

COLECCIÓN TRABAJO SOCIAL

ESCUELAS EN TRANSFORMACIÓN.
PROGRAMAS DE INTERVENCIÓN SOCIAL COMO APUESTAS DE
MEJORAMIENTO ESCOLAR EN CONTEXTOS DE POBREZA

ESCUELAS EN TRANSFORMACIÓN

PROGRAMAS DE INTERVENCIÓN
SOCIAL COMO APUESTAS DE
MEJORAMIENTO ESCOLAR EN
CONTEXTOS DE POBREZA

Alejandra Santana López

ESCUELAS EN TRANSFORMACIÓN.

Programas de intervención social como apuestas de mejoramiento escolar en contextos de pobreza

© Alejandra Santana López

Ediciones Universidad Alberto Hurtado
Alameda 1869 - Santiago de Chile
mgarciam@uahurtado.cl – 56-228897726
www.uahurtado.cl

Primera edición marzo 2021
Impreso en Santiago de Chile por C y C impresores

Los libros de Ediciones UAH poseen tres instancias de evaluación: comité científico de la colección, comité editorial multidisciplinario y sistema de referato ciego. Este libro fue sometido a las tres instancias de evaluación.

ISBN libro impreso: 978-956-357-269-8
ISBN libro digital: 978-956-357-270-4

Coordinadora colección Trabajo social
Paulina Morales

Dirección editorial
Alejandra Stevenson Valdés

Editora ejecutiva
Beatriz García-Huidobro

Diseño interior: Gloria Barrios A.

Diseño de portada: Francisca Toral, sobre diseño de colección de Estudio Vicencio

Imagen de portada: Shutterstock



Con las debidas licencias. Todos los derechos reservados. Bajo las sanciones establecidas en las leyes, queda rigurosamente prohibida, sin autorización escrita de los titulares del copyright, la reproducción total o parcial de esta obra por cualquier medio o procedimiento, comprendidos la reprografía y el tratamiento informático, así como la distribución de ejemplares mediante alquiler o préstamos públicos.

ÍNDICE GENERAL

Agradecimientos	13
Prefacio	15
Prólogo	21
Introducción	29

PRIMERA PARTE

PROGRAMAS DE INTERVENCIÓN SOCIAL EN LAS ESCUELAS: MARCO LEGAL QUE LAS SOSTIENE Y SU IMPLEMENTACIÓN COMO PARTE DE LAS REFORMAS EDUCATIVAS DE CARÁCTER CENTRAL

Capítulo I

Programas de intervención social en las escuelas: leyes y programas nacionales que los sustentan, y breve revisión de antecedentes históricos	35
Marco legal y normativo para la educación en Chile	36
Lineamientos programáticos en que se inscriben los programas de intervención social en escuelas	42
Antecedentes nacionales asociados a la política pública: condiciones para el desarrollo de programas	49
Para reflexionar en comunidad	52

Capítulo II

La implementación de programas de intervención social como estrategias de reforma educativa	55
Programas de intervención social escolares: cinco argumentos que justifican su presencia en la escuela	55

Referentes de mejora escolar como sustento de la implementación de programas de intervención en la escuela	58
Referentes de trabajo social escolar como sustento de la implementación de programas de intervención en la escuela	63
Estrategias de implementación de programas de intervención social	68
¿Qué analizaremos en las escuelas respecto a la implementación de los programas de intervención social?	80
Para reflexionar en comunidad	82

SEGUNDA PARTE

¿CÓMO SE IMPLEMENTA LA INTERVENCIÓN SOCIAL EN ESCUELAS CHILENAS? ANÁLISIS DE CINCO CASOS

Capítulo III

Escuela Lucila Godoy: apertura y adherencia a los programas de intervención desde las particularidades del contexto rural	88
Antecedentes a la implementación de los programas de intervención social en la escuela	92
Estrategias implementadas por los programas de intervención social presentes en la escuela	99
Coordinación de los programas de intervención social en la escuela	106
Implementación fluida de los programas y su impacto positivo en las relaciones de la comunidad educativa	112
Condiciones para la implementación de los procesos de intervención social en la Escuela Lucila Godoy	116
Síntesis de la escuela	120
Para reflexionar en comunidad	122

