UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN AGUSTIN DE AREQUIPA

ESCUELA DE POSGRADO

UNIDAD DE POSGRADO DE LA FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Investigación Documental

APROXIMACIÓN DE UN MODELO TEÓRICO QUE FORTALEZCA LA INTERVENCIÓN DEL TRABAJO EN EL CONTEXTO ESCOLAR

Presentada por la Magister:

LUZ MARINA GAMARRA DEL CASTILLO

Para obtener el grado de Doctora en Ciencias: Educación

Asesor: Dr. Luis Cuadros Paz

AREQUIPA-PERÚ

2017

DEDICATORIA

Para mi hija Ericka Ibarcena Gamarra,
quien día a día
en-trama un existir compartido
con aquello que, contingentemente,
configura una posibilidad de ser en
la autopoiésis humana y
re-crea lo insignificante como
esquema significador

AGRADECIMIENTO

La elección del objeto de la tesis doctoral supuso una larga temporada en la cual poder reencontrar un sentido personal y profesional al trabajo en curso, siendo al final posible un encuentro entre la Educación y Trabajo Social.

Son muchos los buenos y malos momentos en tan largo recorrido; sobretodo agradecer a las personas que sin entender para qué alguien se va a doctorar, tuvieron palabras de ánimo; y a algunas personas en especial, dar las gracias por creer en mí.

Un agradecimiento singular debo al Dr. Luis Cuadros Paz sus conocimientos, sus orientaciones, su manera de trabajar y su motivación han sido fundamentales para mi formación como investigadora.

Una vida social saludable
sólo se consigue cuando en
el espejo de cada alma,
la comunidad entera encuentra
su reflejo. Y cuando la virtud
de cada uno, vive en toda
la comunidad.

Rudolf Steiner

ÍNDICE GENERAL

ÍNDICE GENERAL v
ÍNDICE DE FIGURAS x
RESUMEN xii
ABSTRACT xiii
INTRODUCCIÓN xiv

CAPÍTULO I
METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

1.1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA 3
1.1.1. Pregunta Principal 6
1.1.2. Preguntas Secundarias 7
1.2. ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACIÓN 7
1.2.1. Investigaciones en el contexto internacional 7
1.2.2. Investigaciones en el Contexto Nacional 8
1.3. JUSTIFICACIÓN E IMPORTANCIA DE LA INVESTIGACIÓN 9
1.4. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN 10
1.4.1. Objetivo General 10
1.4.2. Objetivos Específicos 10
1.5. DISEÑO METODOLÓGICO – INVESTIGACIÓN DOCUMENTAL 11
1.5.1. Fase preparatoria 12
1.5.2. Fase descriptiva 13
1.5.3. Fase interpretativa 13
1.6. PROCEDIMIENTO 14
1.7. FUENTES DOCUMENTALES 15
1.8. PRESUPUESTO DE LA INVESTIGACIÓN 19
1.9. CRONOGRAMA 19

CAPÍTULO II

EPISTEMOLOGÍA DEL TRABAJO SOCIAL EN EL CONTEXTO ESCOLAR

2.1. LOS INICIOS DEL TRABAJO SOCIAL..... 22
2.2. CONCEPCIÓN DEL TRABAJO SOCIAL 28
2.3. TRABAJO SOCIAL Y CONTEXTO 32
2.4. INTERVENCIÓN DEL TRABAJO SOCIAL EN EL CONTEXTO ESCOLAR. 39
2.5. COMPONENTES DE INTERVENCIÓN DEL TRABAJO SOCIAL EN EL CONTEXTO ESCOLAR 42
2.5.1. Objeto de intervención..... 43
2.5.2 Sujeto de intervención 44
2.5.3 Intencionalidades de intervención 45
2.5.4. Fundamentos para la intervención..... 45
2.5.5. Metodologías y métodos de intervención..... 46
2.6. OBJETIVOS DEL TRABAJO SOCIAL EN EL CONTEXTO ESCOLAR 47

CAPÍTULO III

BASES TEÓRICAS DE INTERVENCIÓN DEL TRABAJO SOCIAL EN EL CONTEXTO ESCOLAR

3.1. TEORÍA SOCIOLÓGICA 53
3.2. TEORÍA PSICOLÓGICA..... 57
3.3. TEORÍA PSICOSOCIOLÓGÍCA..... 61
3.4. TEORÍA CONSTRUCTIVISTA 63
3.5. TEORÍA DE SISTEMAS..... 68
3.6. TEORÍA DEL DESARROLLO HUMANO 71
3.7. TEORÍA DE INVESTIGACIÓN-ACCIÓN 74
3.8. TEORÍA DE INTERVENCIÓN POR PROGRAMAS..... 75

CAPÍTULO IV

MARCO LEGAL DE INTERVENCIÓN DEL TRABAJO SOCIAL EN EL CONTEXTO ESCOLAR

INTRODUCCIÓN..... 78

4.1. MARCO LEGAL INTERNACIONAL DE LA EDUCACIÓN COMO DERECHO HUMANO 80
4.2. DERECHO A LA EDUCACIÓN A PARTIR DE LA IGUALDAD DE OPORTUNIDADES EN NIÑOS, NIÑAS Y ADOLESCENTES 82
4.3. MARCO LEGAL NACIONAL DE LA EDUCACIÓN 92
4.3.1. La Constitución Política del Perú 92
4.3.2. Ley General de Educación en el Perú Nº 28044 94
4.3.2.1. Instancias de Gestión Descentralizada del Sistema Educativo Peruano 98
4.3.2.2. Estructura de la Educación Básica Regular 110
4.3.2.3. Niveles de la Educación Básica Regular 113
4.3.2.4. Ciclos en la Organización de la Educación Básica Regular 120
4.4. MARCO LEGAL DEL TRABAJO SOCIAL 123
4.4.1. Fundamentos legales del Trabajo Social en el contexto escolar 124
4.4.2. Ley del ejercicio profesional del Trabajo Social Nº 30112 126
4.4.3. Ley del Colegio de Trabajadores Sociales Nro. 27918 128
4.4.4. La ética del Trabajo Social: Principios y valores 131
4.4.4.1. Principios generales del Trabajo Social 132
4.4.4.2. Principios y valores del Trabajo Social en el contexto escolar 133

CAPÍTULO V

COMPETENCIAS PROFESIONALES DE INTERVENCIÓN DEL TRABAJO SOCIAL EN EL CONTEXTO ESCOLAR

INTRODUCCIÓN 141
5.1. RESPONSABILIDAD DIRECTA DEL TRABAJO SOCIAL EN EL CONTEXTO ESCOLAR 142
5.2. PERFIL DEL TRABAJADOR SOCIAL 145
5.2.1. Perfil del Trabajo Social en el contexto escolar 146
5.3. COMPETENCIAS DE INTERVENCIÓN DEL TRABAJO SOCIAL EN EL CONTEXTO ESCOLAR 150
5.2.2. Competencias conceptuales: 151
5.2.3. Competencias procedimentales: 151
5.2.4. Competencias actitudinales: 152
5.4. FUNCIONES DE INTERVENCIÓN DEL TRABAJO SOCIAL EN EL

CONTEXTO ESCOLAR 152
5.4.1. Funciones generales 153
5.4.2. Funciones principales 153
5.5. EJES Y TEMÁTICAS DE INTERVENCIÓN DEL TRABAJO SOCIAL EN EL CONTEXTO ESCOLAR 154

CAPÍTULO VI
MÉTODOS DE INTERVENCIÓN DEL TRABAJO SOCIAL EN EL CONTEXTO ESCOLAR

INTRODUCCIÓN 161
6.1. PRIMER MÉTODO DE INTERVENCIÓN: TRABAJO SOCIAL DE CASO INDIVIDUAL 162
6.1.1. Conceptualización de Trabajo Social de caso individual 163
6.1.2. Metodología del proceso de intervención de Trabajo Social de caso individual en el contexto escolar 166
6.1.2.1. Primer proceso metodológico 167
6.1.2.2. Segundo proceso metodológico psicosocial de caso social individual 170
6.1.3. Técnicas y documentos en trabajo social de caso individual 176
6.1.4. Inclusión de la Familia en la Intervención del Trabajo Social de Caso Individual 178
6.2. SEGUNDO MÉTODO DE INTERVENCIÓN: TRABAJO SOCIAL DE GRUPO 179
6.2.1. Conceptualización del Trabajo Social de Grupo 180
6.2.2. Ubicación del proceso de intervención del Trabajo Social de grupo en el contexto escolar 182
6.2.3. Tipología de los grupos del Trabajo Social en el contexto escolar 184
6.2.4. Proceso metodológico del Trabajo Social de grupo 189
6.2.4.1. Etapas o fases del proceso de grupo 189
6.2.5. Técnicas e instrumentos en el proceso de intervención de grupo en el contexto escolar 194
6.2.5.1. Técnicas del método de trabajo social en grupo 194
6.2.5.2. Instrumentos a utilizar en el Trabajo Social de grupo 195
6.3. TERCER MÉTODO: INTERVENCIÓN DEL TRABAJO SOCIAL CON

COMUNIDAD EN EL CONTEXTO EDUCATIVO 196
6.3.1. Conceptualización del Trabajo Social con comunidad..... 197
6.3.2. Ubicación del proceso de intervención del Trabajo Social de comunidad en el contexto escolar..... 198
6.3.3. Redes sociales, participación en el contexto escolar..... 201
6.3.4. Las redes como método del Trabajo Social en el contexto escolar..... 204

CAPÍTULO VI

REAS DE ATENCIÓN INTEGRAL EN LA INTERVENCIÓN DEL TRABAJO SOCIAL EN EL CONTEXTO ESCOLAR

INTRODUCCIÓN..... 207
7.1. TUTORÍA Y ORIENTACIÓN EN EL ESTUDIANTE 209
7.2. LA ORIENTACIÓN ESCOLAR Y PROFESIONAL 209
7.3. LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD..... 210
7.4. NIVELES DE ORIENTACIÓN INTEGRAL EN LA INTERVENCIÓN DEL TRABAJO SOCIAL EN EL CONTEXTO ESCOLAR..... 210
7.4.1. Área de consejería escolar 211
7.4.2. Área de servicios 213
7.4.3. Área de programas..... 213
7.4.4. Área de consulta 214
7.4.5. Área tecnológica..... 215
7.4.6. Área de intervención psicopedagógica..... 215

CONCLUSIONES
REFLEXIÓN Y POSIBLES LINEAS DE INVESTIGACIÓN
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS
ANEXOS

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Fases de la investigación documental 12
Figura 2: Análisis según el diseño documental 13
Figura 3: Fuentes documentales en la investigación 16
Figura 4: Matriz de viabilidad 18
Figura 5: Cronograma de investigación -2014-2016 20
Figura 6: Estructura para la intervención del Trabajo Social 34
Figura 7: Trabajo Social como sistema de intervención 37
Figura 8: Conceptos clave del Trabajo Social en el contexto educativo scolar 41
Figura 9: Componentes de intervención del Trabajo Social 43
Figura 10: Dimensiones Básicas de la Educación 47
Figura 11: Saberes Esenciales de la Educación 48
Figura 12: Teorías del Trabajo Social en el Contexto Escolar 53
Figura 13: Dimensiones Básicas del Desarrollo Humano 71
Figura 14: Estándares para el Derecho a la Educación 81
Figura 15: Objetivos de Desarrollo del Milenio 2015 90
Figura 16: Estructura del Sistema Educativo Peruano 97
Figura 17: Instancias Descentralizadas en el Contexto Escolar 104
Figura 18: Importancia de los Objetivos de la Educación Básica Regular 111
Figura 19: Ciclos en la Organización de la Educación Básica Regular 120
Figura 20: Ámbitos del ejercicio profesional del trabajador social 126
Figura 21: Pilares del ejercicio profesional del trabajador social 127
Figura 22: Colegio Profesional de Trabajadores Sociales 129
Figura 23: Principios del Trabajo Social en el contexto escolar 134
Figura 24: Valores del Trabajo Social en el contexto escolar 137
Figura 25: Responsabilidad del Trabajo Social en el contexto escolar 143
Figura 26: Intervención del Trabajo Social en el contexto escolar 149
Figura 27: Competencias profesionales del Trabajo Social 150
Figura 28: Competencias de intervención del Trabajo Social en el Contexto escolar . 151
Figura 29: Ejes y temáticas de intervención del Trabajo Social en el contexto escolar 155
Figura 30: Métodos de intervención del Trabajo Social en el contexto escolar 162
Figura 31: Método de Caso Social Individual 166
Figura 32: Fases del método de Trabajo Social 167

