextos familiares complejos. Consumo de drogas. Peleas. Embarazo adolescente. Características conductuales:	<u>Equipo de gestión:</u> Aspectos socio culturales: Niños que no conocen otros lugares fuera de su localidad. Problemáticas sociales: Presentan situaciones de alta vulnerabilidad (índice cercano al 75%).	<u>Sostenedor:</u> Características conductuales: Muy agresivos, muy disruptivos. Difíciles de manejar. Aspectos académicos: Problemas de disciplina. Dinámicas familiares:

		Niños con procesos de aprendizaje “interferidos”. Embarazo adolescente. Niños con contextos de malas prácticas pedagógicas, malas prácticas parentales, relaciones vinculares dañadas y con herencias culturales escasas. Niños que experimentan bullying escolar. Niños que reciben violencia verbal de sus padres, por medio de descalificaciones. Profesores que no se dan el espacio para comprender las situaciones contextuales y/o familiares que enfrentan los niños, las cuales les hacen tener determinados comportamientos. Características personales: Niños que necesitan contención, guía, estructura, para poder “funcionar” mejor. Niños sin estimulación cognitiva, alterados, desestructurados. Niños que no “cumplen con sus deberes”. Niños que no tienen confianza en los profesores.	Problemas de conducta. Toman decisiones respecto a su conducta, su vida, sus relaciones. Ellos son responsables de sus actos, conocen consecuencias del reglamento. Peleadores. “No tienen normas… hacen lo que quieren”. Conformistas. Relaciones familiares: Muy dañados. En sus casas son retados, maltratados, no tomados en cuenta, sin ayuda en sus tareas. Sin apoyo en sus casas. Sin protección con sus familias. Dificultades para el aprendizaje: Déficit atencional. Hiperactividad. Problemas de salud mental. Características personales:	Más del 80% son alumnos prioritarios. Problemas económicos, familiares. Situaciones de abandono: niños que pasan solos en sus casas. Promiscuidad: inician su sexualidad tempranamente. Tienen acceso a pornografía. Aspectos académicos: Bajo rendimiento. Dificultades para aprender. Requieren de un apoyo específico para aprender. Aspectos conductuales: Tienen capacidades, pero tienen problemas con el autocontrol. Les cuesta regularse. Presentan “crisis”. Problemas emocionales. Características personales: Muy baja tolerancia a la frustración.	Poco apoyados por sus familias. Problemáticas sociales: Son niños vulnerables. Características positivas: Tienen fortalezas y potencialidades, que no se están considerando. <u>Equipo de gestión:</u> Características sociales: El 70% de los alumnos corresponde a “alumnos vulnerables”. Niños de bajos recursos. Hijos de narcotraficantes. Padres privados de libertad. Aspectos académicos: Con alta inasistencia al colegio. Dinámicas familiares: Se duermen a alta hora de la noche y se

		Niños “malos”: flojos, irresponsables, atrevidos, indisciplinados, pero con padres que están presentes en su proceso educativo. Niños “excelentes”, pero con padres que no asisten al colegio. Profesionales Psicosociales: Niños con problemas de conducta.	Sin modelos a seguir, sin referentes. Garabateros. Sentido de autoestima. Bajo crecimiento personal. Toman medicamentos. Desmotivados. Viven el día. <u>Profesional psicosocial:</u> Contexto: La mayoría de los alumnos pertenece al mismo sector territorial. Riesgo social. Problemáticas familiares. Características emocionales: Problemáticas emocionales. Relaciones con los compañeros: Mucha agresividad entre ellos. <u>Profesores:</u> Características académicas: Inasistentes a clases.	<u>Profesores:</u> Características familiares: No tienen quien los ayude. “Están descuidados”. Con necesidad de más afecto. Niños que deben cuidar a sus hermanos, hacer las compras, ordenar sus casas. Dificultades de aprendizajes: “Niños transitorios” (Los que pueden ser tratados, son 60): Déficit atencional, hiperactividad, dificultades específicas de aprendizaje, rasgos cognitivos límite, trastornos específicos del lenguaje. “Niños permanentes” (“Tienen alguna anomalía, permanente”, son 5): déficit intelectual leve. Discapacidades cognitivas: mal formación congénita, hemiparesia.	quedan dormidos al otro día. El 20% de los estudiantes no tiene un vínculo de parentesco con sus cuidadores. Características personales: Rebeldes: “como rebeldes sin causa”. <u>Profesionales psicosociales:</u> Problemáticas sociales: Vulneración de derechos. Pobreza. Vulnerables. Conflictivos: roban autos. Maltrato de parte de sus padres. Madres drogadictas. Niños andan solos por la calle de madrugada. Aspectos emocionales: Faltos de afecto. <u>Profesores:</u>

			Características personales: Visión de “las cosas fáciles”, para vivir el día a día. Sin proyección de tener una mejor vida. Sin visión de futuro. Se quedan con lo que hay en el entorno. Leales. Simpáticos. Contexto: Una niña abusada y que vive en un hogar. Situación de calle en algunos niños. Consumen drogas. Maltrato y abusos. Violencia. Características conductuales: Muy agresivos. Sin normas, sin límites. Desordenados. Características emocionales: Con mucha rabia. Relaciones con profesores:	Conductas: Temerosos, tímidos. Problemas de indisciplina. Hacer desorden en la sala de clase. Buena convivencia al interior del curso. Capacidad para organizarse. Aspectos culturales: Niños que sufren privación sociocultural, por falta de estimulación. <u>Profesionales psicosociales:</u> Vulneraciones: Han sufrido abusos y violencia. Abuso físico, aunque cada vez en menor medida. Características familiares: Manejan mucha información de la vida de los padres, que no deberían manejar. Padres son funcionarios municipales, por lo que	Problemáticas sociales: Son “niños vulnerables”. Padres privados de libertad. Han sido violados o maltratados. Los niños consumen alcohol o drogas. Estructura familiar: Viven con abuelas. Características personales: Muy infantiles, en relación a su edad y curso. Características actitudinales: Niños con capacidades, pero que no aprovechan “las herramientas” que entrega el colegio, los materiales <u>Familia:</u> Características conductuales: Agresivos, garabateros.

			Relaciones agresivas con profesores. Se “descargan”. Profesora que “Soy como su mamá”, que pone normas y los corrige. Ante lo cual, los niños son cariños, afectuosos. Relaciones con compañeros: Relaciones agresivas con compañeros. Buenos compañeros. Solidarios entre ellos. Aclanados. Preocupados entre ellos.	tienen “otro nivel sociocultural”. Problemáticas sociales: Consumen drogas. Inician su sexualidad más rápido. Comportamiento: Casos de bullying. Recursos: Más acceso a tecnologías. <u>Familia:</u> Niños matones y agresivos.	Más inquietos. Más activos. “Con otra mentalidad”. Vulneraciones: Son agredidos físicamente.

21-. Resultados de las EIS con los NN *Cambios, transformaciones, consecuencias apreciables en los NN que pueden explicarse por la intervención social escolar.*		Equipo de gestión: Condición /características: Reconocimiento de cambios: Cuando los niños reciben la atención adecuada, se han visto “cambios” en ellos. Expresiones de cambio: -Actitud en los niños: Van mejorando su desempeño, las notas, su disciplina.	<u>Equipo de gestión:</u> Cincuenta por ciento de alumnos rescatados. Capacidad de vincularse con profesionales de apoyo: Las respetan, se acercan a ellas. Relación con compañeros: Comparten más. Trabajan en equipo.	<u>Sostenedor:</u> Actitudes en los niños: Mejoran su autoestima. Aspectos académicos: Se ha “frenado” la deserción escolar: a través redes de apoyo que facilitan el seguimiento, especialmente de niños que se cambian mucho de colegios.	<u>Equipo de gestión:</u> “Es un proceso lento”. Aspectos académicos: SIMCE ha mejorado sostenidamente los últimos 4 años. Cumplimiento de metas de aprendizajes. <u>Profesional psicosocial:</u> Aspectos académicos: Faltan menos a clases.

		Profesores: Condiciones/características: Características de los resultados: Son resultados a largo plazo. Condiciones que favorecen los resultados: Hay entorno de aprendizaje con más acogida, escucha, retroalimentación y conversación. En un ambiente tranquilo. Expresiones de cambio: -Actitud en los niños: Van bajando el nivel de ansiedad y están más disponibles a trabajar. Están “más a gusto”. Niños más sonrientes. Alumnos más activos. Niños que llegan más activos a las clases. -Comportamiento: Se comportan mejor que en la sala de clases. Han disminuido los problemas de conducta. -Indicadores académicos: Los niños han mejorado su	Cambios conductuales: Más tranquilos. Más ordenados. Cambios académicos: Han mejorado rendimiento SIMCE. Logros académicos, mejores promedios. Menos deserción escolar. <u>Familia:</u> Relación con profesionales: Niños más apoyados. Por el equipo psicosociales. Cambios académicos: Incremento en las calificaciones durante la intervención. Más estudiosos. Conducta: Menos atrevidos, ya no se arrancan al patio. Ahora escucha. Más respetuosos con sus padres. Más tranquilos, con los medicamentos.	<u>Equipo de gestión:</u> Actitud: La mentalidad ha ido cambiando, en relación a que tenían baja tolerancia a la frustración. Menos resistencia a la atención: reconocen que el psicólogo, es una instancia para expresar lo que les pasa. Aprendizajes: Progresos en el aprendizaje y resultados académicos en los niños con trastorno del lenguaje. <u>Familia:</u> Académicos: Ha mejorado su rendimiento. Cumple con sus “deberes”. Se visualiza que logran ir aprendiendo. Actitudes/ Comportamientos: Fortalecen su desenvolvimiento.	Ha mejorado la asistencia. Mejoran alguna asignatura en particular. Han mejorado sus notas. Aspectos emocionales: Se sienten más apoyados. Más motivados por asistir al colegio. Aspectos de sus actividades: Algunos casos específicos en que los niños han dejado de trabajar o disminuyeron sus horas de trabajo. Aspectos relacionales: Ha mejorado el clima escolar, con nuevas formas de comunicarse. Aspectos conductuales: Según los profesores y los apoderados, han mejorado su conducta, al participar en los talleres. Aprendizajes: Más formación en valores.

		forma de desenvolverse (“su desplante”) en actividades de las clases. Han mejorado en las evaluaciones. Ha bajado la deserción escolar de los niños. - Relacional: Niños con dificultades, han logrado integrarse al grupo curso y compartir más con los compañeros. Sostenedor: Actitud en los niños: -Indicadores académicos: Los niños han mejorado su asistencia y han disminuido las anotaciones negativas.	<u>Profesores:</u> Hay avances en los niños, pero pocos. Cambios académicos: Trabajan en clases. Mejoran sus aprendizajes. Cambios de Conducta: Disminuyen su agresividad. <u>Profesionales psicosociales:</u> Cambios dependen de la problemática de cada niño. Cambios académicos: Mejoran sus notas. Disminuyó la repitencia. Mejoraron asistencia a clases. Mejoran sus procesos de aprendizajes. Alumnos trabajan de mejor forma en la sala de clases. Cambios de Conducta: Mejora la conducta. Relaciones con compañeros:	Mejoran su tolerancia a la frustración. <u>Profesores:</u> Los niños “complicados” tienen avances. Proniño: se ven avances de sus intervenciones. Porque tienen una estructura de trabajo y muestran más interés. Ante lo cual los niños reaccionan distintos a las metas que les proponen. Actitudes/ Comportamientos Mejorarían en su sociabilidad. Conversan más. Más “sueltos” en la sala de clases. <u>Profesionales psicosociales:</u> Impactos individuales. Resultados son relativos. Aspectos académicos: Mejoran sus notas. Cambios en su asistencia y participación. Ha mejorado la asistencia al colegio.	Fortalecimiento de resiliencia. <u>Profesores:</u> Aspectos académicos: Han mejorado el SIMCE durante los últimos 3 años. <u>Familia:</u> Actitud: Los niños ahora participan en los talleres más entusiasmados. Se quedan solos, sin obligarlos. Se comportan mejor en la casa. Avances: Más maduros. Cambien su mentalidad: de lo malo que están haciendo, mostrarles que pueden hacerlo mejor. Con la atención psicológica, se está revirtiendo el daño psicológico causado por el bullying Aspectos académicos: Más responsables con la asistencia y puntualidad. Porque no quieren dar

			Mejoran las relaciones interpersonales entre los compañeros. Mejor convivencia escolar. Disminución de la agresividad entre ellos.	Aspectos conductuales/ Actitudes: Participan con actitud positiva en los talleres. Comprender más, la importancia de su asistencia al colegio.	explicaciones a la asistente social.
22-. Resultados de las EIS con las familias *Cambios, transformaciones, consecuencias apreciables en las familias que pueden explicarse por la intervención social escolar.*		Equipo de gestión: Sentido/consecuencia: Se van logrando acuerdos, consensos y acciones para lograr avances. Logran hablar del "aprendizaje" de los niños. Sostenedor: Actitud de la familia: Alta adherencia de las familias a Suyay. Profesores: Actitud de las familias: Madres más comprometidas, que se hacen parte del proceso de sus hijos. Padres que preguntan más, que se acercan a los profesores.	Familia: Dispuestos a: Apertura a invertir en recursos de aprendizaje y nuevas tecnologías. Modificaciones en la organización familiar: Organización del estudio en la casa. Involucramiento de la familia en los horarios de estudio. Relevancia del estudio en casa y revisión de las tareas (¿entre quiénes?... este sería parte de las modificaciones o sería otra cosa???). <u>Profesores:</u> Actitudes: Compromiso:	<u>Equipo de gestión:</u> Actitud de las familias: Al trabajar con las familias, se observan mejores vínculos o formas de relacionarse, lo que conlleva un mejor apoyo para los hijos. Mayor conciencia comprensión y preocupación, en cuanto a no desatender el rol materno. Más compromiso de las madres, que estén más presentes, reconociendo lo importante que es esta presencia para los niños. <u>Profesores:</u> Actitud/ Comportamientos de las familias:	<u>Profesional psicosocial:</u> Condiciones: En familias con más recursos personales para enfrentar las dificultades, se observan cambios. Actitud de las familias: El apoderado ya no le pega al niño. Sensibilización infantil: visualizan el trabajo infantil. Avances en la comprensión de que son primordiales en el proceso educativo de sus hijos. Tienen más respeto por la dupla psicosocial. Porque saben que los pueden derivar a otras instituciones y no les gusta porque tendrán el

		Consecuencia/ sentido: Que han comprendido mejor las dificultades intelectuales de sus hijos y que comprenden que ellos necesitan apoyo y que deben estar presentes en su proceso.	Cuando los padres ven cambios en los hijos, se comprometen más. <u>Profesionales psicosociales:</u> Modificaciones en la organización familiar: Familias han cambiado sus estilos de crianza. Familias han entendido que hay formas que no se debe tratar a los niños. Visión del colegio: Mayor conciencia de importancia de la educación. Colegio es una instancia protectora <u>Equipo de gestión:</u> Cambios de conductas: Apoderados más respetuosos, ya no gritan, no reclaman. Acompañan más a sus hijos.	Los padres identifican que los profesionales psicosociales están presentes en el colegio y acuden a ellos. Padres más informados, respecto a que no pueden vulnerar los derechos de los niños, que pueden ser denunciados por el colegio. Por ende, son padres más responsables de la crianza. Se interiorizan de lo que se trata cada proceso de los niños. Interés por proceso de aprendizaje: Padres más comprometidos con el trabajo pedagógico. Preguntan más por sus hijos, asisten más a las reuniones. <u>Profesionales psicosociales:</u> Actitud/ Comportamientos de las familias: Cuando los padres asisten a un taller, toman conciencia del trabajo infantil.	seguimiento de otros “invadiendo sus casas”. Tratan de tener una buena relación y una buena comunicación. Hay mayor preocupación. Aspectos relacionales: Se sienten más apoyados y aliviados, porque tienen apoyo y atención directamente en el colegio y no tienen que ir a otro lado. Mayor participación en talleres de ProNiño. <u>Profesores:</u> Cambios positivos, pero sutiles, no tan evidentes. Porque los profesionales conversan con los apoderados y supervisan situaciones.

				Conocen más y están más positivos. Más preocupados de justificar inasistencias. Más dispuestos a hablar de sus problemas. Dinámica familiar: Cambios en los roles parentales, en pro del bienestar de los niños y de las familias. Relación con el colegio: Las familias están más presentes en el colegio. <u>Familias:</u> Relación con los hijos: Han aprendido a “tratar más”, a conversar y entender a los hijos.	
23-. Resultados de las EIS en la relación Familia-Escuela *Cambios, transformaciones, consecuencias apreciables en la relación Familia-Escuela que pueden explicarse por la intervención social escolar.*		Sostenedor: Sentido/consecuencia: - Trabajo de apoyo a los procesos educativos. - Intervenciones en situaciones complejas como, por ejemplo, la vulneración de derechos. - La escuela está más cerca de la familia, por las acciones que llevan a cabo las distintas intervenciones sociales.	Familia: Rol del profesor: Apoyo del profesor frente dificultades de aprendizaje y comportamiento. Se ven mejoras en las notas. No imponen nada, se trabaja en conjunto. Se tiene el apoyo del equipo psicosocial.	<u>Profesionales psicosociales:</u> Actitudes de las familias: Logran identificar que hay problemas más allá de lo pedagógico y los apoderados se acercan al colegio a conversar esos temas. Mayor compromiso de las familias cuando va el	<u>Profesionales psicosociales:</u> Los profesores, “han descansado”, ya no se hacen cargo de las problemáticas de los niños, ahora cuentan con el apoyo de los profesionales psicosociales que se vinculan con las familias (Antes: los profesores iban a buscar a los niños

		Profesores: Condición; En la medida que el profesor logra establecer límites. Sentido/ consecuencia: Hay más respeto desde las familias. Equipo de gestión: Condición: Más dedicación desde la escuela para explicar a las familias, las razones de las acciones que llevan a cabo con los niños. Sentido/consecuencia: Han logrado acuerdos con los padres.	Recursos disponibles desde la escuela: Uso del recurso humano disponible en la escuela: psicólogos, educador diferencias, trabajador social. (conceptualizado como ahorro para la economía familiar) <u>Profesores:</u> Cambios en las actitudes de los padres: Más interesados. Se atreven a preguntar más a los profesores. Se acercan más a los profesores. Cambios conductuales: Padres modifican conductas: al intervenir la dupla, actúa como una presión, que hace que los padres cambien su comportamiento. Por ejemplo, vuelven a mandar a los niños al colegio cuando su problemática era la inasistencia. Relación con la escuela: Se genera vínculo entre escuela y apoderados. Los profesores logran darse cuenta de los	profesional asistente social a sus casas. <u>Equipo de gestión:</u> Actitud apoderados: Una vez que ven resultados de las intervenciones, comienzan a pedir éstas al colegio “y casi lo exigen”. Respeto por el trabajo y reconocimiento de que los niños necesitan el apoyo. Madres más comprometidas, más presentes en el colegio. <u>Profesores:</u> Actitud de los apoderados: Están asistiendo más al colegio. Están más disponibles a conversar sus problemas con los profesionales psicosociales del colegio.	o llamaban a las casas por inasistencias). Ha aumentado la matrícula de alumnos. Se ha logrado organizar más actividades. Antes, sólo realizaban talleres con redes externas y dirigidos a grupos muy enfocados. <u>Familia:</u> Se preocupan por los niños, especialmente cuando tienen problemas muy graves y los apoderados no están presentes. Lo que pasa en el colegio, se lo informan al apoderado. Se conversa y se llega a un acuerdo.

			problemas de los niños y establecen una instancia para que ellos se sientan mejor, con más apoyo y cariño. <u>Equipo de gestión:</u> Familia más "conectada" con el colegio (por trabajo de las duplas). Padres se acercan más al colegio.		
24-. Características de la relación Familia-Escuela *De qué manera se expresa la relación Familia-Escuela (foco en la relación, no en uno u otro por si mismo)*		Profesores: Condiciones: Relación lejana/distante: - La escuela ha dejado de ser un "lugar cercano y amigable" para el apoderado", donde pueda acercarse y hacerse parte del proceso educativo. - Existe distanciamiento entre la familia y la escuela. Relación estresante/tensa: Tipo de relación: -Relación "estresante". - Relación tensionante, "poco sana". - Relación "poco sana" y de falta de comunicación. Resistencia de la familia: Actitud de la familia:	<u>Profesores:</u> Actitud de las familias: Algunas madres que se preocupan: revisan cuadernos, firman pruebas, los niños llevan los materiales, hacen los trabajos, las tareas, preguntan cómo van sus hijos. <u>Profesionales psicosociales:</u> Actitudes: Madres a la defensiva, cuando son llamadas al colegio. Más resistentes a acoger la información del colegio. Culpan al colegio de las dificultades de los niños.	<u>Equipo gestión:</u> Actitud de los apoderados: No participan, no asisten a actividades, no aceptan cargos. Lo identifican como confianza en la escuela o como no querer relacionarse con ésta. Participan en actividades lúdicas o recreativa. Los trabajadores sociales, se enfrentan a la dificultad de contactarse con las familias porque no están en las casas por que trabajan y también la actitud de las personas es defensiva y no quieren entregar información.	<u>Equipo gestión:</u> Disposición desde el colegio: La relación ha mejorado. El director actual se interesa por mejorar los vínculos, la comunicación. Se ha enfocado en informar a las familias, en mantener un buen trato, atender bien a los apoderados. La relación es más cercana. Disposición para que los padres "entren a la escuela": con lo cual hay un control natural de lo que hace la escuela y se permite recibir sugerencias, observaciones.

		- La familia defiende a su hijo y no acepta lo que se le pueda aportar. -Hay padres que actúan de forma defensiva (por el cada vez más presente tema de bullying o discriminación). -Preocupados de “firmar” las tareas. Actitud de los profesores: Profesores “muy críticos” de la situación familiar, sin siquiera conocer dicha situación. Relación a la que se aspira: Actitud que se busca: Que se reconozca que la persona que apoya al niño en su proceso educativo es un “compañero”. Sentido/Consecuencia: Establecer una relación que favorece al proceso del niño. Forma de participar en el proceso educativo de sus hijos.	Se alteran al acudir al colegio. <u>Equipo de gestión:</u> El colegio les avisa oportunamente a las familias, sobre las intervenciones a realizar (citaciones). Pero las familias (madres) no se planifican.	Participación: Madres asisten a las reuniones, se interesan por sus hijos. Pero no asisten a otro tipo de reunión, que sea por otro motivo. <u>Profesional psicosocial:</u> Es difícil la continuidad de las intervenciones con las familias. Por condiciones laborales, no pueden cumplir con las citaciones, porque no les interesa acudir, o porque no quieren escuchar lo que se les dirá. También hay otros que sí asisten. Por lo tanto, hay diversidad de apoderados. Se apunta a acoger y contener, dar una atención distinta.	<u>Profesionales psicosociales:</u> No se ve una comunión entre el ambiente familiar y el educativo. (Cuando la relación no es amable y los padres pelean o gritan garabatos). Padres no se acercan al colegio, por sus horarios laborales, porque no están dispuestos, no se dan el espacio para ir. <u>Familias:</u> Disposición desde el colegio: Perciben que el director está disponible para escuchar ideas. Y se preocupa de lo que le pasa a los niños. Estiman que existe una buena comunicación con la profesora. Asistente Social, ha estado disponible para acoger la demanda de ayuda. Percepción de apoyo: Ante situaciones puntuales, se han sentido apoyados por el colegio.

Anexo n° 14

Modelos de consentimientos informados

CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA DIRECTOR/A/ OTROS ACTORES - INDICAR

Santiago, Abril de 2012

Sr/a

Director

Escuela…

Presente

Investigador Responsable: Alejandra Santana López, Estudiante Tesista del Programa de Doctorado en Ciencias de la Educación de la Facultad de Educación PUC.

Título de la Tesis: "Análisis de las consecuencias educativas asociadas a la implementación de Estrategias de Intervención Social centradas en la vinculación Familia-Escuela en contextos socialmente vulnerables".

Estimado/a:

Junto con saludarle, a través del presente Asentimiento le queremos comunicar que ha sido invitado a participar en un estudio llamado: **"**Análisis de las consecuencias educativas asociadas a la implementación de Estrategias de Intervención Social centradas en la vinculación Familia-Escuela en contextos socialmente vulnerables".

La participación y sus condiciones se detallan a continuación:

- Concretamente, implicará que participe en una Entrevista Semiestructurada de carácter individual, desarrollada en una sesión, la cual será aplicada por la investigadora responsable. La entrevista apunta a recoger su mirada particular, mediada por el rol de Director/a en el establecimiento, respecto a las características y los procesos de implementación de Estrategias de Intervención Social en el establecimiento. En caso que se incomode con la sesión tiene la libertad para retirarse sin dar razones que lo justifiquen.

- Cabe destacar, que su participación en esta Entrevista, no contempla un pago alguno.

- La Entrevista se realizará en el lugar que el establecimiento indique, y que le acomode a Ud. Cada Sesión de Entrevista durará alrededor de 60 minutos.

- Su experiencia como Director es muy importante, porque permitirá conocer que está ocurriendo en nuestro país en lo relativo a implementación de Estrategias de Intervención Social en el contexto municipal chileno.

- La Entrevista será grabada y luego transcrita. No se identificará el nombre del participante o cualquier otra información que lleve a identificar su persona. La información será analizada cualitativamente, con breves citas textuales, lo cual no permite establecer la identidad del entrevistado. El nombre del establecimiento no será individualizado.

- Los resultados del estudio serán usados para divulgarlos en revistas científicas de educación y en conferencias de la especialidad. No se identificarán nombres de las personas, ni de los establecimientos. Toda divulgación se hará con propósitos educativos.

- Las tareas de investigación serán conducidas por Alejandra Santana López, Tesista del Programa de Doctorado en Ciencias de la Educación de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile (fono: 5823126, e-mail: asantana@uc.cl).

FIRMA DEL CONSENTIMIENTO INFORMADO

Investigador Principal: Alejandra Santana López, Estudiante Tesista del Programa de Doctorado en Ciencias de la Educación de la Facultad de Educación PUC.

Título de la Tesis: "Análisis de las consecuencias educativas asociadas a la implementación de Estrategias de Intervención Social centradas en la vinculación Familia-Escuela en contextos socialmente vulnerables".

- He leído y discutido la Descripción de la investigación con el investigador. He tenido la oportunidad de hacer preguntas acerca del propósito y procedimientos en relación con el estudio.
- Mi participación en esta investigación es voluntaria. Puedo negarme a participar o renunciar a participar en cualquier momento sin perjuicio para mi futuro cuidado médico, empleo, estatus como estudiante u otros derechos.
- El investigador puede eliminarme de la investigación bajo su discreción profesional.

- Si, durante el transcurso del estudio, llega a estar disponible nueva información significativa que haya sido desarrollada y se relaciona con mi voluntad de continuar participando, el investigador deberá entregarme esta información.
- Cualquier información derivada del proyecto de investigación que me identifique personalmente no será voluntariamente publicada o revelada sin mi consentimiento particular, excepto cuando sea requerido específicamente por la ley.
- Si en algún momento tengo alguna pregunta relacionada con la investigación o mi participación, puedo contactarme con la investigadora, Sra. Alejandra Santana López, quien responderá mis preguntas. El teléfono de la investigadora es (56-2) 5823126. Y su correo electrónico es: asantana@uc.cl
- Si en algún momento tengo comentarios, o preocupaciones relacionadas con la conducción de la investigación o preguntas acerca de mis derechos como sujeto de investigación, Yo podría contactarme con el Comité de Ética de la Pontificia Universidad Católica de Chile, a través de la Subdirectora de Investigación, Viviana Gómez. El número telefónico es (56-2)3547988, e-mail vgomezn@uc.cl . O, podría escribirle a la dirección de: Av. Vicuña Mackenna 4860, Macul. Oficina 17.
- Recibo una copia del presente consentimiento informado.
- La grabación de audio es parte de esta investigación.
- Los materiales escritos, grabados en audio serán vistos sólo por el investigador principal y los miembros del equipo de investigación.
- Mi firma significa que estoy de acuerdo con participar en este estudio.

Firma del Participante: _____ Fecha:____/____/____

Nombre: _____

CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA LOS PADRES Y/O TUTORES DE ESTUDIANTES

ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA GRUPAL

Santiago, Noviembre 2012

Sr/a

Padre, apoderado y/o tutor

Escuela

Presente

Investigador Responsable: Alejandra Santana López, Estudiante Tesista del Programa de Doctorado en Ciencias de la Educación de la Facultad de Educación PUC.

Título dela Tesis: "Análisis de las consecuencias educativas asociadas a la implementación de Estrategias de Intervención Social centradas en la vinculación Familia-Escuela en contextos socialmente vulnerables".

Estimado/a:

Junto con saludarle, a través del presente Consentimiento le queremos comunicar que ha sido invitado a participar en un estudio llamado: **"**Análisis de las consecuencias educativas asociadas a la implementación de Estrategias de Intervención Social centradas en la vinculación Familia-Escuela en contextos socialmente vulnerables".

La participación y sus condiciones se detallan a continuación:

- Concretamente, implicará que participe en una Entrevista Semiestructurada de carácter Grupal, junto a otros padres, apoderados y/o tutores de estudiantes del establecimiento. Esta conversación busca generar un intercambio de experiencias, en un espacio de diálogo colectivo, en las temáticas relativas a las características y los procesos de implementación de Estrategias de Intervención Social en el establecimiento. En caso que le incomode con la sesión, tiene la libertad para retirarse sin dar razones que lo justifiquen.
- Cabe destacar, que su participación en esta Entrevista Semiestructurada de carácter Grupal, no contempla un pago alguno.
- La Entrevista Semiestructurada de carácter Grupal, se realizará en el lugar que el establecimiento indique, y que acomode a los padres, apoderados y/o tutores. La sesión de Entrevista durará alrededor de 1 hora 20 minutos.

- Su experiencia como padre, apoderado y/o tutor es muy importante, porque permitirá conocer que está ocurriendo en nuestro país en lo relativo a implementación de Estrategias de Intervención Social en el contexto municipal chileno.

- La Entrevista será grabada y luego transcrita. No se identificará el nombre del participante o cualquier otra información que lleve a identificar su persona. La información será analizada cualitativamente, con breves citas textuales, lo cual no permite establecer la identidad del entrevistado. El nombre del establecimiento no será individualizado.

- Los resultados del estudio serán usados para divulgarlos en revistas científicas de educación y en conferencias de la especialidad. No se identificarán nombres de las personas, ni de los establecimientos. Toda divulgación se hará con propósitos educativos.

- Las tareas de investigación serán conducidas por Alejandra Santana López, Tesista del Programa de Doctorado en Ciencias de la Educación de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile (fono: 5823126, e-mail: asantana@uc.cl).

FIRMA DEL CONSENTIMIENTO INFORMADO

Investigador Principal: Alejandra Santana López, Estudiante Tesista del Programa de Doctorado en Ciencias de la Educación de la Facultad de Educación PUC.

Título dela Tesis: "Análisis de las consecuencias educativas asociadas a la implementación de Estrategias de Intervención Social centradas en la vinculación Familia-Escuela en contextos socialmente vulnerables".

- He leído y discutido la Descripción de la investigación con el investigador. He tenido la oportunidad de hacer preguntas acerca del propósito y procedimientos en relación con el estudio.
- Mi participación en esta investigación es voluntaria. Puedo negarme a participar o renunciar a participar en cualquier momento sin perjuicio para mi futuro cuidado médico, empleo, estatus como estudiante u otros derechos.
- El investigador puede eliminarme de la investigación bajo su discreción profesional.
- Si, durante el transcurso del estudio, llega a estar disponible nueva información significativa que haya sido desarrollada y se relaciona con mi voluntad de continuar participando, el investigador deberá entregarme esta información.

- Cualquier información derivada del proyecto de investigación que me identifique personalmente no será voluntariamente publicada o revelada sin mi consentimiento particular, excepto cuando sea requerido específicamente por la ley.
- Si en algún momento tengo alguna pregunta relacionada con la investigación o mi participación, puedo contactarme con la investigadora, Sra. Alejandra Santana López, quien responderá mis preguntas. El teléfono de la investigadora es (56-2) 5823126. Y su correo electrónico es: asantana@uc.cl
- Si en algún momento tengo comentarios, o preocupaciones relacionadas con la conducción de la investigación o preguntas acerca de mis derechos como sujeto de investigación, Yo podría contactarme con el Comité de Ética de la Pontificia Universidad Católica de Chile, a través de la Subdirectora de Investigación Viviana Gómez. El número telefónico es (56-2)3547988, e-mail vgomezn@uc.cl. O, podría escribirle a la dirección de: Av. Vicuña Mackenna 4860, Macul. Oficina 17.
- Recibo una copia del presente consentimiento informado.
- La grabación de audio es parte de esta investigación.

- Los materiales escritos, grabados en audio serán vistos sólo por el investigador principal y los miembros del equipo de investigación.
- Mi firma significa que estoy de acuerdo con participar en este estudio.

