



FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES,
JURÍDICAS Y ECONÓMICAS
Escuela de Trabajo Social

**“INTERVENCIÓN Y ROL DEL TRABAJADOR(A)
SOCIAL EN ÁREA DE EDUCACIÓN ESCOLAR,
FRENTE A LA NUEVA LEY DE INCLUSIÓN N° 20.845”**

SEMINARIO PARA OPTAR AL GRADO DE
LICENCIADO EN TRABAJO SOCIAL

Autores:
Concha Miranda, Yosselyn Tanae
Díaz Pastene, Marcela Ivonne
Gómez Funes, Maribel del Carmen
Loyola Dart, Daniela Andrea
Sáez Toloza, Karen Roxana

DOCENTE GUIA:
Víctor Parga

Santiago – Chile

2016

Agradecimientos

“A los impulsores de mis sueños; mi amado hijo Alonso, Mamá, Papá, Hermana. A mi sol Felipe. A cada momento vivido en este camino, A los profesores que confiaron en nuestro conocimiento... Finalmente al amor y confianza que cada una puso en lograr los objetivos”

Yosselyn Concha Miranda

“Gracias a Dios, a mi pareja, familia y amigas que tanto amo y que acompañaron este hermoso proceso de mi vida, sería imposible realizar mis locos y lindos sueños sin ustedes”

Marcela Díaz Pastene

“Mis agradecimientos a mi familia que me ha apoyado en este proceso muy importante, y gracias a Dios por entregarme paciencia y perseverancia para lograr con éxito esta meta.”

Maribel Gómez Funes

“El ejercicio de agradecer es el mejor acto para cerrar e iniciar procesos nuevos, por eso agradezco a Dios de la Vida, a mi familia en especial a Maggi, Caro, Aldo y enanos a mis compañeras de proyecto, termino con un corazón agradecido por tanto bien recibido.”

Daniela Loyola Dart

“Agradezco a Dios mi ayudador constante, a mi esposo Claudio e hijos Francisco y Fernanda, mis fieles compañeros y todos aquellos que de alguna forma me entregaron su apoyo para la realización de este sueño, les amo.”

Karen Sáez Toloza

Índice

1. Introducción.....	2
2. Capítulo Antecedentes Generales.....	3
2.1 Conceptos	3
2.2. Historia de la Educación.....	4
2.2.1 Orígenes y Educación de las Primeras Culturas (3.000 a.c. – 250 a.c.).....	4
2.2.2 Raíces Contemporáneas de la Educación	7
2.3. Paradigmas de la Educación.....	9
2.3.1 Funcionalismo Estructural y Educación	9
2.3.2 La Ruptura con el Paradigma liberal y el surgimiento de una Educación crítica	12
2.3.3 Teoría crítica y racionalidad en la educación ciudadana, un aporte para la instrucción formal.....	14
2.3.4 El Curriculum Oculto	15
2.3.5 Pedagogía Crítica.....	17
2.4 La Educación Chilena: su proceso histórico y contextualización al sistema educativo Chileno	20
2.4.1 Ley Orgánica Constitucional del Estado	24
2.4.2 Ley General de Educación	24
2.4.3 Ley Subvención Preferencial	25
2.4.4 Sistema de Medición de la Calidad de la Educación	26
2.5 La disciplina del Trabajo Social.....	26
2.5.1 Paradigmas que guían la intervención del Trabajo Social.	26
2.5.1.1 Funcionalismo y Trabajo Social	27
2.5.1.2 Conflictivismo y Trabajo Social	28
2.5.1.3 Escuela de Frankfurt y Movimiento Reconceptualizador en América Latina	29
2.5.1.4 Reconceptualización en Chile	32
2.6 El Trabajo Social: una mirada desde la ética.....	33
2.7 La Intervención del Trabajo Social.	35
2.8 Modelos de Intervención en Trabajo Social.....	38
2.8.1 Modelo en Crisis.....	39
2.8.2 Modelo Psicosocial.....	39
2.8.3 Modelo Sistémico	40
2.8.4 Modelo Conductista.....	41
2.9 El Rol del Trabajador Social.....	42
2.10 Problematización	46
2.10.1 Educación Chilena y la actual Reforma de la Educación.....	46
2.10.2 Problemáticas en la Educación Chilena	51
2.11 Justificación.....	56
2.11.1 Una mirada desde el Trabajo Social.....	56

2.12	Pregunta que Guía la Investigación	60
2.13	Objetivos	60
	Objetivos específicos	60
3.	Capítulo Marco Metodológico	61
3.1	Presentación Marco Metodológico	61
3.2	Paradigma	61
3.3	Enfoque	62
3.4	Método	63
3.5	Técnicas de Recolección de Datos.	64
3.6	Criterios de Selección de Informantes	66
	3.6.1 Muestreo o participantes.....	67
3.7	Criterios de Validez	68
3.8	Plan de Análisis	71
	3.8.1 Matriz de Análisis	71
4.	Capítulo Metodología y Análisis de Resultados	73
4.1	Descripción Trabajo de Campo	73
4.2	Presentación de resultados.....	75
4.3	Análisis Categorical	75
	4.3.1 Categoría: Percepción del Trabajador(a) Social respecto al Sistema Educativo	76
	4.3.2 Categoría: Percepción de los Trabajadores(as) Sociales acerca del Establecimiento Educativo.....	77
	4.3.3 Categoría Percepción de los Trabajadores(as) Sociales acerca de su Rol e Intervención en los Establecimiento Educativos.	79
	4.3.4 Categoría: Percepción de los y las Trabajadores Sociales acerca de la Ley de Inclusión N°20845.	82
5.	Capítulo Conclusiones y Sugerencias	85
	5.1. Conclusiones y propuestas.....	85
	5.2 Nuevas preguntas de Investigación	92
6.	Referencias Bibliográficas, de web, artículos, revistas y/o diarios	93
6.1	Referencia Bibliográfica, capítulo Antecedentes Generales.....	93
	6.1.2 Referencias, artículos, revistas y/o diarios, capítulo Antecedentes Generales.	94
	6.1.3 Referencia de web, capítulo Antecedentes Generales.	95
6.2.	Referencias Bibliográficas, capítulo Metodología y Análisis de Resultado.....	98
	6.2.2 Referencias, artículos, revistas y/o diarios, capítulo Metodología y Análisis de Resultados.....	98
	6.2.3 Referencia Web, capítulo Metodología y Análisis de Resultados.....	98
6.3	Referencia Bibliográfica, capítulo Metodología y Análisis de Resultados.	99
6.4	Referencia Bibliográfica, capítulo conclusiones.....	99

1. Introducción

“La sociedad se torna indescifrable y esta circunstancia interroga en forma permanente a la intervención...” Carballada Alfredo, 2002.

Esta investigación presenta antecedentes recogidos frente a la temática de intervención de los Trabajadores(as) Sociales y los desafíos que se presentan en el campo laboral educativo. Por lo cual, se ha realizado un recorrido histórico de las teorías que estudian este sistema institucional, los desafíos que se presentan para el Trabajo Social y su intervención, dando énfasis a las Leyes chilenas que han abordado este fenómeno social, las reformas y las mejoras que permiten el trabajo en conjunto entre instituciones educativas y Trabajadores(as) Sociales.

En la actualidad, los Trabajadores(as) Sociales forman parte como miembros de equipos multidisciplinarios en la Educación.

Para conocer el rol que desempeña el Trabajador(a) Social como interventor frente a la nueva reforma en la Educación Chilena, específicamente la Ley de Inclusión N°20.845, puesta en vigencia desde marzo del presente año, se recogieron los discursos de diez Trabajadores(as) Sociales de la Región Metropolitana y de distintos establecimientos educacionales adscritos a la Ley de Inclusión, para conocer los desafíos que enfrentan éstos frente a la actual reforma, teniendo como base que esta nueva Ley es un complemento y mejora las antiguas leyes educacionales, o dicho de otro modo, es producto de las manifestaciones y exigencias estudiantiles suscitadas desde el año 2006 y que fue retomada en el 2011, solicitando a las autoridades de Gobierno mejorar la calidad de la Educación y resguardar la igualdad de acceso a la educación sin lucro, entre otras demandas.

El área de la educación constituye para los Trabajadores(as) Sociales en formación, un campo de desarrollo profesional amplio, dentro del cual pueden ser un aporte significativo en el fortalecimiento de la dignidad y la educación Integral de los niños y niñas de Chile, siendo un interventor clave para lograr esta mirada multidisciplinar, que la actual y nueva Ley persigue en su desarrollo para la entrega de una mejor e inclusiva calidad en la Educación.

2. Capítulo Antecedentes Generales

2.1 Conceptos

En este apartado, se presentan algunos conceptos que son necesarios para la comprensión del lector de los capítulos posteriores.

Para entender qué es la **Educación** actual en Chile, tomaremos el concepto que desarrolla para el MINEDUC, Bascuñán y Azúa, el año 2007:

“Es el modo como la sociedad transmite a las nuevas generaciones las normas de conducta, los modos de ser y las formas de ver el mundo de generaciones anteriores. Sin embargo este proceso, que es el modo de socialización de los individuos, no se recibe información pasiva, sino que cada generación aporta su particular mirada y modo de entender el mundo” (p.13).

Con respecto a los **Asistentes de la Educación** (personal no docente), que desempeña labores en las instituciones educativas, se establece que:

“La información disponible al año 2006 señala que, en el sistema escolar trabajan un poco más de 223.000 personas. De ellas, un poco más de un tercio (37%) son asistentes de la educación. Dadas las características de nuestro sistema educacional y las funciones que desempeñan, este grupo de trabajadores y trabajadoras de la educación es muy heterogéneo, ya que abarca desde funcionarios que realizan servicios auxiliares hasta profesionales, regidos por distintos tipos de relación laboral según la dependencia administrativa a la que pertenezcan” (Bascuñán y Azúa, 2007, p.17).

Por lo tanto, es posible considerar a los Trabajadores(as) Sociales, parte de esta gama multidisciplinar que apoya la labor docente en el área educativa, en un **Trabajo Interdisciplinar**, entendido como:

“Aquel acercamiento o nexo entre las llamadas ciencias sociales y humanas o blandas y las naturales o “duras”, concepto que pretende crear un lenguaje común a todas las áreas del conocimiento para abordar de manera integral y holística el objeto de intervención”, en este caso los niños y niñas estudiantes” (Quiroz, 2001, p. 53-54).

La Educación entendida como **Enseñanza Formal**, se desarrolla en las instituciones educativas o escuelas. En la página de la UNESCO, se refieren a este concepto como:

“El dispositivo social para la distribución del conocimiento “socialmente válido”. Estos sistemas se organizaron como parte del surgimiento de la modernidad con la función de expandir una cosmovisión secular en la población acorde con el desarrollo de una sociedad basada cada vez más en los principios racionales de la ciencia” (Aguerrondo, Inés, 2009, p.4).

Educación Integral, es considerada un nuevo paradigma, que nace en el siglo XXI según algunos autores como Rafael Yus (2001), la que también es conocida como educación holística. Este tipo de educación surge a inicios del siglo XX por algunos influyentes pedagogos como: María Montessori, Rudolf Steiner, Ferre y Guardia, Dewey, Decroly, entre otros. Busca *“educar el todo”*, lo que significa abordar todas sus dimensiones.

El concepto de **Dignidad**, con su significado etimológico, el cual proveniente del latín *“dignitas”*, cuya raíz es *“dignus”*, quiere decir excelencia, grandeza, es propio del individuo (www.rae.es).

Uno de los concepto que surge se vincula con el Trabajo Social, es el **Asistencialismo o entrega de asistencia social**, que se entiende como un modelo de intervención, refiriéndose a la *“forma de asistencia o ayuda al necesitado, caracterizada por dar respuestas inmediatas a situaciones carenciales para reparar, corregir y/o compensar los males y sufrimientos que se derivan de los problemas sociales”* (Ander-Egg, 1995, p.37).

2.2. Historia de la Educación

2.2.1 Orígenes y Educación de las Primeras Culturas (3.000 a.c. – 250 a.c.)

Para el autor e investigador Británico James Bowen (1976), la educación es la que se *“ocupa de la preservación de una conciencia social y cultural, así como de la transmisión de una tradición formativa que constituye la base de la civilización”*, destacando que, *“En la historia del pensamiento occidental, el estudio de la educación ha revestido siempre gran importancia y ha interesado a las inteligencias más preclaras de todas las épocas”* (p.15), en su libro *“Historia de la Educación”*, presenta el vasto período histórico que abarca ésta, tanto así, que la evolución del hombre, sus civilizaciones, culturas y el perfeccionamiento de *“habilidades técnicas”*, se ven

perpetuadas gracias a las “*técnicas educativas*” (p.22). Un ejemplo de éstas fue el perfeccionamiento de las técnicas agrícolas que permitieron el asentamiento de los hombres, lo cual, permitió el surgimiento de las civilizaciones.

Así en las primeras civilizaciones, ya contaban en el período rudimentario, con símbolos, cálculos y escrituras. Conocida es en la Civilización Mesopotámica (3.000-2.000 a.c.) “*El código de Hammurabi*”, que se convirtió en el elemento jurídico básico durante siglos enteros” (p.32) y que servía para regular el orden y armonía social de la naciente civilización, controlado por el sumo sacerdote-rey y respaldado por los dioses en un comienzo, para con el correr de los siglos (2.000-1500 a.c.) derivar esta función a los escribas, quienes se instruían desde infantes, especializados en ciertas áreas (el templo, derecho, medicina, comercio, ejército, entre otros), y que pertenecían a las clases sociales más altas, por lo que este “tipo de instrucción educativa”, era de acceso de unos pocos “privilegiados”.

En la civilización Egipcia (3.000-1.800 a.c.), la escritura (símbolos o jeroglíficos), también fue practicada por sacerdotes y/o escribas, Bowen (1976) asegura que ésta entra en la historia algo más desarrollada. Además poseían dos tipos de escrituras: la “*sagrada*” (*hieroglyphica*) y la “*popular*” (*demotika*) (p.51). Lo que demuestra que, la práctica de escribir, era un privilegio de las clases altas y “*se convirtió en un agente de conservación y de formalización mucho más que de liberación y creatividad*” (p.53). Cabe destacar, que en el Imperio Medio (2050-1800 a.c.), ya existían escuelas bastante organizadas y que según este autor, “*se valoraba en el hombre educado las cualidades de la individualidad y la elocuencia, y que la literatura empleada en la formación del escriba insistía sobre todo en la importancia de llevar una vida digna*” (p.55).

Siguiendo la línea histórica, la cultura Griega (3.000 a.c.-1.000 d.c.), también presentó manifestaciones educativas con sus propios matices. Encontramos la formación marcial a través del ejercicio y el adiestramiento estricto que caracterizó a los Espartanos, donde “*su mayor preocupación era la conservación del espíritu y la adquisición y práctica de las cuatro virtudes cardinales: la prudencia, la templanza, la fortaleza y la obediencia*” (Bowen, 1976, p.88). Ésta formación comenzaba a los 7 años y terminaba a los 30 años de edad. Con respecto a la adquisición del alfabeto, este autor, lo sitúa aproximadamente en el siglo VIII a.c., lo que decantó en los siglos venideros el surgimiento de escuelas de pensamiento, destacando en el área de las

ciencias matemáticas a Pitágoras, el conocimiento y la visión religiosa de Tales de Mileto, en el contexto del siglo V. a.c.

En cuanto a la Educación Ateniense, ésta era obligatoria y un privilegio para los “ciudadanos” (estratos sociales altos). Bowen (1976) rescata el discurso de “Esquines contra Timarco” (345.a.c.), quien resaltaba que las leyes que se dictaron en tiempos de Dracón y Solón fueron *“para proteger la moral de nuestros hijos, y que explícitamente prescribieron como debían ir vestidos y de qué manera habían de ser educados”*, (p. 123-124), en ellas, se incluían las horas de asistencia a la escuela y a la sala de gimnasia, además de advertencias morales dirigidas hacia los maestros y niños. Se les instruía habitualmente en música, educación física y elementos culturales básicos: lectura, escritura y cálculo.

Entre el siglo II a.c. y hasta los siglos II y III d.c. el sistema educativo griego se mantuvo inalterable y fue adoptado con algunos matices por los romanos y los primeros cristianos. El modelo educativo que primó fue el Ateniense, que era secuencial: hogar, escuela primaria (7 y 14 años de edad), escuela gramatical o media (14 y 18 años de edad), servicio militar (2 años obligatorios) y por último enseñanza superior en retórica o filosofía (a partir de los 20 años) en función de la voluntad y de la posibilidades económicas de cada uno. Bowen (1976) menciona que en esta era:

“La experiencia humana contiene una dimensión de incesante esfuerzo por ordenar y sistematizar la inmensa gama de experiencias y de fenómenos que rodean al hombre” (...) *“Con el fin de garantizar la transmisión y, con ella, el mantenimiento del control: tal fue, efectivamente la función de la educación”* (p.223).

En cuanto a los griegos, éstos nos legaron los campos de estudio de: Historia, drama, épica, filosofía y música.

Por otra parte, en los inicios de la era Romana (V a.c.) *“las necesidades de desarrollo intelectual eran mínimas, bastaba para llevar la contabilidad, saber escribir y contar”* (p.238). Ésta, se impartía por los padres a sus hijos en los primeros años de vida, los cuales transmitían técnicas de *“la vida rural familiar”*, enfatizando valores *“de respeto, hacia los padres, dioses y benefactores, la dignidad, la lealtad”*, y en el caso de los hombres, era fundamental inculcar los valores de *“la virilidad y el valor militar”*, todo esto *“a través del discurso moral y el ejemplo personal”*, que formaban el espíritu y carácter del niño romano, leyes que englobaban la vida entera (Bowen, 1976, p. 238-239).

En el siglo III a.c. la educación formal, estaba pensada mayoritariamente para hijos varones y ciudadanos (con excepciones, incluyendo con el tiempo a niñas y esclavos emancipados), contaba con cuatro etapas: Nociones elementales de escritura (7 y 12 años de edad), gramática, literatura, servicio militar y enseñanza superior. En el siglo I a.c., la educación romana se extendió a las clases medias y pueblos conquistados, contaban con un alfabeto muy avanzado, no obstante, las clases que se impartían eran más simples en cuanto a materias (en comparación a los griegos), dejando de lado la música y los juegos, contaban con una extensa jornada que iba de madrugada al crepúsculo y se practicaba la instrucción oral. Uno de los hechos que connotan los escritos, son las “*azotainas*”, que al igual que los egipcios y mesopotámicos constituía un “*medio de control en un ambiente pedagógico difícil*”, que se traducía en un golpe con una férula en la palma de la mano y el látigo en la espalda desnuda, a diferencia de la tradición espartana, que pretendía fortalecer el espíritu y la disciplina personal del niño (Bowen, 1976).

Si bien la historia de la Educación continúa hasta estos días y este autor lo hace manifiesto en su investigación y textos, se recalca este período de sus orígenes, donde se aprecia que la educación formal fue gestada como un sistema de ordenamiento social y de formación de sus ciudadanos, en el que se ejercía a través de ella, orden y control, así como ser un proceso formativo que iniciaba desde la niñez hasta entrada la adultez, donde el acceso a ello, era un privilegio de algunos, a diferencia de estos tiempos, donde la educación se ha universalizado, pero que mantiene subyacente la dualidad en su “entrega”, al encontrarnos ante un sistema educativo que presenta escolaridad público/privada.

A continuación se realiza un salto histórico, ya que el periodo anterior nos permite comprender como se gestó la educación desde tiempos antiguos y cómo estas maneras de pensar y concebir la educación se siguen visualizando hoy en el siglo XXI, por lo que a continuación abordaremos este tema desde tiempos más actuales junto a sus paradigmas.

2.2.2 Raíces Contemporáneas de la Educación

Para comprender el proceso que han vivenciado las Instituciones Educativas, desde su período expansivo a fines del siglo XIX, presentamos un recorrido desde los grandes paradigmas que han influenciado a la sociedad y sus instituciones, y las miradas que tienen cada uno de ellos de la educación formal, la cual es entendida por Ander-Egg (1995) como: “*educación*

estructurada institucionalmente con un programa de estudio planificado y dirigido al reconocimiento formal del logro de ciertos objetivos educativos, tales como créditos, diplomas, grados académicos o capacitación profesional. Es equivalente a educación institucional y a educación reglada” (p.105).

A fines del siglo XIX, El sociólogo, pedagogo y filósofo Francés Emile Durkheim, fue el primero que postuló a la Educación como “*rama de la sociología*” desde una visión positivista. Su postulado se debe a la preocupación por el creciente aumento del “*desorden moral*” (Bonal, 1998, p.17), como una de las consecuencias de la división del trabajo que se empezó a generar desde el siglo XIX en tiempos post-Industriales. Se ve, en la educación, el papel social de “*garantizar la comunión moral de la sociedad y la cohesión a partir de la adhesión de los ciudadanos a un conjunto de ideas y hábitos compartidos*” (Bonal, 1998, p.18). Lo que la Institucionaliza como mecanismo para asegurar la adaptación de los individuos de una sociedad y desplaza así a la Iglesia en esa función y rol que asumía hasta entonces. Esta teoría sociológica de la educación, identifica a la “*Socialización*” y el “*Control Social*” como funciones fundamentales de las instituciones escolares, por tanto, las instituciones educativas son un subsistema social que transmite “*hábitos y valores*”, además de conocimiento (Bonal, 1998, p. 18-19).

El segundo desarrollo teórico de esta “*Sociología de la Educación*” surge en la segunda mitad del siglo XX, según Bonal (1998), en el surgimiento de los Gobiernos de Bienestar y la sociedad “*Meritocrática capitalista*”, ya que las escuelas son consideradas clave para la “*adquisición de status*”, adquiriendo a su vez hegemonía en las estructuras sociales y siendo ampliamente demandada por la población a sus respectivos Estados entre la década del 1950-1960, especialmente en países de la OCDE (Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico), “*donde el gasto público aumentó a una tasa media superior al 10% anual*” (p.29).

Bonal (1998) expresa que con los emergentes Estados Capitalistas, el aumento de la oferta educativa sirve para enfrentar los problemas básicos de “*acumulación, reproducción y legitimación*” (p.20), pero este paradigma funcionalista entra en crisis, sobre todo desde los años setenta, con el surgimiento de la “*nueva sociología de la educación*”, corriente que surge en el año 1971, de la mano de Michael Young, analizando, entre otras cosas, el “*currículum (...) que organiza y selecciona el conocimiento educativo*” (p.25-

26), incorporando a este análisis los marcos teóricos de la etnometodología e interaccionismo simbólico y su estudio de la relación entre educación y sociedad, que en los años ochenta desarrolla la Educación Crítica, la Sociología del Currículum y las Teorías de la Resistencia, superando desde lo teórico y empírico a las teorías estructuralistas de la reproducción. Además de los planteamientos de Bourdieu y Passeron con la Teoría de la Reproducción, que *“plantean una función social de la educación que se aleja radicalmente de los postulados Funcionalistas”* (p.34).

2.3. Paradigmas de la Educación

2.3.1 Funcionalismo Estructural y Educación

Bonal (1998), rescata un artículo de 1949 publicado por Brookover, llamado: “Preformación de la Sociología de la Educación” y que alude al aporte de las Escuelas de Pedagogía de Universidades Norteamericanas, a la Revolución del Sistema Educativo de comienzos del siglo XX y *“a su función de preparación de masas de trabajadores para la creciente economía mundial”* (p.23), por lo que, su consolidación se sustenta en el predominio del Estructural-Funcionalismo norteamericano.

Para entender este paradigma teórico, que fue clave en la forma en que se concibe la educación entre 1950- 1970, el mismo autor, analiza los Principios Básicos de la Sociología Funcionalista, basados en la idea de la “Meritocracia”:

- 1- *Las posiciones sociales se distribuyen de acuerdo con el mérito y la cualificación, no según la filiación hereditaria.*
- 2- *La educación formal es el medio principal de adquirir estas cualificaciones.*
- 3- *Para todo individuo, la posibilidad de acceso a la educación formal depende solo de sus preferencias y capacidades.*
- 4- *Estas capacidades intelectuales se distribuyen al azar entre cualesquiera grupos de población* (p. 33)

A esta teoría, se le critica el no considerar la “sobre-educación” (exceso de profesionales) y la incapacidad de absorber que pudiese presentar el mercado laboral, poniendo en riesgo la movilidad social, a la que apela.

Desde una mirada economicista, la educación es considerada como principal factor explicativo del crecimiento de la riqueza de los países, al mejorar cualitativamente el trabajo, y en consecuencia su productividad.

Desde el punto de vista político, en medio de la guerra fría y la competencia tecnológica entre Estados Unidos y la ex - Unión Soviética, se requería de la inversión en recursos humanos, especialmente ingenieros.

Desde lo ideológico, la inversión en educación respondía a la legitimación que la sociedad había depositado en la educación y que pasó a ser prioritario para la política social de los Estados Keynesianos, entendidas como políticas públicas redistributivas, como un pacto entre Estado y ciudadanos y motor de la movilidad social.

Además del interés de la inversión privada en la educación, motivada por el “*individualismo posesivo*” (creencia de que los logros son por capacidades e iniciativas innatas), que se sustenta en la idea de progreso y el interés de la movilidad social por parte de la población (Bonaf, 1998).

Bonaf, citando a Parsons (1959), menciona que este paradigma contribuye a los nexos entre aula y sociedad, ya que “*concede a las instituciones escolares las funciones de socialización y de diferenciación claves, para el equilibrio del sistema de relaciones sociales (...) lo que conduciría a la asignación de posiciones de los individuos en esta estructura social*” (p. 34-35), algunas de sus carencias son la omisión de las interacciones educativas dentro del aula, teniendo como ejemplo el “*currículum oculto, como trasmisor de valores dominantes*” (p.38) y la nula crítica hacia el profesorado, entre otras.

Otro dato importante de considerar, es la intervención de organismos mundiales como la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico), la UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura) y el Banco Mundial, que a través de sus conferencias y publicaciones, ven en la educación y sus instituciones el impulso a las actividades económicas, introduciendo métodos de planificación educativa que eran sustentadas en el “*cálculo de las necesidades de mano de obra o a la demanda social de educación*” (Bonaf, 1998, p.40), siendo estipulada la educación como elemento clave para el abandono del subdesarrollo y el consiguiente progreso y crecimiento sostenido. En los años sesenta, se suma la Teoría del Capital Humano desarrollada por Jacob Mincer (1958), Theodore Schultz (1960) y Gary Becker (1964,1975), quienes configuraron una teoría más profunda en

relación al concepto de capital humano, introduciéndose así el concepto de capital humano, que Schultz plantea como *“la otra premisa fundamental de la concepción funcionalista de la educación: La Igualdad de Oportunidades”*. Entre sus premisas, se encuentran estas cuatro:

- 1- *“La educación puede ser considerada como cualquier otra forma de capital físico”*, es decir, como una inversión ya que la educación del presente generará posibilidades futuras de rentas.
- 2- Hay una *“relación positiva entre desarrollo económico y tasas de escolarización en todos los niveles educativos”*, lo que explica las diferencias entre países del norte y del sur con respecto a su renta nacional y salarial.
- 3- *“Los individuos están en disposición de conocer el rendimiento que pueden obtener de su inversión educativa”*, por tanto en relación a los puntos anteriores ellos se convierten en capitalistas, ya que invierten en sí mismos.
- 4- *“No solo es beneficiosa desde el punto de vista económico y científico”*, ya que tiene características redistributivas por ser mayoritariamente de financiamiento estatal y universalista. Pero se constata que se mantiene la correlación entre origen y nivel de instrucción, lo que cuestiona la redistribución (Bonafant, 1998, p.41-44).