Capítulo IV

Escuela Irma Salas. Fortaleza de apoyo psicosocial dentro y fuera de la escuela: cuando las redes internas y externas funcionan	125
Características de la Escuela Irma Salas	125
Antecedentes a la implementación de los programas de intervención social en la escuela	129

Estrategias de intervención implementadas por los programas de intervención social presentes en la escuela	133
Coordinación de los programas de intervención social en la escuela	139
Implementación fluida de los programas y su impacto positivo en las relaciones de la comunidad educativa	141
Condiciones para la implementación de los procesos de intervención social en la Escuela Irma Salas	145
Síntesis de la escuela	148
Para reflexionar en comunidad	149

Capítulo V

Escuela Olga Poblete. Buscando el equilibrio entre una escuela centrada en el rendimiento y una centrada en los apoyos psicosociales a niños/as

Características de la Escuela Olga Poblete	152
Antecedentes a la implementación de los programas de intervención social en la escuela	157
Procesos de implementación de los programas de intervención social en la Escuela Olga Poblete	159
Coordinación de los programas de intervención social escolar en la escuela	162
Implementación fluida de los programas y su impacto positivo en las relaciones de la comunidad educativa	164
Condiciones para la implementación de los procesos de intervención social en la Escuela Olga Poblete	169
Síntesis de la escuela	173
Para reflexionar en comunidad	175

Capítulo VI

Escuela Amanda Labarca. Programas de intervención social valorados en un contexto de baja conectividad y condiciones de vida compartidas por la comunidad

Características de la Escuela Amanda Labarca	177
Antecedentes a la implementación de los programas de intervención social escolar en la escuela	181
Procesos de implementación de programas de intervención social en la Escuela Amanda Labarca	183

Coordinación de los programas de intervención social escolar en la escuela	187
Implementación fluida de los programas y su impacto positivo en las relaciones de la comunidad educativa	189
Condiciones para la implementación de los procesos de intervención social en la Escuela Amanda Labarca	194
Síntesis de la escuela	197
Para reflexionar en comunidad	198
Capítulo VII	
Escuela Isaura Dinator. Programas de intervención social en tensión con equipo de gestión y autoridad local: implicancias para los procesos de cambio	201
Características de la Escuela Isaura Dinator	201
Antecedentes a la implementación de los programas de intervención social en la escuela	204
Proceso de implementación de los programas de intervención social en la Escuela Isaura Dinator	207
Coordinación de los programas de intervención escolar en la escuela	210
Implementación fluida de los programas y su impacto positivo en las relaciones de la comunidad educativa	213
Condiciones para la implementación de los procesos de intervención social en la Escuela Isaura Dinator	217
Síntesis de la escuela	221
Para reflexionar en comunidad	223

TERCERA PARTE

PASAR EN LIMPIO. QUÉ APRENDEMOS SOBRE INTERVENCIÓN DE PROGRAMAS EN LA ESCUELA A PARTIR DEL ANÁLISIS DE CASOS

Capítulo VIII	
Condiciones de apropiación de los programas en las escuelas. Transversalidad y particularidad	227
Elementos de análisis transversal de las cinco escuelas estudiadas	228
Elementos de análisis particulares de las cinco escuelas estudiadas	232
Para reflexionar en comunidad	237

Capítulo IX**Condiciones específicas de implementación de programas.****Cuando la localidad, la escuela y el compromiso de los actores****hacen la diferencia**

241

Para reflexionar en comunidad

253

Capítulo X**Reflexiones finales**

255

Bibliografía

263

Anexo: Síntesis de la metodología empleada

271

AGRADECIMIENTOS

Este libro concentra una parte importante de mi tesis doctoral: el corpus y los análisis iniciales vinculados a las descripciones de cinco escuelas. Representa un camino largo y sinuoso en el que conté con cariño y apoyo de muchas personas: sin ese soporte no habría sido posible hacerlo; por lo tanto, agradezco a todos los involucrados por sus contribuciones.

