

¿Para qué contar con programas de intervención social en las escuelas en contextos de pobreza? Significados asociados al sentido de la implementación de los programas desde la perspectiva de los actores

Why have social intervention programs in schools in poverty contexts? Meanings associated with the purpose of the implementation of programs from the actors' perspective

Alejandra Santana López^{*1} ; Evelyn Mejías Meneces² ;
Mahia Saracostti Schwartzman^{3, 4} 

¹Universidad Autónoma de Chile; ²Universidad San Sebastián; ³Escuela de Trabajo Social, Universidad de Valparaíso; ⁴Núcleo Científico Tecnológico en Ciencias Sociales y Humanidades, Universidad de la Frontera

Resumen

En procesos de implementación de política educativa y de programas en específico, es crucial que éstos tengan sentido para los actores involucrados, pues impacta en los niveles de adhesión y compromiso con el cambio. Este artículo da cuenta de una investigación que buscó conocer los significados de actores educativos respecto al sentido de la implementación de programas de intervención social en escuelas en contextos de pobreza. La investigación se realizó mediante una metodología cualitativa de estudio de casos múltiples con cuatro escuelas chilenas vulnerables. Desde el punto de vista conceptual se abordaron referentes propios de la teoría de implementación de política, enfocándose en lo relativo a condiciones de implementación y rol de actores. En relación con los resultados, destacan tres grupos de significados que fundamentan

* Para correspondencia: Alejandra Santana López Mail: alejandrasanta@gmail.com
Investigadora asociada, Universidad Autónoma de Chile; Trabajadora Social. Doctora en Ciencias de la Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile.
La realización de este artículo fue apoyada por el proyecto ANID - FONDECYT REGULAR 1210172. Modelización del compromiso escolar, factores contextuales (familiares y escolares) y logros socioeducativos en niños, niñas y adolescentes (NNA): desde la literatura científica internacional a un estudio longitudinal mixto en el contexto chileno.

la presencia de los programas en la escuela: centrados en la vulnerabilidad de las familias y los niños/as, centrados en la oportunidad de que el profesor se centre en su función pedagógica y centrados en los cambios societales globales que impactan en la educación. Es importante para proyectar cambios y transformaciones a nivel de educativo de equidad que los actores comprendan y se involucren de renovadas visiones para comprender la educación desde un abordaje integral y con perspectiva de derechos.

Palabras clave: intervención social escolar, política educativa, cambio educativo, significados

Abstract

In the implementation processes of educational policies and specific programs, it is crucial that they make sense to the actors involved, as it impacts the levels of adherence and commitment to change. This article presents research that sought to understand the meanings of educational actors regarding the sense of implementing social intervention programs in schools in contexts of poverty. The research was conducted through a qualitative methodology of multiple case studies involving four vulnerable Chilean schools. From a conceptual perspective, references from policy implementation theory were addressed, focusing on implementation conditions and the role of actors. Regarding the results, three groups of meanings stand out that underpin the presence of programs in schools: those centered on the vulnerability of families and children, those centered on the opportunity for teachers to focus on their pedagogical role, and those centered on global societal changes that impact education. It is important for projecting changes and transformations in educational equity that actors comprehend and engage with renewed visions to understand education from a comprehensive approach and with a rights-based perspective.

Keywords: school social intervention, educational policy, educational change, meanings

Introducción

Tradicionalmente en el mundo se han impuesto políticas educativas diseñadas verticalmente poco conectadas con el contexto escolar cotidiano y sus dinámicas (McQuillan, 2021; Channa & Panezai, 2019). Las políticas públicas implementadas desde la lógica *top down* han sido ventajosas en cobertura, estandarización y en la minimización de costos de administración, sin embargo, se reconocen débiles en la generación de compromiso de los actores de los contextos y en el sentido que despierta en ellos (Quilabert & Moschetti, 2022; Kovac'evic' *et al.*, 2018; Tikkanen *et al.*, 2017). En la política educativa mundial se han desarrollado diversas olas de reformas (Donoso-Díaz, 2021; Datnow, 2020) las cuales han buscado generar cambios educativos ya sea en materia de programas con implicancias curriculares

como en programas de mejoramiento a la gestión que abordan barreras no académicas que repercuten en la calidad educativa (Fullan, 2020). En este artículo se comprenderá la implementación de programas de intervención social (en adelante programas) en las escuelas como una expresión de reforma, ya que buscan generar procesos de cambios en el ámbito escolar articulando la política educativa, la política social e intersectorial (Muñoz y Larraín, 2019).

En Chile, los programas se han ido posicionando en los últimos veinte años aproximadamente en las escuelas (Santana, 2021; Cárcamo *et al*, 2020; Saracostti, Santana y Lara, 2019), a diferencia de otros lugares del mundo, donde han tenido un temprano y amplio desarrollo, como Estados Unidos, Hong Kong, Reino Unido (Gherardi, 2017; Reiningger y Saracostti, 2013). La contribución de los programas tiene sentido cuando desde la política educativa se han alcanzado metas de acceso y cobertura (MINEDUC, 2022; Consejo de Evaluación del Sistema de Educación Pública, 2021; OECD, 2020), buscando resultados y de calidad, lo que ha obligado a enfocarse en las condiciones de aprendizaje. Las que en contextos de pobreza buscan equidad a fin de equiparar condiciones mínimas para el logro de aprendizajes respondiendo a un imperativo ético de justicia social educativa (Bogotch, 2021; Saura y Mateluna, 2020; Lunneblad, 2020).

Paralelamente, durante los últimos 15 años en el país se ha ido legislando en materia educativa en favor de la inclusión y la equidad, con una perspectiva integral de la educación. Surgiendo normativas que propician el desarrollo de programas. Algunas de ellas han sido: la Ley General de Educación (2009), la Ley de Subvención Escolar Preferencial (2008), el Decreto de Educación Especial (2009), la Ley 21.040 (2017) que crea la Nueva Educación Pública.

Entonces, si bien se aprecia un contexto de reforma donde la política educativa es proclive a establecer mecanismos de equidad, son las escuelas y los actores implementadores de programas, quiénes no siempre han sido partícipes del diseño de estos programas, los cuales, en ocasiones, no están integrados a los Planes Educativos Institucionales de cada establecimiento o no se visibilizan como parte de la gestión de la escuela (Santana, 2021).

De esta manera, conocer los significados que poseen los actores educativos – directores, profesores, profesionales especialistas – es clave, pues en la medida que los programas tienen sentido para ellos, se esperaría mayor adherencia y compromiso en su implementación (Garretton *et al*, 2022; Quilabert & Moschetti, 2022). El sentido que poseen los programas para cada actor puede estar mediado por el rol profesional que juegan en la implementación de ellos (Nygreen & Mc Dermott, 2021; Turner & Spain, 2020).