El Capital Humano, constituye un componente fundamental para el desarrollo y crecimiento económico de un país, actualmente valorizado y como nueva propuesta de modelo de desarrollo. En este sentido, la educación y la capacitación laboral, son elementos claves para dicho desarrollo económico. En el caso de la educación, poseer una instrucción y formación que se desarrollan tanto en el ámbito familiar como el escolar y el laboral, permite el aumento de la disponibilidad de capital humano; esto quiere decir, que a mayor cantidad de estudios, mayores serían las rentas que se persiguen, las cuales contribuyen a una renta tanto personal como nacional.

Para la OCDE *“el éxito económico depende de manera crucial del capital humano: el conocimiento, habilidades, competencias y atributos incorporados en los individuos y que facilitan a la creación de bienestar personal, social y económico”* (Keeley, Brian, 2007, p.31), a su vez, otro elemento a considerar para la formación del capital humano es la salud, que según Becker (1983):

“la salud física y psíquica es un tipo de inversión en capital humano (...) la estabilidad emocional se considera cada vez más como un

determinante fundamental de las retribuciones en todas partes del mundo (p.54) (...) y donde cada persona produce su propio capital humano utilizando parte de su tiempo y de sus bienes en la asistencia a una escuela, en recibir formación en el trabajo” (p.77-78).

Hoy en día, en las sociedades globalizadas y con sistemas económicos neoliberales, prevalece el mercado por sobre los derechos y bienestar de las personas, donde la productividad de estos bienes y servicios se entregan de forma dual, o sea entre lo público y lo privado, lo que genera desigualdad social e inequidad. Por lo tanto, la adquisición y distribución del capital humano, posibilita la disminución de la pobreza junto con el desarrollo económico de un país.

Estas teorías Funcionalistas de la época y sus representantes, generan y aportan un concepto de desarrollo economicista ligado a las instituciones de educación.

2.3.2 La Ruptura con el Paradigma liberal y el surgimiento de una Educación crítica

Conocida como “Nueva Sociología de la Educación”, la mirada interpretativa de ésta *“reorienta las investigaciones hacia la interacción entre profesorado y alumnado, las categorías o conceptos utilizados por los educadores y el currículum”* (Bonai, 1998, p.121-122), reflejando en ella los aportes de Schütz, el Interaccionismo Simbólico y la Etnometodología, la que surge desde Gran Bretaña, para sentar las bases a una nueva mirada, distinta del funcionalista y donde años más tarde se consolida, con el surgimiento de la Sociología del Currículum, desde el seno de la Sociología Norteamericana. Trasladan el análisis desde los sujetos a la institución misma, *“su proceso educativo, el análisis de su gestión y transmisión de conocimiento y a las relaciones de poder que le subyacen”* (Bonai, 1998, p. 125-126), pero sufre también una crisis debido a la producción más teórica que empírica de este postulado, sumado al escaso rigor de las ciencias cualitativas, lo que cuestionó su tesis. Rescatamos el aporte de Keddie “Classroom Knowledge” (1971), autor que cita Bonai:

“Sobre el carácter subjetivo de los criterios utilizados por el profesorado en la evaluación de sus estudiantes. Según Keddie lo que es definido por los educadores como alumno “por encima de la media” o “alumno media” oculta valoraciones de clase social respecto a lo que

se considera un comportamiento idóneo, tanto intelectual como moralmente” (p.127).

Rescata este proceso de calificación, tanto implícito como explícito, ya que se da el fenómeno de expectativas, potenciado tanto por estudiantes como profesores, ya que:

“Los mejores alumnos tenderán a mantenerse como tales porque tanto ellos como el profesorado esperan un elevado rendimiento. Ocurre lo mismo, pero a la inversa, con los alumnos con retraso escolar: las expectativas negativas del profesorado respecto de su rendimiento son percibidas por el alumnado, que adopta una actitud de desinterés o abandono frente a cualquier tarea escolar”. (p.127).

Se refleja así *“el etiquetaje y la diferenciación”* dentro de la sala, por lo que esta mirada interpretativa de la educación, descansa en el rol del profesorado, convirtiéndolo en el responsable de la desigualdad educativa, que deriva en la desigualdad social.

Bonal (1998) aporta que a finales de los años setenta, el interaccionismo simbólico entra con más fuerza, sustentándose en la siguiente premisa *“los actores son los constructores de sus acciones y de la significación de las mismas”* (p.130), por tanto se produce *“una relación dialéctica entre individuos y sociedad: Las acciones son consecuencia de un aprendizaje social al tiempo que contribuyen a definir la realidad social”* (p. 131), donde el problema de etiquetaje y las negociaciones entre los actores del área educativa, son construidas por ellos mismos, otorgándole un significado propio a sus acciones, por lo tanto cada acción está racionalizada, distinguiendo los teóricos las distintas *“estrategias”* que aplica cada profesor de acuerdo a su realidad, donde el papel de éste, *“se sitúa en el centro de la rueda de la causalidad que conecta las características estructurales de la sociedad con los modelos de interacción en el aula”* (p. 132). Aunque esta teoría también presenta sus dudas y críticas en cuanto no considera a la *“realidad cotidiana inmediata, como la que define y delimita la intencionalidad de los actores”* (p. 130), entre otras interrogantes.

En vista de lo anterior, la educación tuvo un proceso de análisis desde lo sociológico, pasando por etapas cuantitativas de su rol educativo, a una mirada más cualitativa desde los años 70', centrado en las personas y su interacción en aula. Pero que desde los años 80' retoma las teorías del capital humano, ya que su mirada economicista, conectada con el desarrollo y la naciente tecnologización, la que es apoyada por estudios de organismos

internacionales como la OCDE, ven en esta nueva revolución económica y de mercado, un nuevo espacio de competencia en la producción (ahora tecnologías de la información y electrónica) y acumulación de capital, para alcanzar el desarrollo y progreso, lo que demanda mano de obra cualificada y que *“requiere un discurso y una política educativa orientados en función de las nuevas necesidades de producción y de fuerza de trabajo”* (Bonafant 1998, p. 176).

2.3.3 Teoría crítica y racionalidad en la educación ciudadana, un aporte para la instrucción formal

En la educación ciudadana, desde la postura griega se reconoce un modelo de racionalidad política, normativa y visionaria diseñado para educar al ciudadano para que participe en forma crítica e inteligente en la comunidad cívica, pero de forma ética, justa y buena, con la visión de cultivar la formación de un carácter virtuoso en la búsqueda de la libertad.

En estricto rigor, si usáramos la educación ciudadana en sentido griego para juzgar la calidad y significado de la educación, podríamos decir que muchos han fallado, esto no quiere decir que necesariamente la teoría liberal democrática no tiene ningún sentido noble para sus ciudadanos, sino más bien afirmar que tales ideales no han encontrado su rumbo en la práctica cotidiana de las escuelas, ya sea históricamente o en momentos más recientes. El papel que las escuelas han desempeñado a través de los tiempos ha sido el de “control social” y de la “dominación de clases”, o bien como campo de entrenamiento para el desarrollo del carácter (Giroux, 1997).

Por otro lado, si bien no necesariamente se utilizaron formas coercitivas de persuasión a fin de desarrollar un crecimiento intelectual consistente con el desarrollo psicológico, en el cual los educadores ejercen un control social mediante otros métodos, claramente el curriculum oculto jugaba un papel sumamente importante. Esta función oculta de las escuelas quizás en forma implícita se seguía considerando como uno de los principales beneficios de la escolarización, justificada principalmente como un medio de control social, que como un instrumento de mejoramiento personal. Esto ocurre desde tiempos antiguos donde el pensamiento o principal propósito de las escuelas era el de enseñar el respeto a la autoridad y formar los hábitos de puntualidad, silencio, entre otros, todo esto era más importante que comprender las razones para el buen comportamiento (Giroux, 1997).

Según Giroux (1997), la interacción, entre escuela, política y ciudadanía es bastante clara, sin embargo esta visualización se pierde en el siglo XX cuando la teoría y las prácticas educativas cambiaron las bases filosóficas de la escolarización, de lo político a lo técnico.

En resumen la escolarización ya no se justificaba en términos de las preocupaciones y los valores políticos, sino que el nuevo racionamiento eran la eficiencia y el control. Con la era de la administración científica vino la hora de la nueva racionalidad y la extracción de lo “político” del campo de la escolarización. La educación ciudadana se entrelazó con la “cultura del positivismo”, la cual mostraba poco interés en las formas que actuaban las escuelas como agentes de la reproducción social y cultural, cuya sociedad se encontraba marcada por las desigualdades de privilegio, riqueza y poder.

Bajo esta nueva racionalidad, se considera reformular la educación ciudadana que explore las ignoradas relaciones complejas entre conocimiento, poder, ideología, clase y economía.

2.3.4 El Currículum Oculto

Henry Giroux (1997) Doctor en Educación, norteamericano, define el currículum como: *“normas, creencias y valores no declarados, implantados y transmitidos a los alumnos por medio de reglas subyacentes que estructuran las rutinas y las relaciones sociales en la escuela y en la vida en las aulas”* (p. 72).

Es importante señalar, que en los debates respecto del currículum oculto se tratan aspectos en la vida escolar que se vinculan con la sociedad; además, expresan necesidades de generar categorías donde se analizan los mecanismos y funciones de la escolarización.

Para comprender la naturaleza de la escuela, ésta debe ser una herramienta teórica de valor, para aquellos educadores radicales (aquellos que optan por el cambio) como discurso crítico difícil, pero imperativo para desarrollar pedagogía crítica.

Ahora bien, desde un contexto norteamericano, estas críticas radicales y progresistas han sido reducidas en estos últimos años debido al recorte financiero, recesión económica y el retraimiento del mercado del trabajo. Los modelos curriculares se están desarrollando por los administradores y maestros, los cuales se basan en principios estrechos de control, de predicción y medición (Giroux, 1997).

Producto de estos cambios, los problemas políticos son traducidos como problemas técnicos, lo que conlleva a una negación que da lugar a un pensamiento en el que *“los dilemas humanos básicos son transformados en acertijos para los que supuestamente se puedan encontrar respuestas sencillas”* (Giroux, 1997 p.68). En este dilema las fuerzas ideológicas y materiales que unen a la escuela con el orden dominante, no están restringidas por principios de justicia social, lo que formó la pedagogía liberal en el año 60-70, donde el pensamiento era que los jóvenes debían ser educados para mejorar sus condiciones futuras.

Este modelo educativo no es nuevo, ha sido re-adaptado según las crisis económicas y políticas existentes, el retiro de recursos para escuela y redefinición del currículum, usa la economía existente para legitimar la forma de pedagogía conservadora y para silenciar el potencial de la crítica.

A partir de ese momento, las escuelas eran vistas como agencias de socialización:

“Más aún, se estaba de acuerdo en que la educación significaba algo más que abastecer a los alumnos de metas y objetivos instruccionales, y que las escuelas debían hacer algo mejor que enseñar a los alumnos a leer, escribir, computar y manejar el contenido de materiales como historia, estudios sociales y ciencias. Las escuelas se empezaron a ver como sitios sociales con un doble currículum; uno abierto y formal y otro oculto e informal”. (Giroux, 1997, p.70)

Ahora bien, las escuelas no sólo eran vistas como sitios sociales que controlaban los significados, sino también podían ser vistas como espacios culturales que contribuían a la formación de las necesidades de la personalidad, quiere decir que no solo procesaban conocimiento, sino también “gente” (Giroux, 1997).

Se reconoce que la escuela es mediador entre la sociedad y la conciencia de los individuos. Por una parte, se encuentra la ideología “acerca” de las escuelas; esta se refiere a la versión de ¿para qué son las escuelas?, ¿cómo trabajan? y ¿qué es lo que logran?, y por otro lado, las ideologías en las escuelas; se refiere básicamente a las disposiciones, estructuras y modos de conocimiento, relaciones pedagógicas y cultura informal que tienen un carácter de cotidiano, dentro de éstas.

De estas ideologías que median entre el discurso y la realidad de las prácticas de la escuela, surgen tres ideas importantes, para una comprensión en el proceso de escolarización:

- 1- *Las escuelas no pueden ser analizadas como instituciones separadas del contexto socioeconómico en el que están situadas.*
- 2- *Las escuelas son sitios políticos involucrados en la construcción y control de discurso, significado y subjetividades.*
- 3- *Los valores del sentido común y las creencias que guían y estructuran las prácticas en el salón de clases no son universales a priori, sino que son construcciones sociales basadas en supuestos normativos y políticos específicos (Giroux, 1997, p. 72).*

Para Giroux (1997), la importancia del curriculum oculto en la pedagogía crítica, ha de rescatarse en su propia herencia intelectual y re-valorarse como elemento teórico de suma importancia; por lo cual debe ser redefinido y reubicado como una preocupación dentro de la pedagogía. Integrar a estas nociones de crítica no sólo las relaciones sociales en el salón de clases y en las escuelas, sino además utilizar los silencios estructurales y mensajes ideológicos que dan forma y contenido al conocimiento de la escuela.

2.3.5 Pedagogía Crítica

Giroux (1997), plantea que esta pedagogía tiene su sustento en la Teoría Crítica, la cual se refiere a una orientación europea que influye en la sociología americana, se compone de varios análisis críticos de aspectos variados de la vida social e intelectual, tanto de la sociedad como de diversos sistemas de conocimientos.

En la gran mayoría de la sociedad se presenta un tipo de dominio tradicional en la instrucción escolar y el curriculum, esto es en atención a la preocupación por la eficacia, los objetivos de conducta y principios de aprendizaje, los cuales tratan como un objeto de consumo el conocimiento y las escuelas sólo como lugares de instrucción, destinado a impartir a los estudiantes una cultura común y habilidades que los capaciten en un actuar eficaz en el conjunto de la sociedad.

Podemos entender así, que la pedagogía crítica considera el contexto social donde se da la educación. Paulo Freire, uno de los promotores de esta teoría a nivel latinoamericano, sostiene que el cambio educacional debe estar acompañado por transformaciones profundas de las relaciones de

producción y sus expresiones políticas e ideológicas. En este proceso, la Pedagogía Crítica debe ser el principal instrumento para el desarrollo de una conciencia crítica entre los pobres. Según Freire, esta conciencia no puede ser formada en abstracto, sin la debida consideración del contexto histórico, concreto, dentro del cual el conocimiento es producido o traspasado (Giroux, 1997).

Este mismo autor, en su libro "Los profesores como intelectuales" (1990), cita a Paulo Freire quien considera que el aprendizaje educativo "es una tarea difícil que requiere una actitud crítica sistemática y una disciplina intelectual que se adquiere sólo con la práctica" (p. 135). Indica, además que dentro del proceso pedagógico se encuentran dos postulados: el primero de ellos es "donde el lector debería adoptar el papel de sujeto activo en el acto de estudiar" y el segundo se refiere a "que el acto de estudiar no se reduce a una relación con la inmediatez del texto" (p. 135). En este sentido, podemos encontrar algunos aprendizajes específicos de conocimiento que crean un consenso moral y una reproducción de modalidades de instrucción escolar que reproduzcan la sociedad actual. Esto quiere decir que la escuela es un ente donde se reproduce la cultura, los valores y las normas que se generan en una sociedad determinada. Giroux (1990) lo señala de la siguiente manera:

"La ideología que dirige la actual racionalidad de la escuela es relativamente conservadora: ante todo se interesa por cuestiones relativas al cómo de las cosas, pero no pone en tela de juicio las relaciones existentes entre conocimiento y poder o entre cultura y política. En otras palabras, las cuestiones relativas al papel de la escuela como agente de reproducción social y cultural en una sociedad clasista son ignoradas." (p.46).

En este proceso de aprendizaje educativo existe una relación de educador y educando.

Para Paulo Freire (1968) existen dos tipos de educación, una bancaria y otra liberadora, en la primera se genera una relación de dominio entre educador y educando, quien entrega contenidos "huecos", los cuales mantienen a los educandos en un estado de alienación y pasividad, esto quiere decir que los contenidos se memorizan de forma mecánica, se repiten sin percibir lo que realmente significan; serían entonces para este autor "recipientes que deben ser llenados". La acción que se genera dentro de este tipo de educación es la recepción de los "depósitos" llamados conocimientos, los cuales son

guardados y archivados. Esta manera de llevar a cabo la educación anula la creatividad, no permite la transformación ni el saber, y niega la posibilidad de hacer proceso de búsqueda de conocimientos.

“Mientras más se ejerciten los educandos en el archivo de los depósitos que les son hechos, tanto menos desarrollarán en sí la conciencia crítica de la que resultaría su inserción en el mundo, como transformadores de él, como sujetos del mismo.” (p.53).

Paulo Freire (1968) propone una alternativa frente a este modo de hacer educación, que como ya se ha señalado anteriormente, la educación bancaria mantiene una dinámica de dominación entre educador y educando, donde se anula al hombre como “cuerpos conscientes” y en relación con la conciencia como “conciencia intencionada al mundo”. En este sentido la educación liberadora y problematizadora, promueve el diálogo entre educador y educando, donde ambos son parte de esta transmisión de conocimientos que se da en una relación dialógica y dialéctica, entre educador-educando y educando-educador, quienes en esta práctica de educación liberadora desarrollan el poder de comprensión y captación del mundo, donde la realidad no se presenta estática, sino más bien transformadora, en la cual se establece una forma auténtica del pensamiento y la acción, conduciendo a una praxis en la realidad, así *“la educación se rehace constantemente en la praxis. Para ser, tiene que estar siendo”*. Este proceso educativo en el que ambos se educan se *“transforman en sujetos de proceso de crecer juntos”* (p. 61). Este proceso es de carácter reflexivo e implica un permanente descubrimiento de la realidad y *“busca la emersión de las conciencias, de la que resulta su inserción crítica de la realidad”* (p. 64), considerando a los hombres como seres históricos, así también con su historicidad, como seres que se saben “inconclusos” y que se conciben como parte del mundo.

Para Freire (1968) la educación bancaria se refiere a lo “asistencial”, en la que prevalece la dominación sobre el otro, domesticando e inhibiendo al ser humano en su “vocación ontológica e histórica”. Por otra parte se encuentra aquella que es liberadora, la que genera y estimula una reflexión crítica, creadora y transformadora de la realidad.

La forma de concebir la educación desde este paradigma, significa un desafío constante en la manera de “formar” a las nuevas generaciones, sobre todo desde la mirada holística del Trabajo Social, la educación Chilena que está en proceso de transformación y a la que se presentan retos frente a

la apertura que significa el actual proceso de reformas. Pero para comprender cómo se ha gestado este sistema en el país, se presenta a continuación rasgos distintivos del proceso vivido por la Educación Chilena desde sus inicios.

2.4 La Educación Chilena: su proceso histórico y contextualización al sistema educativo Chileno

El acceso a la educación es un derecho fundamental y la base para la realización de otros derechos, principio elemental establecido por la UNESCO. En Chile, el Art. 4º del Párrafo 2º de la Ley General de Educación, establece a la educación como un derecho de todas las personas (www.leychile.cl, 2009).

Para comprender el sistema educacional chileno, es necesario ahondar en sus procesos sociales e históricos que constituyen la actual reforma educacional chilena. Hoy en día, el acceso a la educación se encuentra garantizado por parte del Estado chileno para todos los niños, niñas y jóvenes, hasta los 21 años de edad, estableciendo 12 años de escolaridad que incluyen la educación básica y media, declarado en la Ley General de Educación (LGE) Ley N° 20.370, estableciendo en el Art. 25: *“El nivel de educación básica regular tendrá una duración de seis años y el nivel de educación media regular tendrá una duración de seis años”* (www.leychile.cl, 2009).

Pero dicha situación no siempre fue así. Para que ello pudiese llegar a lo que es hoy en día, fue necesario pasar por distintos procesos que conforman la historia de la educación en Chile.

El 24 de noviembre de 1860 se dicta la primera Ley General de Instrucción Primaria de Educación, que establece gratuidad y la responsabilidad estatal en el financiamiento de la misma, como bien público. La Ley crea la Inspección General de Instrucción Primaria, a cargo de la supervisión del sistema educativo estatal. Cabe mencionar que durante este período también se hablaba de educación pública y privada, existiendo ya la dualidad, para esos años las escuelas básicas estaban a cargo de Sociedades Filantrópicas (www.archivonacional.cl)

A comienzo del Siglo XX y producto del desarrollo que fue obteniendo la educación chilena, se dicta la Ley de Educación Primaria Obligatoria en el año 1920, que consagra 4 años de escolaridad, por la demanda que se

suscitaba debido a los altos porcentajes de analfabetismo y escasa cobertura de los programas anteriores, siendo el Estado quien se encarga de su financiamiento. En 1899, el Ministerio de Instrucción Primaria se separa del Ministerio de Justicia, creándose el actual Ministerio de Educación (Ley N° 1297), existiendo una amplia regulación a los procesos tanto administrativos como pedagógicos. Mediante estos hitos es que podemos decir, que se comienza a construir el derecho a la educación y la institucionalidad de ésta. Además se crea la Junta Nacional de Auxilio Escolar de Becas (JUNAEB) que establece en la Ley 15.720 lo siguiente:

“La Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas, y las Juntas Provinciales y Locales tendrán a su cargo la aplicación de medidas coordinadas de asistencia social y económica a los escolares, conducentes a hacer efectiva la igualdad de oportunidades ante la educación”
(www.leychile.cl, 1964).

Al pasar los años, con los distintos gobiernos y procesos políticos del país, la situación del sistema de educación en Chile tomó gran peso, institucionalizándose y aumentando considerablemente la población instruida.

El 4 de septiembre de 1970 triunfa la Unidad Popular y asume Salvador Allende, para quien era necesaria una reforma educativa, democratizando su acceso en todas las fases de la enseñanza. Proponía una descentralización administrativa y educativa, reafirmando la necesidad de Consejos de Educación. Es así como en febrero de 1973 se presenta el Informe sobre la Escuela Nacional Unificada (ENU), la cual postulaba un Sistema Nacional de Educación Permanente, que comprendería la educación de todos los individuos y en todos sus niveles, donde la comunidad se comprometía y organizaba para educar a sus integrantes. Para ese entonces, el Estado era el responsable de generar ofertas en los bienes de servicios básicos, uno de ellos la Educación. A la propuesta de la Unidad Popular surgieron opositores, quienes deslegitimaban al Gobierno y desestabilizaron al proyecto, dichas reacciones provenientes desde las fuerzas militares, los partidos de derecha y la Iglesia Católica (Hormazabal y Miranda, 2014).

El 11 de septiembre de 1973, las fuerzas civiles y militares derrocan el gobierno de Salvador Allende, comenzando así un largo proceso de dictadura militar, el cual proponía recomponer al país por la crisis que se suscitaba, estabilizar la economía mediante un sistema capitalista a través de las propuestas impuestas por los economistas neoliberales “Chicago Boys”

bajo la influencia de Milton Friedman, con su documento titulado “El Ladrillo”, y reprimir por completo a los partidos de la Unidad Popular (González, 2015).

La propuesta neoliberal, promovía un nuevo régimen de financiamiento que guiaría al nuevo sistema educativo, apuntando a debilitar el sector público y fortalecer al privado en sus distintos niveles, por lo que se redujo el gasto fiscal en educación y se obligó a familias a asumir el costo de la misma.

Un hito importante en la educación y que tiene repercusiones hoy en día, es lo que sucedió con la Constitución Chilena de 1980, la cual expone a la educación como un derecho y deber de los padres, dice textual, capítulo III, art N° 10:

“La educación tiene por objeto el pleno desarrollo de la persona en las distintas etapas de su vida. Los padres tienen el derecho preferente y el deber de educar a sus hijos. Corresponderá al Estado otorgar especial protección al ejercicio de este derecho” (www.leychile.cl, 1980).

Extendiendo así, la responsabilidad de ésta hacia los padres, madres y/o apoderados, por cuanto tienen el “derecho preferente de educar”.

Bajo ésta, se inicia un proceso para el sistema educacional chileno, el cual constituyó la municipalización de la enseñanza en Chile, el subsidio o subvención por alumno, que se les otorga a los sostenedores de cada establecimiento, regido por la asistencia de estudiantes a las escuelas.

El Estado asume un rol con carácter subsidiario:

“Respecto de la educación, el Estado traspasó a las municipalidades los liceos y colegios que tenía el gobierno central y se permitió a inversionistas privados incorporarse al sistema universitario, surgiendo numerosas universidades que han asumido un rol muy importante en el desarrollo de la educación superior.” (Olmos y Silva, 2010).

En cuanto a la municipalización se estableció que:

“Artículo 1° El Ministerio de Educación Pública podrá entregar la administración de determinados establecimientos de Educación Técnico Profesional de carácter fiscal a instituciones del sector público, o a personas jurídicas que no persigan fines de lucro, cuyo objeto principal diga relación directa con las finalidades perseguidas con la creación del respectivo establecimiento educacional. Con el señalado propósito el Ministerio de Educación Pública podrá celebrar contratos que permitan el uso de los respectivos inmuebles, y el uso y goce de los bienes

muebles, necesarios para el funcionamiento de dichos establecimientos” (www.leychile.cl, 1980).

De esta forma, se autorizó la entrega de la administración de determinados establecimientos de educación técnico profesional, en las condiciones que indica. Esta reforma estructural del sistema escolar descentralizó su administración estatal, entregándola a las municipalidades, introdujo instrumentos de financiamiento basados en el subsidio a la demanda, desafiló el estatus de funcionarios públicos al conjunto del cuerpo docente y utilizó instrumentos legales e incentivos de mercado para estimular la creación y el crecimiento de escuelas privadas con financiamiento estatal. El inicio de una economía autorregulada, estaba dando impactos en la educación como en otros sectores, siendo la expresión máxima del despliegue del modelo neoliberal globalizado, que comenzaba a vivir la sociedad chilena por los años 80, denominada como la “educación social de mercado” (González, 2015).

Parte del proceso de recuperación económica que impuso el régimen militar, implicó tomar ciertas medidas, como la prescripción económica al Consenso de Washington de 1990; dicho consenso propuso la liberación económica respecto al comercio y la reducción del gasto estatal, dicho de otra forma, una nueva regulación al sistema económico para que los países emergentes, especialmente los latinoamericanos, puedan aspirar al crecimiento sostenido, dando así, más fuerza al modelo neoliberal que ya se había implementado, proceso que se mantuvo en Chile cuando se volvió a los Gobiernos Democráticos.

Pablo Gentili (1996) propone al Consenso de Washington, como una de las reformas económicas que ha influido en gran parte a la crisis de la Educación a nivel latinoamericano. El Consenso se establece como una de las medidas que adopta el Gobierno para paliar la crisis que quedaba post dictadura.

“El fundamento teórico de las propuestas del CW eran la teoría económica neoclásica y el modelo ideológico y político del neoliberalismo. Es por ello que una de las características del modelo chileno consideraba al Estado “como un factor que dificultaba que el sector privado generase crecimiento” (www.scielo.org, 2012).

Por tanto, el Estado disminuye su participación activa en el desarrollo y la regulación de las políticas públicas, que ejercía antes del periodo de dictadura, entre ellas en el ámbito de la Educación y que con la entrada de los Gobiernos democráticos, fue preservado.

2.4.1 Ley Orgánica Constitucional del Estado

Como parte de las reformas, el 10 de marzo de 1990, se implementa el Proyecto de Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza, desde ahora LOCE, que en su Art. 1º menciona:

“La presente Ley Orgánica Constitucional fija los requisitos mínimos que deberán cumplir los niveles de enseñanza básica y enseñanza media, y asimismo regula el deber del Estado de velar por su cumplimiento. Del mismo modo norma el proceso de reconocimiento oficial de los establecimientos educacionales de todo nivel.” (www.leychile, 1990).