Figura 33: Procedimiento metodológico de caso social individual..... 168
Figura 34: Procedimiento metodológico de caso social individual..... 174
Figura 35: Red del Método de Caso Social Individual..... 175
Figura 36: Técnicas y Documentos del Caso Social Individual..... 178
Figura 37: Tripta metodológica del Trabajo Social de grupo..... 181
Figura 38: Dimensiones y tareas del Trabajo Social en comunidad..... 198
Figura 39: Redes sociales en Trabajo Social..... 205
Figura 40: Elementos en las áreas de intervención..... 208
Figura 41: Áreas de intervención del Trabajo Social en el contexto escolar 211
Figura 42: Dimensiones de atención en la consejería escolar 212
Figura 43: Ejes de Modelo de Consulta 214
Figura 44: Comparación de áreas en la intervención del Trabajo Social 217

RESUMEN

La presente tesis doctoral tiene como objetivo principal generar la aproximación a elaborar un modelo teórico que fortalezca la intervención del Trabajo Social en el Contexto Escolar, articulado a la Educación Básica Regular según la Ley No. 28044.

El Modelo está conformado por estructuras fundamentales que se interrelacionan entre sí, identificando la epistemología, bases teóricas, marco legal, competencias profesionales métodos y modelos de intervención del Trabajo Social en el contexto escolar.

Metodológicamente tiene un enfoque cualitativo, con una investigación de tipo documental, apoyada en un diseño bibliográfico, de carácter analítico-interpretativo. El método utilizado fue el hermenéutico, (Lincoln y Guba, 1999).

Para el análisis de datos estos han sido categorizados facilitando el proceso de teorización. La disertación doctoral llevó a postular que; desde el escenario educativo se avanza hacia el contínuum del desarrollo humano, aproximando al ser hacia el compromiso y transformación social, en un marco sustentable de inclusión y generación de espacios comunicativos de socialización, a partir de la vinculación de las funciones de: individuo, institución educativa y comunidad en los contextos multi referenciales, y en el que la movilización estratégica del capital social, como sujetos participativos, avancen hacia la construcción social interactiva de significados para la potencialización de las capacidades y competencias, que permitan entender mejor las interacciones del ser humano y su entorno, ampliando sus oportunidades y, estimulando la generación de satisfactores sinérgicos para el mejoramiento de la calidad de vida individual y colectiva; válidas para la transformación social.

Palabras Claves: Modelo Teórico, Intervención del Trabajo Social, Contexto Escolar.

ABSTRACT

The main objective of this dissertation is to generate a theoretical model that strengthens the intervention of Social Work in the School Context, articulated to the Regular Basic Education according to Law No. 28044.

The Model is made up of fundamental structures that interrelate with each other, identifying the epistemology, theoretical bases, legal framework, professional competences methods and Social Work intervention models in the school context.

Methodologically, it has a qualitative approach, with a documentary type of research, supported by a bibliographic design, with an analytical-interpretive character. The method used was the hermeneutic, (Lincoln and Guba, 1999).

For the analysis of data these are categorized facilitating the process of theorizing. The doctoral dissertation led to postulate that; From the educational stage progress towards the continuum of human development, bringing the being closer to the commitment and social transformation, in a sustainable framework of inclusion and generation of communicative spaces of socialization, from the linking of the functions of: individual, institution Educational and community contexts in multi-referential contexts, and in which the strategic mobilization of social capital, as participatory subjects, move towards the interactive social construction of meanings for the enhancement of capacities and competences that allow a better understanding of human interactions And its environment, expanding its opportunities and stimulating the generation of synergistic satisfactors for the improvement of the individual and collective quality of life; Valid for social transformation.

Key Words: Theoretical Model, Social Work Intervention, School Context.

INTRODUCCIÓN

La investigación que presentamos está centrada en los primeros encuentros de la relación de intervención en el marco de un servicio público. Su objeto es identificar los procesos implicados en la elaboración de un modelo teórico de relación profesional en el marco del contexto escolar articulado a la Educación Básica Regular en el Perú, Ley No. 28044.

Requerimos en primer lugar definir el término modelo, en el diccionario Webster (2010) se define un modelo como un ente que representa de forma precisa algo que será realizado o que ya existe. Para Chacín (2008), el modelo es un espacio conceptual que facilita la comprensión de la realidad compleja, ya que selecciona el conjunto de elementos más representativos, descubriendo la relación entre ellos y profundizando en la implicación que la práctica aporta para investigar y derivar nuevos conocimientos.

Becerra (2003) plantea que: El modelo teórico es el producto de un proceso de modelización del objeto de investigación, y por lo tanto, un experimento mental. Es decir aparece como la construcción mental descrita por el investigador para representar el conocimiento surgido en la observación del objeto de estudio.

En la producción de la tesis doctoral, el modelo teórico se constituye como herramienta de conocimiento ya que sobre sus principios de construcción se elevan toda una serie de obligaciones cognitivas, a saber: a) rompe con los empirismos ingenuo y sofisticado, a la vez que exige una postura activa y sistemática del conocimiento; b) goza de una flexibilidad propia de los criterios epistemo-metodológicos de las propuestas dialécticas; c) permite la incorporación de las percepciones sobre el conocimiento, la historia y las prácticas de los sujetos sociales y de la realidad social coincidentes con la perspectiva construccionista/dialéctica; d) favorece la aplicación del concepto de totalidad, recuperado en su sentido epistémico e) no escinde el sistema de decisiones simultáneamente teórico y empírico de la práctica investigativa, y f) incorpora una noción de explicación alejada del hipotético-deductivo, y próxima a las corrientes interesadas en la reconstrucción de la teoría específica del objeto específico. En este sentido, el modelo teórico se presenta como un instrumento de ruptura y a la vez de construcción del conocimiento aunque el objeto de estudio haya sido observado desde otras perspectivas y por otros investigadores.

Esta conceptualización del modelo teórico, desarrollado en el trabajo de investigación a nivel de doctorado promueve y fortalece, el aporte a la ciencia por parte dela autora, ya que se concibe la tesis doctoral como una investigación en la que se desarrollan teorías, se analiza y cuestiona el conocimiento en forma racional y se enfatiza en la originalidad de los nuevos conocimientos como reflejo de la formación humanística y científica del autor.

Desde la visión del modelo, implica hacer referencia al contexto, Cardona (2012), es el resultado de un proceso ordenado, congruente y compartido que recoge aspectos centrados sobre el problema y aspectos centrados en la solución, y que se desarrolla en los primeros contactos entre el profesional y el usuario.

Un contexto de intervención solo tiene sentido y significado en la medida que se da en el marco de un servicio y un programa. El servicio se constituye en el macro-contexto organizacional en el cual se desarrollan los contextos de intervención. Los servicios, en tanto que organizaciones, están determinados por marcos teóricos, jurídico-administrativos, prioridades políticas, modelos y estructuras de gestión, reglas explícitas y no explicitas, proceso histórico que les otorgan una singular identidad.

Estas cuestiones sobre el modelo teórico y contexto de intervención generaron motivaciones para iniciar el estudio sobre la aproximación a un modelo teórico de intervención del trabajo social en el contexto escolar. Mañas (2004) sugiere que "la realización de una tesis doctoral es una actividad avanzada en la que el doctorando demuestra hacer una contribución significativa al avance de la Ciencia". El objetivo que se persigue con el trabajo de investigación doctoral es que marque un antes y un después, es decir, que el candidato a doctor desarrolle y aporte nuevos conocimientos sobre un tema en particular. De ahí que se exija como requisito la novedad de la tesis y que sea original del sujeto que la suscribe.

La evolución académica y profesional de Trabajo Social en los últimos siglos ha dado lugar a la construcción de una base de conocimientos propia y exclusiva para su intervención. Trabajo Social se ha constituido como una disciplina científica metódicamente ordenada y como una profesión orientada a la contribución del bienestar social de las personas, grupos o comunidades a través de la resolución de los problemas sociales y la potencialización de la autonomía e independencia ante los mismos.

Las transformaciones que se vienen produciendo en el campo educativo y dentro de las instituciones escolares no pueden pensarse al margen de las que vienen aconteciendo socialmente y Trabajo Social considera su evolución.

En la década de los 90, en el Perú, la desocupación, el empobrecimiento, la inestabilidad laboral, la desarticulación de los sistemas de salud y educación, en definitiva la mayor brecha de desigualdad entre ricos y pobres, produjeron una desorganización de la vida de las familias. En este contexto, los poderes de Estado, tanto económica como políticamente, fueron quienes ejercieron la verdadera violencia. En escena aparecen como señaladas y cuestionadas las figuras de los niños y adolescentes "violentos" ocultando, de este modo, el poder que las genera.

En el nuevo milenio la institución educativa salió a cubrir los vacíos dejados por el Estado adoptando un rol (Svampa, M., 2005, citado por Kriger, M. 2010); en este marco la institución educativa funciona como una caja de resonancia de las cuestiones que acontecen en la vida social. Fenómenos de exclusión social existían con anterioridad a que se planteen intervenciones al respecto desde la institución educativa, sin embargo los mismos no habrían sido visibilizados y, menos aún, pasibles de ser tratados dentro de la institución educativa.

En estas últimas décadas, la práctica profesional del trabajador social en la institución educativa muestra una acumulación de funciones, con una profusa heterogeneidad de tareas que se proyecta sobre su actividad profesional; tornándola vasta, difusa y, por momentos, bordeando los roles de otros actores institucionales.

En tal sentido, Bardón (1976) señala que la implicación cada vez mayor del Trabajo Social ha colocado a los profesionales en una serie de situaciones en la que los roles se van desdibujando y generalizando a las distintas disciplinas. Respecto a la intervención del trabajador social se refleja el pasaje de métodos de abordaje de caso-individual, de grupo y de comunidad.

En el presente estudio hemos centrado nuestro análisis en la intervención del Trabajo Social con el propósito de atender problemáticas nombradas como "situaciones de riesgo y de alto riesgo" que se alejan de las tradicionalmente abordadas por la institución educativa y se expresa en la característica de los últimos años en la precarización económica de vastos sectores poblacionales. El empobrecimiento y la

desafiliación de circuitos productivos y de empleabilidad, el aumento de comportamientos violentos y la fractura de lazos sociales en las comunidades, son síntomas de una sociedad en grave crisis.

Revisamos las investigaciones existentes y vimos que nuestro tema podría ser objeto de una tesis doctoral, según la Ley Universitaria Nro.30220 en su artículo 45º. Y según el Estatuto de la Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa en su artículo 96º La tesis doctoral consistirá en un trabajo de máximo rigor académico de carácter original sobre una materia relacionada con el campo científico.

