



Nuevos enfoques de intervención psicosocial: reflexiones sobre los alcances y limitaciones del trabajo de las “duplas psicosociales” en escuelas secundarias de Temuco, Chile

New psychosocial intervention approaches: reflections on the scope and limitations of the work of “psychosocial pairs” in secondary schools in Temuco, Chile

Novas abordagens de intervenção psicossocial: reflexões sobre o alcance e as limitações do trabalho de “pares psicossociais” em escolas secundárias de Temuco, Chile

Cristian Padilla¹

Universidad de La Frontera, Temuco – Araucanía, Chile

 <https://orcid.org/0000-0003-3075-3428>
c.padilla09@ufromail.cl

DOI (Genérico) : <https://doi.org/10.35622/j.rie.2022.01.001>
DOI (Documento en español) : <https://doi.org/10.35622/j.rie.2022.01.001.es>
DOI (Document in English) : <https://doi.org/10.35622/j.rie.2022.01.001.en>

Recibido: 20/09/2021 Aceptado: 09/11/2021 Publicado: 09/11/2021

PALABRAS CLAVE

duplas psicosociales,
escuela, estudiante
problemático, política
pública.

RESUMEN. El objetivo consistió en analizar, de manera exploratoria y a través de un estudio de caso, en qué medida la presencia de equipos psicosociales genera un impacto positivo esperado en las relaciones sociales al interior de las escuelas, y a su vez, cuáles pueden ser las consecuencias negativas no esperadas que surgen como consecuencia de su implementación. La investigación fue de enfoque cualitativo y contó con la participación de 22 personas, desarrollándose un total de 29 entrevistas. Los resultados indican, en su aspecto positivo, una apertura progresiva de los colegios a la interdisciplinariedad y al trabajo intersectorial en la intervención social con los estudiantes y sus familias. En sus aspectos negativos, se identificó que el sujeto de regulación por excelencia de estos equipos tiende a representarse en el llamado “estudiante problemático”, además del exceso de responsabilidades administrativas a los profesionales, y, por último, una confianza desmedida del Estado en el conocimiento “experto”, representado paradigmáticamente en las disciplinas que conforman estos equipos.

KEYWORDS

psychosocial teams,
school, problematic
student, public policy.

ABSTRACT. The objective of this study was to analyze, in an exploratory manner and through a case study, to what extent the presence of psychosocial teams generates an expected positive impact on social relations within schools, and in turn, what may be the unexpected negative consequences that arise as a result of their implementation. The research was qualitative in approach and involved the participation of 22 people, with a total of 29 interviews. The results indicate, on the positive side, a progressive opening of schools to interdisciplinarity and intersectorial work in social intervention with students and their families. On the negative side, it was identified that the subject of regulation par excellence of these teams tends to be represented

¹ Magíster en Ciencias Sociales por la Universidad de La Frontera: Temuco, Araucanía. **Correspondencia:** c.padilla09@ufromail.cl



in the so-called "problematic student", in addition to the excess of administrative responsibilities to professionals, and, finally, an excessive confidence of the State in the "expert" knowledge, paradigmatically represented in the disciplines that make up these teams.

PALAVRAS-CHAVE

pares psicossociais, escola, aluno problema, políticas públicas.

RESUMO. O objetivo deste estudo foi analisar, de forma exploratória e através de um estudo de caso, em que medida a presença de equipas psicossociais gera um impacto positivo esperado nas relações sociais dentro das escolas e, por sua vez, quais podem ser as consequências negativas inesperadas que como consequência da sua implementação. A pesquisa teve abordagem qualitativa e contou com a participação de 22 pessoas, desenvolvendo um total de 29 entrevistas. Os resultados indicam, em seu aspecto positivo, uma progressiva abertura das escolas à interdisciplinaridade e ao trabalho intersetorial na intervenção social com os alunos e suas famílias. Nos seus aspectos negativos, identificou-se que a disciplina regulatória por excelência dessas equipes tende a estar representada no chamado “aluno problemático”, além do excesso de responsabilidades administrativas para os profissionais e, por fim, um excesso de confiança do Estado no conhecimento “especialista”, representado paradigmaticamente nas disciplinas que compõem essas equipes.

1. INTRODUCCIÓN

En general, el fenómeno de la educación se ha mostrado como de enorme importancia para la sociedad a nivel mundial, y en particular, en Chile las revoluciones estudiantiles, partiendo por la denominada “revolución pingüina” del año 2006, han demostrado la necesidad de cambios estructurales con miras a superar el experimento neoliberal en la educación chilena (Bellei, 2015; Chávez, 2006; Redondo, 2009). En específico, y como consecuencias de la privatización, la inequidad y la segregación han llegado a caracterizar todo el sistema, situación agudizada, además, por las reformas del estado en el Chile de postdictadura, cuyo elemento articulador es el concepto de efectividad escolar (Herrera et al., 2018).

Uno de los puntos más conflictivos de este modelo tiene relación con la pregunta: ¿eficacia en qué? Según algunos autores, desde el nuevo paradigma las escuelas eficaces son identificadas en relación al éxito en las pruebas estandarizadas, en consecuencia, lo evaluado aparece como lo realmente significativo y pertinente. De este modo, el proceso educativo comienza a orientarse en función de los resultados educativos obligando a los actores del sistema a compararse y clasificarse, poniendo en cuestión la integralidad de la formación de los estudiantes (Herrera et al., 2018).

Un segundo punto es que la evidencia muestra que los resultados escolares reproducen fielmente las condiciones socioeconómicas y de capital cultural de las familias. Así, existe una asociación muy alta entre nivel educativo de los padres y resultados SIMCE2, correlación que también se observa entre los resultados escolares y los ingresos de los padres o la vulnerabilidad social (Chávez, 2006). De modo que podemos decir que la gran mayoría de los niños y jóvenes tienen acceso a la educación básica y media, pero no tienen el mismo derecho a contar con una educación de calidad, la cual parece estar reservada para quien pueda pagarla (Chávez, 2006).