Los programas como procesos de intervención social dan cuenta de un horizonte de transformación, una particular manera de aproximarse a los fenómenos sociales, con determinadas opciones metodológicas y éticas que sustentan el diseño y aportan coherencia interna a sus propuestas de implementación (Razeto, 2016; Muñoz, 2011). Son

intervenciones que consideran en su comprensión y acción, aspectos psicológicos y sociales que conforman la situación en que se encuentran las personas-sujetos de intervención (Du Ranquet, 1991), particularmente condiciones de vida familiar y escolar de los NNA. Los programas desarrollan diversas estrategias, principalmente promocionales y preventivas asociadas al bienestar escolar, algunas de ellas implican: trabajo directo con la familia, estrategias de intervención colectivas con familias, estrategias que potencian la labor de profesores y familias, la activación de recursos comunitarios, entre otras (Saracostti, 2013; Saracostti *et al.*, 2019; Lara *et al.*, 2020a; Saracostti *et al.*, 2020; Santana, 2021).

Los programas han tenido diversas expresiones en las escuelas públicas chilenas, algunos han sido catalogados de programas de carácter psicosocial vinculándose inicialmente al quehacer de las duplas psicosociales (Padilla, 2022; Jarpa *et al.*, 2020), posteriormente, cuando las intervenciones fueron consolidándose en las escuelas comenzaron a asociarse a los equipos de convivencia escolar (Padilla, 2022; Gatica, 2016), situando su quehacer en un marco comprensivo más complejo e integral del fenómeno escolar (Muñoz *et al.*, 2019).

Este artículo busca dar a conocer los significados asociados al sentido atribuido a los programas en escuelas públicas desde la perspectiva de directores locales-municipales, directores de escuelas y profesores. El documento se organiza en cinco secciones además de esta introducción. La segunda sección se enfoca en el abordaje conceptual de los significados desde la teoría de la construcción social de la realidad. La tercera sección recoge elementos estudiados desde la implementación de reforma aplicados a la implementación de programas. La cuarta sección da cuenta de la metodología utilizada en la investigación. La quinta sección expone los resultados del estudio, organizado en tres grupos de significados emergentes, y finalmente, la sexta sección sintetiza las principales conclusiones.

Significados del sentido de los programas de intervención en la escuela. Una aproximación desde la construcción social de la realidad

La aproximación a los significados del sentido que los actores de las escuelas atribuyen a los programas se inscribe en la apuesta epistemológica de la investigación que está a la base de este trabajo, es importante comprender a qué apelan los significados y cuál es su rol en la construcción social de la realidad, que se hace de manera individual y colectiva, y de qué forma esto va influyendo en las disposiciones y comportamiento cotidiano, es decir, en las prácticas cotidianas de implementación de los programas en las escuelas.

Desde los referentes teóricos de la construcción social de la realidad de Berger y Luckmann (1968) se plantea que la realidad o realidades son conocimientos que guían la conducta humana, así el conocimiento sería individual y particular. Se alcanza el consenso de la realidad cuando se comparte este conocimiento a través de diversos procesos sociales que la organizan y la hacen “objetiva”. Uno de los procesos de objetivación es el lenguaje, la

producción de signos, símbolos y códigos que son extraídos de la vida cotidiana. Es a través del lenguaje que se capturaron los significados de los actores de las escuelas mediante las entrevistas realizadas en el marco de esta investigación.

Para la comprensión y al significado compartido de la realidad es necesario un acto comunicativo, esto es, un discurso o diálogo generador de significado dentro de un sistema para el cual la comunicación es relevante (Aylwin y Solar, 2002). Los actores del contexto escolar han construido históricamente sus propios conocimientos, es decir, sus propios significados acerca de los niños/as, sus condiciones de vida y los programas que están dirigidos a ellos, dichas construcciones emergen del lugar que ellos ocupan en el entramado de relaciones dadas en el sistema educativo y la escuela.

Al aproximarse a los significados que están contenidos en el lenguaje de los actores se aproxima también a comprender su manera de concebir el mundo y actuar desde esos referentes, se alcanza a la construcción del “mundo de nosotros”, aquel que es “único, común e intersubjetivo (...) sólo a partir de la situación cara a cara, sólo desde la vivencia común del mundo en el nosotros, puede constituirse el mundo intersubjetivo” (Schütz, 1962, 200). Y es desde esa intersubjetividad que reviste una dimensión social de la construcción de estos significados, es decir, se construyen con otros.

La persona llega a un mundo que ya cuenta con interpretaciones de estos significados y símbolos de la realidad. Esta se encuentra constituida por un orden de objetos, de ideas, de valores, de situaciones que estaban designadas y diseñadas antes de que la persona existiera. Sin embargo, cada individuo se ubica en este mundo de una manera única y particular. Las motivaciones, las necesidades, los deseos, los compromisos religiosos e ideológicos se asumen de una manera exclusiva y única, es justamente eso, lo que se buscó recoger desde los discursos de los actores de las escuelas.

Enfoque implementación de programas de intervención social escolar: el sentido y los actores involucrados

Para dar cuenta de los procesos de implementación de programas se ha optado por usar referentes teóricos de Datnow, Hubbard y Mehan (2002), Park y Datnow (2022) y (Datnow *et al*, 2023) quienes documentaron reformas a gran escala en el mundo. Para ellos, la implementación apunta al acto de “hacer” la reforma o un componente de ella. En este artículo se asumirá que la implementación de los programas son una expresión – entre otras - de implementación de reforma educativa.

a) Sentido de los programas de intervención social en la escuela

Santana (2021) en su aproximación al estudio cualitativo de la implementación de programas en escuelas, desarrolló cinco argumentos que justifican el sentido de los programas de intervención social presentes en ellas. Uno de los sentidos apunta a que los programas responden a la necesidad de implementar *estrategias que contribuyan a la educación equitativa*. Desde la comprensión de la educación como un derecho complejo que va más allá del acceso y que problematiza sobre las condiciones de aprendizaje de los niños/as (UNICEF, 2015).

El segundo argumento ubica a los programas como *respuesta a la educación como derecho de la infancia* (Rodríguez *et al*, 2022; UNESCO, 2015). Aquí, los programas velan por el derecho a la escolaridad de los niños/as mediante el abordaje de aspectos contextuales - de la escuela, sus familias y la comunidad -, llevando discursivamente la temática de los derechos como nuevo paradigma a la escuela.

Un tercer argumento apela a que *los programas son estrategias de mejora escolar*, no sólo desde indicadores estandarizados sino, recogiendo las particularidades de los contextos en que se implementan (Bogotch, 2021; Leithwood, 2021).

Un cuarto argumento se ubica desde la gestión escolar donde *los programas son una oportunidad para desplegar la capacidad para movilizar los recursos* pedagógicos, profesionales, financieros, materiales y sociales para el logro de resultados de aprendizaje (Mendenhall, Iachini & Anderson-Butcher, 2017).