Picazo, Montero y Muñoz (2013) en su texto “Los Nudos Críticos de la Educación en Chile”, señalan que el proceso de Educación que el país vive durante los Gobiernos de la Concertación, ha sido la reproducción de la LOCE, impuesta por la misma dictadura militar, apuntando hacia una economía de mercado post neoliberal, la cual ha presentado un evidente crecimiento en la brecha de la desigualdad. La LOCE establece que el rol del Estado en la educación corresponde sólo al de un ente regulador y protector (sostenedores), delegando la responsabilidad de educar en corporaciones privadas. Por otra parte, se entrega una mayor libertad a los establecimientos educacionales, exigiendo requisitos mínimos, no estableciendo medidas reguladoras básicas: en síntesis, permite la “libertad de educación”, donde entidades privadas pueden crear establecimientos educacionales, dando pie para el inicio del lucro en la educación.

Se destaca que en el año 2003, se establece la obligatoriedad de la Educación Media, extendiendo de 8 a 12 años la escolaridad.

2.4.2 Ley General de Educación

En el año 2006, el “Movimiento Pingüino”, impulsado por estudiantes secundarios, provocó un cuestionamiento generalizado del modelo educativo, teniendo como principal petitorio la derogación de la LOCE, en varios de sus aspectos, apuntando a una mayor regulación desde el Estado, equidad y calidad en la temática educativa. La respuesta a estas demandas, estuvieron a cargo del Gobierno de Michelle Bachelet, quien acudió a un Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación, el cual permitió derogar la LOCE, dando paso a la Ley General de Educación, en adelante LGE, que fue apodada por los estudiantes como “La gran Estafa” (Picazo, Montero y Muñoz, 2013).

La LGE, se publica el 12 de septiembre de 2009, teniendo como principales medidas una mayor exigencia y control a los sostenedores, principio de no selección hasta sexto básico; establece un sistema mixto de provisión de enseñanza obligatoria; reconoce la Educación Diferencial Especial; Educación de adultos e intercultural; la duración de cada ciclo (se propone 6 años enseñanza básica y 6 años enseñanza media); flexibilizar el currículum, entre otras.

2.4.3 Ley Subvención Preferencial

En el año 2008, en el primer gobierno de Michelle Bachelet y como parte del proceso de Reforma Educacional, se promulga la Ley de Subvención Escolar Preferencial, N° 20.248, (SEP) y que establece:

“Artículo 1°.- Créase una subvención educacional denominada preferencial, destinada al mejoramiento de la calidad de la educación de los establecimientos educacionales subvencionados, que se impetrará por los alumnos prioritarios y alumnos preferentes que estén cursando primer o segundo nivel de transición de la educación parvularia, educación general básica y enseñanza media” (www.leychile.cl, 2008).

Dicha Ley, contempla que respecto a la labor de los sostenedores y Planes de Mejoramiento Educativo (PME), se incluyen acciones para mejorar la Educación. Es así como en su art. 8, específicamente, en sus incisos 2:

“Acciones en el área de liderazgo escolar, tales como preparación y capacitación de equipos directivos; fortalecimiento del Consejo de Profesores; participación en el establecimiento de personalidades de la vida cultural y científica y de profesionales o dirigentes de la sociedad local o nacional; proyección de la escuela en la comunidad; fortalecimiento de la formación valórica y cívica de los alumnos, entre otras”.

Inciso 3: *“Acciones en el área de convivencia escolar, tales como 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 aprendizaje de todos los alumnos y contratación de personal idóneo para el logro de las acciones mencionadas en este número, entre otras”.*

Esta Ley es importante para el Trabajo Social como disciplina, ya que ésta permite la inclusión de estos profesionales en los espacios educativos.

2.4.4 Sistema de Medición de la Calidad de la Educación

El SIMCE (Sistema de Medición de la Calidad de la Educación), es un instrumento de medición que tiene como finalidad evaluar la calidad de Educación Chilena, a través de pruebas estandarizadas, el cual se llevó a cabo por primera vez en el año 1988 y que a contar del año 2012, pasa a ser el sistema de evaluación que la Agencia de Calidad de la Educación utiliza con el fin de evaluar aquellos resultados de aprendizaje de los estudiantes permitiendo evaluar logros de contenidos y aquellas habilidades del currículo vigente. Esta evaluación se aplica en diferentes asignaturas y áreas de aprendizaje a través de una medición que es aplicada a la totalidad de estudiantes de nuestro país que cursan los niveles evaluados (4to. y 6to. Año de educación básica). Por otra parte, esta metodología también permite recoger información respecto a los docentes, estudiantes, padres y apoderados, lo cual se obtiene mediante cuestionarios.

Dicha información permite contextualizar y analizar aquellos resultados de estudiantes en las pruebas SIMCE, los cuales entregan información de Estándares de los Aprendizajes logrados por los estudiantes en los diferentes niveles de enseñanza y que complementan el análisis que realiza cada establecimiento a partir de sus propias evaluaciones, ya que sitúan los logros de alumnos en un contexto nacional (www.agenciaeducacion.cl).

Lo anterior nos permite conocer el recorrido histórico del Sistema Educativo en Chile, sus reformas como procesos de transformación y su relevancia en el nuevo contexto educacional. Estos son una base para comprender la actual reforma, específicamente la Ley de Inclusión, que facilitaría la intervención desde la disciplina del Trabajo Social.

2.5 La disciplina del Trabajo Social

2.5.1 Paradigmas que guían la intervención del Trabajo Social.

Para el Trabajo Social, como para otras disciplinas, las intervenciones, metodologías y el quehacer profesional están orientadas por teorías que se enmarcan en un paradigma específico, el cual se sitúa en una época determinada. José Morán (2006) citando a Kuhn en su libro "Fundamentos

del Trabajo Social: trabajo social y epistemología”, define paradigma como “un conjunto de realizaciones científicas universalmente reconocidas que, durante cierto tiempo, proporcionan modelos de problemas y soluciones a una comunidad científica” (p.152). Por tanto, el Trabajo Social está cimentado bajo corrientes filosóficas, ideológicas, conceptuales, teóricas y epistemológicas, las que orientan nuestra práctica profesional. Este autor, conceptualizó tres grandes paradigmas que han influido a lo largo de la historia del Trabajo Social y que se expresan en el quehacer diario de la profesión: estos son el Funcionalismo, el Paradigma Conflictivista y el Paradigma Hermenéutico. Para esta investigación se profundizará en el Paradigma Funcionalista y Conflictivista, los cuales permitirán comprender y analizar de mejor manera nuestro problema de investigación, por cuanto el Paradigma Hermenéutico, se evidencia mayoritariamente en la praxis, por cuanto el:

“El objetivo del trabajador social será en definitiva ayudar al cliente a reconocer y hacer consciente su experiencia y a comprender lo que significa para él. Tales cambios se consiguen en el acto de comprensión que tiene lugar cuando Trabajador Social y cliente reflexionan sobre la experiencia, buscan el significado y se esfuerzan por comunicarlo que han llegado a saber y comprender” (Morán, 2006, p.424).

2.5.1.1 Funcionalismo y Trabajo Social

Algunos precursores del pensamiento funcionalista, son Augusto Comte con el positivismo, Emile Durkheim y su concepto de solidaridad y la coacción social; Spencer y el darwinismo social, la Teoría de la Evolución y posteriormente dentro de los teóricos contemporáneos encontramos a Parsons con la Teoría de Sistemas, entre otros.

Desde el funcionalismo se pretende preservar el equilibrio social en el sistema. En este sentido, la sociedad se considera como una estructura perfecta donde cada uno de los miembros ocupa un lugar adecuado y lo que es “diferente”, o aquel que “no se adapta al sistema o sociedad” puede estar sujeto a posibles etiquetajes sociales y prejuicios, responsabilizándoles a su vez de su situación, sea esta de pobreza, drogadicción, marginación u otra problemática. Por lo tanto, el problema se le atribuye al sujeto y no a las posibles desigualdades e injusticias sociales que causan dicho problema. (Morán, 2006).

Morán (2006) citando a Zamanillo, realiza una relación del funcionalismo con el Trabajo Social, afirmando lo siguiente *“el problema social, constituía la enfermedad del individuo y, por tanto, era necesaria una prescripción social para curarse. Así, esta prescripción se definía a partir de un diagnóstico social realizado por el especialista en trabajo social”* (p.228). En este sentido desde el funcionalismo no se contempla el contexto histórico, las subjetividades o autopercepción que tenga el individuo de sí, al momento de mirar la situación-problema que ha producido, desarrollado y/o manifestado la persona.

Desde los inicios de nuestra profesión, el funcionalismo de alguna manera ha estado presente en las metodologías y técnicas que se utilizan en las intervenciones. Sin embargo, se intuía la interdependencia entre el individuo y la sociedad. Es en el *“Caso social Individual”* de Mary Richmond (1922), donde se manifiesta de forma clara una metodología orientada al ajuste del individuo al entorno. Morán (2006) citando a Kisnerman explica:

“El funcionalismo fue avanzando progresivamente desde el llamado caso social al grupo y a la comunidad e incluso a la educación, pero siempre desde una visión individualista de la persona sin cuestionar el sistema social ni los conflictos que en él se producen. Por el contrario, trató de contrarrestarlo procurando la adaptación a ese sistema” (p.230).

Un enfoque asociado al funcionalismo es el Conductismo, el cual explica la conducta humana desde una posición objetiva, en la que la conducta es comprensible sin considerar la percepción que el individuo tenga de ella, de manera que los fenómenos implícitos en la conducta pueden ser comprobados experimentalmente. Por otra parte, la conducta se puede explicar de una posición subjetiva, a través de la interpretación y valoración del mismo individuo, lo que significa conocer cuáles son las motivaciones e intereses de los protagonistas. Desde el conductismo se ignora el contexto social y no es de mayor importancia conocer cuáles son los motivos de determinadas conductas, sino más bien, qué se hace para que el individuo vuelva a la normalidad, en este caso se reincorpore al sistema (Morán, 2006).

2.5.1.2 Conflictivismo y Trabajo Social

Este paradigma surge en Europa entre las décadas de los 50 y 70, como una reacción al funcionalismo estructural. Teóricos como Marx, Ralf Dahrendorf,

Habermas, entre otros, desarrollaron teorías que permitieron comprender de una mejor manera la realidad social. Desde el funcionalismo se cree que la sociedad se mantiene unida por medio de las normas, valores y la moral, sin embargo, para los teóricos del Conflictivismo, el orden se origina por medio de la coerción o represión “ejercida por quienes ocupan posiciones más altas” (Ritzer, 1993).

Para el sociólogo alemán Dahrendorf, el desarrollo del conflicto, junto con considerar el concepto de autoridad que se da por medio de las posiciones sociales para mantener un *estatus quo*, también plantea la lucha que se da entre dos grupos antagónicos (clase dominante/ dominados), para mantener su lugar de privilegio o transformación de éste, resaltando la figura de la autoridad dentro de la sociedad (élite social, burguesía, clases dominantes, entre otras) y cómo ésta puede ser un agente integrador o generador de conflictos. Por ende, “*el conflicto es el resultado del desigual reparto de poder*” (p.299), donde hay algunos que en razón a su posición social dentro de un campo concreto poseen poderes y dominio hacia otras posiciones sociales y, por otro lado, “*el conflicto es el resultado de la existencia de relaciones de dominio de origen estructural*” (p.300), esto quiere decir que estos mismos grupos que poseen poderes lo ejercen a través de órdenes, indicaciones, advertencias o prohibiciones, ocupando la sanción a la conducta que no obedece sus mandatos (Morán, 2006).

2.5.1.3 Escuela de Frankfurt y Movimiento Reconceptualizador en América Latina

La Escuela de Frankfurt, como el movimiento de la Reconceptualización, fueron instancias en las que se generaron nuevas maneras de mirar la realidad y comprender los fenómenos sociales. Estos generaron aportes teóricos y filosóficos significativos a las ciencias sociales y en especial al Trabajo Social, entre otras disciplinas.

En el año 1923 surge la Escuela de Frankfurt en Alemania, la cual critica al marxismo clásico, el que contempla los fenómenos sociales desde una mirada economicista (Morán, 2006). Los representantes de esta escuela que buscan explicar nuevas vías de pensamiento en contraposición a la teoría marxista, son considerados como “Neomarxistas”. Algunos representantes de esta Escuela son Weber y Freud, posteriormente se destacan Max Horkheimer, Marcuse, Adorno, Fromm y Habermas. Ya instalados en la Escuela de Chicago debido a la Segunda Guerra Mundial, analizan y critican

diferentes aspectos de la realidad social, contemplando la sociedad burguesa tradicional, así como también *“la sociedad tecnoburocrática liberal; fascista y totalitaria en una parte de occidente”* (Morán, 2006, p.303).

Estos autores desarrollan la Teoría Crítica, en un contexto donde los conflictos bélicos (Guerras Mundiales), el surgimiento de movimientos sociales, las crisis económicas, la migración, entre otros acontecimientos ocurridos en Europa como en nuestro continente, van modificando la vida cotidiana de las personas y sociedades.

La Teoría Crítica plantea una manera nueva de mirar y comprender la realidad social, los fenómenos sociales y a los individuos. Esta teoría realiza crítica a la teoría marxista, al positivismo, a la sociología, a la sociedad moderna y la cultura. Se distingue del funcionalismo, por considerar al objeto y sujeto como dos elementos indisolubles y relacionados, esto quiere decir que *“a todo efecto corresponde una causa, y que toda dimensión de objetividad contiene en sí misma una realidad subjetiva tan real como la observada”* (Morán, 2006, p.320).

Al realizar una elaboración de diagnóstico desde el paradigma Conflictivista, este se diseña desde una mirada holística, lo que permitirá incorporar *“elementos del presente y del pasado, objetivos y subjetivos participantes en la construcción de la realidad estudiada”* (Morán, 2006, p.321).

Así, las intervenciones en Trabajo Social a la luz de este paradigma consideran la historicidad del sujeto, contemplando sus relaciones, subjetividades, el contexto social, político, cultural y económico en el que vive. Considera al Trabajador(a) Social como sujeto intermediario entre las necesidades de los individuos y los recursos que necesitan para su mejor bienestar. Esto puede llevar, según Morán, a dos posiciones antagónicas; por un lado, está un Trabajador(a) Social comprometido ante las diversas necesidades de las personas, ejerciendo un rol promotor, dinamizador de la parte social, con una visión crítica de la realidad y transformadora de ésta. Y por otro lado, estaría un profesional que no contempla o ignora la justicia y vuelca *“la reproducción del sistema a través de la asignación de recursos materiales ante las necesidades más urgentes, manteniendo con ello la homeostasis y equilibrio social”* (Morán, 2006, p.325). Desde esta perspectiva, teoría y praxis serían dos elementos que conforman las intervenciones de los Trabajadores(as) Sociales, convirtiendo su actuar en un “hacer reflexivo”. El autor, considera que este último paradigma se

desarrolló de mejor manera en el proceso de Reconceptualización latinoamericano, entre la década del 60 y 70.

Este movimiento modificó las prácticas, las metodologías e ideologías que orientaban al Trabajo Social en su intervención. Así, se “*buscó generar un Trabajo Social netamente latinoamericano*” (Ruiz, 2005, p.137), queriéndose alejar de las corrientes europeas y norteamericanas que desde sus orígenes hasta la década de 1960 formaron parte del quehacer profesional.

Para contextualizar, América Latina vivió, entre 1950 y 1970 diferentes transformaciones a nivel social, político, religioso, económico y cultural (Ruiz, 2005). Junto con ello se comienzan a instalar gobiernos desarrollistas; Estados Unidos promueve la formación teórica-técnica para los futuros profesionales, emergen nuevamente los movimientos sociales, que en el caso de Chile, durante el gobierno de Frei Montalva, promueve la participación social territorial, implementando una política de Promoción Popular. Junto a ello, la gran mayoría de los países de América Latina poseían rasgos propios del subdesarrollo como son: analfabetismo, desnutrición, déficit de vivienda, explosión demográfica, bajos salarios, desempleo, entre otros (Morán, 2006).

Paralelamente, la Iglesia Católica Latinoamericana, vivió un proceso de transformación, inspirado desde el Vaticano II, que reconoce la realidad de “*dominación del continente y asume una opción preferencial por los pobres*”, periodo de génesis de la Teología de la Liberación y de las Comunidades de Base, llevando al surgimiento del movimiento “Cristianos por el Socialismo”, en el cual participaron Trabajadores(as) Sociales (Vidal, 2016, p.98).

Los gobiernos de distintos países de la Región, impulsaron reformas agrarias y educacionales, entre otras. Este escenario movilizó a un número significativo de Trabajadores(as) Sociales latinoamericanos para transformar y repensar el Trabajo Social, ya no desde una visión europea o norteamericana, sino más bien local. También otras disciplinas aportaron significativamente a este movimiento en cuanto a teorías y conocimiento intelectual, desde la Educación se encuentra; la educación liberadora de Paulo Freire, quien desarrolla conceptos de concientización y liberación, como centro de la acción educativa y social (Educación para la Libertad y Pedagogía del Oprimido), Enzo Faletto y Fernando Enrique Cardoso, con su libro “La Dependencia y Desarrollo en América Latina”, al igual que Marta Harnecker quien traduce “Para leer El Capital”, aportes que orientaron la búsqueda de un nuevo Trabajo Social Latinoamericano (Vidal, 2016).

El movimiento de Reconceptualización, tuvo como protagonista principal a los y las Trabajadores(as) Sociales de nuestra Región, quienes sistemáticamente se reunieron en Seminarios Regionales Latinoamericanos, a pensar, reflexionar y formular nuevas maneras de intervenir y teorizar el actuar profesional. Entre las temáticas trabajadas se encuentran; el concebir al Trabajador Social como agente de cambio, reflexionar en torno a temáticas como la alienación, la praxis, la investigación, la marginalidad, la concientización, la revolución y políticas sociales, así también se considera el papel del Trabajo Social como concientizador en el proceso revolucionario, criticando fuertemente al imperialismo, como principal causa del subdesarrollo en la que se encontraban la gran mayoría de los países latinoamericanos en esa época, rechazando a su vez los modelos funcionalistas y estructurales de la profesión.

2.5.1.4 Reconceptualización en Chile

El movimiento de la Reconceptualización Latinoamericana se manifiesta en nuestro país a partir del año 1967. Dado que Chile se encontraba viviendo un período de transformación a nivel político y social, entre ellas, la Reforma Universitaria que demanda “la democratización de las estructuras docente y la transformación de los perfiles de los académicos y curriculares”, abre espacios de reflexión en las principales casas de estudios, entre ellas, la Pontificia Universidad Católica de Chile, U. de Chile, U. de Concepción. Se destaca que el movimiento de la Reconceptualización, tuvo un fuerte vínculo con partidos políticos, entre ellos, la Democracia Cristiana y Partidos de Izquierda (Socialista, Comunista, MAPU, MIR) (Alayón, 2007).

Este proceso, permitió aportar al quehacer profesional, ya que no solo se mira a la comunidad como un objeto de atención, sino más bien como actores de sus propios procesos de transformación de la realidad. En las intervenciones se utiliza una metodología de tipo dialéctica lo que permite estudiar y comprender de mejor manera los fenómenos en su totalidad y particularidad. Así como también en el ámbito académico, en la reformulación de mallas curriculares.

Se destaca en este periodo el Programa de Desarrollo Sociocultural de Servicio Nacional de Salud (1971-1973), este programa surge desde equipos interdisciplinarios y participación popular, coordinado por la Sección de Servicio Social y con cobertura nacional, siendo un periodo donde el Trabajador(a) Social fue un protagonista destacado, ya que utilizaron innovadoras metodologías y teorías, las cuales fueron acompañadas por

reflexiones colectivas y participación de las bases. Cabe mencionar, que el campo de la salud fue uno de los que contaba con mayor presencia de Trabajadores(as) Sociales de ese periodo, representando el 40% de su campo laboral (Alayón, 2007).

Tanto en Chile como en otros países del continente, durante la década de los 70 se instalaron gobiernos militares que llevaron al cierre de muchos programas e instancia de participación popular, entre ellas el programa antes mencionado, lo que menguó el Movimiento Reconceptualizador en Chile y Latinoamérica, teniendo como consecuencia, el cierre de distintas casas de estudio, la degradación de la profesión y la persecución de profesionales en el área comunitaria, por parte de los Régimen Dictatoriales (Alayón, 2007).

2.6 El Trabajo Social: una mirada desde la ética

El Trabajo en lo Social y de ayuda o responsabilidad con el que lo necesita, ha existido desde tiempos remotos y de muchas formas, pero es a principios del siglo XX que se profesionalizó al otorgar rigurosidad científica a su intervención, surgiendo el Servicio Social como profesión instrumental, al servicio de las políticas públicas y de la burguesía, que se hacían cargo de las cuestiones sociales y que depositaban en éstos, su plan de intervención ejecutora. Hasta el día de hoy, ha sido la forma de aplicarlas, generalizando las políticas públicas o focalizándose en los segmentos más carentes de la sociedad (Montaño, 2000).

Alfredo Carballada (2002) plantea que, *“en sus inicios y parte también de la actualidad, las prácticas que intervienen en lo social poseen una impronta pedagógica, por cuanto procuran que ese “otro” aprehenda la modernidad”* (p.31), por lo que la Intervención Social, debe siempre mirarse desde el contexto, espacio y tiempo, así como de los sujetos mismos y del Estado, que siempre modifica sus formas de hacer políticas públicas, entre otras miradas a tener presente.

Para especificar Intervención Social, tomaremos la definición de Ander-Egg (1995) y que se comprende desde el ámbito de las prácticas sociales para *“designar el conjunto de actividades realizadas de manera más o menos sistemática y organizada, para actuar sobre un aspecto de la realidad social con el propósito de producir un impacto determinado”*. Comprendiendo que también ésta, *“se apoya en referentes técnicos, necesita de métodos y*

técnicas de acción y tiene una intencionalidad que viene dada por el marco ideológico, político o filosófico de quien realiza esas acciones” (p. 16).

En este nuevo siglo, Carballada (2002) plantea que *“el Trabajo Social está interviniendo de hecho desde nuevas perspectivas, si bien aún en transición con la visión anterior relacionada con la conformación de poblaciones homogéneas”* (p. 91), lo que nos sitúa en un cambio de intervención, quizá en un cambio de paradigma.

Otra forma de comprender la Intervención Social, es desde los Ethos epocales, *“aquellas cosmovisiones valorativas que rigen en una sociedad, a lo largo de la historia”* (Fóscolo Norma, 2007, p. 49), como paradigmas de las reflexiones éticas y morales, que han influenciado en las formas como se concibe la cuestión social y en cómo los distintos actores se involucran en transformarlo, mencionando que toda praxis social se mueve dentro de un espíritu epocal.

Para aterrizar los modos de Intervención, Fóscolo (2007) menciona *“las motivaciones y orientaciones éticas que dan sentido, significaciones y motivaciones morales diferentes en la intervención sobre las poblaciones conflictivas”* (p.56), añadiendo que los Estados Modernos otorgan al Trabajo Social la misión de intervenir en lo social. Complementando a lo anterior, mencionaremos brevemente características de los distintos tipos de intervención que se han venido desarrollando en la Sociedad Occidental:

- a) La Intervención de la Caridad, basada en la visión cristiana del Hombre y en relaciones de reciprocidad, demandando de los ricos o mandatarios a asumir la necesidad de los pobres y hacerse cargo de ella. Siendo una virtud esta conmisericordia por parte del que tiene al que no.
- b) La Intervención Filantrópica, sustentada en la visión ilustrada que se tiene de los individuos que considera no tan solo lo material, sino que lo moral, traspasando aquellos beneficios a quienes la civilización no ha alcanzado, o sea a las clases inferiores (bárbaros, salvajes, embrutecidos) elevándoles así moralmente, educándoles y corrigiéndoles de sus vicios. Desde la visión positivista, existió una preocupación por la diferencia “de cuna” entre ambas clases sociales, considerando a las clases “bárbaras” o inferiores, peligrosas por sus conductas ante la cohesión social, lo que apremia el corregir estas acciones mediante “una política social de carácter moral” (*citando a Castell*).

- c) En los estados de Bienestar se encuentra en sus primeras fases la matriz positivista-utilitarista, donde atender el “bien común” es una obligación moral del “Buen Estado”, en el que éste, a través de sus acciones interventoras, asegura la cohesión social. Es desde esta matriz utilitarista donde Fóscolo (2007) citando a Sara Banks dice que: *“el Trabajador Social no es un trabajador autónomo, ya que él es contratado por agencias, trabajando dentro de unas reglas y procedimientos legales y debe intervenir para fomentar el bien público o el bienestar de la sociedad en general (p.58-59)*. Aquí se genera el dilema de lo ético entre la disyuntiva de las motivaciones personales y morales versus la concepción utilitarista de la sociedad.
- d) Por último los principios Marxistas, ligado a las nociones emancipadores o de liberación, inspiraron la Reconceptualización en América Latina, buscando guiar la intervención del Trabajo Social hacia una revolución y eliminación de las estructuras de dominación, concibiendo en esta fase al Trabajo Social como una tarea política, que acompaña a través de la organización y concientización, corriente fuertemente desarrollada en Brasil, siendo este movimiento frenado en las consecuentes dictaduras militares desde los años 70 en el continente.

2.7 La Intervención del Trabajo Social.

El Trabajo Social posee un campo relativo, existiendo una estrecha relación entre la teoría y la práctica, donde como disciplina trataría de entender y explicar el mundo de las personas y los grupos. En este sentido, el texto “Modelos y Métodos de Intervención en Trabajo Social”, donde Juan José Viscarret (2007) cita a Garcia-Longoria (2002) y refiere que los Trabajadores(as) Sociales se desarrollan y cumplen funciones, entre las cuales se encuentra:

“Conocer las características de los sujetos y las condiciones sociales de los grupos de población, sujetos de atención profesional, para poder definir aquellos grupos que se hallan o que se puedan encontrar en situación de riesgo social; conocer las necesidades reales y potenciales tanto individuales como colectivas; analizar los elementos causales que pueden generar determinadas condiciones de dificultad social” (p.16).

Por lo tanto, cada Trabajador(a) Social debe enfrentar, entender y explicar, a diario, múltiples problemáticas y así es como *“se convierte a diario en un teórico”* (p.16). Es así, como la teoría proporcionaría un camino propicio para definir y ordenar hechos y acontecimientos complejos, que el Trabajador(a) Social enfrenta a diario, permitiéndole comprender y describir de mejor manera *“aspectos de la realidad que de otra forma serían dificultosos de ordenar o que incluso se escaparían a su atención”* (p.16). Por lo tanto, se deben considerar aquellos métodos y técnicas apropiadas que varían según la postura teórica que se adopte, donde se debe tomar en cuenta la *“percepción de los problemas, las valoraciones que se llevan a cabo, las metas que se formulan”* (Viscarret, 2007, p.16).

Por lo anterior, el autor plantea que la teoría juega un papel fundamental para el Trabajo Social, no obstante existen tensiones entre los profesionales y toma los aportes de Coulshed (1998) señalando que:

“Resta fresca, dinamismo y espontaneidad a la práctica profesional”, por cuanto la “teoría implica de alguna forma distanciamiento y objetividad, lo cual contrasta con la cercanía y subjetividad de la práctica profesional del Trabajo Social. Algunos trabajadores sociales señalan que se descubren a sí mismos actuando más intuitivamente que teóricamente” (p.16 -17).