² El llamado Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE) corresponde a una prueba estandarizada que se aplica en Chile mediante distintos instrumentos de evaluación aplicados en diferentes periodos de la vida escolar, con el fin de asegurar que todos los estudiantes alcancen un nivel similar en calidad y equidad educacional (Vallejos, 2012). Su aplicación y vigencia, sin embargo, ha sido objeto de fuertes críticas por diferentes especialistas. Ver, por ejemplo, Meckes & Mena (2021), Bellei (2015), Vallejos (2012) y Chávez (2006).

Un tercer punto conflictivo se refiere a las prácticas de selección, especialmente las que constituyen una discriminación por precio, las que han sido asociadas con los altísimos y crecientes niveles de segregación socioeconómica de la educación escolar chilena (Valenzuela et al., 2010). Estas prácticas, supuestamente amparadas por la libertad de enseñanza y elección de los padres, ha consolidado progresivamente un sistema escolar de “apartheid educativo”. Esto constituye un fenómeno nuevo en la historia educativa chilena, y ha sido advertido y denunciado por organismos internacionales diciendo que nuestro sistema escolar está conscientemente estructurado por clases (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE)³, 2004; Redondo, 2009). Como consecuencia, en Chile se ha ido consolidado una oferta educativa diferenciada para cada segmento de nuestra sociedad (Chávez, 2006). Y según datos de 2014, Chile posee uno de los sistemas educativos más segregados, desde el punto de vista socio-económico, de todos los países (Aubry & McKernan, 2014).

Como cuarto y último punto, es importante considerar las consecuencias de estas políticas en el quehacer profesional docente. Este tema es analizado en el estudio realizado por Falabella y Opazo (2014) en donde las autoras ponen en evidencia las dinámicas que gatilla entre los profesores el sistema de aseguramiento de la calidad de la educación. Según estas autoras, los docentes orientan su quehacer en función de una “gestión de la demostración” del desempeño y del conseguimiento de logros en perjuicio de una labor educativa en el ámbito de desarrollo personal de los niños y de la convivencia, así como en desmedro de la innovación pedagógica, lo que se convierte también en fuente de conflicto y tensión para ellos. El estudio también da cuenta del malestar docente debido a la sobrecarga laboral, falta de reconocimiento y de tiempo de preparación de clases, bajos sueldos, entre otros. Respecto de la relación entre estas dinámicas y el resto de la comunidad escolar, las autoras también nos dicen que pareciera que la experiencia escolar como proceso promueve cierto tipo de sociedad y cierto tipo de sujetos, cuya particularidad en relación con los estudiantes es descrita por Carrasco (2014) como “sujetos respondedores de pruebas, uniformizados y desprovistos de una experiencia educacional sustantiva” (p. 9).

Como vemos, el impacto de este tema se puede comprender sólo si se aprecia a través de su complejidad. En tal sentido, esta dificultad ha favorecido el desarrollo de diferentes estudios sobre educación, los que en Chile se han enfocado en fenómenos como: el proceso de privatización de la educación chilena, la segregación, el diseño e impacto de reformas estudiantiles, así como estudios críticos centrados en la implementación e impacto de la intervención psicosocial (duplas psicosociales) al interior de los establecimientos escolares (Bellei, 2015; Aubry y McKernan, 2014; Chávez, 2006; Redondo, 2009; Falabella & Opazo, 2014; Herrera et al., 2018; Cárcamo et al., 2020).

En este último sentido resulta evidente que, en la última década, los Estados Latinoamericanos se han visto en la necesidad de adaptar sus políticas educativas para hacer frente a las complejas realidades de la educación del siglo XXI. Contexto en el que es posible apreciar un conjunto de políticas y legislaciones implementadas con el fin de regular las relaciones sociales al interior de las escuelas. En este escenario, la mejora de la convivencia escolar ha sido entendida y buscado de ser potenciada, entre otras cosas, a través de la creación de nuevas funciones y cargos; entre los que destacan las figuras de las llamadas “duplas psicosociales” o

³ La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) (por su nombre y sigla en español) es una organización internacional cuya misión es mejorar el bienestar económico y social de las personas y de los países, a través de un conjunto de políticas de cooperación y desarrollo (fuente: oecd.org).

“equipos de trabajo psicosociales”. Iniciativa que representa un cambio paradigmático de apertura, tanto hacia el abordaje de problemas sociales antes no considerados en el proceso de enseñanza-aprendizaje, como hacia la interdisciplinariedad al interior de las escuelas. Con todo, y pese a que la literatura internacional avala la presencia necesaria de estos equipos de trabajo psicosociales y la cooperación profesional al interior de los sistemas educativos, lo cierto es que, al menos en Chile, aun no contamos con estudios⁴ suficientes que ofrezcan la evidencia necesaria para conocer el real impacto de su trabajo al interior (y exterior) de las escuelas (Ortiz & López, 2021).

Paralelamente a los cambios reseñados en el sistema educacional, es posible constatar que las leyes sobre infancia y adolescencia en Chile, cuya garantía de aplicación se halla en manos del Servicio Nacional de Menores de Chile⁵ (Sename), han pasado por un fuerte cambio de paradigma. En efecto, en materia de derechos, en el año 1990 el Estado de Chile ratifica la firma de la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN), y con ello inicia una profunda reforma para adecuar su normativa interna y sus políticas públicas al espíritu de dicha convención. En este proceso Chile transitó de la llamada “Doctrina de la Situación Irregular” o “Enfoque de Necesidades”, a una “Doctrina de Protección Integral a la Infancia y Adolescencia” o también denominada “Enfoque de Derechos” (UNICEF⁶ & Contreras, 2007).

