

Trabajo interprofesional en los centros escolares: cambiando trayectorias de vulnerabilidad a la deserción en estudiantes secundarios

Inter professional work in schools: changing trajectories of vulnerability to school dropout among secondary students

Montecinos, Carmen⁽¹⁾; Castro, Gabriela⁽¹⁾; Díaz, Rocío⁽²⁾; Manríquez, Lizette⁽¹⁾ & Edwards, Anne⁽³⁾

(1) Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (Chile) (2) Universidad de Chile (3) Universidad de Oxford

Abstract

Preventing school drop-out requires inter professional work to addresses in a coordinated manner the multiple individual, school and structural factors that lead a young person to leave formal schooling. This study examines the configuration of inter professional work designed and implemented in two Municipal Departments of Education in Chile to prevent truancy and drop-out among students in secondary education who are growing in a situation of social vulnerability. Data were produced through in-depth interviews with a total of 63 actors, including municipal-level and school-level professionals, parents and students. The model in the first case focuses on the prevention of truancy and drop-out; the expertise provided by psychologists and social workers fails to expand motives in the practices of teachers; and students point out that psychosocial intervention is more of a barrier than a support. The model in the second case is oriented to offer psychosocial support so that adolescents can develop their life project; psychologists, social workers and teachers, under the leadership of the municipal-level coordinator and the school principal, deploy relational agency and relational expertise to develop common knowledge; and students feel that their needs are addressed These results highlight the importance of designing psychosocial supports that consider students' voices and the need to prepare professionals for coordinated inter professional work that aligns motives to work together.

**Reception
Date**
2018
September 20

**Approval
Date**
2018
December 20

**Publication
Date:**
2018
December 29

Keywords: school-dropout; inter professional work; vulnerable students; school leadership; psychosocial interventions

Resumen

Prevenir la deserción escolar requiere de un trabajo interprofesional que aborde de manera coordinada los múltiples factores individuales, escolares y estructurales que llevan a un joven a dejar la escolarización formal. Este estudio examina la configuración del trabajo interprofesional que se diseña e implementa en dos Departamentos Municipales de Educación en Chile para abordar la inasistencia y deserción de estudiantes en la educación secundaria creciendo en situación de vulnerabilidad social. Los datos fueron producidos a través de entrevistas en profundidad con la participación de 63 personas, incluyendo a profesionales, apoderados y estudiantes. El modelo del primer caso está orientado a ofrecer apoyo psicosocial para que los adolescentes puedan desarrollar su proyecto de vida; los profesionales psicólogos, trabajadores sociales y profesores, bajo el liderazgo de la coordinadora comunal y dirección escolar, despliegan agencia relacional y experticia relacional para desarrollar conocimiento común; y los estudiantes sienten que sus necesidades son abordadas. El modelo del municipio Cerro está centrado en la prevención de la inasistencia y deserción; la experticia que aportan psicólogos y trabajadores sociales no logra expandir las prácticas de los profesores, ni vice versa; y los estudiantes señalan que la intervención psicosocial se constituye más bien en una barrera. Los resultados resaltan la importancia de considerar la voz de los estudiantes en el diseño del apoyo psicosocial y la necesidad de preparar a los profesionales para el trabajo inter profesional coordinado que alinea motivaciones para un trabajo conjunto.

**Fecha de
recepción**
2018
Septiembre 20

**Fecha de
aprobación**
2018
Diciembre 20

**Fecha de
publicación**
2018
Diciembre 29

Palabras clave: deserción escolar; trabajo interprofesional; estudiantes vulnerables; liderazgo escolar; intervención psicosocial

Corresponding author / Autor de contacto

Montecinos, Carmen. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (Chile). Av. Brasil 2950, Casilla 4059, Valparaíso (Chile). Email: carmen.montecinos@pucv.cl

En distintos países del mundo la deserción escolar es un problema que concita el interés de investigadores y de quienes diseñan políticas educativas que buscan lograr metas de cobertura universal. En la Unión Europea, por ejemplo, se han desplegado diversas iniciativas para reducir la deserción escolar a una tasa inferior al 10% para el año 2020¹. Estas iniciativas proponen, entre otras, medidas tales como: la remoción de barreras en el sistema escolar para que los jóvenes completen la educación secundaria; asegurar la transición entre distintos niveles del sistema escolar y la oferta de educación de calidad en todos los niveles; la promoción de ambientes escolares que satisfagan las necesidades individuales de los estudiantes; y la promoción y apoyo a la participación de equipos multi-profesionales en los centros escolares (European Union, 2013).

Iniciativas como las recién señaladas también se observan en las políticas públicas que buscan alcanzar cobertura total en la educación secundaria en Chile. Entre estas destacan iniciativas que focalizan recursos para mejorar la equidad y la calidad educativa en centros escolares financiados por el Estado. La entrega de financiamiento adicional a los centros escolares que atienden a estudiantes en situación de vulnerabilidad social² ha posibilitado la contratación de profesionales no docentes para apoyar a los docentes y estudiantes (Raczynski, Muñoz, Weinstein & Pascual, 2013; Valenzuela & Montecinos, 2017). Se reconoce que educar a niñas, niños y jóvenes creciendo en situación

de exclusión social requiere de equipos multi-profesionales para remover barreras para su participación efectiva en su proceso educativo.

A modo de ejemplo, La Ley de Inclusión del año 2015 establece que cada centro educativo deberá contar con un equipo de convivencia compuesto por un “encargado(a) de convivencia, quien lo coordina, el orientador(a), el inspector(a) general y profesionales de apoyo psicosocial (psicólogo, trabajador social u otro profesional de las Ciencias Sociales).” (Mineduc, 2017 p. 18). Ampliar la experticia profesional disponible en los centros escolares reconoce que la vulnerabilidad es producto de aspectos interrelacionados en la vida del estudiante (problemas familiares, pobreza, vivienda, etc.). La incorporación de psicólogos y trabajadores sociales presenta desafíos y oportunidades a las prácticas institucionales y a la gestión que realizan los equipos directivos.

Las políticas que mandatan la ubicación de distintos profesionales en un centro escolar no son suficientes para abordar de manera comprehensiva la vulnerabilidad de estudiantes en riesgo de deserción escolar. La participación de un amplio espectro de profesionales para apoyar a los estudiantes supone la disponibilidad de recursos relacionales para configurar un trabajo interprofesional que tiene un propósito compartido (Edwards & Downes, 2013). ¿Cómo personas en prácticas profesionales diferentes colaboran en prevenir la deserción escolar?

El presente estudio es parte de una investigación más amplia que examinó esta pregunta a través de un estudio de caso múltiple de la gestión del apoyo psicosocial desplegado por equipos de convivencia en cuatro Departamentos Municipales de Educación (DAEM) en tres regiones de Chile; organizaciones a través de las cuales se administra la provisión de educación pública. Para el presente artículo se han seleccionado dos municipios que presentan prácticas y enfoques contrastantes acerca de los propósitos y prioridades que declaran

¹ Europe 2020. A strategy for smart, sustainable and inclusive growth, COM (2010)2020. Disponible en http://ec.europa.eu/europe2020/index_en.htm

² En Chile, la oferta educacional considera tres tipos de proveedores: (a) sostenedores municipales que reciben una subvención del Estado en base al número de estudiantes matriculados y su asistencia promedio; (b) proveedores privados que reciben la misma subvención estatal por estudiante; y (c) proveedores privados con financiamiento proveniente de la matrícula que pagan las familias.

distintos profesionales y cómo este apoyo llega y es percibido por los integrantes de las comunidades educativas. En particular interesa comprender cómo la incorporación de nuevos profesionales, psicólogos y trabajadores sociales, genera configuraciones para el trabajo inter profesional. Utilizando herramientas conceptuales derivadas de la teoría de la actividad histórica-cultural (CHAT) se identifican recursos relacionales a través de los cuales se constituyen las prácticas laborales que posibilitan o crean barreras para un trabajo interprofesional coordinado y efectivo (Edwards, 2010).