Un quinto argumento sostiene que los programas buscan *responder a nuevas configuraciones familiares* y a niños/as con renovadas demandas de apoyo (De Martino, 2022; Mondéjar, 2021).

b) Condiciones de los procesos de implementación de programas

Condiciones globales

Las condiciones globales tienen relación con declaraciones de política, nuevas reglas o procedimientos que potencialmente condicionan las interacciones de los actores en otros contextos de la cadena de la política (Bergeron *et al.*, 2019; Vandeyar, 2015). Se expresa en las interacciones personales, frente a problemas reales en contextos sociales concretos (Datnow *et al*, 2012). En el análisis de estas condiciones se incluyen las dinámicas de poder de los involucrados y las propias perspectivas del mundo social que ellos poseen, considerando su ubicación en las instituciones. Estas perspectivas dan cuenta de distinciones de género, etnia y clase social que se expresan en el discurso cotidiano de la escuela influyendo en el diseño y ejecución de la política educativa, en este caso, de los programas.

Condiciones específicas: la escuela

Las condiciones específicas son aquellas que afectan la forma en la que la escuela incorpora la política, en este sentido es clave la cultura escolar, la que mediará los procesos de implementación (Bergeron *et al.*, 2019). Esta se conforma por creencias y expectativas, interacción entre colegas, normas y creencias compartidas por los estudiantes, profesores, directivos y otros. Incluyen la forma en que la escuela se relaciona con su entorno, considerando los límites, los cuales pueden ser facilitadores u obstaculizando de procesos de cambio.

En relación a los límites y los procesos de implementación, Fullan (2015) recomienda multiplicar y diversificar las conexiones de la escuela con la comunidad. Es decir, la permeabilidad de los límites favorece los procesos de cambios e implementación de programas.

Actores involucrados en los procesos de implementación de programas

El papel de los actores en la implementación de programas es muy importante, así lo constata Vanderyar (2015) descubriendo que las dificultades están asociadas a formas diversas de interpretar el mandato político por parte de los líderes, no contar con las capacidades y competencias necesarias para que la política llegue a las escuelas y sea efectivamente implementada por quien corresponda.

Los procesos de implementación pueden demandar nuevas actividades para todos los actores, las cuales deben desarrollarse en las escuelas según características estructurales como: la disposición organizacional, las estructuras de seguimiento, las estructuras de gobierno, la calendarización del tiempo, las reglas y procedimientos. Estas actividades son permeadas por las condiciones específicas. Así, la expresión de actoría de los participantes se dará en esta trama de relaciones estructurales-culturales que emergen del contexto escolar.

Si bien, la literatura indica que son múltiples los actores involucrados en la implementación de programas, se ha optado por profundizar en dos de ellos, dado su poder y posicionamiento relativo en la dinámica escolar, referencias que también resultan de utilidad para interpretar los datos de la investigación reportada.

En la revisión bibliográfica se identifica a los directores de escuela como un actor que posee un rol de soporte activo y abierto a la implementación de programas, su posición es crítica para asegurar el éxito en los lineamientos del cambio escolar. Se espera de ellos el ejercicio de un liderazgo instruccional, creando y manteniendo un sentido de confianza en la escuela, usando mecanismos de micro-políticas positivas para negociar entre áreas, creando una comunidad profesional y redes de comunicación internas (Lupton & Thrupp, 2013).

Para involucrarse en el cambio escolar se requiere que los directores sean facilitadores de los procesos de reforma, que cuestionen sus estilos de liderazgo y su interacción con los profesores y profesionales especialistas (Santana y Reininger, 2017).

Los procesos de implementación de programas pueden implicar dinámicas complejas que afectan áreas sensibles de la escuela y serían más exitosos cuando se llevan a cabo de manera participativa, involucrando a distintos actores de la comunidad y del entorno significativo, así se requieren directores que ejerzan liderazgos compartidos que abarquen la institucionalidad en su globalidad, donde estos sean legitimados y respetados en su labor (Park y Datnow, 2022).

Park y Datnow (2022) destacan la dimensión emocional que debe ser gestionada por los directores en procesos de reforma y que se ha hecho más urgente en contextos de post pandemia, así destacan que ellos actúan como guardianes, mediadores y administradores del clima emocional de sus escuelas mientras procesan sus propias emociones. Se descarta que cuando esta gestión se desarrolla en escuelas con menos recursos – como es el caso de las escuelas chilenas estudiadas – los directores pueden expresar emociones con mayor intensidad.

Los directores necesitan apoyos que les permitan darse cuenta, comprender y manejar las emociones de las personas en sus sistemas, así como oportunidades para procesar y comprender los suyos. Las emociones pueden ser energizantes para la reforma escolar, pero también pueden ser un factor de desempoderamiento (Op cit, 2022).

Los profesores son otro actor destacado desde la literatura por su despliegue estratégico en la implementación de programas y de las diversas expresiones de reforma educativa, ellos no responden pasivamente a las directrices del mandato de los niveles más altos de las organizaciones. Por el contrario, pueden responder de variadas maneras (Datnow, 2020). Si consideran que, si sus ideologías son consistentes con la que plantean los programas, a menudo los apoyan; mientras que aquellos que encuentran que sus ideologías son incompatibles pueden resistirse al cambio. La respuesta de los profesores también se puede correlacionar con las características personales como la edad o etapa de su carrera, género, la raza y la cultura (Nygreen & Mc Dermott, 2021).

En los procesos de implementación de programas impulsados por agentes externos se tienden a generar tensiones con los profesores, pues se apela a que este tipo de reformas son prescriptivas, inhiben la creatividad y la adherencia al cambio por parte de los docentes. Por otra parte, cuando la reforma es más flexible y deja en manos de la escuela algunos procesos, la tensión surge desde el argumento de la falta de tiempo por parte de los profesores (Datnow, 2020).

Método

El análisis de los significados asociados al sentido de los programas en la escuela es parte de una investigación más amplia relativa al análisis de la implementación de programas de intervención social en escuelas en Chile, así la descripción de la metodología responde al diseño global utilizado.

Se trabajó con una metodología cualitativa, mediante un diseño de estudio de caso (Stake 1998) de carácter instrumental y colectivo.

Muestra

Las escuelas seleccionadas poseían atributos homogéneos y heterogéneos que operaron como criterios de contrastes entre casos y enriquecieron el análisis. Los atributos homogéneos fueron: ser públicas, de educación básica, vulnerables de acuerdo a su Índice de Vulnerabilidad Escolaridad, beneficiadas por la Subvención Especial Preferencial, que contará con programas en procesos de implementación y se ubicaran en la Región Metropolitana. Los atributos heterogéneos fueron: el rango de vulnerabilidad de la escuela, el rango rendimiento escolar de los niños y niñas y el origen y financiamiento de los programas.

Tabla 1. Escuelas participantes

Escuela (seudónimo)	Caso	Comuna
Lucila Godoy	1	Pomaire
Irma Salas	2	Peñalolén
Olga Poblete	3	Peñalolén
Amanda Labarca	4	María Pinto

(Elaboración propia)

Los *participantes* por cada escuela fueron actores involucrados en la implementación de programas, se consideró: directores de educación representantes de los sostenedores públicos, en este caso del espacio local dado por los municipios en que emplazan las escuelas, ellos tienen el rol de llevar la política educativa local a las escuelas; los directores de escuelas y profesores. El detalle de tipo y cantidad de participantes por escuelas puede apreciarse en la Tabla 2.