En su artículo N°28 establece el derecho de todo niño y niña a la educación, así como la obligatoriedad para los Estados de desarrollar acciones tendientes a lograr la igualdad de oportunidades en el ejercicio de dicho derecho. Asimismo, el artículo N° 29 hace referencia a que los objetivos de la educación deberían estar orientados a desarrollar las capacidades y la personalidad del niño o niña, en un marco de derechos humanos. Desde esta perspectiva, el derecho a la educación es un derecho habilitador para ejercer otros derechos, pues promueve la libertad, la autonomía personal, permite adquirir conocimientos y favorece la integración social. De esta manera, las diversas formas de exclusión de los niños, niñas y adolescentes del sistema educativo constituirían, en sí mismas, una vulneración a sus derechos fundamentales (Sename Y MIDE UC,⁷ 2016).

En consecuencia, y de una manera similar a como ha ocurrido en el sistema educativo, desde el Sename se despliegan un conjunto importante de políticas públicas y programas con el fin de “contribuir a la restitución de derechos de niños, niñas y adolescentes, vulnerados/as, así como a la responsabilización y reinserción social de los adolescentes infractores/as de ley” (Sename, 2017, p. 6).

En la ciudad de Temuco, en la IX región de la Araucanía al sur de Chile, es posible observar diversas iniciativas relacionadas tanto al sistema escolar como al Sename, cuyo eje articulador podríamos describir a través del concepto de “intervención psicosocial”. Entre ellas, destacan el relativo nuevo rol de las llamadas “duplas psicosociales” (psicólogos y trabajadores sociales al interior de establecimientos escolares de primaria y secundaria), y los llamados “Programas de Intervención Especializada (PIE 24 horas)” (programas ambulatorios del Sename). Ambas, iniciativas de especial importancia en la ciudad de Temuco debido, en primer lugar, a su

⁴ Entre los disponibles sobre este tema, se pueden citar los siguientes trabajos: Ortiz & López (2021), Pedreros & Aracena (2021), Cárcamo et al. (2020), Gatica (2016), Barraza (2015) y Leal (2005).

⁵ De aquí en adelante nos referiremos al Servicio Nacional de Menores de Chile, a través de su sigla oficial Sename.

⁶ UNICEF es una organización internacional para la infancia, dependiente del Fondo de las Naciones Unidas, cuya finalidad es promover la protección de los derechos de los niños, niñas y adolescentes alrededor del mundo (fuente: unicef.org).

⁷ MIDE UC es un centro de investigación, desarrollo y servicios sin fines de lucro, adjunto a la Escuela de Psicología de la Pontificia Universidad Católica de Chile, orientado a la medición y evaluación aplicadas en diversos campos como la educación, las organizaciones y la sociedad (fuente: mideuc.cl).

carácter piloto en diversos espacios, y cuyo impacto (tanto positivo esperado como negativo no esperado) es aún materia de estudio y debate. Y, en segundo lugar, debido a que, además de compartir el carácter experimental en su implementación, en muchos casos comparten también los sujetos de atención e intervención.

Así, el análisis de estos programas se presenta como un escenario privilegiado y novedoso para el análisis social, especialmente a la hora de preguntarse en qué medida las estrategias de regulación e intervención psicosocial que se promueven al interior de establecimientos educacionales tienen o no un impacto positivo esperado en sus organizaciones (principalmente, liceos de alta vulnerabilidad socioeconómica). Y a la vez, para reflexionar sobre los resultados negativos no esperados de estas políticas públicas, en especial, las duplas psicosociales al interior de las escuelas.

A partir de lo anterior nos planteamos las siguientes preguntas: ¿Qué buscaban regular los programas las duplas psicosociales en las escuelas? ¿Cómo pretendían hacerlo? ¿Cuáles son los resultados positivos esperados de estas políticas? ¿en qué medida esto se cumple? Por último, ¿qué efectos negativos no esperados es posible advertir de la aplicación de las mismas?

En el contexto mencionado, se presentan los resultados de una investigación efectuada en el año 2019, que consiste en analizar, de manera exploratoria y a través de un estudio de caso, en qué medida la presencia de equipos psicosociales en establecimientos escolares genera un impacto positivo esperado en las relaciones sociales al interior de las escuelas. Y a su vez, cuáles pueden ser las consecuencias negativas no esperadas que surgen como consecuencia de su implementación.

2. MÉTODO Y MATERIALES

Se analizan los datos recopilados en un trabajo de campo que se desarrolló durante seis meses en los programas del servicio nacional de menores de Chile (Sename), Programas de intervención especializada (24 horas) PIE Creseres y el programa PIE Inapewma, ambos administrados por una institución privada colaboradora del Sename llamada Fundación Creseres. Experiencia que incluyó, además, visitas domiciliarias a los hogares de los jóvenes y coordinaciones escolares en tres establecimientos educacionales secundarios de la ciudad de Temuco.

El estudio tomó como base el paradigma interpretativo de los fenómenos sociales, que se propone construir conocimiento a partir de los significados y experiencias que dan sentidos a la existencia de determinadas personas y/o grupos humanos, mediante de la observación, diálogo y análisis crítico de los contextos y discursos cotidianos en que se desenvuelven los actores sociales (Archenti & Piovani, 2007).

En tal sentido, el estudio tuvo un enfoque cualitativo, fue de tipo exploratorio y se desarrolló mediante un estudio de caso. Lo que implicó un trabajo en terreno que buscó profundizar en cómo la realidad es significada por los sujetos con la intención de comprenderla en su especificidad, más que buscar representatividad o generalizaciones (Archenti, 2007; Stake, 1999).

Desde esta perspectiva, y entendiendo que el acceso a la palabra en sí mismo es un acto de poder (Zaslavsky, 2019), en el análisis del impacto de la implementación de las duplas psicosociales como política pública de intervención psicosocial, nos enfocamos en la construcción discursiva de los actores sociales que, directa o

indirectamente, se vieron afectados/beneficiados por ella (estudiantes, profesores y demás miembros de la comunidad escolar y trabajadores del Sename). En este sentido, la relevancia estuvo puesta en los discursos que los actores construyeron sobre sus experiencias personales en torno al rol de los profesionales de las duplas psicosociales (psicólogo/a y trabajador/a social). Lo anterior, sin embargo, toma en cuenta la reflexión de Ortner (2016) sobre la agencia⁸, así como la advertencia de Follari (1998) quien recuerda que los discursos de los participantes deben emplearse como información a ser interpretada. Es decir, recordar que “la idea no es reproducir la palabra del actor, sino ofrecer una explicación que dé cuenta de sus determinaciones” (Piovani et al., 2008, p. 140).