El Apoyo Psicosocial en los Procesos de Mejoramiento Escolar

La deserción escolar es producto de un proceso progresivo y acumulativo configurado por factores personales, familiares, sociales, escolares y estructurales (European Union, 2013). Los jóvenes desertores dejan de participar en su escolarización por temas de: salud, necesidades económicas de las familias, calidad y pertinencia de las experiencias educativas y sociales que ofrece el centro escolar, entre otras. Características del sistema escolar, tales como la ausencia de rutas alternativas para completar la escolarización, prácticas de retención y falta de participación de los estudiantes en la toma de decisiones y agencia en su proceso educativo, contribuyen a que un estudiante tome la decisión de dejar de asistir al centro escolar. Prevenir la deserción requiere, por lo tanto, de un enfoque multi-sistémico que va más allá de intervenir sobre un estudiante identificado como un "caso problema". Circunscribir el problema de la deserción escolar a ciertos estudiantes en "riesgo" limita las acciones de abordaje que necesariamente involucran atender a condiciones en las instituciones escolares y aspectos estructurales que crean barreras para la permanencia en el sistema.

Adelman y Taylor (2006) proponen 5 recomendaciones respecto a cómo los procesos de mejora a nivel escolar (en este estudio se extrapola a nivel comunal) se pueden hacer cargo de las barreras para el aprendizaje y la permanencia en el sistema.

En relación a la complejidad de factores que inciden en generar barreras, proponen que la planificación de la mejora escolar incorpore:

1. Un foco en el diseño de un sistema de apoyos al aprendizaje comprensivo, multifacético y cohesionado que está plenamente integrado a los planes para mejorar la enseñanza.
2. Orientaciones para fortalecer, a nivel del aula, el involucramiento de los estudiantes en sus procesos de aprendizaje; el apoyo a la transición entre centros escolares; el involucramiento de las familias; los mecanismos y procedimientos para responder y prevenir situaciones de crisis; actividades de extensión para una mayor participación de la comunidad local; y protocolos de apoyo estudiantes y sus familias.
3. Orientaciones para la incorporación de estándares e indicadores que se relacionan con barreras para el aprendizaje, tales como inasistencia, atrasos, problemas conductuales, suspensiones, deserción, y número de niños referidos injustificadamente a educación diferencial.
4. Orientaciones para imbricar recursos de la escuela y de la comunidad más amplia para ofrecer un sistema de intervención coherente e integrado que promueva el desarrollo saludable, prevenga problemas, la intervención temprana cuando se detecte un problema y asistencia a estudiantes con problemas crónicos y severos.
5. Orientaciones para redefinir y re-enmarcar los roles y funciones, rediseño de la estructura e infraestructura para asegurar que los servicios de apoyo planteados en los puntos anteriores involucren una economía de escala en las escuelas y liceos de la comuna.

El alcance del presente estudio no posibilita abordar todos los ámbitos propuestos por Adelman y Taylor (2006) y se limita al ámbito de apoyo psicosocial en cuanto a orientaciones para la incorporación de actividades preventivas, remediales y monitoreo de la inasistencia, repitencia, y la

deserción. Se examina cómo se imbrican recursos de los centros escolares y DAEM con otros servicios locales en para ofrecer un sistema de intervención coherente e integrado que promueva el desarrollo saludable, prevenga problemas, y ofrezca intervención temprana cuando se detecte un problema.

Marco Regulador de Políticas Públicas Asociadas al Apoyo Psicosocial en el Sistema Escolar Chileno

La Ley Subvención de Escolar Preferencial (Ley SEP) se implementa desde el año 2008 en la educación primaria y desde el 2013 en la educación secundaria. Requiere que cada centro educativo elabore un Plan de Mejora Escolar que se expresa en un Convenio de Igualdad de Oportunidades y Excelencia asociado a los recursos adicionales que entrega el Estado por cada estudiante prioritario³. Al respecto, define para el DAEM responsabilidades pedagógicas y curriculares, la contratación de asesoría técnica externa, junto con la producción y uso de información para monitorear el cumplimiento de metas definidas en los Planes de Mejoramiento (Raczynski et al. 2013). Entre estas metas, típicamente se incluyen indicadores asociados a la deserción, repitencia y asistencia.

La Ley de Inclusión, junto con la Política Nacional de Convivencia Escolar del mismo año, definieron nuevos marcos regulatorios y

criterios para actuar frente a conflictos en las comunidades educativas. Un eje relevante de esta política es el principio que considera al estudiante como sujeto de derechos y a la escuela/liceo como garante de ese derecho; teniendo como base la Declaración Universal de los Derechos Humanos, Declaración de los Derechos del Niño y la Niña.

Ambos marcos regulatorios señalan que los centros escolares deben: asegurar el derecho a la educación de todos/as los estudiantes, resguardando su ingreso y permanencia durante su trayectoria escolar; establecer programas especiales de apoyo a aquellos estudiantes que presenten bajo rendimiento académico y necesidad de apoyo para la convivencia; y establecer la normativa respecto a la expulsión y cancelación de matrícula, medidas que solo se podrán adoptar luego de un procedimiento justo y de acuerdo a la normativa legal vigente (Ministerio de Educación, 2017). La elaboración participativa de protocolos de acción especificando responsables y consecuencias, y su difusión amplia en la comunidad escolar, son requisitos en la implementación de estas políticas. El cumplimiento de estas regulaciones es fiscalizada por la Superintendencia de Educación, siendo el DAEM objeto de sanciones si hay incumplimiento.

Marco Conceptual para Analizar el Trabajo Interprofesional en los Centros Escolares

La experticia requerida para resolver problema de vulnerabilidad en la trayectoria educativa de un estudiante está distribuida entre distintos profesionales. Desde una perspectiva interprofesional, los integrantes de los equipos necesitan reconocer y trabajar con la mejor experticia disponible para reconfigurar la trayectoria de un estudiante. Coordinar una respuesta que reconoce estas distintas experticias requiere de *agencia relacional* (Edwards, 2010).

La *agencia relacional* se define como una capacidad para alinear el pensamiento y las acciones de uno con las de otros profesionales para interpretar los problemas de la práctica y

³ Los alumnos prioritarios son aquellos para quienes la situación socioeconómica de sus hogares puede dificultar sus posibilidades de enfrentar con éxito el proceso educativo. La proporción de estos alumnos se utiliza para calcular el Índice de Vulnerabilidad Escolar (IVE) del centro escolar. Los alumnos deben estar en alguna de las siguientes condiciones: pertenecer al sistema de Protección social de Chile Solidario; estar dentro del tercio más vulnerable según el Registro Social de Hogares; estar clasificado en el tramo A del Fondo Nacional de Salud; se consideran los ingresos familiares del hogar, la escolaridad de la madre (o del padre o apoderado), la condición de ruralidad de su hogar y el grado de pobreza de la comuna donde reside. (Art. N° 2, Ley 20.248, 2008).

responder a esas interpretaciones (Edwards, 2010). Por ejemplo, un profesor y un psicólogo trabajan con un estudiante que presenta una asistencia irregular. Mientras el profesor considera que el psicólogo requiere trabajar sobre las normas parentales en el hogar del estudiante, el psicólogo considera que el profesor requiere que en el aula las actividades de aprendizaje logren motivar la participación del estudiante. Para que ambos profesionales puedan colaborar, ambos requieren expandir su interpretación inicial del problema, reconociendo que no es sólo una o la otra interpretación. Esta reinterpretación, no obstante, no está exenta de dificultades. Las prácticas profesionales nos ofrecen identidad y tanto profesores como psicólogos trabajan en y sobre prácticas que mantienen su identidad como profesionales. Por tanto, es difícil cambiar prácticas para acomodar nuevas ideas y a nuevos profesionales en nuestro quehacer.

La *agencia relacional* posibilita convenir respecto a qué es lo que como equipo interprofesional se propone lograr. La capacidad para trabajar con otros profesionales involucra dos aspectos:

1. Expandir el objeto de la actividad al reconocer los motivos y recursos que los otros profesionales traen a la conversación al interpretar el problema. Por ejemplo, el profesor comprende que no solo enseña matemática sino que además enseña al estudiante a sentirse eficaz para resolver problemas matemáticos. El psicólogo, por su parte, reconoce que el profesor debe preocuparse simultáneamente de muchos estudiantes y tiene limitaciones para dar respuestas a estudiantes individuales.
2. Alinear las respuestas profesionales con la nueva comprensión e interpretación del problema y con las respuestas de otros profesionales al intervenir sobre el objeto de la actividad que se ha expandido. Ello implica escuchar lo que los otros profesionales dicen, entender lo que otros profesionales consideran son las acciones necesarias de realizar, y en conjunto generar herramientas para compartir los

mismos motivos.