Como no podía ser de otra manera, su objetivo general es Generar la aproximación a elaborar un modelo teórico que fortalezca la intervención del Trabajo Social en el Contexto Escolar en el Perú articulado a la Educación Básica Regular según la Ley No. 28044.

La metodología de la investigación, se fundamenta en una investigación teórica de tipo documental con diseño bibliográfico, de carácter analítico e interpretativo/crítico. Ante ello también nos preguntamos, ¿dónde está la originalidad de nuestro trabajo? Pues en dos dimensiones. Por un lado, proponemos una temática original, aproximarnos a cómo se construye un modelo teórico de intervención del Trabajo Social en el contexto educativo, lo que supone incrementar el conocimiento en una dirección no explorada. Y por otro lado, en cuanto a los aspectos metodológicos, esta investigación supone la utilización de varias técnicas de recogida de información simultáneamente como el análisis de documentos.

El trabajo que presentamos, está estructurado en siete capítulos:

El Capítulo 1: trata sobre la metodología de la investigación donde se planteará el problema, sus preguntas foco de estudio; daremos a conocer qué investigaciones sobre Trabajo Social en el Contexto Escolar se han llevado a cabo, desde las temáticas internacionales y nacionales. Entraremos de lleno a nuestra investigación, con la justificación y objetivos de la investigación, se explicitará la metodología así como todo el proceso de la misma, para continuar con el presupuesto y cronograma.

El Capítulo 2: tratará la epistemología del trabajo social en el contexto escolar y veremos aspectos fundamentales para comprender el trabajo, como la concepción, intervención componentes y objetivos del trabajo social en el contexto escolar.

En el Capítulo 3: se centra en el desarrollo de las bases teóricas de intervención del trabajo social en el contexto escolar que pretende proporcionar sentido y continuidad como las teorías: sociológica, psicológica, psicosociológica, constructivista, sistemas, desarrollo humano, investigación-acción y teoría de intervención por programas. Que orienta y justifica teórica y documentalmente la perspectiva teórico-metodológica en la cual nos encuadramos.

El Capítulo 4: analiza el marco legal internacional y nacional de la educación a partir de la igualdad de oportunidades en niños, niñas y adolescentes en relación a la estructura de la educación básica regular. Así mismo el marco legal del trabajo social, sus fundamentos, el ejercicio profesional, el colegio de trabajadores sociales; adquiere un interés especial en el presente capítulo la ética en el trabajo social, sus principios y valores.

El Capítulo 5, corresponde a las competencias profesionales de intervención del trabajo social en el contexto escolar, en concordancia con la UNESCO, (2014) entendemos por competencia la capacidad que permite realizar óptimamente una determinada actividad, implica querer hacer, saber por qué y cómo hacer y poder hacer una acción exitosa. El capítulo comprende el perfil, las funciones, ejes y temáticas, así como las relaciones de los y las profesionales de trabajo social.

Capítulo 6: describe los métodos de intervención del trabajo social en el contexto escolar presentando una estructura y procesos que se configuran en torno a las fases interrelacionadas que posibilitan conocer, diagnosticar, establecer planes de acción, ejecutar dicho plan y evaluar los procesos y los resultados alcanzados; las acciones del trabajador social en el contexto educativo se dividen en tres grandes métodos de intervención: trabajo social de caso individual; trabajo social de grupo y trabajo social con comunidad.

Capítulo 7: En este capítulo se estructura en unos niveles de atención integral en la intervención del trabajo social en el contexto escolar, que pretende garantizar la

atención en tutoría y orientación en el estudiante, la orientación académica y profesional y la atención a la diversidad.

Las conclusiones ocupan un lugar importante en la investigación; éstas finalizan ofreciendo pistas para continuación de siguientes investigaciones dentro de este ámbito, así como unas propuestas de mejora que han surgido de la reflexión sobre las propias conclusiones.

Por último, esta tesis aspira permanecer con una actitud de apertura hacia las críticas y sugerencias que ella pueda suscitar. Busca promover una mayor profundización, comprensión y reflexión de la realidad en los aspectos desarrollados y un punto de partida a nuevas interrogantes e inquietudes para futuras investigaciones.

CAPÍTULO I

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

INTRODUCCIÓN

La investigación como búsqueda de información, es un proceso reflexivo, sistemático, que integra a su vez otros procesos, con el objetivo de obtener nuevos conocimientos y explicaciones del objeto, centro de investigación; requiere definir o describir, explicar y predecir, resignifica el valor de la educación y la pedagogía y permite acceder a nuevas maneras de relación, como actividad humana propende por la solución de problemas o interrogantes de la parte científica.

La investigación en Ciencias de la Educación es amplia y variada. Según la Prof. Mg. Diana M. Revilla Figueroa y Prof. Dr. Luis E. Sime Poma (2012): La complejidad del fenómeno educativo exige abordarlo desde una perspectiva multidisciplinaria cuyo centro son los aprendizajes, la formación del ser humano, y las condiciones en que este proceso transcurre.

Dicha complejidad legitima la riqueza de enfoques epistemológicos, conceptuales y metodológicos desde la diversidad de disciplinas. En ese sentido, comprendemos las Ciencias de la Educación como aquel conjunto de estudios y reflexiones sistemáticas y

rigurosas que las diferentes disciplinas han producido en torno a los diversos aspectos del fenómeno educacional. Parte por brindar un espacio formativo e investigativo que permita el diálogo multi e inter disciplinario sobre la educación contribuyendo así a integrar aportes y construir visiones más holísticas y menos fragmentadas de la educación.

Este tipo de complejidad implica legitimar diversas vías para investigar en Educación, evitando así un reduccionismo metodológico que invalide la pluralidad de formas para construir conocimiento relevante. Los acercamientos tanto cuantitativos como cualitativos o mixtos de la información de campo son reconocidos como formas válidas con sus alcances y limitaciones y de acuerdo a la naturaleza de cada estudio.

Así también, adquieren validez los estudios de corte descriptivo, explicativo e igualmente los diferentes tipos de investigaciones evaluativas. A su vez, el conocimiento académico plantea la necesidad de entender las investigaciones no como experiencias aisladas sino más bien acumulativas que se retroalimentan unas con otras con cada investigador. De allí, la importancia de la metodología y las líneas y ejes temáticos de investigación que justamente permiten continuidades de largo aliento.

Como señala Tamayo y Tamayo (1998: 114): La metodología constituye la médula del plan y se refiere al método cuantitativo y cualitativo a la descripción de las unidades de análisis o de investigación, las técnicas de la observación y recolección de datos, los instrumentos y los procedimientos.

La metodología utilizada en la presente investigación es documental, tiene como propósito de ampliar y profundizar el conocimiento de su naturaleza, con apoyo, principalmente, en trabajos previos, información y datos divulgados por medios impresos, audiovisuales o electrónicos. La originalidad del estudio se refleja en el enfoque, criterios, conceptualizaciones, reflexiones, conclusiones, recomendaciones y, en general, en el pensamiento del autor.

Cada actividad que envuelve el desarrollo humano del investigador, es considerada una construcción paulatina del crecimiento intelectual, social y cultural que ha de vivir en su paso por el mundo que lo rodea, reflexionando acerca de los innumerables interrogantes que a diario suscitan en su ser. Al respecto, Hoyos, (2000), expresa: Porque investigar, no es ni puede ser un acto, es un proceso que implica secuencialidad en sus fases, donde cada paso es útil para la construcción del siguiente

(p.6). Todo esto conlleva a la sistematización de los procesos que confluyen en una investigación documental, como garante de la veracidad de los procesos y resultados.

Título de la Investigación: Aproximación a un modelo teórico de intervención del Trabajo Social en el contexto escolar - investigación documental

1.1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Definir el problema de la investigación equivale a seleccionar una dirección concreta o seleccionar un evento, una situación, un hecho, un comportamiento y delimitar el tiempo, el espacio, las personas, el contexto en donde uno se decide a investigar. (Ruiz, 2003:54).

El problema de investigación objeto del presente trabajo queda definido como la Aproximación a un modelo teórico que fortalezca la intervención del Trabajo Social en el contexto escolar. Nuestra investigación se enmarca dentro de la perspectiva fenomenológica, porque pretendemos comprender y conocer un proceso y una realidad desde la perspectiva de sus protagonistas.

Aunque algunos especialistas destacan que en las últimas evaluaciones realizadas por el Ministerio de Educación, se aprecia cierta mejora en indicadores de comprensión lectora y de manejo lógico matemático a nivel escolar; valorar seriamente la situación de la educación no puede reducirse a ese tipo de análisis.

Corresponde hacer una reflexión responsable sobre educación. Para ello, partimos del concepto genuino de "educar", cual es: formar seres humanos, con capacidad de decidir y de forjar su propio destino en la perspectiva de alcanzar, individual y colectivamente, niveles de vida plena.

En este entender, se plantean preguntas relacionadas con el nivel de desarrollo humano y de identidad peruana que muestran los niños y adolescentes. La constitución y las leyes demandan para la niñez y adolescencia una formación integral que los habilite como ciudadanos con deberes y derechos, con una clara identidad peruana.

En ese marco, la educación que reciben: ¿Contribuye a forjar su voluntad? ¿Les permite el ejercicio consciente de su libertad? ¿Cuánto en efecto se respetan sus derechos ciudadanos, se toma en cuenta sus talentos y sueños, sus necesidades e intereses? ¿Cuán

valorados y amados, se sienten los niños y adolescentes por sus padres y por sus docentes?.

El desarrollo de un país depende de la calidad de la educación que se brinda a su niñez y adolescencia; lo que se expresa en el grado de iniciativa, de capacidad creadora y de protagonismo que demuestran para operar cambios. En ese sentido ¿cuánto promueven las padres y docentes, que los estudiantes aprendan a tomar sus propias decisiones, y se vinculen creativamente con su entorno para desarrollarlo?.

Según el Informe sobre la Educación Básica Regular en el Perú (2015), se constata en lo cotidiano que:

a) Mayoritariamente, persiste el autoritarismo, de la mano con la violencia (psicológica, física y emocional) en la relación docente-alumno, o de padres-hijos; lo que bloquea el desarrollo de la inteligencia y afirma la falta de criticidad y de iniciativa.

b) El 80% de las Instituciones Educativas operan de espaldas a la realidad, sin irradiar cultura; sin conocer el valor, ni el sufrimiento, ni los sueños e intereses de sus estudiantes, ni su diversidad.

c) Sólo el 20% de docentes en ejercicio demuestra voluntad de cambio hacia mejores desempeños. No hay liderazgo ni autoridad real en gran parte de las Instituciones Educativas.

d) Alrededor del 75% de familias son disfuncionales, o en conflicto, lo que afecta la autoestima de los niños y jóvenes, y deteriora seriamente su bienestar en desmedro de su capacidad de aprendizaje.

e) Los valores no se enseñan con el ejemplo y se pretenden imponer con disciplina coactiva.

f) En consecuencia, la mayoría de estudiantes, vive en situación de abandono moral y afectivo. No se sienten amados, ni respetados, por lo que no aprenden a amar ni a respetar, y caen en depresión, y/u optan por la violencia o los vicios.

g) No hay voluntad política para implementar reformas estructurales e integrales que se requiere para revertir la bajísima productividad en educación: a mayor inversión, aumenta el despilfarro de recursos.

h) No hay un modelo de sociedad peruana compartido que nos identifique y que oriente los esfuerzos de cambio en educación con efectividad.

La Institución Educativa, de hecho, se transforma en un escenario abierto, desde y hacia la sociedad, en el que se reflejan los valores, comportamientos y situaciones que favorecen, dificultan o amenazan las opciones de actuaciones del individuo y el colectivo en procura del desarrollo humano, social, cultural, político, entre otras, de la sociedad.