A su vez, el trabajo de campo estuvo enfocado en tres espacios distintos, pero íntimamente relacionados, a saber: los programas intervención especializada (PIE 24 horas) del servicio nacional de menores de Chile, coordinaciones escolares en tres establecimientos educacionales secundarios, y visitas domiciliarias a los hogares de algunos jóvenes, todos ellos ingresados tanto en los programas del Sename como en los liceos mencionados.

La población de la investigación estuvo conformada por 22 personas, a partir las cuales se realizaron 29 entrevistas. De entre las personas: 11 jóvenes ingresados en los programas de Sename y que además eran o fueron estudiantes derivados al trabajo con duplas psicosociales al interior de sus escuelas (con un total de 18 entrevistas); 7 profesionales de Sename, cuyo conocimiento y pertinencia en este tema se explica por el trabajo intersectorial y de articulación que frecuentemente realizaron con los profesionales de las duplas psicosociales de los colegios (con un total de 7 entrevistas); y 4 profesionales de la educación de establecimientos escolares, entre ellos, 3 profesores y una integrante de una dupla psicosocial (con un total de 4 entrevistas). La construcción de la muestra se realizó a partir de un muestreo no probabilístico y del criterio de saturación de la información (Ñaupas et al., 2014; Martínez, 2012).

La técnica de investigación empleada fue la entrevista en profundidad, entendida como el “registro de información a través de conversaciones” (Balcázar et al., 2006, p. 58), orientada hacia el entendimiento de los puntos de vista que tienen las personas acerca de sus vidas, experiencias o circunstancias, “tal como son expresadas con sus propias palabras” (Taylor & Bogdan, 1996, p. 101). Este proceso fue acompañado de la aplicación de un consentimiento informado para todos los participantes.

La pertinencia del instrumento utilizado como pauta de preguntas orientadoras en las entrevistas, así como el modelo de consentimiento informado, fue supervisada y validada por un profesional director de un programa del Sename de la ciudad de Temuco. Dicha validación dice relación tanto con asegurar su coherencia interna como externa, así como velar por los aspectos éticos y de confidencialidad requeridos desde el Sename.

Por último, el procedimiento de análisis se llevó a cabo mediante un proceso de codificación y construcción de categorías emergentes, para lo cual se usó la herramienta informática Atlas.ti 8.

⁸ Resumidamente, el problema de la agencia se haya en que como hablantes cargamos con la idealización de ser dueños de nuestro propio discurso, sin embargo, en este influyen un conjunto amplio de factores, entre los que hallamos los sociales, culturales e históricos (Ortner, 2016).

3. RESULTADOS Y DISCUSIONES

Resultados positivos esperados

Los resultados positivos esperados de estas políticas pueden resumirse en la búsqueda de una mayor equidad e inclusión, acceso a educación de calidad y la reducción de factores de vulnerabilidad multidimensional de los jóvenes que son objeto de estas políticas públicas (Cárcamo et al., 2020).

Un aspecto sin duda importante que destaca del análisis realizado se relaciona con la complejidad de algunos diagnósticos clínicos que forman parte de la realidad de los jóvenes denominados como “estudiantes problemáticos”. Entre estos diagnósticos encontramos: impulsividad, baja tolerancia a la frustración, trastornos del control de los impulsos, trastorno oposicionista desafiante, trastorno de déficit atencional con hiperactividad (TDA-H), agresor (bullying), desorden de personalidad, depresión, entre otros, aspecto que ya había sido advertido en estudios anteriores (Pedreros & Aracena, 2021). Según la mayoría de los entrevistados, estos síntomas suelen ser un problema para la cotidianidad de cualquier espacio estructurado (como son las escuelas) debido al poco manejo que tienen los profesionales de la educación sobre estos asuntos. De ahí la importancia de la incorporación de duplas psicosociales al interior de las escuelas y liceos.

En el contexto de lo anterior, una trabajadora social e integrante de la dupla psicosocial de un liceo de Temuco, describe de esta manera el rol que cumplen al interior del establecimiento:

La idea que trabaje en dupla es que, por una parte, se analice la situación de algún acontecimiento escolar, alguna conducta, algún hecho que transcurra en el contexto escolar desde un área psicológica, emocional, etc., y desde el social y familiar. Entonces esas dos fuerzas hacen que se entienda la situación por dos focos, no solo que esa conducta sea algo puntual, sino que indagar un poco más abajo, cual es la situación a través de estrategias psicológicas y sociales, familiares y educativas (trabajadora social, Liceo Tecnológico de la Araucanía).

Dicho de esta manera, es posible advertir que las estrategias de regulación que con frecuencia se realizaban para controlar/intervenir conductas desadaptativas (que generalmente tienen un origen en el núcleo familiar, ya sea de apego o rechazo a este), se relacionan con la incorporación al proceso educativo de los jóvenes de especialistas en procesos psicosociales. Cuestión que representa un avance significativo si pensamos que los resultados positivos esperados de políticas públicas de intervención psicosocial, a grandes rasgos, se hallan en la reducción de la inequidad y exclusión que surgía de factores de vulnerabilidad; como son los problemas de salud mental no tratados, las dinámicas familiares (ausencia de figuras significativas, falta de contención emocional, VIF, etc.) y factores comunitarios y socioculturales como pobreza, delincuencia, consumo de drogas, etc. (Pedreros & Aracena, 2021; Cárcamo et al., 2020).