Firma del Participante: _____ Fecha:____/____/____

Nombre: _____

Anexo n° 15

Documento cesión de derechos de datos para beneficiarios del Programa Proniño

CODENI Consejo de Defensa del Niño	**FORMULARIO**	**Código**	**F-PRN-004**
		Página	707 de 823
	Cesión de derechos de datos de los beneficiarios del Programa Proniño	Revisión	0
		Fecha Rev.	23 Diciembre 2011

Autorización de Recogida de datos de los beneficiarios

Programa Proniño

Nombre del niño:

Edad del niño:

Nombre de los padres o tutores:

C.I de los padres o tutores:

AUTORIZAN EXPRESAMENTE*, la inclusión de los datos de carácter personal de su hijo/representado recabados con motivo del PROGRAMA PRONIÑO en el Fichero Proniño, un fichero de datos de carácter personal propiedad de CONSEJO DE DEFENSA DEL NIÑO, cuya finalidad es el control y la gestión de recursos para el Programa y promoción de actividades del programa Proniño en todo. Asimismo, autoriza la comunicación o cesión de los datos a las entidades que CONSEJO DE DEFENSA DEL NIÑO considere oportunas, con el mismo objeto indicado en el apartado anterior, informándole expresamente que en algunos casos para dicha cesión se realizarán transferencias internacionales de datos. En concreto, estos datos podrán ser comunicados a terceros sin el consentimiento del titular de los mismos siempre que esta comunicación se limite a la finalidad arriba indicada.*

CONSEJO DE DEFENSA DEL NIÑO, como responsable de los datos que nos está facilitando, garantiza el ejercicio de los derechos de acceso, rectificación, cancelación y oposición de los datos facilitados mediante el envío de una carta acompañada de copia del Documento de Identidad y dirigida a CONSEJO DE

DEFENSA DEL NIÑO, a la siguiente dirección: Paseo Presidente Errázuriz Echaurren 2631-of 51 Providencia.

Y en prueba de aceptación y conformidad con la incorporación de los datos de su hijo/representado en el fichero Proniño, firma el presente documento en a ……..... de ……... de 20

Fdo. Titular o apoderado

ELABORADO POR	**REVISADO POR**	**APROBADO POR**
Jefa Técnica Proniño	**Directora Ejecutiva**	**Directora Ejecutiva**

Anexo n° 16

Documento de cesión de derechos de imágenes para beneficiarios del Programa Proniño

CODENI Consejo de Defensa del Niño	**FORMULARIO**	**Código**	**F-PRN-005**
		Página	709 de 823
	Cesión de derechos de imágenes de los beneficiarios del Programa Proniño	Revisión	0
		Fecha Rev.	23 Diciembre 2011

Cesión de derechos de imágenes de los beneficiarios del Programa Proniño

Nombre del niño:

Edad del niño:

Nombre de los padres o tutores:

C.I de los padres o tutores:

AUTORIZA EXPRESAMENTE*, a que CONSEJO DE DEFENSA DEL NIÑO pueda utilizar indistintamente todas las imágenes, fotografías, videos, material gráfico, etc, (en adelante "las Imágenes") o parte de las mismas en las que su representado interviene como modelo, entrevistado, narrador, o participante secundario, e incluirlas en el Fichero Proniño, cuya finalidad es la promoción de actividades del programa Proniño en todo el mundo. Asimismo, autoriza la comunicación o cesión de las Imágenes a las Sociedades que CONSEJO DE DEFENSA DEL NIÑO considere oportunas, con el mismo objeto indicado en el apartado anterior, informándole expresamente que en algunos casos para dicha cesión se realizarán transferencias internacionales de datos. En concreto, estos datos podrán ser comunicados a terceros sin el consentimiento del titular de los mismos siempre que esta comunicación se limite a esta finalidad.*

Esta autorización no se circunscribe a un ámbito temporal o territorial determinados, por lo que CONSEJO DE DEFENSA DEL NIÑO podrá utilizar estas Imágenes, o parte de las mismas, en todos los países del mundo sin limitación geográfica de ninguna clase.

*Esta autorización se entiende concedida para la utilización de las imágenes, o parte de las mismas, en las que aparece como modelo, entrevistado, narrador o participante secundario, su representado en el ámbito y finalidades del "**PROGRAMA PRONIÑO**" promovido por Fundación Telefónica, así como cualquier otro proyecto destinado a la promoción de las actividades de Fundación Telefónica, en medios de comunicación internos o externos a la misma, siempre que tenga carácter social y no comercial, y para que puedan ser explotados en todos los medios conocidos en la actualidad y los que pudieran desarrollarse en el futuro. Todo ello con la única salvedad y limitación de aquellas utilizaciones o aplicaciones que pudieran atentar al derecho al honor, a la moral y/o al orden público, en los términos previstos en la legislación vigente en cada país.*

La presente autorización, hecha en los términos fijados en el presente acuerdo, se entiende hecha con carácter gratuito.

CONSEJO DE DEFENSA DEL NIÑO se exime de responsabilidad sobre cualquier uso que pueda hacer un tercero de las Imágenes fuera del ámbito territorial, temporal y material objeto del presente acuerdo.

Y en prueba de aceptación y conformidad con la incorporación de los datos de su hijo/representado en el fichero Proniño, firma el presente documento en a de de 20 .

Fdo: Apoderado *Fdo: Representante Legal*

ELABORADO POR	**REVISADO POR**	**APROBADO POR**
Jefa Técnica Proniño	**Directora Ejecutiva**	**Directora Ejecutiva**

Anexo n°17

Documento pesquisa de trabajo infantil del Programa Proniño

CODENi Consejo de Defensa del Niño	**FORMULARIO**	**Código**	**F-PRN-002**
		Página	1 de 2
	Pesquisa de Horas de Trabajo Infantil	Revisión	0
		Fecha Rev.	23 de diciembre 2011

Pesquisa de Trabajo Infantil

Nombre del Niño/a:

Edad: Curso:

Escuela: Código:

Entrevistador: Fecha:

1. Personas con las que vives, quienes trabajan en que trabajan. (Esta información puede estar contenida en la ficha diagnostica, si es así no volver a preguntar, en niños pequeños es probable que tampoco conozcan al información corroborar en la Visita Domiciliaria).

Parentesco	**En qué trabaja**	**Ingresos al semestre**

Trabajaste en alguna de estas actividades durante el año.	**SI/NO**	**Especificar (Observaciones)**	**PAGO SI/NO (dinero o especies).**
Acompañas a alguien como tu papá, mamá, abuelo, hermano, tío u otro a su trabajo (incluye acompañar en transporte público, registrar voluntad de realizar el trabajo).			

Lavaste la ropa, la loza, barriste, hiciste las labores de tu casa en presencia de un adulto o no.			
Cuidaste niños/as, hermanos/as, primos/as, vecinos/as, personas mayores o enfermas dentro o fuera de tu hogar.			
Limpiaste casas o negocios, lavaste o planchaste ropa fuera de tu casa.			
Cortaste el pasto, podaste árboles fuera de tu casa.			
Hiciste trámites, mandados o fuiste a pagar algún servicio a alguien fuera de tu hogar.			
Ayudaste en algún negocio, supermercado, feria, feria artesanal, kiosco, verdulería, taller mecánico, parcela, campo, reparación de muebles.			
Vendiste algo en una micro, en la calle, en una feria (calendarios, helados, chocolates).			
Hiciste algo en la calle como limpiar parabrisas, hacer malabares, cuidar autos.			
Juntaste en la calle papeles, cartones, latas, envases plásticos, botellas, para vender.			
Transportaste mercaderías o cargas, arena, materiales.			
Pediste dinero, comida u otras especies en la calle, solo o con algún adulto.			

pan, empanadas, dulces u otras comidas para vender.			
tejidos, vestuarios, artesanías, muebles u otros productos para vender.			
te en la construcción o reparación de una vivienda a cambio de dinero o para ayudarle a algún familiar.			
aste algún deporte o hiciste alguna actividad ligada (recoger pelotas por ejemplo) por el cual te pagaran.			
ste o cosechaste semillas, verduras, frutas o productos del campo para vender.			
ste o cuidaste animales de campo para venderlos o vender sus productos.			
te, buceaste, recolectaste mariscos o realizaste alguna actividad al interior del mar, en la playa.			
te en algún restaurante como mesero, copero o haciendo aseo.			

3. Estás actualmente trabajando? SI___ NO___

4. ¿Nunca trabajaste, pero tienes hermanos o primos que viven contigo y son niños que trabajan? Si ___ No___

5. ¿Qué meses trabajaste en el semestre?

Enero	febrero	Marzo	Abril	Mayo	Junio	Julio	Agosto	Sept.	Octubre	Nov.	Dic.

6. ¿Qué horario del día ocupas en el trabajo?
___ Mañana (de las 5 am a las 12 am)

___ Tarde (de las 12 am hasta 18 pm)

___ Noche (de las 18 pm hasta las 12 pm)

___ Madrugada (de las 12 pm hasta las 5 am)

7. ¿Cuántas horas y qué días de la semana trabajas?

Días	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes	Sábado	Domingo
Horas							

Recordar Menos de 10 horas, niño no trabajador, a excepción que sea un niño en situación de PFTI, o que este en la línea de prevención o dejo de trabajar.

8. ¿Promedio de horas semanales que dedicas a las siguientes actividades?

	Período Lectivo	Vacaciones
Actividad	Nº de horas	Nº de horas
Actividades en la escuela		
Estudiando en casa		
Participando de actividades del Programa Proniño		
Trabajando		
Jugando		
Haciendo otras actividades.		

9. ¿Tienes algún problema de salud asociado al tipo de trabajo? (Preguntar indirectamente, en caso que el niño/a no se visibilice como trabajador)

SI__ NO__ ¿Cuál?_____

10. ¿Por qué comenzaste a trabajar?, lo mismo que en el caso anterior.
___ Para ayudar a costear sus estudios

___ Para ayudar en los gastos de la casa

___ Para tener su propio dinero

___ Otro ¿Cuál? _____

11. ¿Ganas dinero con tu trabajo? SI__ NO__ ¿Cuánto en el semestre?_____

12. ¿En qué gastas tu dinero?
___ Gastos del Hogar (alimentación, vivienda)

___ Gastos personales (alimentación, vestuario)

___ Estudios (escuela, materiales escolares, transporte para la escuela, otros cursos)

___ Juegos, diversión, esparcimiento, etc.

___ Salud

___ Ahorro

___ Alcohol, cigarrillos, consumo de sustancias, etc.

___ Otros ¿En qué?_____

Firma Niño/a o Joven.

ELABORADO POR	**REVISADO POR**	**APROBADO POR**
Jefa Técnica Proniño	**Directora Ejecutiva**	**Directora Ejecutiva**

Anexo n°18

Síntesis resultados de intervención percibidos por Escuela Lucila Godoy

Percepción de resultados de los programas de intervención social en Escuela Lucila Godoy

Tabla N°9

Ámbitos en que se expresan los resultados de los programas de intervención social escolares percibidos por los diferentes actores	
Ámbito afectivo-relacional de los actores involucrados	**Ámbito actitudinal de los actores involucrados**
Profesores afectuosos con los niños Relación positiva entre niños y profesores. Mejora la relación entre pares por parte de los niños. Los niños han aprendido a expresar sus emociones. Los niños se sienten más seguros de sí mismos. Mejora la convivencia escolar. Los niños han madurado. Los niños desarrollan habilidades sociales.	Los programas de intervención social son considerados un aporte por todos los actores. Se reconocen cambios en los niños y en las familias. Aumenta el compromiso de las familias. Valoración de los programas de intervención social por parte de las familias. Mejora la motivación y participación de las familias. Mayor cercanía y comunicación profesores-padres. Padres interesados en los procesos de aprendizajes de los niños.
Ámbito pedagógico de los actores involucrados	**Ámbito asociado a las condiciones contextuales específicas de la escuela**
Profesores dedicados a enseñar. Profesores ofrecen técnicas de estudios a los padres para que apoyen a los niños en casa. Padres piden ayuda a los profesores para apoyar las tareas de los niños. Se cuentan diagnósticos cognitivos de los niños. Se aprecian logros de aprendizaje en los niños.	Los programas de intervención social son reconocidos como un apoyo por parte de profesores, niños y familia. Hay mayor cobertura de atenciones para los niños. Se cuenta con redes de apoyo dentro de la escuela. Los niños van avanzando (salen de grupos de riesgos). Valoración paulatina del autocuidado en los profesores. Ha mejorado la asistencia. Ha mejorado el rendimiento. Trabajo coordinado profesores-profesionales psicosociales. La escuela como una instancia de protección y pertenencia. La escuela como apoyo. La escuela no discrimina a los niños. La escuela va a la casa a través de visitas domiciliarias. La escuela se preocupa de las condiciones de vida de los niños. Los programas de intervención social son parte de los planes de mejoramiento.

Percepción de resultados de los programas de intervención social en los niños y niñas

Tabla N° 10

Percepción de resultados de los programas de intervención social en los niños y niñas

	Equipo de Gestión	**Familia**	**Profesores**	**Profesionales Psicosociales**
Percepción de resultados de los programas de intervención social en los niños y niñas	Cambios en la actitud de los niños Cuentan con un diagnóstico de sus problemas de aprendizajes. Mejor disciplina. Mejor rendimiento. Mejor asistencia. Han participado en salidas culturales y recreativas.	Mejor rendimiento. Logros de aprendizaje. Mejor asistencia. Mejor conducta. Más participativos en la escuela. Más sociables. Expresan con más facilidad las emociones. Más seguros de sí. Establecen buena relación con sus profesores.	Más estables emocionalmente. Más comprometidos. Mejores relaciones sociales (pares). Más reflexivos. Mejor asistencia. Más participativos en la escuela. Mejor actitud hacia el aprendizaje. Desarrollando habilidades sociales. Más seguros de sí. Mejoran los aprendizajes. Más maduros. Mejor convivencia. Más motivados. Más comunicativos.	Mejor asistencia. Mejor rendimiento. Mejoran sus condiciones de vida. Más maduros. Desarrollando emocional. Son acogidos por los programas. Generan un vínculo estrecho con el equipo profesional. Desarrollando habilidades sociales.

Percepción de resultados de los programas de intervención social en la Familia

Tabla N° 11

Percepción de resultados de los programas de intervención social en la familia

	Equipo de Gestión	**Familia**	**Profesores**	**Profesionales Psicosociales**
Percepción de resultados de los programas de intervención social en la familia	Acepta las intervenciones. Valoran el trabajo de los profesionales. Demandan atenciones especializadas para los niños. Valoran una mirada distinta a la del profesor. Familias más proactivas en función de las necesidades de los niños. Familias más conscientes de las dificultades de los niños. Familia más preocupada de los niños. Valoran el apoyo material otorgado por programas.	Más preocupadas por los niños. Mejor asistencia. Comprenden los problemas de aprendizaje de los niños. Se interesan por los procesos de los niños. Apoyan a los niños en casos de problemas de aprendizaje. Aprenden métodos de estudio para apoyar a los niños desde casa.	Han ayudado a manejar conflictos con las familias. Reconocen a la familia preocupada de los niños. Reconocen a la familia interesada por los procesos de los niños. Mayor compromiso de las familias. Familia aprende métodos de enseñanza para apoyar a los niños en la casa. Familias más preparadas. Familias más motivadas. Familias más preparadas. Familias más receptivas a la ayuda.	Familias más conscientes de los procesos de los niños. Familias cuentan con herramientas de crianza. A las familias les hace sentido la intervención. Familias comprometidas. Familias apoyadas desde la escuela. Familia que conocen los procesos de intervención.

Percepción de resultados de los programas de intervención social en la relación Familia-Escuela

Tabla N° 12

Percepción de resultados de los programas de intervención social en la relación Familia-Escuela

	Equipo de Gestión	**Familia**	**Profesores**	**Profesionales Psicosociales**
Percepción de resultados de los programas de intervención social en la relación Familia-Escuela	La familia valora las intervenciones. Las intervenciones han ayudado la relación profesores-padres. La familia acepta el trabajo de los profesionales. Mejora en la participación de las familias. Familias más motivadas con los procesos educativos de los niños.	En la escuela los niños no son discriminados. Los profesores se dedican a enseñar a los niños. Los profesores son más afectuosos. Los niños no les temen a sus profesores. Los niños tienen una relación de confianza con los profesores. Mejora la relación profesores-padres. La escuela llega a la casa a través de visitas domiciliarias. La escuela ofrece métodos de enseñanza para las familias para apoyar a los niños en la casa.	Mejora el compromiso de las familias. Familias más motivadas con los procesos educativos de los niños. Se aprecian cambios en los niños y las familias. La familia ve un trabajo coordinado de profesores y profesionales psicosociales. Establecimiento de límites a las familias desde la escuela. Mayor cercanía profesores-padres.	Mejora la comunicación con las familias. Las familias ven la escuela como espacio de protección y pertenencia. La familia ve a la escuela como un apoyo.

Anexo n° 19
Protocolo de acción ante vulneración grave de derechos de infancia y adolescencia: maltrato grave y abuso sexual Programa Duplas Psicosociales

PROTOCOLOS
Vulneración Grave de Derechos en Infancia y Adolescencia:
Maltrato Grave y/o Abuso Sexual

Corporación Municipal de Peñalolén (CORMUP)

Centro de Atención de la Familia (CAF)

Oficina de Protección de Derechos (OPD)

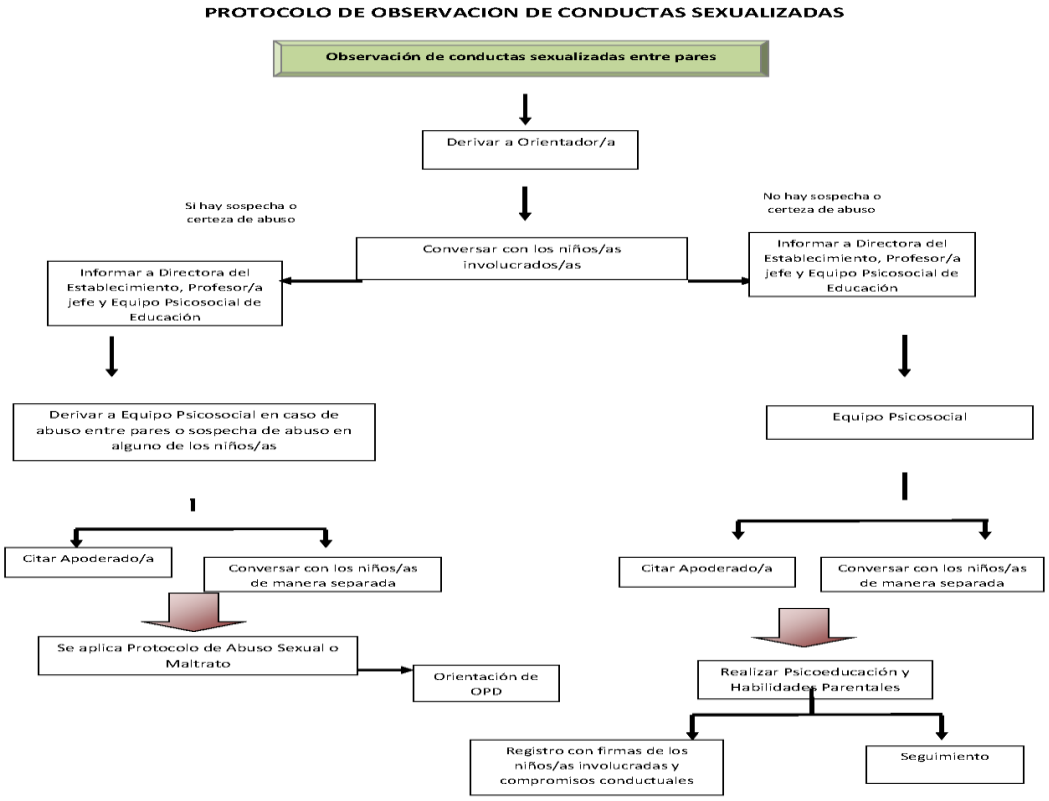
PEÑALOLÉN, 2012

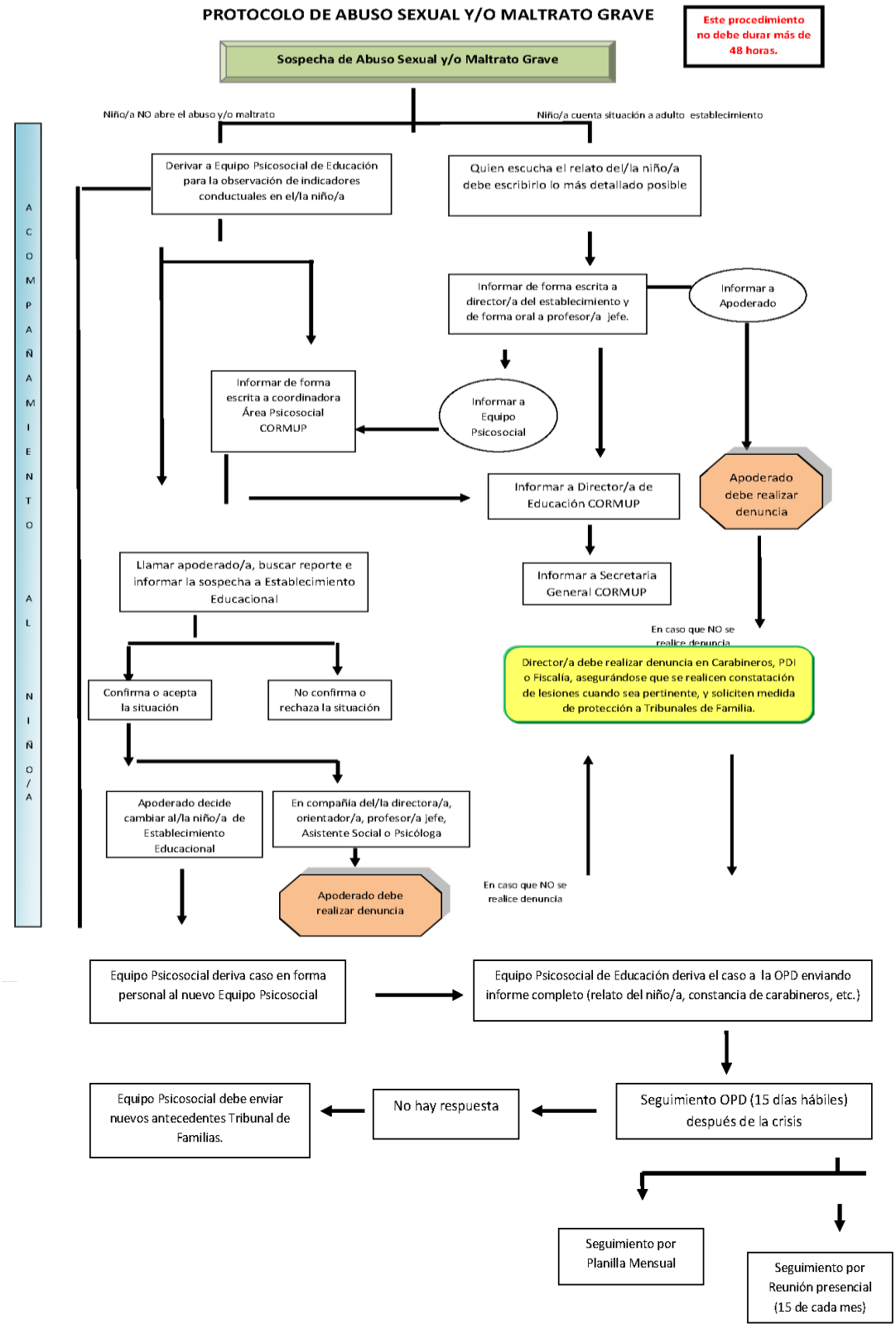
Comisión Vulneraciones Graves

Equipo Psicosocial de Educación

CORMUP

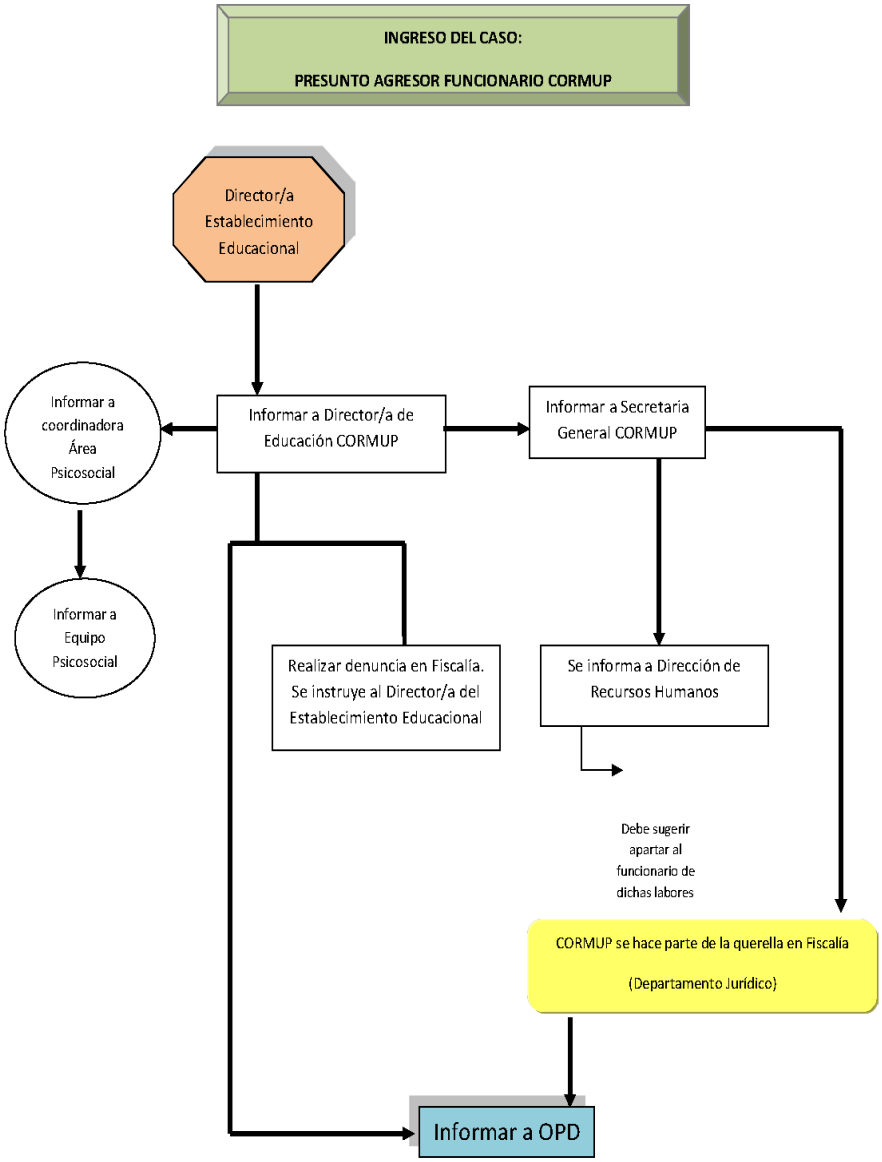
PEÑALOLÉN, 2014



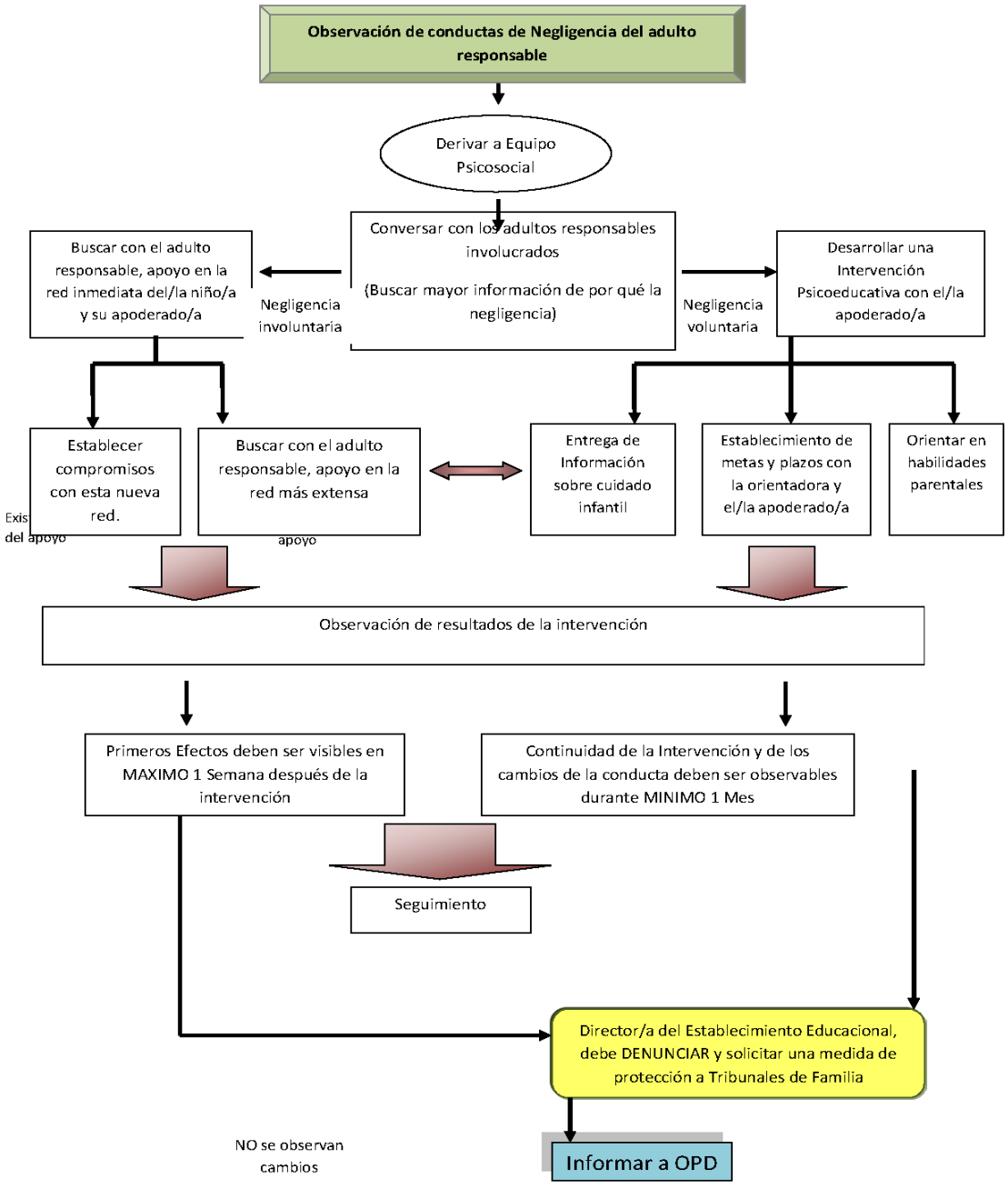

PROTOCOLO DE ABUSO SEXUAL Y/O MALTRATO GRAVE
Este procedimiento no debe durar más de 48 horas.
Sospecha de Abuso Sexual y/o Maltrato Grave
Niño/a NO abre el abuso y/o maltrato
Niño/a cuenta situación a adulto establecimiento
ACOMPAÑAMIENTO AL NIÑO/A
Derivar a Equipo Psicosocial de Educación para la observación de indicadores conductuales en el/la niño/a
Quien escucha el relato del/la niño/a debe escribirlo lo más detallado posible
Informar de forma escrita a director/a del establecimiento y de forma oral a profesor/a jefe.
Informar a Apoderado
Informar de forma escrita a coordinadora Área Psicosocial CORMUP
Informar a Equipo Psicosocial
Informar a Director/a de Educación CORMUP
Apoderado debe realizar denuncia
Llamar apoderado/a, buscar reporte e informar la sospecha a Establecimiento Educacional
Informar a Secretaria General CORMUP
En caso que NO se realice denuncia
Director/a debe realizar denuncia en Carabineros, PDI o Fiscalía, asegurándose que se realicen constatación de lesiones cuando sea pertinente, y soliciten medida de protección a Tribunales de Familia.
Confirma o acepta la situación
No confirma o rechaza la situación
Apoderado decide cambiar al/la niño/a de Establecimiento Educacional
En compañía del/la directora/a, orientador/a, profesor/a jefe, Asistente Social o Psicóloga
Apoderado debe realizar denuncia
En caso que NO se realice denuncia
Equipo Psicosocial deriva caso en forma personal al nuevo Equipo Psicosocial
Equipo Psicosocial de Educación deriva el caso a la OPD enviando informe completo (relato del niño/a, constancia de carabineros, etc.)
Seguimiento OPD (15 días hábiles) después de la crisis
No hay respuesta
Equipo Psicosocial debe enviar nuevos antecedentes Tribunal de Familias.
Seguimiento por Planilla Mensual
Seguimiento por Reunión presencial (15 de cada mes)