Tabla 2. Participantes por Escuelas

		Caso 1	Caso 2	Caso 3	Caso 4
		Escuela	Escuela	Escuela	Escuela
		Lucila	Irma Salas	Olga	Amanda
		Godoy		Poblete	Labarca
Directores	Director/a	2	1	2	1
Profesores	Educador/a diferencial	1	1	1	1
	Profesor/a Jefe	1	1	1	1
	Profesor/a Jefe	1	1	1	1
Director/a de educación representante del sostenedor municipal		1	1	1	1
Total de participantes por escuelas		6	5	6	5

(Elaboración propia)

Instrumentos de recolección de datos

Las técnicas de recolección de datos utilizadas fueron entrevistas semiestructuradas individuales aplicadas a los participantes. La pauta de entrevista fue construida de acuerdo con una matriz de tópicos y dimensiones correspondientes a la investigación global. La tabla 3 presenta una síntesis de los tópicos que se vinculan directamente con lo abordado en este artículo.

Tabla 3. Tópicos y dimensiones de análisis

Tópicos	Dimensiones
Procesos de implementación de los programas de intervención en la escuela	Características del proceso de implementación de los programas Antecedentes históricos asociados a la implementación de los programas Caracterización del contexto sociocultural en que se desarrollan los programas. Tensiones asociadas a la implementación de los programas Relación entre programas y redes sociales locales. Relación entre programas y familias
Percepciones de los distintos actores de la comunidad educativa	Sentido de las estrategias de intervención Caracterización de niños y familias destinatarios de los servicios provistos por los programas Características de las estrategias de intervención Contribuciones de los programas al contexto educativo Limitaciones de los programas al contexto educativo Implicancias educativas y sociales

(Elaboración propia)

Estrategia de Análisis de Datos

Los datos se analizaron bajo el modelo de la Grounded Theory (Glaser & Strauss, 1967 en Taylor & Bogdan, 2002), quienes plantean tres niveles de codificación: abierta, axial y selectiva. Al tratarse de un estudio de carácter exploratorio - descriptivo, se usó la codificación abierta; ya que busca clasificar los datos en categorías más abstractas, fragmentando, comparando y categorizando los datos (Strauss y Corbin, 2002). El análisis de los datos se realizó con el apoyo del software Atlas Ti.

Presentación de resultados y discusión

Para la elaboración de este artículo, el análisis se centró en las líneas de significados que aportaban argumentos de sentido desde los actores. Se reconocieron tres grupos de significados de sentido que justifican la presencia de los programas en la escuela: 1) centrados en la vulnerabilidad de las familias y los niños/as, 2) centrados en la oportunidad de que el profesor se centre en su función pedagógica y 3) centrados en los cambios societales globales que impactan en la educación.

a) Los programas de intervención como respuesta a las condiciones de los niños/as y sus familias en contextos de pobreza

Este grupo de significados se centra en justificar el sentido de los programas en las escuelas pues a través de ellos se puede dar respuesta a los niños/as y las familias, los cuales en condiciones de pobreza revisten especial complejidad.

En este sentido, se reconoce que las familias se han transformado y que actualmente experimentan nuevas tensiones y ajustes internos y con las esferas sociales que se relacionan (De Martino, 2022; Mondéjar, 2021). En este escenario la escuela asumiría su apoyo incorporando programas y nuevos profesionales especialistas para dar soporte a la labor educativa. Este grupo de significados ha estado presente transversalmente en los distintos actores participantes de la investigación.

La/el director/a del caso 4 señala:

“(...) tenemos niños que están en situaciones de alta vulnerabilidad (...) ellos tienen muchos problemas económicos, familiares, además hay problemas de abandono; mira esas mamás son jefas de hogar, tienen que trabajar, muchos niños pasan mucho tiempo solos o al cuidado de una vecina, o de hermanos (...) requieren de este apoyo profesional y que son específicos, los docentes no estamos preparados para solucionar este tipo de problema (...)” (Directora/la de escuela, Caso 4).

La concepción de vulnerabilidad presente en estos significados se asocia a problemáticas familiares fruto de las transformaciones sociales que ha vivido la familia en las últimas décadas y las concepciones de infancia-niñez que se construyen en la escuela. Estas transformaciones, especialmente en contextos de pobreza, dejan a la escuela desprovista de herramientas de comprensión y de acción frente a ellas (Santana, 2021).

Adicionalmente, se aprecia una tendencia en el discurso de los actores, asociada a las condiciones globales de implementación denominada *perspectivas del mundo*, donde la escuela piensa a las familias desde modelo ideal y tradicional que debiese responder a los requerimientos de la escuela en relación con el proceso de escolarización de los niños/as (Santana y Reininger, 2017). Cuando esto no ocurre, se apela nuevamente la vulnerabilidad como explicación.

Especialmente los profesores con mayor trayectoria se perciben desconcertados con las transformaciones familiares y como afectan los procesos de escolarización, quienes pueden incluso sentirse paralizados en las posibilidades de acción de la escuela (Datnow, 2020; Matus, 2015), limitando las oportunidades de cambio, apreciándose desesperanza y proyección ésta en el desarrollo de los niños/as.

En la explicación de la vulnerabilidad también se encierra el riesgo de estigmatizar a los niños, desconociendo sus potencialidades de desarrollo en contextos de apoyo y de estímulos sistemáticos, en espacio escolares que sean garantes de su derecho a la educación independiente de sus condiciones personales y familiares (Unicef, 2015; Unesco, 2015).

Estos significados pueden limitar la innovación de los profesores, el desarrollo de estrategias pedagógicas que no se adecúen al perfil de los estudiantes y peor aún no creer en las capacidades de los niños/as.

Desde este grupo de significados se desprende – como parte de las condiciones globales - que la escuela sí sería llamada a actuar frente a los problemas psicosociales de los niño/as. Lo que sería consistente con las líneas teóricas de justicia educacional que apuestan por un rol social y ético de la escuela en disminuir las inequidades (Datnow *et al.*, 2023; Moyano, 2020; Lunneblad, 2020). Así lo destaca un/a director/a:

“La escuela fundamentalmente es un proyecto social y como tal debe satisfacer las necesidades de la sociedad y del sector donde está ejerciendo todas sus acciones (...)” (Director/a de escuela, Caso 3).

Este grupo de significado es el predominante en las escuelas es consistente con los argumentos de sentido asociados a responder a las nuevas configuraciones familiares – en este caso marcadas por la concepción de vulnerabilidad – y el sentido de equidad de Santana (2021). Llama la atención que la escuela no apela a dimensiones estructurales que permitan explicar los actuales perfiles de familia tendiendo a limitar su perspectiva a la condición de pobreza que explica las dificultades en la escolarización de los niños/as. No se problematiza respecto a la construcción de familia y/o infancia, y la forma en que estas limitan o aportan al quehacer educativo.

b) Los programas de intervención como oportunidad para que los profesores se centren en la dimensión pedagógica de la formación de los niños/as

El segundo grupo de significados indica que los programas contribuyen a la diferenciación del rol de los profesores respecto a los profesionales especialistas. Esta diferenciación sería una oportunidad para que los profesores se enfoquen en los procesos de enseñanza-aprendizaje, suponiendo esto generaría mejores logros de aprendizaje en los niños/as (Marcionetti & Castelli, 2022; Oberle *et al.*, 2020). Se asocian a las condiciones específicas de implementación, relativas a las dinámicas entre los actores involucrados, diferenciándose según la cultura escolar del establecimiento.