Para lo anterior, es necesario considerar que las duplas psicosociales deben lidiar aun con importantes obstáculos que les impiden profundizar en estos temas en sus trabajos, como son: la falta de roles claramente definidos, la precariedad laboral y la falta de reconocimiento al interior de las escuelas por parte de los profesionales de la educación (Cárcamo et al., 2020). Asimismo, la prohibición de realizar intervenciones psicosociales fuera del espacio de las escuelas y el impedimento para realizar intervenciones clínicas.

En este último sentido, la trabajadora social antes citada deja claro que el mayor desafío para su trabajo como integrante de una dupla psicosocial era que los profesionales de la educación, especialmente directivos y profesores, “entiendan que nuestra labor no es clínica, sino educativa” (trabajadora social, Liceo Tecnológico de la Araucanía). De lo que se desprende una pregunta crucial, ¿quién atiende las necesidades clínicas de los estudiantes al interior de las escuelas? Así, pareciera que, a pesar de la implementación de las duplas psicosociales y de otras políticas pro-inclusión y con enfoques psicosociales, y sin negar un avance en este ámbito, la salud mental integral al interior de las escuelas y liceos de Chile sigue siendo un tema pendiente.

Limitaciones y resultados negativos no esperados

En una primera consideración, y como hemos mencionado, si bien la respuesta a la pregunta ¿qué se buscaban regular? pareciera hallarse en la construcción de un sistema de intervención psicosocial que prepare agentes de cambio con el fin de favorecer una mayor equidad, inclusión, acceso a educación de calidad y la reducción de factores de vulnerabilidad multidimensional de los jóvenes que son objeto de estas políticas públicas (Pedreros & Aracena, 2021; Cárcamo et al., 2020). Esta experiencia de investigación reveló un objetivo distinto y diferenciado. En tal sentido, para el caso de las duplas psicosociales, la referencia más usual los relacionaba con la regulación de los niños/jóvenes/estudiantes “problemáticos”.

En efecto, la etiqueta “problema” asociada a jóvenes y estudiantes con características específicas no es nueva para muchos de los profesionales de los programas estudiados, en donde el problema de fondo radicaría en la regulación de diversas formas de violencia (Pedreros & Aracena, 2021).

En este sentido, un profesor de un liceo de Temuco comenta que, para él, la principal labor de la dupla psicosocial en el lugar donde trabajaba era “rescatar los casos más graves” (profesor de Historia y Geografía, Liceo Polivalente de Adultos Selva Saavedra de Temuco). Es decir, aquellos cuyo comportamiento se presentaba como más problemático para los profesores y el resto de la comunidad educativa.

De manera similar, una psicóloga de un programa del Sename menciona que la etiqueta “problema” es usada comúnmente al interior de las escuelas y liceos de Temuco, incluidos los equipos de convivencia escolar y las duplas psicosociales, los que describe, en vinculación a cómo se relacionan con los estudiantes, como “entrenados en el déficit y en el defecto” (psicóloga, programa de intervención especializada (PIE) Inapewma de Temuco).

Esta visión negativa del uso que algunas autoridades escolares hacen de las duplas psicosociales y los equipos de convivencia escolar, es también compartida por otros profesionales de programas de Sename. Por ejemplo, una directora de un Programa de Intervención Especializada (PIE) de Temuco describe que esta etiqueta como “niños problemas” asociada a estudiantes con necesidades de diversa índole, proviene principalmente de una idea muy arraigada en profesionales de la educación (directores, inspectores, profesores, etc.) que se desempeñaban antes de la apertura de las escuelas a la interdisciplinariedad. Idea que es reproducida en la actualidad como requerimiento informal, pero indispensable, del quehacer de las duplas psicosociales, así como de cualquier profesional que se desempeñe en procesos de intervención psicosocial al interior de las escuelas.

De este modo, observamos que un aspecto a considerar de estos equipos es que, en la práctica, son usados por algunos agentes instituciones (directores, profesores, etc.) como estrategias para regular comportamientos desadaptativos más que para transformar un sistema desigual y poco inclusivo. En este sentido, tienen una labor

doble: 1) promover políticas de derechos e inclusión de los niños, niñas y adolescentes, atendiendo necesidades especiales que surgen tanto de sus características personales como del contexto en el que se desenvuelven (capital cultural de base, efecto de grupo de pares, barrios vulnerables, etc.), y 2) intervenir los comportamientos desadaptativos (reflejado en la paradigmática etiqueta de “jóvenes” y/o “estudiantes problemáticos”) en un sentido normativo. Lo que implica el uso de estrategias de exclusión. Contexto en el cual los nuevos profesionales en las escuelas se ven limitados en su accionar por una visión pedagógica que reduce sus funciones a las de un ente más bien “reformador”.

La segunda consideración se relaciona con que, para confirmar los resultados positivos esperados y evitar efectos negativos no esperados es necesario, por decirlo de forma sencilla, contemplar una vigilancia evaluativa de las etapas que forman parte de la política (ex ante, ex durante y ex post). En este sentido, concordamos con Paulus & Blanco (2020) quienes sostienen que:

para efectos de comprender el procesamiento de las políticas debiese examinarse no solo los motivos, intereses y percepciones implicadas en una política específica, sino además introducirse en la forma en la cual esta es redefinida y reenmarcada por los distintos actores en las diversas etapas del proceso (p. 272).

Siguiendo lo anterior, se observa que uno de los aspectos más problemáticos en la consecución de los resultados positivos esperados de las políticas estudiadas, incluyendo la emergencia de efectos negativos no esperados, se relaciona con un conjunto de “tensiones entre lo político y lo técnico, como una expresión del nuevo management público y de la vigencia de un modelo centrado en las evidencias que presiona, excesivamente, la rendición de cuentas” (Cárcamo et al., 2020). Asunto que impacta de manera estructural en las organizaciones en donde se implementan estas políticas.

En efecto, tanto en el caso de los trabajadores del Sename como en el caso de las duplas psicosociales, al igual que se había advertido para el caso de los profesores (Falabella & Opazo, 2014), se repite un problema que pareciera acompañar a cada nueva política que surge del Estado: la necesidad de los profesionales de prepararse para evaluaciones periódicas en las que se les exige demostrar un buen desempeño y un quehacer centrado en el cumplimiento de metas.