Por otra parte, los Trabajadores(as) Sociales, se desempeñan bajo condiciones difícilmente controlables (al contrario de los científicos, que pueden comprobar sus teorías), por cuanto la práctica de la profesión *“se desenvuelve por lo general en medio ese “caos” que supone la vivencia de un problema, lo cual dificulta su medición científica y por lo tanto su razón de ser”* (p.17).

Es importante que, para ser un Trabajador(a) Social competente y útil en cada situación práctica, se requiera del *“conocimiento de qué es lo que está ocurriendo y por qué”*, para lo cual debe pensar teóricamente, de lo contrario su intervención *“se convierte en un puzzle desorganizado de experiencias, que tiene como resultado final una actuación espontánea”* (p.20), con el cuidado constante, de una práctica efectiva, por lo que debe *“entender los comportamientos y las relaciones, acciones y decisiones, actitudes y motivaciones”*(p.20), ese constante análisis del por qué, el autor lo atribuye a un desarrollo de una *“mente activa e investigadora”*, indicando que aquellos

profesionales que ofrecen y desarrollan diferentes interpretaciones sobre lo que está ocurriendo, son los que piensan teóricamente y son además, los *“que mejor llevan a cabo sus orientaciones profesionales y su compromiso personal”* (Viscarret, 2007, p.20). Por otra parte indica, que es posible dar vuelta el proceso, así como se induce la teoría desde la práctica y la observación, es efectivo deducir desde la teoría, qué se debe hacer y qué se debe observar, por cuanto el *“Trabajador Social puede y debe ser conocedor de diferentes teorías que explican el comportamiento humano”*, por cuanto al poseer una visión teórica *“es conocedor de que dispone de un utillaje profesional que puede influir en su práctica profesional”*, donde Viscarret (2007), indica cinco puntos clave, que a continuación se desarrollan:

1. *Observación: le indica qué tiene que observar y cómo hacerlo.*
2. *Descripción: le dota de un vocabulario conceptual y un marco teórico dentro del que las observaciones pueden ser ordenadas y clasificadas.*
3. *Explicación: le sugiere cómo unir las diferentes observaciones realizadas; le ofrece posibles relaciones causales entre un acontecimiento y otro.*
4. *Predicción: Le indica qué puede ser lo siguiente que ocurra.*
5. *Intervención: le sugiere caminos de actuación para conseguir el cambio. (p.20-21)*

El Trabajo Social como ciencia, toma prestado ideas y conocimientos de otras ciencias, humanas, sociales y naturales, es así como la base teórica del Trabajo Social es bastante amplia y diversa, de donde además, se ha servido de otras disciplinas; como la psicología, la sociología, la pedagogía y la psiquiatría. Por lo que es preciso indicar desde el texto ya mencionado y que cita a Stepney y Ford (2000), que:

“Esta heterogeneidad y diversidad de planteamientos teóricos existentes en estas disciplinas se puede observar así mismo en las teorías del Trabajo Social, las cuales a modo de correa de transmisión reflejan la diversidad de planteamientos que se encuentran presentes en ellas” (p.21).

Estas disciplinas que generan diversidad de teorías sobre el comportamiento humano individual y social, permite construir una base epistemológica donde a través de métodos y de resultados los científicos sociales han adquirido

conocimientos y posteriormente han aportado en la solución de problemas. “*Este interés se vislumbra en los comienzos del desarrollo del Trabajo Social como ciencia social que es*” (Viscarret, 2007, p.31).

2.8 Modelos de Intervención en Trabajo Social

El concepto de modelo suele entenderse como una construcción simplificada y esquemática de la realidad, la cual surge de una teoría y que puede ser contrastada en la realidad con la práctica de éstos (Escartín, 1998). En ese sentido, la autora plantea que un modelo aporta conocimiento a la realidad distinto de una teoría, ya que el modelo “*conforma un esquema referencial para guiar la práctica*” (p. 134) y la teoría explica el fenómeno que se manifiesta. Los modelos de intervención proporcionan una orientación, mediante métodos y técnicas de trabajo al profesional que se enfrenta a cierta realidad, ofreciendo diversas maneras de poder conseguir los resultados propuestos en la fase de diagnóstico.

La autora, nos manifiesta que los modelos de intervención comenzaron a ver la luz recién en la década de los 70 y que a diferencia de una metodología de trabajo, tienen una base teórica epistemológica que sustenta el quehacer profesional. Escartín (1998) menciona que “*el modelo lleva implícito:*

- 1- *Elementos teóricos que lo sustentan.*
- 2- *Elementos de análisis que explican su aplicación a la realidad.*
- 3- *Elementos metodológicos: técnicas.*
- 4- *Elementos filosóficos, ideológicos y unos valores implícitos”* (p. 135).

Se destacan entre los modelos más utilizados:

- 1- *Modelo en crisis.*
- 2- *Modelos de base psicodinámica: entre los más utilizados está el modelo psicosocial y el de resolución de problemas.*
- 3- *Modelos ecológicos, entre los cuales el más utilizado acaso sea el modelo sistémico y, actualmente también el de redes sociales.*
- 4- *Modelos basados en las teorías del comportamiento: modelo conductista.* (p. 138)

2.8.1 Modelo en Crisis

Este modelo surge con los aportes de Caplan, a raíz de trabajos en centros comunitarios de salud mental en Estados Unidos, poniendo énfasis en la teoría psicológica del Ego y la teoría del Estrés, así como también tiene en cuenta la personalidad, los patrones habituales de conducta, el potencial de la persona para adaptarse y los recursos internos para superar la situación. Se considera como una terapia breve en situaciones extremas o de mucho cuidado en donde es necesaria una intervención rápida, como respuesta inmediata a determinadas situaciones. Escartin (1998), menciona que las personas pueden vivenciar situaciones de: amenaza; pérdida y/o desafíos, entre otros.

La Intervención en Crisis está enfocada en detectar y actuar sobre los factores psicosociales que desencadenaron la situación, para luego fortalecer y reforzar los recursos internos de los sujetos y/o familias. Las principales tareas del Trabajador(a) Social están orientadas a la:

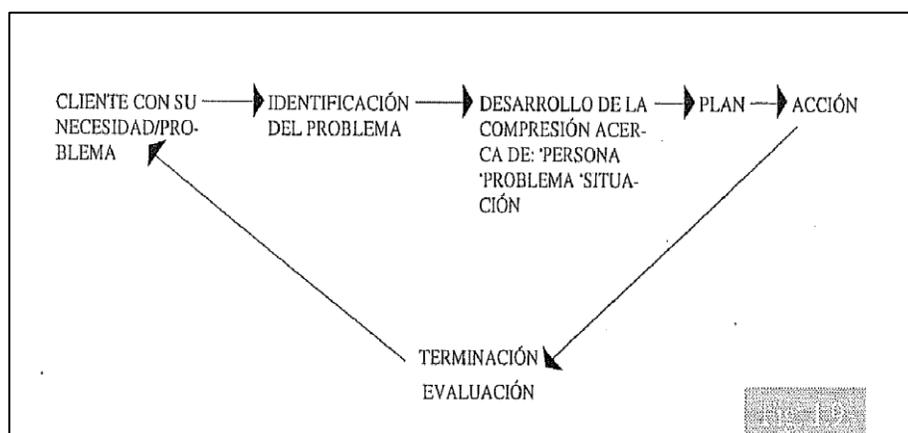
- 1- *Comprensión de la persona en situación de crisis.*
- 2- *Identificación de los síntomas.*
- 3- *Identificación de los factores precipitantes.*
- 4- *Identificación de los recursos del cliente y su familia, discusión acerca de qué medidas se van a tomar para salir de la situación, y de si precisan apoyos de la comunidad.*
- 5- *Restauración del nivel óptimo de funcionamiento y, por tanto, resolución de la crisis (p. 155).*

2.8.2 Modelo Psicosocial

Dicho modelo respalda su base teórica en el Trabajo Social de Caso, como una mezcla entre conceptos de la psiquiatría y las ciencias sociales, donde la principal característica es la preocupación por el bienestar del individuo, sustentando su comprensión en los trabajos que ha aportado Freud. Su principal exponente fue Hamilton, quien sostiene que el hombre es un “*organismo biosocial*” (p.181), por lo que el Caso Social es una serie de acontecimientos vivos, que no está determinado por el tipo de cliente ni por el tipo de problema. Todos los problemas son a la vez emocionales y sociales, es decir, “psicosociales”. Es así como Escartin (1998) plantea que:

“El modelo psicosocial postula que el caso social no está determinado ni por el tipo de cliente ni por el tiempo de problema, sino que es un acontecimiento vivo, compuesto por factores tanto internos como externos (mentales, emocionales físicos, sociales y económicos)” (p.169).

La Intervención para un Modelo Psicosocial, se centra principalmente en conocer al sujeto y/o familia, frente a la situación en que se encuentran. Para esto utilizan técnicas como la entrevista o visita domiciliaria, para luego generar un diagnóstico, siguiendo con el plan de acción, tratamiento, término y evaluación de la situación, lo que puede entenderse en la siguiente figura:



(Fuente: Manual de Trabajo Social, M^a José Escartin, 1998)

2.8.3 Modelo Sistémico

Dicho modelo tiene su base teórica en la Teoría General de los Sistemas, donde la autora, Escartin (1998), citando a Bertalanffy, define sistema como:

“Conjunto de interacciones formalizadas entre elementos que tienen una historia en común (...) sus elementos no solo interactúan entre sí, sino que lo hacen con el medio en que están insertos. Sistema es por tanto, una totalidad, que funciona por la interdependencia de sus partes entre sí y con otros sistemas que lo rodean” (p.208).

Es una Teoría Biológica que propone que todos los organismos son sistemas compuestos de subsistemas, formando aquéllos a su vez parte de unos macrosistemas. Apoyado por la teoría de la “cibernética”, que hace alusión a la estabilidad de los sistemas, denominándolo como homeostasis, que se utiliza para la explicación de la evolución o estática del sistema; la Teoría de los Tipos Lógicos de Russel, que dan explicación a los diferentes niveles que

alcanzan el sistema en su evolución y la relación entre sí; la Teoría de la Comunicación, que apunta a que en el sistema familiar es la comunicación quien se encarga de la definición de roles y tareas dentro del sistema familiar, permitiendo la organización funcional de la familia (Escartin, 1998).

La familia está considerada como un sistema dinámico, compuesto de subsistemas en constante interacción. Todo este complejo interactivo pertenece, a la vez, a un sistema mayor (el sistema social): *“con el que mantiene una relación simbiótica mediante la entrada y salida de información de un sistema a otro permitiendo a ambos permanecer en equilibrio constante”* (p. 213). La familia está vitalmente afectada por cada unidad del sistema, en cuanto a que cada acción que afecte a uno de los sujetos, se verá afectado el conjunto en su totalidad.

Desde el Paradigma Sistémico, es la familia el objeto de la intervención y se le considera como una unidad “bio-psico-social” de interacciones e interrelaciones; si se desea intervenir desde una perspectiva sistémica, se debe dejar a un lado las patologías como causa de los conflictos, y se debe considerar dirigir la intervención a la familia en su conjunto, como un sistema, aportando a potenciar para el cambio de la interrelación que está causando la problemática, es decir, cambiar los patrones de comunicación (Escartin, 1998).

2.8.4 Modelo Conductista

Este modelo se basa en la modificación de la conducta de los sujetos, teniendo como base la Teoría del Comportamiento (behaviorismo) junto con la Teoría del Aprendizaje (condicionamiento). Fue Thomas y Jehu quienes adoptaron, desde la psicología, dichas teoría para el Trabajo Social.

El modelo intenta aplicar desde la psicología, que los Trabajadores(as) Sociales al momento de intervenir con las familias o sujetos, generen estrategias para:

“Modificar las respuestas del cliente ante los factores que influyen en su medio ambiente, sin cambiar la forma deliberada de éste. Es decir, si se asume que el ambiente familiar es esencialmente satisfactorio, se puede intentar que el cliente se adapte a él”, o “consiste en cambiar los factores que imperan en el ambiente, con el propósito de modificar la conducta-problema. De esta forma, se pueden corregir las

deficiencias materiales o sociales de un cliente, con la consecuente reducción de la ansiedad o agresión que esas deficiencias despertaban en él” (Escartin, 1998, p. 245).

En esencia, el modelo puede intervenir apuntando al control de los estímulos (factores ambientales), o en el control de las respuestas (cambiar conductas).

2.9 El Rol del Trabajador Social

Los orígenes de la Asistencia Social, se encuentran en la Iglesia Católica y en manos de las familias aristocráticas, que con su ayuda filantrópica aportaban en gran medida en la reducción de problemáticas sociales, mediante la caridad.

A lo largo de la historia del Trabajo Social, podemos mencionar a varias personas significativas, Natalio Kisnerman (1998), menciona por ejemplo a Juan Luis Vives, que con sus más de 60 libros, destaca su constante preocupación por lo humano y lo social; esto lo acredita al ser señalado como el primer precursor del Trabajo Social, y que *“asentó de esta forma, las bases de la asistencia social con los siguientes principios:*

- 1- El derecho del individuo a obtenerla;*
 - 2- La individualización de cada situación a través de un diagnóstico, de una clasificación, de un análisis de soluciones posibles y la aplicación de medidas racionales;*
 - 3- La aceptación de quien pide ayuda;*
 - 4- La rehabilitación y prevención a través del trabajo;*
 - 5- La acción prolongada hasta resolver definitivamente la situación.*
- (p.27).

También se destaca a Vicente de Paul, que fundó la Congregación de los sacerdotes de la misión, o padres paúles y que junto a Luisa de Marillac, organizaron una entidad integrada por mujeres aristocráticas llamadas las Damas de la Caridad; las cuales se dedicaban a visitar a enfermos en hospitales y a personas pobres en sus domicilios; también crearon instituciones para niños abandonados, casas transitorias para familias sin hogar, talleres de capacitación en oficios, entre otros. También tenemos a Federico Ozanam, quien continúa la obra de Vicente de Paul, creando una entidad dedicada a socorrer en forma material a los indigentes, estos son

algunos de los personajes que prestaron su ayuda a los más necesitados en forma de asistencia de tipo material.

Por otro lado, nos encontramos con personajes que no solo aportaban con una mirada asistencialista; sino que también incorporaron elementos bajo un contexto de derecho y crítica social; entre ellos tenemos a Bartolomé de las Casas, abogado, quien se dedicó a luchar por los “derechos de los indios”; logrando las llamadas “leyes indias”; la española Concepción Arenal, quien se dedicaba como visitadora de prisiones de mujeres, también fundó un periódico quincenal llamado “La voz de la caridad”, desde el cual denunció la pobreza y las condiciones en que se encontraban las prisiones, abogando por su conversión en centros educativos, también abarcó la cuestión obrera de la época y la situación de la mujer española (Natalio Kisnerman, 1998).

Este autor, también destaca la labor de Tomás Chalmers, quien organizó una acción asistencial desde su parroquia, señalando que: *“La ayuda a los indigentes debía convertirse en una ciencia basada en la observación, y sin olvidar que el objetivo debía ser el mejoramiento social”* (p.30).

En el año 1869 se fundó en Londres la Charity Organization Society “COS” (Sociedad de la Organización de la Caridad), creada con el propósito de evitar que se siguiera prestando ayuda indiscriminada a los indigentes. Esta tarea quedaba en manos de instituciones y/o grupos dedicados a la atención de los mismos. Dentro de las personas más destacadas dentro de la COS; se encuentran Octavia Hill, Samuel Barnett, Jane Addams, Edith Aboutt y por supuesto Mary Ellen Richmond; quien propone la creación de una institución para capacitar a voluntarios, lo cual se concreta en 1898 con la Escuela de Filantropía de Nueva York, que sería el primer antecedente de formación en Trabajo Social (Natalio Kisnerman, 1998).

Existen múltiples campos de desempeño profesional para el Trabajo Social y distintas realidades según el contexto en el que se trabaje; o como diría Natalio Kisnerman (1998) *“El Trabajo Social es la tarea desarrollada en una realidad concreta, en relación con los hechos o fenómenos que se estudian y a los que se pretende transformar juntamente con las personas implicadas y afectadas por ellos”* (p.108). El Trabajador Social actúa en una realidad socioeconómica, cultural y política la cual puede limitar o facilitar la tarea o rol del Trabajador Social dependiendo de la coyuntura histórica.

Kisnerman (1998) citando a Ander-Egg define el rol *“como el comportamiento o papel que debe desempeñar un Trabajador Social tomando en cuenta la posición o status que ocupa dentro de la sociedad”* (p.22).

El rol del Trabajador Social, se visualiza a través de las funciones que desarrolla, por un lado es el papel que ejerce y por otro lado, la función que desarrolla en forma regular y sistemática. Por lo cual, debemos precisar que hace un Trabajador Social. Kisnerman (1998), lo plasma de la siguiente manera:

- 1- *Atención directa a personas, grupos, vecindades (unidades de atención), trabajando junto a quienes presentan problemas sociales previniéndolos, capacitándolos y organizándolos para que, como actores activos, hagan frente a dicha problemática con la intencionalidad de transformarla.*
- 2- *Investigación, identificando cómo se construyen y distribuyen las situaciones problemas, las percepciones que de ellas tienen los sujetos afectados, el conocimiento y nivel del aprovechamiento de los recursos, así como la cantidad y calidad de estos, etc.*
- 3- *Política y promoción social, planificando, estimulando y provocando medidas tendientes a lograr mejor calidad de vida para la población, creando condiciones para la participación y la autogestión de la misma.*
- 4- *Gerenciamiento de servicios sociales, organizando, dirigiendo, coordinando, orientando, asesorando y supervisando sistemas, subsistemas institucionales y sus programas y proyectos.*
- 5- *Capacitación de recursos humanos profesionales para el trabajo en equipo, y no profesionales para la comprensión de cómo juegan los factores socioculturales en la construcción de los problemas sociales, cuáles son las situaciones de riesgo para la población, cómo prevenirlas, cómo utilizar los recursos, cómo organizarse dando respuestas a sus necesidades (p.115).*

Por lo cual, el Trabajador(a) Social tiene que:

- 1- *Conocer los problemas sociales que afectan a la población y cómo los significan.*
- 2- *Prestar la atención integral que la circunstancia acredite, capacitando, organizando y animando un proceso, en el cual las personas se asuman como actores activos y responsables de la acción organizada y transformadora que supere sus problemas.*
- 3- *Lograr, con dichos actores, mayor respaldo de recursos y medidas de las instituciones, a los programas que tiendan a elevar la calidad de vida de la población.(p.115)*

Por otro lado, Ezequiel Ander-Egg (1992), clasifica en 2 categorías las funciones del Trabajador(a) Social, las cuales son: Funciones compartidas, las que se dividen a su vez en: Implementador de políticas sociales, educador social informal y animador-promotor. La otra categoría a lo que se refiere el autor, son las funciones específicas, las cuales se resumen en:

- 1- Consultor- asesor- orientador.
- 2- Proveedor de servicios.
- 3- Informador- agente de remisión de recursos y servicios.
- 4- Gestor- intermediario entre usuarios e instituciones, entre usuarios y necesidades.
- 5- Investigador y diagnosticador de problemas sociales.
- 6- Planificar/programador de tratamientos, intervenciones y proyectos sociales para mejorar la calidad de vida.
- 7- Administrador de programas y servicios sociales.
- 8- Movilizador de recursos humanos, institucionales y técnicos, materiales y financieros.
- 9- Ejecutor de programas y proyectos sociales y actividades de atención, ayuda y apoyo.
- 10-Evaluador de necesidades, servicios y programas y de su propia intervención social.
- 11-Reformador de Instituciones – activista social.
- 12-Educador social informal.
- 13-Animador-facilitador- movilizador-concientizador.

Como se había mencionado anteriormente, existen diferentes campos de actuación profesional para él o la Trabajador(a) Social y uno de ellos es el área educacional. En este contexto la intervención de la disciplina, cuenta con técnicas, métodos y enfoques, que se ajustan a las temáticas de intervención, que tienen que ver con las problemáticas sociales y con un enfoque de derecho y de búsqueda de cambios que contribuyan al bienestar de toda la comunidad educativa.

Ander-Egg (1992), señala que el Trabajador(a) Social en el ámbito escolar se incorpora en equipos multidisciplinarios, desempeñando funciones y sirviendo de alguna forma como enlace entre el niño, la familia, la escuela y la comunidad. Dentro de la labor que desempeña el Trabajador(a) Social se encuentra establecer y fortalecer las relaciones entre la escuela y los padres; y por otro lado, ofrecer a los docentes información acerca del entorno social

del niño, niña o adolescente. En este campo, las principales tareas según Ander-Egg (1992), son las siguientes:

- 1- Trabajo con familias de niños en situación problemática.
- 2- Orientación a los padres en relación a sus hijos y a la formación en la escuela, potenciando su participación en la asociación de padres y representantes.
- 3- Realización de estudios y tratamiento del ausentismo y deserción escolar.
- 4- Promoción y asesoramiento a las asociaciones de padres y representantes para crear ámbitos de reflexión de padres y maestros para tratar los problemas de educación de sus hijos.
- 5- Difusión sobre los recursos educativos de bienestar estudiantil, prestando sus servicios sociales a los estudiantes.
- 6- El Trabajador(a) Social en el ámbito escolar se enfrenta a múltiples problemáticas experimentadas por los niños, niñas y adolescentes, tales como: deserción; violencia intrafamiliar; ausentismo; bajo rendimiento; problemas de conducta y aprendizaje, entre otros.

En conclusión, los roles del Trabajador(a) Social son múltiples y dinámicos, ya que desempeña diversas labores y/o funciones, de acuerdo al área, contexto y lugar, donde se encuentra inserto.

2.10 Problematicación

2.10.1 Educación Chilena y la actual Reforma de la Educación

El 29 de mayo del 2015, bajo el Gobierno de Michelle Bachelet se promulga la Ley de Inclusión Escolar (N° 20.845), que regula la admisión de los y las estudiantes, eliminando el financiamiento compartido el cual prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del Estado. La Ley de Inclusión, es una iniciativa que comienza a regir de forma gradual teniendo como objetivo garantizar la educación como un derecho.

Actualmente, nos enfrentamos a este proceso progresivo de la implementación de la nueva Ley de Educación en el marco de la Reforma Educacional, desarrollado por el Gobierno de turno. En una crítica contra el rol del Estado en el desarrollo de políticas de Bienestar, Olmos y Silva (2010) expresaban:

“A modo de síntesis podría decirse que las reformas económicas del régimen de Pinochet tuvieron como consecuencia que Chile pasará de tener un Estado fuerte cuyas políticas sociales eran de carácter universal a uno de carácter residual, donde la preponderancia la tiene el mercado. Los cambios impulsados por los cuatro gobiernos de la Concertación -desde 1990 en adelante- apuntaron a disminuir el carácter focalizado y residual que se les dio a los servicios sociales del Estado, pero en ningún caso a cambiar el modelo de desarrollo económico” (p.14).

A consecuencia de ello, Chile vive hoy, un período de transformaciones en el área de Educación. Estas reformas, son la consecuencia del descontento social que motivó a miles de jóvenes de la educación secundaria y posteriormente apoyados por el sector universitario, a movilizarse y solicitar cambios al sistema educativo, en el año 2006 y que posteriormente se retoma en el 2011, conocido este movimiento estudiantil como “la marcha de los pingüinos” y que como resultado de la fuerte presión ejercida por la población estudiantil, el sector político de nuestro país recibió el descontento, incluyendo entre sus campañas de gobierno y propuestas presidencialistas, reformas en el área educativa, para terminar con el lucro, la municipalización y mejorar su calidad e inclusión, entre otros (www.educarchile.cl).

Resaltamos la Reforma Educacional, como uno de los componentes principales de nuestra investigación. Esta Reforma, propuesta por la actual presidenta Michelle Bachelet, contempló modificaciones en tres áreas de la educación formal chilena: Educación Parvularia, Educación General y Educación Superior. Actualmente nos encontramos en pleno proceso de la “Ley de Inclusión 2016”, que hace alusión al segundo segmento estudiantil y que entre sus objetivos, busca: poner fin al lucro, fin al financiamiento compartido, des-municipalización, fin a toda forma de selección y un mejoramiento conjunto de la formación inicial de sus profesores, denominado “carrera docente” (Programa de Gobierno Michelle Bachelet 2014-2018).

Si bien esta nueva Ley, no reemplaza completamente la anterior (LGE) modifica sustancialmente sus artículos. Destacamos algunos cambios significativos, que podrían visualizarse como una apertura a una educación de calidad (www.leychile.cl):

1) Modifíquese el artículo 3º en el siguiente sentido:

b) Gratuidad. El Estado implementará progresivamente la enseñanza gratuita en los establecimientos subvencionados o que reciben aportes permanentes del Estado, de conformidad a la ley.

f) Diversidad. El sistema debe promover y respetar la diversidad de procesos y proyectos educativos institucionales, así como la diversidad de cultura, religiosa y social de las familias que han elegido un proyecto diverso y determinado, y que son atendidas por él, en conformidad a la Constitución y las leyes.

“En los establecimientos educacionales de propiedad o administración del Estado, se promoverá la formación laica, esto es, respetuosa de toda expresión religiosa, y la formación ciudadana de los estudiantes, a fin de fomentar la participación en la sociedad”.

“Asimismo, el sistema educativo deberá promover el principio de la responsabilidad de los alumnos, especialmente en relación con el ejercicio de sus derechos y el cumplimiento de sus deberes escolares, cívicos, ciudadanos y sociales”.

d) de reemplazarse la letra h), que ha pasado a ser i), por la siguiente:

i) Flexibilidad. El sistema debe permitir la adecuación del proceso a la diversidad de realidades, asegurando la libertad de enseñanza y la posibilidad de existencia de proyectos educativos institucionales diversos”.

k) integración e inclusión. El sistema propenderá a eliminar todas las formas de discriminación arbitraria que impidan el aprendizaje y la participación de los y las estudiantes.

“Asimismo, el sistema propiciará que los establecimientos educativos sean un lugar de encuentro entre los y las estudiantes de distintas condiciones socioeconómicas, culturales, étnicas, de género, de nacionalidad o de religión”.

n) Dignidad del ser humano. El sistema debe orientarse hacia el pleno desarrollo de la persona humana y del sentido de su dignidad, y debe fortalecer el respeto, protección y promoción de los derechos humanos y las libertades fundamentales consagradas en la Constitución Política de la República, así como en los tratados internacionales ratificados por Chile y que se encuentren vigentes.

ñ) Educación integral. El sistema educativo buscará desarrollar puntos de vistas alternativos en la evolución de la realidad y de las formas múltiples de conocer considerando además, los aspectos físicos, social, moral, estético, creativo y espiritual, con atención especial a la integración de todas las ciencias, artes y disciplinas del saber.

2) Modifíquese el artículo 4º en el siguiente sentido:

- a) Es deber del Estado propender a asegurar a todas las personas una educación inclusiva de calidad. Asimismo, es deber del Estado promover que se generen las condiciones necesarias para el acceso y permanencia de los estudiantes con necesidades educativas especiales en establecimientos de educación regular o especial, según sea el interés superior del niño o pupilo.
- b) Intercálese en su inciso tercero, que ha pasado a ser cuarto, entre las palabras “acceso” y “a”, la frase “equitativo, inclusivo y sin discriminaciones arbitrarias”.
- c) Reemplázase, en su inciso quinto, que ha pasado a ser sexto, la frase “la inclusión social y la equidad por “la inclusión social, la equidad, la libertad y tolerancia.