La *agencia relacional* se diferencia del trabajo en red que se basa en la interpretación de un profesional a quien se le pide que aporte sus recursos para trabajar directamente con los estudiantes. La *agencia relacional* no implica que la experticia distintiva del profesional se diluya, más bien la idea es fortalecerla. En nuestro ejemplo, no se le pide al profesor que asuma las tareas propias de un psicólogo o trabajador social. Trabajar con los motivos de otros profesionales no es hacer el trabajo de otros.

Edwards (2011) propone, además, el concepto de *experticia relacional* el cual refiere a la capacidad del profesional para recabar y comprender lo que es significativo para quienes colaboran en el desarrollo de una actividad y explicitar a otros que es lo significativo para uno como profesional. En un equipo que despliega *experticia relacional*, cada profesional del equipo sabe quién lo puede apoyar, reconoce los puntos de vista y las motivaciones de aquellos que habitan otras prácticas y alinea motivaciones para un trabajo conjunto. Esto posibilita un diagnóstico conjunto de las fortalezas y necesidades de los estudiantes en riesgo de deserción y la colaboración en el diseño de la respuesta.

Es a través de la construcción de *conocimiento común* entre quienes están convocados a colaborar que se reconoce lo que es importante (el para qué) de cada profesión. Reconocer que las distintas profesiones están moldeadas por distintos motivos y respetar esos motivos ayuda a comprender qué es importante para el otro profesional. Para un profesor lo importante es poder realizar su clase sin interrupciones. Para el psicólogo puede ser importante que el estudiante tenga bienestar psicológico y para el trabajador social que el estudiante tenga acceso a una beca de alimentación. Estos distintos motivos ejemplifican, desde los aportes de cada uno, lo que implica una respuesta integral que prevenga la deserción escolar.

Construir *conocimiento común* por un

equipo interprofesional involucra planificar tiempo (reuniones productivas) para conversaciones abiertas respecto a temas tales como (Edwards, 2011):

- Comprender a los estudiantes de manera integral, en sus contextos más amplios.
- Clarificar el propósito del trabajo y estar abierto a distintas alternativas.
- Comprenderse a sí mismo y los valores que sustentan la propia práctica.
- Cómo conocer y comprender los motivos y valores de los otros profesionales.
- Tener una postura pedagógica hacia el trabajo.
- Dar respuesta a las necesidades que plantean los otros.
- Usar reglas de manera flexible, para crear respuestas innovadoras y que pueden involucrar un riesgo calculado.
- Crear y desarrollar más y mejores herramientas que facilitan la colaboración.
- Aprender en la práctica, reconocer y utilizar el conocimiento disponible en las otras profesiones.

En síntesis, tanto en la etapa diagnóstica como en la definición de posibles soluciones, el entramado de factores que llevan a la deserción escolar requiere ser abordado de manera sistémica (Downes, 2016). Esto, a su vez, requiere del trabajo coordinado entre instituciones del nivel comunal (coordinación

horizontal) y entre instituciones del ámbito educativo en diferentes niveles (coordinación vertical entre DAEM y centros escolares) que permita abordar la complejidad en forma más eficaz y con mayor coherencia (Edwards, Daniels, Gallagher, Leadbetter, & Warmington, 2009). El presente estudio analiza el uso de estas herramientas relacionales para el abordaje del apoyo psicosocial a estudiantes en situación de vulnerabilidad a la deserción escolar en dos DAEM y en uno de sus respectivos centros escolares que imparte la educación secundaria (en Chile, a jóvenes entre 14 y 19 años, en los niveles 1° a 4° medio).

Metodología

Diseño y participantes

El diseño de la investigación reportada en el presente artículo es el estudio de caso múltiple (Yin, 2009). Los Departamentos Municipales de Educación (DAEM) seleccionados fueron aquellos que en un estudio inicial evidenciaron distintos enfoques para abordar el apoyo psicosocial en general y sus estrategias de deserción en particular. Como se informa en la Tabla 1, participaron 63 personas de estos dos DAEM: 27 estudiantes secundarios; 14 profesores; 9 apoderados; 2 directores DAEM; 2 Coordinadores Unidad Psicosocial nivel DAEM; 2 Directores Escolares; y 7 profesionales de apoyo directo (psicólogos, trabajadores sociales, y orientadores).

Tabla 1 Participantes en cada DAEM y Centro Escolar

Comuna Los Arreboles	N° de Participantes
Directora de Educación del DAEM	1
Coordinadora Psicosocial DAEM	1
Directora Centro Educativo Cerro Alto	1
Equipo Psicosocial Centro Educativo Cerro Alto	2
Profesores Centro Educativo Cerro Alto	6
Estudiantes Centro Educativo Cerro Alto	11
Apoderados Centro Educativo Cerro Alto	3
Comuna Los Cabos	
Director de Educación del DAEM	1
Coordinadora Psicosocial DAEM	1
Directora Centro Educativo Isla Verde	1
Equipo Psicosocial Centro Educativo Isla Verde	5
Profesores Centro Educativo Isla Verde	8
Estudiantes Centro Educativo Isla Verde	16
Apoderados Centro Educativo Isla Verde	6

Procedimientos e instrumentos

Se contactó por teléfono a la coordinadora del equipo psicosocial en cada uno de los DAEM, explicando el propósito del estudio e invitando a participar. Una vez que se obtuvo el asentimiento del Director de Educación del DAEM, la coordinadora identificó el centro escolar del municipio que sería invitado a participar. La directora del centro escolar fue luego contactada para explicar el estudio y la participación en el mismo. Una vez que aceptó participar, luego de consultar al equipo escolar, se procedió a calendarizar las entrevistas tanto a nivel DAEM como a nivel escolar.

En las fechas acordadas, un investigador fue a las oficinas del DAEM a entrevistar individualmente a los actores en ese nivel

(Director de Educación y Coordinadora del Área Psicosocial). Luego, en cada centro escolar se entrevistó de manera individual al director(a) y de manera grupal a: integrantes del equipo psicosocial, una muestra de profesores, una muestra de estudiantes y una muestra de apoderados. Estos participantes fueron seleccionados por los directivos de cada centro escolar.

Se elaboró un protocolo de entrevista para cada uno de los actores participantes en el estudio (ver Tabla 2). Previo al inicio de la entrevista, los participantes firmaron un consentimiento informado. Las entrevistas fueron audio grabadas, duraron entre 90 y 40 minutos y fueron posteriormente transcritas para un análisis de contenido.

Tabla 2 - Temáticas Abordadas en las Entrevistas con cada Actor

Principales Temas Psicosociales	Subtemas	Actores Educativos					
		Jefe DAEM	Coordinador Psicosocial DAEM	Director(A) Centro Escolar	Equipo Psicosocial Centro escolar	Profesores	Estudiantes
Organización de unidad psicosocial (DAEM)/	Creación de la unidad, modelo, propósitos, principales tareas, composición de equipos y recursos	x	x				
Percepciones del trabajo psicosocial desarrollado en la comuna	Aspectos psicosociales prioritarios, principales acciones, logros y desafíos metas e indicadores	x	x				
Integración de lo psicosocial con lo pedagógico	Coordinación psicosocial-técnico pedagógico, abordaje desde el PME	x		x	x		
Características de los estudiantes del liceo	Sociales, académicas, motivaciones e intereses	x	x	x	x	x	x
Percepciones de las necesidades psicosociales de los estudiantes	Necesidades percibidas, apoyos entregados, apoyos solicitados, opiniones acerca de la efectividad de estos apoyos	x	x	x	x	x	x
Trabajo interprofesional	Espacios para trabajo conjunto, facilitadores, barreras, propósitos.	x	x	x	x	x	
Trabajo en red	Espacios para trabajo conjunto, facilitadores, barreras, propósitos.	x	x	x	x	x	

Análisis de los datos

Para el análisis, primero, las investigadoras concordaron una matriz temática que fue validada con una muestra de transcripciones. Esta matriz luego se ajustó y aplicó al

conjunto de entrevistas de un caso. Los resultados del análisis de cada caso luego fueron auditados por el equipo completo, refinando las interpretaciones cuando no había consenso. Finalmente, el análisis se

organizó en función a tres ejes que posibilitaban develar las herramientas relacionales en la configuración del trabajo interprofesional: (a) modelo general del apoyo psicosocial, (b) distribución del trabajo y coordinación entre los distintos profesionales y (c) la efectividad del modelo desde las perspectivas de los distintos actores entrevistados.