En consecuencia, vemos que entre los resultados negativos no esperados de estas políticas se halla la sobrecarga de trabajo administrativo. Asunto que, de manera similar a como los docentes se ven en la necesidad de orientar su quehacer en función de una gestión de la demostración del desempeño y del conseguimiento de logros, en perjuicio de una labor educativa en el ámbito de desarrollo personal de los estudiantes y de la convivencia (Falabella & Opazo, 2014). Los profesionales de las duplas psicosociales se ven constantemente en la necesidad de responder a labores administrativas que poco tiene que ver con los procesos y objetivos de intervención con los niños, niñas y adolescentes, generando con esto una atención deficiente y desconfianza entre los jóvenes y sus familias. Cuestión que, al igual que en el caso de los profesores, a menudo se convierte en fuente de conflicto y tensión para ellos.

Otra consecuencia de la influencia de esta nueva política de management público se refiere a que, a pesar de la existencia de un conjunto importante de recientes normas centradas en ideas de inclusión, igualdad y perspectiva de derecho, estas políticas no han logrado trascender “una aproximación a la escuela como dispositivo de gobierno, donde predomina la racionalidad instrumental heredada del positivismo” (Cárcamo et al., 2020).

En este contexto, se observa que, en los procesos de intervención psicosocial, tanto de los programas del Sename como de las duplas psicosociales, se sigue trabajando con modelos psicodinámicos de intervención que Apablaza (2017) denomina discursos o tecnologías “Psi”. Cuya consecuencia principal estaría en una importancia desmedida en un “saber experto” que “sobrepatologiza” a las personas y a las familias, reduciendo la complejidad de la intervención psicosocial a una operación metodológica que reproduce

formas de pensar al sujeto, ya sea estudiante y sus familias, como un objeto de estudio, diagnóstico e intervención por parte de saberes disciplinares provenientes de las ciencias sociales y en especial del campo de la psicología y la psiquiatría (Apablaza, 2017, p. 53).

En tal sentido, esta investigación evidenció la práctica común de clasificar y etiquetar a los a los jóvenes y sus familias, como una práctica disciplinaria e institucional cotidiana en los colegios. Contexto en el que, además de las etiquetas que describen a ciertos jóvenes como “difíciles”, “inadaptados” o “problemáticos”, es posible identificar otras categorías hacia los jóvenes y sus familias, tales como: “flaites”, “atrasados”, “drogadictos”, “delinquentes”, “pobres”, “marginales”, “incompetentes”, “disfuncionales”, “violentos” o con problemas de salud mental (“enfermos”, “locos”, etc.).

Lo anterior es importante puesto que existe una relación estrecha ente el uso de estas etiquetas con procesos intra e inter psíquicos de estigmatización. En este sentido, un resultado negativo no esperado de estas políticas se halla en que esta práctica de clasificar y etiquetar a los jóvenes y a sus familias (como parte de los procesos de intervención psicosocial) a menudo los acompaña y los construye, tanto en un sentido personal (intrapésquico) como en lo social (interpésquico). Además, el presente estudio también relevó que algunos jóvenes se refugian en esto. Es decir, en la medida en que el “diagnóstico” o la “etiqueta” explica su situación, y por tanto pareciera cerrar la discusión sobre el origen y destino de sus problemas, los adolescentes tienden a evadir sus responsabilidades en torno a la toma de ciertas decisiones. Situación que además impide la búsqueda o consideración de otras explicaciones y abordajes posibles.

Por último, y en un sentido similar, de esta experiencia exploratoria de investigación se desprende una conclusión que señala la preeminencia de los discursos expertos (psicólogo/as, trabajadores/as sociales y profesores/as) en la construcción tanto de los diagnósticos sobre los problemas de los jóvenes, como de las acciones a seguir para intervenirlos y revertir sus efectos. En este sentido, se constató un encasillamiento del discurso experto sobre la mayoría de los temas tratados (intervención psicosocial) en dos disciplinas específicas, a saber: la psicología y el trabajo social.

Esto abre un tema de suma importancia para comprender las estrategias de regulación y los procesos de intervención social, pero también aquellas problemáticas que crecientemente se van incorporando a los contextos escolares y a los problemas sociales en general: ¿por qué el Estado y las instituciones, en general, asignan y delegan en las llamadas duplas psicosociales (psicología y trabajo social) el conocimiento experto en la administración e intervención de problemas sociales complejos? ¿por qué los discursos y eventuales aportes de otras disciplinas de las ciencias sociales se encontraban prácticamente ausentes y eran vagamente conocidos por los profesionales de estos contextos?

Sostenemos, contrariamente a los imaginarios sociales en torno a estas disciplinas, que el motivo de su encasillamiento en los contextos donde se desarrolló el trabajo de campo de esta investigación se debe principalmente, aunque no exclusivamente, no al despliegue de un conocimiento experto, sino más bien, a su

potencial para adecuarse a las políticas y requerimientos institucionales. Con lo anterior nos referimos a que, más allá de las habilidades y la capacidad de los profesionales para desenvolverse en contextos variados, lo que en realidad se espera de ellos desde las lógicas institucionales en sus diferentes niveles (el Estado, el sistema educativo, las escuelas, etc.) es que reproduzcan las fórmulas ya socializadas por estos entes de entender y practicar sus disciplinas. Dicho de otra manera, que realicen lo que se espera y demanda de ellos. Encontrándose, además, que en sus contextos las posibilidades para la innovación y para el pensamiento crítico a menudo se encontraban coartadas o invisibilizadas por una cultura escolar que aun domina en los espacios educativos. En este contexto, ¿hallarse ante “funcionarios” se convirtió en la regla? Pensamos que en general sí. Aunque también se debe mencionar que estas experiencias eran vividas como fuente de conflicto y tensión para algunos (aunque no para la mayoría) de estos profesionales.