Iniciaré mis agradecimientos destacando el entusiasmo y fe que tuvo en mí Natalia Hernández, amiga y colega, que me animó a presentarme al llamado de publicación de la Colección de Trabajo Social que estaba promoviendo el Departamento de Trabajo Social de la Universidad Alberto Hurtado durante el año 2019, a quienes también agradezco por recibir mi propuesta y contribuir a ampliar las posibilidades de divulgación de un trabajo que busca aportar a la política educativa, al trabajo social escolar y a las comunidades educativas.

Al tratarse de una parte de mi tesis doctoral quisiera agradecer a los profesores/as que acompañaron ese proceso. Especialmente a mi director de tesis, Alejandro Carrasco, y a la comisión evaluadora compuesta por Alicia Razeto, Fernando Maureira y Sergio Martinic quienes, desde su experticia, constructivamente aportaron perspectivas que mejoraron la propuesta original.

Mi tesis doctoral contó con el apoyo de Conicyt-Chile, tanto de la Beca del Programa de Formación de Capital Humano Avanzado como de la Beca de Apoyo a la realización de Tesis Doctoral.

Quisiera agradecer a las comunidades educativas participantes que generosamente abrieron sus puertas, permitiéndome imbuirme de sus vivencias cotidianas, los relatos de profesores/as, equipos de gestión escolar, profesionales especialistas, encargados de programas y familias, quienes desde sus narrativas hicieron posible construir un mapa e interpretarlo. Gran parte de esto está presente en el libro.

A los profesionales que apoyaron mi inserción en la comuna de Peñalolén, especialmente a Loreto Ditzel, María Regina Rivera, Victoria Meyer y los profesionales especialistas de las escuelas participantes.

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

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

A Verónica Gubbins, académica de la Universidad Finis Terrae, sabia mujer que contribuyó con sus lecturas finales a abrirme a nuevas preguntas y fortalecer la consistencia del escrito.

A quienes generosamente me ayudaron en tareas de edición, a María Elena Gronemeyer, maestra, quien con especial sabiduría me animó e instó a terminar este proceso. A Javiera Sandoval, quien me apoyó en la fase de edición final del documento, realizando esta tarea junto a su bella Amparo, recién nacida. A Paulina Morales del Departamento de Trabajo Social de la Universidad Alberto Hurtado, quien me animó, confió y tuvo mucha paciencia en la espera del escrito final.

A mis amigas y compañeras de la UC que en tiempo de escritura apoyaron incondicionalmente el trabajo: María Eugenia Torres, Ana María Salas, Valentina Seguel y Andrea Leisewitz.

A los amigos de la vida, quienes son mi comunidad de apoyo y de afectos, especialmente persistiendo en los tiempos de escritura, gracias a: Carolina Becar, Isabel Gómez, Francisco Ibaceta, Cristián Leyton, Ginnina Muñoz, Taly Reininger, Marisol Rodríguez, Paulina Pizarro, Mahia Saracostti, Mónica Vergara y Jenny Villanueva, entre otros muchos.

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

PREFACIO

*Mahia Saracosti**

Esta obra nace en un momento histórico único y especial para Chile y el mundo.

Por un lado, sus palabras terminan de escribirse en los tiempos del Chile del “estallido social”. Cuando, una vez más, se desnudan las profundas desigualdades y segregaciones sobre las cuales hemos sostenido el desarrollo social y económico de nuestro país. Cuando hemos configurado una forma de concebir lo educativo en clave de privatización y a los niños, niñas y jóvenes, a sus familias y a sus comunidades, con marcadas lógicas neoliberales.

Como consecuencia de la revuelta de octubre, nuestro país inició un debate constitucional donde, bajo el precepto del derecho a la educación, se aspira a la restitución de una fórmula que señale a la educación pública como un fin preferente del Estado. Es por lo que, como derecho fundamental y al alero de la suscripción a diversas normativas internacionales, el Estado chileno se enfrenta a las exigencias de jugar un rol fundamental como garante y promotor de este derecho. Esto, desde un enfoque que busca el logro del pleno ejercicio del derecho a la educación en cuanto a acceso, trayectoria, progreso; y a la posibilidad de completar la etapa escolar, considerando la participación de estudiantes, familias y comunidades en la definición de los proyectos educativos.