PROTOCOLO DE ABUSO SEXUAL Y/O MALTRATO GRAVE

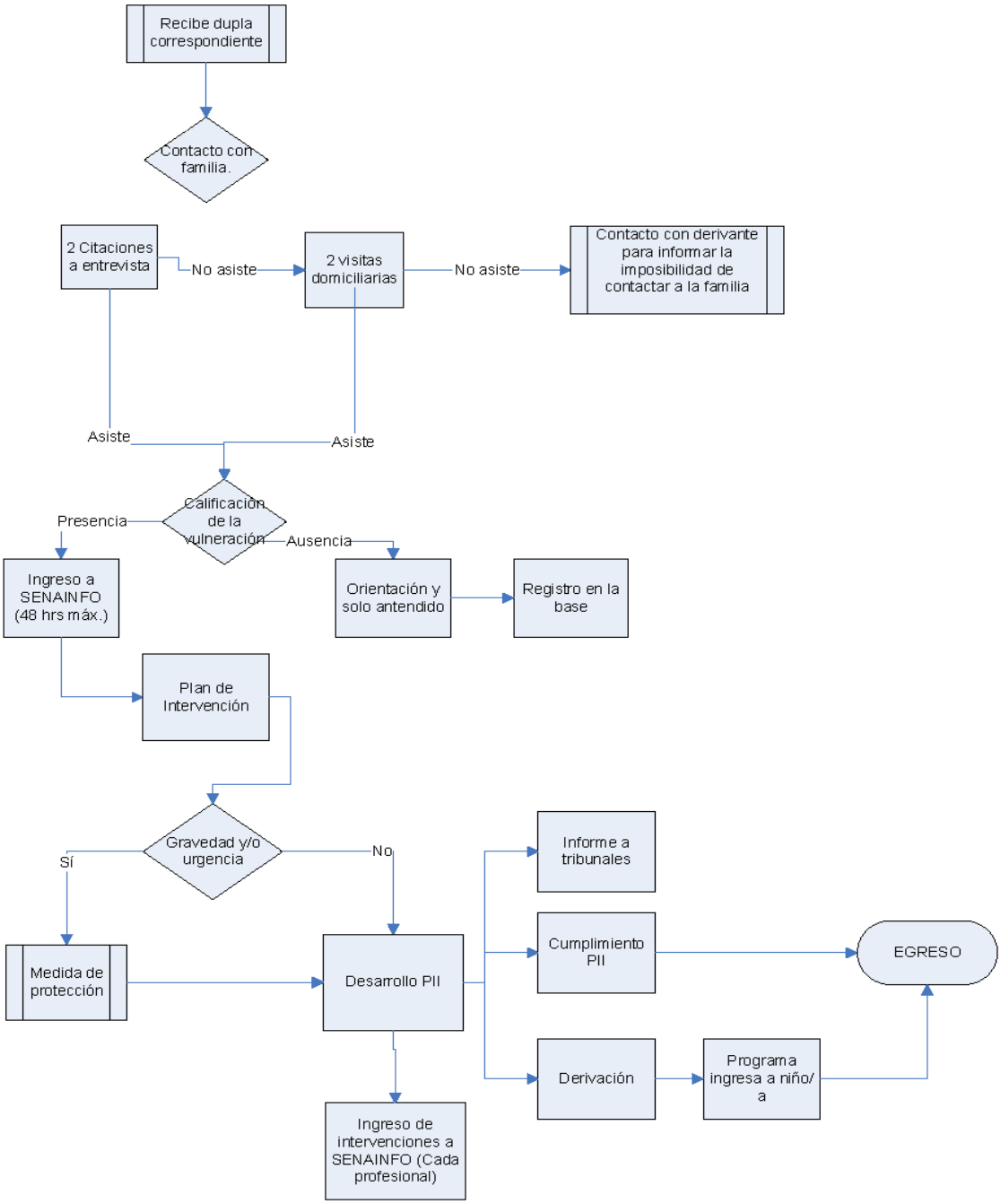
PRESUNTO AGRESOR: FUNCIONARIO CORMUP



PROTOCOLO DE OBSERVACION DE NEGLIGENCIA DEL ADULTO RESPONSABLE



PROTOCOLO OPD



Anexo n° 20

Ficha de seguimiento y monitoreo Programa Duplas Psicosociales

Registro de Seguimiento y Monitoreo a Red

Fecha: _____

Nombre:

Curso:

Edad:

RUT:

Dirección:

Teléfono:

Profesional que Deriva:

Institución a la que se deriva: _____

Profesional de Contacto: _____

Forma de monitoreo (e-mail, contacto telefónico, reunión): _____

Motivo de Derivación:

_____
_____
_____

_____

_____

Acuerdos/Observaciones:

_____
_____
_____
_____
_____

Fecha	**Institución /Persona contacto**	**Observaciones (asistencia, nivel de compromiso, acuerdos tomados, intervenciones realizadas, etc.)**

Anexo n°21

Síntesis resultados de intervención percibidos por Escuela Irma Salas

Anexo Resultados

Escuela Irma Salas

Tabla N° 13

Ámbitos en que se expresan los resultados de los programas de intervención social escolar percibidos por los diferentes actores	
Ámbito afectivo-relacional de los actores involucrados	**Ámbito actitudinal de los actores involucrados**
Los niños reciben la atención profesional pertinentes a sus necesidades. Niños con dificultades han logrado integrarse al curso. La familia está más cercana a la escuela. La familia logra establecer una relación más respetuosa con los docentes. Hay avances en el abordaje de la convivencia escolar. La familia se acerca más a los profesionales para consultar sobre sus hijos. Profesores dispuestos a recibir apoyo de los programas. Profesores establecen relaciones respetuosas con los profesionales de los programas.	Niños más sonrientes. Niños que llegan más activos a las clases. Niños que han mejorado su disciplina. Niños que han disminuido sus niveles de ansiedad y están más disponibles a trabajar. Han disminuido los problemas de conducta. Niños que han mejorado su forma de desenvolverse en actividades de las clases. Los programas de intervención social son considerados un aporte por todos los actores. Se reconocen cambios en los niños y en las familias. Las familias comprenden mejor la situación de sus hijos y están más receptivas a las intervenciones.

Ámbito pedagógico de los actores involucrados	**Ámbito asociado a las condiciones contextuales específicas de la escuela**
Los niños han mejorado su desempeño, sus notas. Mejor comportamiento en las salas de clases. Disminución de la deserción escolar de los niños. Mejora la asistencia a clases. Disminución de anotaciones negativas. Los profesores están centrados en las acciones propias de la práctica pedagógica.	Espacios de aprendizaje más acogedores. Un ambiente más tranquilo para aprender. Los programas de intervención social son reconocidos como un apoyo para profesores, niños y familia. Mayor cobertura de atención especializada para los niños. Ampliación de las redes de apoyo. Trabajo colaborativo profesores - profesionales psicosociales. Se integra a los profesionales de los programas en las distintas instancias del colegio.

A continuación, se presenta la percepción de resultados de los programas de intervención social escolar en los niños, las familias y la relación familia-escuela, destacando los discursos transversales de los participantes.

Percepción de resultados de los programas de intervención social en los niños y niñas

Tabla N° 14

Percepción de resultados de los programas de intervención social en los niños y niñas

	Sostenedor	Equipo de Gestión	Profesores
Percepción de resultados de los programas de intervención social en los niños y niñas	Los niños han mejorado su asistencia y han disminuido las anotaciones negativas.	Van mejorando su desempeño, las notas, su disciplina.	Van bajando el nivel de ansiedad y están más disponibles a trabajar. Están "más a gusto". Niños más sonrientes. Niños que llegan más activos a las clases. Disminuyen los problemas de conducta. Han mejorado su forma de desenvolverse en actividades de las clases. Han mejorado en las evaluaciones. Ha bajado la deserción escolar. Los niños con dificultades, han logrado integrarse más en sus cursos.

Percepción de resultados de los programas de intervención social en la familia

Tabla N° 15

Percepción de resultados de los programas de intervención social escolar en las familias

	Sostenedor	**Equipo de Gestión**	**Profesores**
Percepción de resultados de los programas de intervención social escolar en las familias	Alta adherencia de las familias que son derivadas al Centro Suyai.	Se logran acuerdos, consensos, que favorecen acciones. Lenguaje orientado al aprendizaje de los niños.	Familias más comprometidas, que se hacen parte del proceso de sus hijos. Familias que preguntan más, que se acercan a los profesores. Mejor comprensión de las dificultades intelectuales de sus hijos. Logran comprender que sus hijos necesitan apoyo y que deben participar de ese proceso.

Percepción de resultados de los programas de intervención social en la relación familia-escuela

Tabla N° 16

Percepción de resultados de los programas de intervención social en la relación Familia-Escuela

	Sostenedor	**Equipo de Gestión**	**Profesores**
Percepción de resultados de los programas de intervención social en la relación Familia-Escuela	La escuela está más cerca de las familias.	Escuela se preocupa más de explicar a las familias, las razones de las acciones que se llevan a cabo con los niños. Se han logrado acuerdos con las familias.	Hay más respeto desde las familias hacia los profesores.

Anexo n°22

Síntesis resultados de intervención percibidos por Escuela Olga Poblete

Resultados Escuela Olga Poblete - Tabla N° 17

Ámbitos en que se expresan los resultados de los programas de intervención social escolar percibidos por los diferentes actores	
Ámbito afectivo-relacional de los actores involucrados	**Ámbito actitudinal de los actores involucrados**
Los niños están apoyados desde las intervenciones de los profesionales psicosociales. Niños más respetuosos con sus familias. Niños han mejorado las relaciones interpersonales entre compañeros. Disminución de la agresividad entre los niños. Las familias se perciben más respetuosos en el trato con los agentes de la escuela. Las familias apoyadas por el profesor frente dificultades de aprendizaje y comportamiento de los niños. Las familias se sienten apoyados por el equipo psicosocial.	Los niños están más tranquilos y ordenados. Los niños han desarrollado la capacidad de escuchar. Los niños están estudiosos. Los niños están respetuosos con sus familias. Los niños han disminuido su agresividad. Los niños han mejorado su conducta. Mayor compromiso por parte de las familias. Las familias se han orientado a modificar los estilos de crianza. Las familias están más involucradas en los procesos de aprendizaje de los niños.
Ámbito pedagógico de los actores involucrados	**Ámbito asociado a las condiciones contextuales específicas de la escuela**
Los niños han mejorado el rendimiento SIMCE. Los niños han tenido logros académicos. Hay menos deserción escolar. Los niños están más dispuestos a trabajar en clases. Los niños han mejorado en sus procesos de aprendizaje. Disminuyó la repitencia. Mejora la asistencia a clases. Las familias han dado más relevancia al estudio en casa y más preocupación por la revisión de las tareas.	Ha mejorado la convivencia escolar. Se ha fortalecido el vínculo entre la escuela y las familias. Los profesores comprender las problemáticas de los niños.

A continuación, se presenta la percepción de resultados de los programas de intervención social escolar en los niños, las familias y la relación familia-escuela, destacando los discursos transversales de los participantes.

Percepción de resultados de los programas de intervención social escolar en los niños y niñas

Tabla N° 18

	Equipo de Gestión	Profesores	Profesionales psicosociales	Familia
Percepción de resultados de los programas de intervención social escolar en los niños y niñas	Se ha logrado intervenir con buenos resultados en el cincuenta por ciento de los niños. Los niños se vinculen con respeto con los profesionales de apoyo. Los niños comparten con sus compañeros y han mejorado su capacidad para trabajar en equipo. Los niños se perciben más tranquilos y más ordenados. Los niños han mejorado el rendimiento en el SIMCE. Los niños han mejorado sus notas. Se ha presentado menos deserción escolar.	Se reconocen avances en los niños, aunque para ellos son pocos. Los niños tendrían más disposición para trabajar en clases. Los niños han mejorado sus aprendizajes. Los niños han mejorado su conducta.	Los cambios en los niños dependerán de las problemáticas que les afecten. Los niños han mejorado sus notas. Los niños han disminuido la repitencia. Los niños han mejorado la asistencia a clases. Los niños han mejorado sus procesos de aprendizajes. Los niños están trabajando mejor en clases. Los niños han mejorado su conducta. Los niños han mejorado las relaciones interpersonales entre los compañeros.	Los niños están más apoyados en virtud del trabajo del equipo psicosocial. Los niños han subido sus notas. Los niños se han notado más estudiosos. Los niños están más respetuosos con las familias. Los niños están más dispuestos a escuchar. Los niños están más tranquilos.

Percepción de resultados de los programas de intervención social escolar en la familia

Tabla N° 19

	Equipo de Gestión	**Profesores**	**Profesionales psicosociales**	**Familia**
Percepción de resultados de los programas de intervención social escolar en las familias	Las familias se perciben más respetuosas con los agentes escolares. Las familias están acompañando más a los niños.	Las familias se ven más comprometidas, en la medida que han visto cambios en los niños.	Las familias han establecido cambios en los estilos de crianza. Las familias han comprendido que hay formas inadecuadas en que no se debe tratar a los niños. Las familias han incorporado una mayor conciencia de la importancia de la educación. Las familias visualización la escuela como una instancia protectora.	Se percibe una mayor disposición a invertir en recursos de aprendizaje y nuevas tecnologías por parte de la escuela. Las familias se han organizado para apoyar a los niños en la casa. Familias más comprometidas en los horarios de estudio de los niños. Familias preocupadas de las tareas de los niños.

Percepción de resultados de los programas de intervención social escolar en la relación familia-escuela

Tabla N° 20

	Equipo de Gestión	Profesores	Familia
Percepción de resultados de los programas de intervención social en la relación Familia-Escuela	Las familias están más vinculadas a la escuela.	Las familias están más interesadas en el proceso de los niños. Las familias se acercan más a pedir orientación al profesor. Se ha ido fortaleciendo el vínculo familia-escuela. Los profesores han ido comprendiendo las problemáticas de los niños. Se aprecian cambios en las familias que han trabajado directamente con la dupla psicosocial.	Se visualiza mayor apoyo por parte de los profesores frente a las dificultades de aprendizaje y comportamiento de los niños. Identifican un trabajo en conjunto con los profesionales psicosociales de la escuela. La escuela no les impone qué deben hacer con sus vidas. Las familias se sienten apoyadas por la dupla psicosocial. Identifican que la escuela aporta con el acceso a recursos profesionales para atender las necesidades de sus hijos.

Anexo n° 23
Síntesis resultados de intervención percibidos por Escuela Amanda Labarca

Tabla N° 21

Ámbitos en que se expresan los resultados de los programas de intervención social escolar	
Ámbito afectivo-relacional de los actores involucrados	**Ámbito actitudinal de los actores involucrados**
Mejores vínculos entre las familias y los profesionales. **Las familias identifican a los profesionales psicosociales que están presentes en la escuela y acuden a ellos.** **Las familias asisten a las reuniones y se interesan por el trabajo pedagógico de los niños.** **Las familias han aprendido a relacionarse mejor con sus hijos.**	Los niños han mejorado su autoestima. Los niños aprovechan las atenciones psicológicas. Los niños fortalecen su capacidad para desenvolverse. Los niños han desarrollado habilidades sociales. Los niños participan con actitud positiva en los talleres. La familia comprender la importancia de la asistencia a la escuela. Las familias comprenden que su presencia en la escuela es importante para los niños. Las familias están en conocimiento de los derechos de los niños.
Ámbito pedagógico de los actores involucrados	**Ámbito asociado a las condiciones contextuales específicas de la escuela**
Ha mejorado la retención escolar. **Se reconocen progresos en el aprendizaje y resultados académicos en los niños con trastorno del lenguaje.** **Los niños han mejorado su rendimiento.** **Los niños son más responsables en el cumplimiento de sus "deberes".** **Los niños han mejorado la asistencia y participación.**	Las familias están más dispuestas a hablar de sus problemas con profesionales de la escuela. Las familias reconocen que hay problemas más allá de lo pedagógico y se acercan al colegio a conversar esos temas.

A continuación, se presenta la percepción de resultados de los programas de intervención social escolar, reflejados en los niños, las familias y la relación familia-escuela, destacando los discursos transversales de los participantes.

Percepción de resultados de los programas de intervención social escolar en los niños y niñas

Tabla N° 22

	Sostenedor	**Equipo de Gestión**	**Profesores**	**Profesionales psicosociales**	**Familia**
Percepción de resultados de los programas de intervención social escolar en los niños y niñas	Han mejorado su autoestima. Se ha disminuido la deserción escolar.	Niños con mejor tolerancia a la frustración. Niños aceptan mejor las atenciones psicológicas, valoran esta instancia para expresar lo que sienten. Los niños con trastorno de lenguaje, han presentado progresos académicos.	Los niños "complicados", han tenido avances. Los niños han avanzado en su sociabilidad. Los niños están más comunicativos. A los niños se les describe como "más sueltos" en la sala de clases.	Los niños han mejorado sus notas. Los niños han mejorado la asistencia. Los niños están presentando una actitud más positiva en los talleres. Los niños logran comprender la importancia de su asistencia al colegio.	Los niños han mejorado su rendimiento. Los niños están más responsables con sus deberes. Los niños están aprendiendo más. Los niños han fortalecido su desenvolvimiento. Los niños han mejorado su tolerancia a la frustración.

Percepción de resultados de los programas de intervención social escolar en la familia

Tabla N° 23

	Equipo de Gestión	**Profesores**	**Profesionales psicosociales**	**Familia**
Percepción de resultados de los programas de intervención social escolar en las familias	Las familias se vinculan mejor con la escuela. Las familias pueden apoyar mejor a los niños. Las familias están más comprometidas y presentes en el proceso de los niños.	Las familias identifican a los profesionales psicosociales de la escuela. Las familias están dispuestas a acudir a los profesionales. Las familias están más informadas sobre los derechos de los niños. Las familias están asistiendo más a las reuniones. Las familias se interesan por los procesos de los niños. Las familias están más comprometidas con el trabajo pedagógico.	Las familias están más informadas y tienen una actitud más positiva. Las familias tienen una mejor disposición para hablar de sus problemas. Las familias están más presentes en el colegio, se acercan más.	Mejor relación con los hijos: los comprenden más y conversan más con ellos.

Percepción de resultados de los programas de intervención social escolar en la relación Familia-Escuela

Tabla N° 24

	Equipo de Gestión	**Profesores**	**Profesionales psicosociales**
Percepción de resultados de los programas de intervención social en la relación Familia-Escuela	En la medida en que las familias han visto resultados de las intervenciones, han comenzado a pedir estas intervenciones. Las familias tienen una actitud de respeto por el trabajo y reconocimiento de que los niños necesitan el apoyo. Se percibe que las madres están más comprometidas y más presentes en el colegio.	Las familias están asistiendo más a la escuela. Las familias están más disponibles a conversar sus problemas con los profesionales psicosociales de la escuela y se acercan.	Las familias identifican que los niños pueden enfrentar problemas más allá de lo pedagógico y se acercan al colegio a conversar esos temas.

Anexo n° 24
Síntesis resultados de intervención percibidos por Escuela Isaura Dinator

Tabla N° 25

Ámbitos en que se expresan los resultados de los programas de intervención social escolar percibidos por los diferentes actores	
Ámbito afectivo-relacional de los actores involucrados	**Ámbito actitudinal de los actores involucrados**
Las familias se sienten más apoyadas. Ha mejorado la relación familia-escuela. La familia tiene nuevas formas de comunicarse con la escuela. La familia respeta el trabajo de la dupla psicosocial. La familia se siente apoyada desde la escuela.	Los niños están más motivados por asistir al colegio. Los niños participan en los talleres. Los niños han mejorado su conducta. Los niños han madurado. La familia tiene una comprensión mayor de su importancia en el proceso educativo de los niños. La familia se muestra más preocupada por los niños.

Ámbito pedagógico de los actores involucrados	Ámbito asociado a las condiciones contextuales específicas de la escuela
Los niños han mejorado sus puntajes SIMCE. **Los niños han mejorado sus logros de aprendizaje.** **Los niños han mejorado la asistencia.** **Los niños han mejorado su conducta.** **Los niños se muestran más responsables con la asistencia y puntualidad.**	Algunos niños han dejado de trabajar o disminuyeron sus horas de trabajo. La escuela ofrece atenciones psicológicas. La escuela está sensibilizada en el tema de trabajo infantil. Los profesores complementan su trabajo con el apoyo de los profesionales psicosociales que se vinculan con las familias.

A continuación, se presenta la percepción de resultados de los programas de intervención social escolar, reflejados en los niños, las familias y la relación familia-escuela, destacando los discursos transversales de los participantes.

Percepción de resultados de los programas de intervención social en los niños y niñas

Tabla N°26

	Equipo de Gestión	Familia	Profesores	Profesionales Psicosociales
Percepción de resultados de los programas de intervención social en los niños y niñas	Los niños han mejorado los resultados del SIMCE. Los niños tienen logros de aprendizajes.	Los niños participan en los talleres más entusiasmados. Los niños han mejorado su conducta en casa. Los niños se perciben más maduros. Los niños reciben atención psicológica. Los niños están más responsables con la asistencia y puntualidad.	Los niños han mejorado los resultados del SIMCE.	Los niños han mejorado la asistencia. Los niños han mejorado sus notas. Los niños se sienten más apoyados. Los niños se sienten más motivados por asistir a la escuela. Los niños han dejado de trabajar o han disminuido las horas de trabajo. Los niños han mejorado su conducta en los talleres.

Percepción de resultados de los programas de intervención escolar en la familia

Tabla N° 27

	Profesores	**Profesionales Psicosociales**
Percepción de resultados de los programas de intervención social escolar en las familias	Se aprecian cambios positivos, pero sutiles, no tan evidentes. Las familias acuden y tratan sus problemas con los profesionales psicosociales.	Las familias ya no golpean a los niños. Las familias están sensibilizadas en temas de trabajo infantil. Las familias comprenden su rol en el proceso educativo de los niños. Las familias respetan el trabajo de la dupla psicosocial. Las familias han mejorado la relación con la escuela. Las familias están más preocupadas de los procesos de los niños. Las familias se sienten apoyadas por los profesionales que están en la escuela.

Percepción de resultados de los programas de intervención social en la relación Familia-Escuela

Tabla N° 28

	Familia	Profesionales Psicosociales
Percepción de resultados de los programas de intervención social en la relación Familia-Escuela	La escuela se preocupa por los niños, especialmente cuando tienen problemas muy graves y los apoderados no están presentes. Se conversa con las familias y se toman acuerdos.	Ha mejorado el clima escolar, con nuevas formas de comunicación. Los profesores han complementado su labor con el apoyo de los profesionales psicosociales.

Anexo n° 25

Formulario primera visita domiciliaria Programa Proniño

CODENI Fundación Defensa del Niño	FORMULARIO	Código	F-PRN-006
		Página	2 de 3
	Registro de Visita Domiciliaria Antecedentes diagnósticos (VDI)	Revisión	0
		Fecha Rev.	23 de diciembre 2012

Registro de la Visita Domiciliaria I

Antecedentes Diagnósticos

N° CODIGO:
FECHA INGRESO:
FECHA V.D.:

I Antecedentes Personales.

NOMBRE:		
RUN:	**FECHA NACIMIENTO** ____/____/_____	**SEXO F( ) M( )**
DOMICILIO:		**TELÉFONO:**
ADULTO RESPONSABLE:		**PARENTESCO:**
NACIONALIDAD		**ESCUELA**
CURSO DEL NIÑO		

II Antecedentes Habitacionales.

DATO DE LA VIVIENDA		**TIPO VIVIENDA**		**SERVICIOS BÁSICOS**		**OTROS**	
Propietario / pagando dividendos		Vivienda básica		Luz		N° de Piezas	
Arrendatario		Vivienda progresiva		Agua		N° de Dormitorios	
Vive en el lugar de trabajo		Media agua		Alcantarillado		N° de Camas	
Cedida		Pieza					
Allegada							
OBSERVACIONES:							

II Antecedentes de Salud Familiar.

NOMBRE	DIAGNOSTICO	LUGAR DE TRATAMIENTO

III Redes Sociales Familiares.

INSCRIPCIÓN CESFAM		**NOMBRE CESFAM:**
PROGRAMA PUENTE/ CHILE SOLIDARIO		**NOMBRE APOYO FAMILIAR:**
Beneficiario SEP		**NOMBRE DUPLA SEP**
OTROS		

V. Genograma

Consejo de Defensa del Niño Administración Central	FORMULARIO	Código	F-PRN-006
		Página	3 de 3
	Registro de Visita Domiciliaria I	Revisión	0
		Fecha Rev.	23 de diciembre-2012

CODENI Fundación Defensa del Niño	FORMULARIO	Código	F-PRN-006
		Página	2 de 3
	Registro de Visita Domiciliaria Antecedentes diagnósticos (VDI)	Revisión	0
		Fecha Rev.	23 de diciembre 2012

IV. Identificación del Grupo Familiar.

N°	NOMBRE COMPLETO[1]	FECHA NACIMIENTO	PARENTESCO	ESCOLARIDAD	OCUPACIÓN	PREVISIÓN	INGRESOS
1							
2							
3							
4							
5							
6							
7							
8							
9							
10							
11							
12							

OBSERVACIONES:

[1] Precisar Jefatura de Hogar con J.H.

Anexo n° 26
Formulario Segunda visita domiciliaria Programa Proniño

CODENI Fundación Defensa del Niño	FORMULARIO	**Código**	**F-PRN-007**
		Página	1 de 2
	Visita Domiciliaria Socioeducativa (VDII)	Revisión	0
		Fecha Rev.	23 de diciembre-2011

REGISTRO VISITA DOMICILIARIA SOCIOEDUCATIVA (VDII)

Nombre del niño :

Código :

Curso :

Fecha de la Visita :

Teléfono :

Nombre del adulto presente en la Visita:

Nombre de Adulto responsable y/o apoderado:

1. RESULTADOS ÚLTIMA MEDICIÓN

DATOS DE LA ÚLTIMA MEDICIÓN	PORCENTAJE	ACCIONES Y COMPROMISOS DE LA FAMILIA
ASISTENCIA DEL NIÑO		
NOTAS DEL NIÑO		
HORAS DE TRABAJO DEL NIÑO		

2. LUGAR Y HÁBITOS DE ESTUDIO

ASPECTOS RELEVANTES	FORTALEZAS	DEBILIDADES	RECOMENDACIONES Y COMPROMISOS
LUGAR DE ESTUDIO PERMANENTE			
COMODIDAD DEL LUGAR DE ESTUDIO			
PRESENCIA DE DISTRACTORES			
MATERIALES NECESARIOS			

UNIFORME ESCOLAR NECESARIO			
PERSONA QUE APOYA LAS TAREAS Y ACTIVIDADES ESCOLARES			
PERIODICIDAD DEL ESTUDIO (TODOS LOS DÍAS, UNA VEZ A LA SEMANA, A VECES, SOLO PARA LAS PRUEBAS ETC.)			
PARTICIPA EN ALGUN PROGRAMA DE APOYO ESCOLAR (TALLER ACT. INTELIGENCIA, P. INTEGRACIÓN, REFORSAMIENTO)			
OTROS (ASPECTOS DESTACADOS POR LA FAMILIA)			

Nombre, Firma, RUT Apoderado

Nombre de quien realiza la Visita.

ELABORADO POR	**REVISADO POR**	**APROBADO POR**
Jefa Técnica	**Directora Ejecutiva**	**Directora Ejecutiva**

Anexo n° 27
Formulario visita domiciliaria extraordinaria Programa Proniño

CODENI Fundación Defensa del Niño	FORMULARIO	**Código**	**F-PRN-008**
		Página	1 de 2
	Registro Visita Domiciliaria de Casos Específicos (VDIII)	Revisión	0
		Fecha Rev.	23 de diciembre de 2011

REGISTRO VISITA DOMICILIARIA SEGUIMIENTO DE CASOS ESPECÍFICOS

Nombre del niño :
Código :
Curso :
Fecha de la Visita :
Teléfono :
Nombre del adulto presente en la Visita:
Nombre de Adulto responsable y/o Apoderado:

1. **MOTIVO Y PLANIFICACIÓN DE LA VISITA**

SOLICITADA POR		MOTIVO		PLANIFICACIÓN	
APODERADO		ASISTENCIA		PROGRAMADA	
ESCUELA		RENDIMIENTO		ESPONTÁNEA	
PROGRAMA		TRABAJO INFANTIL		Observaciones:	
OTRA INSTITUCIÓN		SOCIAL			
		JUDICIAL			
		SALUD MENTAL			
		OTROS			

2. **DESARROLLO VISITA**

	DESCRIPCIÓN
MOTIVO DE LA VISITA	
INTEGRANTES DE LA FAMILIA PRESENTES	
RELATO DE LA FAMILIA RESPECTO A SITUACION QUE ORIGINA LA VISITA	

Consejo de Defensa del Niño Administración Central	FORMULARIO	Código	F-PRN-008
		Página	2 de 2
	Registro Visita Domiciliaria de Casos Específicos (VDIII)	Revisión	0
		Fecha Rev.	23 de diciembre 2011

SOLUCIONES INTENTADAS PREVIAMENTE	
COMPROMISOS FAMILIA	
COMPROMISOS PROGRAMA	
COMPROMISOS ESCUELA	
INFORMACIÓN DE SEGUIMIENTO SI LO AMERITA (posterior a esta visita)	
OTROS	

Nombre, Firma, RUT Apoderado

Nombre de quien realiza la visita.

ELABORADO POR	**REVISADO POR**	**APROBADO POR**
Jefa Técnica	**Directora Ejecutiva**	**Directora Ejecutiva**

Anexo n° 28
Formulario visita domiciliaria Programa Duplas Psicosociales

Visita Domiciliaria

Nº visita ___ Fecha: _____

Antecedes Personales Del Estudiante

Nombre: _____

RUT: _____

Edad: _____

Curso: _____

Colegio: _____

Dirección: _____

Teléfono: _____

MOTIVO DE LA VISITA: Inasistencia ☐ Otros problemas ☐

_____

_____

_____

Antecedes Personales Del Apoderado o Adulto responsable

Nombre:

RUT:

Dirección:

Teléfono:

¿Quien se encontraba en ese momento en el hogar? _____

ACUERDOS:

_____

_____

_____

_____

OBSERVACIONES:

_____

_____

_____

_____

_____ _____

Firma del Apoderado Firma Equipo Psicosocial

Anexo n° 29
Formulario tercera visita domiciliaria Programa Proniño

CODENI
Fundación Defensa del Niño

REGISTRO VISITA DOMICILIARIA III: SEGUIMIENTO Y ACTUALIZACIÓN

Nombre del niño :
Código :
Curso :
Fecha de la Visita :
Teléfono :
Nombre del adulto presente en la Visita:

1. ACTUALIZACIÓN DE DATOS

N°	NOMBRE COMPLETO	FECHA NAC.	PARENTESCO	ESCOLARIDAD	OCUPACIÓN	PREVISIÓN	INGRESO MENSUAL
1							
2							
3							
4							
5							
6							
7							
8							
9							
10							

2. EVALUACIÓN DE COMPROMISOS ADQUIRIDOS EN VISITAS/ENTREVISTAS ANTERIORES

DATOS ÚLTIMA MEDICIÓN		COMPROMISOS ADQUIRIDOS	RESULTADOS	NUEVAS RECOMENDACIONES Y COMPROMISOS
ASISTENCIA				
RENDIMIENTO				
HÁBITOS DE ESTUDIO				
HORAS DE TRABAJO INFANTIL				
PARTICIPACIÓN APODERADO	PROGRAMA			
	ESCUELA			
OTROS				

Nombre, Firma, RUT Apoderado

Nombre de quien realiza la Visita.

Anexo 30

Ejemplo correo electrónico enviado desde Programa Proniño a director de establecimiento

---------- Forwarded message ----------
From: "**Pablo Andrés Muñoz Rubio**" <pabloandres.mr@hotmail.com>
Date: Fri, Sep 6, 2013 at 7:58 AM -0700
Subject: Reporte Agosto 2013, Colegio Pomaire. Proniño
To: "victor.castaneda@cormumel.cl" <victor.castaneda@cormumel.cl>, "mariaester.mq@gmail.com"<mariaester.mq@gmail.com>
Cc: "Joselyn Castillo Profesional de Escuela Pomaire y Bollenar" <joselyncastillo.r@gmail.com>, "Gaby Castro Directora Ejecutiva Proniño"<gcastro@codeni.cl>, "Gaby Castro Proniño"<gabycastroq@gmail.com>

Estimados:

Junto con saludar, les envío el reporte de Agosto de 2013 del establecimiento que dirigen. Agradezco el recibimiento que le han dado a Joselyn y el apoyo que entregan para que desempeñe de buena manera sus funciones en su establecimiento.

Ojalá podamos seguir contribuyendo como programa y continuar con el trabajo conjunto.

Un abrazo!