4. CONCLUSIONES

Retomando el objetivo de artículo, a saber: analizar en qué medida la presencia de equipos psicosociales en establecimientos escolares genera un impacto positivo esperado en las relaciones sociales al interior de las escuelas, y a su vez, cuáles pueden ser las consecuencias negativas no esperadas que surgen como consecuencia de su implementación. Vemos que, en primer lugar, hemos partido por preguntarnos sobre las posibilidades y limitaciones de esta política, entendida como estrategia de regulación en contextos específicos.

Se encontró que la implementación de estos programas representa un ejemplo de la necesidad e intención del estado de desarrollar estrategias con el fin de reducir la inequidad y exclusión en que se hallan los sectores más desfavorecidos de la sociedad. Reflejándose esto en las políticas llamadas de “intervención psicosocial”.

En segundo lugar, entre los resultados positivos esperados de estas políticas, destacan la apertura progresiva de los colegios y del sistema educacional, a través de la implementación de equipos psicosociales, a la interdisciplinariedad y al trabajo intersectorial en la intervención de los estudiantes. Lo que ha posibilitado, entre otros logros, el acceso de muchos jóvenes a procesos de intervención de problemáticas complejas que les afectan; como son los diagnósticos en salud mental y las problemáticas derivadas de relaciones familiares y socioculturales diversas.

En tercer lugar, hemos visto que las llamadas “duplas psicosociales” representan, en la práctica, una forma de clasificación, etiquetamiento y regulación del comportamiento de jóvenes, en el contexto y armonía con una visión de estado que trasciende estas políticas específicas. En tal sentido, hemos identificado que el sujeto de regulación por excelencia de las políticas estudiadas se relaciona con el llamado “estudiante problemático”.

En cuarto lugar, respecto a las limitaciones y los resultados negativos no esperados, encontramos que el protagonismo de una visión de management público del estado se presenta como la principal problemática. En este sentido, se observó un exceso de exigencias administrativas a los distintos profesionales, cuestión que limita sus posibilidades para las intervenciones psicosociales con los jóvenes. Además de esto, identificamos una confianza desmedida de estas políticas en el conocimiento “experto” de dos disciplinas: la psicología y el trabajo social. Cuestión que relacionamos a una instrumentalización del propio estado de estas disciplinas que impide una apertura real a procesos de inclusión más allá de las estrategias, regulaciones y objetivos del propio estado.

Por último, consideramos que el carácter exploratorio de esta investigación deja abierta la pregunta por el real impacto de las llamadas duplas psicosociales en los procesos de intervención de los problemas sociales al interior de los colegios y liceos, Más aún, considerando la incertidumbre que rodea a los lentos procesos de vuelta a la “normalidad” en que nos encontramos, luego de un año y medio de confinamiento por la pandemia mundial de Covid-19 y el proceso de cambio de constitución en que nos encontramos. Con todo, pensamos que los resultados expuestos entregan insumos que pueden confirmar temas de importancia en futuras investigaciones, en especial: la apertura real del sistema escolar a un trabajo interdisciplinario exitoso, la relación de los equipos psicosociales con una nueva forma de entender, construir e intervenir la figura de “estudiantes problemáticos”, y el eventual nuevo rol del estado en el diseño y aplicación de políticas públicas, con miras a superar –o no– la visión imperante de management público.

Agradecimientos / Acknowledgments:

Expreso mi agradecimiento a los docentes de la Maestría en Ciencias Sociales de la Unidad de posgrado de la Universidad de La Frontera (Chile).

Conflicto de intereses / Competing interests:

El autor declara que no incurre en conflictos de intereses.

Rol de los autores / Authors Roles:

No aplica.

Fuentes de financiamiento / Funding:

El autor declara que no recibió un fondo específico para esta investigación.

Aspectos éticos / legales; Ethics / legals:

El autor declara no haber incurrido en aspectos antiéticos, ni haber omitido aspectos legales en la realización de la investigación.

REFERENCIAS

- Apablaza, M. (2017). Prácticas “psi” en el espacio escolar: Nuevas formas de subjetivación de las diferencias. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 16(3), 52-63. <https://dx.org/10.5027/psicoperspectivas-vpl16-issue3-fulltext-1063>
- Archenti, N. (2007). Estudio de caso/s. En Marradi, A. Archenti, N. y Piovani, J. (Ed.), *Metodología de las Ciencias Sociales* (pp. 237-246). Buenos Aires: Emece.
- Archenti, N. y Piovani, J. I. (2007). Los debates metodológicos contemporáneos. En: Marradi, A., Archenti, N. y Piovani, J. I. (2007). *Metodología de las Ciencias Sociales*. Buenos Aires: Emece.
- Aubry, S. y McKernan, L. (2014). *Privatización de la Educación y su impacto en el Derecho a la Educación en Chile*. Resumen ejecutivo de los temas para el Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales de la ONU. http://www.opech.cl/comunicaciones/2015/03/resumen_ejecutivo_informe_privatizacion_chile_2014.pdf
- Balcázar, P., González, N., Gurrola, G. y Moysén, A. (2006). *Investigación cualitativa*. México: Universidad Autónoma del Estado de México.
- Barraza López, R. (2015). Perspectivas acerca del rol del psicólogo educacional: propuesta orientadora de su actuación en el ámbito escolar. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 15(3), 590-610. <http://dx.doi.org/10.15517/aie.v15i3.21070>