Por otro lado, este libro es testigo en primera persona de tiempos imborrables producto de una pandemia de alcance mundial. Prolongadas cuarentenas, cierre de establecimientos educacionales, distanciamiento del ecosistema de la escuela junto a una ya conocida desigualdad en recursos para el aprendizaje. La sensación de ansiedad e incertidumbre

* Profesora titular, Escuela de Trabajo Social, Universidad de Valparaíso. Directora Cátedra Unesco Niñez, Juventud, Educación y Sociedad. Fundadora Red Universidades por la Infancia.

en niños, niñas y jóvenes para los años presentes y los venideros son la cara visible de una crisis silenciosa de la educación que nos impone y nos impondrá nuevos desafíos.

Ambos fenómenos dan cuenta de que la fragmentación del tejido social es un problema estructural en Chile, que puede modificarse con acciones en las relaciones cotidianas, desde los microespacios, donde la escuela o lo que se ha denominado el “patio del barrio” puede transformarse en un espacio de posibilidad para tejer esas nuevas formas de relacionarnos.

Las crisis profundas, como las que hemos vivido, sin dudas plantean oportunidades únicas para las sociedades, para los Estados y para nuestra disciplina de Trabajo Social. Así se aprende de las grandes crisis a lo largo de la historia; un ejemplo de aquello es la construcción de los estados de bienestar modernos en la Europa de la posguerra.

En el contexto actual, las tensiones existentes en un Estado débil se filtran en los procesos de formación de trabajadores y trabajadoras sociales, junto al reconocimiento de los derechos de los estudiantes, las políticas públicas educativas y sociales y su implementación concreta y desigual para reflexionar sobre el lugar de la niñez y la juventud en las intervenciones del trabajo social escolar.

Dar cuenta de los procesos de diseño, implementación y evaluación de los programas de intervención social en las escuelas, especialmente aquellas situadas en contextos de desventaja, no es una tarea sencilla y nunca lo ha sido. Hacerlo en tiempos de crisis social, económica, educativa y sanitaria la hace una tarea mucho más compleja. Como dice la autora de *Escuelas en transformación*: “En este escenario el trabajo social como disciplina está llamado a aportar su particular manera de comprender-transformar el complejo fenómeno de lo educativo”.

Trabajo social escolar ha sido abordado ampliamente en la tradición anglosajona desde enfoques diversos, que transitan desde el trabajo social clínico hasta los modelos socio-comunitarios de escuelas abierta a la comunidad (Franklin, Harris y Allen, 2013), mientras que en Chile y Latinoamérica su desarrollo es aún esquivo. Así, *Escuelas en transformación* entrega luces que permiten avanzar, desde la perspectiva propia del trabajo social en el espacio educativo chileno, hacia el abordaje de algunas de las deudas pendientes de nuestro sistema escolar. Las nuevas interrogantes que emergen nos muestran que aquella discusión educativa que se amarraba,

hasta hace algo más de un año atrás, a la idea de las escuelas como meras “unidades productoras de calidad”, a la demanda por las “habilidades del siglo XXI” o a las preocupaciones acerca del “rendimiento académico vía pruebas estandarizadas”, se quedan desnudas pues son incapaces de describir qué es la educación cuando hay crisis en la sociedad.

Trabajo social en el contexto educativo actual puede renovar, como este libro plantea, el desafío de trabajar con mayor intensidad en la formación integral de las y los estudiantes y en la promoción de trayectorias educativas diversas de sujetos pluriversales, aportando en la selección de aquellos objetivos de aprendizaje más significativos para la vida, donde el bienestar, la salud y sus cuidados, la civilidad, la solidaridad intergeneracional y la interconexión, entre otros, han adquirido realce.

Un segundo desafío viene dado por el hecho indudable que la pandemia mundial, y también el estallido social nacional, ha desnudado: la tecnología ofrece nuevas posibilidades para la enseñanza y el aprendizaje, también para la intervención socioeducativa. El reto es hacer que la tecnología promueva la equidad y la inclusión y no que se convierta en una fuente de mayor desigualdad. Las escuelas del futuro se están construyendo hoy; también las disciplinas y profesiones que interactuarán con las dinámicas de dichas escuelas.