Resultados

Caso 1 DAEM Los Arreboles⁴: Escasa agencia y experticia relacional y escasas oportunidades para construir conocimiento común

Antecedentes del DAEM Los Arreboles y centro escolar

La Dirección de Educación de Los Arreboles administra 16 centros educativos. El centro escolar visitado para este estudio fue el Centro Educativo Cerro Alto que imparte formación técnico-profesional para sus estudiantes de enseñanza media. La matrícula el año 2017 era de 730 estudiantes de pre-kinder a 4° año de educación secundaria. El para el año 2016 el IVE era 87% en la educación secundaria.

Modelo de apoyo psicosocial comunal en el Los Arreboles

El modelo de intervención psicosocial que se ha generado en la Comuna Los Arreboles data desde el año 2009, en respuesta a la Ley SEP. Para la Directora de Educación de la comuna, abordar las demandas de esta ley implicó “incorporar la mirada profesional de personas que, no siendo del área educativa, si tenían un fuerte componente en el área social y comunitaria que nos permitiese avanzar el trabajo”. El fin último del apoyo psicosocial es revertir trayectorias de vulnerabilidad que ponen en riesgo la permanencia de los estudiantes en el sistema escolar:

De ese enfoque de derechos, ¿a qué bajamos? Al resguardo de los derechos

fundamentales y esto es del acceso a la educación (...). Este enfoque de derechos conecta con lo que nos dice UNESCO (...) ingreso, acceso a la educación, permanencia en el sistema y nos hacemos cargo de esa permanencia. (Directora de Educación, DAEM Los Arreboles).

La dirección de la Comuna Los Arreboles se ha dedicado a trabajar con todos los actores del modelo (coordinación comunal, directores de los centros escolares y duplas psicosociales) los protocolos que sean necesarios para el trabajo intra centro escolar y la articulación en red con instituciones externas. Respecto de esto último, los recursos que estas aportan son imprescindibles:

Por ejemplo, tu puedes pensar de repente en una escuela muy grande con la dupla no es posible que haga un taller en cada curso (...), pero está lleno de redes que quieren hacer cosas en la escuela. Por ejemplo, redes de SENAME como la OPD que tiene toda una línea de trabajo comunitario. (Coordinadora área psicosocial, Los Arreboles)

En cada centro escolar se ha conformado un equipo interprofesional que mantiene una relación cercana con la Coordinadora Comunal de Apoyo Psicosocial. Ella se reúne de manera periódica con los equipos escolares con el propósito de actualizar información, los protocolos de acción y ofrecer diversas capacitaciones. Se espera que estas orientaciones generales luego se contextualicen a la realidad de cada centro escolar.

La dupla psicosocial del Centro Educativo Cerro Alto la compone una psicóloga y una trabajadora, ambas con jornada completa a partir del año 2017. El año anterior cada una tenía contrato parcial y la directora del centro consiguió que el DAEM les ampliara la jornada laboral. La directora del centro escolar señala que las principales tareas de la dupla se asocian a estudiantes que han experimentado vulneración de derechos; aunque también ella ha puesto el foco en la convivencia escolar. Esto último busca

⁴ Los nombre de las comunas y sus centros escolares son pseudónimos. Algunos datos han sido alterados para garantizar el anonimato de las instituciones participantes.

resguardar un buen clima laboral para quienes trabajan en el establecimiento:

La tarea, principalmente, de ellas [la dupla] es la defensa de los derechos de los alumnos en general, la numero uno, pero también asegurar la convivencia y los derechos, también, de los trabajadores. De alguna u otra manera, aun cuando esto no, no está en la ley SEP, ellos adoptaron este compromiso y ha sido súper positivo porque han ayudado mucho a la convivencia del colegio. (Directora, CE Cerro Alto)

División y coordinación del trabajo para el apoyo psicosocial en Cerro Alto

El modelo contempla intervenciones que se despliegan en tres fases. La *Fase Ampliada* esta dirigida al conjunto de la comunidad educativa con actividades que promuevan una sana convivencia escolar, afectividad y sexualidad, desarrollo socioemocional y vulneración de derechos. La fase dos, *Preferente*, aborda a grupos cursos que presenten dificultades conductuales y/o emocionales. La *Fase Individual* involucra trabajo con estudiantes y/o familias que han sido identificados por presentar problemas que ponen en riesgo la permanencia en el sistema escolar y/o la integridad física, psicológica y emocional de los adolescentes.

Para las profesionales de la dupla psicosocial su principal motivo es poder tener un impacto positivo en la vida de los jóvenes. Si bien el modelo enfatiza la fase ampliada, en la práctica la demanda que reconocen estas profesionales es la fase individual asociada a lo urgente:

Hemos hecho intervenciones en primero medio, por ejemplo, de convivencia escolar. Lamentablemente, nos cuesta un poco trabajar en base a la prevención, porque siempre estamos tapando como incendios, por así decirlo. Entonces siempre hay, que este niño, que aquí, que ahora, que este curso revienta pero reventó, entonces ahora hay que intervenir el curso. (Dupla psicosocial CE Cerro Alto)

La participación del inspector y de los profesores jefes enfatiza la detección de problemas. El foco está particularmente en abordar la inasistencia de estudiantes que presentan riesgos de deserción. Para esto, desde el DAEM se han elaborado protocolos de acción que se espera los profesores, inspectores y dupla implementen a cabalidad. Se espera sean los profesores quienes primero aborden la situación detectada:

Lo que se va haciendo es que los profesores, con inspectoría, van priorizando niños que tienen dificultades de asistencia, que no son abordables por el profesor. Porque el primero que lo tiene que abordar es el profe, porque acá lo que hemos querido es no sacar la responsabilidad de la asistencia del profesor (...). El estudiante viene a la clase del profesor, no a la clase del trabajador social o del psicólogo. (Coordinadora área psicosocial, Los Arreboles)

Algunos profesores señalan que la solución involucra también su participación más allá de la detección de la necesidad. Considerando el tiempo disponible, sin embargo, la respuesta es la derivación a la dupla. Este modelo de derivación pasa el estudiante de un profesional a otro sin la posibilidad de desarrollar conocimiento común para dar una respuesta integral que prevenga la deserción escolar.

D1: Yo lo atiendo en primera instancia, pero hay que derivarlo. Porque yo no puedo estar mucho tiempo con él, tengo que avanzar con los contenidos, tengo que ver, intento sí que sea lo más rápido posible y a lo mejor si está en mis manos ayudarlo en lo que pueda. (Profesor, CE Cerro Alto)

La dupla señala que su trabajo es valorado y apoyado por la directora de Cerro Alto, interviniendo directamente cuando ellas lo solicitan. La demanda de tiempo que requiere la atención individual de estudiantes, junto a la confidencialidad que requiere el tratamiento de cada caso, tensiona a la dupla en su relación con los profesores. Aun cuando

reconocen que se debe mantener informado al profesor jefe, piensan que muchos de los profesores no entienden el trabajo que ellas realizan y son injustamente criticadas. Los siguientes extractos ejemplifica una carencia de agencia relacional ya que las respuestas profesionales de la dupla y los profesores no están alineadas al intervenir sobre los estudiantes. Así, las prácticas de los profesores no son influenciadas por las prácticas y motivos profesionales que aporta la dupla, más bien la expectativa es que ellas realicen trabajo clínico con los estudiantes:

P2: *Todos los profes también creen que sus casos son los únicos (...) que son los suyos los más importantes, tenemos una lista de casos más que atender*

P1: *Hay que estar diciendo constantemente “sí, pero mire ¿sabe qué?, yo tuve que hacer este caso más urgente”. Hay que estar explicando constantemente [al profesor porque no se atiende al estudiante]*

P1: [la expectativa del docente es] *que vaya la asistente social diariamente, semanalmente a ver qué niño ha faltado y nosotros decimos “es al revés, ustedes son primeros, ustedes son la vía de ingreso, ustedes tienen que decirnos a nosotros”.* (Dupla Psicosocial, CE Cerro Alto)

Los profesores entrevistados, sin embargo, reconocen el trabajo que realiza la dupla y entienden que la demanda de atención supera los recursos disponibles:

D2: *Nosotras estamos conscientes de que ellas hacen lo que pueden, porque dentro de todos los casos, imagínate todos los cursos, le derivan casos el equipo PIE, le derivan los profesores jefes, o sea, cada problema que hay, llega la dupla. Entonces, igual es harto.* (Profesor, CE Cerro Alto)

El número de horas no lectivas de los profesores no contempla un trabajo con la dupla, pero si contempla trabajo con el equipo de educadoras diferenciales para abordar a

estudiantes con necesidades educativas especiales (PIE):

D3: *No es como en el PIE, en el PIE tenemos [horas establecidas]*

D1: *Están las horas asignadas a los profesores jefe, pero con la dupla no existe*

D1: *Voy a derivar un muchacho y ellas [dupla] hacen el trabajo y todo de pasillo “Oye ¿Cómo te fue con el muchacho?”* (Profesores, CE Cerro Alto)

Las prioridades que las prácticas institucionales definen para el trabajo de la dupla (atención de vulneración del derecho a la educación) entran en tensión con las necesidades que definen los estudiantes y apoderados entrevistados para este estudio. Estas últimas se concentran en demandas de apoyo a la salud mental del estudiantado desde un enfoque clínico de atención psicológica que concuerda con la percepción de los profesores. En las entrevistas, los estudiantes no utilizan un discurso asociado a problemas de la vulnerabilidad social y son críticos respecto a cómo se entiende a nivel de Cerro Alto el apoyo que entrega la dupla

E1: *Más emocional, si ven que la gente está mal, que hablen contigo, que te pregunten. Y eso mismo que estamos hablando, que te incentiven a venir al colegio, porque pasas casi todo el día aquí y con la misma gente.* (Estudiante, CE Cerro Alto)

E2: *Mira la sexualidad, lo único que quieren es lavarte la mente para que no quedes embarazada, pero no te apoyan en nada.* (Estudiante, CE Cerro Alto)

E3: *El psicólogo, porque igual hay harta gente que tiene problemas en su casa y deberían preguntar. Yo este año no he visto ningún psicólogo dentro de mi sala, y tengo compañeras que yo sé, sé que necesitan ir. Y no hay nada.* (Estudiante, CE Cerro Alto)

Según la visión de los estudiantes, la demanda por salud mental no es resuelta a través de la derivación. Más aun no ven en las

acciones de derivación un interés genuino en su bienestar:

E6: Si es algo muy malo si, te derivan a... otro psicólogo y después otro y si no psiquiatra, hasta que te quedas más loco (Estudiante, Cerro Alto)

E4: Al final lo hacen para cubrir el problema solamente, no para ayudarlo. (Estudiante, Cerro Alto)

E6: Para hacer como que les importa, en ese sentido. (Estudiante, Cerro Alto)

Efectividad del modelo implementado en Cerro Alto

Tanto la dupla psicosocial como los profesores señalan que la dotación de estos profesionales no es suficiente para abordar todos los objetivos que propone el modelo. La falta de espacios para el trabajo interprofesional también es percibido por profesores como una barrera para la atención efectiva del estudiante que requiere de apoyo:

D1: Yo creo que mejoraría mucho si trabajáramos un día, se cita un muchacho y no solamente está el profesor, sino que están ellas, o no solamente están ellas, está el profesor. Entonces, se nota que estamos todos preocupados de él, no solamente que se derivó la dupla, no solamente que lo está viendo la psicóloga y el trabajador social, sino que también el profesor está ahí pendiente, el profesor jefe está pendiente de ese muchacho. (Profesor, CE Cerro Alto)

La directora de Cerro Alto señala que el modelo de detección y derivación ha sido efectivo para disminuir las inasistencias: *“hemos aumentado la asistencia; hoy día, me decía la inspectora general, “señora Directora, estoy feliz porque la asistencia ha aumentado enormemente”*”. Desde la perspectiva de los estudiantes, sin embargo, el modelo de apoyo psicoeducativo en Cerro Alto presenta importantes barreras.

Los estudiantes perciben el proceso de derivación como invasivo y muchas veces tiene consecuencias que no desean. La crítica

es clara: la red no contiene las necesidades de los estudiantes, sino que las amplifica, los abandona y los castiga. El modelo no contempla la participación del estudiante en las decisiones que los afectan:

E2: La solución que dieron cuando yo traté de dejar el colegio, fue que iban a llamar a los pacos [policía] y que le iban a decir a mi mamá, o sea, como una demanda contra mi mamá porque yo quería dejar el colegio, eso fue. Si no venía al colegio, iban a denunciar. (Estudiante, CE Cerro Alto)

E3: Entonces, tenía que andar en tribunales y tuvo que tomar la custodia una tía y no el SENAME (...) como que no hablaron conmigo porque yo faltaba, sino que al tiro al SENAME. (Estudiante, CE Cerro Alto)

Las dificultades para un trabajo integrado entre los profesionales del establecimiento, repercute en los estudiantes cuyas situaciones de vida son transferidas como pedazos aislados de un profesional a otro:

E7: Estoy mal con la asistencia pero igual, es que me cansa porque trabajo, estudio. Yo una vez fui y hablé con la directora, con la orientadora, inspectora y después igual me preguntaban en la entrada “¿Por qué llegas tarde?”. O “¿por qué esto?, ¿por qué faltas mucho?”, o sea, ¿qué?, ¿tengo que contarle a todo el colegio para que me dejen tranquila?, o contarles a todos mis problemas y ahí si me entienden. (Estudiante, CE Cerro Alto)

Caso 2 Comuna Los Cabos: Desarrollo de la agencia relacional, experticia relacional y conocimiento común

Antecedentes de la comuna Los Cabos y el centro escolar

El DAEM de Los Cabos administra nueve centros educativos. El centro escolar visitado para este estudio fue el Centro Educacional Isla Verde que imparte una formación científico-humanista, con cursos desde el nivel transitorio 2 (NT2) a 4° año de

educación secundaria. El año 2017, la matrícula era de 975 alumnos: 250 de enseñanza media, 638 de educación básica y 87 de educación párvulo. El IVE para el año 2017 fue de 73,2% en educación secundaria.

Modelo psicosocial de la Comuna Los Cabos

El Departamento de Apoyo Psicosocial, dependiente del DAEM, comienza a funcionar en Marzo del año 2016. En este departamento se crea la Unidad Comunal de Convivencia cuyo principal objetivo es desarrollar e implementar acciones y programas que promuevan y fomenten la convivencia escolar, generando las condiciones apropiadas para mejorar el clima escolar, el logro de los aprendizajes, y el bienestar psicosocial de los estudiantes. Para ello, realiza un trabajo para conformar redes externas de intervención psicosocial que actúan junto a los equipos escolares en situaciones y casos que requieran intervenciones en salud mental, temas legales o financieros.

A nivel escolar se han conformado equipos multidisciplinarios que incluyen: Coordinador/a de equipo de Convivencia Escolar, Psicólogo/a, Orientador/a, Inspector general y un/a Trabajador Social. La coordinadora comunal sostiene reuniones periódicas y sistemáticas con los equipos escolares con el fin de actualizar la información, las prácticas y estrategias de apoyo psicosocial en todos los estamentos. Señala que estas reuniones posibilitan generar conocimiento común y destaca tensiones que se han generado a la identidad de los profesionales:

Para mí los beneficios van en directa relación con los estudiantes, con lo que trabajamos, no debemos olvidar el foco que son ellos (...). En las interpelaciones que nos hacemos de colega a colega hemos aprendido a discutir profesionalmente, eh... en primera instancia los egos era lo que más tenía supremacía, te hablaba desde el ego. (Coordinadora Comunal de Convivencia, Los Cabos)

División y coordinación del trabajo para el apoyo psicosocial en el Centro Educativo Isla Verde

Para la directora del Centro Educativo Isla Verde los profesionales del Equipo Orientación y Convivencia (EOC) vienen a entregar una experticia adicional a la que tienen los profesores: *“lo cual nos iba a permitir mejorar sustantivamente el tema conductual, el tema también de... de situaciones de repente emocionales fuertes, en las cuales nosotros como profesores y como equipo directivo no estábamos muchas veces preparados”*.