Ante los planteamientos sobre la dificultad educativa real y extensa, que puede catalogarse, fundamentalmente, como un trance cultural a raíz de un desborde adaptativo del hombre y sus organizaciones, es claro el clamor de una revalorización, y un cambio de perspectivas que permita a la humanidad un habitar con mayor calidad de vida. Es aquí donde esta investigación asume el reto en la aproximación a un modelo teórico de intervención del trabajo social en el contexto escolar.

De esta manera la perspectiva de la intervención de Trabajo Social, en el contexto escolar se encuentra entre los actores educativos: docentes, estudiantes, padres de familia y comunidad. Este modelo es referido por Tenti (2008), como el conjunto de relaciones que mantienen los docentes, las autoridades, los estudiantes sus familias y comunidad en cada institución educativa básica regular.

En consecuencia dentro de los retos que ha de enfrentar la educación en el siglo XXI, está la incorporación de nuevos actores, instituciones y organizaciones de la sociedad civil. La intervención del Trabajo Social en la acción educativa constituye una construcción en común, que se logra a partir del conocimiento de los actores, organizaciones e instituciones que directa o indirectamente están comprometidas con el contexto educativo. Lograrlo no es tarea sencilla, al contrario, el camino está lleno de obstáculos provenientes, por un parte, de la cultura escolar cuyas prácticas condicionan la participación activa y protagónica de nuevos y viejos actores y, por otra, de una sociedad en la que prevalecen valores individuales, en la que se considera a la intervención profesional de trabajadores sociales como una estrategia pasajera.

A partir de ello, lo planteado por Carrasco (2008), quien subraya que el desarrollo, en tiempos modernos, se asume en términos de creación de una atmósfera en que todos puedan aumentar su capacidad de oportunidades, libertades y necesidades fundamentales, para alcanzar el mejoramiento en la calidad de vida. En este contexto, se destacan tres elementos de interés: la intervención de profesionales afines, los logros en la educación y los recursos materiales.

Es conocido que uno de los lugares donde se manifiestan las situaciones que viven los niños y adolescentes y donde pueden ser observadas, es el contexto escolar y más concretamente los diferentes tipos de instituciones educativas a que acuden.

La mirada y el análisis que proporciona la profesión de Trabajo Social acerca de estas situaciones, permite que se puedan anticipar acciones e intervenciones favorecedoras del mejor cuidado, atención y protección a los estudiantes, a la vez que se incide en la prevención del fracaso escolar, la inadaptación y también como consecuencia, en el factor de riesgo que representa el abandono prematuro de la escolaridad.

Es importante hacer referencia, el Sistema Educativo de Finlandia uno de los mejor valorados, con una inversión del 6,2% de su Producto Interior Bruto (PIB), claramente superior a la inversión peruana y lo que es más importante desde nuestra perspectiva profesional, sus instituciones educativas están dotados de Servicios de, Psicólogos y Trabajadores Sociales lo que sin duda, también estará contribuyendo al éxito y eficacia que a su Sistema Educativo se le reconoce internacionalmente.

Así, la apuesta por la intervención de los trabajadores sociales en el contexto escolar peruano que esta investigación documental presenta, se explica también, por ese hecho. Tenemos que señalar que, todas las acciones, propuestas e intervenciones que se recogen como específicas de los trabajadores sociales cuando desarrollan su tarea en y con el contexto escolar están sujetas y les es transversal el contenido del Código Deontológico a la vez que la normativa del Sistema Educativo Peruano.

De allí que, en el marco ontoepistemológico de lo expresado, se presenta esta disertación que tiene como propósito generar la aproximación de un modelo teórico de intervención del Trabajo Social en el contexto escolar.

La cuestión fundamental que persigue el presente trabajo, formuladas como preguntas, son las siguientes:

1.1.1. Pregunta Principal

Aproximarnos a ¿Cómo construir un modelo teórico que fortalezca la intervención del Trabajo Social en el Contexto Escolar Peruano?

1.1.2. Preguntas Secundarias

a) ¿Cuáles son los elementos epistemológicos y bases teóricas que definen la configuración de un modelo teórico que fortalezca la intervención del Trabajo Social en el contexto escolar?

b) ¿Cuál es el marco legal en el sistema educativo peruano, el marco legal en Trabajo Social y sus competencias profesionales que se adapten al modelo teórico en el contexto escolar?

c) ¿Cómo se integran los métodos y áreas de intervención que contribuyan al fortalecimiento del modelo teórico del Trabajo Social en el contexto escolar?

1.2. ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACIÓN

Para conocer los antecedentes, comenzaremos por la revisión de los informes de investigación, realizados en el mismo campo. Asimismo, cada hallazgo nos ha supuesto nuevas referencias a diferentes publicaciones e investigaciones que agruparemos, según la procedencia en: investigaciones en el contexto internacional y en el contexto peruano.

1.2.1. Investigaciones en el contexto internacional

Citamos la investigación: Intervención de Trabajo Social desde la práctica de entrenamiento profesional en instituciones educativas. Facultad de Trabajo Social. Universidad de la Salle – Bogotá, 2008. De Diana María Murcia Rodríguez y Bibiana Dora Martínez Cruz; es un estudio que se realizan en la práctica de entrenamiento profesional, enmarcándolos en el desarrollo histórico del Trabajo Social desde la etapa pre-profesional hasta las transformaciones más actuales. Por medio de esta investigación los estudiantes de práctica de entrenamiento profesional recuperan el conocimiento sobre enfoques de intervención en los proyectos de intervención que se realizan en la práctica de entrenamiento profesional, planteándolo como condición necesaria para entender, explicar e interpretar la acción profesional de la disciplina. Como resultados se señala que los ejes temáticos sobre la intervención se orientan hacia el fortalecimiento de las relaciones, de la comunicación y de la participación, el mejoramiento del potencial humano, fomentar la creación de departamentos de recursos humanos, gestionar los recursos humanos, optimizar relaciones, y capacitar y formar acompañamiento y orientación.

Citamos también la investigación: Análisis de la práctica del trabajador social escolar: Un estudio de caso desde la representación subjetiva de maestros y directivos. Universidad Autónoma de Nuevo León. México, Octubre de 2011. De Leticia Arredondo. La presente investigación es un estudio de caso con el objetivo de comprender la práctica del trabajador social escolar. Seleccionaron una zona escolar delimitada de escuelas primarias particulares en Monterrey. El fundamento teórico que se utilizó fue el modelo de análisis de las prácticas de Bourdieu. El diseño metodológico fueron métodos mixtos, concurrente- transformativo. Se llevaron a cabo dos estudios, uno de corte cualitativo con la finalidad de comprender la representación subjetiva que tiene el trabajador social sobre su práctica, participaron trabajadoras sociales escolares, se utilizó la técnica de entrevistas a profundidad. El otro con métodos complementarios pretendía conocer la representación subjetiva de maestros y directivos, se llevó a cabo a través de la técnica de redes semánticas naturales. Los resultados se integraron en un reporte. Los trabajadores sociales escolares se representan su práctica como algo necesario para la comunidad educativa, sin embargo la perciben confusa, las funciones son asignadas por la institución. Hay una demanda abrumadora y expectativas muy elevadas. Sin embargo los trabajadores sociales abrieron un campo de trabajo, lo han mantenido y han ido estructurando la práctica. Los maestros y directivos ven al trabajador social como alguien que ayuda, apoya y guía.

1.2.2. Investigaciones en el Contexto Nacional

La Investigación sobre: Percepciones de los directores respecto a la importancia del Trabajo Social en la gestión educativa. Un estudio en los centros educativos públicos, Lima-Perú – 2005. Presentado por: Pilar López Román, quién investiga una de las quejas más recurrentes entre el colectivo de directores de centros educativos públicos con los cuales se dialogó previamente al planteamiento del problema, es que se actúa en medio de una frondosidad legislativa que lejos de dinamizar la gestión y promover la iniciativa e implementación de equipos multidisciplinarios como trabajadores sociales, estimulan la baja eficiencia y problemas que presentan los estudiantes que dificulta el proceso enseñanza-aprendizaje. En este sentido, muchas normas se generan sin previa evaluación de sus resultados y sin la fundamentación de las razones que dan su origen o sin el financiamiento necesario. Todos los que estamos de alguna manera involucrados en el quehacer de la educación peruana somos en mayor o menor grado responsables de lo que ahora tenemos; por eso la imperiosa obligación de estudiar y cambiar normas, para la implementación del Trabajo Social Educativo en el Perú.

También analizamos la investigación El armazón de la educación escolar; el trabajador social en el Sector Educativo en el Perú – 2013. Por Julia Beatriz Bedoya Ramírez, Esta investigación presenta un recorrido conceptual por la labor del Trabajador Social en el sector escolar, explora nuevas alternativas de desarrollo, sus potencialidades y debilidades. Para ello se hizo necesario un acercamiento a la comunidad educativa que llevara a conocer el quehacer del trabajador social, las relaciones que se tejen entre la familia y la institución para la formación y crecimiento del estudiante.

La investigación se constituye en la posibilidad de presentar el recorrido conceptual y teórico de la labor del trabajador social en el sector educativo, explorar nuevas alternativas de desarrollo, con potencialidades y debilidades. Además, analizar su intervención profesional en el contexto de la institución educativa. La experiencia de acercamiento a la comunidad escolar permitió conocer el quehacer del trabajador social, las relaciones que se tejen entre la familia y la institución, en función de la formación y crecimiento del estudiante, todo lo cual resulta una experiencia de mucho valor, no sólo para la formación profesional sino personal.

1.3. JUSTIFICACIÓN E IMPORTANCIA DE LA INVESTIGACIÓN

Las razones que nos indujeron a aproximarnos a un modelo teórico que fortalezca la intervención del Trabajo Social en el contexto escolar, tiene relación con la trayectoria profesional de la investigadora. En ella, y en la línea de trabajo que ha desarrollado en el sistema educativo.

Revisamos las investigaciones existentes y vimos que nuestro tema podría ser objeto de una tesis doctoral, Según el Estatuto de la Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa en su artículo 96º La tesis doctoral consistirá en un trabajo de máximo rigor académico de carácter original sobre una materia relacionada con el campo científico.

Ante ello nos preguntamos, ¿dónde está la originalidad de nuestro trabajo?. Pues en dos dimensiones. Por un lado, proponemos una temática original, aproximarnos a cómo se construye un modelo teórico de intervención del Trabajo Social en el contexto escolar, lo que supone incrementar el conocimiento en una dirección no explorada. Y por otro lado, en cuanto a los aspectos metodológicos, esta investigación supone la utilización de recogida de información simultáneamente como el análisis de documentos.

Es conocido que uno de los lugares donde se manifiestan las situaciones que viven los niños, niñas y adolescentes y donde pueden ser observadas, es la institución educativa a la que asiste.

Además del interés personal y profesional en el tema, hubo otra serie de razones que han tenido un peso importante:

- La escasez de estudios a nivel local sobre la intervención del Trabajo Social en el contexto escolar.
- La convicción de que las personas que trabajamos en el campo de la educación tenemos que llevar a cabo procesos de investigación que contribuyan no sólo a la obtención de datos para ampliar nuestros conocimientos, sino porque los resultados de los mismas se pueden traducir en alternativas de solución a los problemas que fundamentan los estudios de investigación.
- Las hipótesis que se manejaban en educación han cambiado debido al acelerado ritmo de los cambios tecnológicos y al vertiginoso incremento del conocimiento humano, por la rapidez de la comunicación. Es por ello, que la revisión permanente de nuestros enfoques y esquemas se ha convertido en necesidad ineludible.