3) Modifíquese el artículo 5º en el siguiente sentido:

- a) Reemplázase la expresión “la educación” por la frase “una educación inclusiva”
- b) Intercálese, entre el adjetivo “arbitraria” y el verbo “estimular” la oración “fomentar el desarrollo de una cultura cívica y laica, esto es respetuosa de toda expresión religiosa; y que promueva la participación activa, ética y solidaria de las personas en la sociedad, con fundamentos en los tratados internacionales sobre derechos humanos ratificados por Chile y que se encuentran vigentes.

4) modifíquese el artículo 10º en el siguiente sentido.

- a) Reemplázase, en el párrafo primero de la letra a), la frase “adecuada y oportuna” por “y educación adecuada, oportuna e inclusiva”.
- b) Suprímase, en el párrafo primero de la letra a), la frase “conforme al reglamento interno del establecimiento” y agréguese, como penúltima oración, la siguiente: “asimismo, tienen derecho a que se respeten las

tradiciones y costumbres de los lugares en los que residen, conforme al proyecto educativo institucional”.

5) Modifíquese el artículo 11º en el siguiente sentido:

b) sustitúyese, en el inciso quinto, la expresión “subvencionados”, por “reconocidos oficialmente por el Estado”.

6) Sustituyese el artículo 12º por el siguiente:

“Artículo 12.- En los proceso de admisión de los establecimientos subvencionados o que reciban aportes regulares del Estado, en ningún caso se podrá considerar el rendimiento escolar pasado o potencial del postulante. Asimismo, en dichos procesos no será requisito la presentación de antecedentes socioeconómicos de la familia del postulante, tales como nivel de escolaridad, estado civil y situación patrimonial de los padres, madres o apoderados.

Los procesos de admisión de estudiantes a los establecimientos educacionales se realizarán por medio de un sistema que garantice las transparencia, equidad e igualdad de oportunidades, y que vele por el derecho preferente de los padres, madres o apoderados de elegir el establecimiento educacional para sus hijos (...).”.

Podemos visualizar en torno a la temática de la Educación Chilena, que los distintos aspectos, ya sean sociales, culturales, pero por sobre todo legales, influyen en el desarrollo general del país, de los profesionales que trabajan en la Educación y de los niños, niñas y jóvenes inmersos en el sistema educativo. El ámbito legal, de alguna forma, es la base para la educación y su implementación concreta en nuestro país, ya que ésta condiciona, facilitando o limitando el proyecto educativo. Actualmente se amplía el marco normativo legal para el desarrollo de una educación integral, producto de esta nueva Ley y la Reforma Educativa.

Con respecto a la intervención del profesional Trabajador Social, propiamente tal y su función dentro del ámbito educativo, una de sus características es la entrega de asistencia social. Si bien, el asistencialismo es parte inherente en el Trabajador Social, sabemos que no es su único rol, ya que como agentes de cambio estos poseen una visión crítica y promueven la justicia social; sería problemático si el asistencialismo se promueve como único rol en el ámbito educativo. Por otra parte y según lo investigado, es sumamente escaso el material bibliográfico en el área de la

Educación chilena, frente al rol que desempeña el Trabajo Social y el aporte real de este.

En la actualidad, existe escasa información respecto a la intervención del Trabajo Social Chileno en el contexto de educación, y bajo las leyes mencionadas anteriormente como la LOCE, LGE y actual SEP, y aún más es desconocido el rol y la intervención profesional frente a la reciente Reforma Educacional promulgada el 2015 contemplada en la Ley 20.845, la cual en su Art. 3, letras n y ñ destaca la dignidad del ser humano y la educación integral.

Esta Ley conocida como “Ley de Inclusión”, podría significar una ventana de oportunidades para una reformulación de los nuevos desafíos de la acción e intervención profesional del Trabajo Social y quizás, por qué no decirlo, nuevas atribuciones y/o aportes en el desarrollo de las prácticas profesionales, siendo esta profesión un aporte al trabajo multidisciplinar y aportar a realizarse un educación integral para los niños, niñas y sus familias, en el contexto escolar.

2.10.2 Problemáticas en la Educación Chilena

Para contextualizar, podemos iniciar indicando que, el Instituto Nacional de Estadística (INE), registra que el total de la población en nuestro país al 30 de junio del año 2015 fue de 18.896.684 habitantes, de los cuales son 9.350.786 hombres y 9.545.898 mujeres. Respecto a la densidad, éste indica que, la población de Chile *“alcanzó los 9,0 habitantes por kilómetro cuadrado. La región que concentró mayor cantidad de población del territorio nacional fue la Metropolitana con 7.314.176 habitantes, lo que representa el 40,6% del total del país”*, (Compendio Estadístico 2015, p.103) además la Región Metropolitana presenta la menor superficie del territorio nacional, por lo cual exhibe la mayor densidad de Chile (474,8 hab. /km²). (www.ine.cl)

La población mencionada anteriormente es relevante para contrastar con las cifras de matrículas a nivel nacional que hubo en el año 2015, las que oficialmente se encuentran por categorías de establecimiento de nuestro país, publicadas en la página del MINEDUC y el Centro de Estudios, División de Planificación y Presupuesto, donde se señala, que la cantidad en: dependencia Municipal fue de 1.290.770; Particular Subvencionado 1.935.222; Particular Pagado 276.892 y de Corporaciones de Administración Delegada 45.852, lo que da un total de 3.548.736 de matrículas a nivel nacional.

De la cantidad de matrícula indicada anteriormente, la Región Metropolitana presentó 346.596 matrículas en establecimientos Municipales, 831.542 en establecimientos Particulares Subvencionados, 169.414 en la categoría de Particular Pagado y finalmente 20.507 matrículas en establecimiento correspondiente a Corporación de Administración Delegada.

Frente a la problemática general que experimenta la educación escolar chilena, la cual podemos catalogar como un fenómeno multidimensional, ya que afecta en los ámbitos, político, social y económico, así como también la influencia directa que tiene con los niños, niñas, jóvenes y su núcleo familiar, podemos encontrar variadas consecuencias de esta misma problemática; dentro de las que se destacan, la deserción escolar, la repitencia, la convivencia en los establecimientos educacionales, la depresión en edad escolar, la violencia que se genera dentro de los establecimientos, entre otros.

Cuando hablamos de deserción escolar a nivel latinoamericano, podemos mencionar holísticamente que es un fenómeno multicausal que se encuentra, asociado a componentes familiares como el bajo nivel académico de los padres, el bajo ingreso a nivel familiar, niveles culturales, políticos, económicos y sociales.

En nuestro país, podemos mencionar que las cifras son realmente preocupantes; por cuanto 7 de cada 100 niños dejan la enseñanza básica y 11 de cada 100 adolescentes dejan la educación media, estas cifras adquieren mayor gravedad en los estratos de ingresos más bajos; esto según el segundo informe Observatorio de Niñez y Adolescencia, Infancia Cuenta 2014 (p.104).

El diario el Mostrador (8.05.2015), quien extrae datos de CASEN 2009, relata que en nuestro país:

“Existen 101.248 niños y adolescentes en edad escolar que no se encuentran asistiendo a algún establecimiento educativo (esto es equivalente al 3,1 % en estos rangos etarios). De ellos, 19.447 corresponden a niños y niñas entre 6 y 13 años; y 81.801 a jóvenes entre 14 a 17 años.”

Además, recoge del MINEDUC (2013) datos que señalan que, *“En cuanto a diferencias de género, las tasas de deserción escolar masculinas (3,3%) resultan superiores a las observadas en mujeres (2,7%)”*.

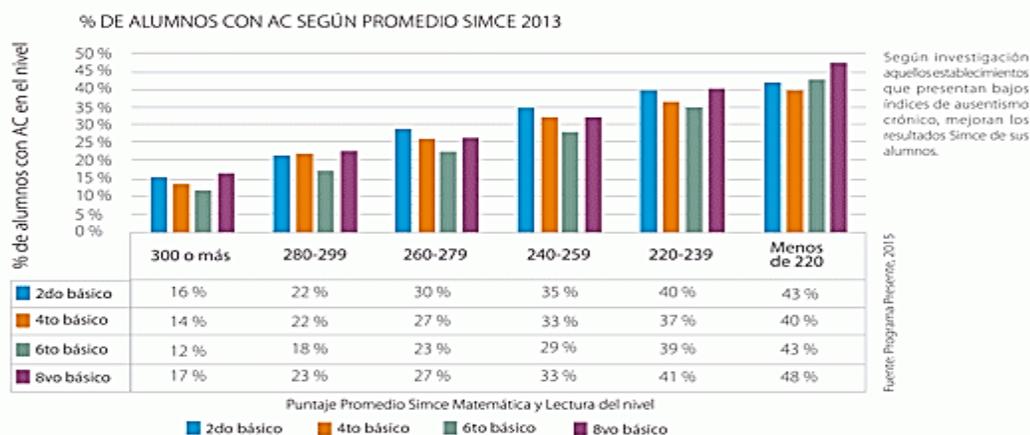
Para disminuir los índices de deserción escolar se han implementado métodos como el sistema de alerta temprana (SAT), el cual se está aplicando desde el año 2010 en establecimientos municipales y cuyo objetivo es detectar en forma oportuna a escolares en riesgo de deserción, arrojando un seguimiento de las inasistencias a clases el cual activa una red de profesionales que intervienen los casos. Actualmente, este sistema ha beneficiado a más de 7.000 escolares, disminuyendo en un promedio de 37% la deserción escolar y aumentando la asistencia en un 79%. (El Mostrador, 2015).

Según información de Marcela Muñoz para la Revista “Educar” (09.06.2015) frente al ausentismo y deserción escolar, en Chile, 1 de cada 3 alumnos en edad escolar, presentó ausentismo crónico (AC) el año 2014, representando a un 39,7%. Esta cifra ha ido en aumento considerando que hace 10 años esto correspondía a un 26%, en establecimientos municipales. Este mismo artículo revela que sobretodo en el primer año de educación básica se da con mayor frecuencia este ausentismo, esta cifra bajaría en cuarto año de educación básica y volvería a incrementarse durante la enseñanza media. Este fenómeno se debe en gran medida a que los apoderados no asocian la importancia de la asistencia en los primeros años de educación básica con el desempeño escolar; pero en cuarto básico, por ser un curso en el cual se toma SIMCE, los colegios invierten más energía en promover el buen desempeño y asistencia escolar.



Según datos oficiales y que cita la investigadora, provistos por el Ministerio de Educación, los establecimientos con mejor SIMCE poseen las tasas más bajas de ausentismo. Debemos considerar como ausentismo crónico un porcentaje mayor al 10 % de ausencia escolar lo cual conlleva a altas probabilidades de deserción y que según la encuesta CASEN (2013) de todas las causas de deserción escolar (abandono total de la escuela), la

principal obedece a rendimiento académico y problemas de conducta y convivencia; y es de esta forma donde nos adentramos a otras problemáticas en torno a la educación.



*Fuente: Revista Educar

Según el tercer estudio regional comparativo y explicativo (TERCE) realizado por la UNESCO (2014), Chile casi duplicó la tasa de repitencia pasando de 2,4% a 4,6% en 6 años. En este estudio de los 15 países evaluados, sólo 4 de ellos subieron su tasa de repitencia siendo Chile el que más elevó este índice. En Chile cada año más de cien mil estudiantes de enseñanza básica y educación media repiten de curso con el estigma y frustración escolar que esto podría significar y lo que implica volver nuevamente al mismo lugar que el año anterior y sentir que no se está avanzando (www.lasegunda.cl).

Muchos niños presentan problemas de Vinculación Emocional Consciente (VEC), modelo desarrollado por el Psicólogo Roberto Aguado (2015), entendiéndose por esto la capacidad de tener vinculación consciente con sus emociones, lo que le permite elegir la emoción adecuada para cada momento. La falta de VEC, puede generar conductas desadaptativas como violencia, falta de respeto hacia sus profesores y compañeros. Si bien la causa principal radica en una desarmonización familiar, también es cierto que la metodología educativa se debe encontrar capacitada para ayudar a estos niños, niñas y jóvenes. Es muy común hoy en día escuchar hablar de “violencia”, matonaje” o “bullying”, ya que, los medios de comunicación nos alertan que este fenómeno va en aumento y los casos son cada vez más violentos, esto se puede deber entre otras causas a la violencia que se presenta en nuestra sociedad, donde las deficiencias del sistema educativo provocarían las problemáticas que hemos mencionado anteriormente.

Por otra parte, en una entrevista del diario La Nación (01.06.2006), el Dr. en Educación Luis Alberto Werner, señala que, en relación a la depresión infantil en edad escolar, hay estudios que indican que existen varios factores que

inciden en dicha depresión; tales como una separación o divorcio de los padres, la pérdida de unos de ellos, problemas familiares en general, e incluso la sobre exigencia escolar puede gatillar una depresión. Algunos expertos mencionan que muchas veces la enfermedad pasa desapercibida, ya que consideran o suponen que las dificultades escolares son consecuencia de un déficit atencional simplemente, sin profundizar mayormente en cuáles serían las causas certeras y aun cuando a más de 10 años de esta entrevista no se encuentran estudios explícitos que aborden el tema de la depresión infantil, ya que se manifiesta como una problemática que afecta a jóvenes y adultos mayores, ya se revelaba en un estudio realizado entre los años 1992-1998, a 162 niños y niñas de 1º básico y 210 niños y niñas de 6º básico, que asistían a escuelas estatales de la Región Metropolitana, los siguientes antecedentes:

“Una prevalencia de desórdenes psiquiátricos, de un 27,2% en primero básico y de 45,7% en sexto básico. En lo específico a la prevalencia de desórdenes depresivos, fue de 0,6% en primero básico y de 2,4% en sexto básico. La prevalencia de desórdenes depresivos mixtos, por su parte, correspondió a un 2,9%. El 20,8% de los niños con diagnóstico psiquiátrico en sexto básico, presentaron comorbilidad y las patologías más prevalentes fueron: Desórdenes ansiosos/emocionales (7,1%), desórdenes depresivos y desórdenes de conducta (2,4%) y desorden mixto depresivo de conducta (1,4%). Cabe destacar que el 100% de los desórdenes depresivos, el 75% de los desórdenes mixtos depresivo/conducta, el 44,1% de los desórdenes ansiosos y emocionales, el 31,3% de los desórdenes de conducta y el 28,6% de los desórdenes mixtos de conducta y emociones, se presentaron acompañados con discapacidad en sexto básico”. (Loubat, Aburto, Vega, 2008).

Datos obtenidos por una investigación a 19 psicólogos de Centros Comunitarios de Salud Mental y Familiar, donde ya se revelan problemáticas escolares que afectan a los niños y niñas.

En conclusión, si se busca mejorar la calidad de la educación en Chile, sería prudente también considerar que este conjunto de factores, tanto la deserción, repitencia, violencia, depresión escolar, entre otros, son indicadores claves de deficiencia de los sistemas educativos. Por otra parte, contemplar que actualmente no se llevan a cabo planes ejecutivos que confronten estas situaciones de manera óptima; esto se puede deber por una

parte al desconocimiento de causas claras que provocan estas problemáticas descritas, como también por la probable escasez de profesionales de distintas disciplinas.

2.11 Justificación

2.11.1 Una mirada desde el Trabajo Social

Con el paso del tiempo, y a pesar de los cambios sociopolíticos y culturales que han ido ocurriendo en el país, el tema de la Educación continúa siendo una de las principales preocupaciones en la construcción de nuevas reformas y maneras de dar solución a las demandas sociales que se han gestado desde aquel ámbito. Cuando logramos concebir la educación como un fenómeno social, la estamos haciendo parte del compromiso con la sociedad que el Trabajador(a) Social posee, tanto en su práctica de intervención como en su disciplina.

El Trabajo Social, se entiende como una disciplina que lleva en su práctica promover el cambio y el desarrollo social, la cohesión social, y el fortalecimiento de las personas, entre otras. Teresa Matus (2002) en *Propuestas Contemporáneas en Trabajo Social*, expone que:

“El Trabajo Social tiene por objetivo atender los sectores sociales que presentan limitaciones para la satisfacción de sus necesidades básicas y que requieren un agente externo para enfrentar y superar su situación. Estos ámbitos, al igual que la gama de funciones de un trabajador social, son muy amplios, por lo que es difícil lograr una delimitación precisa” (p. 35).

Por otra parte, frente a la ausencia o escasez de documentos e investigaciones del Trabajo Social en el área educacional chilena, se hace indispensable aportar en estos conocimientos, con el objeto de reconocer la profesión y visualizar los aportes que a través de las acciones se pueden generar. Por tanto, en el desarrollo de las prácticas profesionales, se enfrenta a la necesidad de dignificar a todo ser humano, como necesidad inmanente del mismo.

En la Declaración de Principios del Código de Ética Profesional de Trabajadores(a) Sociales (2014) en sus primeros artículos: Estos tienen como propósito profesional:

Artículo 1º: *Fomentar el bienestar del ser humano y estimular su*

desarrollo integral para lograr la equidad económico-social y la justicia social.

Artículo 2º: Defender y promover los derechos humanos individuales y colectivos.

Artículo 3º: Respetar a la persona y su dignidad cualquiera sea su condición, raza, etnia, religión y opción política promoviendo la universalidad de acceso a los bienes y servicios que produce la sociedad.

Artículo 4º: Promover la dignidad y valor de las personas.

Por otro lado y según lo indica los deberes de conducta ética, deberes generales del profesional.

En el Artículo 40º: Los trabajadores sociales deberán crear y compartir oportunidades destinadas a incrementar los conocimientos, la experiencia y la innovación entre colegas y con otros profesionales con el fin del mejoramiento mutuo y la validación profesional.

Artículo 41º Es deber del trabajador social incentivar la práctica profesional interdisciplinaria.

Artículo 42º Los trabajadores sociales deben mantener una actitud de respeto, lealtad, solidaridad y sana competencia, defendiendo a los colegas contra cualquier acción injusta.

El Trabajo Social como disciplina, aporta al desarrollo de nuevas oportunidades de intervención que permiten a través de las acciones profesionales incidir en el alcance del bienestar social y la promoción de la justicia social, acciones que se sustentan legítimamente bajo las leyes citadas y cuyas prácticas hasta ahora son poco conocidas.

Para ello, es importante conocer el trabajo conjunto que desde sus inicios ha surgido entre el Trabajo Social y la Educación y que se instala desde los Gobiernos de Bienestar. Como antecedente, el año 1940 se crea la primera escuela de Trabajo Social, dependiente del Ministerio de Educación después de la Escuela de la Junta de Beneficencia (1925) y Escuela Elvira Matte de Cruchaga (1929) y, con Lucio Córdova a la cabeza como presidente de la Asociación Chilena de Asistencia Social y colaborador de los Partidos Radicales. Éste:

“Expresaba que el propio Presidente Pedro Aguirre Cerda, a juicio de Córdova, había comprendido todo el provecho que, para la cultura y el mejoramiento de las clases populares, se podía obtener de la acción

filantrópica, altruista y educativa de visitadoras sociales bien orientadas hacia la noble tarea de servir y educar” (Lizana, 2014, p.40).

Por lo que, su trabajo en conjunto se encuentra enraizado en sus cimientos y se conciben ambas como un complemento que se visualizó esencial, para cumplir con los objetivos de una educación más amena, en torno a los estudiantes.

Otro aporte del Trabajo Social en el área educativa, lo tomamos de la literatura e investigaciones realizadas en Argentina. Corrosa, López, Monticelli, (2006) manifiestan que el surgimiento de esta disciplina nace en “Gobiernos de Bienestar”, siendo opacada y reprimida su acción en los periodos de dictaduras, lo que generó, entre otras situaciones, un retroceso en sus acciones de intervención, prevaleciendo la intervención burocrática e individual, por sobre lo grupal y comunitario (p.90).

Un desafío para la inserción de los Trabajadores(as) Sociales en el área educativa Argentina, son las problemáticas sociales que *“irrumper y se infiltran en la escuela, entrando en las aulas de la mano de los niños y sus padres”* (p.14) siendo el profesional un aporte a la comprensión de éstas desde la mirada social. Presentan una doble mirada de esta intervención, la primera es *“adaptarse al sistema educativo y replicar las acciones burocráticas”* o la segunda *“transformar la realidad que envuelve a la educación pública y sus demandas sociales”* (p.15), siendo esta última, una opción primordial de las Ciencias Sociales, sobre todo desde el Trabajo Social. Por tanto, se hace necesario un empoderamiento del profesional en esta área laboral, la que ha estado supeditada desde sus inicios bajo el enfoque de la psicología en Argentina.

Un aporte desde la historicidad chilena la entregan Aylwin, Forttes y Mattus (2004), en su texto la “Reinvención de la Memoria”, quienes recuerdan la importancia de la labor social de las Visitadoras Sociales, raíces del Trabajo Social actual. Rescatan la conclusión que resultó de la segunda conferencia Nacional del Servicio Social en 1930, dirigida por el Dr. Alejandro del Río, la que indica:

“Que el proceso educativo no está solo en manos de la escuela, sino que bajo las influencias del hogar y del medio ambiente. Que es necesario unir la escuela al hogar y al medio y encauzar sus actividades. Que este trabajo no puede ser realizado por el personal

docente y administrativo, sino por personas especialmente preparadas para ello en los ramos de las ciencias pedagógicas y sociales”. (p.93).

El surgimiento del Trabajo Social (Visitadoras Sociales) iba acompañada de reformas por parte del Estado Benefactor y su presencia era solicitada como mediadoras e investigadoras de los niños vulnerables y sus familias. En el área educacional, son pioneras en el desarrollo de políticas públicas en beneficio de los niños(as) que vivían en situaciones de precarización y un campo de trabajo que hoy en día es área de la intervención de los y las Trabajadores Sociales, aun cuando no se visualiza, o no existe una mayor claridad de su intervención. Las autoras Aylwin, Forttes y Mattus (2004), citan a Leo Cordemans (1927) quien dice que:

“La visitadora social, a quien un jefe de un establecimiento escolar señala la asistencia irregular de un alumno, su estagnación, la fatiga la inatención que le caracterizan, va al domicilio del niño y se encuentra muchas veces frente a miserias profundas, a duras obligaciones impuestas al niño, dramas que permiten comprender, perdonar y felizmente, remediar muchas imperfecciones y muchas debilidades” (p.92).

Es valorable el aporte de estos profesionales en el área educativo, por cuanto tiene una historia que le acompaña y le valida como interventor(a), contribuyendo significativamente en el desarrollo de una educación integral. Por tanto, conocer la percepción de los Trabajadores(as) Sociales que se desempeñan en el área educativa, permite acercar la praxis de la disciplina a otros actores y la comunidad profesional, profundizando en cómo estos se enfrentan en el quehacer diario, siendo importante, para relevar información de la intervención y los roles que desarrollan, como actores directos, que entregan de primera fuente información respecto a sus labores profesionales, ante la escases de información frente a esta temática

2.12 Pregunta que Guía la Investigación

Luego de haber revisado las distintas fuentes sobre la materia que guía esta investigación, y al contar con escaso material bibliográfico concerniente al Trabajo Social en el área de la Educación Chilena, en un contexto de reformulación de leyes, se plantea la siguiente pregunta de investigación, como guía del objeto de estudio:

¿Cuál es la percepción que tiene el Trabajador(a) Social, respecto al rol que ejerce en su intervención en establecimientos educacionales de la región Metropolitana, frente a la Ley de Inclusión N°20.845 vigente desde marzo de 2016?

2.13 Objetivos

Objetivo general

Conocer la percepción que el Trabajador(a) social le atribuye a su rol de Interventor en establecimientos educacionales de la región Metropolitana, frente a la Ley de Inclusión N° 20845, vigente desde marzo de 2016.

Objetivos específicos

- 1) Identificar a Trabajadores(as) Sociales, que cumplan funciones profesionales en establecimientos educacionales de la región Metropolitana adscritos a la Ley de Inclusión N° 20845.
- 2) Describir el rol que desempeña el Trabajador(a) Social, a través de su intervención profesional desde su discurso, en establecimientos educacionales adscritos a la Ley de Inclusión N° 20.845.
- 3) Describir la percepción que tiene el Trabajador(a) Social respecto a la Ley de Inclusión N° 20.485.
- 4) Analizar desde el discurso del Trabajador(a) Social, la percepción de su rol interventor en establecimientos educacionales de la región Metropolitana adscritos a la Ley de Inclusión 20.845.

3. Capítulo Marco Metodológico

3.1 Presentación Marco Metodológico

En este capítulo se dará a conocer el paradigma escogido para la realización de esta investigación, seguido de los lineamientos metodológicos desde los cuales las investigadoras plantearon acercarse a su objeto de estudio, así como el enfoque escogido, técnica de investigación y criterios de validez utilizados, con el objetivo de responder a la pregunta de investigación, planteada en el capítulo anterior. Todo ello, con el fin de establecer conocimiento nuevo y aproximar esta realidad a la disciplina, como aporte y generación de conocimientos para el Trabajo Social y su quehacer profesional.

3.2 Paradigma

El Paradigma de la investigación cualitativa, *“busca comprender la perspectiva de los participantes, sean estos individuos o grupos pequeños, acerca de los fenómenos que los rodean, profundizar en sus experiencias, perspectivas, opiniones y significados, es decir, la forma en que los participantes perciben subjetivamente su realidad”* (Hernández, Fernández y Baptistas, 2010, p. 364), siendo recomendados aquellos temas que han sido escasamente estudiados o poco investigados.

Una de las características más significativas del método cualitativo, según Rodrigo Flores (2006), *“es la capacidad que tienen para abordar áreas de interés y enfocarlas de forma problematizada con el objeto que se busque una solución acorde”* (p. 63), distinción que comprende desde ésta mirada, la realidad social, buscando a través de la comprensión y la interpretación, entender al ser humano y el mundo de la vida. Un aporte de Dilthey (1833-1911) a quién cita Flores, es que, se distinguen en las ciencias del espíritu o humanas el tener como:

“Objeto de estudio la conciencia, lo cual es posible conocer por medio de la comprensión (Verstehen), se entiende que esta ciencia da cuenta de las experiencias vividas por los individuos (Erlebnis) y que intentan relacionarlas con su contexto sociohistórico y cultural” (p. 64).

En virtud a lo expuesto anteriormente, este paradigma fue escogido para esta investigación, ya que, persigue *“los significados atribuidos por los actores particulares en situaciones concretas a los hechos, más que la realidad de estos mismos hechos”* (Ruiz Olabuénaga, 2012, p. 23-24), que en el caso de esta investigación, fue conocer desde el discurso de los Trabajadores(as) Sociales, su percepción acerca de su intervención y el rol que desempeñan en establecimientos educacionales de la Región Metropolitana, específicamente en aquellos que reciben aportes del Estado, adscribiéndose a ello bajo la nueva Ley de Inclusión N° 20.845.

La ventaja de este paradigma, es que no es lineal, ya que los elementos importantes desde el discurso de los sujetos, emergen libremente, no son predestinados ni cuantificables, rescatando lo esencial para el sujeto de estudio. Permite la construcción y deconstrucción de la investigación misma, lo que habla de su flexibilidad, además de trabajarse en casos más acotados y no generalizables.

Una desventaja, es que gira en torno al sujeto y lo que tiene significado e importancia para él (desde su discurso), requiriendo más trabajo y necesitando mayor vigilancia en cuanto a desarrollarse bajo rigor científico, que le permita validarse ante dicha comunidad.