Los profesores estiman que el apoyo psicosocial a los niños es un ámbito que escapa de sus competencias, desde ahí la necesidad de contar con profesionales que posean herramientas para responder a las problemáticas de los niños/as.

Uno de los profesores señala: *“(...) porque los niños tienen más problemas pedagógicos, conductuales, entonces (...) como que se nos escapan, (...) no tenemos las herramientas necesarias como para ir atendiendo cada caso, ustedes llegan a los apoderados, van a los hogares de los apoderados, y ellos los reciben, entonces los reciben de diferente forma”* (Profesor, Caso 4).

Si bien, se espera que los profesores cuenten con herramientas para comprender las condiciones de vida de los niños/as y problematizar sobre sus prácticas docentes en ese escenario, no cuentan con los conocimientos técnicos para desarrollar procesos de intervención social, pero sí son piezas necesarias para el diálogo interdisciplinario (Park & Datnow, 2022). Esta diferenciación de tareas demandaría a la escuela ajustes de interacción, desde lógicas de colaboración y cooperación dentro de las condiciones específicas de implementación de programas.

De esta manera, la necesidad del trabajo colaborativo se vincula al mandato social que tendría la escuela de responder a los niños/as desde un enfoque integral y con perspectiva de derechos (UNICEF, 2015; UNESCO; 2015). En estos términos, uno/a de los/as directores/as de educación comunal:

“(..) [los profesores] se dieron cuenta que había ámbitos que ellos no iban a poder cubrir, por lo tanto se requerían profesionales externos que se hicieron cargo de estos casos y ayudar en lo que es el tema de la estadía del niño en la escuela, que llegue no sólo por el conocimiento, si no que seamos capaces de resolver una problemática que le va a afectar en su desarrollo personal, por eso que la primera instancia fue incorporar psicólogos” (Director/a de educación representante del sostenedor municipal, Caso 4)

Por otra parte, las condiciones de pobreza de los niños/as es una arista más respecto a múltiples demandas que los profesores deben hacer frente, tanto en su labor en aula, como en sus tareas de gestión (Nygreen & McDermott, 2021). Contar con los programas resulta una vía de descompresión de las demandas, exigencias y abordaje de situaciones que exceden lo pedagógico. Sin embargo, se debe considerar que los procesos de intervención no son aislados y se necesita del diálogo con los profesores (Santana, 2021).

En este sentido, es fundamental el rol de los directivos – quienes desde las condiciones globales de implementación – deben enfatizar en el papel que juegan los programas y a la vez delimitar en qué aspecto los profesores sí deberán involucrarse y cómo colaborar desde su quehacer (Park y Datnow, 2022).

Este grupo de significados justificaría la presencia de los programas a partir de la necesidad de diferenciar funciones entre profesores y profesionales especialistas basado en el supuesto que los profesores podrían mejorar su labor y aliviar su carga de trabajo. Esto se relaciona al sentido de la presencia de los programas como aporte a la gestión de movilizar recursos técnico-pedagógicos, asociado a las capacidades y especialidades técnicas de profesores y de otros profesionales desarrollado por Santana (2021).

Este grupo de significados podría tener como riesgo, el asumir una concepción dicotómica rígida entre quienes se centran lo pedagógico y quienes se centran en los problemas psicosociales, no logrando aportar a una educación integral. Lo que podría evitarse contando con líderes que propicien el diálogo interdisciplinario (Park y Datnow, 2022; Datnow, 2020).

c) Los programas de intervención en la escuela como expresión de transformaciones sociales globales que inciden en la educación

El tercer grupo de significados ubica el sentido de los programas en las renovadas concepciones de educación que subyacen a la política educativa y que han orientado decisiones que impactan la gestión escolar. Estos significados han emergido especialmente desde los directores y hacen alusión a un análisis macro que incluye: nuevas formas de concebir lo educativo, la integralidad en la educación, la tendencia de las políticas educativas y los recursos que hoy se disponen para abordar cambios sociales que impactan en las familias, los niños/as y su experiencia escolar. Se vinculan a condiciones globales de implementación en el ámbito de las políticas, declaraciones y nuevas reglas que van permeando los procesos de implementación.

Por ejemplo, en Peñalolén, comuna en que se ubican dos de las escuelas estudiadas (Caso 2 y 3), se ha realizado un trabajo desde el año 2008 implementando estrategias de apoyo psicosocial para los niños/as haciendo una apuesta por este tipo de abordaje. Esto les ha significado, canalizar estas decisiones en la política educativa local implementando el *Programa de Duplas Psicosociales* en los establecimientos de la comuna.

Lo que es consistente con la visión de la UNESCO (2015), donde la concepción del derecho a la educación ha cambiado y se ha complejizado, incluyendo el derecho a la escolaridad, el derecho a aprender y el derecho a recibir un trato digno en condiciones de igualdad de oportunidades.

La educación como un derecho complejo ha sido plasmada en la actual Ley General de Educación de Chile (2009) destacando los principios de equidad, integralidad e inclusión.

Este abordaje integral de la educación, demanda que las escuelas se abran a los recursos comunitarios. Por ejemplo, en la comuna de Peñalolén ha logrado establecer una red de apoyo a la infancia que dialoga con las escuelas, con un sistema de alerta temprana, entre otras iniciativas que complementan la labor de apoyo psicosocial que brinda la escuela, logrando una sólida articulación de política educativa y política de infancia a nivel local.

Por otra parte, las escuelas participantes cuentan la Subvención Escolar Preferencial, que aporta recursos adicionales por estudiante a las escuelas que atienden a niños/as que poseen menor nivel socioeconómico, cuya situación en sus hogares les dificulte sus posibilidades de enfrentar el proceso educativo.

En el caso de las otras escuelas investigadas, Casos 1 y 4, destacan la relevancia del *Programa de Integración* (Decreto 170, 2009) el cual fue una oportunidad para que ingresaran profesionales especialistas desde el abordaje de las necesidades educativas especiales.

Para las escuelas más aisladas por las condiciones geográficas, por su carácter semirural – Casos 1 y 4, justifican la presencia de los programas desde la ausencia de redes de infancia en el contexto local inmediato en que se ubican las escuelas, siendo necesario asegurar esos recursos al interior de ellas.

Las nuevas concepciones asociadas a la educación – que ya están declaradas en el marco normativo chileno - apelan a principios de integralidad, derechos, inclusión y equidad, sin embargo, no hay una única forma de canalizar esto en la gestión escolar. Una vía posible es mediante los programas, dispositivos que en sus fundamentos recogen parte de los principios declarados en la ley. Este grupo de significados se vincularía con el sentido de los programas en las escuelas asociados a contribuir con una educación equitativa de acuerdo a los sentidos propuestos por Santana (2021).