En suma, éstas fueron las razones que motivaron la decisión de trabajar en este tema.

1.4. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Los objetivos científicos que se persiguen mediante la elaboración de esta tesis doctoral son los siguientes:

1.4.1. Objetivo General

Generar la aproximación a elaborar un modelo teórico que fortalezca la intervención del Trabajo Social en el contexto escolar en el Perú.

1.4.2. Objetivos Específicos

a) Realizar una revisión sistemática de los elementos epistemológicos y bases teóricas que definan la configuración de un modelo teórico para la intervención del Trabajo Social en el contexto escolar

b) Analizar el marco legal Educativo y de Trabajo Social, su perfil y competencias profesionales que se adapten al modelo teórico en el contexto escolar.

c) Integrar los métodos y áreas de intervención que contribuyan al fortalecimiento del modelo teórico del Trabajo Social en el contexto escolar.

1.5. DISEÑO METODOLÓGICO – INVESTIGACIÓN DOCUMENTAL

La tesis doctoral, se fundamenta en una investigación teórica de tipo documental con diseño bibliográfico, de carácter analítico e interpretativo, la investigación documental como procedimiento científico, tiene como fin alcanzar un conocimiento crítico sobre un fenómeno. No puede considerarse como un producto terminado o concluyente que da respuesta a determinados interrogantes, pues orienta las investigaciones vigentes y origina nuevos campos de investigación. Se realiza mediante la indagación de documentos a través de la identificación, selección y organización para ampliar y profundizar el tema abordado.

Caracterizada por su rigor metodológico, orienta el camino a seguir en el proceso investigativo, constituye un trabajo donde es preciso revisar antecedentes, llevando a cabo inferencias y relaciones, para dar cuenta de ese saber acumulado y extenderse más allá de lo conocido.

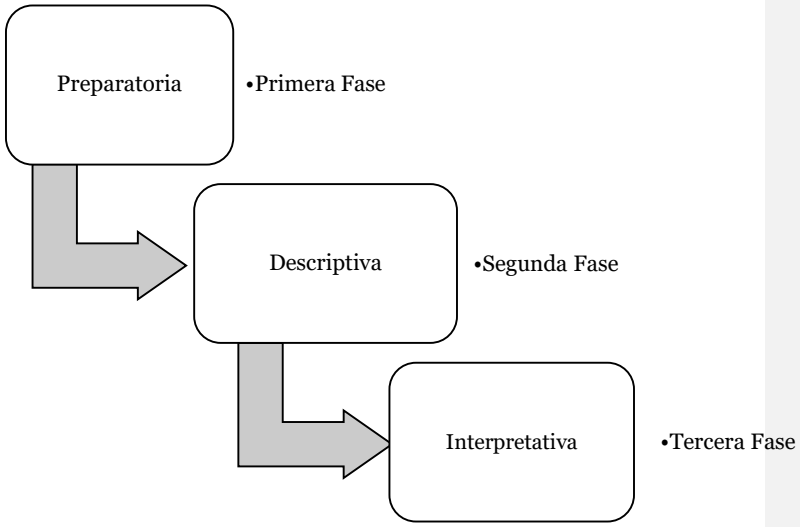
Dicho proceso en forma espiral dentro del análisis documental permite una familiarización con las bases de datos, recolección, organización de información, revisión general. De esta manera, es importante que el investigador con visión prospectiva, interprete, critique y argumente racionalmente con sentido crítico y apreciativo la realidad. La contribución del documentalista radica en parte en su capacidad de interactuar entre el aprendizaje individual y colectivo, para rescatar y otorgar nuevos significados del conocimiento, organizando este proceso por unidades de análisis, apoyado en las fases del proceso de investigación documental.

A su vez, la investigación documental recorre varias etapas que permiten proyectar una información fidedigna y concreta como herramienta clave de todo el proceso que posibilita darle continuidad al objetivo y la obtención de un conocimiento. Las etapas que deben seguirse son: elección del tema, delimitación del tema, búsqueda y selección de las fuentes, elaboración de fichas, elección de categorías y subcategorías, lectura cuidadosa de artículos y redacción del trabajo final. Estas pretenden en su orden, buscar respuesta a interrogantes, establecer límites, profundidad y cantidad de

bibliografía, registrar información, selección de las temáticas o categorías y la redacción final que debe contemplar precisión gramatical y argumentativa.

En este sentido, se toma los planteamientos de Hoyos (2010), quien refiere los aportes acerca de las fases que se desarrollan dentro de una investigación documental: preparatoria, descriptiva e interpretativa.

Figura 1: Fases de la investigación documental



Elaboración Propia (2016)

1.5.1. Fase preparatoria

Toda investigación desarrolla una serie de actividades que conllevan al objetivo propuesto, en este caso concreto la fase preparatoria es el inicio del proceso para preparar el material objeto de estudio, disponer los instrumentos o herramientas que serán apoyo en la obtención de la información; al respecto Hoyos expone la finalidad de la fase preparatoria:

Tiene como fin orientar expresamente al colectivo de investigadores, con sustento teórico, sobre cómo habrá de realizarse el estudio, cuál es el objeto de investigación que se pretende abordar, cuáles núcleos temáticos comprendidos en el tema central; cuál es el lenguaje básico común a utilizar, así como los pasos a seguir a través de la investigación. (Hoyos, 2000, p.40).

1.5.2. Fase descriptiva

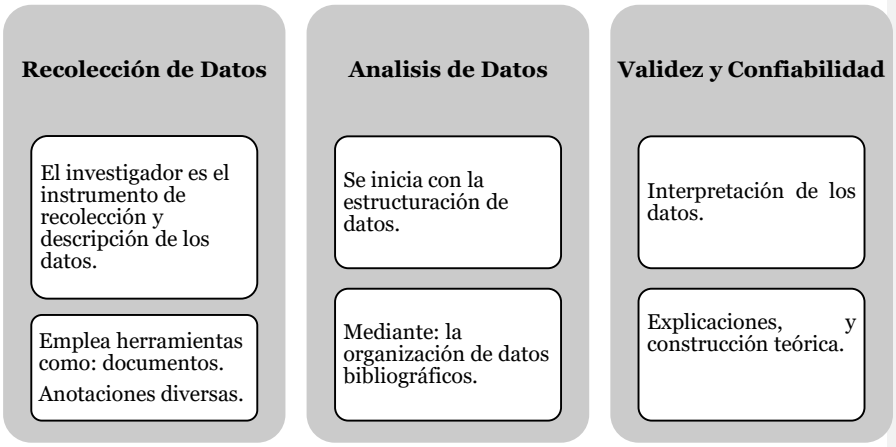
La segunda fase contempla el trabajo de campo donde se somete el material documental a un proceso descriptivo, se agrupan por temas, autores, tiempos, diseños metodológicos, utilizados dentro de las investigaciones referenciadas.

Comprende el trabajo de campo que se realiza con el fin de dar cuenta de los diferentes tipos de estudios que se han efectuado sobre el tema y sub – temas, cuáles son sus referentes disciplinares y teóricos, con qué tipo de sujetos se han realizado, bajo cuáles delimitaciones espaciales, temporales y contextuales se han llevado a cabo, qué autores las han asumido, qué perspectivas metodológicas se han utilizados. (Hoyos, 2000, p.40).

1.5.3. Fase interpretativa

Dentro de la tercera fase denominada interpretativa, se lleva a cabo la revisión minuciosa de la literatura contenida en el material objeto de estudio, para luego realizar una selección y valoración de las teorías que sustentarán los resultados de la investigación realizada; al respecto Hoyos sustenta que: Esta fase permite ampliar el horizonte de estudio por unidad de análisis y proporciona datos nuevos integrativos por núcleos temáticos. (Hoyos, p.41).

Figura 2: Análisis según el diseño documental



Fuente: Roberto Hernández Sampieri (2014)

~~(a) descripción; (b) interpretación; y (c) construcción teórica.~~

1.6. PROCEDIMIENTO

El procedimiento abordado por la investigación atiende al esquema planteado por Véliz (2006), para los estudios documentales, efectuado de acuerdo a la siguiente secuencia metodológica:

1) Ubicación y arqueo de fuentes bibliográficas y documentales: textos, informes, proyectos, foros, seminarios, artículos de revistas, entre otros, que permitieron obtener la información pertinente del objeto de estudio.

2) Selección de las fuentes apropiadas para recoger datos relevantes.

3) Validación de las fuentes seleccionadas

4) Lectura detallada de las fuentes seleccionadas, relacionada con los eventos de estudio.

5) Localización y fichero del material relevante.

6) Codificación y sistematización de la información seleccionada con el registro de la misma en el análisis acorde a sus contenidos.

7) Redacción y construcción de las teorías que describen y explican los eventos.

8) Establecimiento y descripción de las categorías de los eventos objeto de estudio para los cuales se pretendió identificar relaciones.

9) Análisis comparativo de los datos aportados por las teorías seleccionadas, en relación con los eventos de estudio, a través de la clasificación y descripción de los mismos.

10) Construcción de la propuesta de investigación a partir del análisis de los datos obtenidos, para responder al objetivo principal del mismo.

El cumplimiento se lleva mediante el empleo del paradigma cualitativo a partir de la fenomenología hermenéutica, para lo cual se utiliza como diseño de la investigación el de Spiegelberg (1975), citado por Leal (2005) quién plantea como fase la descripción del fenómeno con toda su riqueza analizando cada proceso.

1.7. FUENTES DOCUMENTALES

En el trascurso de la investigación de acuerdo al diseño y tipo; exige sin preámbulos la fuente documental precisa, justo en el momento y tiempo perfecto. Diversos autores tienen sus opiniones. Al respecto Torres (2002) El término fuente tomado en sentido amplio puede nombrarse cualquier material o producto, ya sea original o elaborado, que tenga potencialidad para aportar noticias o informaciones o que pueda usarse como testimonio para acceder al conocimiento. (p. 31).

Otros autores se empeñan en clasificar las fuentes, cuando aparecen los que narran las experiencias citadas de fuentes escritas que dan soporte a la investigación, que se realiza por otros participantes. Arrojando una dualidad de criterios, Balestrini (2007), usualmente se refiere a dos tipos de fuentes de recolección de información: las primarias y las secundarias. (p.231). Así, Méndez (1999, p.143) Indica *fuentes primarias* es la información oral o escrita que es recopilada directamente por el investigador a través de relatos o escritos transmitidos por los participantes en un suceso o acontecimiento, mientras *fuentes secundarias* es la información escrita que ha sido recopilada y transcrita por personas que han recibido tal información a través de otras fuentes escritas.

En esta investigación se utilizan las fuentes: primarias y secundarias de información, descritas anteriormente, dada la naturaleza, el diseño del estudio y tomando en consideración los datos que se requerirán, tanto del momento teórico, como del metodológico de la investigación.