El ingreso de los nuevos profesionales fue un desafío que se abordó elaborando protocolos que posibilitan realizar un trabajo ordenado, con claridad respecto a quién le corresponde qué tarea y cuándo realizar una derivación interna y cuándo una externa. La directora del centro educativo se involucra directamente en el seguimiento de estudiantes que son atendidos por el EOC. Liderando reuniones mensuales, busca cubrir de manera integrada las necesidades de los estudiantes:

Aprendimos que tenemos que hacer derivación dentro del mismo equipo se deriva. Ya, me llegó un caso, pero esto tiene que verlo tal persona, y hacemos derivaciones internas, y ahí nos responsabilizamos, y luego hay reuniones mensuales con esta dupla, en donde se ven los casos y se cruza la información. (Directora, CE Isla Verde)

Respecto del trabajo de la psicóloga, sus responsabilidades son el desarrollo personal de los estudiantes, la atención y seguimiento de casos y la planificación de talleres en temas de sexualidad afectividad y género. La trabajadora social es responsable de la gestión intersectorial que coordina el trabajo entre el centro escolar y las redes externas de apoyo psicosocial, junto al seguimiento y acompañamiento a estudiantes que requieren servicios de estas redes externas. Ambas intervienen en temas convivencia y vulneración de derechos, junto con:

Dificultades conductuales, porque eso [altera] el normal desarrollo de la clase, altera la normal convivencia del aula (...). Los aspectos emocionales, también hay varias chicas y chicos con dificultades emocionales que requieren de nuestro apoyo, de nuestra contención, de nuestra emoción. (EOC, CE Isla Verde)

Más allá de estas responsabilidades definidas desde lineamientos comunales, el equipo señala que ellos se alienan tras un propósito compartido por todos los estamentos del Centro Educativo Isla Verde:

Mancomunar la identidad del colegio, aunque es transversal a todos los estamentos, a todas las áreas del colegio. (...). Mucho de eso es pega del área de convivencia escolar. (EOC, CE Isla Verde)

Este foco en desarrollar sentido de pertenencia como estrategia de prevención a la deserción e inasistencia es ilustrado por la directora de Isla Verde:

Yo antes te hablaba de los hitos, de los hitos, de los talleres que marcan instancias en nuestros estudiantes. Por ejemplo tenemos el hito de traspaso de los estudiantes de cuarto a quinto básico (...), cuando pasan a ser enseñanza media, tenemos los hitos de nuestros estudiantes de cuarto medio, tenemos los hitos de la salida educativa de los octavos y cuartos medios.

Estos ejemplos de un trabajo inter profesional exitoso y satisfactorio para los distintos actores es apoyado por el liderazgo que la directora de Isla Verde. Junto a esto se observa en la EOC experticia relacional para construir conocimiento común involucrándose con los profesores en un trabajo de carácter preventivo. La participación de los docentes, en particular de los profesores jefes, tiene como propósito la entrega de herramientas para la promoción de la convivencia y de la asistencia. Se enfatiza generar un fuerte vínculo con los estudiantes. La directora

también enfatiza que el rol de los docentes no se puede limitar a derivar estudiantes:

Con los profesores también, porque los profesores derivaban un caso por ejemplo. “No, profesores, ustedes tienen que tener la capacidad” porque nos ahorramos el tiempo. Aquí el tiempo es importante. (Directora, CE Isla Verde)

Los profesores señalan que su principal tarea es encargarse de los procesos de aprendizaje de los estudiantes a través de un currículum inclusivo. Saber trabajar con alumnos vulnerables, con necesidades especiales y/o socio-afectivas y económicas implica conocer a sus alumnos y detectar a tiempo una variedad de problemáticas que pudieran acontecer en sus vidas:

D1: Atendemos la diversidad que hay en el curso, hay muchos que tienen problemas de aprendizajes que se encarga el PIE (...) y los otros estudiantes que tienen problemas emocionales o problemas en su casas, que pueden tener muchas habilidades pero emocionalmente no están preparados para estar dentro de la sala de clases. (Profesor, CE Isla Verde)

Los estudiantes señalan que cuando han tenido un problema urgente, han podido acercarse al EOC, principalmente a la psicóloga y al orientador. No obstante, algunos estudiantes señalan cierta reticencia de su parte a develar en el colegio los problemas que pueden estar experimentando en su hogar. La preocupación de los profesores por el éxito académico y bienestar de cada estudiante es reconocido por todos los estudiantes entrevistados. Describen a profesores cercanos y flexibles que los ayudan a tener éxito:

E7: En ese sentido los profes son súper buenas personas, como que te ayudan mucho (...). A mí a veces me ha dado pánico escénico hablar en una exposición en inglés y la profe te dice “ya, entonces nos quedamos el martes eh... a tal y tal hora yo me quedo para que tú me des la disertación solamente a mí”. Entonces

como que uno se queda con el profe, los otros profes son iguales como que te ayudan a poder estar y que no tengas dificultades. (Estudiante, CE Isla Verde)

E5: Pero si lo notan si están bajando las notas o no están participando tanto en el curso o cosas así, como que la profe se da cuenta de eso (...). Si ella no tiene la cercanía con esa persona manda al psicólogo, que es mucho más cercano y uno se puede abrir mucho más con él. (Estudiante, CE Isla Verde)

Todos los profesionales entrevistados concurren que son muy pocos los estudiantes que dejan de asistir de manera regular. Frente a estos casos, intervienen para conocer la causa y realizar acciones que reinserten al estudiante en el sistema escolar. La prioridad es que terminen cuarto medio independiente si es en este colegio u otro. Los estudiantes también refieren que el colegio les señala que la educación tiene que ver con el proyecto de vida que ellos quieren para sí mismos y que ellos pueden elegir el establecimiento que más les acomode:

Nosotros de igual manera tenemos alumnos de octavo que son como los niveles donde se suelen dar las deserciones y en primero medio (...) tenemos esta dupla psicosocial, va a las casas, trae a este alumno que dejó de venir, “por qué dejaste de venir”, “no, porque me está costando mucho”. ¿Nosotros que hacemos? Nosotros decimos, “no, tú no tienes que dejar de venir, si a ti te cuesta mucho y sientes que este no era tu proyecto, que no es tu proyecto esta escuela, ándate a otra escuela, nosotros te ayudamos”. Yo les consigo matrícula en otro centro escolar. (Directora, CE Isla Verde)

Frente a inasistencias repetidas se espera que el profesor jefe haga el primer contacto con los apoderados. Luego, de ser necesario, interviene el EOC para primero lograr que el apoderado se comprometa, por escrito, a enviar al estudiante al colegio. En este compromiso:

Está especificado el tema de OPD porque es un derecho del estudiante la educación, y el responsable de que esto pase es el apoderado. Por otro lado, cuando nosotros hacemos las visitas domiciliarias y no hay nadie, se deja la notificación, y nos ha resultado muy bien el tema de la notificación (...) pero, gracias a Dios la asistencia al colegio es buena (EOC, CE Isla Verde)

Por otra parte, los apoderados entrevistados señalan desconocer las funciones generales y específicas del EOC. Reconocen que sus pupilos no quieren compartir sus problemáticas con sus padres y, por eso, contar con apoyo en el colegio es necesario. Los estudiantes confirman lo señalado por los apoderados ya que muchos no tienen la confianza suficiente para contar a sus padres y madres sus dificultades:

E3: Yo que prefiero hablar con mis amigos, por decirlo así que con mis papás porque no les tengo mucha confianza (...). Entonces igual se necesita que se ayude a tener más confianza con su familia, a mejorar esa relación, o por último a ayudar a tirar para arriba porque uno varias veces anda bajoneado, pero me he tenido que quedar callado y afrontar no más. (Estudiante, Isla Verde)

Los estudiantes se sienten apoyados por los profesionales con respecto a ciertos temas de tipo psicosocial, aunque les gustaría que existieran otros tipos de acciones respecto a los temas contingentes que se expanden más allá de lo académico. Entre estas encontramos sugerencias referidas a sexualidad e identidad de género:

E4: Yo creo que igual está como bien que nos hablen y aprender sobre eso porque de que hay- hay personas con ese tipo de gustos y... a veces se sienten muy mal porque piensan que las otras personas se van a reír de ellos, que no los van a aceptar. (Estudiante, Isla Verde)