Para lograr que los programas se implementen de manera eficiente se requieren condiciones, entre ellas, contar con una política local que comprenda las lógicas educativas y que brinde los apoyos relativos a la voluntad política para la generación de estrategias de mejora. Por su parte, es necesaria la voluntad y la práctica de diálogo y articulación entre la política educativa local y la política de infancia a este nivel.

Conclusiones

Develar los significados que los actores construyeron en torno al sentido de por qué los programas en la actualidad han llegado a las escuelas y se proyectan en ellas, es fundamental pues serán estos significados que movilizarán a los actores en el tiempo, influyendo en la disposición a propiciar los procesos de intervención social como estrategias de reforma educativa y afectarán las posibilidades de ajustes en sus rutinas para el desarrollo e incorporación de nuevas prácticas en el contexto escolar.

La forma en que estos actores han construido sus significados ha estado mediada por sus propias condiciones globales y específicas, sus concepciones de lo educativo y de los niños y sus familias, y las experiencias de implementación de los programas en las escuelas. En este sentido, se debe recordar que los procesos de implementación como procesos de cambio se desarrollan de manera impredecible, no lineales, mediante la interacción de los distintos actores en la escuela, bajo condiciones de incertidumbre e inestabilidad, desde ahí la relevancia de aproximarse buscando la comprensión que estos actores poseen de la dinámica escolar desde sus ubicaciones posicionales y relacionales. Esto puede iluminar a directivos de escuela, directivos de niveles intermedios y centrales para generar procesos de acompañamiento, monitoreo y evaluación del cambio.

En los procesos de implementación de programas se pueden reconocer los significados de los distintos actores, sin embargo, no puede desconocerse que habrá actores que tendrán más poder es la estructura escolar y que serán más influyentes para potenciar o limitar la implementación, por tanto, no se puede tener una visión ingenua de esto. En el análisis de estos significados en el contexto chileno, destaca el posicionamiento de los profesores y sus históricas demandas por mejorar sus condiciones laborales. Al parecer los programas contribuir a transformar parte del escenario de los docentes. También surgió como actor

posicionalmente relevante la autoridad local en materia educativa, dado que la coherencia con las líneas de acción entre política educativa y política de infancia a nivel local, aportando consistencia y sentido a las estrategias de reforma en las escuelas.

Esta aproximación a los sentidos que estos actores atribuyen a la implementación de programas de intervención social en la escuela aporta a la comprensión de ámbito en que se pueden proyectar estrategias. Una de ellas es potenciar el trabajo colaborativo profesores-profesionales especialistas identificando aportes diferenciados y complementarios.

En este sentido, una vez que profesores y profesionales especialistas tienen conocimiento de las habilidades y experticias mutuas, es posible identificar qué funciones pueden ser complementarias en lo que respecta a apoyar a los niños/as en sus procesos de aprendizajes. Los desafíos del trabajo interdisciplinario apuntan a poner al servicio de un objetivo común las contribuciones de las distintas disciplinas, lo que es coherente con la política educativa que concibe la educación como un fenómeno complejo que requiere de un abordaje interdisciplinario.

Las estrategias colaborativas entre profesores y profesionales especialistas deben contar con un soporte de gestión en la escuela y con el apoyo de un liderazgo claro desde directivos.

Es importante reconocer el nuevo rol que han ido construyendo los profesionales especialistas, si bien este artículo no ha abordado explícitamente su voz, sí han estado presente en los discursos y significados de los actores abordados. Ellos están aportando un nuevo vínculo de la escuela con las familias, donde se da relación distinta a la que se ha construido tradicionalmente con inspectores o profesores. Ellos se perciben más cercanos, preocupados, horizontales en el trato. Esta relación profesional puede ser un vehículo para nuevas formas de vinculación y para propiciar una escucha activa a las demandas que la familia contemporánea hace a la escuela. Considerando los antecedentes entregados, se hace necesario incluir intencionadamente las voces de los profesionales especialistas junto a otros actores relevantes en las comunidades educativas como las familias, los estudiantes e instituciones locales que puedan incidir en las dinámicas escolares. En cuanto a los estudiantes, su involucramiento activo en diversos ámbitos de su vida escolar, en las dinámicas del aula (Ing *et al.*, 2015), en la construcción curricular (Charteris & Smardon, 2019) y en la comunidad escolar más amplia (Castillo, Rodríguez & Escolara, 2018) son aspectos por considerar en cuanto actor clave al momento de la implementación de programas en las escuelas. Sin embargo, la participación infantil y adolescente en la comunidad escolar ha sido poco abordada y a veces constreñida por razones estructurales (Oswell, 2016), a pesar de la insistencia desde los estudios de infancia respecto a la capacidad agencial y transformadora de niños, niñas y adolescentes (Esser *et al.*, 2016) y su consideración como actores sociales y políticos (Vergara *et al.*, 2015), planteando el desafío de estudiar los programas de intervención social y educativa también desde las perspectivas de los estudiantes.

En cuanto a las familias así como los actores del entorno cercano a las escuelas, y desde la lógica de la implementación de programas de intervención en las escuelas como una expresión de reforma que buscan generar procesos de cambios en el ámbito escolar articulando la política educativa, la política social e intersectorial (Muñoz y Larraín, 2019), queda pendiente el desafío de identificar las perspectivas de actores tales como los servicios de salud, servicios sociales de bienestar familiar o instituciones locales de protección de la niñez, por nombrar algunos. Algunos modelos de intervención escolar, en efecto se basan en abordajes intersectoriales, como por ejemplo el modelo “WSCC” de Atlanta (Lewallen *et al.*, 2015) o el modelo EPIC de Chile (Saracosti *et al.*, 2020), que involucran aproximaciones colaborativas y sistémicas entre las políticas educacionales, las de salud, incorporando además la participación de las familias y las comunidades.

En relación a la metodología utilizada en esta investigación, es posible reconocer como limitaciones, el no haber explorado algunas dimensiones cuantitativas de manera complementaria, habría sido interesante revisar algunos indicadores de rendimiento o de mejoramiento en aspectos relacionales entre los niños/as a modo de generar hipótesis relativas a la efectividad de los programas. Por otra parte, si bien, el diseño consideró a una amplia gama de actores de las comunidades educativas, habría sido enriquecedor contar con los significados que algunos niños/as hubiesen podido aportar de sus propias experiencias con los programas de intervención, especialmente si se ha declarado un abordaje desde los derechos de los niños/as, donde la participación de ellos en diversos procesos sociales no siempre es considerada. Siendo esta investigación de tipo exploratorio y descriptiva respecto a los procesos de implementación de programas, abre flancos a múltiples áreas desde donde se puede continuar líneas de investigación. Por ejemplo, examinar la relación entre escuelas que han recibido apoyo de programas a partir de la política educativa y los resultados o avances de los niños/as en rendimiento, habilidades sociales u otros indicadores de inserción social, desde referentes justos a los contextos en desventaja. Esto permitirá estimar el aporte de los programas y el alcance de políticas educativas de carácter compensatorias.