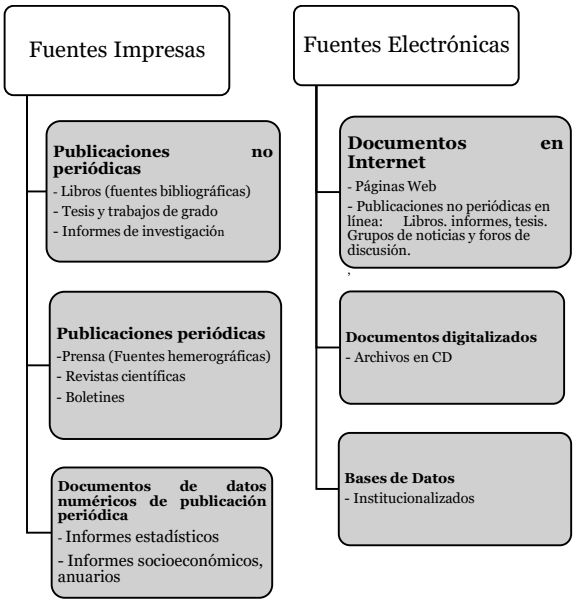
Según Cordón y otros (2001): es preciso diferenciar entre *obra de referencia*, cuyo concepto nos remite a una obra concebida con el exclusivo fin de proporcionar unas informaciones específicas de la manera más eficaz posible, y *fuente de referencia*, que son distintos elementos que sin haber sido concebidos para suministrar una información específica pueden, en un determinado momento, constituirse en instrumentos fundamentales para responder una consulta. Esta idea equivale a la definición que se hizo en el párrafo anterior de fuentes de información en sentido amplio (fuentes de referencia) y en sentido estricto (obra de referencia).Las obras de referencia directa para este autor se consiguen en directorios personales de personalidades, instituciones, entre otros. Mientras que la directas están en las hemerotecas de las bibliotecas, en sumarios y catálogos (p.27-28-32).

Por otra parte en la clasificación de la documentación se considera lo expresado por Yépez (2008): en referencia a la consulta desde: (a) Bibliografía general: a partir del análisis global y sintético del documento en su conjunto, (b) Bibliografía específica: Con el acercamiento parcial y analítico del documento desde una perspectiva especializada.

A partir de estos referentes, se resalta que la documentación es utilizada, en su mayoría, de un modo utilitario y operativo para responder a las necesidades de un modo concreto y especializado.

Sobre la base se presenta la siguiente figura, en ésta se expresan las fuentes documentales utilizadas en la investigación, que le dieron consistencia tanto al marco referencial, como la consolidación de la aproximación a un modelo teórico que fortalezca la intervención del Trabajo Social en el contexto escolar.

Figura 3: Fuentes documentales en la investigación



Fuente: Planteado por Arias (2006).

Adaptando el esquema a la investigación en curso, dentro de las fuentes escritas se han tomado publicaciones no periódicas como: textos, tesis y trabajo de grado. Dentro de las publicaciones periódicas se han revisado hasta el momento: Revistas científicas y

boletines. Los informes estadísticos y socioeconómicos contribuyeron a darle forma a la investigación.

Las fuentes electrónicas agregan a los registros documentales utilizadas, la veracidad de los investigados, gracias al internet. Dentro de esta banda ancha se analizaron libros, informes y tesis; referidos a las publicaciones no periódicas cibernéticas. De igual manera, se extrajo información en línea de páginas web.

Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Vera (2006), establece sobre la recopilación de la información que es un aspecto muy importante en el proceso de una investigación que tiene relación con la obtención de la información, de ello depende la confiabilidad y validez del estudio. (p.171). Para Balestrini (2007: 33), las técnicas se refieren a los medios que hacen manejables a los métodos; indican cómo hacer para alcanzar un resultado propuesto.

En este estudio para el análisis de las fuentes documentales se emplean una diversidad de técnicas que contienen principios sistemáticos y normas de carácter práctico:

a) Observación documental: La etapa inicial en el análisis documental, se desarrolla mediante una lectura generalizada de los documentos, se inició la búsqueda y observación de los hechos presentes en los materiales escritos consultados que fueron de interés al estudio.

Esta lectura inicial fue seguida de otras más determinadas y rigurosas, que permiten captar los planteamientos esenciales y aspectos lógicos de sus contenidos y propuestas con la finalidad de extraer los datos bibliográficos útiles.

b) Presentación resumida de un texto, permite dar cuenta de manera fiel y en síntesis acerca de las ideas básicas que contienen el material consultado. Esta asume un papel importante en la construcción de los contenidos teóricos de la investigación, así como en lo relativo a los resultados de otros estudios y antecedentes relacionados con la investigación.

c) El resumen analítico, se utiliza para describir la estructura de los textos consultados y delimita sus contenidos básicos en función de los datos que se precisan conocer.

Se utilizan, además, técnicas operacionales para el manejo de las fuentes documentales, tales como: Subrayado, fichaje, citas y notas bibliográficas, así como la presentación de figuras, cuadros y gráficos. En atención a las técnicas se seleccionaron los siguientes instrumentos: (a) Fichas; (b) Computadoras y sus unidades de almacenajes; (c) Cuadros de registros y clasificación de categorías; y (d) la Matriz de Análisis, a través de esta se extrajo la información de los documentos revisados que fundamentan este estudio.

Figura 4: Matriz de viabilidad

Criterios de determinación de la viabilidad del espacio, datos a obtener en la investigación documental.	SI	NO
1) Acceso libre, (o en los momentos requeridos) al local de la institución. Facultad de Educación de la Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa para Asesoría en la aprobación y ejecución de la investigación documental.	X	
2) Acceso a información documental (tesis, artículos, libros, revistas científicas, boletines, folletos, y/o registros fotográficos institucionales, fuentes hemerográficas, informes estadísticos informes socioeconómicos, entre otros).	X	
3) Nombre de la institución u organización en que van a realizar el trabajo de indagación de campo. Biblioteca de Sociales de la Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa.		
4) Visitar bibliotecas dela Universidad Católica Santa María, Universidad Católica San Pablo, y/o instituciones profesionales Colegio Profesional de Trabajo Social, de Educación para obtener tesis y/o proyectos de investigación que se planteen temas y/o problemas parecidos y/o rubro.	X	
5) También se considera la biblioteca personal de la investigadora o de profesionales afines, familiares que posee la bibliografía pertinente.	X	
6) Realización de fichas de referencia de cada una de las fuentes identificadas y códigos bibliográficos de catalogación.	X	
7) Indagación e ingreso a bibliotecas virtuales página web, Google académico, Dialnet, Redalyc, foros de discusión, entre otros para ubicar libros, tesis, artículos científicos, leyes, códigos, etc.	X	

Elaboración Propia (2014-2016)

Por consiguiente, de forma compleja y multidimensional, para dar cuenta de los recursos, se concibe la compilación de la información, desde distintas perspectivas, presentándose una información para el estudio en la que se resalta la cosmovisión de la intervención de Trabajo Social en el contexto escolar.

1.8. PRESUPUESTO DE LA INVESTIGACIÓN

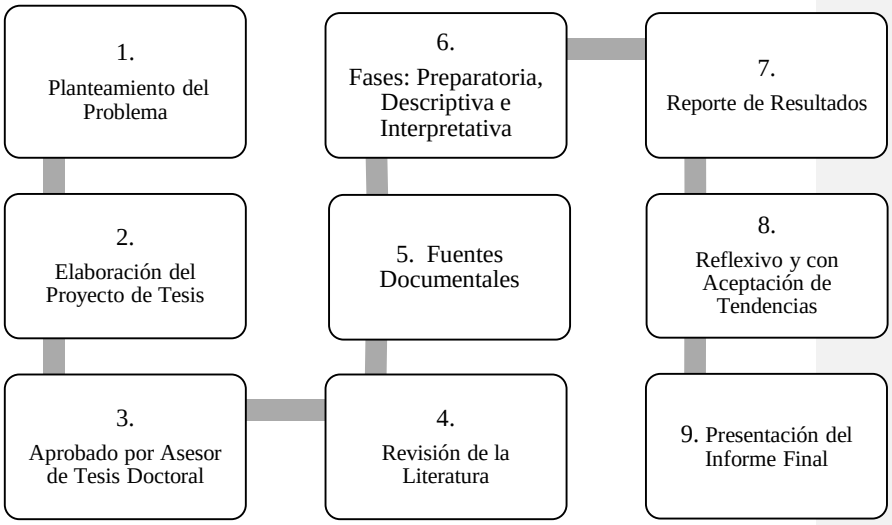
Descripción	Unidad Medida	Cantidad	P.U. S/.	Sub. Total
Papelería en general, útiles y materiales de oficina				
Papel Bond A-4 75 gramos	Millares	2	24	48 00
Tinta para Impresora	Cartucho	3	200	600 00
USB	8 GB	2	60	120 00
Lápices, Bolígrafos	Caja x 24	1	36	48 00
Archivador de Palanca	Unidad	2	8.00	16 00
Pasajes y gastos de transporte	Unidad	1	556	600 00
Servicio de impresiones, encuadernación y empastado	Unidad	4	300	1200 00
Servicios Compra de Textos y/o Documentos diversos				2500 00
Total				5,132 00

Elaboración Propia (2014-2016)

1.9. CRONOGRAMA

El desarrollo de la investigación corresponde con el cronograma siguiente, si bien, el comienzo de cada una de las fases de la investigación, se ha realizado con las tareas iniciadas en un proceso en espiral, que ha ido aumentando en complejidad, a la vez que en profundización en la investigación y del trabajo en su conjunto.

Figura 5: Cronograma de investigación t-2014-2016



Elaboración propia (2014-2016)

CAPÍTULO II

EPISTEMOLOGÍA DEL TRABAJO SOCIAL EN EL CONTEXTO ESCOLAR ~~DUCATIVO~~

INTRODUCCIÓN

La epistemología del Trabajo Social en el Contexto Educativo, da cuenta de los procesos de conocimiento implícitos en la intervención profesional de Trabajo Social que sustentan los inicios, conceptos, la relación sujeto –objeto y sujeto-sujeto, y la reflexión sobre cómo, dónde, por qué y para qué se conoce; es decir implica la búsqueda de sustentos para la profesión.

Dada las relaciones de lo epistemológico con la filosofía, en cuanto producción de conocimiento, es necesario tener en cuenta que así como la epistemología se inscribe en el devenir histórico de las ciencias sociales, también se inscribe en el contexto donde éstas surgen; de esta forma el análisis en torno a la dimensión epistemológica de las propuestas metodológicas conduce a establecer la necesidad de reflexionar sobre los procesos de construcción de conocimiento en Trabajo Social.

2.1. LOS INICIOS DEL TRABAJO SOCIAL

Es difícil encontrar, en los libros, manuales, un consenso explícito sobre los inicios del Trabajo Social, aunque si es frecuente, la estructuración en períodos históricos, para situarnos en los orígenes, y para poder establecer un proceso de aproximación al nacimiento de lo que en términos durkhemianos, denominamos grupo profesional, o corporación representativa de los trabajadores sociales.

Durkheim (1896), en el prefacio de la segunda edición de su tesis doctoral "De la División del Trabajo Social", sitúa el origen de la ayuda mutua en las colectividades profesionales de los artesanos romanos, que después de un largo periodo de ausencia provocado por la edad media, volvió a resurgir durante el desarrollo pre-industrial de las ciudades, con aparición de apoyo familiar en caso de enfermedad o desgracia mayor.

En el periodo preindustrial, encontramos mayor consenso entre los autores, que han dedicado sus esfuerzos e investigación sobre las sociedades anglófonas como Moix (1991) y Hill (1992), sitúan los orígenes de Trabajo Social en la era victoriana, amparándose en la revolución industrial, y sobre todo en la división social en clases, entre ricos y pobres. Aquellos que han investigado los orígenes del Trabajo Social en Francia como Castel (1995), Rater-Garcette (1996) y Bueno (1997), sitúan asimismo la industrialización como marco histórico social de referencia, pero dan mayor importancia al proceso de construcción social inspirado en los movimientos sociales y la profesionalización de la acción social.