Pablo Muñoz Rubio
Coordinador de Escuelas
Programa de Erradicación de Trabajo Infantil
Codeni - Fundación Telefónica
Celular: 9-5417206

Anexo 31

Ejemplo de fragmento de planificación anual escuela por parte del Programa Duplas Psicosociales

Objetivo General	Objetivo Específico	Fases de intervención	Acciones	Indicadores	Responsables	Evidencia o verificador	Fecha
Consolidar acciones en la comunidad educativa desde la dimensión psicosocial, priorizando la acogida de los estudiantes y sus grupos familiares, promoviendo mejoras en los aprendizajes y convivencia escolar, orientados técnicamente desde una perspectiva estratégica, resiliente y de redes.	**1 .Realizar intervención en las dimensiones universales y focalizadas en la comunidad educativa.**	Fase I: Detección, Promoción y/o Prevención	- Promover un Plan de sexualidad en la comunidad educativa (Taller con 4 sesiones).	Promover plan en equipo de gestión y profesores.	Dupla Psicosocial – HpV.	-Registro de reuniones. -Planificación del taller. -Documento de realización por sesión firmado por profesor.	Primer y segundo semestre.
			- Promover el "Buen trato" mediante acciones especificas: Socialización manual de convivencia, Día de la de convivencia escolar, Semana aniversario, etc.	Promover Plan de Motivación en EGE y profesores.	Dupla Psicosocial – HpV.	Registro de reuniones. -Planificación del taller. -Documento de realización por sesión firmado por profesor.	Primer y segundo semestre.
			Implementación de un "Buzón de Denuncias", que será utilizado por todos los estudiantes de primer y segundo ciclo.	Promocionar acciones en EGE, Encargado de convivencia y profesores jefes.	Dupla Psicosocial – HpV – Encargada de convivencia.	Programa de Planificación de cada actividad. Registro de reuniones, fotos, material desarrollado.	Primer y segundo semestre.
			intervenir en las problemáticas de los estudiantes y mejorar la convivencia escolar.	Informar al 100% de los estudiantes y profesores sobre el funcionamiento del Buzón.	Encargada de convivencia con apoyo de Dupla psicosocial y HpV.	Denuncias y Buzón	Primer y segundo semestre.
			- Apoyo en la detección y postulación de estudiantes en el proceso de Becas: a) Presidente de la República b) Indígena.	Informar al 100% de los alumnos que pueden postular a estas Becas.	Asistente Social.	Registro de Recepción de la información por parte de los apoderados, lista de apoderados atendidos para entrega de información, registro fotográfico.	Diciembre - enero del 2016.
			- Entrega de Tríptico informativo relacionados con Vulneración de derechos y Violencia Escolar.	Invitación al 100% de los apoderados a 1° reunión de apoderados.	Dupla Psicosocial	Registro de Asistencia, Fotos y Material expositivo de las temáticas trabajadas.	Marzo
			-Encuentro con Paradocentes y Auxiliares del colegio. Realización de charlas informativas.	Invitación al 100% de los paradocentes y auxiliares del colegio. Asistencia	Dupla Psicosocia	Registro de asistencia, fotos y material expositivo de las temáticas trabajadas.	Primer semestre

Anexo n° 32

Reporte de actividades mensuales Programa Duplas Psicosociales

REDUCA
Educación Pública de Calidad

Reporte de Actividades Mensual Equipo Psicosocial 2015

A.- Intervención Individual de Estudiantes

1.- Visita domiciliaria:

Técnica que forma parte del protocolo de atención, pudiendo ser realizada por ambos integrantes del equipo, buscando mayor profundidad en la intervención. Se aplica en el domicilio del estudiante a través de la entrevista y observación con fines de diagnósticos e intervención y con el propósito de vincular el problema – síntoma del niño al sistema socio familiar en la perspectiva de la circularidad de la causalidad.

Evidencia: Ficha visita domiciliaria firmada por beneficiario. Si no se encontró moradores en el domicilio, registro en ficha del estudiante.

Curso	Nombre del estudiante	N° de Visitas	Motivo

2.- Atención del estudiante y/o apoderado:

La atención individual, se realiza a través de la entrevista, entre las funciones básicas de la entrevista se encuentra: Obtener información de individuos y grupos, facilitar información, influir sobre ciertos aspectos de la conducta de una persona o de un grupo.

Evidencia: Ficha registro de atención, firmada por beneficiario

Curso	Nombre del estudiante	N° de entrevistas	Motivo

3.- Seguimiento de tratamiento a estudiantes:

Es en este momento de la intervención en que el acompañamiento a la familia y estudiante debe ser eficiente, para lograr la adherencia a los tratamientos psiquiátricos, psicológicos y farmacológicos, que permiten mejorar la conducta y aprendizajes de los estudiantes.

Evidencias:

Acción con la familia: registró en la ficha del estudiante y firma de compromisos.

Acción con la red: repoye escrito con acuerdos firmados o/y correo electrónico o/y bitácora de reuniones con la red.

Estudiante	Curso	Centro de Atención

4.- Trabajo en red:

La intervención se realizará de forma colaborativa con los distintos programas que intervienen en la red Infanto Juvenil local y nacional.

Evidencias Acción con la red: repoye escrito con acuerdos firmados o/y correo electrónico o/y bitácora de reuniones con la red.

Institución	Actividad	Objetivo

5.- Acciones de inasistencia escolar SAT (solo Establecimientos incorporados SAT)

Evidencia: Registro de acciones por cada estudiante, registro de acuerdos reunión comité operativo firmada por los participantes.

FASES	N° de estudiantes que ingresan
Fase 2	
Fase 3	

B.- Intervención Grupal de Estudiantes

1.- Intervención grupal: Promoción, Prevención y Convivencia Escolar

Para la realización de la intervención grupal se requiere el diseño de talleres, charlas y/o foros, de acuerdo a cada curso, dirigido a estudiantes o docentes del establecimiento.

Evidencia: Diseño del Taller o actividad, registro de participantes y fotos de actividad.

Taller de Sexualidad/Motivación Escolar	Curso

Otras Intervenciones Grupales	Curso

2.- Observación en aula y en el patio:

Forma de conocer y experimentar una situación o ambiente con un objetivo determinado. Se utiliza con el objetivo de observar una acción determinada de un estudiante en cuanto a su comportamiento en la sala de y recreo o como técnica para trabajar con el docente acciones específicas con el curso.

Evidencias:

Registro de la observación en ficha psicosocial del estudiante

Registro de observación de aula

Curso	Nombre del Estudiante

3.- Realización y Entrega de material socioeducativo:

Se incluye material técnico diseñado por Equipo Socioeducativo, que puede ser dirigido a docentes, orientadores u otro actor de la comunidad educativa.

Evidencia: Registro de entrega de material firmado.

Material	Curso

9.- Otras Acciones

Se realizan actividades de tipo administrativa u emergente, designadas por la dirección del establecimiento y participación de reuniones u otras acciones de coordinación interna con el Establecimiento Educacional.

Evidencia: bitácora, registro de acuerdo, registro de reuniones firmada por participantes.

Actividad	Objetivo

Fecha----------

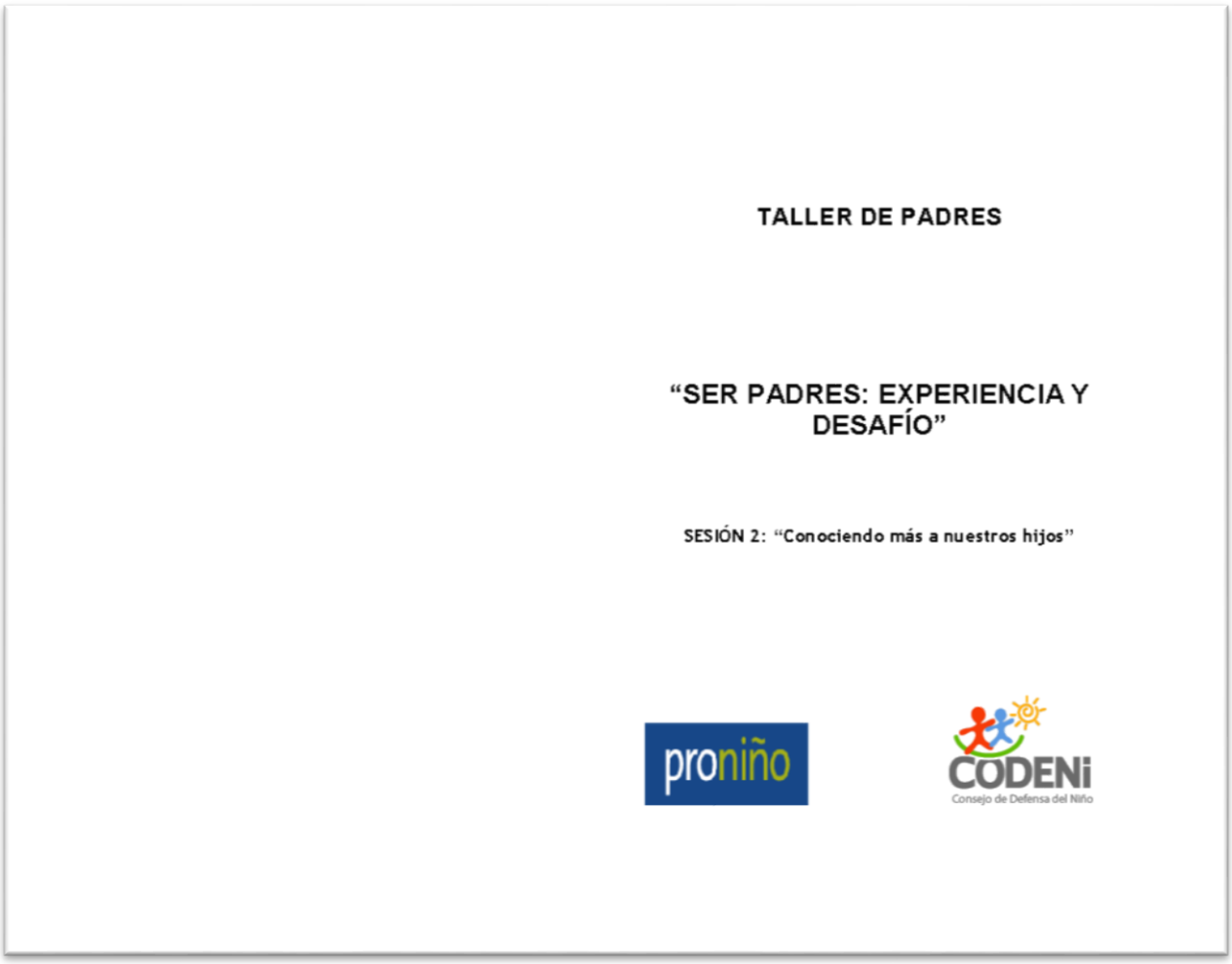
Nombre y Firma Psicóloga/o ----------

Nombre y Firma Trabajador Social----------

Nombre y firma Director Establecimiento ----------

Anexo n° 33

Díptico talleres para padres Programa Proniño



TALLER DE PADRES

"SER PADRES: EXPERIENCIA Y DESAFÍO"

SESIÓN 2: "Conociendo más a nuestros hijos"

proniño

CODENi
Consejo de Defensa del Niño

SESIÓN 2

- Todo niño y niña tiene derecho a tener una persona adulta cercana que le quiera, guíe y ponga límites **sin violencia.**
- El desarrollo físico, emocional y social de los hijos depende en gran medida del acompañamiento y estimulación que hagan los padres.
- Que niños y niñas tengan derechos NO significa que puedan hacer lo que quieran.
- Los niños necesitan: seguridad física (alimento, techo, abrigo, etc.), cariño y afecto, experiencias de aprendizaje (estimulación) y experiencias sociales (aprender a relacionarse con otras personas).
- Los adultos somos los responsables de cubrir esas necesidades.
- Hay aspectos de cada niño o niña que son únicos y particulares.
- El solo hecho de que cada hijo e hija tenga una edad diferente es una señal de que los límites, las exigencias o las tareas para cada uno no pueden ser las mismas.
- Es importante NO COMPARAR a los hijos. Cada uno tiene fortalezas y debilidades. Hay que mirar la "mitad del vaso llena".

<u>Mamá y Papá: Como niño o niña necesito de ti que</u>…

Me cuides y me hagas sentir siempre seguro.

Me digas cuánto me quieres y lo importante que soy para ti.

Me dejes jugar, explorar, me entusiasmes a aprender muchas cosas y a tener amigos y amigas.

Y también que me digas qué está bien y qué está mal para que yo pueda respetar a otros y los otros me quieran y me respeten.

No me compares con mis hermanas o con los hijos de tus amigos o amigas. Yo soy diferente, soy único y especial. Necesito que me digas que me quieres TAL COMO SOY.

Me gustaría que te fijaras más en aquellas cosas para lo que soy "bueno o buena": mis fortalezas, virtudes y capacidades.

Anexo 34

Fragmento de Planilla de registro de seguimiento mensual Programa Proniño

CODENi Consejo de Defensa del Niño	FORMULARIO	
	Registro de Seguimiento Mensual	

Escuela

Eje de Acción (1)	Actividad (2)	Mes (3)	Fecha programada (4)	Nº beneficiarios directos programados (5)	Nº de asistentes programados no benef. Directos (6)	Fecha en que se realizó (7)
Calidad Educativa						
Protección Integral	Ingreso a Matriz	Enero	2- 7 de Enero	374		2-7 de enero
	Selección de niños para Seguimiento.	Enero	10-01-2013	3		10-01-2013
	Firma de Compromisos / Reuniones de padres.	Abril	04-04-2013	301		04-04-2013
	Detección de Niños con necesidad de ropa de abrigo	Abril	22-04-2013	5		22-04-2013
	Entrega de beneficio a Niños con Necesidad de Abrig	Mayo	09-05-2013	5		09-05-2013
	Primer Seguimiento a Alumnos de 1º Medio.	Mayo	09-05-2013		3	
	Grabación Video 12 de Junio	Junio	06-06-2013	6		06-06-2013
	Realizaciòn de pesquisas	Agosto	13 -19 de Agosto	299		13 - 19 de Agosto

Codigo	F-PRN-011
Pagina	1 de 6
Revisión	0
Fecha Rev.	23 de diciembre 2011

Nº beneficiarios directos asistentes (8)	Nº de asistentes no benef. Directos (9)	Resultados Obtenidos (10)	Facilitadores (11)	Obstaculizadores (12)	Acciones remediales (13)	Indicar fecha Supervisiòn 1era quincena (14)	Indicar fecha Supervisiòn 2da quincena (15)	Fecha de ingreso a Matriz (16)
		11a. de Matriz Proniño. Datos correspondientes al	en el ingreso de formulario 11a.	Sin obstaculizadores.				
		realizacion de seguimiento	cada caso, de su situacion de					
241		La participacion de los	Las reuniones fueron					
5		establecimiento entregar	de todo el cuerpo docente y	Sin Obstaculizadores.				
5		de invierno a apoderados	Coordinación con Dirección.	de las Chaquetas.	apoyar el			
3		año con los apoderados de	apoderados de los niños para	Sin Obstaculizadores.				
6		niños beneficiarios						
299		Se realizan pesquisas correspondientes al primer semestre.	Los profesores y UTP muestran muy buena disposicion a la realizacion de las pesquisas dentro de las salas de clases.	Sin obstaculizadores.				

Anexo n° 35

Registro de trabajo infantil en plataforma Pentaho Programa Proniño

Report Name: Tipo de Trabajo
Description: No Description
Report Creator: gaby.castro
Report Location: Pronino/VistasAnalisis/ProteccionIntegral/Tipo de Trabajo.xanalyzer
Created on: 26-mar-2013 3:23:15
Cube: VTI Trabajador
Date Exported: 26-mar-2013 3:23:15
Filters Used: Pais Escuela includes Chile
Agente Ejecutor Esc. includes Consejo de Defensa del Niño
Escuela includes Escuela Peteroa, Escuela San Miguel, Escuela Santa Rosa and Liceo Hector Perez Biott
Año includes 2012
Semestre includes 2ºSeme
Trabajador includes Trabajador
Tipología del Trabajo includes Formas Peores, No Aplica, Rural, Sin Informar and Urbano

Descripción Trabajo includes Agricultura, Comercio ambulante, distribución de panfletos, malabares, servicios a automovilistas en la vía pú, Comercio formal, Confección de artesanía, Conflicto armado, Conflicto armado, Construcción civil, Deporte, Explotación sexual comercial, inclusive actuación y producción de materiales o espectáculos porn, Explotación sexual comercial, inclusive actuación y producción de materiales o espectáculos porn, Ferias libres, mercados, Guardia o servicio militar, Guardia o servicio militar , Hilandería/ confección, Hoteles/restaurantes, Industria de fuegos artificiales , Mecánica/ eléctrica/ manutención industrial, de automóviles, de equipamientos y utensilios , Mendicidad, Negocio familiar, No Aplica, Otro, Otro, Otro, Producción o comercio de drogas, Producción o comercio de drogas , Segregación de basura, basurero, Servicios, Sin Informar, Trabajo doméstico, Trabajo doméstico, Trabajo doméstico, Trabajo doméstico para terceros, Trabajo doméstico para terceros, Turismo, caza y pesca, colecta de reciclajes, manejo de animales, manufactura industrial, minería, extracción o lavaje de minerías, pincha de piedras etc., pincha de coco, castaña u otros, plantación o cosecha, producción cerámica/ladrillo and silvicultura

Rango Edad includes De 12, De 13, De 14, De 15, De 16, De 17, De 18 a 21, De 5 a 8 and De 9 a 11
Genero includes Femenino and Masculino

Escuela	Trabajador	Genero	Rango Edad	Tipología del Trabajo	Descripción Trabajo	Num NNA VTI
Escuela XXXX	Trabajador	Femenino	De 9 a 11	Rural	Trabajo doméstico	1
					plantación o cosecha	2
			De 12	Rural	Trabajo doméstico	1
		Masculino	De 12	Rural	Trabajo doméstico	1
			De 14	Rural	Otro	1
					plantación o cosecha	1
Escuela XXXX	Trabajador	Femenino	De 5 a 8	Rural	plantación o cosecha	1
				Urbano	Trabajo doméstico	1
			De 9 a 11	Urbano	Trabajo doméstico	1
			De 12	Rural	plantación o cosecha	1
			De 13	Urbano	Trabajo doméstico	1
			De 16	Urbano	Trabajo doméstico	1
		Masculino	De 5 a 8	Rural	plantación o cosecha	2
			De 9 a 11	Urbano	Trabajo doméstico	1
			De 13	Urbano	Otro	1
					Trabajo doméstico	3
					Trabajo doméstico para terceros	1
			De 14	Urbano	Trabajo doméstico	1
			De 15	Urbano	Trabajo doméstico	1
Escuela XXXX	Trabajador	Femenino	De 5 a 8	Rural	plantación o cosecha	1
			De 14	Rural	Otro	1
					Trabajo doméstico	1
		Masculino	De 5 a 8	Rural	Trabajo doméstico	1
			De 13	Rural	Trabajo doméstico	1
			De 14	Rural	Trabajo doméstico	1
		Femenino	De 12	Urbano	Comercio ambulante, distribución de panfletos, malabares, servicios a automovilistas en la vía pública	1
					Ferias libres, mercados	1
			De 13	Rural	plantación o cosecha	1
				Urbano	Comercio ambulante, distribución de panfletos, malabares, servicios a automovilistas en la vía pú	1
					Negocio familiar	1
					Trabajo doméstico	1
			De 14	Urbano	Trabajo doméstico	1
			De 15	Rural	plantación o cosecha	1
				Urbano	Trabajo doméstico	1
				Rural	plantación o cosecha	2

Liceo XXXX	Trabajador		De 16	Urbano	Comercio ambulante, distribución de panfletos, malabares, servicios a automovilistas en la vía pú	1
					Ferias libres, mercados	1
					Trabajo doméstico	1
			De 17	Rural	plantación o cosecha	1
				Urbano	Comercio ambulante, distribución de panfletos, malabares, servicios a automovilistas en la vía pú	1
					Comercio formal	3
					Negocio familiar	1
					Trabajo doméstico	2
		Masculino	De 9 a 11	Urbano	Otro	1
			De 13	Urbano	Ferias libres, mercados	1
					Negocio familiar	1
			De 14	Rural	plantación o cosecha	1
				Urbano	Hoteles/restaurantes	1
					Trabajo doméstico	1
			De 15	Rural	plantación o cosecha	2
				Urbano	Comercio ambulante, distribución de panfletos, malabares, servicios a automovilistas en la vía pú	2
					Comercio formal	1
					Construcción civil	1
			De 16	Rural	plantación o cosecha	2
				Urbano	Comercio ambulante, distribución de panfletos, malabares, servicios a automovilistas en la vía pú	3
					Construcción civil	1
					Ferias libres, mercados	1
					colecta de reciclajes	1
			De 17	Rural	plantación o cosecha	2
				Urbano	Comercio ambulante, distribución de panfletos, malabares, servicios a automovilistas en la vía pública	2
					Construcción civil	1

Anexo n° 36

Tabla de resumen de características de los establecimientos según Ficha de Establecimiento del MINEDUC

Tabla Resumen características de las escuelas según Ficha de los establecimientos (MINEDUC)

	Caso 1	Caso 2	Caso 3	Caso 4	Caso 5
Comuna	Meliilla	Peñalolén	María Pinto	Peñalolén	Pedro Aguirre Cerda
Sostenedor	Corporacion Municipal De Melipilla	Corporacion Municipal De Penalolen	Corporacion Municipal De Maria Pinto	Corporacion Municipal De Penalolen	I. Municipalidad Pedro Aguirre Cerda
Dependencia	Municipal	Municipal	Municipal	Municipal	Municipal
Niveles de Enseñanza	Educación Parvularia Enseñanza Básica	Educación Parvularia Enseñanza Básica	Enseñanza Básica Programa Integración Escolar(PIE) Opción 4	Enseñanza Básica Enseñanza Media Técnico-Profesional Comercial niños	Educación Parvularia Enseñanza Básica
Matrícula total de alumnos	481	612	348	653	387
Promedio de alumnos por cursos	26	29	29	26	25
Convenio de Subvención Escolar Preferencial	Si	Si	Si	Si	Si
Énfasis del proyecto educativo	Desarrollo integral Excelencia académica Valórico - religioso	Desarrollo integral Excelencia académica Deportivo	Desarrollo integral Excelencia académica Deportivo	Desarrollo integral Excelencia académica Valórico - religioso	Desarrollo integral Excelencia académica Valórico – religioso
Apoyo al aprendizaje	Reforzamiento en materias específicas Psicólogo(a) Profesionales PIE., Diferencial	Reforzamiento en materias específicas Psicopedagogo(a) Psicólogo(a) Orientador(a)	Reforzamiento en materias específicas Psicopedagogo(a) Psicólogo(a)	Reforzamiento en materias específicas Psicopedagogo(a) Psicólogo(a) Orientador(a)	Reforzamiento en materias específicas Psicopedagogo(a) Psicólogo(a) Asistente Social

		Profesor(a) de educación especial / diferencial Asistente Social Fonoaudiólogo			Fonoaudiólogo trabajadora social
Educación Especial	Auditiva Intelectual Trastornos motores Trastornos del espectro Autista Dificultad Específica del Aprendizaje Trastorno Específico del Lenguaje Trastorno por Déficit Atencional Rango Limítrofe	Auditiva Intelectual Trastornos motores Trastornos del espectro Autista Trastornos de comunicación y relación con el medio Dificultad Específica del Aprendizaje Trastorno Específico del Lenguaje Trastorno por Déficit Atencional Rango Limítrofe	Visual Auditiva Intelectual Trastornos motores	Visual Intelectual Trastornos motores	Auditiva Intelectual Trastornos motores Trastornos de comunicación y relación con el medio
Actividades extraprogramáticas	Fútbol Vóleibol Básquetbol Actividades extraprogramáticas para alumnos: Taller de manualidades Taller de música Taller de ballet-danza	Baby Fútbol Básquetbol Handbol Actividades extraprogramáticas para alumnos: ciber	Fútbol Básquetbol Ajedrez Actividades extraprogramáticas para alumnos: Taller de literatura Taller de manualidades	Fútbol Baby Fútbol Vóleibol Básquetbol Tenis de mesa Actividades extraprogramáticas para alumnos: Taller de teatro-actuación Preuniversitario	Fútbol Baby Fútbol Tenis de mesa Ajedrez Actividades extraprogramáticas para alumnos: Taller de música
Programas y actividades para padres y apoderados	Talleres de formación Actividades de integración,	Actividades de integración, recreación y esparcimiento	Talleres de formación	Talleres de formación Actividades de desarrollo y	Actividades de integración, recreación y esparcimiento

	recreación y esparcimiento Actividades de desarrollo y perfeccionamiento para los padres (taller de baile, taller de música, taller de deporte, etc.)			perfeccionamiento para los padres (taller de baile, taller de música, taller de deporte, etc.)	
Medios de comunicación y participación de los padres y apoderados	Libreta de comunicaciones Consejo escolar Reuniones Informativas Generales Reuniones periódicas individuales	Libreta de comunicaciones Página web / redes sociales Consejo escolar Reuniones Informativas Generales Reuniones periódicas individuales	Libreta de comunicaciones Reuniones Informativas Generales Reuniones periódicas individuales	Reuniones periódicas individuales	Libreta de comunicaciones Consejo escolar Reuniones Informativas Generales Reuniones periódicas individuales
Resultado SIMCE Comprensión de Lectura 2012 – 2° Básico	41 No aplica, primer año de evaluación Resultado similar que el de establecimientos similares	53	33	51	33
Resultado SIMCE Comprensión de Lectura 2012 – 4° Básico	261	235	243	218	218
Resultado SIMCE Comprensión de Lectura 2011 – 4° Básico	237	243	238	220	265
Resultado SIMCE	242	242	223	234	260

Comprensión de Lectura 2010 – 4° Básico					
Resultado SIMCE Matemáticas 2012 – 4° Básico	264	240	243	213	204
Resultado SIMCE Matemáticas 2011 – 4° Básico	237	230	238	209	258
Resultado SIMCE Matemáticas 2010 – 4° Básico	210	225	223	211	235
Resultado SIMCE Lenguaje 2007 – 8° Básico	224	238	231	208	240
Resultado SIMCE Lenguaje 2009 – 8° Básico	224	221	252	196	214
Resultado SIMCE Lenguaje 2011 – 8° Básico	244	236	235	207	212
Resultado SIMCE Matemáticas 2007 – 8° Básico	225	238	237	206	242
Resultado SIMCE Matemáticas 2009 – 8° Básico	238	236	250	213	228
Resultado SIMCE Matemáticas 2011 – 8° Básico	230	241	225	216	231
Resultado SIMCE	-	-	-	210	-

Lenguaje 2008 – 2° Medio					
Resultado SIMCE Lenguaje 2010 – 2° Medio	-	-	-	216	-
Resultado SIMCE Lenguaje 2012 – 2° Medio	-	-	-	200	-
Resultado SIMCE Matemáticas 2008 – 2° Medio	-	-	-	196	-
Resultado SIMCE Matemáticas 2010 – 2° Medio	-	-	-	205	-
Resultado SIMCE Matemáticas 2012 – 2° Medio	-	-	-	218	-
Resultado SIMCE Inglés 3° Medio 2010	-	-	-	40	-
Resultado SIMCE Inglés 3° Medio 2012	-	-	-	81	-
Promedio PSU Lenguaje y Matemática 2011	-	-	-	412	-
Promedio PSU Lenguaje y Matemática 2012	-	-	-	438	-
Promedio PSU Lenguaje y Matemática 2013	-	-	-	381	-
Porcentaje de alumnos que rindieron la PSU	-	-	-	47-91-85	-
De los 2.945 establecimient	-	-	-	2233	-

os de educación media que rindieron la PSU, este establecimiento -ocupa el lugar 2011					
De los 2.945 establecimientos de educación media que rindieron la PSU, este establecimiento ocupa el lugar 2012	-	-	-	2826	--
De los 2.945 establecimientos de educación media que rindieron la PSU, este establecimiento ocupa el lugar 2013	-	-	-	2834	-
Evaluación docente – porcentaje de profesores insatisfactorio	0	0	0	0	0
Evaluación docente – porcentaje de profesores básico	24,2	28.3	35	27,1	26,9
Evaluación docente – porcentaje de profesores competente	39,2	39,6	40	27,1	34,6
Evaluación docente – porcentaje de profesores destacado	3	1,9	0	2,1	0

Anexo n° 37

Ejemplo fragmento de codificación vía Atlas Ti de Proyectos Educativos Institucionales de escuelas participantes

HU: codigo PMIs

File: [C:\Users\Camila Veliz\Documents\Scientific Software\ATLA...\codigo PMIs.hpr5]

Edited by: Super

Date/Time: 05-02-16 12:58:50

Codes-quotations list

Code-Filter: All

Code: amenazas del entorno (liderazgo) {1-0}

P 1: 1 PEI 2014-2016 .rtf - 1:17 [Aumento de alcoholismo en la l..] (291:291) (Super)

Codes: [amenazas del entorno (liderazgo)]

Aumento de alcoholismo en la localidad. - Pèrdida de interés por artesanìa de los màs jóvenes. - Ingreso temprno de niños a la vida del trabajo(ocasional). - Uso de internet (sin control de parte de Apoderados). - Embarazo precoz.

Code: amenazas entorno (convivencia escolar) {1-0}

P 1: 1 PEI 2014-2016 .rtf - 1:25 [Medios de comunicación que fom..] (309:309) (Super)

Codes: [amenazas entorno (convivencia escolar)]

Medios de comunicación que fomentan actos violentos. - Desconocimiento de Normas de Buena Convivencia de parte de Padres y Apoderados.

Code: amenazas entorno (gestión curricular) {1-0}

P 1: 1 PEI 2014-2016 .rtf - 1:21 [Espacios de televisión abierta..] (300:300)   (Super)

Codes: [amenazas entorno (gestión curricular)]

Espacios de televisión abierta que fomentan conductas negativas. - Extensión de Programas de estudio.

Code: amenazas entorno (recursos) {1-0}

P 1: 1 PEI 2014-2016 .rtf - 1:29 [Demora en entrega de recursos...] (318:318)   (Super)

Codes: [amenazas entorno (recursos)]

Demora en entrega de recursos. - Restricción de uso de recursos SEP. - Sanciones de Superintendencia. - Retención de Subvención Escolar. - Incumplimiento de compromisos del sostenedor (SEP)

Code: amenazas entorno (resultados) {1-0}

P 1: 1 PEI 2014-2016 .rtf - 1:33 [Entrega de recursos SEP.] (325:325)   (Super)

Codes: [amenazas entorno (resultados)]

Entrega de recursos SEP.

Code: antecedentes historicos creación colegio {4-0}

P 1: 1 PEI 2014-2016 .rtf - 1:8 [Así fue como el 04 de Abril de..] (130:130)   (Super)

Codes: [antecedentes historicos creación colegio]

Así fue como el 04 de Abril de 1874, el pueblo de Pomaire con su modesto pliego de peticiones obtuvo la primera escuela para niños.

P 1: 1 PEI 2014-2016 .rtf - 1:9 [espués de la inspección que Do..] (130:130)   (Super)

Codes: [antecedentes historicos creación colegio]

espués de la inspección que Don Benjamín Vicuña Mackenna hiciera a Melipilla, junto con darle las soluciones debidas a los principales problemas, se trasladó con su comitiva a Pomaire, caserío en gran parte indígena que contaba con una pequeña tribu, un grupo de españoles, varios mestizos y uno que otro negro. En esta visita a Pomaire, se le entregó un documento que firmaba el cacique Juan Bautista Salinas y que en sus puntos más importantes, pedía una escuela para la educación de sus hijos.

P 2: ProyectoEducativo Juan Bautista Pastene.rtf - 2:1 [La escuela D-187 "Juan Bautist..] (76:81) (Super)

Codes: [antecedentes historicos creación colegio]

La escuela D-187 "Juan Bautista Pastene" se encuentra ubicada en el sector precordillerano de la

Comuna de Peñalolen, pertenece a la dotación de Escuelas Municipales que administra la

"Corporación Municipal de Peñalolen" y está ubicada en calle Del Jardín #1565.

El nuevo edificio cubrió las necesidades educativas de una naciente población, llamada El Estanque, correspondiente a la comuna de Ñuñoa, iniciando su proceso de matrícula en el año 1978.

P 2: ProyectoEducativo Juan Bautista Pastene.rtf - 2:2 [En el año 1984 se creo la Educ..] (83:98) (Super)

Codes: [antecedentes historicos creación colegio]

En el año 1984 se creo la Educación Pre-Básica con dos Kinder de jornada de mañana y de tarde. En 1988 fue creado el Departamento de Computación, implementado con 20 computadores Atari donados por la Intendencia de la Región Metropolitana. Se habilitó una sala para su funcionamiento y se capacitó a 4 profesores en la especialidad.

En 1989 la asignatura de computación pasó a formar parte del Plan de Estudio de 7° y 8° Básico. Los alumnos con problemas socio-económicos han sido atendidos por la Junta de Auxilio Escolar y Becas, en raciones y cobertura en el área de la salud.

En 1994 la Escuela postuló y fue elegida para aplicar un Proyecto de Mejoramiento Educativo, PME del programa MECE del Ministerio de Educación denominado "Un laboratorio para el Tiempo y el Espacio" el que funcionó bajo la supervisión del equipo Técnico de la Dirección Provincial Oriente. Al año siguiente, el colegio postuló y ganó otro proyecto para implementar el Laboratorio Tecnológico. Los dos proyectos a pesar de tener fecha de término, de alguna manera han seguido funcionando.