Efectividad del modelo

Hay un amplio reconocimiento que contar con una psicóloga para los casi mil estudiantes del centro escolar es insuficiente y la directora está realizando gestiones con el DAEM para contratar a un segundo psicólogo. Los profesores señalan no disponer de las horas necesarias para participar de todos los talleres y capacitaciones propuestos por el equipo de convivencia. Mientras existen espacios formales para un trabajo colaborativo entre profesores PIE y profesores de aula, este no se ha contemplado para profesionales EOC:

D4: Ahora cuando nosotros derivamos tenemos que hacerlo de manera informal porque no están los tiempos, entonces ahí tenemos que contarle en el patio o cuando tenemos hora de planificación ir y contar la situación de lo que está pasando con el niño y hacer la derivación. (Profesor, CE Isla Verde)

Los diversos profesionales entrevistados declaran que en el año y medio que lleva en funcionamiento el EOC, han logrado importantes avances, aun cuando señalan que siempre se puede mejorar:

La atención, esos estudiantes están siendo atendidos, están en tratamiento, que hay un seguimiento de los casos, se dan de baja, se dan de alta, (...) los profesores pueden trabajar más tranquilos, tenemos baja en el tema de la... de la... me anotaciones en los libros de clases, eh... pocas faltas, buena asistencia a clases. (Directora, CE Isla Verde)

D3: Los psicólogos, para la cantidad de estudiantes que hay acá, se hacen nada (...) pero siempre tienen muy buena disposición y siempre te sugieren cosas y afortunadamente yo he tenido buenos resultados trabajando con psicólogos que están a cargo de la media (Profesor, CE Isla Verde)

Los estudiantes, por su parte, plantean que en sus interacciones con la psicóloga y el

orientador han encontrado ayuda para resolver sus problemas:

E6: Como que a uno le dan como herramientas para uno poder mejorar o resolver ese problema que uno tiene y también como que te apoyan y te van como hablando. Uno como que se siente apoyada en ese ámbito. Como a mí, yo me sentía apoyada cuando la psicóloga me escuchó y me empezó a decir qué podía hacer o cuál era el problema y cómo resolverlo, porque pasaba y así. (Estudiante, CE Isla Verde)

Las respuestas que construye el colegio en casos de vulneración presentan importantes dilemas para los profesionales. Esto lo ejemplifica la directora cuando reflexiona acerca del caso de una estudiante en cuyo hogar hay consumo de drogas, preguntándose qué es lo mejor para esa niña

La niña no quiere, no quiere, de verdad que está luchando por no llegar a ser lo que son sus hermanas mayores. Entonces tú dices cómo le ayudas, cómo, cómo, porque la denunciemos- ya la denunciemos, ¿se va a ir al SENAME? ¿Qué es mejor, pero ella quiere, me entiendes?, ¿Qué hacemos ahí? Entonces te cuestionas si es mejor est, o lo otro, también está la parte legal, que yo como directora tengo que hacer denuncia, entonces de verdad que muchas veces nos vemos bien, bien complicadas. (Directora, CE Isla Verde)

Discusión

Los dos casos que se presentan en este artículo difieren en su enfoque para abordar indicadores de asistencia y retención escolar en los jóvenes de educación secundaria que atienden. En la Comuna Los Arreboles y su centro escolar Cerro Alto, el modelo de atención se observa más bien burocrático y centrado en la vulnerabilidad social. Este enfoque está en tensión con las demandas de los jóvenes ya que sus problemas no se resuelven a través de derivaciones a organismos externos que los estudiantes perciben como punitivas.

Si bien desde el nivel DAEM se promueve e insiste en que las duplas psicosociales deberían privilegiar un enfoque preventivo, en la práctica la demanda que estos profesionales reconocen responde a un enfoque individual de intervención con “casos” de estudiantes identificados por inasistencias reiteradas o experimentar vulneración de derechos. Este enfoque individual es el que también demandan los jóvenes, pero no por su situación de vulnerabilidad social sino por sus necesidades de carácter emocional y afectivas. En contraste, los profesionales movilizan acciones en torno a problemas psicosociales tales como el embarazo adolescente, consumo de alcohol, drogas y deserción escolar. Esta diferencia entre los apoyos que esperan los jóvenes y la que ofrecen los profesionales también ha sido reportada en otros estudios con jóvenes chilenos (Berger, 2004).

Para los estudiantes del centro escolar Cerro Alto que participaron en este estudio, sus necesidades no son la prioridad del modelo que se ha implementado. Más bien, terminan asistiendo al colegio para evitar una situación peor como sería que a sus madres las envíen a la cárcel o a ellos a un centro de internación para niños y niñas cuyos padres no se hacen cargo de proteger los derechos de sus hijos. Como se observa en los comentarios de los estudiantes, estas prácticas generan resentimiento y desconfianza hacia las intenciones de los profesionales. Examinar las consecuencias de estas percepciones de los jóvenes merece atención empírica en los próximos estudios.

En la Comuna Los Cabos hay un discurso alineado en el nivel DAEM, escolar y estudiantes que pone al centro de su quehacer el bienestar y proyecto de vida de los jóvenes. Para prevenir la deserción e inasistencia, los diversos profesionales trabajan de manera mancomunada buscando generar un sentido de pertenencia de los jóvenes hacia el centro escolar. Si bien al igual que en Cerro Alto, hay trabajo con redes externas y está la posibilidad de judicializar la inasistencia, esto se realiza en última instancia cuando la intervención interna no da resultado. Al igual

que en Cerro Alto, en el Centro Educativo Isla Verde las demandas por los servicios profesionales de la dupla exceden los recursos humanos disponibles. En este último centro escolar, sin embargo, cuando se consultó acerca de la deserción e inasistencia la respuesta fue que eran problemas poco frecuentes. Esto podría ser un efecto de la eficiencia del modelo centrado en los estudiantes; interpretación que requiere más estudio. En la voz de los estudiantes se reconoce que trabajo de carácter preventivo centrado en el desarrollo socio emocional satisface sus expectativas.

Los jóvenes señalan que sus preocupaciones se focalizan en una mayor comunicación y confianza en la relación con sus padres, el abordaje de temas en la construcción de su identidad de género y apoyo emocional cuando enfrentan situaciones que los afectan. El trabajo preventivo implica instancias para la colaboración entre la dupla, los profesores y la dirección del centro escolar; trabajo que ha posibilitado la generación de conocimiento común.

Las voces de los estudiantes de Isla Verde nos muestran que su centro escolar ha desarrollado un espacio que los contiene, donde se sienten acompañados para definir su proyecto de vida. El interés por mantenerlos escolarizados lleva a la directora a ayudarlos a buscar otro centro escolar que sea más apropiado a sus intereses. Ella no se preocupa que al irse el estudiante, el indicador de deserción de su establecimiento subirá. Los estudiantes permanecen escolarizados porque tiene sentido para ellos estar ahí y no para evitar un castigo.

El modelo de apoyo psicosocial que se implementa en ambas comunas y se replica a nivel escolar, se fundamenta en el derecho de los estudiantes a la educación. Para defender y promover este derecho, desde la coordinación comunal se han elaborado protocolos para abordar la inasistencia y deserción. Los protocolos y guías utilizados para resolver distintas situaciones, corren el riesgo de ser interpretados de manera prescriptiva, generando respuestas que no se adaptan a los

problemas de los estudiantes. Este tipo de uso los convierten en una innecesaria burocracia, que desincentiva a los profesionales a buscar respuestas más pertinentes para los estudiantes (Ainsworth & Hansen, 2011).

Parafraseando a Munro (2011), un sistema de protección requiere estar centrado en los niños y adolescentes como individuos con derechos y no convertirse en un procedimiento eminentemente burocrático que da respuestas a requerimientos legales. El caso de Cerro Alto es particularmente revelador del silencio de exclusión que plantea Downes (2016) al criticar la ausencia de voz que se le da a los estudiantes al momento de abordar la deserción escolar. Afirma que este silencio es contrario al artículo 12 de la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño, que señala que los “Estados Partes garantizarán al niño que esté en condiciones de formarse un juicio propio el derecho de expresar su opinión libremente en todos los asuntos que afectan” (Naciones Unidas, 1989 p. 13-14).