Un tercer reto se plantea cuando las escuelas al verse desafiadas por variables incontrolables, como una pandemia mundial, amplían sus habituales formas de trabajo. Nos hemos encontrados con escuelas innovadoras que han realizado enormes esfuerzos para sostener el proceso socioeducativo, promoviendo estrategias de evaluación formativas y no exclusivamente aquellas sumativas, con una apuesta clara por el bienestar psicosocial y emocional de niñas, niños y jóvenes. Han buscado promover tareas pedagógicas más pertinentes y significativas para sus estudiantes, que a través de la resolución de proyectos o problemas que ponen en el centro la vida cotidiana y las proyecciones futuras de ellas y ellos. También, la pandemia ha servido para poner en relieve la necesidad de que familias y escuelas trabajen juntas por el bienestar de NNA.

Así, mantener vivo el proceso educativo también ha dado un sentido colectivo a la vida de niños, niñas, jóvenes y sus familias. Trabajo social tiene un rol sustantivo en este aspecto.

En el marco que imponen los derechos humanos y los derechos de la niñez, la educación cumple un doble rol: es un derecho y también un

medio. La importancia e incidencia de la educación en la calidad de vida de las personas es altamente reconocida y constituye el cuarto Objetivo de Desarrollo Sostenible propuesto por las Naciones Unidas que pretende: “Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos” (ONU, 2020: 1). Desde allí, la experiencia educativa escolar, se configura como un espacio para vivir los derechos, permitiendo el rescate de la agencia estudiantil (Klemenčič, 2015), en tanto sujetos activos y productores de sentido y que se comprometen con sus procesos de aprendizaje (Roll y Browne, 2017). No basta con que los estudiantes asistan a la escuela; se requiere que en ella encuentren una educación de calidad, con espacios que les permitan una participación protagónica en sus procesos de aprendizaje, el desarrollo de la agencia estudiantil y de trayectorias educativas diversas. En definitiva, una institución que impulse el desarrollo integral y potencie la inclusión de cada estudiante, sus familias y las comunidades con las que trabajan.

En tal escenario, este libro realiza un aporte sustantivo a la disciplina y al trabajo social escolar chileno y latinoamericano en particular, donde se hace un reconocimiento a la complejidad social y a la coexistencia de múltiples lógicas de intervención y de transformación social que se tensionan, dialogan y entrecruzan en las escuelas y su entorno cercano. Hace un llamado a la concepción de comunidades educativas empoderadas, que se piensan como colectivos, que problematizan las condiciones de enseñanza-aprendizaje y que buscan superar atribuciones causales asociadas a las vulnerabilidades del contexto o a las barreras del aprendizaje, donde los programas de intervención del trabajo social escolar se ubican como dispositivos de cambios y garantes de derechos.

En palabras de Hannah Arendt, *Escuelas en transformación* nos invita a pensar la educación como acción de comienzo, como natalidad y como obra de amor para hacer el mundo. “La educación es el punto en el que decidimos si amamos el mundo lo bastante como para asumir una responsabilidad por él y así salvarlo de la ruina que, de no ser por la renovación, de no ser por la llegada de los nuevos y los jóvenes, sería inevitable” (Arendt, 1996: 208).

Alejandra Santana, querida compañera de vida, has dedicado largas horas de trabajo a las ideas de educación como “natalidad”. Maestra de maestra, hoy nos regalas en esta obra un pedazo de tu profunda esencia. ¡Gracias!

REFERENCIAS

- Arendt, H. (1996). *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Barcelona: Península.
- Franklin, C., Harris, M. B. y Allen P. (2013). *The School Services Sourcebook*. Oxford: Oxford University Press.
- Klemenčič, M. (2015) Introducing student agency into research on student engagement - an ontological exploration. In M. Klemenčič, S. Bergan & R. Promozic (Eds). *Student engagement in Europe: society, higher education, and student governance*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- ONU (2020). Objetivos de Desarrollo Sostenible. Obtenido de: <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education/>.
- Roll, S. y Browne, L. (2017). Students as co-researchers to inform student learning: Findings from a poverty simulation. *Action Research*. <https://doi.org/10.1177/1476750317723966>.