Al término del año 1996 la escuela recibió el Premio a la "Excelencia Académica", debido entre otros méritos, al alto rendimiento obtenido por nuestros alumnos y alumnas en las Pruebas de SIMCE, ubicándose por el puntajes obtenido, en el Segundo Lugar, de la Comuna.

En el año 1997 se implementa la construcción de un Gimnasio techado, logrado en un esfuerzo mancomunado, como ya es usual, entre los Profesores Alumnos- Padres y fondos del Centro General de Padres y Apoderados.

En el año 1997 se implementa el programa "ENLACES "en el establecimiento, partiendo la primera etapa con el perfeccionamiento en informática de 20 Profesores que llevaron a la práctica dicho proyecto.

Code: características escuela {2-0}

P 1: 1 PEI 2014-2016 .rtf - 1:10 [ESCUELA ACTUAL DE POMAIRE: La ..] (130:130) (Super)

Codes: [características escuela]

ESCUELA ACTUAL DE POMAIRE: La Escuela E-694 de Pomaire, por decreto del Ministerio de Educación N° 003230 del 08 de Septiembre de 1989, pasó a llamarse "COLEGIO POMAIRE". Desde el 25 de Mayo de 1973 ocupa las actuales dependencias. El Colegio Pomaire, pertenece a la Corporación Municipal de Melipilla para la Educación y Salud, tiene una matrícula de 432 alumnos distribuidos en 18 cursos de Pre Kinder a Octavo año básico. Aquí se imparte el idioma Inglés de 5° a 8° año.

P 1: 1 PEI 2014-2016 .rtf - 1:12 [BASES CURRICULARES de la Educa..] (136:136) (Super)

Codes: [características escuela]

BASES CURRICULARES de la Educación Chilena, considerando los cuatro conceptos centrales: a) Aprendizaje significativo. b) Aprendizaje para la vida e integral. c) Aprendizaje profundo. d) Curriculum como apoyo a la gestión pedagógica. El colegio cuenta con Jornada Escolar Completa de 1° a 8° Básico, según las normas emanadas del Ministerio de Educación: Calendario Escolar. Planes y Programas de Estudios Vigentes. Bases Curriculares de la Educación Chilena Reglamento Interno de Evaluación. Reglamento Interno. Manual de Convivencia

---

Code: Características familias {2-0}

P 1: 1 PEI 2014-2016 .rtf - 1:5 [La principal actividad de Poma..] (121:121) (Super)

Codes: [Características familias]

La principal actividad de Pomaire es la artesanía, trabajo en greda, que atrae cada día y especialmente los fines de semana, a muchos turistas nacionales y extranjeros.

P 1: 1 PEI 2014-2016 .rtf - 1:6 [La agricultura, ocupa un lugar..] (121:121) (Super)

Codes: [Características familias]

La agricultura, ocupa un lugar importante en el trabajo de los habitantes, puesto que existen fundos, parcelas, donde las familias van a trabajar cuando llega la época de cosechas, porque el negocio de la cerámica baja en sus ventas.

Code: debilidades escuela (convivencia escolar) {1-0}

P 1: 1 PEI 2014-2016 .rtf - 1:23 [Situaciones de indisciplina de..] (306:306) (Super)

Codes: [debilidades escuela (convivencia escolar)]

Situaciones de indisciplina de algunos alumnos. - No Contar con un asistente social permanente. - Falta de perfeccionamiento docente en “Resolución de problemas o conflictos en el aula” - Falta de protocolo comunal para solucionar casos puntuales de convivencia. - Falta Escuela para padres.

Anexo n° 38

Ejemplo fragmento de transcripción de entrevista de directora Escuela Irma Salas

ENTREVISTA DIRECTORA

¿Por qué en este liceo se empieza a trabajar con apoyo psicosocial?

Respuesta: Como yo te he comentado, yo llevo muchos años en esta comuna y desgraciadamente me tocó vivir este primer trauma de un alumno que dispara a un compañero, yo estaba en otro liceo, eso para mí me marco mucho, fue muy fuerte. Entonces el ministerio en esos momentos, que tiene que haber sido por el año 98 o antes, trajo intervención a los establecimientos, porque como esa fue la primera vez que ocurrió aquí en la región metropolitana, por lo menos, entonces vino el ministerio de educación y comenzamos hacer mediación escolar, entonces yo creo que fui una de las afortunadas en recibir por primera vez gente externa que venía a colocar en contexto, esta situación que venía ocurriendo en otras partes, pero que aquí en Chile no lo habíamos vivido, por lo tanto, nadie tenía herramientas para trabajar en ese momento, entonces fue así como esa institución que se llama PRODEMI, nos hicieron mediación escolar y eso fue como dos años, una capacitación muy larga, y ahí partimos nosotros, yo era jefe técnico estaba en otro equipo y ahí aprendí varias estrategias, varias formas de trabajo y de cómo llegar a los jóvenes, bueno ahí seguí trabajando en los liceos y además que yo creo que las personas somos capaces de entendernos conversando, esa es una cuestión que es mía, personal, pero que sí he tratado de compartirla en todas partes, porque desgraciadamente los profesores antes creían que en la medida en que yo gritaba más fuerte o que yo era más violenta, los niños tenían más obligación o más respeto conmigo, yo creo lo contrario, yo creo que si logro establecer un vínculo tengo mayor compromiso, entonces ese fue un trabajo que yo trate, ir conversando e internalizando, porque después de ese liceo donde estuve seis años, después seguí en los otros liceos y finalmente llegue aquí en el 2007 y llegue aquí y aquí era de una violencia y una convivencia atroz, día viernes sin peleas, no era día viernes, entonces ahí seguimos trabajando este tema y en ese momento yo tenía una orientadora que era profesora que no tenía tampoco todas las herramientas y entonces se tornaba muy complicada la situación, a parte que los niños violentos, apoderados violentos, profesores violentos, todos violentos, entonces ese año afortunadamente la orientadora jubiló y yo logré que a través de la SEP pudiésemos incorporar en este establecimiento una asistente social y una psicóloga, ellas vinieron 22 horas, con ellas hicimos un trabajo.., yo les conversé, con recursos SEP el 2008, nosotros partimos en el 2008 no sé si como piloto o como qué, pero partimos en el 2008 y ahí llegaron ellas con 22 horas, entonces ellas estando aquí dentro se percataron de esa situación que te estoy comentando, vimos como equipo de gestión cómo íbamos a abordar ese tema, porque no es posible que siempre hubiesen peleas, ellas desde su expertís, desde sus perfiles me ayudaron hacer talleres con los profesores, con los alumnos, de tratar de darme algunas indicaciones de cómo trabajar algunos temas que para mí tampoco eran muy conocidos, así es que poco a poco logramos instalar varias situaciones. La corporación también, hizo un

esfuerzo y se trabajó el buen trato así de manera transversal, desde el municipio hacia abajo y hubo talleres para todos los actores.

¿Y ese Buen Trato también lo canalizaban las duplas sicosociales, esa línea de trabajo también la canalizaba la dupla?

Respuesta: No lo canalizaban ellas porque había un equipo de Buen Trato. Entonces hubo Habilidades para la Vida, surgieron todos estos grupos que vinieron a trabajar al interior de los establecimientos, ya que se instaló a partir de esos años una cuestión muy violenta a la cual no estábamos acostumbrados, entonces empezó armarse un equipo de trabajo para que pudiéramos tener herramientas para enfrentar esas situaciones. Y después logré que la psicóloga de esta dupla pudiese ser la orientadora del establecimiento, con un horario completo de 44 horas, lo conversamos con la corporación y me autorizaron para que esto fuera así, en el ministerio encontraron que sí era pertinente que una psicóloga pudiese ser orientadora, porque antes sólo tenían que ser profesores y entonces me cambiaron, si yo dejaba la persona de la dupla en la orientación, tuvieron que traer otras personas para que asumieran. Yo tengo un índice de vulnerabilidad muy alto, yo tenía 96%, después fui bajando a 90%, ahora estoy en 89%, por lo tanto, con ese discurso yo traté que las 22 horas se convirtieran en 44, porque 22 horas son tres veces a la semana, un ratito, o sea, nada, y yo necesitaba hacer talleres con los niños, con lo papás y tener una atención más permanente con los niños que son más disruptivos, entonces logré ya que finalmente desde el año pasado, o sea, desde el 2011 logré 44 horas para mi trabajadora social y para la psicóloga, que es mi equipo actual. Entonces tengo mi orientadora que es psicóloga también y mi dupla con 44 horas. Así es que yo creo también ellas con su expertís han ido ayudando, además que yo las encuentro maravillosas, porque hay trabajadoras y psicólogas, pero ellas son de una generosidad y un empoderamiento que yo creo que no volveré a encontrar, ellas son pero así, hay que ir a una casa y van, hay que ir el día sábado, domingo y hemos logrado hacer un trabajo yo creo que muy importante, porque yo te digo ahora yo no termino los días viernes con peleas, los niños logran empatizar unos con otros, había mucha rivalidad entre los cursos, sin embargo, ahora los niños comparten, en los recreos igual, tengo solamente la pre básica separados y los niños de primero básico a cuarto medio ocupan los mismos espacios, y es más los más chicos son los más molestosos, porque los más grandes conversan, se sientan, entonces yo creo que esto ha sido gracias a un trabajo de hormiguita, de estar muy con ellos, de escucharlos, de escucharlos a ellos, escuchar a sus papás también, mira hemos hecho de todo, encuesta de satisfacción, talleres con los padres, talleres con los cursos, bueno esto lo podrás corroborar cuando converses con las chiquillas.

A propósito de lo que me dices, ¿podrías hacer un paralelo de cómo se trabajaba antes de que estuvieran las duplas y los apoyos psicosociales en la escuela y como se trabaja ahora?, ¿cómo se marcan las diferencias?

Respuesta: A mí no me gusta ser muy autorreferente, pero yo creo que hay una diferencia notable, porque antes, el equipo que había antes eran otras personas, que tenían otra forma de hacer, entonces la orientadora era la orientadora en su oficina, que a veces llamaba al niño, a

veces no lo llamaba, pero no estaba en su trabajo de conocer al otro, de conversar, de ir al aula, si tú ves un niño afuera lo llamas, conversas con él, no le llamas la atención porque a mí no me interesa que el niño se aleje de mí, a mí me interesa saber porque está fuera de la sala, entonces esa fue una conversación que tuvimos con la orientadora y las duplas, de decir yo necesito que me ayuden a que estos niños que están afuera los podamos incorporar, pero que ellos se den cuenta que es importantes que estén en clases y no estar afuera, y ahí tú te vas dando cuenta porque el niño sale de la sala, la profesora lo echó, porque uno le hizo burla, porque no le importa estar afuera, o hago tonteras para que la profesora me saque y puedo estar acá que lo paso bien, nosotros el equipo que estamos desde el 2007 somos de estar muy atentos de porque el niño está fuera de la sala y como estamos mucho en el aula, porque hacemos acompañamiento, nos damos cuenta, el equipo que había antes yo siento que no lo hizo, entonces no tenía conocimiento de lo que pasaba, de lo que necesitaba el profesor, de cómo tú lo ayudas, cuando el profesor se siente acompañado, porque le llevaste una cartulina, le llevaste un libro o lo sacaste al niñito que estaba entorpeciendo la clases y lo llevaste, le preguntaste y el niño se ha ido modificando, claro el profesor igual se siente un poco más comprometido, esto no se hacía antes, ni se permitía que entrara nadie al colegio, nadie. La gente que había antes, ya afortunadamente de ellos no queda ninguno, hay una sola persona que era encargada de la Unidad Técnica y que finalmente se sumó a este trabajo de ser compañía, facilitador, entonces cambió y los chiquillos notan, los niños son inteligentes y se dan cuenta que hay alguien preocupado de ellos y que si tiene algún problema por último tener a la tía Mariela, la tía Tamara o la tía Karina, que va a venir o por último cuando ellos veían que el profesor al comienzo, yo no te voy a decir que fue fácil, con los profesores fue terrible, vamos a ir hablar con la directora, vamos a ir acusarla con la directora, eso fue un trabajo así de a poco y ahí estuvo la intervención.

¿Cómo empieza a afectar en el colegio, en la dinámica del colegio, en la forma de organizarse de ustedes como equipo de gestión, como equipo de profesores, en que se incorporen estos otros que tradicionalmente no eran profesionales que estaban en el ámbito educativo, por excelencia los profesores eran actores del ámbito educativo, qué pasa ahora que irrumpen estos otros del área psicosocial?

Respuesta: Lo de la orientadora mal, lo de los profesores yo creo que siempre hay una condición lógica de que tú pienses que cuando se va una persona puede subir otro del mismo equipo, pero cuando yo llegué aquí y me encuentro con un equipo de profesores que trataban a los niños con estas instancias y de esa manera, tú comprenderás que yo en un año que estuve aquí, tú te das cuenta de que no hay nadie con el perfil que tú quieres para que se haga cargo de la orientación que ahora la orientación no es sólo orientar, es hacer un sin fin de documentos administrativos que yo veía que si no entregaban sus planificaciones mal podían hacer esto otro, y además de ser guía, orientador, buenos modelos, líderes para los niños, ser cercanos, tener otras formas de llegar, de estar frente a un niño, entonces cuando yo puse a Mariela, la orientadora, mira hasta el día de hoy hay profesores que no perdonan , cuando ella va hacer acompañamiento al aula le han faltado el respeto, de decirle que no van a permitir que ella entre al aula, eso ha ocurrido y ocurre, cada vez menos, pero ocurre, con un grupo muy pequeño de profesores, no es con todos.

Bueno la dupla yo creo que con su trabajo se han ganado el espacio, porque han trabajado muy unidas y siempre nosotros tenemos los GPT que hacemos los días miércoles, el tercer miércoles es de convivencia, es el grupo de profesional de trabajo, es como el consejo de profesores, la reunión técnica del día miércoles, entonces el primer lunes lo tenemos dividido, esta es mi gestión, el día lunes es de liderazgo y gestión que lo hago yo, el segundo es curricular que lo hace la jefa técnica, el tercero es de convivencia y el cuarto es para que los profesores planifiquen el mes que viene y cuando llega haber un quinto miércoles, se hace una reunión así como disciplinar donde conversamos casos puntuales de niños, etc., entonces todos los miércoles tienen la posibilidad de mostrarse, qué estamos haciendo, por qué, que viene tal institución, que vamos hacer apoyo por ejemplo prevención de embarazo precoz, prevención en drogas, prevención en situaciones de sexualidad, o vamos hacer grupos de liderazgo, etc. Entonces ellas informan a los profesores y también dan cuenta de lo que están haciendo, entonces de esa manera yo siento que ellas ha ido buscando reconocimiento de los demás, ellas solas se han buscado el respeto de los demás a través de su trabajo.

Internamente, ¿quiénes han sido como a los que más les ha facilitado el trabajo de la dupla?

Respuesta: Internamente, desde el equipo de gestión, el primer paso y después con los profesores que siempre se avinieron con el proyecto educativo, tratamos de que ellos también sean parte de este refuerzo con ellos, entonces cuando ellos van mostrando el trabajo que hemos ido realizando también los profesores igual están muy comprometidos y cuando corresponde que hagamos talleres y el profesor muestre al respecto, ha sido gracias a las intervención de las duplas que me han ayudado, hicieron los informes, fueron al COSAM, que fueron al hospital, al consultorio, que van a las reuniones, exponen los casos, después le traen el reporte a los profesores, entonces yo creo que ellas se ganaron su espacio haciendo, trabajando pero profesionalmente como hormiguitas.

Y en ese sentido, internamente ¿cuáles pueden haber sido los espacios más obstaculizadores a la instalación del trabajo sicosocial?, ¿cuáles serían las tensiones? … Quizás se superaron, pero en algún minuto estuvieron presentes.

Respuesta: Sí, mira están presentes, por ejemplo, nosotros les pedimos a los profesores a comienzos de año cuáles son los niños que ellos encuentran más disruptivos, que impiden que la clase se desarrolle en total normalidad, entonces para ellos se hizo un formato y en la reunión se los repartí a los profesores, qué pasa cuando tú recoges esto, te diría el 40% lo trae de vuelta, entonces con estos niñitos se trabajó. Después siguen ocurriendo estas situaciones, entonces precisamente los profesores que nunca entregan la información, que no entregan el informe para hacer la derivación, es el que más se siente que no lo apoyan y esta directora que es un poco odiosa, en la reunión de gestión yo siempre presento, entregamos tantas encuestas, tantas devolvieron, estos son los niños que los profesores señalaron y refirieron con estas situaciones y esos niños están en tal cosa, o proceso, o están en tal derivación, pero estos profesores no han entregado la encuesta. Y para cualquier situación siempre hay un formato y se va dejando evidencia de lo que se entregó y de lo que se refirió, después es muy fácil decir: a mí no me han

atendido nunca, y lo otro que también hacemos nosotros como equipo de gestión, como estamos siempre en el patio o en la sala, estamos dándonos cuenta de situaciones puntuales, el niño que va mucho al servicio higiénico, o de una niña que pasa mucho afuera, o de un niño que en la mañana llega tranquilo y a las diez de la mañana lo ves incontenible, todos esos niños nosotros vamos anotando y cuando hacemos la reunión de gestión, yo le digo Mariela mira estos niños, necesitarían una entrevista a lo menos porque esta es la situación. Los niños de enseñanza media por ejemplo, son los que detectamos nosotros, no los que nos refirió el profesor jefe, porque de repente ahí tuve dificultades porque ellos no querían reconocer de que ellos son importantes y que ellos tienen las herramientas como para trabajar con los niños en esas temáticas, porque los profesores estábamos más focalizados a otros temas que a resolver lo psicosocial porque cuando estudiamos por lo menos no estaba esta condición, hay algunos que les ha costado más que otros, porque hay otros que permanentemente están dando información y ahí hay varias situaciones que hay bien confidenciales y aunque detectemos y las chiquillas igual detecten, tú no puedes hacer un reporte muy abierto, porque hay cosas confidenciales. Nosotros en el consejo de profesores solemos comentar todo, ahí hay situaciones que se pueden comentar de manera general, pero otras no.

¿Qué impacto ha tenido el trabajo de la dupla o de los apoyos psicosociales que has tenido en la escuela, en las familias de la escuela, has visto tu algún impacto o consecuencia?

Respuesta: Sí mira, cuando los niños faltan mucho a clases tú llamas por teléfono que te dejó la mamá en la ficha y resulta que por lo general el teléfono ya no funciona, entonces ellas visitan las casas, cuando faltan mucho, cuando el niño tiene que ir a un control que está avisado, ellas van a la casa a recordarle la hora que tiene, entonces ellas han sido un aporte extraordinario, en el sentido de que el niño faltan y lo vas a visitar a la casa y ellas también dentro de su grupo también han buscado ayuda, entonces por ejemplo este año tuvimos unos chiquillos que están haciendo práctica, mira la verdad es que no recuerdo de que universidad son ellos, son tres, pero vienen tres o cuatro veces a la semana, incluso el sábado hicimos un bingo y estuvieron aquí todo el día, entonces igual ellas se han rodeado de gente que igual están ayudando, hicieron redes con el consultorio, nosotros podemos en cualquier minuto sin llamar, si nos ocurre algún accidente, lo llevamos de inmediato, con el hospital cordillera, con el COSAM, con la OPD, hay una organización que las agrupa desde la corporación o desde otras redes, siempre tratamos de no perder ese vínculo, porque igual tenemos ayuda, tenemos varios niños en esas redes, porque tú sabes que aquí los niños van en la tarde, los fin de semana, tienen distintas situaciones, entonces hay deportiva, de pintura.

Cuando la dupla va a la casa, bueno hay apoderados que les gusta y a otros no y ellos también han hecho reuniones con los apoderados, entonces citan a los apoderados y fíjate a mí me llamó mucho la atención porque aquí cuesta que vengan los apoderados a reunión, sin embargo, las chiquillas citaban a la una y media, y llegan, entonces eso te dice que hay un reconocimiento a su gestión, a su trabajo, siempre que vienen los apoderados tú les tienes galletitas, tortita, no sé, si ya vimos que esa era la forma en que llega el apoderado, eso es lo que hay que hacer, qué vamos hacer. Pero también tenemos otros apoderados que, aunque tú los cites no vienen.

Conseguimos un carabinero, el sargento Martínez, que es amigo ya, yo lo llamo y viene en dos minutos. Así que ha sido para mí, no sé qué haríamos sin dupla, no me lo imagino.

En el caso de los niños, ¿cómo les ha afectado a ellos?, ¿qué consecuencias ha tenido en ellos el apoyo psicosocial de la escuela?

Respuesta: Bueno además que la dupla son chiquillas jóvenes, los niños las respetan, que es más importante y se acercan a ellas y también estas niñas les dan los medicamentos a todos mis niños que toman medicamentos, entonces tú ves a la Tamara y es una doctora, anda con su bolsita y botella de agua, donde les da los medicamentos a mis niños, porque yo tengo muchos niños con problemas de salud mental. Si ella no está, se busca a alguien que lo pueda hacer, está la rigurosidad de que el niño tome su medicamento, eso también ha sido fantástico, las profesoras, las mamás, porque ese niño sin el medicamento tú no lo puedes mantener controlado. Ellas en todo lo que tú le digas, grandes y chicos, de media o básica, van, se entrevistan con los apoderados, ayudan en todo tipo de temas, los más diversos.

No sé si tú has podido ver que este apoyo que ha estado siendo más estable desde el 2008 hasta ahora, has tenido algún impacto en los resultados en términos más académicos en los niños, en rendimiento, no sé, en indicadores que son más clásicos de mejora académica.

Respuesta: Sí, porque si tú tienes un niño que está más tranquilo, obviamente tú puedes hacer una clase y no tiene que estar interrumpiendo a cada instante, entonces obviamente que tienes un avance. Yo llegue a este establecimiento y tenía un SIMCE de 198, hoy voy en 220 y algo, me habían solicitado 250 y no lo logré, pero si yo miro entre 198 y 220 hay un avance, tú también vez que si tú tienes un curso normalizado obviamente puedes tener logros académicos, porque no da lo mismo que un niño te interrumpa cada tres o cuatro segundos a que tu tengas una clase donde están todos los niños escuchando y tú vuelves a arreglar tu clases, los niños pueden trabajar en equipo porque aprendieron a compartir, porque esos cursos que eran más difíciles, ellas hicieron talleres, están las fotos, ellas después te pueden contar más detalles, los niños han sido capaces de armar sus grupos, presentar sus proyectos, arman un papelógrafo, después les dan charlas a sus compañeros más pequeños, han hecho un trabajo maravillosos.

En general, ¿en el clima escolar de la escuela ha tenido un impacto todo este apoyo psicosocial?

Respuesta: Yo creo que ha sido clave en que ahora podamos compartir todos, en que ya no hay peleas, hemos ido bajando cada vez más esa actitud matonezca de los niños, de los apoderados también, yo cuando llegué aquí: y "dónde está esa vieja". Cuando llegué aquí los auxiliares me traían el apoderado gritando y después se quedaban afuera, porque creían que no iba ser capaz, porque era tal el grado de violencia de la gente y yo, no mira, lo primero es al que viene alterado, lo siento y le converso de cualquier cosa y después seguimos y tú finalmente te das cuenta que esa gente es así producto de situaciones horribles, que yo los tomaría y lloraría abrazados con ellos. Entonces hoy no, la gente llega buenos días, que se le ofrece, si tú le abriste la puerta y le dijiste eso, ya la señora venía tan enojada y dirá bueno me están atendiendo amable y no puedo venir con garabatos y eso ha sido un cambio notable.

Anexo n°39

Ejemplo fragmento de transcripción de entrevista de jefa de Unidad Técnica Pedagógica Escuela Amanda Labarca

Entrevista a Jefa de UTP

Entrevistadora: La idea es poder recoger toda la información, que dentro de las cuales es también una visión clara, porque tu estas como en el corazón de lo que es la escuela mirando en lo profundo como es el aprendizaje y todo, y bueno viendo el tema que es uno de los desafíos que hay ahí, es como se engancha el trabajo de estos profesionales con los procesos de aprendizaje de los niños, que como un apéndice, cierto, bueno lo primero es, me gustaría que me contaras ¿cómo se empieza a integrar profesionales de otras áreas acá en la escuela?, de distintos programas, o de distintas iniciativas.

Respuesta: ya, en la comuna en general, el proyecto de integración partió como el en año, bueno yo llegué acá el año dos mil, y ya estaba, estaban como partiendo, entonces desde ahí se parte con la incorporación de educadoras diferenciales, para atender a los niños que manifestaban dificultades para aprender, de hecho, yo llegué el año dos mil a esta escuela con esa función, porque yo soy Educadora Diferencial. Entonces había un proyecto de integración que atendía a niños con problemas de aprendizaje, o con discapacidad cognitiva permanente, y los que tenían Trastornos Específicos de Aprendizajes, que así se llamaban antes. Esa fue como la primera instancia donde se incorporan estos profesionales, luego yo creo que como en el año dos mil dos o dos mil tres por ahí, nos dábamos cuenta de que no teníamos como evaluar de manera rápida a nuestros niños para que pudieran ingresar al proyecto de integración, debido a que el Provincial de Talagante existía como parte de la provincial, como Centro de Diagnóstico, pero no daba abasto porque que tenían que entender a toda la comuna, de hecho recuerdo en alguna oportunidad haber llevado a un par de niños a Carvajal, porque ahí había como un cupo para evaluar, entonces se contrató a través de la cooperación una psicóloga educacional, para que ella pudiese entre comillas eh evaluar y también atender un poco de los niños, entonces ahí evaluaba, determinaba el diagnóstico y las sugerencias pero esto era enviado a la provincial, ellos lo avisaban, y una vez que estaban avisados los niños ingresaban, pero también se dieron cuenta de que, si bien estaba lo que antes no había, psicóloga o evaluaba o hacía tratamiento, porque era para todas las comunas, y así de a poco después se incorporaron más psicólogos a la Corporación , y ahí empezó lo que es programa que ahora se llama "Deber Psicosocial", y también Integración sumó más recursos, empezó a aumentar las subvenciones, por lo tanto hubo más profesionales para atender, se incorporó también la contratación de un psicólogo educacional solamente para integración, y paralelo a esto los profesionales de psicosocial siguieron viendo y determinando casos por la comuna, y también además de psicólogos había, en alguna oportunidad hubo una abogada también, y una asistente social, una trabajadora social . Y cuando ingresamos a las casas en el año dos mil nueve, ya tuvimos la posibilidad de incorporar a un Psicólogo Clínico para que atendiera también a estos otros casos, que no eran netamente de

aprendizaje, sino que eran más bien problemas conductuales y emocionales, pero siempre con la condición de que esos problemas afectara en el rendimiento, porque si no hacíamos así nos llenábamos de casos, porque de hecho hasta ahora de pronto vienen mamás a pedirnos ayuda, como terapia para ellos o para la familia, entonces ahí lo que hacemos es derivar al consultado o a la "POSEM" en este caso que también tienen programas de atención psicológica, y eso ha sido un poco la historia.

Patty, ¿Cómo ha sido la incorporación, en términos de la orgánica interna de la escuela?, ¿cómo se han ido incorporando, están efectivamente integrados, por ejemplo, a las reuniones, o a los consejos que tienen ustedes, donde se integran, o quedan fuera?

Respuesta: Mira en realidad acá hemos tenido bastante, ehm hemos hecho muchos aciertos en la contratación de estos profesionales, han pasado tres psicólogos por el colegio, y los tres nos han dejado como muy bien eh, no sé cómo explicarlo, como que han dejado muy claro cuál es su función, entonces por un lado los niños no sienten esa presión de que "ah voy a ir al psicólogo, porque estoy loco", aunque este año se nos ha dado un poco la dinámica con los más grandes, entonces están súper bien catalogados frente a la comunidad, tanto de los profesores por parte de los "profes", por parte de los estudiantes, por parte de los apoderados, el colegio también les ha dado como un plus, y eso en este momento intentamos que incluso formen parte del equipo de gestión, en algunos aspectos, porque lo asociábamos mucho a lo que era convivencia escolar, ¿mmm?, además del apoyo que hacen terapias como para que mejoren el rendimiento y los aprendizajes, es un elemento clave a la hora de establecer los lineamientos de convivencia escolar y casos más complicados también se saben, entonces las hemos incorporado a todo nivel, de hecho en las reuniones de reflexión pedagógicas también ellos están presentes y tienen un momento específico de la reunión donde pueden intervenir o apropósito de lo mismo que uno va comentando….

¿En estas reuniones quienes participan allí?

Respuesta: Sólo los profesores, claro, es de reflexión pedagógica.

¿De los dos ciclos?

Respuesta: Si, de los tres, estoy contemplando párvulo, párvulo primer y segundo ciclo, están siempre los días miércoles, lo mismo que el psicólogo educacional, el de integración, sólo que, por un tema de horarios, el cumple horarios en dos colegios, entonces un miércoles con nosotros y otro miércoles con la otra escuela ¿mmm? Eh, ellos también han tenido una como un buen desempeño a nivel, cuando a nosotros nos toca atender a niños en procesos judiciales, por tutorías, y todos esos casos, también los psicólogos han cumplido un papel súper importante, junto con la trabajadora social. Digamos que, si un niño falta mucho, le hacemos una citación domiciliaria, tenemos algunos casos bien complicados. Entonces con ellas las que están directamente trabajando con esas familias, o llamando a tribunales, haciendo citaciones, y ellas nos mantienen informados desde un plano que nosotros no manejamos como profesores,

siempre lo habíamos hecho, pero de una manera súper intuitiva, “creemos que”, pero ellos tienen, bueno ustedes “po” como profesionales tiene como los procedimientos más claros.

Yo te voy a preguntar Patty, si tu tenías la visión como del antes de contar con estos apoyos en la escuela, ¿y ahora como que diferencias notas tú?

Respuesta: es abismante, de hecho, eh te pongo un ejemplo, un niño segundo básico que tenía solamente a esa psicóloga que atendía a nivel de corporación pero que estaba más asociada a nivel de integración, un niño que venía poco a clases, segundo básico, eh su mamá nunca venía a reuniones, eh no cumplía con nada, estaba hasta altas horas de la noche en la calle, ¿Qué pasa con este niño que está en abandono?, en su familia sabíamos que había algo de delincuencia, nadie nos decía nada, alguien en algún momento nos dijo: “saben que este caso, hay una comisaría de familia en Santiago, que ellos llevan estos caso, a lo mejor hay denuncia”, partimos a la comisaría, hicimos las averiguaciones, entonces hacíamos todo solo y de manera intuitiva, trabamos que no se nos fuera, implementábamos algunas acciones, tratábamos de presionar para que la mamá se comprometiera más, pero en realidad no teníamos todas las herramientas, entonces en términos de procedimiento ahora es mucho más expedito, por lo que te explicaba antes, que ustedes por un tema ya de profesión sabes que, ya a este caso hay que dirigirse a tribunales, acá a comisaría, hay que hacer denuncia, a través de esta vía yo puedo eh ir a hacer visitas domiciliarias, y ellos me tienen que recibir, no pueden no hacerlo, ¿me entiendes?, conocen otro mundo que para nosotros era el desconocido, nos sentíamos como “bonachones” que nos preocupaba, la típica como la mala imagen de un “profe” de campo.

¿En ese tiempo había una política de la escuela de hacerse cargo de los casos?, ¿Cómo se discutía?, ¿se llamaban?

Respuesta: Difícil era más complejo, el consejo de profesores claro, dependía un poco también de la sensibilidad, de los grupos directivos por ejemplo, y eso, todas las medidas se discutían a nivel de consejo de profesores, eran ellos que, eran ellos en conjunto quieres resolvía, “ya, vamos a hacer esto, vamos a hacer esto otro”, además como acá un pueblo chico, son casi de la misma localidad, estamos todos igual cerca, atender, muy antiguo se conocen también como la la dinámica familiar, entonces tenían mayor claridad de lo que estaba pasando, por esa razón también uno se involucraba más, porque tu sabías que tenía no sé “pu” dos años y el papá estaba cumpliendo condena en algún lado, eh ¿dije dos años? segundo básico, teníamos otra información que a lo mejor estando en otro lugar más grande o una ciudad tal vez no hubiésemos tenido acceso.

Patty y cuando, o sea ¿Qué crees tú qué, qué sentido tienen el trabajo de estos profesionales en una escuela como esta?

Respuesta: porque, porque esto se hace necesario, mira para nosotros a esta altura para nosotras ha sido como un súper buen elemento para evitar deserción escolar, como que ahí va el mayor aporte e impacto, porque se han trabajado con los niños en las edades pertinentes, se han tomado medidas cuando ha sido necesario, de manera cómo precisa no postergarlos a que:

“bucha salí de Octavo, sino que además te permite hacer un seguimiento”, yo creo que hemos logrado tener en el sistema un buen logro en los niños, porque por ahí creo que viene el impacto, independiente que hay otros impactos como más, ¿cómo explicarlo? Como que no ha sido nuestro foco real, pero sí han podido trabajar con las familias, generar mejores vínculos o mejores formas de relacionarse, que han podido entregar mayor apoyo a sus hijos, como un como un bien integral, como que esta intervención aquí se ha hecho, se ha expandido igual a la comunidad o las familias.