La consideración social de la pobreza, como elemento estructural de la sociedad industrial, y la representación social de la economía industrial, como máximo exponente del capitalismo liberal de Smith (1733-1790) y Ricardo (1772- 1823), fue el germen de la ley de pobreza inglesa, considerada por otros como lacra social, o representación de lo que se llamó la "sopa boba", expresión que viene a reflejar la actitud paternalista de los ricos, en el mantenimiento de una actitud caritativa hacia los pobres, sin pensar en ofrecerles nuevas oportunidades de mejora, o espacios de inserción en el sistema social, a través de los mecanismos socialmente aceptados como el trabajo asalariado.

Esta construcción social de la ley de pobres se inspiró en la corriente filosófica del utilitarismo inglés de Bentham (1748-1832) y Stuart-Mill (1806-1873), quienes con su influencia lograron completar los factores fundamentales que determinaron la aparición

de las organizaciones caritativas más famosas de las sociedades anglófonas, verdaderos viveros de las primeras corporaciones del Trabajo Social.

Se presenta el trabajo asistencial que se llevaba a cabo en las organizaciones de beneficencia americana y británicas a fines del siglo XIX y principios del siglo XX. Está históricamente ligado al inicio del Trabajo Social como profesión y disciplina (Moix, 1991) De la Red (1993) señala que:

Mary Richmond propuso un método de Trabajo Social deducido de su práctica profesional con casos individuales. Influenciada por la Charity Organization Society (COS) por el protagonismo filosófico americano y por el positivismo psicosocial señala cómo las causas de los problemas son múltiples y complejas, requiriéndose para abordarlas, formulaciones de hipótesis y comprobaciones ulteriores, actuaciones metodológicas globales y tener en cuenta el dinamismo de las relaciones humanas así como la incidencia que tiene el contexto de las relaciones formales e informales de la estructura social.

Mary Ellen Richmond (1861-1928) fue una de las pensadoras, quizá la primera y única en su medio y época, con espíritu académico (finales siglo XIX y dos primeras décadas siglo XX) que enfrentó el período fundacional de Trabajo Social sentando sus bases científicas como profesión, lo que le valió el honoris causa en Master of Arts.

A la muerte de Richmond (1928) aún circulaba en el medio estadounidense conceptos como caridad, beneficencia e intervención de corte asistencial. En la misma medida, en Europa el interés seguía emergiendo por tres temas: la organización de los servicios sociales, la formación de trabajadores sociales y los métodos de la profesión reconocidos en las modalidades de: Trabajo Social de caso, Trabajo Social en la industria y Trabajo Social en salud o higiene social.

Por su parte, el médico belga Rene Sand (1877-1953), uno de los organizadores de la primera conferencia internacional de Trabajo Social realizada en París en 1928 sobre "Caridad, beneficencia y asistencia social", publica en 1931 el libro "El Servicio Social a través del mundo". En éste resalta el reconocimiento de la asistencia social no como socorro sino como re-educación, con influencia de los tratados internacionales desde 1864 sobre los derechos humanos y la humanización. En dicha conferencia se define Trabajo Social en su función de: aliviar los sufrimientos que provienen de la miseria; poner

nuevamente a los individuos y las familias en condiciones normales; prevenir las calamidades sociales; mejorar las condiciones sociales y elevar el nivel de vida (Sand, 1961).

La anterior definición ya promueve los niveles de acción o intervención de Trabajo Social como acción paliativa, acción rehabilitadora, acción preventiva y acción promocional, y se reconoce la intervención en caso social ratificándose su función y sus modalidades tanto familiar como laboral y en salud. El Trabajo Social para casos individuales se ocupó de rehabilitar, una a una, a las personas que cayeron en la miseria cuya vida se ve trastornada por un problema familiar, psicológico, educativo o moral.

A tenor de los logros de la revolución francesa en materia de reconocimiento social de los derechos sociales de la ciudadanía y merced a la influencia teórica de algunos autores, de entre ellos destacamos a Tocqueville, (1980) con su obra "La democracia en América", se gesta un sistema de asistencia a pobres, inspirado en la virtud cristiana de la caridad y completado por los valores, ilustrados: igualdad, fraternidad y solidaridad. Toda Europa se llenó de hospitales de pobres, construyendo el incipiente sistema benéfico asistencial del antiguo régimen.

Para continuar, analizamos la evolución del Trabajo Social francés seguiremos a Pascal (1992), quien nos sitúa el desarrollo del Trabajo Social en dos grandes fases, la primera, antes de 1950 con la aparición del "case work" y la segunda, con la aparición del concepto de aproximación global, entre las décadas de 1960-70. Para una mejor comprensión del proceso, lo presenta en cinco etapas:

1) 1900-1920, caracterizada por el lento tránsito de una actividad caritativa, voluntaria y de apostolado social a una práctica profesional.

2) 1920-1940, caracterizada por la elaboración de una teoría extraída principalmente de fuentes norteamericanas.

3) 1940-1955, caracterizada por el olvido de la teoría y la especificidad en términos de tareas.

4) 1955-1960, caracterizada por el redescubrimiento del "case work".

5) A partir de 1960, caracterizada por la revitalización de la teoría del Trabajo Social, "case group", organización de la comunidad y sobre todo la aparición de un concepto nuevo en la metodología de Trabajo Social denominado aproximación global.

Rater-Garcette (1996) y Bueno (1997) siguiendo la experiencia francesa, nos apuntan cuatro causas para justificar los antecedentes del Trabajo Social como elemento representativo de la ciudadanía industrial: la primera, está referida al proceso de cambio entre la beneficencia y la justicia social reivindicada por el movimiento obrero; la segunda, la mejora en calidad de vida de la clase proletaria; la tercera, el desarrollo de la acción social en el ámbito de la proximidad y de carácter comunitario; y la cuarta, la transición entre el voluntariado social y la profesionalización de la acción social. Esta última causa, la consideramos coincidente con el inicio del Trabajo Social en Francia (1897), la "Résidencesocial de Levallois-Perret" ejemplo del movimiento del centro social francés "Les Maisons Sociales" (1896-1909).

En nuestra opinión, ambas visiones de los orígenes del Trabajo Social la anglófona y la francófona, representan dos tradiciones culturales: la republicana, en Francia presidida por el concepto de solidaridad; y la liberal, de los Estados Unidos de Norteamérica presidida por el concepto de caridad. Ambas tradiciones, han inspirado dos visiones paralelas de la evolución del Trabajo Social durante largo tiempo. En nuestra realidad más próxima, estas dos visiones del Trabajo Social han contribuido a la polémica, todavía vigente, referida a la identidad profesional del Trabajo Social. Así, el término inglés "social worker" traducido al castellano trabajador social; y el término francés "assistent social" o "assistent de service social" traducido al castellano asistente social, son denominaciones de la identidad de los trabajadores sociales, referenciadas en ambas tradiciones y, las cuales, durante mucho tiempo han seguido caminos divergentes, hasta alcanzar el consenso internacional actual, merced a los acuerdos de las instituciones corporativas que representan a los trabajadores, a nivel mundial.

En el contexto latinoamericano, Kisnerman (1981) y Ander-Egg (1985), sitúan el origen del Trabajo Social a finales del siglo XIX y principios del siglo XX como consecuencia de las condiciones sociopolíticas provocadas por la crisis económica, la aparición del socialismo, las organizaciones obreras (sindicatos) y la consecuente demanda de intervención del Estado por parte de la clase trabajadora. En nuestra opinión, la inspiración de estos autores está fijada en los precursores estadounidenses, en especial desde la aparición de la "diagnosis social" de Richmond (1917), pasando posteriormente de la influencia funcionalista norteamericana al movimiento crítico de la reconceptualización, propia de la ideología marxista en el contexto social y cultural de América.

Mediante Ley Nº 8530 del 30 de abril del año 1937 se institucionalizó la profesión de Servicio Social en el Perú y la denominación del título fue la de Asistenta Social. Citamos los trabajos, Álvarez-Uría (1986), Bueno (1992), Sarasa (1993), quienes establecen tres grandes periodos históricos en torno al Trabajo Social: el nacimiento del Trabajo Social como respuesta a las necesidades surgidas de la revolución industrial, la etapa de entre guerras con la presencia de la ideología del movimiento obrero sindical como respuesta a las crisis económicas de las postguerras y el desarrollo del Trabajo Social como consecuencia del cambio en el pensamiento social que tiende hacia la solidaridad, a través de las políticas sociales y la implantación del Estado de Bienestar.

El Trabajo Social en Latinoamérica y en el Perú ha evidenciado a través de los años cambios significativos que obedecen en gran parte a la dinámica social, los cambios políticos y económicos del contexto y el desarrollo de las ciencias sociales. A continuación, se relacionan de manera breve las etapas históricas que indican tal desarrollo.

En el primer periodo Pre- Re conceptualización o periodo clásico (1937-1970), el Trabajo Social en el Perú se fundamentaba en las expresiones de solidaridad con los más pobres y el intento por subsidiar sus carencias por medio del asistencialismo social que prestaba la Iglesia. A esta etapa se le denomina tecnocrática – desarrollista.

Etapa tecnocrática-desarrollista: A mediados del siglo XX, la creciente intervención del Estado hace que la acción de la iglesia católica, en materia de asistencia social, empiece a debilitarse ante el fortalecimiento del sector estatal y del sector privado. La perspectiva beneficio-asistencial que sustentaba la asistencia social empieza a ceder su puesto en virtud del proceso de secularización de la acción social, el cual se consolida, a partir de la década del 50 con el ingreso al ámbito universitario.

En este sentido, la transición del período clásico a la reconceptualización marcó cambios en la forma de concebir al individuo en relación con el medio social.

A mediados de la década de los 60 emerge en el ámbito universitario latinoamericano, una marcada tendencia en donde el Trabajo Social no escapa a este hecho y se produce un fuerte cuestionamiento a las metodologías tradicionales que son calificadas como empiristas y foráneas. En esta etapa se produce un fuerte cuestionamiento a las metodologías tradicionales debido a que son calificadas como

empiristas y extranjeras; de ahí, el nacimiento de nuevos cuestionamientos que buscan cambiar las tendencias que se empleaban como lo eran las asistencialistas y adaptativas de Trabajo Social.

En el marco de los anteriores cambios aparece la inquietud de generar una nueva producción de conocimiento como parte holística y orientadora de la praxis profesional, teniendo como prioridad el contexto de América Latina así como el desarrollo de las ciencias sociales, dentro de las cuales está inmerso el Trabajo Social como una disciplina profesional, como fundamento epistemológico que permite al trabajador social un desarrollo practico y fluido de su quehacer desde una visión científica.

Post-reconceptualización: Entre finales de la década del 70 e inicios de la década del ochenta del siglo XX, a nivel metodológico se refinan y adecúan esquemas de intervención profesional por la vía de los métodos básicos, únicos, integrados y polivalentes y a través de la adopción de modelos participativos heredados de la teoría crítica de la sociedad.

La Post-reconceptualización es una etapa en la que se crea un clima cultural e intelectual de irreverencia en el socialismo, surgen nuevas teorías en las distintas ciencias sociales y se producen diversas tendencias para el Trabajo Social, en las que se busca recuperar la historia de la profesión mediante los aportes producidos en el camino de forma significativa.

En este período, la política social y el concepto de bienestar social que el Estado otorga a cada gobierno, empieza a ser centro de análisis crítico de profesores y estudiantes de las facultades de Trabajo Social, lo cual promueve la aparición de reconceptualizaciones en las que se reconoce el proceso histórico de la población de acuerdo a cada gobierno, lo que a su vez, permitió indicar y argumentar algunos problemas sociales relevantes para la disciplina. En este sentido y mediante la sistematización de experiencias, sumado a la investigación se logra ejercer una praxis fundamentada que interpreta la realidad social.