3.3 Enfoque

En la investigación cualitativa, surgen variadas vertientes epistemológicas, entre ellas se destacan la fenomenología, que junto al interaccionismo simbólico y la etnometodología, *“rescatan al actor como protagonista fundamental de los fenómenos sociales y las interpretaciones y significados que para ellos tiene la denominada realidad”* (Rodrigo Flores, 2006, p. 64) y que fue el interés superior de esta investigación. Para conocer la realidad a través de este método, se comienza con un registro de una *“serie de datos descriptivos, donde se relevan las palabras de las personas, habladas o escritas, tal y como ellas las pronuncian, así como la conducta observable”* (p. 65) centrándose en la comprensión de la percepción que tiene el Trabajador(a) Social respecto a su rol e intervención, en el área educativa, bajo la Ley de Inclusión N°20.845.

Por tanto, se buscó conocer un fenómeno y explicitar la esencia de las experiencias del actor, para lo cual se escogió el enfoque de la

“*Fenomenología*”, la que se presenta como una reflexión filosófica, que quiere fundamentar firmemente la objetividad del saber, cuya principal regla es dejar que las “*cosas mismas*” se hagan patentes en su contenido esencial, a través de una mirada intuitiva que haga presente las cosas tal y como se dan inmediatamente para el que las vive, poniendo entre paréntesis el juicio sobre la validez de los presupuestos, opiniones o interpretaciones acerca de ellas (León, 2009) y que en este caso se utilizó para conocer la percepción que tienen Trabajadores(as) Sociales de la Región Metropolitana, respecto a su rol y las intervenciones que implementan en el ámbito educativo, confrontándoles ante la nueva Ley que se ha puesto en marcha desde principios de este año, así como sus opiniones y sugerencias a su labor y la Ley misma.

Otra particularidad de este enfoque, es el “*énfasis sobre lo individual y sobre la experiencia subjetiva: La fenomenología es la investigación sistemática de la subjetividad*” (Rodríguez, Gil y García, 1999, p.40) y debe considerar algunos puntos que se enumeran a continuación:

- 1- Estudiar la experiencia vital del mundo de la vida, o sea, lo cotidiano.
- 2- Explicar los fenómenos dados a la conciencia, por lo que implica una intencionalidad.
- 3- Es el estudio de las esencias, de las estructuras significativas internas del mundo de la vida.
- 4- Procura explicar los significados de la existencia en el mundo de la vida cotidiana.

En resumen se escogió este enfoque, ya que permitió conocer los significados que los individuos daban a su experiencia, comprendiendo e interpretando el mundo desde su mirada. Es así, como se buscó la comprensión del significado que le otorgaban a su rol e intervención profesional, en el área educacional donde se encontraban insertos(as).

3.4 Método

Para acercarnos al objeto de estudio, desde una manera inductiva, característica propia del paradigma cualitativo y comprender la percepción que se tiene del rol y el método de intervención del Trabajador(a) Social en el área de la Educación General, bajo la Ley de Inclusión N°20.845, se utilizó como método para la recolección de información, el Estudio de Caso,

definida como: *“una investigación que mediante los procesos cuantitativo, cualitativo y/o mixto; se analiza profundamente una unidad integral, para responder al planteamiento del problema, probar hipótesis y desarrollar teoría”* (Hernández, Sampieri y Mendoza, 2008, p. 1), complementando este significado con el aporte de Stake (2007) que plantea que *“es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes”* (p. 11).

Para el Trabajo Social, el Estudio de Caso utiliza el Modelo Psicosocial en su intervención (propuesto en 1937), que parte de la premisa que el ser humano es un organismo psicosocial y que el desarrollo de los humanos depende de los factores genéticos y sus experiencias de vida, así como del entorno social. (Díaz, 2006).

Por tanto, se buscó recoger desde los Trabajadores(as) Sociales (a través de los criterios de selección) su discurso, siendo contactados telefónicamente y vía mail. Cabe indicar que la recogida de información fue realizada en el lugar de trabajo de los entrevistados (instituciones educativas) y de manera personal e individual.

3.5 Técnicas de Recolección de Datos.

En esta investigación se utilizó la Entrevista Cualitativa, que como técnica de investigación pretende que el investigador logre conectarse con el mundo que va a estudiar, con el fin de conocer esa realidad desde la propia perspectiva de sus protagonistas, intentando comprender sus categorías, percepciones, sentimientos y motivos de sus actos (Corbetta, 2007).

Piergiorgio Corbetta (2007) define a la Entrevista Cualitativa como una conversación, la cual es provocada por el entrevistador; realizada a sujetos pre-seleccionados y que tiene como finalidad conocer sobre algo; es guiada por el entrevistador y tiene un marco de preguntas flexibles y no estandarizadas. Es un tipo de conversación con un fin cognitivo para el investigador, por lo que no es una conversación ocasional de tipo periodística, sino que se intenciona el hecho, la persona entrevistada y el tema a tratar. Existen tipos de entrevistas, donde el autor mencionado, distingue tres: entrevista estructurada, semiestructurada y no estructurada.

Para el desarrollo de esta investigación, se utilizó la Entrevista Semiestructurada, la cual permitió que el entrevistador (investigador) desplegara una estrategia de preguntas estructuradas y abiertas. El entrevistador dispuso de un “guión” con preguntas y temas a indagar, las que fueron trabajadas como grupo investigador y desde la pregunta de investigación y objetivos. La distinción es que no mantienen un orden rígido de presentación y con respecto al modo en formular las preguntas, Corbetta (2007) señala que:

“En el ámbito de un tema determinado, el entrevistador puede plantear la conversación de la forma que desee, plantear las preguntas que considere oportunas y hacerlo en los términos que le parezcan convenientes, explicar su significado, pedir al entrevistado que le aclare algo que no entiende o que profundice sobre algún aspecto cuando lo estime necesario, y establecer un estilo propio y personal de la conversación” (p. 353).

La Entrevista Semiestructurada, permitió una mayor libertad y flexibilidad para la obtención de datos e información durante la investigación, siendo más eficaz que una entrevista estructurada, ya que se pudo obtener la información de manera más completa y profunda, además procuró más posibilidades de aclarar dudas que surgieron durante el proceso de la entrevista, asegurando respuestas útiles para la investigación.

La Entrevista Semiestructurada, como técnica de recolección de información, permitió obtener datos relacionados con el contexto de la investigación, focalizando y guiando la entrevista en temas relacionados con la Ley de Inclusión, la Intervención y Rol del Trabajador(a) Social, permitiendo dirigir progresivamente las preguntas o dudas a tratar, durante la entrevista, hacia aquellos temas relevantes, evaluando la necesidad de realizar más de una entrevista. Finalmente, se buscó que el sujeto entrevistado expresara y aclarara dudas, manifestara inquietudes y sugerencias, así como narrar temas importantes para él o ella, sin influencia de la entrevistadora.

Adicional a éstas, se revisó en algunos casos, material, documentos e instrumentos técnicos con los cuales contaban los y las profesionales, en atención al contexto y desarrollo de la investigación, o aquellos que consideraron compartir con las investigadoras, por ejemplo: planilla de

asistencia de estudiantes, informes sociales, pautas de trabajo, protocolo, entre otros.

3.6 Criterios de Selección de Informantes

Rodríguez, Gil y García (1999) señala que, en la investigación cualitativa, existen características diferenciadoras frente a la selección de informantes que al investigador facilitará la información necesaria, con el propósito de comprender el significado y actuaciones que en determinado contexto llevan a cabo, en este caso los Trabajadores(as) Sociales.

Así mismo, a diferencia de otros enfoques, en la investigación cualitativa no se trabaja con el supuesto de que todos los miembros de una población poseen el mismo valor, como fuente de información, como cuestión de azar, en este sentido *“Los informantes que se consideran en una investigación cualitativa se eligen porque cumplen ciertos requisitos que, en el mismo contexto educativo o en la misma población, no cumplen otros miembros del grupo o comunidad”* (Rodríguez, Gil y García, 1999, p. 135). Por tanto, para esta investigación no fue azarosa la elección de estas personas, población o grupo de estudio, debiendo tener características comunes y relevantes para el Estudio de Caso.

Indica, además, que la investigación cualitativa propone estrategias de selección de informantes, que suponen una selección deliberada e intencional, con una elección de acuerdo a criterios o atributos que el investigador establece. Esta selección de informantes posee un carácter dinámico, no se interrumpe, al contrario, se lleva a cabo a lo largo de toda la investigación, implementando estrategias adecuadas, según el tipo de información que se necesita. Este momento se define de igual forma como *“fásico”*, por cuanto su desarrollo se da en más de una etapa o momento durante la investigación, por tanto se trata de un proceso secuencial, *“que comienza generalmente asociado con la elección de fenómenos que resultan prioritarios para continuar vinculado al estudio de fenómenos que emergen continuamente a lo largo de la investigación”* (Rodríguez, Gil y García, 1999, p. 136).

En atención a lo señalado, en la investigación cualitativa no se fijan planes de acción o esquemas por anticipado, sino más bien, *“es fruto del propio proceso que se genera con el acceso al campo del investigador”*. Es un

procedimiento a posteriori definido con el desarrollo del estudio. Esta selección, se caracteriza por cuanto “*realiza un proceso de contrastación continua*”, donde los datos aportados por los o el informante “*se replican a partir de la información que proporcionan los nuevos grupos o personas seleccionados*” (Rodríguez, Gil y García, 1999, p. 136).

En el caso de la elección de informantes claves, se escogió a aquellos sujetos de estudio que cumplían algunas características del interés de las investigadoras, considerándolo relevante para este estudio, por lo que se decidió “*deliberada e intencionalmente*” (Ruiz, Olabuénaga, 2012).

Para llevar a cabo la entrevista, los sujetos de estudio debían cumplir ciertos criterios o requisitos, lo que permitió recopilar antecedentes y reflexiones necesarias, utilizando los siguientes criterios:

- 1- Licenciado en Trabajo Social o Asistente Social, antecedente necesario para recoger experiencia de profesionales universitarios.
- 2- Ejercicio profesional en el área de Educación General, de a lo menos dos años, con el fin de recoger experiencia suficiente, para el caso de necesitar contrastar experiencia previa a la Ley de Inclusión y posterior a ella.
- 3- Trabajadoras(es) o Asistentes Sociales que realicen labores profesionales en Establecimientos Educativos de la Región Metropolitana, que se encuentren adscritos a la Ley de Inclusión (Subvención Estatal)

3.6.1 Muestreo o participantes

Para esta investigación se escogió a diez profesionales Trabajadores(as) Sociales /Asistentes Sociales, que se desempeñan en diversas instituciones educativas de la Región Metropolitana, en virtud del método escogido (Estudio de Caso), bajo los criterios planteados anteriormente y cuyos antecedentes se encuentran adjuntos. Aclarando que para este tipo de paradigma “*No hay parámetros definidos para el tamaño de la muestra*”, ya que hacerlo iría contra la naturaleza de la investigación cualitativa. (Hernández, Fernández y Baptista, 2010, p.395).

A continuación se presentan los sujetos entrevistados, destacando que sus antecedentes específicos se encuentran en el archivo anexo:

Sujeto	Establecimiento	Tiempo de ejercicio
Sujeto N° 1	Escuela Pacto Andino	5 años
Sujeto N° 2	Escuela Pacto Andino	8 años
Sujeto N° 3	Centro Educacional Niño Dios de Malloco	3 años.
Sujeto N° 4	Centro Educacional Erasmo Escala	5 años
Sujeto N° 5	Liceo Tajamar	16 años
Sujeto N° 6	Centro Educacional Alberto Hurtado	2 años
Sujeto N° 7	Liceo Polivalente Libertador General José de San Martín	2 años
Sujeto N° 8	Escuela 422 Paulo Freire	2 años
Sujeto N° 9	Escuela D 45 Provincia de Chiloé	3 años
Sujeto N° 10	Escuela Palestina	3 años

3.7 Criterios de Validez

Si bien, en el caso de las investigaciones cualitativas no se cuenta con criterios de validación naturalística, que consiste en hechos objetivos y observables o predictivas que explican el resultado de una hipótesis inicial (como en el caso de las investigaciones cuantitativas), en este tipo de investigaciones cualitativas, sí se encuentran una serie de criterios que validan y otorga confiabilidad a las investigaciones con criterios subjetivos, permitiendo realizar con rigor metodológico el diseño y desarrollo de la investigación, con el fin de dar confianza y veracidad a los resultados que se obtuvieron. (Hernández, Fernández y Baptista, 2010).

El desarrollo de esta investigación, se validó a través de los criterios de Credibilidad, (Triangulación, Confirmación, Confirmabilidad), Saturación y de Transferencia, con el fin de otorgar rigor científico al proceso de recogida y análisis de la información.

La Credibilidad, se rescató a través del enfoque Fenomenológico, en cuanto el investigador logró captar el significado completo y profundo de las experiencias de los Trabajadores(as) Sociales, a través de su discurso expresado en las entrevistas semiestructuradas, que permitió comunicar sus pensamientos, emociones y puntos de vista a través del lenguaje, respecto al planteamiento del problema. Para esto, los autores Hernández, Fernández y

Baptista, (2010) proponen responder la siguiente pregunta “¿Hemos recogido, comprendido y transmitido en profundidad y con amplitud los significados, vivencias y conceptos de los participantes? (p. 475), refiriéndose a que la Credibilidad tiene que ver con la capacidad del investigador, para comunicar el lenguaje, pensamientos, emociones y punto de vista de los informantes.

Junto a ello, se procuró mantener objetividad en las respectivas investigadoras, evitando creencias y opiniones personales, teniendo consciencia de la influencia y cómo ello podría haber intervenido, tanto al momento de realizar las entrevistas, como en el proceso de categorización del discurso en las respectivas matrices de análisis. Con respecto a los datos, todos ellos fueron importantes, así como los participantes, para el logro de aquello no hubo distinción entre los entrevistados y en cuanto a los antecedentes entregados se resaltó evidencias, tanto positivas (relevantes) como negativas (no relevantes) (Hernández, Fernández y Baptista, 2010).

Con el propósito de aumentar esta Credibilidad, se utilizó la Triangulación con respecto a las investigadoras, ya que, al recolectar el mismo conjunto de datos, se obtuvo mayor riqueza interpretativa y analítica. En el análisis final se trianguló con la teoría o la disciplina, donde los autores Hernández, Fernández y Baptista (2010) definen como, “el uso de múltiples teorías o perspectivas para analizar el conjunto de datos” (p. 476), reflexionando y contrastando con las diferentes visiones teóricas encontradas y plasmada en el capítulo I. Pudiéndose comparar también contra teorías, resaltando la importancia del significado de los datos entregados por los entrevistados y su percepción con respecto al tema investigado.

Vinculado a la Credibilidad, la Confirmación permitió minimizar sesgos y tendencias de las investigadoras, bajo los criterios de “fundamentación” ya que esta investigación se sustenta en bases teóricas y filosóficas nombradas en el capítulo I. Además, como se expresa en este apartado, se ha realizado una investigación secuencial, manifestando específicamente los pasos utilizados, lo que nos da una “aproximación” de los sujetos y fenómenos investigados, bajo una constante reflexión grupal e incluyendo la “representatividad de las distintas voces” (p. 478) de los Trabajadores(as) Sociales entrevistados.

Para la continuidad de esta investigación, se desarrolló el criterio de la Confirmabilidad, éste “implica rastrear los datos en su fuente y la explicitación en la lógica utilizada para interpretarlo” (p. 478), para lo cual, se recogieron

registros concretos a través de transcripciones textuales y citas directas que se extrajeron de la entrevista que se realizó a los y las profesionales, con el objeto de comprobar y confirmar los supuestos de los informantes, lo que permitió minimizar sesgos y tendencias de las investigadoras, reflexionando sobre sus prejuicios, concepciones y creencias, proporcionando información que confirme lo interpretado por éstas.

Otro criterio utilizado fue la Saturación, que consistió en recolectar y analizar información, esto se logra tanto en la recogida de información, como en el análisis. En lo que respecta al levantamiento de información, encontraremos que la Saturación se presenta al momento de haber recogido la información necesaria o novedosa, para seguir con el análisis, donde se detiene el levantamiento de información. En cuanto a éste, los autores proponen que debe concluir cuando se haya dado respuesta al planteamiento del problema y se logre generar un entendimiento sobre el fenómeno a investigar. Por lo que al obtener un exceso de información, respecto al tema de investigación, esta puede ser repetitiva, similar o igual, lo que conlleva a la saturación (Hernández, Fernández y Baptista, 2010).

Por último y como todo fin de un estudio, se planteó el criterio de Transferencia, el que consiste en la aplicabilidad de los resultados de la investigación a otros sujetos o contextos. Por cuanto *“Se refiere a que el usuario de la investigación determine el grado de similitud entre el contexto del estudio y otros contextos”* (p. 478), esta transferencia la realiza el lector del estudio y no el investigador, quien cuestiona si la investigación es apta para aplicarla en su contexto. Por otra parte, el investigador intenta mostrar su perspectiva sobre el problema investigado, y cómo sus resultados encajan en el campo del conocimiento del problema estudiado. Para lo cual, es apropiado *“(…) describir con toda amplitud y precisión el ambiente, los participantes, materiales, momento del estudio, etc.”* (p. 478). Por tanto, se plantea que este trabajo logra bajo el Criterio de Transferencia, *“contribuir a un mayor conocimiento del fenómeno y a establecer pautas para futuros estudios”* (Hernández; Fernández y Baptista, 2010, p. 478). Frente a este fenómeno nuevo, que es la Ley de Inclusión N° 20.845 y al desempeño del Trabajo Social en el área de Educación en Chile, nos encontramos con un campo poco explorado y con escasa bibliografía ante esta temática.

3.8 Plan de Análisis

El análisis en la investigación cualitativa “se da durante el proceso de estudio, en ocasiones de observaciones, conversaciones, notas en el campo y documentos” (Burgos, 2011) Para esta investigación, se utilizó el método de Análisis Categorical.

Nilsa Burgos cita a algunos autores como Creswell (2003), en donde nombra algunos pasos genéricos utilizados en esta investigación y para el análisis de la misma:

- 1- Organizar y preparar la información para el análisis. Incluye la transcripción de entrevistas, escudriñar materiales, procesar las notas en el computador y clasificar la información, dependiendo de las fuentes.
- 2- Leer toda la información para obtener un sentido general de la misma y reflexionar sobre su significado general.
- 3- Comenzar el análisis detallado con un proceso de codificación para establecer categorías y sub-categorías.
- 4- Colocar voces y descripciones en las categorías y subcategorías.
- 5- Decidir cómo las descripciones y temas van a ser representados en la narrativa.
- 6- Interpretar o darle sentido a la información.

Durante este proceso de investigación, nuestra fuente principal de información, fue la entrevista realizada a los y las Trabajadores(as) Sociales, la que permitió extraer desde su propio discurso la percepción que tienen de sus intervenciones, así como el rol que desempeñan en establecimientos Educativos y que visualizan de la nueva Ley de Inclusión.

3.8.1 Matriz de Análisis

Entendiendo que las categorías surgen de la pregunta, objetivos de la investigación y el discurso de los propios sujetos de investigación, se deriva entonces en un proceso de categorización que conlleva a “ubicar diferentes unidades de datos bajo un mismo tópico o concepto teórico, (...) supone en sí misma una operación conceptual de síntesis, por cuanto permite reducir un número determinado de unidades a un solo concepto (Rodríguez, Gil y García, 1999, p. 212).

Por lo que en esta etapa de la investigación, pueden ser incorporadas nuevas categorías como resultado de las entrevistas realizadas, así como también el descarte de otras.

Para el logro de lo planteado, se diseñó una matriz que permitió recopilar la información, con el objeto de ordenar y clasificar las categorías recogidas, para su posterior análisis.

Desde las investigadoras surgieron las categorías: “Percepción de los Trabajadores(as) Sociales acerca de su rol en establecimientos educacional” y “Opinión sobre la Ley de Inclusión N°20.845”.

Desde el discurso de los entrevistados(as) emergieron las siguientes categorías: “Percepción de los Trabajadores(as) Sociales, acerca del Sistema Educativo” y “Percepción de los Trabajadores(as) Sociales, acerca del Establecimiento Educativo”. Las que permitieron reformular las ya planteadas, además de aceptar las modificaciones del docente guía.

Categorías	Subcategorías
Percepción de los Trabajadores(as) Sociales acerca del Sistema Educativo	Principales problemas observados
	Principales recursos o fortalezas
	Desafíos y sugerencias
Percepción de los Trabajadores(as) Sociales acerca del Establecimiento Educativo	Acerca de las características del establecimiento
	Acerca del Rol y funciones de los docentes
	Acerca de las características de los estudiantes
	Acerca de las características de las familias
	Acerca de las Redes de Apoyo
	Desafíos y sugerencias
Percepción de los Trabajadores(as) Sociales acerca de su Rol e Intervención en los Establecimientos Educativos	Descripción de su Rol e Intervención
	Valorización acerca de su Rol e Intervención en Establecimientos Educativos.
	Facilitadores a su Rol e Intervención
	Obstaculizadores a su Rol e Intervención
	Desafíos y sugerencias
Ley de Inclusión N° 20845	Conocimiento acerca de la Ley
	Aspectos positivos de la Ley
	Aspectos negativos de la Ley
	Facilitadores de la Ley
	Obstaculizadores de la Ley
	Desafíos y sugerencias

4. Capítulo Metodología y Análisis de Resultados

4.1 Descripción Trabajo de Campo

Para el proceso de la Investigación Cualitativa, Juan Alvarez-Gayou (2003) expresa, que aunque son menos personas los sujetos de investigación, la información es mayor, por tanto, *¿qué es más fácil analizar, números o palabras?* (p. 187). Lo importante, es darle sentido a la información recopilada, identificando en los respectivos discursos de los y las profesionales investigados, patrones o secuencias que este grupo de investigadoras categorizó, rescatando así, opiniones e ideas repetitivas para su posterior análisis. Este autor, citando a Krueger (1998) plantea que el análisis de la información de la Investigación Cualitativa debe ser sistemático, seguir una secuencia y un orden, pero previo a este proceso se deben realizar algunos pasos, los cuales fueron ejecutados por el equipo investigador, detallados a continuación:

1. Se elaboró una Carta Gantt, a fines del mes de julio del presente año, con el objeto de planificar fechas de realización de tareas y gestiones, encomendadas a cada investigadora.
2. Se acordó, que cada investigadora contactara a dos profesionales Trabajadores (as) Sociales y/o Asistentes Sociales, que cumplieran con los criterios acordados, entre ellos: experiencia mínima de dos años en área de educación y que trabajen en establecimientos que reciban aporte estatal (municipales y particulares subvencionados).
3. Se gestionaron los contactos vía telefónica y correos electrónicos, con el objeto de solicitar y coordinar encuentros para las respectivas entrevistas. Éstas se concretaron entre la quincena del mes de agosto del presente año y última semana del mes de septiembre del año en curso.
4. Se utilizó la técnica de Entrevista Semiestructurada y registro en audio (autorizado), lo que permitió la recopilación de la información, en base a las categorías extraídas desde la pregunta de investigación, el objetivo general y los objetivos específicos, estas son: Intervención Social, Rol, Ley de Inclusión N°20.845, Sugerencia y Comentarios, rescatando el discurso de los Trabajadores(as) Sociales que desempeñan labores en establecimientos educacionales de las Comunas: Peñalolén, Santiago, Providencia, La Reina, Estación Central, Quinta Normal, Cerro Navia y Peñaflo, siendo un total de 10

profesionales investigados, todos pertenecientes a la Región Metropolitana.

5. Paralelamente se realizó la transcripción de las entrevistas individuales en formato "Word". Tanto éstas como los audios, representan medios de verificación que se anexan en la presente investigación.
6. Luego de las transcripciones, cada investigadora destacó en color, aquellos puntos distintivos de la información recabada de los profesionales.
7. Seguido de ello, se realizó en forma grupal la confección de la matriz categorial, en papel cartulina, donde se fue distinguiendo numéricamente a cada entrevistado(a) en forma horizontal.
8. Se traspasaron a la matriz, cada uno de los discursos en las subcategoría planteadas por el grupo investigador y que respondían a la pregunta de investigación y objetivos, esto se realizó imprimiendo las entrevistas, recortando los párrafos de manera estratégica acorde a cada categoría y subcategoría siguiendo la pauta guía confeccionada.
9. Cabe destacar, que una de las distinciones de la Investigación Cualitativa, es rescatar el discurso de los y las profesionales, agregando a lo ya planteado, información nueva, utilizando toda la transcripción, esto se logró añadiendo a la matriz el discurso restante de los entrevistados(as), surgiendo con ello, subcategorías nuevas y que representa conocimiento nuevo e importante para su posterior transferencia y/o análisis.
10. Completada esta matriz y revisada en conjunto, se traspasó a formato digital como anexo. En este proceso sistemático, se reflexionó y analizó cada punto significativo para la investigación, esto se lleva a cabo en diferentes encuentros de trabajo en equipo. Semanalmente y a contar de la quincena del mes de agosto y todo el mes de septiembre del presente año, periodo que permitió el monitoreo de las tareas.
11. Paralelamente se revisó la pregunta de investigación, objetivo general y objetivos específicos, con el fin de verificar que el proceso no se alejara de lo que se quería conocer, reflexionando sobre los hallazgos en el discurso entregado por los Trabajadores(as) Sociales, siendo esto distintivo de la Investigación Cualitativa.

12. En el mes de octubre se revisó esta matriz con el docente guía, recogiendo las correcciones que mejoraron el orden de las categorías para una mejor comprensión de los datos acopiados.
13. Finalmente, todos los antecedentes: audios, transcripciones y matrices (individual y síntesis) son anexadas en cd para la revisión de los interesados.

4.2 Presentación de resultados

Cabe destacar, con respecto al análisis de la información cualitativa y que como menciona Luis Alvarez-Gayou (2003) éste *“es un proceso que requiere tiempo; no se hace rápido, y se considera que comienza antes del análisis de los datos cuantitativos y que suele durar mucho más”* (p.190). Por tanto, este tipo de investigación requirió una constante revisión en todo su proceso, debido a su complejidad y necesario cuidado de sus datos.

Para este punto, que evidencia el resultado conjunto del análisis y extracción de la codificación, base para la conclusión final, se adjuntan en un CD la matriz categorial de análisis en formato Excel, con cada una de las entrevistas, y una síntesis general de las categorizaciones, además en formato Word cada transcripción y los audios como medio de verificación, destacando que:

“Para el tipo de investigación cualitativa, la recolección y análisis ocurren prácticamente en paralelo”, aunque este no es un proceso estandarizado, ya que cada investigación puede contar con particularidades propias de análisis (Hernández, Fernández, Baptista, 2010, p. 439).

4.3 Análisis Categorical

Se distingue, para este apartado, los resultados del discurso de las respectivas entrevistas, rescatando los elementos comunes, relevantes y diferenciadores, que se expresan en el discurso manifiesto de los Trabajadores(as) Sociales entrevistados. Siendo presentado en primera instancia, el análisis de los discursos con los hallazgos explícitos de cada uno, en concordancia a los criterios de validez que guió esta investigación.