Finalmente se destaca que, la proyección de la implementación de los programas de intervención social, la necesidad de una escuela de gestionar sus recursos técnico-pedagógicos y los de su entorno y los intercambios virtuosos con el territorio local, están fuertemente presentes en la Nueva Educación Pública chilena (2017) presentándose como un desafío-país.

Bibliografía

- Aylwin, N. y Solar, M. (2002). *Trabajo Social Familiar*. Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Berger, P. y Luckmann, T. (1968). *La construcción social de la realidad*. Amorrortu.

- Bergeron, D., Talbot, L. & Gaboury, I. (2019). Context and the mechanisms in intersectoral school-based health promotion interventions: a critical interpretative synthesis. *Health Education Journal*, 78, 713–727.
- Bogotch, I. (2021). Afterword: Inserting social justice into professional development. *Professional Development in Education*, 47, 1, 191-196.
- Cárcamo, H., Jarpa, C. y Castañeda, M. (2020). Duplas Psicosociales. Demandas y desafíos desde la visión de los profesionales que intervienen en las escuelas de la Región de Ñuble. *Propósitos y representaciones*, 8, 2, <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2020.v8n2.324>
- Castillo, V., Rodríguez, C. & Escalona, J. (2018). Participación, vida democrática y sentido de pertenencia según tipo de establecimiento educativo en Chile. *Páginas de Educación*, 11(2), pp. 108-129. <http://dx.doi.org/10.22235/pe.v11i2.1630>
- Channa, L. & Panezai, S. (2019). Top-Down English Policy and Bottom-Up Teacher Take: An Interview-Based Insight from the Balochistan Province of Pakistan. *The Qualitative Report*, 24, 9, 9, 2281-2296
- Charteris, J. & Smardon, D. (2019). Dimensions of Agency in New Generation Learning Spaces: Developing Assessment Capability. *Australian Journal of Teacher Education*, 44(7). <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2019v44n7.1>
- Consejo de Evaluación del Sistema de Educación Pública. (2021). *Evaluación intermedia: implementación de la Ley N° 21.040 que crea el sistema de educación pública*.
- Datnow, A. (2020). The role of teachers in educational reform: A 20-year perspective. *Journal of Educational Change*, 21, 431–441. <https://doi.org/10.1007/s10833-020-09372-5>
- Datnow, A., Hubbard, L. y Mehan, H. (2002). *Extending Educational Reform. From one school to many*. Routledge Falmer.
- Datnow, A., Park, V. & Kennedy-Lewis, B. (2012). High School Teachers' Use Data of to Inform Instruction. *Journal of Education for Students Place at Risk*, 17, 247-265.
- Datnow, A., Yoshisato, A., Macdonald, B., Trejos, J. & Kennedy, B. (2023). Bridging Educational Change and Social Justice: A Call to the Field. *Educational Researcher*, 52, 1, 29–38. DOI: 10.3102/0013189X221138837
- De Martino, M. (2022). Notas sobre familias y pandemia. la restauración conservadora de la familia tradicional. *Trabajo Social*, 24, 1, 123-141. <https://doi.org/10.15446/ts.v24n1.90377>
- Decreto N°170. (2009). Fija normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiados de las subvenciones para educación especial. Santiago, 14 de mayo de 2009.

- Donoso-Díaz, S. (2021). Los nuevos servicios locales de Educación Pública de Chile: desafíos del proceso de implementación inicial. *Ensaio: aval. pol. públ. educ.*, 29, 111, 378-398. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362020002802691>
- Du Ranquet, M. (1991). Los modelos en trabajo social. Intervención con personas y familias. Siglo veintiuno editores.
- Esser, F., Baader, M., Betz, T. & Hungerland, B. (2016). Reconceptualising agency and childhood: New perspectives in childhood studies. RoutledgeFullan, M. (2015). Leadership from the Middle. <https://michaelfullan.ca/leadership-from-the-middle-a-system-strategy/>
- Fullan, M. (2020). System Change in Education. *American Journal of Education*, 1262, 4, 653-663. <https://www.journals.uchicago.edu/doi/abs/10.1086/709975>
- Garretón, M., Sanfuentes, M., Valenzuela, J. y Núñez, I. (2022). Brechas y desafíos organizacionales en la implementación temprana de la Nueva Educación Pública en Chile. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 59, 1, 1-18.
- Gatica, F. (2016). Las intervenciones psicosociales en establecimientos educacionales municipales vulnerables bajo el marco de la Ley SEP. *Revista Estudios de Políticas Públicas*, 3, 105-119.
- Gherardi, S. (2017). Policy windows in school social work: History, practice implications, and new directions. *School Social Work Journal*, 42, 1, 37-54.
- Ing, M., Webb, N., Franke, M., Turrou, A., Wong, J., Shin, N. & Fernández, C. (2015). Student engagement in elementary mathematics classrooms: the missing link between teacher practices and student achievement? *Educational Studies in Mathematics*, 90(3), pp. 1-16.
- Jarpa, C., Escobar, C., Guíñez, L. y Salazar, K. (2020). Representaciones sociales de duplas psicosociales sobre las acciones profesionales realizadas en establecimientos municipalizados, Chillán, Chile. *Calidad de la Educación*, 52, 111-134.
- Kovac'evic', J., Rahimic', Z. & S'ehic', D. (2018). Policy makers' rhetoric of educational change: A critical análisis. *Journal of Educational Change*, 19, 3, 375-417. <https://doi.org/10.1007/s10833-018-9322-7>
- Lara, L., and Saracostti, M. (2020). *Avanzando Hacia Relaciones más Colaborativas entre Familias y Escuela: Experiencias desde Países Iberoamericanos*. Chile: Le Monde Diplomatique.
- Leithwood, K. (2021). A Review of Evidence about Equitable School Leadership. *Educ. Sci.* 11, 377. <https://doi.org/10.3390/educsci11080377>

- Lewallen, T., Hunt, H., Potts-Datema, W., Zaza, S., and Wayne, G. (2015). The whole school, whole community, whole child model: a new approach for improving educational attainment and healthy development for students. *J. Sch. Health* 85, 729–739. doi: 10.1111/josh.12310
- Ley 21.040. Diario Oficial de la República de Chile, Santiago, Chile, 24 de noviembre de 2017.
- Ley N° 20.248. Diario Oficial de la República de Chile, Santiago, Chile, 25 de enero de 2008.
- Ley N° 20. 370. Diario Oficial de la República de Chile, Santiago, Chile, 28 de julio de 2009.
- Lunneblad, J. (2020). The value of poverty: an ethnographic study of a school–community partnership. *Ethnography and Education*, 15, 4, 429-444.
- Lupton, R., & Thrupp, M. (2013). Headteachers’ readings of and responses to disadvantaged contexts: evidence from English primary schools. *British Educational Research Journal*, 39, 4, 769-788.
- Marcionetti, J., y Castelli, L. (2022). The job and life satisfaction of teachers: a social cognitive model integrating teachers’ burnout, self-efficacy, dispositional optimism, and social support. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, <https://doi.org/10.1007/s10775-021-09516-w>
- Matus, C. (2015). Normalidad y diferencia en la escuela: Diseño de un proyecto de investigación social desde el dilema político-epistemológico. *Estudios Pedagógicos* XLI, N° Especial, 135-146.
- McQuillan, T. (2021). Scaling Gender and Sexual Diversity Policies in K-12 Schools. *Educational Policy*, 1–43
- Mendenhall, A., Iachini, A. & Anderson-Butcher, D. (2013). Exploring Stakeholder Perceptions of Facilitator and Barriers to Implementation of an Expanded School Improvement Model. *Children & Schools*. 35, 4, 225-234.
- Ministerio de Educación. (2022). Cuenta pública participativa. Recuperado el 7 de febrero 2023. Disponible en: <https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2022/05/DocumentoCuentaPublica2022.pdf>
- Mondéjar, C. (2021). Infancia, familia y educación: Análisis histórico y cambio social. *Areas*, 42, 183-197. <https://doi.org/10.6018/areas.479381>
- Moyano, C. (2020). *Justicia educacional. Desafíos para las ideas, las instituciones y las prácticas en la educación chilena*. Ediciones Universidad Alberto Hurtado.