Tú me decías que han tomado más opciones o medidas que han permitido como tener un poco la intención, ¿cómo qué tipo de medidas? ¿Cómo qué tipos de acciones se hacen?, para poder entender que es lo que hacen ustedes.

Respuesta: Claro es que es un poco el seguimiento la terapia individual, grupal y también con las familias, las orientaciones también a los padres de cómo de cómo atender a sus hijos, de cómo acogerlos, esté en contacto también con las redes y las instituciones, el tema ya como más legal, también estar como al tanto, emitir los informes respectivos, derivar a los especialistas, gestionar horas al médico.

Más o menos me hablabas de cómo que en la última década se han ido incorporando estos profesionales.

Respuesta: Claro, pero si

¿Tú has visto algún resultado de esa inserción profesional? ¿Algún resultado específico, en los niños, en la dinámica familiar o en la misma escuela?

Respuesta: mira así como un resultado medible así como que yo te pudiera mostrar, como una tabla o una tabulación, solamente tengo la información por ejemplo, de los casos que han sido atendidos, de los casos que han sido registrados de alta, las problemáticas iniciales una vez que eran dados de alta, aquellos caso que no se han atendido, y nos han quedado pendientes, eh pero si yo creo que el impacto mayor ha tenido que ver con la filtración de los niños, de los profesores, de que se está atendiendo como en la integralidad de los mundos, de que “no estoy tan solo”, “no estoy solo en la sala”, “osea”, “no estoy solo contra el mundo”, en otras palabras, “yo puedo hacer estas clases, porque afuera tengo mi apoyo”, antes nos teníamos que hacer cargo de todo.

Pero ahora esta forma de trabajar ¿el profesor también se involucra o es como “ya en el fondo este niño tiene un problema y como que se deriva a estos profesionales”, y el profe deja de…?

Respuesta: No, hay un trabajo colaborativo, porque hay ciertas indicaciones que la psicóloga le entrega también al profesor de hecho ellos también se reúnen, pocos espacios tenemos para reunirnos, porque los profesores pasan la mayor parte del día en el colegio en la sala pero si buscamos algunos espacios donde la psicóloga se reúnen con los profesores, y van dando algunas pautas, todos los semestres nosotros hacemos una cuenta pública, un estado de avance por ejemplo del primer semestre, donde ellos dicen: “a todos estos niños estoy atendí”, donde a

grandes rasgos dicen el diagnóstico, “en esto vamos”, o “este niño no ha venido”. Hay una retroalimentación constante de lo que ellos están haciendo y de lo que el profesor también puede hacer en la sala.

Patty, y algún cambio que tu hayas visto en los niños en particular, desde que están con estos apoyos.

Respuesta: Bueno, sí han mejorado, hay casos que en realidad se nos hacen más difíciles, que son como más complejos desde lo social, y la estructura familiar que no ha costado, pero si yo he venido, por ejemplo al principio se resistían mucho a ser tener atendidos, ahora buscan a los psicólogos para conversar, que han entendido que es una instancia como para abrirse, para expresar lo que ellos sienten, para poder escuchar, para poder cambiar algunas conductas que ellos tenían para poder mejorar. Ahora es un trabajo lento, es un trabajo que es difícil de sistematizar, en términos de resultados, porque es muy subjetivo igual.

Igual se trabaja el tema de la convivencia, ahí has visto algún cambio o algún progreso.

Respuesta: Es que se hacen, o sea yo noto cambios, pero desde lo subjetivo, no tengo como la vivencia para demostrarlo

No, pero para hasta el momento, tu apreciación.

Respuesta: Pero claro, yo veo niños, o sea por ejemplo, hay cursos que son pocos, en esos cursos se han hecho talleres con los niños y con los apoderados, ejemplo problemas en cuarto básico un año atrás, mucha frustración, bueno nuestros niños una característica común para todos nuestros niños, es que tiene un nivel de tolerancia a la frustración muy bajo, o sea si al primero intento no les resultó lo dan todo por perdido, y era un poco como la, nosotros la veíamos como causa de que nos iba mal en nuestras mediciones, incluso como al comienzo del año dos mil, del dos mil al dos mil tres, o al dos mil cinco no sé tal vez, nos iba muy mal en los encuentros deportivos, teniendo súper claro todas las habilidades y las competencias, pero nuestros niños se apocaban de nada, entonces llegaban a participar, y desde el ingreso al recinto, era como que ya ahí se sentían como que no podían ganar, porque los otros se bajaban de un bus todo automático, puertas automáticas, no sé “po” la indumentario, entonces nosotros empezamos a invertir hasta en esas cosas, que para otros puede ser un accesorio, pero comprar equipos como más vigente, como más a la moda, que les quedara mejor, de repente nos conseguíamos un equipo de algún club deportivo de adulto, por ejemplo se los poníamos a nuestros niños y los shorts le quedaban largos, entonces no, nada que hacer, hasta que pudieran llegar en mejores condiciones, y fíjate que también ha cambiado la mentalidad, pero veíamos que esto también se reflejaba en las evaluaciones, la primera pregunta que la veían muy difícil y ya no, y se bloquean y no contestan, no contestan mal, o ven que son muchas hojas y ya eso, es desesperante, y ya no querían hacer nada hicimos tales a propósito de eso pero con solo con los niños, sino también con los apoderados, y de verdad que la mentalidad ha ido cambiando, pero es eso, es eso.

Viendo un poco a lo que te referías a los apoderados, las familias o los papás, ¿cuál sería el cambio en ellos desde que están estos apoyos dentro dela escuela?

Respuesta: los casos específicos que se atienden, si se ha visto mayor comprensión, y una mayor preocupación, pero piensa que son trecientos cincuenta, trecientos sesenta niños y la psicóloga alcanza a atender a cuarenta, y con "harta" dificultad porque tiene treinta horas nomás,

Señora Patty, ¿Cómo es la relación de las familias con la escuela?

Respuesta: yo que regular…

¿Qué es regular?

Respuesta: No tenemos apoderados tan comprometidos, están más bien alejados del colegio, ellos mandan a sus hijos, es difícil de explicar, es muy difícil si, porque hemos implementado distintas estrategias, por ejemplo, en las reuniones tratar de no pedirle mucho, eso de las cuotas y eso que cuando un apoderado no tiene, igual como que hay que dejarlo, de no hablar casos específicos en reunión sino solo las entrevistas, para que sienta que viene y se les ataca, eh se han tomado unas medidas, se han hecho talleres, pero fíjate que la gente como que no tiene intereses, no, de hecho cuando hicimos los talleres y los psicólogos ni siquiera les avisaban, porque ellos sabían que tenían psicólogo y no iban a venir. Entonces hicieron como un enganche y de la profesora y llegaban y se encontraban que era el psicólogo, y no se les anunciaba. Porque también ellos son, les cuesta abrirse además piensa que acá, no solo son apoderados, también son vecinos, esto es chico. Entonces no voy a ir a exponerme tanto, porque la que me está escuchando es señora que me está escuchando vive al lado de mi casa.

Entonces, ¿tú crees que puede ser un factor?

Respuesta: puede ser en estos términos, pero si nos cuesta mucho convocar, sólo si vienen a una fiesta ahí vienen a una fiesta, ahí vienen…

Anexo n° 40

Ejemplo fragmento de transcripción de entrevista de coordinadora Programa Proniño Escuela Isaura Dinator

ENTREVISTA COORDINADORA PROGRAMA

¿Cómo se implementa La Intervención en (el establecimiento) de la trabajora social?

Respuesta: El trabajo en (el establecimiento) se inicia hace cuatro años y este es el último año de intervención, ya es el quinto y de la misma forma que se ingresan la gran mayoría de las escuelas sigue predominando, gestión con el: municipio y Daem, ahí ellos estudian que escuelas tienen mayor porcentaje de vulnerabilidad a su vez podrían recibir una intervención social como esta, y fuimos al parque las Américas y la historia es paralela a esta que se inserta a la intervención social.

¿Cómo fue la recepción en (el establecimiento), como las acoge esta institución y como les da el espacio oganizacional, físico, para poder funcionar?

Respuesta: Yo creo que eso pasa mucho por los liderazgos que hay en cada escuela, entonces ahí teníamos un director, una mezcla de cosas, un director que estaba dejando su cargo, el la verdad no facilitaba mucho, pero si hay un jefe te UTP súper activo y teníamos varias diferencias pero si le interesó mucho un espacio de la escuela el fue el principal aliado a pesar que tuvimos varias dificultades con él, él es un poco desordenado en el sentido de la organización , de el puedo decir también que con los profesores no se lleva tan bien, pero el que marca las líneas de trabajo es el, entonces es súper importante y relevante el para la escuela y como él tiene dificultades con los profesores eso complica a la hora de intervenir y tú tienes que integrarte y desarrollarte para poder entregar las herramientas de forma adecuada, que en las impone pero que se trata de llevar.

Pero Ángela, eso fue al principio o se vio marcado los 4 años, ¿tú logras ver un proceso?

Respuesta: yo veo claramente avances, pero no cambia la situación del cielo a la tierra, pero avanza, esto se agudiza cuando recién comenzó todo, pero en general especialmente con la jefatura, cuando ya hay ciertos logros de las intervenciones que impactan, que llaman la atención por que al principio los colegio empiezan con bastante desconfianza hacia nosotros, al final de la intervención y es más colaborativo, te ayudan. Y hay que anotar todo que es lo que se quiere hacer, que se está haciendo y como se está haciendo

¿Cómo se involucra la dinámica escolar participa de los consejos? ¿En qué espacios participa?

Respuesta: es muy importante compartir el espacio de desayuno con los profes e ir a los consejos, por el tema de relaciones porque tú tratas de ayudar en los quiebres de las relaciones de la intervención, a todo lo que te inviten los profesores ejemplo: actos**.**

¿Existe un antes y un después de que este programa llegara a la escuela?

Respuesta: Si

¿En qué notas esas diferencias?

Respuesta: yo me di cuenta que el tema de los agrupes biopsicosociales ayudan para generar buenas relaciones, yo he visto en colegios que no tienen para incorporar este proyecto lo hacen incorporando un psicóloga o asistente social dentro del equipo, etc. Yo lo veo como un rol una ayuda para el sistema educativo cuestan aun pero se va incorporando de a poco en comparación hace 5 años, en años anterior nosotros hablar de lo conflictos de educación no podíamos v/s ahora que si lo hacemos y consideran nuestra opinión, visitas a los alumnos pero aun esta recién entrando pero muy disociado… como no integrado aun, porque nunca en una relación paralela, pero ahora recién le están tomando el gustito a esto, porque va la asistente social hace las visitar a los domicilios los profesores no lo van hacer para saber cómo esta, porque va la asistente social trae información, como esta …pero el trabajo no es paralela al de los profesores.

¿Tú crees que es valorado el trabajo que se realiza en la escuela?

Respuesta: Yo creo que valorado si cada vez más, pero mas no tan paralelo, no sé si los profes logran todo, hacer la relación de que si el niño está mejor en lo emocional o social va a rendir bien o no, por ejemplo. No estoy cien por ciento segura que los profesores vinculen a ese punto lo que le suceda al alumno. Pero si dentro de lo social, dentro de lo que uno va haciendo también contiene mucho, entonces yo que creo lo que se valora de la integración social al programa va en otras dimensiones y desde ahí como son aprendizajes nuevos también y desde ahí como que se establece una relación como súper desde lo humano no sé si tanto a la labor del docente.

¿Cuéntame un poco de que se trata las intervenciones que ustedes realizan en la escuela?

Respuesta: Bueno ahí las intervenciones de nosotros están orientadas hacia tres ejes: a. calidad educativa, aquí se busca el apoyo lector y apoyo Simce; b. protección integral; c. fortalecimiento institucional relacionado con lo interno comunitario, los que enseñan esto los hacen los profesores en el fortalecimiento social es trabajo netamente de trabajadora social, que tiene que ver por ejemplo con el problema de la asistencia. Cualquier cosa que tú le digas a la es cual que la vas ayudar te dicen bueno lo vamos a ver entonces cualquier tema que tenga que ver con la sensibilización infantil lo vemos nosotros, también el trabajo con padres, talleres, y con el tema de fortalecimiento tratar de contactarse con la red. Nosotros tocamos el tema de inasistencia y de sensibilización o de-sensibilización del trabajo infantil.

¿En detalle en qué consiste esto del tema del lector y lo que se hace concretamente?

Respuesta: El apoyo lector se plantea con una estrategia de integración académica para el grupo de chicos que no lo están y que no necesitan ningún tipo de reforzamiento, hay pequeños que no necesitan ningún tipo de reforzamiento, porque están los niños que tienen mucha dificultad, y eso los toma la misma escuela, en la escuela hay bastante carencia no hay ninguna sala multiuso , en general en toda la escuela hay bastante carencia, las actividades que se realizaron no fue en la hora adecuado porque fue al terminar la jornada, entonces los niños estaban muy cansados y desconcentrados. Las actividades que fueron de reforzamiento se lograron cambiar y llevar a cabo dentro de la jornada por que como se mencionaba anteriormente al final de la jornada estaban desconcentrados y cansados. Pero también hay otra complicación que es la del espacio, entonces había que ocupar la biblioteca, pero aun así era super bien valorado el taller, como te digo ahí hay un vacío que se logra o pretende completar con la intervención social que lo está viendo el especialista y es lo que el docente no alcanza a realizar la intervención especializada y ahí es cuando alumnos van quedando atrás, me acuerdo que este colegio tenía un problema con la velocidad lectora, luego termino el programa y ellos no siguieron reforzando el tema de la velocidad lectora pero después el colegio siguió dándole enfoque en eso para mejorar .

¿Cuéntame el detalle el trabajo que se realiza con las familias?

Respuesta: bueno el tema con las familias es que nosotros trabamos con "chiquillos" que son trabajadores, han trabajado o que están en riesgo de trabajar y desde ahí nosotros vemos que hay una posibilidad mayor a tener más ausentismo, tener mal rendimiento que ese el perfil del "chiquillo", y nosotros trabajamos con la familia y realizamos la intervención social con los profesores con la comunidad todo lo que envuelve a esta persona en este ambiente formal de educación, y lo que tratamos de hacer es vincularnos más con la familia y no ser tan formales de lo que ellos están acostumbrados normalmente a vivir con el profesor, en general nos hemos dado cuenta que existe una barrera muy grande en la relación del apoderado-profesor, y se trata de demostrar y denostar por que el apoderado es de una clase social baja y que tiene poca educación, entonces nosotros tratamos de quebrar esa relación y tratar de llevar la educación del "chiquillo" tanto como formal e informal, ya sea lenguaje y todo ese aspecto, entonces sirven mucho las visitas por que la familia te abre las puertas de casa conoces cosas importantes de la familia, como le va en clases, que problemas tiene con las notas. Y ellos te cuentan todo y desde ahí uno hace un compromiso para mejorar, y también nos damos cuenta que los apoderados están un poco sobrepasados y ahí tratamos de ayudar y llevar la situación y ahí la visita se hace completa y súper eficaz, así que la visita domiciliaria es mucho mejor.

¿En la visita domiciliaria que realizan qué es lo que registran y de que temas se hablan?

Respuesta: depende del año de intervención porque tenemos objetivos por años súper claros, el primer año claramente la visita es más de reconocimiento conocer la situación económica social, emocional y de vinculación. En el 2 año ya estamos viendo un tema netamente académico y la conversación es en torno a cómo están las notas de los "chiquillos" como está la asistencia. El 3° año ya estamos avanzando en lo que es el trabajo infantil como ya se tiene como listo la perspectiva de derecho, entonces las conversaciones van en cuanto al trabajo infantil duro y en

cuanto a los derechos de los niños y deberes en general. Y al 4° año en esta etapa ya estamos entrando más al cierre, aquí se ve que aprendieron, en los casos de mayor complejidad hay visitas más de seguimiento, que se asocian a casos de vulnerabilidad, por ejemplo.

¿En el caso de los talleres de padres, que hacen ahí?

Respuesta: Ahí son talleres más grupales de información, la idea es comprometerlos e involucrarlos, ese el como el primer paso a todo el año que se realiza en marzo. Pero los talleres se realizan máximo de 20 personas, y lo que se trabaja ahí son habilidades para el tema de la comunicación, relaciones sanas y también un espacio de harta contención y uno tiene que tener la capacidad de abrir a las demandas de los apoderados y ahí también se empieza por el tema de vincularización, conocerse más, cuidar más a los hijos, si se está hablando en temas del colegio también reforzar los estudiar preguntar cómo son los hábitos de estudio, en el 3° año ya cuentan sus historias de vida el tema de la escolaridad es más duro que tienen que mejorar, etc. Y el 4° que supero el niño y que es lo último que le falta.

¿Cuéntame un poco en la escuela el profesional de este niño en que se apoya quien es su interlocutor?

Respuesta: el jefe de educación y el equipo técnico, nosotros no podemos tener un proyecto exitoso y bien parado si el jefe no lleva a ese equipo técnico, el proyecto tiene que estar súper mezclado con el equipo técnico (utp/director/orientador)

¿Cómo se vincula?, cuáles son los espacios de vinculación?

Respuesta: reuniones constantemente y mucha comunicación tanto por correo como oral, nosotros hemos aprendido a ser súper respetuosos a que hay que estar "repelmentado" (minuto 21:10) al dueño de casa constantemente, entonces de reuniones de principio de mes, donde tú al equipo técnico le muestras esto es lo que se hará en el primer mes, esta es la calendarización, y en general uno tiene que estar muy encima por que los directores y equipo técnico se les olvida, o se reagendan actividades por que no basta con que tú lo converses a principio de mes, entonces hay que estar conversando ya mañana hay taller y a qué hora lo hacemos y ese tipo de cosas, se necesita mucha coordinación.

¿Hay trabajo conjunto entre el docente-niño y trabajadora social o trabajas de manera separada?

Respuesta: Nosotros seguimos el trabajo en formal particular, pero no siempre puede haber tantas instancias de reuniones porque hay tope de horarios. Todas las trabajadoras sociales que yo conozco tienen unas poquitas horas y nosotros también nos dividimos, entonces se trata de tener una reunión por mes de coordinación, pero no siempre es posible, pero si se buscan los espacios y se discuten los casos por que no haya sobre intervención o doble intervención, en el papel siempre está organizado, en la practico cuestan un poquito más realizarlo**.**

¿En términos prácticos particularmente en esta escuela asisten a los procesos o no?

Respuesta: Si, si yo creo que se ha ido agilizando**.**

Háblame de los sistemas de registros que tienen ustedes como trabajan donde registran, ¿tienen registros específicos de actividades?

Respuesta: si tenemos muchos tipos de registros yo creo que lo que no hemos sabido hacer es como transformarlos en evaluaciones de impacto desde mi punto de vista, pero registro hay por todo, tenemos el registro que se entrega una vez por mes que es el RCM donde se registran todas las intervenciones con niños familias, la comunidad, profesores, tenemos por talleres evaluaciones y también unas pautas de observación de taller, también está el trabajo con los apoderados, tenemos las visitas domiciliarias, para los talleres tiene que estar la nómina de asistencia que es obligatoria también una evaluación del procesos que son 4 sesiones, hay mucha información.

¿Y esos sistemas de recursos los han creado ustedes?

Respuesta: si y los registros se los mandamos también a los directores al equipo técnico, profesores, también estamos una vez por mes mostrando todo lo que se hace, y más allá que lo mandamos por todos los canales cuesta mucho que los profesores y equipo directivo lo incorpore, cuesta mucho la incorporación ya cuando estamos en la últimas reuniones de cierre siempre se habla de que no se informa, y la verdad es que se informa pero por todos los medios posibles.

¿Háblame un poquito de las características de las familias y las necesidades que tienen las escuelas del sector?

Respuesta: bueno al igual que la gran mayoría de Santiago son súper vulnerables y bien marginales hay harta pobreza pero también hay un tema educacional súper bajo y ahí hay un discurso medio ambiguo ambivalente que se cae rápidamente por que uno se da cuenta que están súper mal, se observa que el entorno no favorece la educación, y uno escucha al apoderado que quiere que a su hijo le vaya bien escucha que estudiar, pero tú vas y te das cuenta que en la práctica no hay una buena relación e integración entre el apoderado/profesor y tampoco una relación respetuosa. La verdad es que hemos visto que el profesor alega por el apoderado y a su vez el apoderado ningunea al profesor (este viejo blabla). Entonces te das cuenta que hace falta un respeto y una valoración por la educación**.**

¿Tú crees que particularmente (el establecimiento) se hace cargo del tema del alumno?

Respuesta: No, yo creo que los colegios no han sabido solucionar eso, no les importa

¿En qué se nota que no lo han logrado?

Respuesta: se nota en la relación que no es respetuosa no es cordial tampoco amable, hasta los conflictos profesor/apoderado y niño, el trato más vandálico de parte del apoderado te gritan garabatos, pelean. Claramente no se ve una comunión entre el ambiente familiar y educativo

¿Cuéntame un poco de tu rol que significa ser coordinador de escuela?

Respuesta: bueno el rol de coordinadora implica ser como un apoyo técnico, uno siempre, constantemente está monitoreando que la planificación se cumpla, que dificultades están apareciendo, como poder solucionarlos, entonces uno trata de ayudar y también tiene un rol un poco más arriba con los jefes de educación con los directores, entonces estamos en un trabajo más directo con los apoderados y alumnos, nuestra función es ayudar a los profesionales para que puedan llegar más al alumnado, también trabajar directamente con el director, jefe de educación, alcalde.

¿Ángel en qué sentido, cual es esa mirada de jefe de educación de tener que ver cerca respecto a la intervención que realizan ustedes, porque están en más colegios de la comuna?

Respuesta: Bueno lo primero decir que es complicada la comunicación con la jefe de educación o alcaldesa porque en Santiago urbano existe sobre intervención, entonces yo me doy cuenta que nosotros no estamos pero para nada en las prioridades, o sea me refiero que la educación no es muy importante para muchos con un programa de intervención social, pero hemos logrado tener reuniones a pesar de la difícil comunicación, bueno y desde ahí como buenas relaciones políticas aceptan y reconocen nuestro trabajo , pero se involucran muy poco, pero nos piden trabajar más articulado y también nos piden difundir más nuestro trabajo para que ellos lo puedan subir a sus páginas. Pero yo veo que en Santiago urbano es difícil el tema de la educación cosa que no me pasa en la zona rural, porque en la zona rural como no hay nada de intervención somos súper bien recibidos y podemos tener relaciones súper directas, desde que estamos haciendo, como lo mejoramos, entonces se vuelve parte de nosotros**.**

Cuéntame. ¿Dentro de la intervención misma hay un seguimiento del trabajo después que ustedes se van? ¿No tienen evaluaciones?

Respuesta: Si pero se han mezclado bastante con las sistematizaciones hemos hecho el esfuerzo de evaluar. Bueno tenemos nuestros indicadores centrales que se enfoca en que hace en la hora de trabajo, rendimiento y la asistencia y a partir de eso tratamos de ver las evaluaciones más cuantitativas que tiene que ver más con la percepción de los niños los apoderados esa es la función de nuestra labor, pero falta aún guiar.

¿Logras ver cambio en la escuela a nivel del niño en la familia?

Respuesta: si he logrado verlo, pero bueno en el dato duro hay claridad que podemos erradicar el trabajo infantil, pero lo que observo es cambios mucho más cualitativos mucho más en tema de clima escolar de otras formas de comunicarse eso sí, que lo veo súper claro, y eso tiene que ver con la pega directa con los niños y la familia, por que entramos muy por el ladito para que no se logre ver la temática**.**

¿Cuando hablas del tema cualitativo a que te refieres?

Respuesta: con los profesores tiene que ver mucho con las cabezas con el director, utp, y hemos encontrado a profesores muy estresados que se llevan pésimo con sus pares, que tiene pésima

relación y obviamente que eso afecta el tema organizacional y eso afecta pero sin duda en los alumnos y yo creo que nosotros también hemos avanzado en tipos de comunicación y a cómo llevar las relaciones de validación de creación, creando puentes, incluso en algunos colegios hemos creado programas para mejorar esas relaciones que no es el caso d(el establecimiento).

¿Ángel en ese sentido como cambios que tú percibas más en las familias?

Respuesta: en las familias yo veo con claridad que hay ciertas familias que tienen más recursos personales para enfrentar las dificultades, yo creo que ahí un siempre observa cambios, y ahí algo les queda algún click provocas en la familia , que tú ves cambios como que no el apoderado no le pega al "chiquillo" o que falta menos a clases, también como que está mejorando algún ramo o asignatura en particular, si esos cambios se logran observar pero no en todas las familias, yo creo que es un grupo menos y no sé si atribuye al cien por ciento a nosotros, yo creo que cualquier programa o institución o profesor que se vincule un poquito más le va a sacar ese trote al apoderado, también veo que se logra la sensibilización infantil, que un logra un click en relación al trabajo infantil, y mucha gente entiende que si te acompaña a la feria también es trabajo infantil y eso uno lo observa. Cuando uno se va, hay gente con la autoestima muy baja y súper dañado entonces yo creo que esos cambios y mejoras que se logran necesitan seguir trabajándose con personas más allá de las instituciones y que los respeten y los tiren hacia arriba, y que eso también se puede perder si les toca un profesor medio pesado, yo con los niños son mucho más resilientes en cuanto a los apoderados, (…)

Anexo n° 41

Ejemplo fragmento de transcripción de entrevista de profesional especialista Escuela Olga Poblete

ENTREVISTA TRABAJADORA SOCIAL

¿Cuéntame un poquito Tamara por qué en esta escuela en particular se empieza a realizar una intervención psicosocial o se empieza a trabajar con la instalación de una dupla psicosocial?

Respuesta: Es una política que surge a partir de la Corporación y ahí ellos perciben debido a las dificultades que ellos fueron observando en los niños, la vulneración, los medios de pobreza, es que se deciden a instalar asistentes sociales y psicólogos, ya después de los años se vio esta visión más psicosocial y se trabaja en duplas, la misma experiencia de las personas que empezaron con el piloto en el proyecto, se vio que era muy necesario trabajar en dupla y abordar las temáticas en forma psicosocial.

Tú sientes que el trabajo que hacen ustedes es valorado aquí en la escuela, por los profesores, por el equipo de gestión, me imagino que en un espacio donde tradicionalmente ha sido ocupado por los docentes en las escuelas, por mucho tiempo fue territorio de los profesores, se sientes ustedes valoradas con el trabajo que hacen acá.

Respuesta: Sí después de casi tres años, si se han visto avances, los profesores comprenden la intervención que estamos realizando, la importancia de nuestra labor, el equipo de gestión sí nos valida, dirección también, pero algunos profesores igual son más resistentes, pero en general sí, estamos como bien valoradas y dentro de la intervención que se realiza en el colegio.

¿Y en qué notan ustedes esa valoración?

Respuesta: En que consideran nuestra opinión, por ejemplo, hay niños que tienen problemáticas y conversan con nosotros las posibles como acciones que va a seguir el niño el próximo año, que si es aconsejable que repita o no, si se le dan más oportunidades, en ese tipo de aspectos.

¿Qué hacen ustedes acá, cómo desarrollan su trabajo?

Respuesta: Es bien amplio, porque cada vez van surgiendo como más acciones que debemos incorporar, porque llega un programa y nosotros lo coordinamos, pero básicamente vemos el tema de atención de alumnos prioritarios, y ahí hacemos una promoción y prevención, temas de vulneración de derechos, prevención del abuso sexual, también de la convivencia escolar, la prevención de la violencia y ya la atención más individual de caso, que es derivada por los profesores, el equipo de gestión o demanda espontánea de los apoderados y ahí solicitamos hacer visita, hacer un mayor diagnóstico como para poder derivar a otra instituciones, hacemos seguimiento, derivamos al Consultorio, apoyamos por ejemplo, al Centro Suyai que ve a niños con trastornos conductuales, lo apoyamos en cuanto a avisarle a los apoderados el tema de la

importancia de que los niños reciba tratamiento, de las horas y les damos los medicamentos también, también el tema de la asistencia.

¿**Y cuéntame cómo hacen eso, cuando tú me dices atención individual en qué consiste?**

Respuesta: Entrevistar al apoderado, identificar como las principales problemáticas, después entrevistar al estudiante, como dupla. Bueno depende, si Karina está haciendo otra cosa, yo lo veo y luego se lo comento, pero generalmente vemos los casos en conjunto.

¿Esas son las intervenciones más individuales, hay intervenciones más de carácter grupal?

Respuesta: Si, es que depende de la temática, ahora estamos haciendo un taller de sexualidad, armamos un taller y ahora estamos realizando otro taller, no sé, un taller de abuso sexual en primero básico, otro de abuso sexual con los apoderados de pre básica, talleres promocionales, nosotros dictamos el taller a todo el grupo curso, no trabajamos con grupos de niños, sino que con todo el curso.

¿Y cómo les ha ido con la vinculación con las familias, en general como que cuesta que la familia venga a la escuela, que se vincule, cómo lo han hecho?

Respuesta: Por eso para nosotros es importante el tema de las visitas domiciliarias, porque se da en otro contexto, no se siente tan amenazada, así nos ven como más cercanas, eso nos ha resultado bastante bien, después de que hacemos la visita ya es más fácil que cuando citamos al apoderado venga, o si hay algún problema nosotros lo llamamos y le solicitamos que venga para que hable con la inspectora o con la directora, estamos presente para apoyar.

¿Y cómo reaccionan las familias cuando llegan a la visita, se sorprenden?

Respuesta: Es que depende, porque hay niños que cuando son casos como puntuales, la familia como que no nos ubica, pero en otros casos donde si nos ha visto porque hemos hecho derivaciones o porque hemos estado en talleres, ahí como que nos reciben bien en general no tenemos problemas, muy pocos casos donde el apoderado se resiste o no nos deja entrar.

¿Y en el caso de las intervenciones, tú me decías que había instancias en las que había derivación, cómo se activan esas derivaciones, qué hacen ustedes para derivar?

Respuesta: Primero, el profesor nos informa de la situación, si es necesario hacer una observación en aula la hago yo, entrevistamos al apoderado, al niño, al profesor y ahí vemos donde sería como más útil derivar, si es el Consultorio emitimos un informe y un correo donde solicitamos la hora de atención, cuando tenemos la hora entregamos el informe al apoderado y ahí va y es lo mismo cuando derivamos a OPD cuando detectamos una situación de vulneración.

¿Cuáles son las redes más recurrentes que ustedes activan?

Respuesta: Consultorio, OPD, Centro Suyai, eso en general.

En general tiende a haber una crítica que las redes de SENAME o de Salud no siempre tienen horas o tienen listas de espera, como que a veces no es oportuna la atención que brindan, ¿les ha pasado algo así a ustedes?

Respuesta: Al comienzo sí, no había una comunicación directa con las instituciones, pero ya después nos vimos en la necesidad de acercarnos a las instituciones, presentarnos y que un encargado de cada institución nos pudiéramos contactar directamente con ellos, y eso nos facilitaba, ya no hay listas de espera, como que se le da prioridad a los niños del colegio, sobre todo en el Consultorio.

¿Cuéntame una cosa, tú estás desde el 2008?

Respuesta: 2009.

¿En este proceso qué cambios has visto en las intervenciones que han realizado, tú me decías que en un principio no se pensaba en duplas, sino que, en estos dos profesionales, cómo lo viviste tú acá en el colegio este proceso, ahora está más estructurado y organizado?

Respuesta: Al comienzo era como que todos los casos como de problemas conductuales los veía la psicóloga, todos los casos como de violencia intrafamiliar, cuando necesitaban información sobre los beneficios de la municipalidad o tenía problemas económicos era la asistente social, entonces era como ya aquí están los casos tuyos y aquí los de la Karina. Pero nos dimos cuenta de la importancia de esta visión más global, en donde no sólo los problemas conductuales los veía yo, sino que también era importante ver lo que estaba pasando en la familia, ver las condiciones de la vivienda en la que estaban viviendo esos niños, ver esas problemáticas. Y de a poco como que nosotras fuimos organizándonos para tratar de ver los pasos en conjunto y les empezamos a mostrar a los demás que así era la mejor forma de funcionar. Ahora, lo entienden así, independiente de la problemática a cualquiera de las dos nos pueden dar la información y después lo vamos a trabajar en dupla.

Tú me nombraste que realizaban seguimiento, ¿en qué se grafica ese seguimiento?

Respuesta: Por ejemplo, el seguimiento para ver si el niño efectivamente fue a la hora de atención, cómo va, cómo se siente la mamá después de haber ido no sé al psicólogo, si le dieron medicamentos, en qué consisten, cual es el horario, y cotejar también con las redes, qué es lo que han hecho, cuál es el avance, en qué le podemos aportar nosotros.

Ustedes han visto algún resultado del trabajo que se ha realizado en este tiempo, en las familias, en los niños, acá mismo en el ambiente de la escuela, hay algún resultado visible del trabajo que ustedes han realizado.