4.3.1 Categoría: Percepción del Trabajador(a) Social respecto al Sistema Educativo

Subcategorías:

Principales Problemas Observados: En el discurso de los Trabajadores(as) Sociales, algunos de los principales problemas que se reflejan en común, son: un “sistema competitivo”, donde se realizan “malos diagnósticos de la problemática de la educación” y por otra parte, una “enseñanza funcional del sistema”. Además, se reconoce que existe “sobrecarga laboral en los docentes”, se presentan malas prácticas y se realiza un mal uso de los recursos. En este sentido el sujeto N°8, manifiesta lo siguiente *“el Ministerio tiene que hacerse cargo de lo que le corresponde, que es que tiene que mejorar la supervisión a los municipios con respecto a las platas que transfiere por vía de educación, de subvención”* y en relación a los docentes el sujeto N°6 indica que *“sus horas debieran ser más de calidad, con menos niños en la sala, con tiempo para hacer sus materiales, con tiempo para atender a sus apoderados, para hacer una buena reunión de apoderados (...) con tantas horas que hay no hay tiempo para trabajar los departamentos de cada asignaturas (...) porque son muchas horas que hay en aula”*. Lo relevante en los discursos tiene que ver con la reproducción de vulnerabilidad, por cuanto indican que los colegios al ser calificados como tal y con su consecuente subvención, no habría mayores esfuerzo por superar esta condición por el beneficio económico que reciben.

Principales Recursos y Fortalezas: En esta subcategoría se encuentra desde el discurso de los entrevistados(as) como facilitador la nueva mirada ecológica de la JUNAEB, y el giro que dio la "Excelencia Académica", con indicadores más allá que las evaluaciones cuantitativas. En este punto el Sujeto N°7 menciona lo siguiente: *“no tenemos buenas notas, pero tenemos excelencia académica ¿qué pasó?, que para empezar la excelencia académica, siempre se ha vinculado sólo a las notas, a lo académico y la excelencia académica toma mucho más puntos, que es, qué tan inclusivos son, cuál ha sido el avance también que han tenido (...)”*.

Desafíos y Sugerencias: Los sujetos entrevistados, estiman la posibilidad de alcanzar un cambio de paradigma respecto a la Educación en Chile, donde el currículum no está favoreciendo los aprendizajes de los estudiantes. Indican, además, que se requiere una adaptación de las evaluaciones. Estos sujetos manifiestan la necesidad de contar con liderazgos "idóneos", mejorar instrumentos de forma participativa de la

comunidad educacional e incrementar la dotación de profesionales de distintas disciplinas. En esta misma idea, sugieren que los equipos multidisciplinarios son lo óptimo, en atención a lo que la Ley permitiría. Se suma a lo anterior la necesidad de trabajar con las familias de los estudiantes, que las redes de apoyo se descongestionen y que, finalmente, el Trabajo Social se valide en la convivencia escolar.

Por lo anterior, se destaca del discurso del Sujeto N°8 *“aquí hay un desafío importante para, primero para que la profesión se valide en el área convivencia escolar (...), porque es necesario un Trabajador Social en duplas (...)”* y en cuanto a las Redes de Apoyo el mismo sujeto en su discurso plantea; *“en el contexto educacional debería promover un trabajo en red más articulado, por qué, porque es necesario estar siempre en el CESFAM; es necesario estar trabajando con la OPD, las OPD yo creo que a nivel país están colapsadas, con listas de espera”*.

4.3.2 Categoría: Percepción de los Trabajadores(as) Sociales acerca del Establecimiento Educativo

Subcategorías:

Acerca de las Características del Establecimiento Educativo: Desde el discurso del Sujeto N°6, se define al colegio como un establecimiento movilizado y comprometido con la comunidad escolar y las problemáticas sociales que se presentan, con enfoque ecológico y de derecho, por cuanto menciona *“para las vacaciones fuimos a ayudar a una familia a construir una media agua con cuatro profesores (...) el director y otros dos profesores arreglamos la casa”*. Por otra parte, se destaca la importancia de considerar la cantidad de estudiantes por sala. Surgen discursos en común respecto a la necesidad de contar con duplas psicosociales en los establecimientos para el trabajo con las familias, considerando las altas tasas de vulnerabilidad. En este sentido, el Sujeto N°7 menciona *“tenemos un 80% de vulnerabilidad con alta tasa de deserción, por consumo de drogas, por embarazo adolescente, por situaciones familiares (...)”*.

Acerca del Rol y Funciones de los Docentes: Los Trabajadores(as) Sociales, observan una dualidad, ya que existen profesores que ven la educación formal que entregan a los estudiantes de manera integral, así como siguen existiendo aquellos que entregan educación para un "ideal de niño". El Sujeto N°3 indica que *“yo he visto que hay profesores que continúan hoy día trabajando con un ideal de niño”*. Por otra parte, no se

vinculan con ellos más allá del aula y persiste la utilización de “metodología bancaria”, como lo menciona el Sujeto N°9 *“sin afán de criticar de nuevo a los profes, yo creo que los profes descansan mucho en la pizarra y el plumón”*.

Acerca de las Características de los y las Estudiantes: En un discurso común y relevante comentan que los y las estudiantes conviven con dificultades sociales, tales como; abandono, escasez económica, consumo de drogas, y/o embarazo adolescente. En este caso, es importante indicar lo que el Sujeto N°6 menciona *“tenemos niños con muchas traumas, pasan por situaciones muy traumáticas, no solamente ese aspecto que sean de situaciones violentas (...) sino que situaciones económicas, situaciones de padres que abandonan (...) del entorno donde ellos viven (...)”*. Se menciona además, desde uno de los discursos, la visualización de baja comprensión lectora por parte de los estudiantes, teniendo como consecuencias la poca comprensión ante algunos temas que los profesionales les plantean. Se observa como relevante en los discursos, potenciar el enfoque de derecho, con las y los estudiantes, así como también promover la responsabilidad.

Acerca de las Características de las Familias: Los Trabajadores(as) Sociales, relevan características que merecen atención con respecto a familias desvinculadas con la responsabilidad en la educación de sus hijos o estudiantes a su cargo, así como la existencia de distintos contextos que se presentan, ya sea de vulneración o nuevas tipificaciones familiares, por lo cual el Sujeto N°3, señala *“que hay una escasa valorización de los que es el rol de la familia en el proceso educativo del alumno”*. Se rescata del discurso a la Sujeto N°9 *“emm muchos casos ni una figura parental, inexistente o una figura maternal inexistente”*.

Acerca de las Redes de Apoyo: En un discurso comentan que las redes y la coordinación con éstas, son una alianza estratégica para la intervención. Destacan además, la importancia del apoyo desde el municipio, como lo indica el Sujeto N°4: *“nosotros trabajamos con todas las redes de apoyo del municipio, de acá interna y también externa a nivel nacional y a nivel regional”* y por otro lado, comentan el colapso de las redes de apoyo focalizadas en infancia, como así también la desconfianza que existe hacia aquellas. Finalmente, el Sujeto N°9 indica lo siguiente *“tenemos eee pucha N redes poh, pero ahora que funcionen también uuuf ya...”*.

Desafíos y sugerencias: En el discurso de los sujetos entrevistados se menciona que trabajan con una población dañada y de la importancia de la

vinculación de ésta con la comunidad educativa, en este sentido el Sujeto N°2 señala *“un sistema más abierto, que las personas logren mayor comunicación, más vínculo, yo creo que eso ayudaría a que la escuela se potenciara bastante”*. El Sujeto N°6, en tanto, se refiere a la transversalidad de los desafíos, indicando lo siguiente *“tenemos una población muy dañada y eso es transversal, en todos los colegios pasa lo mismo, porque hay muchas dificultades familiares que hay que trabajar con los niños”*.

4.3.3 Categoría Percepción de los Trabajadores(as) Sociales acerca de su Rol e Intervención en los Establecimiento Educativos.

Subcategorías:

Descripción de su Rol e Intervención: Desde los discursos comunes, los sujetos entrevistados, realizan intervención de caso, familia y grupo, mediante técnicas e instrumentos propios de la disciplina, acudiendo a redes y generando una labor multidimensional. Respecto al rol, se destaca el rol emancipador, promocional, crítico, promotor de los derechos de niños y niñas, gestor de RR.HH. y de labor administrativa. Por otra parte, gestionan recursos, realizan seguimiento de los casos y es investigador social. Es así como el Sujeto N°3 indica *“yo creo que no hay tanto asistencialismo, fíjate! Yo creo que estamos circunscritos los trabajadores sociales digamos a otros ámbitos del asistencialismo, acá nos asemejamos mucho a lo que es un rol más biopsicosocial, más social, yo creo vamos más a la vanguardia en el tema educacional, más crítico, emancipador; como somos un actor nuevo ¿cierto? Le interesa mucho a la comunidad escolar escucharnos (...)”*. En algunos casos desempeñan tareas de reemplazos a docentes, acompañan a estudiantes, coordinan, califican, fiscalizan asistencia de estudiantes, cumpliendo un rol de colaborador en la comunidad escolar. Entre otras acciones deben gestionar Protocolos, reuniones con diferentes entidades (OPD, Consejeros Técnicos, otros Trabajadores Sociales, CESFAM), consejería (educativa), mediador, contenedor, asesor familiar, orientador a nivel comunitario, vinculación con el Estado, estudiante y familia. Indican realizar Charlas y Talleres (educador); en su discurso indican la necesidad de tener habilidades sociales, medioambiental, paternas, vocacionales, así como también realizan otras acciones, según la necesidad de cada establecimiento. Por otra parte, su intervención es desarrollada en su mayoría por dupla Psicosocial o equipo multidisciplinar. Se realiza además, intervención en red (OPD, Comunidad, Carabineros, PDI, entre otras). Esta intervención, se realiza a través de evaluaciones y diagnósticos sociales, en

su mayoría utiliza modelo ecológico, en crisis y sistémico. Por último, realizan derivaciones (Ej. salud mental), creando para estas acciones profesionales, diversos Instrumentos técnicos; Informe Social, pauta de intervención, resumen de registro, reportes, trabajan con fichas por alumnos, planilla de entrevista. Todo desde un enfoque de derecho, que les permitiría identificar posibles factores de riesgo. En este sentido, el Sujeto N°3 menciona *“mira el rol yo creo que de promoción ¿ya? principalmente promoción de los derechos de los niños, ya con ese enfoque de derecho y promover también en parte la normativa vigente a la comunidad escolar, frente a los profesores, frente a los apoderados (...)”*.

Valorización Acerca de su Rol e Intervención en Establecimientos Educativos: Según el discurso de los sujetos, la intervención del Trabajador(a) Social es apreciada tanto por profesores, dirección, estudiantes, familia, comunidad educativa en general y principalmente por ellos mismo. Se aprecia la experticia (tanto en atención de caso, como en diagnósticos sociales), el aporte que entrega a las familias y a los educando, así como del establecimiento en general, dando énfasis a las duplas psicosociales. En este sentido el Sujeto N°3, *“se reconoce súper validado porque como te digo somos un recurso muy valorable dentro de los colegios. Sí se reconoce y es valorado, yo he tenido la posibilidad de participar en reuniones de apoderados y está muy bien acogido”*. Es relevante apreciar en los discursos la valorización de las familias, donde podemos citar al Sujeto N°2 *“que los apoderados sí, ven en nosotros la posibilidad de cambio, como que hay una necesidad de parte de ellos de colaboración, de transformar situaciones en sus propias vidas”*, y como a medida que se conoce su rol se valoriza, en donde el Sujeto N°5 se refiere; *“Yo siento que nuestra llegada de un periodo y sobre todo ahora que ha ido como profundizándose más y conociéndose más nuestro rol, siento que es de bastante vitalidad de bastante importancia, porque los profesores se han dado cuenta que ellos no tenían idea de lo que nosotros hacíamos, no comprendían el concepto de la labor del trabajador social y no sabían tampoco que cuando nosotros intervenimos se resuelven los casos , porque obviamente nosotros vamos a la raíz”*.

Facilitadores a su Rol e Intervención: En cuanto a esto los sujetos mencionan, el trabajo en red, la comunidad educativa, programas desde el Ministerio de Educación, las duplas psicosociales o equipo multidisciplinar, frente a esto último el sujeto N°10 señala *“la mirada del trabajo social en eso por sí solo no es suficiente, entonces facilitador de todas maneras el tener*

esta mirada interdisciplinaria". Para la mayoría de los Trabajadores(as) Sociales es importante la autonomía, se valora la posibilidad de reuniones en equipo y el buen clima laboral. Según los sujetos, se aprecia la capacidad de ejercer distintos roles, tanto en el apoyo de las redes internas como externa a la comunidad educativa, así como una escuela vinculada con el contexto familiar de los estudiantes. Es así como el Sujeto N°4, indica *"el director facilita la dupla psicosocial que haga su propia gestión y que tengamos cierta independencia de hacer algunas cosas"*. En este mismo sentido, el Sujeto N°3 menciona *"hay un equipo psicosocial súper comprometido, hay un trabajo sistémico desde lo psicosocial bastante conversado hay muchas evaluaciones hacia los chicos"*.

Obstaculizadores a su Rol e Intervención: Según el discurso de los entrevistados, los principales obstaculizadores se presentarían con la existencia de "sobrecarga laboral" para el desarrollo de su disciplina. También la mayoría indican como otro obstaculizador, la sobrecarga de labores en los docentes y rotación de los mismos. Por otra parte, la presencia de liderazgos resistentes y autoritarios. El Sujeto N°1 señala *"no tenemos mucha relación con el entorno, si todos aquí dependemos de lo que pase con la directora, ahí "corta el queque"*. En dichos discursos se repite el contar con pocas horas laborales y con deficientes recursos. Es en este sentido que el Sujeto N°3, indica que *"si bien el trabajo en equipo funciona bien, no basta con 30 horas para una asistente social en un colegio que tiene 2000 alumnos, no basta, aquí tienen que haber (...) deberían haber dos o tres asistentes sociales"*, y el Sujeto N° 10 *"Trabajo 22 horas, y son más de quinientos alumnos"*. Por otra parte, un obstaculizador es la familia y así lo indica el Sujeto N°7 *"el obstaculizador mayor acá es el apoyo de la familia, acá no, no hay apoyo de la familia, responsabilización de los... del adulto responsable (...), por cuanto la gran mayoría manifiesta trabajar con familias ausentes del proceso educativo de los estudiantes, lo que dificulta la intervención social, desde esta idea destacamos el Sujeto N°9, quien indica "Y obstaculizador también yo creo que la misma familia muchas veces"*.

Desafíos y sugerencias: Los principales desafíos que identifican nuestros entrevistados son; el aumentar los tiempos laborales y profesionales (Trabajador(a) Social), incrementar el trabajo con apoderados y/o familias, para la entrega de herramientas, que el Sujeto N°1 indica *"yo creo que es necesario hacer un trabajo en los apoderados, porqueeee tendríamos mucho más apoyo, para realizar muchas cosas (...)"*. Mantener y generar instancias de trabajo en equipo (dupla psicosocial/equipo multidisciplinar), lograr mayor

acercamiento con los docentes, contar con profesionales informados y con especialización, a través de un trabajo socioeducativo, además destacan el reconocer a los niños y niñas como sujetos de derecho. En este sentido, el Sujeto N°8 señala *“creo que es necesario que trabaje una dupla (...), que tenga vínculo con las redes, con la familia en el terreno, que sea un nexo entre la escuela y lo que pasa en el barrio (...) y es necesario porque hay que trabajar desde el enfoque de derecho (...), si los que trabajamos en infancia tenemos que trabajar desde ese modelo”*, seguir el trabajo con niños vulnerables y cambiar en forma participativa los instrumentos de gestión. Los profesionales consideran que sus mayores desafíos se presentan en continuar desarrollando un trabajo colaborativo con la comunidad y el equipo interno de la misma, de acuerdo a los distintos contextos de los estudiantes, dirigiendo su acción hacia un rol promotor. Es relevante mencionar que en su mayoría destacan la importancia de la continuidad del nexo con las redes de apoyo y la de formación profesional de los entes educativos y profesionales, reforzando la convivencia escolar y comunitaria, hacia una unificación de criterios. Se destaca en el discurso, la importancia de la experiencia y el involucramiento de los actores. Finalmente, desde el discurso del Sujeto N°2, se indica *“es que yo en algún momento estuve súper posesionado en un rol promotor, pero eso también influyó el liderazgo y la dirección que estaba en ese momento, que confiaba en el trabajo y que permitía esa opción”*.

4.3.4 Categoría: Percepción de los y las Trabajadores Sociales acerca de la Ley de Inclusión N°20845.

Subcategorías.

Conocimiento Acerca de la Ley: Nuestros entrevistados señalan en su gran mayoría poseer conocimientos sobre la Ley, no obstante no la manejan en su totalidad. Ciertos profesionales no han recibido capacitación. En este sentido, el Sujeto N°7 indica *“trabajamos en base a lo que es la Ley de Inclusión y los puntos que abarca”*, mientras que el Sujeto N°1 comenta *“de conocer la conozco, la leí, pero no me la estudié ni me la aprendí”*.

Aspectos Positivos de la Ley: Los entrevistados en sus discursos, mencionan relevante el hecho de que abarca a una mayor población, dando énfasis al protagonismo de la familia. Al respecto el Sujeto N°3 refiere *“yo diría que lo que más me gusta es que se le da protagonismo a la familia, ¿cierto? Como un agente fundamental en el proceso educativo de los niños entonces como que se vuelve a rescatar el rol de la familia”*. Además,

indican que la Ley mencionada, genera mayor trabajo y favorece la intervención del Trabajador(a) Social y de duplas psicosociales; es donde el Sujeto N°7 indica que *“entonces yo creo que a nosotras nos valida mucho la Ley, nos da también pega, nos da más pega pero también nos asegura el tener que hacer (...)*”. Advierten, que la Ley de Inclusión permite conocer la realidad y tipología de estudiante (permite una mirada holística), en este sentido el Sujeto N°4 menciona que *“las leyes han favorecido las intervenciones de las duplas psicosociales (...)*”, se elimina el criterio de selección y permite modificar los instrumentos de gestión.

Aspectos negativos de la Ley: Como aspecto negativo en los discursos de los sujetos, mencionan como relevante que se continúe con las diferencias entre establecimientos municipales y particulares subvencionados, destacando que las leyes y decretos aumentan la discriminación en el establecimiento. El Sujeto N°7 realiza esta salvedad, ya que destaca que *“al demostrar tanto que somos una comunidad inclusiva de cierta manera uno ya está excluyendo algunas cosas, lo que hace que una caiga en discriminaciones (...)*”.

Facilitadores de la Ley: Los entrevistados, en su mayoría indica que ésta ley facilita su rol y a su vez el involucrar a los apoderados en el proceso educativo. Al respecto, el Sujeto N°5 afirma *“no dejar tampoco fuera al apoderado porque él también participaba dentro del, del aprendizaje de su hijo*”. Por otra parte, la Ley ha fomentado la participación democrática de los y las estudiantes y aprecian como facilitador la figura del encargado de convivencia escolar. En este aspecto, el Sujeto N°8 menciona que *“Nosotros hemos visto como necesario trabajar lo que es el eje de participación con los distintos actores de la escuela (...) que aborda el tema de participación, democracia”*

Obstaculizadores de la Ley: Algunos sujetos indican como obstaculizador que la ley no contempla la sobrecarga en la demanda de intervenciones y las pocas horas laborales con las que cuentan los profesionales, por otra parte destacan que la escuela se convirtió en una "guardería", de niños y niñas, es así como el Sujeto N°2 indica *“las escuelas se han vuelto guarderías en el fondo, y toda la responsabilidad las cargan las escuelas (...) o sea, los niños tienen que aprender valores en las escuelas, tienen que aprender hábitos en las escuelas”*. Los sujetos relevan la falta de recursos para la intervención, lo que en algunos casos desmotiva su acción. En mediana medida, que no exista capacitación respecto a la Ley de Inclusión,

Se recoge la inquietud del sujeto n° 2 *“las capacitaciones, ni siquiera eso, es como hágalo usted y sea autodidacta; invéntelo, genere los espacios, espacios físicos y las instancias”*. En cuanto a la educación, en su gran mayoría refieren que la Ley no asegura la calidad de ésta. Otros refieren como obstaculizador, la mala interpretación de nuevos conceptos que la Ley propone y un profesional indica que existen temores de parte de apoderados y actores de establecimientos, por la incorporación de nuevos contextos familiares.

Desafíos y sugerencias: Los mayores desafíos con respecto a la Ley, según los Trabajadores(as) Sociales son: entregar herramientas a los docentes, que mejoren la calidad de educación de acuerdo al contexto de los estudiantes. Relevan el educar en base a la responsabilidad, dando importancia a la educación de calidad integral, reconociendo al niño como sujeto de derechos, donde el Sujeto N°9 indica *“eso trae distintas complejidades muy propias del día a día, porque por ejemplo, niños que vienen con mmm, trastornos asperger, niños que vienen con Síndrome de Down, e niños que necesitan de frentón una escuela de lenguaje”*.

Por otra parte, en un discurso común mencionan que es importante realizar una bajada de la Ley a todos los actores del área educativa, por cuanto en esta fase de aplicación de la Ley, aún se vislumbran dudas con respecto a su lenguaje, contenido y aplicación, existiendo dudas de su efectividad y planificación, lo que ha llevado a la “fuga” de estudiantes del sector público al privado, mencionan que aún existe una mirada dualista de la educación. Es donde el Sujeto N°4 menciona *“los papás no tienen idea de qué se trata y esto, nosotros tenemos el deber como colegio y como equipo de gestión entregar esa gestión (...) no existe esa bajada (...) yo creo que de repente se olvida el foco del colegio que es el estudiante”*.

5. Capítulo Conclusiones y Sugerencias

5.1. Conclusiones y propuestas

A lo largo del desarrollo de esta investigación, se buscó conocer la percepción que tienen los Trabajadores(as) Sociales, respecto a su rol en el desarrollo de su intervención, en establecimientos educacionales que se encuentran adscritos bajo la Ley de Inclusión N° 20.845. Cabe destacar que la bibliografía respecto a esta temática es escasa, considerando la importancia que tiene la intervención social en la Educación.

Luego de la revisión del análisis de la investigación, se presentan en este apartado las principales conclusiones desarrolladas por las investigadoras, respondiendo a la pregunta de investigación:

¿Cuál es la percepción que tiene el Trabajador(a) Social, respecto al rol que ejerce en su intervención en establecimientos educacionales de la Región Metropolitana, frente a la Ley de Inclusión N°20.845 vigente desde marzo de 2016?

A través de las entrevistas efectuadas y la información analizada, en el transcurso de esta investigación, podemos manifestar que los sujetos perciben que su rol e intervención, se ve favorecido por la Ley de Inclusión y la valoran por cuanto favorece a la educación, ya que releva la dignidad e integración de los diversos actores de la comunidad educativa, manifestando a través de los discursos que esta Ley es una apertura en su desarrollo profesional a su rol e intervención y que si bien presentan algunos vacíos, es una aporte y un campo relevante para el desarrollo de la disciplina.

Desde los discursos de los Trabajadores(as) Sociales, se ha identificado que las intervenciones y roles que se desarrollan en establecimientos educativos son múltiples. Sin embargo, existe la necesidad de ejercer intervenciones promocionales, frente a los cambios que trae consigo la nueva Ley, surge así la interrogante de cómo se puede ejercer un rol promocional y/o emancipador a pesar de estar inmersos en un sistema educativo funcionalista y donde el rol que se ejerce por necesidad del mismo, se reduce mayoritariamente a la entrega de asistencia social. Una propuesta, es tomar conciencia que como profesionales poseemos entre otros roles, un rol de “educador popular” que para Carmen Guevara, para la revista Telos (2015) se entiende como:

“El Trabajo Social como educador popular debe comprender el significado de la acción social que desarrolla con persona y grupos en

contextos diferenciados, para entender y adaptar continuamente tales acciones a las necesidades y problemas que cada comunidad vive y se plantea responder a los desafíos y a las cada vez más difíciles demandas requeridas por las personas adultas, en condición de participantes de procesos de formación” (p.5).

Otra característica que nos presenta esta autora, en relación al rol de Educador Popular distintivo del profesional inserto en cualquier campo, es el acto consciente y continuo de dejarse interpretar por la realidad y en el mundo de la vida, asumiendo un compromiso con la mejora de los grupos, siendo a su vez profesionales del área social, abiertos a una dialéctica permanente para poder intervenir y acompañar procesos de transformación.

En este sentido, el aprendizaje se obtiene desde la práctica y las soluciones o propuestas de transformación nacen desde los mismos participantes. De esta manera, el rol de Educador Popular y Promocional velaría por la autonomía de las personas o grupos, donde las intervenciones están basadas desde un enfoque de derecho, promoviendo la dignidad humana, acompañando procesos de transformación de la realidad y búsqueda de mejores condiciones de vida, pudiendo colaborar activamente con los centros de padres y apoderados; fortaleciendo los lazos sociales e identidades comunitarias, en un trabajo en Red con su contexto socio-comunitario, lo que fortalecería el sentido de pertenencia de la población circundante hacia el establecimiento educativo y de éste con su entorno; o colaborando en la construcción de espacios democráticos, deber cívico y ciudadano de los propios estudiantes, acompañando los centros de alumnos, creando instancias de debate y reflexión, entre otras ideas. Una propuesta asertiva y coherente con la premisa de la nueva Ley de Inclusión, que en base a una educación integral, de calidad, inclusiva, entre otras, busca colaborar con la educación de los niños, niñas y adolescentes de Chile y su formación como sujetos de derechos y ciudadanos integrales.

En cuanto al ejercicio del trabajo psicosocial, se ve un aumento de esta labor y es necesario traer más profesionales al área, ya que hay un sobrecargo de labores, debido a las temáticas que aborda la Ley, en cuanto a calidad, dignidad e integración, son necesarias de ejecutar con profesionales idóneos y recursos necesarios, entre ellos, humanos, infraestructura, entre otros, para un trabajo comunitario, específicamente de las comunidades educativas.

Con respecto al rol en su intervención, la multiplicidad de funciones que desempeña en su quehacer profesional, son concordantes en cuanto a lo

escrito y expuesto en esta investigación, en virtud de las funciones propias de la profesión, los que varían desde el otorgamiento de asistencia social hasta la visita domiciliaria, intervención de caso y familia, trabajo con grupos comunitario y de redes de asistencia externa vinculados al área de infancia, pero en menor medida. Esto sería en general una muestra no relevante en cuanto a un cambio de intervención y un rol más promotor, pero que visualiza en la nueva Ley y en sus artículos una apertura a un cambio de su rol e intervención, pudiéndose observar con mayor profundidad y explícitamente en unos años más, cuando la ley esté consolidada.

En cuanto a la Educación, ésta ha vivido un proceso milenario, así lo confirman los autores que hemos citado en el desarrollo de esta investigación. Así el sistema educativo y sus instituciones se encuentran validados socialmente y han cumplido un rol trascendental en la vida de las personas, no obstante se ha vivido un largo proceso que evidencia una implementación que no ha presentado mayores transformaciones en cuanto a su aplicabilidad y entrega de conocimientos, esto considerando que a partir del siglo XIX Durkheim incorpora a la Educación como una rama de la sociología, postulando que ésta permite el control social, sistema que hasta el día de hoy se replica. Al visualizar a las instituciones educativas como espacio de control social, ya que sigue siendo un lugar donde se norman y se estructuran valores.

En este sentido, Paulo Freire reafirma esta idea, planteada desde la década de los 60', al resaltar que en la Educación se distinguen dos modos de ser: La Educación Bancaria y la Educación Liberadora, siendo la primera (Educación Bancaria), la que replica el control social y que se manifiesta hasta el día de hoy, en algunos establecimientos subvencionados por el Estado. Por otro lado la Educación Liberadora, considera a las instituciones educativas como un lugar de interacción humana en la que el conocimiento se construye entre educador y educando, donde dicho conocimiento lleva a la transformación y mejora de la realidad, promoviendo desde estos mismos espacios una mirada crítica ante ella.