PRÓLOGO

Superado el problema de la cobertura escolar en el Chile de los años ochenta, surge el desafío de asegurar igualdad de oportunidades educacionales y calidad educativa a todos los estudiantes chilenos. En el marco de un sistema educacional que se organiza en base a las reglas de libre mercado, e inserto en una de las sociedades más desiguales del mundo, los primeros gobiernos democráticos impulsan una serie de políticas orientadas al mejoramiento de la calidad educativa de las escuelas. Se combina un sistema basado en la demanda o libre elección de establecimiento educacional –ya sean públicos o privados– de parte de las familias, con una lógica de intervención estatal con el foco puesto en asegurar la calidad, equidad e inclusión en las escuelas.

A partir del año 2006, las marchas estudiantiles –y la presión ejercida por diversos sectores de la sociedad– sientan las bases de una nueva reforma educacional, donde se amplían los recursos para las escuelas en contexto de desventajas. Desde un paradigma educativo centrado en el imperativo ético de justicia social, mejoramiento continuo, integralidad del desarrollo infanto-juvenil, los derechos de las personas y la participación de los distintos actores insertos en comunidades educativas diversas, se instala un conjunto de normativas y lineamientos para una acción especializada, focalizada e interdisciplinar en las escuelas (Ley de Subvención Escolar Preferencial (SEP); Ley General de Educación (LGE); Ley de Aseguramiento de la Calidad (SAC); Ley de Inclusión escolar; Ley de Carrera Docente y la Ley que crea el nuevo Sistema de Educación Pública).

En parte, como consecuencia de la incapacidad de la política pública de los años ochenta para enfrentar las desigualdades sociales, es que –desde los años 90 en adelante– el Estado no deja de intervenir otorgando

recursos para que, a la tarea de mejoramiento de la efectividad pedagógica de las escuelas, se integren profesionales especializados en el área de lo psicosocial para apoyar el aprendizaje estudiantil. Este es justamente el foco principal de este libro: divulgar en las comunidades educativas, en los tomadores de decisiones en materia de políticas educativas y en la comunidad científica, los resultados de un estudio acerca de las condiciones y procesos de implementación de estos programas de intervención social.

La evidencia ha mostrado que la implementación de programas en las escuelas es un enorme desafío. No depende solo de los recursos económicos disponibles. Por lo general, estos surgen de la presión que ejercen las normativas y lineamientos de políticas educativas sobre la acción de las escuelas. Las formas que adoptan los programas también están mediadas por la manera en que los actores ponen en práctica lo que esas políticas detallan en el papel. Como bien se plantea en este libro, el resultado de esa puesta en práctica puede conducir a que las escuelas –y los programas de intervención que derivan de esas políticas– no siempre hagan lo que se espera de ella. ¿Cómo avanzar, entonces, hacia una mayor coherencia entre políticas educativas y programas de intervención social que se desarrollan en las escuelas? Los resultados de este estudio aportan evidencia que puede servir de insumo para comenzar a delinear escenarios posibles en este sentido. Hoy, la escuela se encuentra frente a una oportunidad única en tanto cuenta con importantes recursos para hacerlo. El desafío ahora es avanzar hacia una mejor comprensión de los procesos de implementación de programas de intervención social de las escuelas, como es lo que se desarrolla en este volumen.

A partir del análisis de casos diversos, situados en zonas urbanas y rurales de la Región Metropolitana, la autora aporta exhaustiva y sistemática evidencia respecto a las lógicas de acción de las escuelas, su relación con la implementación de programas de intervención social y el grado de apropiación que sus actores han hecho de los mismos. Específicamente, en relación a las dinámicas propias de los programas de intervención social en las escuelas, la particular forma que estas tienen de traducir y vivenciar las políticas educativas, la manera en que las prácticas se van expresando en el discurso y cómo aquello da cuenta de procesos de transformación social.

Metodológicamente, se apoya en un conjunto de casos calificados por la autora como ejemplo de buenas prácticas en cinco escuelas. Los

programas de intervención social objetos de estudio en este libro, derivan de cuatro lineamientos programáticos más amplios: Programas de Mejoramiento (Ley SEP), Programa Habilidades para la Vida (HpV), Programa de Integración Escolar (PIE) y otros provenientes del sector privado.