Respuesta: Sí, sí lo hemos visto, por ejemplo con el tema de la asistencia ya no les pasa eso que llegamos a fin de año y que nos derivan casos de que llevan dos tres meses, ya hay una prevención, los profesores ya saben que después de tres semanas que el niño no venga, ya nos tienen que avisar, si es que no han logrado contactarse y si es posible antes, este año que ya estamos a fin de año no me ha pasado de que haya una lista gigante de niños derivados para la

asistente, ya como que la demanda va disminuyendo, ya los casos más graves se detectaron y se solucionaron, eso es un avance. El tema de las detecciones más oportunas sobre todo de los problemas conductuales o déficit atencional, los niños llegaban a cuarto básico sin tratamiento y repetían, y no era por temas de aprendizaje, ya desde primero básico se está haciendo una detección y podemos intervenir oportunamente.

Hay algún indicador que les permita a Uds. cotejar, este proceso de intervención que han realizado con el logro académico de los niños, rendimiento, puntaje SIMCE u otro indicador académico.

Respuesta: Mira los niños que han sido derivados, que casi como un 70% mejoró su rendimiento académico y disminuyó la repitencia.

¿Ustedes tienen alguna instancia de evaluación del trabajo de ustedes?

Respuesta: Sí es que bueno, se hace una jornada acá en el colegio en donde uno da cuenta del trabajo que realizó y una evaluación a nivel general, con los profesores, con el equipo de gestión y además nosotros como equipo psicosocial también tenemos una evaluación en enero.

Y ahí que temas tocan, ¿cómo se traduce esta evaluación?

Respuesta: Es que es más cuantitativa, tanta cantidad de casos, cuántos niños se derivaron, cuántos tuvieron buena adherencia a los tratamientos.

Yo entiendo que ustedes tienen como una agrupación, una forma mancomunada de trabajar, que son las duplas sicosociales de todas las escuelas de Peñalolén, cómo se organiza eso, cómo ustedes se involucran en este grupo de duplas, hay alguna coordinación.

Respuesta: Hay una coordinadora que nos está informando a todo como las actividades, entonces tenemos un calendario de actividades, en enero nosotros planificamos el año, ahí hay como líneas de acciones en común del equipo y nos reunimos una vez al mes y si surge algún problema, algo que no podamos como resolver como dupla nos comunicamos con la coordinadora y ella nos apoya.

Desde el punto de vista técnico como ustedes han elegido bajo qué enfoques trabajar o qué modelos de intervención o que técnicas específicas, ¿dónde tienen como ese espacio de discusión?

Respuesta: En el mismo equipo sicosocial hay grupos de trabajo, donde un grupo se encarga del marco teórico, otro grupo del material como para talleres, las técnicas que vamos a realizar, y de ahí pasamos por el marco teórico se decide en conjunto cual iba a ser el enfoque en el que nos íbamos a basar, cuáles serían las principales líneas de trabajo y las técnicas a utilizar.

Y eso ha sido posible trabajar en la escuela realmente, esas técnicas o esas metodologías.

Respuesta: Sí, me han ayudado bastante, porque antes era como muy la demanda del colegio y nosotros estábamos como para servir (…), eso como que nos ha servido como para ordenar nuestro trabajo, para darle prioridad a ciertas cosas y también para darle más profesionalismo a todo esto.

Cuéntame de los instrumentos de registro de ustedes, cuáles son los protocolos, las fichas, si es que tiene o no, cómo se ordenan.

Respuesta: Está la ficha de atención psicosocial, está la ficha de visita, de derivación, de seguimiento, de entrevista con los profesores.

Y esas son comunes a todas las Escuelas

Respuesta: Sí a todas, se construyó por el equipo, están en papel o en digital.

Hay alguna plataforma informática donde ustedes lleven registro de lo que hacen.

Respuesta: Si, este año surgió SENDA que ahí nos dio un espacio para ingresar todos los casos, es como la forma…, no en todas las escuelas se ha podido utilizar, ya que hay que tener internet, tiene que estar el programa, hay que tener una serie de condiciones como para poder ingresar la información, pero yo creo que este próximo año vamos a poder hacerlo.

Cuéntame a propósito del trabajo de ustedes, tú ves algún cambio en la escuela en su conjunto.

Respuesta: Sí, sí ha habido un cambio, ya hay una mayor consideración de lo psicosocial, los profesores entienden que están trabajando con muchos niños, con muchas problemáticas y que hay que abordarlos de otra forma, hay que seleccionar algunas problemáticas para que el niño aprenda, y eso como que... hay como una mayor confianza, sobre todo los profesores.

En quiénes ustedes se han visto apoyadas para realizar su trabajo en la escuela.

Respuesta: Con la orientadora Mariela y el equipo de gestión, nos han permitido como realizar más intervenciones, nos dan el espacio.

Y al revés, con quiénes ha sido más problemático, más obstaculizador.

Respuesta: Como te digo algunos profesores que son más resistentes, en enseñanza media como que les cuesta un poco comprender todas estas temáticas.

¿Cuéntame cambios que tú has visto en las familias, quizás del principio de que tú estás trabajando hasta ahora?

Respuesta: Mira la familia ya tiene una mayor como conciencia de la importancia de la educación, de que el colegio es como una agente protector, donde van a estar como más satisfechos de otras necesidades que quizás ellos no pueden satisfacer; educación, alimentación, que te relaciones con otros niños, que tengas otro tipo de modelos, eso los apoderados…, no todos igual, nos falta, pero con los que hemos trabajado ya tienen internalizado la importancia

de la educación y de que también si se detecta alguna situación de vulneración el colegio tiene la obligación de denunciar, ya que estamos velando por los derechos de los niños.

Las familias las reconocen a ustedes como apoyo, hay demanda espontanea de atención, eso es muy frecuente, cuan frecuente es del total de atenciones que ustedes realizan.

Respuesta: Yo creo que casi como un 50% de demanda espontanea.

Qué demandan, a qué vienen.

Respuesta: Es que es bien variado, hasta denunciar una situación de vulneración, de negligencia, a preguntar alguna situación económica que están viviendo y que hace que el niño falte a clases o por problemas conductuales o porque tienen dificultades para establecer normas y límites, como eso.

Cómo ustedes deciden en que temáticas hacer sus talleres o estos espacios grupales.

Respuesta: Está planificado previamente, pero además si surge algún problema con algún curso, lo incorporamos.

Te iba a preguntar acerca de las características de las familias que acuden a esta escuela, que perfil de familias son, estructura, dinámicas, ocupación, por lo menos las que a ustedes les ha tocado trabajar de manera más directa.

Respuesta: Generalmente, son dueñas de casa, donde ellas tienen que hacerse cargo de todo, porque el marido es más proveedor, pero no satisface necesidades de afecto o necesidades de cariño con los niños, mucha violencia intrafamiliar y las mamás tienen dificultad para establecer normas y límites, como bien desordenadas sus formas de funcionar, no hay límites claros, no hay roles bien establecidos, como eso en general.

Estas mamás cómo apoyan a sus hijos o no los apoyan, para ellas en qué se traduce apoyar a sus hijos en la escuela.

Respuesta: En darles como todo para que puedan venir al colegio, los materiales, el uniforme, venir a las reuniones de apoderados, y bueno las que pueden ayudar en las tareas, pero en general las mamás tienen bastantes dificultades entonces como que no los pueden ayudar en cuanto al tema académico.

Cómo se relacionan los papás con la escuela, cuáles son los espacios de vinculación, cuáles son los espacios de participación que tienen.

Respuesta: En las reuniones de apoderados, este año igual se ha hecho hartas como reuniones, desayunos, reuniones del centro de padres, han tenido más instancias de participación que no se daban los otros años.

Tú me nombrabas como varias características que tienen que ver como con el perfil sociocultural de las familias que ustedes atienden, como ustedes recogen estas características y se hacen cargo de ellas en la intervención.

Respuesta: Es que hay cosas que podemos hacernos cargos, hay cosas que no podemos hacer y ahí tratamos de no sé… si la mama tiene dificultada de establecer normas y límites, tratar de dar orientación, tratar de fortalecerla en su rol protector. Como te decía eso en general, como tratar de potenciar a la mamá, la importancia de la educación, de establecer normas y límites, de poner horarios, de si ella no puede apoyar el tema académico acá, buscar a alguien que sí le pueda ayudar y darle como facilidades en ese aspecto.

Las problemáticas que tú me nombrabas en que viven las familias más significativamente, tienen alguna consecuencia en la relación con la escuela, las problemáticas que ellas tienen se expresan también en cómo se vinculan con la escuela.

Respuesta: Mira generalmente pasa que cuando hay violencia intrafamiliar la mamá está como bien sobrepasada, entonces cada vez que la llaman del colegio está como a la defensiva; por favor no me den más problema, son más resistentes en acoger la información que le puedan entregar el colegio, cuando vienen acá esta súper alterados como culpabilizando el colegio.

A tu juicio cuáles son las principales tensiones en la relación familia escuela, en general.

Respuesta: Mira al comienzo era como que el colegio quería echar a todos los niños, independiente como de la problemática, como que; claro ya me llamaron de nuevo y quieren echar al niño, o lo quieren suspender, o el maltrato de algunos profesores o del inspector, o paradocentes y eso genera resistencia de los apoderados.

Y eso se ha ido superando, se ha ido cambiando.

Respuesta: Pasa por periodos, ahora que estamos a fin de año, donde están todos medios superados, se agudizan estos temas.

Y particularmente en el tema de la intervención, que ha sido lo más complejo, obstáculos en general para desarrollar su intervención y que ha tenido que ver con las familias.

Respuesta: El tiempo, porque si contáramos con mayor apoyo y disponibilidad de la familia podríamos lograr más cosas, pero no se dan las condiciones.

Principalmente el factor tiempo.

Respuesta: Sí, bueno además la asistencia que tenemos con las familias, igual tenemos problemáticas que son muy profundas que igual impiden que podamos realizar buenas intervenciones.

Anexo n° 42

Ejemplo fragmento de transcripción de entrevista grupal de familias de Escuela Olga Poblete

ENTREVISTA FAMILIA ESCUELA OLGA POBLETE

Tengo dos hijos acá, uno en primero y otro en kínder, bueno mi hijo mayor que tiene 18 años, curso aquí con la tía Angélica, tengo conocimientos del colegio.

Buenos días, mi nombre es Miriam XXXX, soy mama de Manuel que va en Primero B y Oliver que va en kínder, también tengo conocimientos del colegio.

Yo soy Verónica Flores, tengo mi hijo Juan Carlos XXXX, también tengo a mi hija en 2do y mi hijo está en sexto.

Yo me llamo Paola y tengo cinco hijos aquí, 3ro y 2do medio, séptimo, sexto, quinto y segundo. Y conozco bastante el colegio.

Yo me llamo Maria XXXX, tengo tres niños, pero uno de ellos está acá tercer año, Giovani XXXX.

Yo me llamo Graciela, tengo dos hijos que están en sexto y en segundo básico, el colegio lo conozco de cuando yo venía.

Bueno mi nombre es (…), tengo un hijo en tercero básico que se llama Felipe, conozco el colegio hace tres años.

Buenos días, mi nombre es Soledad XXXX, tengo dos hijos acá uno en cuarto básico y otra en primero, conozco el colegio ya hace cinco años.

Podrían contarme un poquito de la historia del colegio, ¿Cómo ha ido cambiando, qué cambios han ido presenciando?

Respuesta: Bueno en el caso particular mío, mi hijo mayor tiene 18 años, y entró a kínder aquí con la tía Angélica y en ese aspecto cambio no ha habido porque la tía está donde mismo, en cuanto a infraestructura ha cambiado, y lo que he notado yo con mi señora que para nosotros ha sido más importante y que nos ha dado un dejo de confianza que es muy importante para nosotros para poder tener a los dos chicocos acá, es que hubo un cambio muy importante en cuanto a la educación y por decir en buen chileno, referente a la limpieza del colegio, había mucho alumno que antiguamente saliendo del colegio en la misma esquina se ponían a fumar, ningún respeto por los profesores, y en la parte de uniforme si quería venían con corbata, no manejo el antecedente si se le exigía o no, literalmente no pescaban, pero hemos notado con mi señora, independiente de que seamos los dos ciegos, no videntes, que hay un cambio en cuanto a la disciplina, al uniforme, al horario de entrada, detalles mínimos de orden, eso ha sido unos de los cambios que a nosotros nos ha servido más puntualmente y como les vuelvo reiterar nos da un punto de confianza, porque el colegio cuando comentaban tenía harta mala fama, pero por el alumnado, el profesor llega aquí a educar y es alumno que toma la educación o la deja, entonces los alumnos son los que hacen al profesor y antiguamente.., claro este colegio yo

siempre lo conocí como La Copa, porque antiguamente había una estructura de una copa de agua, años.

Entonces ahora no, me preguntan dónde estudian el Oliver con el Manuel, yo ya no digo que estudia en La Copa, con orgullo puedo decir en Eduardo de la Barra. Siempre lo miré un poco despectivo, pero ahora no. Esta es la segunda casa de mis hijos, este es su segundo hogar, pasan todo el tiempo acá, entonces yo defiendo el colegio, porque si yo no lo defiendo, quién lo defiende entonces, tenemos que tener el compromiso de levantar el colegio, de cuidarlo, de enseñarle y educarles a nuestros hijos que cuiden el colegio. Por ejemplo, mi hijo me dice: papá la tía Paulina me retó y me dejó castigado adelante, bueno le digo yo; algo tienes que haber hecho, él lo hace con la intención de venirle a reclamar a la tía, pero yo le digo que en el momento que lo dejo en el colegio yo me desligo, y las profesoras son sus mamás y los profesores sus papás.

Los demás comparten la opinión de Marcelo, ¿qué experiencia han tenido?

Respuesta: Yo puedo decir, tengo un hijo con déficit atencional, problemas de frustración, hiperactividad y lo fui a inscribir a otro colegio y no me lo aceptaron porque supuestamente el niño no podía, el niño toma pastillas y allá no podían verlo, y no tenían un equipo de apoyo para estos casos, fui a varios colegios, ya que como este tenía muy mala referencia. Vine a inscribirlo aquí y mi hijo tiene promedio seis, le va muy bien, no he tenido problemas, si la profesora ha tenido mucha paciencia para soportarlo, porque mi hijo es inquieto, toma la pastilla, pero no le hacen el efecto que deberían.

Como lo que pasa con el mío, también tiene lo mismo, es muy hiperactivo, que ellos pueden seguir y seguir, las pastillas no le hacen efecto.

Yo también tengo el mío que tiene déficit atencional, también es hiperactivo, a veces lo suspenden porque se junta con los compañeros y empiezan a pelear.

Lo que pasa es que en otros colegios no te lo reciben, porque puede decir que el mío tiene anotaciones y eso para ellos es mala fama.

Ustedes dicen que de alguna manera este colegio ha acogido a sus niños, con ciertos tipos de dificultad…

Respuesta: Se dan la paciencia, si tienes un problema de conversar contigo, de orientarnos, se dan el tiempo.

¿Quiénes son las personas que más los apoyan a ustedes en el colegio?

Respuesta: La Tamara, la sicóloga.

Cuando dices "nos apoyan", ¿en qué consiste?

Respuesta: Ellas conversan con nosotros, nos citan, nos dan un horario que hay que cumplir, si la mamá está interesada de que su hijo siga adelante y sea alguien el día de mañana, hay que estar aquí. A mí me citan, yo vengo.

Para dar un ejemplo, mi hijo ha bajado mucho de peso con las pastillas, entonces la tía ayer me citó y me dijo: sabes vamos hacer un compromiso, todos los días dele el almuerzo para que el coma más, mi hijo era gordo, y ahora es delgado, o si no vamos a ir hablar con la siquiatra para ver si le dan otra cosa. Pero ellas si están preocupadas de los niños, en el sentido de que el niño tiene que comer, se tienen que tomar las patillas, del control, etc. Igual cuando se mandan alguna embarrada, nos llaman.

Y esa cosa de que cuando hay un problema de los niños, por lo que estaba escuchando casi todos estamos en la misma parada, con niños con problemas de déficit atencional, porque mi hijo el Manuel es hiperactivo y de aquí me lo citaron, lo llevo al Suyai, no sé si a todos los derivan para allá, entonces que lo que pasa que ha habido problemas, o sea, no problemas con Manuel específicamente, pero cuando entregamos todo esto la señorita Tamara me dijo; mire esto es aquí, allá, usted lo tiene que llevar, no sé cómo va a llegar, me dio la dirección, pero me dijo pero yo no lo puedo llevar, es medio complicado, y le dije páseme la dirección y llegué, y hasta el día de hoy voy, los citan una vez al mes y le entregan las pastillas, y que lo que pasa que aquí cuando ha habido cosas con los niños, referentes al problema de ellos, en el caso personal la señorita Tamara me ha citado, he venido hablar con ella y no te imponen nada, en ningún caso me han dicho mire Manuel tiene esto y lo vamos hacer aquí y acá, no, si no que se trabaja en conjunto, nosotros hemos pensado con Mariela que es la otra niña que trabaja acá y viendo alternativas, hay un diálogo, nos sentimos considerados, integrados 100%, también la señorita Tamara me dijo algo muy importante, aquí vamos hacer un equipo, un grupo, no le dije yo un equipo, ya que el grupo suma y los equipos multiplica, y cualquier cosa que usted necesite le dije, que estaba ahí. Además, que no es un beneficio para mí, es para mis hijos, yo no les voy a dejar plata porque no tengo, lo que si les voy a dejar es la riqueza más pura, como me enseño mi padre, que son los estudios, que son los valores, el respeto, y con eso salir adelante.

Lo otro es que no tan sólo se preocupan acá en el colegio, porque, por ejemplo, nosotros después del 18, Manuelito no quiso venir porque en el futbol se cayó y le operaron la nariz, y el no quería venir porque le daba vergüenza y la tía se asustó, yo vine hablar con la tía Mariela que parece que es la tía de diferencial y con la profesora y le expliqué y la tía lo autorizó, le dio las tareas y ellas igual fueron para la cosa para ver qué era lo que pasaba.

No es sólo una preocupación de palabra, sino que, de hecho, y eso es lo lindo, porque mi señora y yo somos ciegos, yo trabajo, me descresto trabajando, porque yo pase mucha necesidad cuando chico, mi padre se descrestaba para tenernos nuestras cosas, entonces yo tengo que hacerlo cinco veces más, a mis chiquillos no les va a faltar nada, pero por el hecho de ser ciego igual discriminan en algunas partes.

Es que no es por ser ciego, porque si usted va a una parte con un niño hiperactivo también lo discriminan, en el metro mi hijo empieza “hola, cómo estas, cómo te llamas”, claro la gente lo

saluda. Pero la gente se aburre, lo echan, o le dice oye cállate, estás molestando, a veces uno entiende, pero la gente no entiende que los niños necesitan un espacio también.

Yo quisiera preguntarles a ustedes si ustedes logran visualizar un antes y un después en el colegio a propósito de la llegada de la dupla.

Respuesta: Bueno en el caso mío, tengo un hijo en tercero básico, él es impulsivo, alguien le dice algo y el pega, entonces la tía le decía por ejemplo anda a sentarte y él respondía, "porque si tu no me mandas", mi hijo es de esos que yo soy la única que lo mando, empezó a ir con la tía Tamara y la tía Karina, y ha tenido muchos cambios, ya no es atrevido, ya no se arranca al patio, no le importaba nada, él vivía su vida, si le decían que se arrancaran y se arrancaba, hacían una maldad y al primero que pillaban era a él. Entonces todos los días le decía: "hijo por qué haces eso", no es que es juego me decía él, por tanto, ha sido un aporte el trabajo de la dupla, él ha cambiado mucho, ahora escucha, no se arranca.

Otras mamás que puedan contar algo…

Respuesta: Ha sido un apoyo la tía Tamara, ella me ayuda con Giovanni, llegó sin leer del otro colegio, porque pasaba todo el día afuera, del año pasado que está con medicamentos, está con siquiatra, me ha tocado a veces que se me arranca, empieza a molestar, se pone sin respeto.

¿Que trabajan acá con tu hijo?

Respuesta: Están con la tía Camila, igual de integración, bueno ahora Giovanni tiene promedio cinco los dos semestres, y subió demasiado las notas. He tenido harta ayuda de los tres años, nunca pensé llegar algún día con mis hijos acá, es super bueno el colegio, pero Giovanni va a seguir acá hasta cuando sea. Tengo el apoyo del profesor, porque yo converso con él, de repente el Giovanni tiene dificultades de comportamiento, tiene déficit atencional, con las pastillas está un poco más tranquilo, en la casa igual trato de andar bien, como le digo era sin respeto en la casa, al que más respeta es al papá, he puesto mis reglas, estudia, ha tenido harto apoyo de todo el equipo psicosocial.

Los demás, ¿qué han visto ustedes de este antes y después de la incorporación de estas profesionales?

Respuesta: Antes a los niños los echaban no más.

Yo de hecho tengo un niño de 12 años, Matías que lo tengo en el Colegio Génesis, porque él estuvo acá y lo tuve que sacar porque en ese tiempo me lo mandaron derivado para allá y ahora estoy pensando en traerlo para acá, porque allá tiene muy poco avance y eso que supuestamente allá hay especialistas, y Matías está de los cuatro años en un colegio especial y tiene doce años y todavía está recién empezando a poner su nombre y estuvo acá, pero lo derivaron para allá porque no tenían especialistas, porque así como Manuel ha avanzado que es hiperactivo también, yo sé que él puede avanzar acá. Acá los mandan a Suyai y ahí los ayudan y les dan sus medicamentos que en caso que los necesite, y yo sé que va a tener un avance.

Bueno el apoyo no es sólo para los niños, porque a uno la escuchan cuando uno esta tan aproblemada con los niños, yo tengo cinco y la mayoría tiene déficit atencional, y uno como que se vuelve loca, entonces a uno la escucha, tiene la paciencia, me han orientado de dónde ir, me aconsejan, nos escuchan también como mamá, no solamente el problema del alumno, si no que el hogar completo. Incluso el otro día me ayudaron porque mi esposo trabaja y ese es todo su trabajo, pero uno tiene que ver todo lo demás, entonces ellas me ayudaron y fui a carabineros y le dieron un apretón para que él también se preocupara, y ayuda bastante ahora y ese es trabajo de ellas, de la tía Tamara y Karina.

Yo creo que todo pasa por los papás, de que algunos no tienen ese apego con los papás, mi esposo nunca tomó en brazos a mi hijo, y yo soy la mamá y tengo que preocuparme, igual viene a reunión, estamos atentos de los chiquillos, pero no es muy afectivo.

¿Y a ti, cómo te ha significado el trabajo de la dupla?

Respuesta: No, nada que decir, porque mi hijo empezó en tercero, lo mandaron a hacerse tratamiento, bueno yo lo llevé ahí abajo, pero me dijeron que no era para ese colegio, que él no tenía problemas de aprendizaje ni nada por el estilo, yo le dije pero señorita me mandaron del colegio, no, pero yo soy profesional y no es para acá, cámbielo a otro colegio, lo traje de vuelta para acá, más bien dicho uno sugiere y le dice a la directora lo que uno necesita y ella lo trae, cuando empezaron a llegar las niñas para hacerle tratamiento a los chiquillos, ellos empezaron a cambiar, bueno mi hijo ha cambiado del cielo a la tierra.

¿Y tú sabes en que consistía este trabajo con tu hijo?, ¿qué han hecho concretamente?

Respuesta: Conversan con él, le preguntan sobre la familia, nosotros vamos los cuatro, porque voy yo, mi marido, mi hija chica y a mi hijo lo acompañamos nosotros a Suyai, y nos atiende a nosotros cuatro primero, después a él solito y después nos llaman a nosotros, y conversamos con el psicólogo, eso es lo bueno porque a nosotros nos hablan aquí, el psicólogo también nos habla allá a nosotros, porque no vamos a ir y va ir el puro niño y nosotros vamos a quedar a fuera a esperar que salga y listo, no.

En el COSAM uno está diez minutos y nada más, los llenan de remedios, y acá no, la psicóloga los escucha, da consejos, manda a buscar al papá, a los hermanos, para que haga un tratamiento a la familia, porque el problema no es sólo el niño, sino que es un complemento.

En El Cordillera, a uno le preguntan cómo está el niño, en qué ha avanzado, cómo está con las pastillas, entonces igual allá no es mucho que te ayudan, te dan las pastillas sí, pero acá si, tu llegas y se preocupan de todo, de quien le da la pastilla. Por ejemplo, el otro día yo me enfermé y la tía Tamara me mando a buscar para saber cómo estaba, qué era lo que tenía, igual se preocupan por uno y eso igual a la vez es bueno, porque tú estás metida como en una depresión tan grande que lo único que quieres es hundirte porque no hay avance, yo tengo tres hijos y los tres son hiperactivos, la chica la tengo en el jardín del frente y es terrible, no para, es desesperante, como que te colapsas.

Y estas reuniones nos hacen dar cuenta que no somos las únicas, sino que hay otros papás en los mismos casos.

A veces pasa que tienes tanta rabia o tensión acumulada que te pasa un problema y a veces puedes dejar la mansa embarrada. La mayoría de los papás con niños hiperactivos no pescan mucho, no colaboran mucho, el hijo es de los dos, no de uno no más. Mi hijo es de esos como que tuviera cinco, es terrible, le digo no has esto, no hagas esto otro, lo hace igual.

¿Cómo son las familias que vienen a esta escuela?

Respuesta: Todos tenemos problemas con los hijos. Hay hartos niños que tienen problemas, pero hay mamás que no lo quieren demostrar.

Me he dado cuenta que este colegio ha subido de nivel, educacionalmente ha subido de nivel, pero si me he dado cuenta que cuando.., yo a mis hijos los tenía con furgón antes, pero como mi hijo presentó problemas de hiperactividad, dejé de enviarlos en furgón, para venirlos a dejar y estar en contacto, porque él toma dos pastillas, una en la mañana y otra se la da la tía Tamara, entonces yo le doy la pastilla en la casa, le damos su cereal, para que tenga un refuerzo alimenticio en la guatita, le doy la pastilla y como a los diez minutos lo vengo a dejar, y por el camino ya lo vengo trabajando psicológicamente. El trabajo empieza desde cuando se levanta, parece que no va a terminar nunca, todos los días lo mismo y lo mismo, pero cuando yo lo traigo me he dado cuenta que las familias, por lo que yo he podido captar, es de un estatus socioeconómico medio hacia abajo, o sea, acá hay harta familia humilde, pero me refiero humilde en cuanto a poder adquisitivo, pero si me he dado cuenta también que a pesar de aquello que no tienen grande recursos económicos se esmeran porque los niños vengan limpios, han hecho ver la diferencia que no es lo mismo, uno por ser pobre no necesariamente la pobreza va de la mano con la suciedad, porque el Manuel me ha dicho; papá sabes que el niño que va allá adelante lleva un parche más abajo del potito, en las piernas por atrás, y tiene los zapatos parchados, y paso por el lado y el más chico, el Oliver que es agujón y le dice pero Manuel viste tiene los zapatos y los pantalones parchados, pero va con los pantalones planchaditos y los zapatos lustrados, yo me sentí super bien primero porque no cofunden lo que es pobreza con higiene y lo otro que mi hijo que recién tiene seis años puede reconocer aquello y se sienta bien, con eso nos damos cuenta que no estamos por el camino errado.

¿Cuéntenme son papás del sector o vienen de otros lados?

Respuesta: Son del sector la mayoría.

¿Qué problemas ustedes ven en las familias?, ¿Cuáles son sus principales problemáticas?

Respuesta: Pero igual hay que darse el tiempo, yo igual estaba colapsada, siento que todavía sigue el sistema el Giovanni se arranca de la sala y el año pasado yo venía a quedarme al lado de él, yo me di el tiempo de pensar, ya que he reaccionado mal, o sea, pegarle o apretarlo, de repente llega la noche y está viendo tele, resulta que se acuesta con nosotros y tuve que correrlo, me tuve que poner pesada (…)

Anexo n° 43

Ejemplo fragmento de código "características de la familia" extraído de Atlas Ti Escuela Lucila Godoy

Code: características familias {28-0}

P 2: 1 COOR P PRONIÑO.rtf - 2:19 [E: Son familias vulnerables, c..] (53:53) (Super)

Codes: [características familias]

No memos

E: Son familias vulnerables, con presencia de un adulto mayormente, y donde el padre es el que sale a trabajar y la madre se hace cargo de la casa y de los niños. Viven ruralmente y por ende tienen que trasladarse a su trabajo o trabajan sólo por temporadas. Son familias con alto número de niños, 3 a 4. La necesidad más inmediata es la accesibilidad de los recursos, como Consultorios, donde está solo en Melipilla. También la escases de empleo, y baja escolarización de los padres, lo cual ha sido un punto de quiebre. No piensan más allá de cuarto medio, porque no hay valorización o los recursos.

P 3: 1 EG DIRE NVO.rtf - 3:20 [¿Cómo defino yo a los apoderad..] (26:26) (Super)

Codes: [características familias]

No memos

¿Cómo defino yo a los apoderados? Yo te digo que son apoderados comprometidos; no estamos hablando de un 100%, estamos hablando de un porcentaje a lo mejor de un 60%, pero ese 60%, son comprometidos, preocupados de sus hijos, valoran el trabajo de los profesores, de los profesionales, valoran el trabajo de los equipos que no forman parte de nuestra dotación docente y que están ayudando a la educación de sus hijos, yo creo que eso es lo más importantes dentro de las características de las familias y apoderados.

P 3: 1 EG DIRE NVO.rtf - 3:22 [¿A qué se dedican principalmen..] (27:28) (Super)

Codes: [características familias]

No memos

¿A qué se dedican principalmente las familias, de dónde obtienen los recursos económicos?

La mayoría son agricultores y artesanos, aquí se da el caso que la parte de artesanía es una pequeña empresa, cada familia es una pequeña empresa; donde ellos manejan sus tiempos, manejan sus materiales, manejan sus espacios.

P 4: 1 EG DIRE.rtf - 4:25 [A ver las familias ahora gener..] (40:40) (Super)

Codes: [características familias]

No memos

A ver las familias ahora generalmente es madre-hijo, o madre e hijos porque tenemos muy pocas familias legales, de hecho tenemos mamás que tienen tres hijos, todos de padres diferentes, entonces generalmente es la mamá la que llega al colegio, el apoderado, nunca vive con su misma pareja, son muy pocos los matrimonios, lo que sí es que en enseñanza ahora tienen cuarto medio, antes sólo llegaba hasta octavo, generalmente abandonan los estudios en enseñanza media, ellas mientras más trabajan, más dinero reciben, en eso ha cambiado, antes era una familia, era un matrimonio y sus hijos, ahora no, ahora hasta es la mamá, los hijos y la abuela, eso mismo ha llevado que la mamá esté más ausente, porque tiene la necesidad de salir a trabajar, entonces el niño está mucho tiempo solo.

P 4: 1 EG DIRE.rtf - 4:26 [Artesanías, ese es el fuerte y..] (44:44) (Super)

Codes: [características familias]

No memos

Artesanías, ese es el fuerte y son familias que están en Pomaire.

P 6: 1 EG JEFA UTP.rtf - 6:26 [Aquí la familia de Pomaire... mu..] (69:69) (Super)

Codes: [características familias]

No memos

Aquí la familia de Pomaire… muy pocas familias constituidas legalmente… tíos jóvenes que pololean y que tienen un hijo, tienen dos hijos, se juntan, se separan... la niña va y se junta con otro y tiene hijo del otro… papás diferentes… las chicas más jóvenes, los antiguos no… y lo malo que tiene es que son muchas familias entre parientes, muchos primos con primos, familias que se repiten los apellidos por todos lados… esos niños al final…

P 6: 1 EG JEFA UTP.rtf - 6:28 [Agricultor y artesanos, la may..] (73:73) (Super)

Codes: [características familias]

No memos

Agricultor y artesanos, la mayoría… hay dos o tres por ahí que son profesores, hay uno por ahí que a lo mejor chofer pero los contados por los cursos….

P 6: 1 EG JEFA UTP.rtf - 6:29 [De repente hay artesano que le..] (75:75) (Super)

Codes: [características familias]

No memos

De repente hay artesano que les va muy bien y trabajan muy bien y son artesanos que… a ver directamente yo les llamo artesanos pero yo les llamaría comerciantes porque ellos venden productos, productos que ellos compraron… porque ya su materia prima va y la revende al doble… entonces el comerciante es el que tiene mejor estado de vida acá, porque tiene una vida

no sé… tienen las tremendas casas, con vehículos, en cambio el artesano… el artesano que está… con la greda con sus manos, ese es el artesano que no tiene tantos recursos…

P 6: 1 EG JEFA UTP.rtf - 6:30 [Bueno que tienen al final poco..] (77:77) (Super)

Codes: [características familias]

No memos

Bueno que tienen al final pocos recursos… los padres también no han tenido una educación completa en media…. Me afecta en el sentido que… yo les digo a los apoderados, son responsables aquí… pero les falta el apoyo intelectual en sus casas…

P 7: 1 FAMILIA.rtf - 7:27 [P: Bueno aquí de partida somos..] (79:79) (Super)

Codes: [características familias]

No memos

P: Bueno aquí de partida somos gente que trabajamos la artesanía

P 7: 1 FAMILIA.rtf - 7:29 [yo trabajo esporádicamente, yo..] (80:80) (Super)

Codes: [características familias]

No memos

yo trabajo esporádicamente, yo sé que tengo que pagar la cuota de fin de año… pero no una cuota mensual que hay que pagar en los otros colegios. Yo por lo menos en ese sentido elegí este, y porque mi hermano también vive en el Tránsito y los manda porque él trabaja. Entonces no tiene que estar pagando cuotas, pagando mensualidad, ni una cosa, sino la cuota que le pide por las cosas que hace. Y yo he escuchado a muchas mamás de la sala de nosotros es más por eso.