Por otra parte, Chile ha reformulado sus leyes de Educación, afectando gradualmente los distintos sectores sociales, lo que conlleva revueltas desde la sociedad civil, que se ve reflejado en las aulas, donde surgen movimientos que exigen mejorar la educación, que persiguen que sea integral, inclusiva y de calidad, un ejemplo de ello fue la "Revolución Pingüina" (2006 – 2011).

El Trabajo Social, por su parte, desde aproximadamente un siglo de existencia, ha debido someterse de alguna forma, a los paradigmas que sustentan las áreas donde se desenvuelve como disciplina, siendo el paradigma Funcionalista el que se impone con mayor fuerza, disminuyendo la implementación de otras posturas y visiones, lo que deviene de una sociedad sometida y controlada por las clases dominantes, según lo manifestado por Dahrendorf desde su Teoría del Conflicto, lo cual forjaría ciudadanos funcionales al sistema.

En esta investigación sobre la intervención de los Trabajadores(as) Sociales en el área educacional, se concluye que las metodologías utilizadas se desarrollan a través de los paradigmas, Funcionalista y Conflictivista, siendo el paradigma Hermenéutico, parte inherente del quehacer profesional. En la praxis, éstos se complementan, por cuanto existen matices en la intervención de los profesionales, no obstante a esto se tiende a realizar una labor profesional en el marco del funcionalismo, paradigma que prevalece en el sistema educativo, como parte del sistema social chileno y Latinoamericano. Un ejemplo de ello, “el control de la asistencia” a clases y la entrega de becas de “asistencia social”, sin embargo se reconoce la existencia de una mirada crítica y promocional de estos profesionales, quienes están inmersos en contextos institucionales, que en su mayoría, demandan intervenciones asistenciales.

Si bien se reconoce que desde los inicios de la disciplina, el Trabajo Social y la Educación han desarrollado un trabajo en conjunto en Chile, el actual sistema de estructura social hace difícil la integración de estas dos ramas de las Ciencias Sociales, es por eso que a continuación se entregan algunas sugerencias y conclusiones como aporte de esta investigación.

Se sugiere al Ministerio de Educación, promover un cambio de paradigma, por cuanto la enseñanza funcionalista “ejerce un control social” sustentado en la historia, que se presenta contraproducente, confrontando de esta manera la perspectiva de derechos que se quiere instaurar en la propuesta de una educación digna, de calidad e integral, este último concepto que se postula a través de la educación integral de Yuz (2001) en el presente siglo y que proviene de la propuesta de influyentes pedagogos del siglo XX, como María Montessori, entre otros y que postulan la educación holística, que busca “educar el todo”, incorporando todas las dimensiones de los niños, niñas y adolescentes, concordante a la reciente Ley de Inclusión y que es aplicado en algunos colegios particulares de nuestro país. Lo

anterior, permitiría que los docentes ejercieran un tipo de “nueva educación”, la que generaría que éstos no repliquen una “educación bancaria” y una docencia para un “ideal de niño”, permitiendo cuestionar la Ley, por cuanto se focaliza mayoritariamente en lo manifiesto y no profundiza en las situaciones problemáticas latentes, como es el caso del “currículum oculto”, donde se manifiesta la necesidad, no solo de entregar conocimientos, sino de también a contribuir en la formación de la persona en su integralidad. En la actualidad, la Ley de Inclusión permitiría, a través de sus normativas, ejercer un trabajo interdisciplinar, que busca la integridad de los niños, niñas y adolescentes.

Ante ello, se propone la creación de una “Red de Trabajadores(as) Sociales por la Educación”, que trabaje en conjunto con el Ministerio de Educación y sus Redes, acercando a ellos las inquietudes, necesidades y/o problemáticas de las comunidades educativas por medio de diagnósticos, cumpliendo el rol mediador del Trabajo Social, para el fortalecimiento e incidencia de las políticas públicas de la educación, permitiendo así una mirada social en la gestión y ejecución de proyectos, poniendo en práctica la mirada holística e integral que promueve el Trabajo Social y la Ley de Inclusión.

Con respecto a las **instituciones educativas** y amparándose en la nueva Ley de Inclusión, es necesario realizar un seguimiento y una fiscalización en cuanto al papel que desempeña el director o sostenedor para promover una educación integral, que a su vez, permita en el Trabajador(a) Social un desempeño de un trabajador promotor. Se rescata la existencia de instituciones que hacen suyo el Enfoque de Derechos, desde sus directivos y docentes, lo que demuestra que existe un involucramiento en cuanto a la formación del niño, niña y/o adolescente, considerando su contexto social y emocional, esto es necesario transmitir para una efectiva promulgación de la Ley de Inclusión. En este sentido, se propone capacitar para nivelar los conocimientos respecto a Educación, en cuanto a Leyes vinculantes, Convivencia Escolar, Reformas Educativas, Protocolos de Gestión, Redes de apoyo en Área de Infancia (O.P.D., COSAM, SENAME), entre otras, a los profesionales y asistentes de la Educación, esto a través del Trabajador(a) Social, con su rol Educador y Promotor, quien articula y media estos procesos.

Para lograr lo anterior, se sugiere realizar fiscalización desde los entes competentes, como lo es la Superintendencia de Educación, Provincial de Educación, entre otras. Además se propone realizar una mesa de trabajo

que colabore con esta función, donde participe tanto la Red de Trabajadores(as) Sociales, los centros de padres, estudiantes y organizaciones civiles, acercando a las familias y la comunidad educativa los protocolos pertinentes, para la realizar denuncias, recibir información y colaborar con las mejoras al sistema educativo, entre otros.

En cuanto a la existencia de **directivos “autoritarios”** mencionados algunos de los Trabajadores(as) Sociales, los cuales recargan las funciones ejercidas hacia éstos, viéndose afectados laboralmente, es una situación que también vivencian los docentes y que limita el desempeño de una labor con enfoque promotor de Derechos, aun cuando independiente de ésta situación el profesional debiese ejecutar acciones y estrategias que contribuyan a la validación de la disciplina del Trabajo Social, no obstante esto, se entiende las dificultades que se presentan al intervenir en espacios donde otros profesionales buscan objetivos diferentes frente a un mismo contexto. Por lo mismo se requiere que, la fiscalización mencionada en el párrafo anterior, colabore para lograr la unificación de criterios, para que la comunidad en su conjunto tenga la misma visión respecto a una educación integral, lo cual incluye a directores, docentes, co-docentes, auxiliares, administrativos, entre otros, en atención a la Reforma Educacional, sustentado en este caso, por la Ley de Inclusión N° 20.845.

Desde el ejercicio del Trabajo Social y recogiendo los discursos de los sujetos, que indican desempeñar una multiplicidad de **roles** en el área educativa y que se refieren a sí mismo como “mentolathum”, debido a la multiplicidad de roles y donde las acciones que ejecutan no necesariamente son propias de la disciplina, se hace necesario que la comunidad reconozca las competencias propias de los profesionales, por lo tanto, se sugiere especificar el rol de la disciplina y sus técnicas, lo que colaboraría a las acciones de su intervención adecuada en su contexto. Lo anterior se lograría evaluando la pertinencia de las horas de jornales laborales, según número de estudiantes y contexto familiar en las escuelas, además se sugiere la inclusión de profesional de apoyo (técnicos), además de dupla psicosocial, para una mejora de las intervenciones y una especificidad del contrato de los profesionales, entre otros. Se hace necesario por tanto, reducir el trabajo a lo propio de la disciplina, apropiándose de técnicas del Trabajo Social, como son las Visitas Domiciliarias, el Diagnóstico Social y el Informe Social, entre otras. Lo anterior, fortalecería el ejercicio de un trabajo profesional autónomo.

Es valorable **la dupla psicosocial** en las escuelas, considerando el alto nivel de vulnerabilidad en algunos contextos educativos favoreciendo la implementación de la Ley de Inclusión. La intervención social en el ámbito educativo es de vitalidad si se quiere lograr una equidad e inclusión escolar. Es necesaria la intervención de las duplas psicosociales, que permitan darle una mirada “biopsicosocial” a la escuela, es decir, un modelo de intervención que *“contribuya a potenciar y desarrollar la integralidad de los procesos educativos, aportando a mejorar la calidad de la educación y los aspectos sociales de los niños, niñas y adolescentes”* (Saracostti, Villalobos, 2015), ya que la visión que entregan complementa la de la institución educativa, además de la importancia de recoger los aportes de los **distintos actores, ya sea la familia, la comunidad**, entre otros.

Con respecto a las Redes enfocadas en infancia, es urgente fortalecer su revisión y descongestionamiento, mejorando también en ellas los protocolos para ser un apoyo efectivo a la Educación Chilena y sus principales beneficiarios, los niños, niñas y adolescentes, por cuanto la mayoría de los sujetos indican que los sistemas públicos están colapsados, lo que se presenta como un desafío para el Ministerio de Educación y su trabajo Intersectorial.

En cuanto a las **familias y los contextos** de vulnerabilidad presentes en los establecimientos donde se desempeñan los sujetos, esta Ley de Inclusión sustenta la idea de que la familia es reconocida como protagonista en el desarrollo de la vida de éstos, reconociendo su diversidad y necesidades particulares, derechos presente en la Constitución, como “adultos responsables” que tienen preferencia en el derecho de educar a sus hijos, hijas, o niños y niñas a cargo. En cuanto a la intervención con los estudiantes y en concordancia con las propuestas de la Ley de Inclusión, el Trabajador(a) Social, puede colaborar significativamente con niños, niñas y adolescentes como ciudadanos en formación. Esto puede realizarse, como ejemplo, a través de la instauración de centros de estudiantes, en aquellos establecimientos que no lo presentan, y el apoyo o asesoramiento a los centros de padres, madres y/o apoderados.

Como **desafío**, se sugiere incluir en las mallas educativas de Educación Superior, que forman a los Trabajadores(as) Sociales, materias que refuercen la Intervención y Rol del Trabajo Social en la Educación, esto por la falta de conocimiento en el área y la necesidad de perfeccionamiento y especialización, por cuanto el rol de la profesión necesita y requiere

especificidad, además de fomentar capacitaciones regulares y/o formación desde el Colegio de Profesionales, en vista de su actual reformulación del Código de Ética, y considerando que la nueva Ley de Inclusión, es una apertura para un Trabajo Social crítico y reflexivo que permita apoyar la disciplina en un “paradigma promotor” que considere otros aspectos de la vida de los y las estudiantes y que requiere el constante autoanálisis de la profesión como una disciplina autocrítica y emancipadora para colaborar en la transformación del paradigma que sustenta a ambas disciplinas (Trabajo Social y Educación), reflexión que validará su quehacer como disciplina dentro de las ciencias sociales y humanas.

La **Ley de Inclusión**, como tal es un determinante social, por cuanto es una apertura para un trabajo reflexivo, crítico y emancipador. Si bien los establecimientos educacionales y sus directivos limitan de cierta forma un pensamiento crítico y un rol promotor, esta Ley permite empoderarse de la disciplina y hacer exigible el avanzar hacia una Educación integral. Por otro lado, la Ley hace necesario actualizar y/o modificar los instrumentos de gestión que utilizan dichos establecimientos, llámense manual de convivencia, reglamento interno, misión, visión, entre otros. Es el Trabajador(a) Social el profesional idóneo en participar de dicha acción, considerando la participación de los distintos actores involucrados.

5.2 Nuevas preguntas de Investigación

Después de conocer el rol e intervención del Trabajo Social en el área educativa, como respuesta a la pregunta de investigación y que es definida por lo sujetos entrevistados como “una multiplicidad de roles”, se plantea el desafío de unificar criterios entre el Colegio de Trabajadores Sociales, las Instituciones Académicas y el campo laboral respecto a la intervención en colegios, con el fin de validar la profesión y otorgar un sustento teórico-metodológico y práctico respecto a su rol en intervención, es por eso que surgen las siguientes preguntas:

- 1-. ¿Cuáles son los desafíos que se plantea el Colegio de Trabajadores Sociales, para la formación de sus profesionales?
- 2-. ¿Cuáles son las estrategias metodológicas que plantean las Instituciones Académicas y sus escuelas de Trabajo Social, para definir las competencias específicas del profesional en formación?
- 3-. ¿Según la percepción de los Trabajadores(as) Sociales, cómo se puede lograr la especificidad de los roles en la intervención, en el área educativa?

6. Referencias Bibliográficas, de web, artículos, revistas y/o diarios

6.1 Referencia Bibliográfica, capítulo Antecedentes Generales

1. Aylwin, Nidia; Forttes, Alicia; Matus, Teresa (2004): La reinención de la memoria. Indagación sobre el proceso de profesionalización del Trabajo Social Chileno 1925-1965”, Ed. Escuela de Trabajo Social, Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago, Chile.
2. Alayón Norberto (2007), (organizador) “Trabajo Social Latinoamericano”. A 40 años de la Reconceptualización, Ed. Espacio Editorial, Argentina.
3. Ander-Egg Ezequiel, (1992), Introducción al trabajo social, Edit. Siglo XXI, España.
4. Ander-Egg, Ezequiel, (1995), “Diccionario del Trabajo Social”, ed. LUMEN, Argentina.
5. Aguado Romo, Roberto, (2015), Es emocionante saber emocionarse, 3º edición, ed. EOS, Instituto de orientación psicológica asociado, España.
6. Becker, Gary S. (1983), El Capital Humano. Un análisis teórico y empírico referido fundamentalmente a la educación. Ed. Cast: Alianza Editorial, S.A. Madrid, España.
7. Bonal, Xavier, (1998), Sociología de la Educación. Una aproximación crítica a las corrientes contemporáneas, España. Ed. Paidós.
8. Bowen, James, (1976), Historia de la Educación Occidental, Tomo I: El Mundo Antiguo Oriente Próximo y mediterráneo, Ed. Herder, Barcelona, España.
9. Carballada, Alfredo, (2002), “La intervención en lo Social, Exclusión e Integración en los nuevos escenarios sociales”, ed. Paidós, Buenos Aires, Argentina.
10. Corrosa Norma; López Edith; Monticelli Juan Martin, (2006), “El Trabajo Social en el área educativa; desafíos y perspectivas” ed. Espacio Buenos Aires, Argentina.
11. Encuesta de Caracterización Socioeconómica CASEN (2009).
12. Escartín, María José, (1998), “Manual de Trabajo Social (Modelos de práctica profesional)”, ed. Aguaclara, 2da edición, España.
13. Freire, Paulo, (1968), “Pedagogía del oprimido”. Ediciones Siglo XXI.
14. Fóscolo, Norma, (2007), “Desafíos éticos del Trabajo Social Latinoamericano”, ed. Espacio, Buenos Aires, Argentina.

15. Giroux, Henry, (1997), Teoría y Resistencia en educación. Ed. Siglo XX, España.
16. Giroux, Henry, (1990) Los profesores como Intelectuales, Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje, Ed. Paidós Ibérica, Barcelona, España.
17. Kisnerman, Natalio, (1998), Pensar en trabajo social, Capítulo 1 “La construcción del Trabajo Social” Ed. Lumen Humanitas, Buenos Aires, Argentina.
18. Lizana Ibaceta, Ruth, (Compiladora) “Trabajo Social e Investigación” Congreso Nacional de Investigación en Trabajo Social (2014) Ponencia: Maricela González Moya (2014) “Vino nuevo en odres viejos”. Servicio social de mediados de siglo XX en Chile. La Construcción de la consolidación profesional, 1950-1973 (p. 37-67), ed. Espacio, Bs Aires, Argentina.
19. Matus, Teresa (2002) Propuesta contemporáneas en Trabajo Social. Hacia una intervención polifónica. Espacio Editorial, Buenos Aires Argentina.
20. Montaña, Carlos, (2000), La naturaleza del servicio social, un ensayo sobre su génesis, su especificidad y su reproducción, 2º edición, Traducción Alejandra Pastorini, ed. Cortez, Sao Paulo, Brasil.
21. Morán, José, (2006) “Fundamentos del Trabajo Social”: Trabajo Social y epistemología”, Ed. Tirant Lo Blanch, Valencia, España.
22. Picazo M, Montero V., Muñoz C. (2013), Los Nudos Críticos de la Educación en Chile Cap. I, II. Edit. Universitaria Concepción.
23. Ruiz, Ana (Coordinadora), (2005), “Búsqueda del Trabajo Social Latinoamericano”. Urgencias, propuestas y posibilidades. Ed. Espacio Editorial, Buenos Aires, Argentina.
24. Vidal, Paula, (Coordinadora y Editora), (2016), “Trabajo Social en Chile”. Un siglo de trayectoria, ed. RIL Editores, Santiago, Chile.
25. Viscarret, Juan Jesús, (2007), Modelos y Métodos de Intervención en Trabajo Social, ed. Alianza Editorial s.a., España
26. Yuss.R, Rafael, (2001), Educación integral. Una educación holística para el siglo XXI (tomo I).Editorial Desclée de Brouwer, S.A. Bilbao, España.
27. Yuss.R, Rafael, (2001), Educación integral. Una educación holística para el siglo XXI (tomo II).Editorial Desclée de Brouwer, S.A. Bilbao, España.

6.1.2 Referencias, artículos, revistas y/o diarios, capítulo Antecedentes Generales.

1. Diario El Mostrador (08.05.2015). Estudio advierte preocupantes cifras de deserción escolar, recuperado de <http://www.elmostrador.cl/noticias/pais/2015/05/08/estudio-advierete-preocupantes-cifras-de-desercion-escolar/>

2. Diario La Segunda (04.12.2014), Estudio Unesco: Chile casi duplicó tasa de repitencia, recuperado de <http://www.lasegunda.com/Noticias/Nacional/2014/12/979479/estudio-unesco-chile-casi-duplico-tasa-de-repitencia>
3. Hormazabal, Sihomara y Miranda, Esteban (2014). Cuadernos Chilenos de Historia de la Educación, Informe sobre Escuela Nacional Unificada, Año 1, Nº 2, Santiago de Chile, ISSN 0719-3483 (p.154-172), recuperado de: http://www.historiadelaeducacion.cl/PDFs/Cuadernos_N_2_Versi%C3%B3n_final.pdf
4. Gonzáles Calderón Fabián, (2015), Mil días de la Junta Militar de Gobierno. La metamorfosis subterránea de la educación chilena durante los primeros años de la dictadura militar (1973 - 1979). Cuaderno Chileno de Historia de la Educación n°4, recuperado de: <http://www.historiadelaeducacion.cl/images/PDFs/n4/36.pdf>
5. Muñoz, Marcela (09.06.2015) para Revista Educar (incluye gráficos), recuperados de: <http://www.grupoeducar.cl/actualidad/noticias/frente-al-ausentismo-y-la-desercion-escolar--una-segunda-oportunidad-para-los-jovenes-1513>
6. Loubat Margarita, Aburto Maria Elena, Vega Marcela, (2008), Aproximación a la Depresión Infantil por Parte de Psicólogos que Trabajan en COSAM de la Región Metropolitana, recuperado de: http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-48082008000200005
7. Quiroz, Mario Hernán, (2001), Revista Perspectivas: El aporte de Edgar Marín, Trabajo Social y pensamiento complejo, Ed. Carrera de Trabajo Social de la UCSH, Santiago, Chile.
8. Suárez Manrique, Pablo, (2012), La discusión disciplinaria del trabajo social desde la compleja dimensión científica: Contribuciones para comprender el ámbito del debate desde la pragmática de la ciencia moderna o la ciencia aplicada, Boletín Electrónico Surá # 195, Recuperado de: <http://www.ts.ucr.ac.cr/binarios/sura/sura-0195.pdf>

6.1.3 Referencia de web, capítulo Antecedentes Generales.

1. Agencia de Calidad de la educación. SIMCE. ¿Qué es el SIMCE? Recuperado de <http://www.agenciaeducacion.cl/simce/que-es-el-simce/>
2. Aguerro, Inés, (2009), Conocimiento Complejo y competencias educativas, recuperado de:

http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/Working_Papers/knowledge_compet_ibewpci_8.pdf

3. Andorno, Roberto, El principio de dignidad humana en el Bioderecho internacional, Enciclopedia de Biblioteca. Recuperado de: <http://www.encyclopediadebioetica.com/index.php/todas-las-voces/184-el-principio-de-dignidad-humana-en-el-bioderecho-internacional>

4. Araya Cortes, Elisa (2007), MINEDUC, recuperado de: <http://www.comunidadescolar.cl/documentacion/AsistentesparaLaeducacion.pdf>.

5. Asistentes de la educación recuperado de: http://www.comunidadescolar.cl/asistente_educacion.html

6. Bascuñán Pérez, Karen; Asúa Herrera, Enrique, (2007): Asistentes de la educación en la reforma educativa. MINEDUC, Santiago, Chile, recuperado de:

www.comunidadescolar.cl/documentacion/AsistentesparaLaeducacion.pdf

7. Chile, (1980). Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. Autoriza entrega de la administración de determinados establecimientos de Educación Técnico profesional a las instituciones o a las personas jurídicas que indica, recuperado de: <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=70774>

8. Código de Ética para Trabajadores Sociales (2014), recuperado de: <https://exalumnotrabajosocialucsc.wordpress.com/2015/04/19/codigo-de-etica-para-trabajadores-sociales-de-chile-marzo-2014/>

9. Constitución Política de Chile, (1980), Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. Recuperado de: <http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=242302>

10. Constitución Política de la República de Chile (1833), recuperada de: <http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=137535>

11. Definición de Dignidad, Real Academia Española. <http://www.rae.es/>

12. El Movimiento estudiantil chileno de 2006 a 2011, recuperado de: <http://www.educarchile.cl/ech/pro/app/detalle?id=209692>.

13. Gentili, Pablo, (1996), El Consenso de Washington y la crisis de la educación en América Latina. Instituto Pensamiento y Cultura en América Latina (IPECAL), recuperado de: <http://www.ipecal.edu.mx/Biblioteca/Documentos/Documento1.pdf>

14. INE, Compendio Estadístico, 2015, recuperado de: http://www.ine.cl/canales/menu/publicaciones/calendario_de_publicaciones/pdf/compendio_estadistico_ine_2015.pdf

15. Keeley, Brian (2007), Percepciones de la OCDE, Capital humano, cómo influye en su vida lo que usted sabe, recuperado

- de:http://www.crdp.cl/biblioteca/humano/Capital_Humano_y_Calidad_de_Vida-OECD.pdf
16. Ley de Inclusión, N° 20845, (2015) recuperado de: <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1078172>
 17. Ley General de Educación, N°20.370, (2009), Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. Recuperado de: <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1014974&idVersion>.
 18. Ley General de Instrucción Primaria, (1860) Archivo Nacional de Chile, recuperado de: <http://www.archivonacional.cl/616/w3-article-28319.html>.
 19. Ley Junta Nacional Auxilio Escolar y Becas, N° 15.720, (1964), recuperado de: <http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=28281>
 20. Ley N° 1297, (1899), Historia, Ministerio Instrucción primaria, recuperado de: <http://historico.minjusticia.gob.cl/historia.html>
 21. Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza, N° 18962, (1990), recuperado de: <http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=30330>
 22. Ley Subvención Escolar Preferencial, N°20.248, (2008), recuperado de <http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=269001>
 23. Ministerio de Educación, MINEDUC. <http://www.mineduc.cl/>
 24. Muñoz Illanes, Marcela. Revista Educar (08 de Mayo 2015). Recuperado de: http://www.grupoeducar.cl/revista_educar/reportajes/frente-al-ausentismo-y-la-desercion-escolar--una-segunda-oportunidad-para-los-jovenes-1513
 25. Observatorio de Niñez y adolescencia (2014), recuperado de: http://www.xn--observatorioniez-kub.cl/wp-content/uploads/2014/07/Infancia_Cuenta_Chile_2014_2do_Informe.pdf
 26. Olmos, Claudio; Silva, Rodrigo, (2010), El rol del Estado chileno en el desarrollo de las políticas de bienestar. Expansiva, recuperado de: <http://www.expansiva.cl/media/publicaciones/indagacion/documentos/20100709141427.pdf>.
 27. Programa de gobierno Michelle Bachelet (2014-2018): Reforma educacional Chilena, recuperado de: www.michellebachelet.cl/wp-content/uploads/2013/10/Reforma-Educacional-14-21.pdf.
 28. Revista SCIELO (2012), Martínez Rangel, Rubí; Reyes Garmendia, Ernesto Soto, (2012), El Consenso de Washington: la instauración de las políticas neoliberales en América Latina. Política y cultura, recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-77422012000100003&lng=es&tlng=es.

29. Ritzer, George, (1993) Teoría Sociológica Contemporánea, recuperado de: [http://www.trabajosocial.unlp.edu.ar/uploads/docs/teoria_sociologica_contemporanea___ritzer__george.com\).pdf](http://www.trabajosocial.unlp.edu.ar/uploads/docs/teoria_sociologica_contemporanea___ritzer__george.com).pdf)

6.2. Referencias Bibliográficas, capítulo Metodología y Análisis de Resultado.

1. Burgos Ortiz, Nilsa M. (2011) Investigación Cualitativa. Miradas desde el Trabajo Social. Capítulo VII. ed. Espacio, Buenos Aires, Argentina.
2. Corbetta, Piergiorgio (2007), "Metodología y técnicas de investigación social", ed. Mc Graw Hill, Madrid, España.
3. Hernández Roberto, Fernández Carlos, Baptista Pilar (2010): Metodología de la Investigación, quinta edición, ed. Mc Graw Hill, México.
4. Rodríguez, Gregorio; Gil Javier; García Eduardo, (1999), Metodología de la Investigación Cualitativa, Ediciones ALJIBE, Málaga, España.
5. Ruiz, Olabuenaga, José Ignacio, Metodología de la Investigación Cualitativa, (2012), 5° Ed. Universidad de Deusto, Bilbao, España.
6. Stake, Robert (2007) Investigación con estudio de casos, cuarta edición, ed. Morata, Madrid, España.

6.2.2 Referencias, artículos, revistas y/o diarios, capítulo Metodología y Análisis de Resultados.

1. Díaz, María Luisa, Serie de documentos de estudio n°52: Hacia la recompreñión del trabajo social en comunidad o el redescubrimiento de la comunidad como una experiencia humana, pág. 39-50.
2. Flores, Rodrigo (2006); Métodos cualitativos para la indagación social: relevando esquemas de distinciones, Revista de Trabajo Social N° 73, Marzo 2006, Escuela de Trabajo Social, PUC, Santiago, Chile.

6.2.3 Referencia Web, capítulo Metodología y Análisis de Resultados.

1. Hernández, Sampieri y Mendoza, (2008), Capítulo 4: Estudio de Caso, recuperado de: http://metodologia2012.bligoo.cl/media/users/23/1179686/files/332545/04c ap_MI5aCD.pdf
2. León, Eduardo Alberto, (2009) El giro hermenéutico de la Fenomenología en Martín Heidegger, recuperado de: www.Scielo.cl/pdf/polis/v8n22/art16.pdf

6.3 Referencia Bibliográfica, capítulo Metodología y Análisis de Resultados.

1. Álvarez-Gayou Jurgenson, Juan Luis (2003): “Cómo hacer investigación cualitativa, fundamentos y metodología”, ed. Paidós Educador, México.
2. Hernández, Fernández, Baptista (2010), Metodología de la Investigación, Editorial Mc Graw Hill, México.

6.4 Referencia Bibliográfica, capítulo conclusiones.

1. Saracosti Schwartzman, Mahia y Villalobos Dintrans, Cristóbal (2015): Familia-escuela-comunidad III: Implementando el Modelo de Intervención Biopsicosocial, ed. Universitaria, Santiago, Chile.
2. Telos, Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales, 2015, vol. 7, N° 2, recuperado de: <http://publicaciones.urbe.edu/index.php/telos/article/viewArticle/4002/5029>