- Bellei, C. (2015). *El gran experimento: mercado y privatización de la educación chilena*. Santiago de Chile: Ediciones LOM.
- Cárcamo, H., Jarpa, C., & 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), e324. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2020.v8n2.324>
- Carrasco, A. (2014). Mecanismos performativos de la institucionalidad educativa en Chile: pasos hacia un nuevo sujeto cultural. *Observatorio Cultural*, 15(1), 4-10. http://www.cultura.gob.cl/observatorio15/observatorio_cultural_n15.pdf
- Chávez, R. C. (2006). El experimento educativo chileno 20 años después: Una mirada crítica a los logros y falencias del sistema escolar. *REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(1), 118-129. <https://revistas.uam.es/reice/article/view/10074>
- Falabella, A. & Opazo, C. (2014). Sistema de Aseguramiento de la Calidad y procesos de mejoramiento: Una mirada desde la gestión educativa. Informe Ejecutivo. Santiago: CIDE. <https://repositorio.uahurtado.cl/handle/11242/9374>
- Follari, R. (1998). Algunos problemas en torno a la investigación cualitativa. *Revista de Ciencias Sociales*, (9), 207-223. <http://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/1483>
- Gatica, F. (2016). Las intervenciones psicosociales en establecimientos educacionales municipales vulnerables bajo el marco de la Ley SEP: Diseño, implementación y logros desde la perspectiva de actores claves. *Revista Estudios de Políticas Públicas*, 2(1), 105-119. <https://doi.org/10.5354/repp.v3i0.41830>
- Herrera, J. F., Reyes, L. & Ruiz, C. M. (2018). Escuelas gobernadas por resultados: Efectividad escolar y políticas educacionales de la transición democrática, Chile 1990-2017. *Psicoperspectivas*, 17(2), 163-174. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol17-issue2-fulltext-1110>
- Leal, F. L. (2005). Lo Psicosocial en contextos educativos: Consideraciones conceptuales y empíricas a partir de una experiencia en Liceos de alta vulnerabilidad. *Límite. Revista Interdisciplinaria de Filosofía y Psicología*, 1(12), 51-104. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83601203>
- Martínez, C. (2012). El muestreo en investigación cualitativa: principios básicos y algunas controversias. *Ciência & Saúde Coletiva*, 17(3), 613-619. <https://dx.doi.org/10.1590/S1413-81232012000300006>
- Meckes, L. & Mena, M. A. (2021). The Validity and Social Legitimacy of the Chilean National Assessment of Learning Outcomes (SIMCE): The Role of Evidence and Deliberation. En J. Manzi, M. R. García, & S. Taut (Eds.), *Validity of Educational Assessments in Chile and Latin America* (pp. 145-170). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-78390-7_7
- Ñaupas, H., Mejía, E., Novoa, E. y Villagómez, A. (2014). *Metodología de la investigación. Cuantitativa - Cualitativa y Redacción de la Tesis*. Bogotá: Ediciones de la U.
- OCDE (2004). *Revisión de Políticas Nacionales de Educación: Chile*. Paris: OCDE.
- Ortiz, S. & López, V. (2021). Condiciones de organización del trabajo en convivencia escolar y cooperación profesional. *REXE-Revista de estudios y experiencias en educación*, 20(42), 183-198. <https://dx.doi.org/10.21703/rexe.20212042ortiz-mallegas11>
- Ortner, S. (2016). Poder y proyectos. Reflexiones sobre la agencia. En *Antropología y teoría social. Cultura, poder y agencia* (pp. 151-177). Buenos Aires: UNSAM Edita.

- Paulus, N., & Blanco, C. (2020). Deseos, Creencias y Oportunidades en la toma de decisiones de estudiantes secundarios en tránsito a la universidad. Acciones y reacciones en torno a la implementación del puntaje ranking. *Calidad en la Educación*, (52), 263-295. <https://doi.org/10.31619/caledu.n52.649>
- Pedrerros, C. & Aracena, M. (2021). Praxis y herramientas del psicólogo/a en equipos psicosociales y visita domiciliaria escolar: Nuevos desafíos en educación. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 47(2), 117-136. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052021000200117>
- Piovani, J. I. et al. (2008). Producción y reproducción de sentidos en torno a lo cualitativo y lo cuantitativo en la sociología. En Cohen, N. y Piovani, J. I. (Ed.), *La metodología de la investigación en debate*. Buenos Aires: Eulp-Eudeba.
- Redondo, J. (2009). La educación chilena en una encrucijada histórica. *Diversia*, 1(1), 13-39. <http://www.cidpa.cl/wp-content/uploads/2013/05/Revista-Diversia-01.pdf>
- Sename (2017). *Orientaciones Técnicas para concurso de proyectos. Programa de Protección Especializada en Reinserción Educativa (PDE). Programa 24 horas*. Santiago de Chile. <https://www.sename.cl/web/wp-content/uploads/2019/05/Orientaciones-Tecnicas-PDE.pdf>
- Sename & MIDE UC. (2016). *Estudio de Caracterización de los Programas de Reinserción Educativa de Sename y Mineduc. Recomendaciones para la política pública y buenas prácticas territoriales*. Santiago de Chile. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/2163?show=full>
- Stake, R. E. (1999). *Investigación con estudio de casos* (R. Filella, trad.). Madrid: Ediciones Morata.
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1996). *Introducción a los Métodos Cualitativos de Investigación*. Barcelona: Paidós.
- UNICEF & Contreras, M. (2007). *Pare, mire y actúe. Un aporte para incorporar el enfoque de derechos de la niñez en la práctica social*. Santiago de Chile: Fundación Hogar de Cristo.
- Valenzuela, J. P., Bellei, C., & De Los Ríos, D. (2010). Segregación escolar en Chile. En S. Martinic y G. Elacqua (Coords.) (2010). *¿Fin de ciclo? Cambios en la gobernanza del sistema educativo* (pp. 209-229). Santiago de Chile: Unesco.
- Vallejos, S. (2012). *Significados otorgados a los resultados obtenidos en prueba estandarizada SIMCE, docentes de matemáticas y lenguaje y comunicación de dos liceos de enseñanza media técnico profesional de la región metropolitana*. Tesis para optar al grado de Magister en Educación mención Currículo y Comunicación Educativa. Universidad de Chile. <https://repositorio.uchile.cl/handle/2250/105915>
- Zaslavsky, D. (2019). La argumentación. En: *Taller de postgrado: introducción al análisis del discurso*. Curso dictado por la profesora invitada Danielle Zaslavsky, los días 6, 10 y 13 de junio de 2019, Universidad Católica de Temuco (documento no publicado).