Los estudiantes deben tener oportunidad de ser escuchados, en todo procedimiento judicial o administrativo los afecte; en nuestros casos en el sistema de derivación a redes externas. En el caso de Cerro Alto, según lo reportado por los estudiantes, es evidente que no se respeta este derecho. El derecho a participar en las decisiones que los afectan pareciera estar más presente en el Centro Educativo Verde, pero esto no es del todo claro en los datos producidos. Un estudio posterior podría investigar tensiones en cómo los centros escolares cautelan ambos derechos ya que, como señaló la directora del Centro Educativo Isla Verde, el proceso de denuncia en algunas situaciones de vulneración está mandado por ley.

Downes (2016) agrega que es particularmente necesario documentar las experiencias de los jóvenes que experimentan pobreza y exclusión social en riesgo de desertar. Las intervenciones que desarrollan los centros escolares, a través de su modelo de apoyo psicosocial, tendría que representar “una instancia para que los adolescentes

puedan desarrollarse, y no como una instancia exclusivamente centrada en la prevención de problemas psicosociales” (Berger 2004, s.p.). Al establecer desde la óptica de los adolescentes las preocupaciones que atiende el modelo de apoyo, se les valora como sujetos de su propia historia, generando instancias “para la reflexión sobre sí mismos y la consiguiente posibilidad de significar su propia experiencia.” (Berger, 2004, s.p.)

Los resultados de este estudio refuerzan la propuesta de Edwards (2010) respecto de atender a herramientas y capacidades relacionales para un trabajo interprofesional que sea efectivo en revertir la trayectoria de jóvenes en riesgo de desertar de la educación formal. En ambos casos se observa la importancia de crear estructuras que posibiliten el desarrollo de conocimiento común. A nivel del centro escolar es fundamental que el equipo de gestión, los profesores y la dupla psicosocial alineen sus propios motivos y objeto de la actividad para dar respuesta a los problemas y necesidades que los propios estudiantes señalan. Ello requiere planificar tiempo de reuniones donde los profesionales no se limiten a delegar el trabajo en otros profesionales o en redes externas. Un inicio podría tomar como referencia las reuniones que se realizan entre los educadores diferencial del equipo PIE y los profesores. Rescatando que en ambos casos se observó la voluntad de colaborar entre los profesionales de las comunidades educativas, están las bases para avanzar. Así mismo, la intención del modelo en ambos casos en la prevención de la deserción y otros problemas que contribuyen a ella.

Los resultados del estudio tienen implicaciones para la formación de los “nuevos” profesionales que se integran a los centros escolares. En su formación es importante desarrollar herramientas que posibiliten identificar y atender a aquello que importa a los profesores, explicar qué es importante en sus propias prácticas profesionales y tratar de alinear sus motivos y acciones a lo que es importante para los otros actores de la comunidad escolar. En términos

de la propuesta de Edwards (2010), esto implica saber utilizar la experticia relacional (comprender los motivos y las perspectivas de otros profesionales) y desarrollar agencia relacional (usar los conocimientos y motivos de otros para expandir su propia comprensión del problema y actuación en su resolución).

Referencias

- Adelman, H.S., & Taylor, L. (2006). *The school leader's guide to student learning supports: New directions for addressing barriers to learning*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Ainsworth, F., & Hansen, P. (2011). The Munro Review of child protection: Final report - a child-centred system: a review and commentary. *Children Australia* (Vol. 36). doi: <https://doi.org/10.1375/jcas.36.3.164>
- Berger, C. (2004). Subjetividad adolescente: Tendiendo puentes entre la oferta y demanda de apoyo psicosocial para jóvenes. *PSYKHE*, 13(2), 143 – 157. doi: <https://doi.org/10.4067/S0718-22282004000200011>
- Downes, P. (2016). Developing inclusive systems across the education, health and social sectors for early school leaving prevention. En M. Matthes, L. Pulkkinen, B. Heys, C. Clouder, L., & M. Pinto (Eds.) *Improving the quality of childhood in Europe*, Volume 6 (pp. 70-85). Brussels, Belgium: Alliance for Childhood European Network Foundation.
- Edwards, A. (2010). *Being an expert professional practitioner. The relational turn in expertise*. Springer: Dordrecht. doi: <https://doi.org/10.1007/978-90-481-3969-9>
- Edwards, A. (2011). Building common knowledge at the boundaries between professional practices: Relational agency and relational expertise in systems of distributed expertise. *International Journal of Educational Research*, 50(1), 33–39. doi: <http://doi.org/10.1016/j.ijer.2011.04.007>
- Edwards, A. & Downes, P. (2013). *Alliances for inclusion; cross-sector synergies and inter-professional collaboration in and around schools*. Brussels: EC
- Edwards, A. & Thompson, M. (2013) Resourceful leadership: Revealing the creativity of organizational leaders. En A. Sannino & V. Ellis (Eds) *Learning and Collective Creativity: Activity-Theoretical and Sociocultural Studies* (pp, 99-115. London: Routledge.
- Edwards, A., Daniels, H., Gallagher, T., Leadbetter, J., & Warmington, P. (2009). *Improving inter-professional collaborations: multi-agency working for children's wellbeing*. London: Routledge. doi: <https://doi.org/10.4324/9780203884058>
- European Commission (2013). *Reducing early school leaving: Reducing early school leaving: Key messages and policy support*. Final Report of the Thematic Working Group on Early School Leaving. Disponible en http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/policy/strategic-framework/doc/esl-group-report_en.pdf
- MINEDUC, División de Educación General, Equipo Unidad Transversalidad Educativa. (2017). *Orientaciones para la conformación y funcionamiento de los Equipos de Convivencia Escolar en la Escuela/Liceo*. Santiago de Chile. Disponible en <https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2017/04/convivencia-escolar.pdf>
- Munro, E. (2011). *The Munro review of child protection: Final report — a child-centred system*. London: Disponible en https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/175391/Munro-Review.pdf
- Naciones Unidas (2006). Convención sobre los derechos del niño. UNICEF Comité Español. Disponible en <http://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>
- Raczynski, D., Muñoz, G., Weinstein, J., y Pascual, J. (2013). Subvención escolar preferencial (SEP) en Chile: Un intento por equilibrar la macro y micro política escolar.

Montecinos, Carmen; Castro, Gabriela; Díaz, Rocío; Manríquez, Lizette & Edwards Anne (2018). Trabajo interprofesional en los centros escolares: cambiando trayectorias de vulnerabilidad a la deserción en estudiantes secundarios. *RELIEVE*, 24(2), art. M4. doi: <http://doi.org/10.7203/relieve.24.2.13386>







Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 11(2), 164-193. Disponible en <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol11num2/art8.pdf>

Yin, R. K. (2009). *Case study research: Design and methods* (4th Ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Valenzuela, J.P., & Montecinos, C. (2017). Structural reform and equity in Chilean schools. *Oxford Research Encyclopedia of Education*. doi: <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.108>

Agradecimientos

Este estudio fue parcialmente financiado por el proyecto Conicyt FB003.

Authors / Autores	To know more / Saber más
Montecinos, Carmen (carmen.montecinos@pucv.cl) Doctora en Psicología. Profesora Titular de la Escuela de Psicología y Directora Ejecutiva del Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile. Su investigación versa principalmente sobre aprendizaje profesional y mejoramiento escolar. Dirección postal: Av. Brasil 2950, Casilla 4059, Valparaíso (Chile)	 0000-0001-8382-1848  
Castro, Gabriela (gabriela.castro@pucv.cl) Licenciada en Psicología. Participa en diversas investigaciones en temas de política pública y se desempeña como psicóloga en centros escolares.	
Díaz, Rocío (rocio.diaz@ciae.uchile.cl) Licenciada en Antropología. Participa en diversas investigaciones en temas de política pública como investigadora en el Centro de Investigación Avanzada de la Universidad de Chile.	
Manríquez, Lizette (lixanister@gmail.com) Licenciada en Psicología. Participa en diversas investigaciones en temas de política pública y se desempeña como psicóloga en centros escolares	
Edwards, Anne (anne.edwards@education.ox.ac.uk) Profesora emérita del Departamento de Educación de la University of Oxford. Sus investigaciones abordan el trabajo interprofesional y el aprendizaje desde el enfoque de la teoría histórica cultural de la actividad. Dirección postal: 15 Norham Gardens, Oxford, OX2 6PY (England)	



Revista ELectrónica de Investigación y EValuación Educativa
E-Journal of Educational Research, Assessment and Evaluation
[ISSN: 1134-4032]



Esta obra tiene [licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/).
This work is under a [Creative Commons Attribution 4.0 International license](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/).