P 7: 1 FAMILIA.rtf - 7:30 [P: La mayoría (yo estoy en seg..] (84:84) (Super)

Codes: [características familias]

No memos

P: La mayoría (yo estoy en segundo) trabajan en greda

P 7: 1 FAMILIA.rtf - 7:31 [P: Yo creo que el setenta por ..] (85:85) (Super)

Codes: [características familias]

No memos

P: Yo creo que el setenta por ciento son artesanos. Los otros treinta nos dividimos como dueñas de casa con un marido que trabaja. Veinte por ciento agrícola, que trabaja en el sector agrícola, y ahí haríamos un noventa y el otro diez por ciento restante son maestros, constructores o trabajan en alguna empresa como dependiente de su patrón. Y cien por ciento que son como trescientas mamás, yo creo que el colegio hay dos o tres apoderados que son papás, los otros

son todas mujeres.

P 7: 1 FAMILIA.rtf - 7:34 [P: Lo bueno que creo que cuand..] (96:96) (Super)

Codes: [características familias]

No memos

P: Lo bueno que creo que cuando pasa algo la gente apoya. Eso siempre lo he dicho y donde vaya lo rescato

P 7: 1 FAMILIA.rtf - 7:35 [P: La mayorías de las mamás so..] (97:97) (Super)

Codes: [características familias]

No memos

P: La mayorías de las mamás son preocupadas por sus alumnos. Yo como centro de padres veo cualquier cantidad de apoyo cuando se les pide trabajar por un niño o cosas así. Yo creo que aquí hay de todo, hay mamás que siempre van a hacer negativos y aunque no les guste centro de padres, no les guste el profesor, no quiere nada con el colegio. Pero hay mamás que, supongamos Margarita nunca ha pertenecido al centro de padres y yo le digo: Margarita, ¿Vamos a trabajar por los niños? Y ella dice que sí.

P 7: 1 FAMILIA.rtf - 7:37 [Hay mamás muy trabajadoras, mu..] (97:97) (Super)

Codes: [características familias]

No memos

Hay mamás muy trabajadoras, muy cooperadoras, hay mamás muy buenas, hay mamitas que son muy calladas pero son cooperadoras, que asisten a reunión, no es muy buena la asistencia a reunión porque encuentran latera,

P 8: 1 PROFES DIF.rtf - 8:2 [sobretodo en esta que es un co..] (3:3) (Super)

Codes: [características familias]

No memos

sobre todo en esta que es un contexto más bien vulnerable, tengan el apoyo de los psicólogos, porque vemos que hay muchos niños con carencias afectivas, que están rodeados de un contexto que los perjudica en vez de favorecerlos, hay muchas familias que no están comprometidas en un 100% y eso mismo nosotros como Proyecto de Integración lo hemos podido notar.

P 8: 1 PROFES DIF.rtf - 8:3 [En que quizás a lo mejor no es..] (5:5) (Super)

Codes: [características familias]

No memos

En que quizás a lo mejor no es que no estén pendientes del proceso educativo del niño, sino que hay muchas familias que tienen cumplir el rol de padre y madre y tiene que estar trabajando la mayor parte del día, y no tienen tiempo suficiente para estar con sus hijos y ver cómo va su proceso, de ayudarle y entregarles el apoyo que se le entrega dentro de la escuela

P 8: 1 PROFES DIF.rtf - 8:9 [Es bastante complejo el tema d..] (15:15) (Super)

Codes: [características familias]

No memos

Es bastante complejo el tema de la familia, porque hay muchas familias que están bastante ausente del proceso educativo, ni si quiera se conocen, ni si quiera se les ha visto la nariz, como así hay otros apoderados que son 100% comprometidos, las madres vienen a dejar a los niños, por lo general se ven todos los días en la escuela, entonces yo creo que hay de todo un poco, entonces ahora a estas alturas del año, que ya está terminando, las mamás están más preocupadas del desempeño de sus hijos, se ve un poco más de preocupación y compromiso

P 8: 1 PROFES DIF.rtf - 8:20 [Por lo general las familias de..] (33:33) (Super)

Codes: [características familias]

No memos

Por lo general las familias de acá de este sector, es de familias bastante desestructuradas, la mayoría, pero no todas, en donde vemos que el papá es un padre ausente, en algunos casos la madre es ausente, que los niños están solos, que los papás muchas veces los dos cumplen el rol de trabajador y dejan a los niños solos, también hay familias en donde hay problemas de alcoholismo, drogadicción, en donde muchos niños están vulnerables ante esas situación y no es mucho lo que se puede hacer si tampoco los padres asumen ese tipo de condición o problema, bueno

P 8: 1 PROFES DIF.rtf - 8:21 [hay muchos factores que son de..] (33:33) (Super)

Codes: [características familias]

No memos

hay muchos factores que son desfavorables, familias desestructuradas, carencias emocionales, o simplemente no apoyan al niño, son padres más ausentes, entonces hay niños que son muy vulnerables, muy propensos a sufrir bulling por ejemplo

P13: 1 TS INTEGRACION .rtf - 13:25 [E: Por ejemplo, acá hay hartos..] (58:58) (Super)

Codes: [características familias]

No memos

E: Por ejemplo, acá hay hartos niños de familias que trabajan, que trabaja toda la familia en la greda, entonces eso también hace que la prioridad de repente hasta para los niños sea trabajar

los fin de semana y no venir al colegio

P 9: 1 PROFES JEFE 1.rtf - 9:2 [Es como sacado de contexto, to..] (13:13) (Super)

Codes: [características familias]

No memos

Es como sacado de contexto, toda la forma de comportamiento de la familia es distinta, hay muchas familias disfuncionales, hijos de papás separados, o sea, es como poco común ver a un niño que tenga sus dos papás juntos y sea como la familia estable. Ya la mayoría son hijos de papás separados, por lo mismo tienen muchos hermanos, familias que de repente son muy pobres, entonces, a parte de tener ese tipo de carencia, también tienen mucha carencia afectiva, porque los papás trabajan todo el día, pasan mucho tiempo solos.

P 9: 1 PROFES JEFE 1.rtf - 9:4 [porque al ser un pueblo comerc..] (13:13) (Super)

Codes: [características familias]

No memos

porque al ser un pueblo comerciante, los niños desde muy pequeños se ven expuestos al trabajo, o sea, primero como forma de juego, le ayudan a la mamá o le ayudan al papá, pero al final terminan trabajando igual, a temprana edad, o sea que 7-8 años ya ejercen algún tipo de trabajo. Bueno, como juego, pero al final es trabajo igual.

P 9: 1 PROFES JEFE 1.rtf - 9:31 [E: El grueso de acá es artesan..] (49:49) (Super)

Codes: [características familias]

No memos

E: El grueso de acá es artesano. Son familias que trabajan en la greda, generalmente son fabricantes y venden a los comerciantes. No todos tienen un local donde vender sus propios productos. También hay papás profesionales, que son los niños que se destacan. Ahí se nota la diferencia, son profesionales jóvenes, generalmente son profesionales más jóvenes que yo, y tienen hijo único. Y también tengo familias donde los hijos son el conchito de la familia, la mamá es como si fuera la abuelita. La mayoría de los niños son hijos de papás separados, donde la mamá está con otra persona y ellos tienen más hijos, y también hay una mezcla ahí, que no son hijos del mismo papá. Y la mayoría tiene muchos hermanos y hay otros que son hijos únicos, o sea, es uno o cinco, una cosa así. Son hartos niños, tienen hermanos más grandes que estudian acá, todos sus papás han estudiado en el colegio.

P10: 1 PROFES JEFE 2.rtf - 10:24 [Yo veo que las familias que es..] (41:41) (Super)

Codes: [características familias]

No memos

Yo veo que las familias que están acá son familias que han tenido que vivir..., han tenido padres digamos.., eh.., en donde la educación no era parte de ellos, me refiero escolar, entonces la mayoría de mis apoderados no ha terminado cuarto medio, pero también tengo muchos padres adultos, que estos padres no tenían como salir de Pomaire para seguir estudiando, los padres jóvenes tampoco han terminado algunos, entonces es como que quieren o no pueden, no pueden o no quieren, pero yo creo que han sufrido, han sufrido para crecer, los veo también que ellos pueden mucho más y no lo hacen, los veo también que muchos son muy mediocres puede ser la palabra, porque tienen los talentos de la artesanía, talentos de muchas cosas y no los aprovechan, se conforman con muy poco

P10: 1 PROFES JEFE 2.rtf - 10:25 [. Los papás también, no sé, es..] (41:41) (Super)

Codes: [características familias]

No memos

Los papás también, no sé, es que.., no sé si será tan así, es lo que veo no más, de repente muchas peleas, muchos padres separados, muchos hijos que se van con la hermana, acá son todos familiares, muchos problemas a los que los chicos están expuesto. Económicamente a ninguno les falta, pero a ninguno les sobra, ahora sus prioridades a la hora de gastar son súper distintas a lo que realmente necesitan, ellos en vez de.., no sé.., yo preferiría tener una cama blandita que un televisor grande, esas cosas ellos como que no… tienen sus prioridades de otra forma, en ver el qué dirán y se preocupan de esas cosas que no son importantes.

Anexo n° 44

Ejemplo fragmento de código "Antecedentes de implementación" extraído de Atlas Ti Escuela Olga Poblete

Código: Antecedentes a la implementación de programas {47-0}

P 1: Eq Gestión Director nuevo_caso 3.rtf - 1:3 [Bueno, esto aparece en los col..] (14:14) (GUEST)

Códigos: [Antecedentes a la implementación de programas] [Características del contexto]

No memos

Bueno, esto aparece en los colegios cuyos estudiantes provienen de sectores de alta vulnerabilidad y ellos tienen sus características muy propias. Básicamente uno de sus temas es el bajo capital cultural, entonces hay que tener una llegada distinta, no creen mucho en la educación en primer lugar, además los sectores al menos de este colegio y de otros igual…

P 2: Eq Gestión Directora y Duplas_caso 3.rtf - 2:1 [El año 2008. Noviembre del 200..] (10:10) (GUEST)

Códigos: [Antecedentes a la implementación de programas]

No memos

El año 2008. Noviembre del 2008 empezó un proyecto piloto… donde la Corporación trae a todos los colegios municipales una dupla Psicosocial, una Psicóloga, una Trabajadora Social para que trabajen un programa que se llama Buen Trato.

P 2: Eq Gestión Directora y Duplas_caso 3.rtf - 2:2 [O sea, la verdad es que comien..] (11:11) (GUEST)

Códigos: [Antecedentes a la implementación de programas]

No memos

O sea, la verdad es que comienza con algunos colegios que son los colegios más vulnerables de la comuna, después esto se implementa en todos los colegios municipales.

P 2: Eq Gestión Directora y Duplas_caso 3.rtf - 2:3 [2008 sí, porque este colegio f..] (15:15) (GUEST)

Códigos: [Antecedentes a la implementación de programas]

No memos

2008 sí, porque este colegio fue focalizado para la intervención.

P 2: Eq Gestión Directora y Duplas_caso 3.rtf - 2:4 [cuando tuvimos la posibilidad ..] (18:18) (GUEST)

Códigos: [Antecedentes a la implementación de programas]

No memos

Cuando tuvimos la posibilidad de incorporarnos con la ley SEP, ahí los directores nos reunimos con todo el equipo de la Corporación y vimos que entre las muchas necesidades que tienes cuando tú trabajas con vulneración… Era, ya no sólo implementación deportiva o de otro tipo, sino también profesionales que nos ayudaran a trabajar esta temática psicosocial porque ya estaba claro que la formación como pedagogo escapaba a lo que ya estaba ocurriendo en los establecimientos.

P 2: Eq Gestión Directora y Duplas_caso 3.rtf - 2:5 [Entonces a partir de ese año, ..] (18:18) (GUEST)

Códigos: [Antecedentes a la implementación de programas]

No memos

Entonces a partir de ese año, se conversó en la corporación y de ahí se delineó el primer plan de mejoramiento y en ese instante se hizo necesario incorporar estos profesionales, un Psicólogo y un Trabajador Social. Así partimos, lo que más solicitamos, partimos con 22 horas cada uno, 22 de cada profesional y bueno… peleando, peleando, peleando todos los años hemos logrado ahora que estas dos señoritas estén 44 horas aquí.

P 2: Eq Gestión Directora y Duplas_caso 3.rtf - 2:7 [Ehhh… nosotros como directores..] (21:21) (GUEST)

Códigos: [Antecedentes a la implementación de programas]

No memos

Ehhh… nosotros como directores solicitamos a la corporación que a través de estas platas se pudieran cancelar a profesionales que eran necesarios.

P 2: Eq Gestión Directora y Duplas_caso 3.rtf - 2:8 [Las chiquillas cuentan con los..] (26:26) (GUEST)

Códigos: [Antecedentes a la implementación de programas]

No memos

Las chiquillas cuentan con los espacios… Sí por supuesto nosotros le hicimos un espacio que surge el 2008.

P 2: Eq Gestión Directora y Duplas_caso 3.rtf - 2:15 [Lo que pasa, es que este progr..] (38:38) (GUEST)

Códigos: [Antecedentes a la implementación de programas] [Estrategias de intervención]

No memos

Lo que pasa, es que este programa surge como un diagnóstico… en un principio las Trabajadoras Sociales nos dedicábamos a hacer informes sociales que arrojan una cierta cantidad de problemáticas, lo mismo las psicólogas y en definitivamente sí, son los mismos problemas que hemos trabajado a lo largo del tiempo, los que surgieron de ese diagnóstico.

P 2: Eq Gestión Directora y Duplas_caso 3.rtf - 2:18 [Ahora como que se ha ido prior..] (48:48) (GUEST)

Códigos: [Antecedentes a la implementación de programas] [Estrategias de intervención] [Evolución de las estrategias]

No memos

Ahora como que se ha ido priorizando la forma en que intervenimos. Antes era como… Como bien abierto, no había como un modelo para seguir, ahora sabemos que tenemos que seguir ciertos pasos para la deserción escolar, para los problemas conductuales, para la violencia intrafamiliar o para la vulneración de derechos en general, como que se han ordenado los procesos.

P 2: Eq Gestión Directora y Duplas_caso 3.rtf - 2:23 [Y también es una construcción ..] (56:56) (GUEST)

Códigos: [Antecedentes a la implementación de programas] [Estrategias de intervención]

No memos

Y también es una construcción constante porque en definitiva este programa fue piloto, todo lo que tenemos lo hemos construido nosotras, los instrumentos, el marco teórico, todo…

P 2: Eq Gestión Directora y Duplas_caso 3.rtf - 2:121 [Estoy de acuerdo con las chiqu..] (248:248) (GUEST)

Códigos: [Antecedentes a la implementación de programas]

No memos

Estoy de acuerdo con las chiquillas porque desgraciadamente en educación está este signo de que siempre las cosas se van armando en el camino ya, o sea, nosotros dijimos queremos dupla y queremos estos objetivos y esto otro. Pero la verdad es que se tomó, pero nunca hubo nadie con la claridad absoluta de cómo iban a funcionar, qué iban a trabajar, ni qué iban hacer. Yo recuerdo que las primeras ocasiones tenían ustedes que detectar que niños estaba en Chile

Solidario y en el Programa Puente y esa información no la tenías antes que llegaran las chiquillas. O sea, yo no sabía qué programa, no, no tenías idea tú, porque eso no estaba, entonces poco a poco ellas han ido transparentado varias de las situaciones que tú necesitas saber y conocer al interior de un establecimiento.

P 3: Eq Gestión Directora_caso 3.rtf - 3:2 [Yo creo que fui una de las afo..] (5:5) (GUEST)

Códigos: [Antecedentes a la implementación de programas]

No memos

Yo creo que fui una de las afortunadas en recibir por primera vez gente externa que venía a colocar en contexto esta situación que venía ocurriendo en otras partes, pero que aquí en Chile no lo habíamos vivido, por lo tanto, nadie tenía herramientas para trabajar en ese momento. Fue así como esa institución que se llama PRODEMU, nos hicieron mediación escolar y eso fue como dos años, una capacitación muy larga, y ahí partimos nosotros…

P 3: Eq Gestión Directora_caso 3.rtf - 3:3 [Yo era jefe técnico, estaba en..] (5:5) (GUEST)

Códigos: [Antecedentes a la implementación de programas] [Características del contexto]

No memos

Yo era jefe técnico, estaba en otro equipo y ahí aprendí varias estrategias, varias formas de trabajo y de cómo llegar a los jóvenes. Seguí trabajando en los liceos y además que yo creo que las personas somos capaces de entendernos conversando, esa es una cuestión que es mía, personal, pero que he tratado de compartirla en todas partes, porque desgraciadamente los profesores antes creían que en la medida en que yo gritaba más fuerte o que yo era más violenta, los niños tenían más obligación o más respeto conmigo, yo creo lo contrario. Si logro establecer un vínculo tengo mayor compromiso, entonces ese fue un trabajo que yo traté, de ir conversando e internalizando, porque después de ese liceo donde estuve seis años, después seguí en los otros liceos y finalmente llegue aquí en el 2007.

P 3: Eq Gestión Directora_caso 3.rtf - 3:4 [Aquí era de una violencia y un..] (5:5) (GUEST)

Códigos: [Antecedentes a la implementación de programas] [Característica de la Escuela] [Características del contexto]

No memos

Aquí era de una violencia y una convivencia atroz. Día viernes sin peleas, no era día viernes, entonces ahí seguimos trabajando este tema y en ese momento yo tenía una orientadora que era profesora que no tenía tampoco todas las herramientas y entonces se tornaba muy complicada la situación. Aparte que los niños violentos, apoderados violentos, profesores violentos, todos violentos, entonces ese año afortunadamente la orientadora jubiló y yo logré que a través de la SEP pudiésemos incorporar en este establecimiento una asistente social y una psicóloga, ellas vinieron veintidós horas, con ellas hicimos un trabajo…

P 3: Eq Gestión Directora_caso 3.rtf - 3:5 [Yo les conversé, con recursos ..] (5:5) (GUEST)

Códigos: [Antecedentes a la implementación de programas]

No memos

Yo les conversé, con recursos SEP el 2008… Partimos en el 2008 no sé si como piloto o como qué, pero partimos en el 2008 y ahí llegaron ellas con veintidós horas, entonces ellas estando aquí dentro se percataron de esa situación que te estoy comentando… Vimos como equipo de gestión cómo íbamos a abordar ese tema, porque no es posible que siempre hubiese peleas, ellas desde su expertiz, desde sus perfiles, me ayudaron a hacer talleres con los profesores, con los alumnos… De tratar de darme algunas indicaciones de cómo trabajar algunos temas que para mí tampoco eran muy conocidos, así es que poco a poco logramos instalar varias situaciones. La Corporación también, hizo un esfuerzo y se trabajó el buen trato así de manera transversal, desde el Municipio hacia abajo y hubo talleres para todos los actores.

P 3: Eq Gestión Directora_caso 3.rtf - 3:6 [No lo canalizaban ellas porque..] (8:8) (GUEST)

Códigos: [Antecedentes a la implementación de programas]

No memos

No lo canalizaban ellas porque había un equipo de Buen Trato. Entonces hubo Habilidades para la Vida, surgieron todos estos grupos que vinieron a trabajar al interior de los establecimientos, ya que se instaló a partir de esos años una cuestión muy violenta a la cual no estábamos acostumbrados, entonces empezó armarse un equipo de trabajo para que pudiéramos tener herramientas para enfrentar esas situaciones.

P 3: Eq Gestión Directora_caso 3.rtf - 3:7 [Y después logré que la psicólo..] (8:8) (GUEST)

Códigos: [Antecedentes a la implementación de programas]

No memos

Y después logré que la psicóloga de esta dupla pudiese ser la orientadora del establecimiento, con un horario completo de cuarenta y cuatro horas. Lo conversamos con la Corporación y me autorizaron para que esto fuera así. En el Ministerio encontraron que sí era pertinente que una psicóloga pudiese ser orientadora, porque antes sólo tenían que ser profesores y entonces me cambiaron, si yo dejaba la persona de la dupla en la orientación, tuvieron que traer otras personas para que asumieran.

P 3: Eq Gestión Directora_caso 3.rtf - 3:9 [necesitaba hacer talleres con ..] (8:8) (GUEST)

Códigos: [Antecedentes a la implementación de programas]

No memos

necesitaba hacer talleres con los niños, con los papás y tener una atención más permanente con los niños que son más disruptivos… Entonces lo logré, ya que finalmente desde el año pasado, o sea, desde el 2011 logré cuarenta y cuatro horas para mi trabajadora social y para la psicóloga, que es mi equipo actual. Entonces tengo mi orientadora que es psicóloga también y mi dupla con 44 horas. Así es que yo creo también ellas con su expertiz han ido ayudando…

P 3: Eq Gestión Directora_caso 3.rtf - 3:12 [El equipo que había antes, era..] (11:11) (GUEST)

Códigos: [Antecedentes a la implementación de programas]

No memos

El equipo que había antes, eran otras personas, que tenían otra forma de hacer, entonces la orientadora era la orientadora en su oficina, que a veces llamaba al niño, a veces no lo llamaba, pero no estaba en su trabajo de conocer al otro, de conversar, de ir al aula… Si tú ves un niño afuera lo llamas, conversas con él, no le llamas la atención porque a mí no me interesa que el niño se aleje de mí, a mi me interesa saber por qué está fuera de la sala…

P 3: Eq Gestión Directora_caso 3.rtf - 3:14 [El equipo que había antes yo s..] (11:11) (GUEST)

Códigos: [Antecedentes a la implementación de programas]

No memos

El equipo que había antes yo siento que no lo hizo, entonces no tenís conocimiento de lo que pasaba, de lo que necesitaba el profesor, de cómo tú lo ayudas, cuando el profesor se siente acompañado, porque le llevaste una cartulina, le llevaste un libro o lo sacaste al niñito que estaba entorpeciendo la clases y lo llevaste, le preguntaste y el niño se ha ido modificando. Claro, el profesor igual se siente un poco más comprometido, esto no se hacía antes, ni se permitía que entrara nadie al colegio, nadie.

P 3: Eq Gestión Directora_caso 3.rtf - 3:15 [La gente que había antes ya af..] (11:11) (GUEST)

Códigos: [Antecedentes a la implementación de programas] [Evolución de las estrategias]

No memos

La gente que había antes ya afortunadamente de ellos no queda ninguno, hay una sola persona que era encargada de la Unidad Técnica y que finalmente se sumó a este trabajo de ser compañía, facilitador.. Entonces cambió y los chiquillos notan, los niños son inteligentes y se dan cuenta que hay alguien preocupado de ellos y que si tiene algún problema por último tener a la tía Mariela, la tía Tamara o la tía Karina, que va a venir o por último cuando ellos veían que el profesor al comienzo… Yo no te voy a decir que fue fácil, con los profesores fue terrible, vamos a ir hablar con la directora, vamos a ir acusarla con la directora, eso fue un trabajo así de a poco y ahí estuvo la intervención.

P 3: Eq Gestión Directora_caso 3.rtf - 3:16 [Lo de la orientadora mal, lo d..] (14:14) (GUEST)

Códigos: [Antecedentes a la implementación de programas]

No memos

Lo de la orientadora mal, lo de los profesores yo creo que siempre hay una condición lógica de que tú pienses que cuando se va una persona puede subir otro del mismo equipo. Cuando yo llegué aquí y me encuentro con un equipo de profesores que trataban a los niños con estas instancias y de esa manera, tú comprenderás que yo en un año que estuve aquí, tú te das cuenta de que no hay nadie con el perfil que tú quieres para que se haga cargo de la orientación.

P 3: Eq Gestión Directora_caso 3.rtf - 3:17 [Ahora la orientación no es sól..] (14:14) (GUEST)

Códigos: [Antecedentes a la implementación de programas] [Obstaculizadores de la intervención]

No memos

Ahora la orientación no es sólo orientar, es hacer un sin fin de documentos administrativos que yo veía que si no entregaban sus planificaciones mal podían hacer esto otro, y además de ser guía, orientador, buenos modelos, líderes para los niños, ser cercanos, tener otras formas de llegar, de estar frente a un niño… Entonces cuando yo puse a Mariela, la orientadora, mira hasta el día de hoy hay profesores que no perdonan, cuando ella va hacer acompañamiento al aula le han faltado el respeto, de decirle que no van a permitir que ella entre al aula, eso ha ocurrido y ocurre, cada vez menos, pero ocurre, con un grupo muy pequeño de profesores, no es con todos.

P 3: Eq Gestión Directora_caso 3.rtf - 3:32 [Yo cuando llegué aquí y "donde..] (31:31) (GUEST)

Códigos: [Antecedentes a la implementación de programas] [Expresiones de la relación Familia-Escuela]

No memos

Yo cuando llegué aquí y "dónde está esa vieja". Cuando llegué aquí los auxiliares me traían el apoderado gritando y después se quedaban afuera, porque creían que no iba ser capaz, porque era tal el grado de violencia de la gente y yo no.

P 6: Familia_caso 3.rtf - 6:19 [Antes a los niños los echaban ..] (48:48) (GUEST)

Códigos: [Antecedentes a la implementación de programas]

No memos

Antes a los niños los echaban no más.

P 7: Prof Psicoso_Coordi_caso 3.rtf - 7:1 [las duplas psicosociales entra..] (5:5) (GUEST)

Códigos: [Antecedentes a la implementación de programas] [Estrategias de intervención] [Sentido de la implementación de los Programas]

No memos

las duplas psicosociales entran a la escuela como siempre, un apoyo a la escuela. Lo más importante ahí, y que se lleva trabajando desde el año 2008 que ingresaron las duplas psicosociales a las escuelas municipales, es integrarse a lo que es el mundo de cada escuela, esto yo creo eso es lo principal y que la escuela lo vea como recurso de apoyo y no como un ente externo.

P 7: Prof Psicoso_Coordi_caso 3.rtf - 7:3 [todo parte con el lanzamiento ..] (11:11) (GUEST)

Códigos: [Antecedentes a la implementación de programas]

No memos

todo parte con el lanzamiento de la Ley Escolar Preferencial, ya… que ahí se abrieron, primero que nada, los fondos para…porque en los colegios siempre hemos sabido que tienen Psicólogas o Asistentes Sociales que trabajan de forma macro y global con algunas escuelas…

P 7: Prof Psicoso_Coordi_caso 3.rtf - 7:4 [¿Cómo llegamos a las duplas? P..] (11:11) (GUEST)

Códigos: [Antecedentes a la implementación de programas] [Características de los niños] [Estrategias de intervención] [Sentido de la implementación de los Programas]

No memos

¿Cómo llegamos a las duplas? Porque se dieron cuenta que los niños de las escuelas municipales estaban, y con esta ley eran catalogados como niños vulnerables ¿me entiendes? Esa es la palabra de ellos, ¿qué significa vulnerables? Significa niños que están en riesgo social, que tienen problemáticas emocionales, que tienen problemáticas familiares y, en el fondo, la escuela como entidad educativa la abarca dentro de lo que se puede, pero necesitaba un nivel más profesional de poder abarcar este tipo de temas. ¿Cómo apoyo? Por ejemplo, necesitaban también el apoyo al niño en sí, al individuo, pero hoy en día se tiene una mirada más sistémica que también es el apoyo a las familias y al contexto en general.

P 7: Prof Psicoso_Coordi_caso 3.rtf - 7:10 [Sí, partimos así, partimos com..] (28:28) (GUEST)

Códigos: [Antecedentes a la implementación de programas] [Coordinación sostenedor-programa-escuela] [Estrategias de intervención] [Evolución de las estrategias]

No memos

Sí, partimos así, partimos como programa piloto del año 2008, se partió así, la Psicóloga como más terapia clínica breve, en el fondo una terapia breve y la Asistente Social haciendo la base de datos de los informes sociales de todos los niños. Durante el camino hemos avanzado, hemos aprendido, hemos crecido como proyecto, se amplió el proyecto a todas las escuelas, porque el piloto estaba sólo en algunas escuelas y ahora las quince escuelas municipales tienen de la dupla psicosocial, menos la escuela especial Juan Pablo II que tampoco cae dentro de la Ley SEP, exclusivamente es por eso; bueno esa escuela también ya cuenta con su psicóloga, pero es otra escuela a parte (silencio)… Me perdí un poco en la pregunta, ¿Cuál es nuestro objetivo ahora?, ahora no realizamos terapia dentro de los colegios.

P 9: Prof Psicoso_TS 2 caso 3.rtf - 9:1 [Es una política que surge a pa..] (5:5) (GUEST)

Códigos: [Antecedentes a la implementación de programas] [Sentido de la implementación de los Programas]

No memos

Es una política que surge a partir de la Corporación y ahí ellos perciben debido a las dificultades que ellos fueron observando en los niños, la vulneración, los medios de pobreza… Se deciden a instalar asistentes sociales y psicólogos. Ya después de los años se vio esta visión más psicosocial y se trabaja en duplas… La misma experiencia de las personas que empezaron con el piloto en el proyecto… Se vio que era necesario trabajar en dupla y abordar las temáticas en forma psicosocial.

P 9: Prof Psicoso_TS 2 caso 3.rtf - 9:36 [Mira al comienzo era como que ..] (119:119) (GUEST)

Códigos: [Antecedentes a la implementación de programas] [Tensiones en la relación Familia-Escuela]

No memos

Mira al comienzo era como que el colegio quería echar a todos los niños, independiente como de la problemática. Como que, claro ya van de nuevo y quieren echar al niño, o lo quieren suspender, o el maltrato de algunos profesores o del inspector, o paradocentes y eso genera resistencia de los apoderados.

P10: Prof Psicoso_TS_caso 3.rtf - 10:1 [Mira yo soy asistente social, ..] (5:5) (GUEST)

Códigos: [Antecedentes a la implementación de programas] [Estrategias de intervención]

No memos

Mira yo soy asistente social, como te mencionaba anteriormente, estoy acá desde el año 2008, empezamos trabajando con la orientadora, que era mi dupla en ese momento. La labor de trabajador social y el psicólogo era bastante lejana una de otra, porque yo solamente me dedicaba hacer informes sociales con estudiantes prioritarios, y ella a su vez hacia otro tipo de intervención dentro del colegio… Pero más bien todas eran de tipo diagnóstico, porque en un principio no conocíamos que características tenían los alumnos prioritarios, solo sabíamos que el Ministerio los designaban. Entonces necesitábamos saber con qué población estábamos trabajando y qué se iba hacer finalmente con la información que estábamos recogiendo. En este minuto mi trabajo se enfoca más que nada en cuanto al SAT que es un Programa que se trabaja también acá en Peñalolén, que se trabaja la asistencia de los alumnos, el sistema alerta temprana. Toma como indicador la inasistencia a clases. Hacemos derivaciones también, trabajamos en forma individual con alumnos, trabajo de caso, trabajo de grupo. Nos vinculamos también con los apoderados, hacemos derivaciones a la red que tenemos acá, buscamos también otras redes afuera, trabajamos muy cercanas con la psicóloga. En general eso, trabajo de promoción a nivel grupal, prevención.

P10: Prof Psicoso_TS_caso 3.rtf - 10:2 [Lo que pasa es que yo creo que..] (8:8) (GUEST)

Códigos: [Antecedentes a la implementación de programas] [Características del contexto] [Problemas de las Familias]

No memos

Lo que pasa es que yo creo que antes de que comenzara la subvención escolar preferencial, se habían dado cuenta que había muchos niños con problemáticas. En general Peñalolén el sector Municipal es un sector con bastante vulnerabilidad, muchos problemas en los territorios en sí. Por lo mismo yo creo que ven como una necesidad implementar en los colegios profesionales de otras áreas, distintas a la educación. Luego cuando comienza el tema de la subvención escolar preferencial también estaban los fondos para poder hacerlo y desde ese punto de vista empieza a surgir la necesidad, por la alta vulnerabilidad de los estudiantes de los colegios municipales de Peñalolén. Muchos problemas debido al consumo de droga, son poblaciones que lamentablemente tiene mucho tráfico y consumo de drogas, tanto en los estudiantes como en sus familias, violencia intrafamiliar y un sinfín de problemáticas que en realidad los profesores no daban abasto para cubrir. Necesitaban personas que los apoyaran en esto, por eso surge la necesidad de tener una dupla sicosocial en los colegios.