Este libro sale a la luz en un momento histórico inédito para Chile y el mundo. El desempleo, el confinamiento y el traslado del trabajo de aula al hogar, que ha traído consigo la pandemia por Covid-19, auguran una agudización de la desigualdad social y educativa para los años que vienen (Unesco, 2020). Las escuelas se verán desafiadas a ampliar la perspectiva habitual con la que han desempeñado el trabajo escolar y revisar el sentido, condiciones y procesos de diseño, implementación y evaluación de los programas de intervención social a futuro. Creemos que este libro aporta herramientas analíticas útiles para estos efectos.

Dar cuenta de los procesos de implementación de los programas de intervención social en escuelas situadas en contextos de desventaja, no es una tarea sencilla. La autora de este volumen lo ha realizado con notable rigurosidad y sistematicidad, lo cual se hace evidente en la profundidad con la que se analizan cada uno de los programas objetos de estudio de este libro. Sus resultados destacan comunalidades entre escuelas y condiciones relevantes de ser consideradas.

Más allá de las condiciones específicas que surgen de la realidad territorial o la sobre intervención de programas en algunas escuelas, vale la pena destacar la percepción transversal del rol que las políticas educativas y de infancia han jugado en facilitar el desarrollo de estos programas en las escuelas. A pesar de que los programas de intervención social tienden a ser vistos como una oportunidad para avanzar en “lógica de mejoramiento contextualizado”, nos señala la autora, las condiciones de entrada de los programas a las escuelas parecen constituirse en un determinante central. Instalar programas desde una lógica *top-down* afecta en forma diferente el curso de la implementación de estos, cuando se comparan experiencias basadas en negociaciones colaborativas entre gobiernos locales y escuelas. Se configuran disposiciones diferentes hacia el programa y su relación con los otros actores de la escuela, afectando inevitablemente sus resultados.

Un segundo aspecto, a destacar, se relaciona con elementos subjetivos y culturales que atraviesan los procesos de implementación de los

programas. Particular atención reciben en este libro las representaciones que las escuelas construyen de la situación de desventaja en la que se produce el aprendizaje estudiantil. Las representaciones sociales configuran imágenes, creencias y prejuicios que condicionan la acción humana y social (Moscovici, 1979). Si en la cultura escolar priman imágenes centradas en el déficit de los estudiantes y sus familias, entonces, la intervención social entendida como “apoyo especializado que busca afectar directamente las condiciones de aprendizaje de niños/as” se enfrentará a un obstáculo mayor, que no hará más que reducir la eficacia de aquello que los programas prometen a la comunidad.

Este hallazgo hace resonancia con una condición de entrada institucional de los programas, ya reconocida por la literatura especializada, a saber, la importancia de la familiarización institucional de los programas (Montero, 2012). Esta familiarización es entendida como el conocimiento, comprensión y legitimación necesarios de construir entre los equipos del programa y los de las escuelas; específicamente, respecto al sentido, metodologías y requerimientos de los programas de intervención de parte de la comunidad, y la sensibilización de los equipos con la cultura escolar, sus dinámicas, tensiones, problemas, capacidades e intereses de los profesionales, las familias y sus estudiantes. Tiene como finalidad legitimar los propósitos del programa, construir confianzas entre los profesionales y conocer y comprender perspectivas disciplinares y modos de trabajo diferentes. Exige la construcción de espacios de encuentro y diálogo orientados a la comprensión recíproca de perspectivas y modos de acción.

Otro aspecto relevante es la importancia atribuida por las escuelas a la participación de las familias y la relación que se establece con la eficacia de los programas de intervención social. Existe un volumen importante de estudios que subraya la importancia de la participación de las familias en los procesos de escolarización de niños y niñas y sus aprendizajes, particularmente en las escuelas que trabajan en contextos de desventaja. Es un área de valoración transversal a todas las escuelas, pero calificada de difícil gestión por sus profesionales y los de los programas que se presentan en este libro.

No obstante, los beneficios que se le reconoce a la participación de los padres, en las actividades de la escuela, son las disposiciones y prácticas educativas parentales en el hogar, las dimensiones con mayor capacidad