- Muñoz, G. (2011). Contrapuntos epistemológicos para intervenir lo social: ¿cómo impulsar un diálogo interdisciplinar? *Cinta Moebio*, 40: 84-104. [www.moebio.uchile.cl/40/munoz.html]
- Muñoz, G. y Larraín, D. (2019). Interseccionalidad y los programas sociales pro-integralidad: lecturas críticas sobre intervención social, *Tabula Rasa*, 30, 153-170. <https://doi.org/10.25058/20112742.n30.08>
- Muñoz, M. C., Sutton, B., y Castillo, F. A. (2019). Gestionando la contingencia más que la convivencia: El rol de los encargados de convivencia escolar en Chile. *Psicoperspectivas*, 18, 2, 1-15.
- Nygreen, K., & McDermott, K. (2021). Teachers' Perspectives on Performance Character Education: Meanings, practices, and tensions. *Journal of Character Education*, 17, 1, 1-19.
- Oberle, E., Gist, A., Cooray, M. & Pinto, J. (2020). Do students notice stress in teachers? Associations between classroom teacher burnout and students' perceptions of teacher social-emotional competence. *Psychology in the Schools*, 57, 1741-1756.
- OECD. (2020). Education at a Glance 2020: OECD Indicators, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/69096873-en>
- Oswell, D. (2016). Re-aligning children's agency and re-socialising children in childhood studies. In F. Esser, M. Baader, T. Betz & B. Hungerland (Eds.), *Reconceptualising Agency and Childhood: New Perspectives in Childhood Studies* (pp. 19-33). Routledge
- Padilla, C. (2022). Nuevos enfoques de intervención psicosocial: reflexiones sobre los alcances y limitaciones del trabajo de las "duplas psicosociales" en escuelas secundarias de Temuco, Chile. *Revista Innovación Educativa*, 4, 1, 7-20.
- Park, V. & Datnow, A. (2022). Principals' emotions in school improvement: the role of people, practices, policies, and patterns. *School Leadership & Management*, 42, 3, 256-274, DOI: 10.1080/13632434.2022.2071863
- Quilbert, E. & Moschetti, M. (2022). 'Most Likely You Go Your Way (and I'll Go Mine)': School-level enactment of an educational innovation policy in Barcelona. *European Educational Research Journal*, 1-21, <https://doi.org/10.1177/14749041221121477>
- Razeto, A. (2016). Estrategias para promover la participación de los padres en la educación de sus hijos: el potencial de la visita domiciliaria. *Estudios Pedagógicos*, XLII, 2, pp. 449-462.
- Reininger, T. y Saracostti, M. (2013). Intervenciones psicosociales en Estados Unidos. En: *Familia-Escuela-Comunidad. Una alianza necesaria para intervenciones biopsicosociales positivas*. M, Saracostti. (Ed.). Editorial Universitaria.

- Rodríguez, M. y Ruiz, G. (2022). La educación como derecho: Acuerdos, agendas y alcances en la región latinoamericana. *Revista Española De Educación Comparada*, 41, 48-64. <https://doi.org/10.5944/reec.41.2022.33593>
- Santana, A. (2021). *Escuelas en transformación. Programas de intervención social como apuestas de mejoramiento escolar en contextos de pobreza*. Ediciones Universidad Alberto Hurtado.
- Santana, A. y Reininger, T. (2017). El involucramiento familiar en el marco de la relación Familia-Escuela. Un análisis desde el Equipo de Gestión Escolar en una Escuela Municipal chilena. *Comunitania. Revista Internacional de Trabajo Social y Ciencias Sociales*, 4, 55-74.
- Saracostti, M., Santana, A. y Lara, L. (2019). *La relación entre familias y escuelas en Chile. Aprendizajes desde la política educativa, la investigación y la intervención socieducativa*. RIL.
- Saracostti M, Lozano-Lozano JA, Miranda H, Lara L, Martella D and Reininger T (2020) An Ecological, Participatory, Integral and Contextualized Model (EPIC Model) of Family-School Connection: A Preliminary Analysis. *Front. Psychol.* 11:563506. doi: 10.3389/fpsyg.2020.563506
- Saura, G. y Mateluna, H. (2020). Política educativa en Chile para eliminar las lógicas neoliberales del mercado escolar. Dossier Procesos de privatización de la educación en países latinoamericanos. *Educación en Revista*, 36. <http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.75918>
- Schütz, A. (1962). *Fenomenología del mundo social. Introducción a la sociología comprensiva*. Paidós
- Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Ediciones Morata.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Universidad de Antioquía.
- Taylor, S. y Bogdan, R. (2002). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós Básica.
- Tikkanen, L., Pyhältö, K., Soini, T. & Pietarinen, J. (2017). Primary determinants of a large-scale curriculum reform National board administrators' perspectives. *Journal of Educational Administration*, 55, 6, 702-716. <https://doi.org/10.1108/JEA-10-2016-0119>
- Turner, E. & Spain, A. (2020). The Multiple Meanings of (In)Equity: Remaking School District Tracking Policy in an Era of Budget Cuts and Accountability. *Urban Education*, 55, 5, 783-812. DOI: 10.1177/0042085916674060

- UNESCO. (2015). *Replantear la educación ¿Hacia un bien común mundial?*. Ediciones UNESCO.
- UNICEF. (2015). *Los derechos de los niños, una orientación y un límite. Definiciones conceptuales para un sistema integral de protección a la infancia*. UNICEF.
- Vandeyar, T. (2015). Policy intermediaries and the reform of e-Education in South Africa. *British Journal of Educational Technology*, 46, 2, 344-359.
- Vergara, A., Peña, M., Chávez, P. & Vergara, E. (2015). Los niños como sujetos sociales: El aporte de los Nuevos Estudios Sociales de la infancia y el Análisis Crítico del Discurso. *Psico perspectivas*, 14(1), pp. 55-65. <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol14-Issue1-fulltext-544>

Recibido: 07 marzo 2023

Aceptado: 29 mayo 2023