Por otra parte, dentro del desarrollo histórico podemos señalar como importante la aparición de políticas neoliberales que debilitan las políticas sociales existentes hasta ese entonces, originando nuevos objetos de estudio para la profesión en tanto generan

diversas problemáticas en el sistema social que se configuran de forma más compleja y dinámica.

La época actual: finalización del siglo XX e inicios del siglo XXI, se enmarca por la aparición de las políticas económicas neoliberales, que en el contexto de la globalización producen un progresivo debilitamiento de las políticas sociales. Las formas particulares de incumplimiento y provisión social del Estado, articuladas a la pobreza, como fenómeno social en expansión, revisten particular interés como objeto de estudio de Trabajo Social.

Del anterior proceso histórico del Trabajo Social se derivan las formas de concebir y abordar lo social a lo largo del tiempo, dejando ver que la profesión ha permitido en su desarrollo relacionarse con su objeto de manera diferente, iniciando así otras propuestas como la investigación, administración y supervisión social. En la actualidad Trabajo Social es una disciplina profesionalizada reconocida en el campo de las ciencias sociales en donde el profesional logra su ejercicio en el contexto y lo que sucede en la cotidianidad, es decir, el profesional de Trabajo Social explora necesidades y problemas sociales logrando operar en un área específica mediante una constante interacción con la realidad social que le permite identificar las necesidades del grupo social.

2.2. CONCEPCIÓN DEL TRABAJO SOCIAL

Las dificultades que entraña el concepto de Trabajo Social son de tres tipologías: en primer lugar de orden histórico, en segundo lugar por los contenidos que implica el propio concepto y en tercer lugar, las definiciones clásicas que se alejan del contexto actual. En este sentido, haremos un recorrido por algunas de ellas.

Como hemos visto, en su origen Trabajo Social se limitaba a organizar actividades con la finalidad de, adaptar a los individuos a su medio social, por lo tanto nace con una voluntad profesional de Servicio Social, que es el término inicial más popularizado entre los precursores y fundadores de la disciplina.

La evolución consiguiente del Trabajo Social, y en especial a partir de la Segunda Guerra Mundial, le confieren otras finalidades ampliando la mera asistencia social que tenía el término anterior, hacia la integración de saberes teóricos y prácticos que tienen por objeto la intervención social, en el más amplio sentido del concepto, dirigir sus

objetivos hacia la calidad de vida y el bienestar de los seres humanos, implica un crecimiento importante en el concepto de Trabajo Social y cómo han ido modificándose los conceptos de Trabajo Social.

La Organización de las Naciones Unidas (1950) consideraba a Trabajo Social como una actividad profesional organizada con el objeto de contribuir a la adaptación mutua entre los individuos y su medio social.

La Comunidad Económica Europea (1967) definía el servicio social de forma parecida a la anterior institución como actividad profesional que tiende a favorecer una mejor adaptación de las personas, familias y grupos en el medio social en el que viven.

Las Universidades del Perú como la Universidad Mayor de San Marcos de Lima (1980) y la Universidad Nacional de San Agustín (1985) define el trabajo social como:

Disciplina que en el conjunto de todos los saberes, se ocupa de la teoría y de la acción social que interviene en el desarrollo e incremento del bienestar social y calidad de vida implicando en ello al individuo, grupo y comunidad así como a las instituciones y servicios relacionados con diversas áreas de bienestar social y servicios sociales. Constituye su objetivo las condiciones sociales que dificultan el desarrollo global de la persona y de la comunidad.

Ander-Egg (1989) nos ofrece una aclaración al concepto al diferenciar la asistencia social, cuya función es reparadora y está dirigida a sujetos concretos que precisan ayuda y servicio social que ofrece servicios y cuya función es básicamente preventiva.

Rubí (1989) hace el esfuerzo de intentar un enfoque globalizador y propone una definición que recoge actividad de la intervención social desde la óptica de la política social para dar respuesta a los servicios sociales, sus necesidades y problemas sociales.

Olza (1996) nos indica que el concepto de Trabajo Social se construye en función de cinco dimensiones:

1. Como un arte, según las aportaciones de Thakeray (1994), Le Poultier (1985) y De Robertis (1992).
2. Como tecnología, según las aportaciones de los autores Mayor (1993), García y Melian (1993), Aylwin y Rodríguez (1971).

3. Como profesión, según las aportaciones de Friedlander (1969), Garvin y Tropman (1992).

4. Como ciencia en Kisnerman (1995).

5. Como función básica de sus objetivos como señalan Pincus y Minahan (1993).

La Federación Internacional de Trabajadores Sociales (FITS) en la reunión de Montreal (2000) aprobó una nueva definición de Trabajo Social:

La profesión de Trabajado Social, promueve la resolución de problemas en las relaciones humanas, el cambio social, el poder de las personas mediante el ejercicio de sus derechos, su liberación y la mejora de la sociedad. Mediante la utilización de teorías sobre el comportamiento humano y los sistemas sociales. El Trabajo Social interviene en los puntos en que las personas interactúan con su entorno. Los principios de los derechos humanos y la justicia social son esenciales para su intervención.

Para llegar a esta definición, se acordó en 1994 en Sri Lanka, la propuesta de sustituir la definición de 1982. Con esta finalidad se nombró un equipo de trabajo para realizar esta tarea hasta la próxima reunión en Hong-Kong en1996, y definitivamente en el 2000 tras varios debates en Berna (Suiza) se llegó a la versión final, que incorpora: un sistema de valores, una teoría y una práctica interrelacionadas entre sí.

En el Perú, las escuelas de Trabajo Social han hecho un gran esfuerzo por aunar una noción, que reconozca las implicancias del objeto: ayudar a individuos, grupos y comunidades a encontrar la respuesta adecuada a sus necesidades, junto con el reconocimiento de los valores éticos necesarios para respetar la dignidad del ser humano, y la responsabilidad profesional para adecuar las relaciones interpersonales en un contexto determinante para la acción.

Un ejemplo de lo que acabamos de mencionar en el párrafo anterior lo encontramos en la cita siguiente de García-Longoria (2000). El Trabajo Social es una ciencia que estudia la intervención en las transacciones humanas, con la finalidad de favorecer los cambios necesarios que tiendan a resolver los problemas sociales planteados entre los sistemas. Para ello utiliza el método científico, aplicado a la resolución de problemas, e integra, de una forma creativa, los conocimientos, valores y habilidades, que han ido configurándose en el desarrollo teórico de la disciplina, en continua interrelación con la práctica profesional. (2000:98).

Desde el Consejo General de Colegios Oficiales de Diplomados en Trabajo Social, se ha recogido este esfuerzo que las Escuelas de Trabajo Social han desarrollado en las décadas de 2000 y 2010, promocionando la publicación de un código deontológico que guiara a los profesionales del Trabajo Social desde una perspectiva unitaria, con la intención de contribuir a la construcción de un concepto general y con posibilidades de promoción en el futuro como lo demuestran las acciones en favor de la licenciatura en Trabajo Social.

Actualmente, según el Comité Ejecutivo de la Federación Internacional de Trabajadores Sociales el concepto global consensuado en Melbourne en julio de 2014, es la siguiente:

Trabajo Social es una profesión basada en la práctica y una disciplina académica que promueve el cambio y el desarrollo social, la cohesión social, y el fortalecimiento y la liberación de las personas. Los principios de la justicia social, los derechos humanos, la responsabilidad colectiva y el respeto a la diversidad son fundamentales para Trabajo Social. Respaldada por las teorías de las ciencias sociales, las humanidades y los conocimientos indígenas, Trabajo Social involucra a las personas y las estructuras para hacer frente a desafíos de la vida y aumentar el bienestar.

Por tanto Trabajo Social responde a:

1) Un cuerpo de conocimientos, que permite conocer los hechos sociales, problemas y los individuos que los representan.
2) Mecanismos ideológicos auto reguladores, que facilitan la interpretación de los hechos y la elección de alternativas correctivas.
3) Un profundo sentido de responsabilidad social, que se pone de manifiesto en la claridad de los conceptos curativos, preventivos y de rehabilitación de individuos y colectivos.
4) Una definitiva área de práctica y la legitimación de la sociedad.

La carrera profesional de Trabajo Social, brinda herramientas y metodologías de intervención para promover un avance en la vida de grupos sociales vulnerados socialmente. El cambio social se basa en la premisa de que la intervención del Trabajo Social se lleva a cabo cuando en una situación actual, sea a nivel individual, familiar, grupal, comunitario o social, se considera que hay una necesidad de cambio y desarrollo.

Es impulsado por la necesidad de cuestionar y cambiar las condiciones estructurales, de exclusión social. Las iniciativas de cambio social reconoce el lugar de la acción humana en el avance de los derechos humanos y la justicia económica, ambiental y social. La profesión está igualmente comprometida con el mantenimiento de la estabilidad social.

Hoy en día, Trabajo Social es una profesión comprometida con la sociedad, que contribuye a abordar y reducir las problemáticas sociales de la población, desempeñando sus funciones desde organismos privados y públicos mediante proyectos y procesos sociales que intervengan directamente en las problemáticas que presentan los sujetos sociales en su contexto.

Por otra parte y con la concepción que se ha definido, su quehacer está ligado a las instituciones de salud, educación, instituciones estatales y privadas de bienestar social, etc. Esto por supuesto define y legitima socialmente el Trabajo Social, pero a su vez responde a las políticas y programas de cada sector.

Esto se evidencia en:

1) Decisión del número de trabajadores sociales que tiene una institución.
2) Concepción de la significancia de Trabajo Social.
3) Cantidad de recursos asignados a los servicios de Trabajo Social.

2.3. TRABAJO SOCIAL Y CONTEXTO ~~A DE~~

La crisis de paradigmas y los diversos replanteamientos que se han venido produciendo a nivel de las ciencias sociales y humanas, en las últimas décadas en el contexto mundial y en particular en América Latina, ha colocado como un elemento central de la reflexión el asunto de la intervención social y sus implicaciones epistemológicas, teórico-conceptuales y metodológicas.

En esa dimensión, distintas disciplinas y profesiones y en particular, Trabajo Social, se viene ocupando de la exploración de las más diversas perspectivas sobre el tema de la intervención social, tratando de dar respuestas a muchos de los desafíos, que tienen que ver, de un lado, con la formación académica y del otro, con la intervención profesional, en los nuevos contextos complejos en que se expresan la nuevas realidades sociales.

En la era de la globalización, la intervención en lo social se viene hoy reformulando por parte de las diferentes profesiones y disciplinas, sobre la base de la existencia de nuevos contextos, nuevos escenarios, nuevos problemas sociales y complejas problemáticas sociales. Se encuentran en crisis no sólo algunas instituciones sociales, los servicios sociales que se ofrecen, sino también las prácticas sociales responsables de la intervención en lo social.

A la pregunta sobre ¿Cuáles son los nuevos contextos y escenarios de intervención en lo social? Carballeda, 2002:36-37, sostiene que: Los nuevos escenarios de intervención en lo social se encuentran atravesados por una serie de rasgos que es necesario analizar. Se caracterizan por ubicarse en una dimensión espacio-temporal relacionado con la denominada "crisis de la modernidad", lo que implica una serie de fisuras y continuidades en conflicto. Por otra parte esta nueva situación, que estaría desarrollándose desde hace aproximadamente treinta años, requiere una nueva agenda para la intervención en lo social que abarca una serie de temas relevantes: La aparición de nuevas interrogantes, el surgimiento de nuevos aspectos institucionales, la emergencia de nuevas problemáticas sociales, y la consecuente aparición de nuevas formas de comprender y explicar lo social que se transforma en otras y diferentes perspectivas de las ciencias sociales. A su vez, todos estos cambios impactan en forma relevante en la intervención, ya que la demanda de nuevas modalidades, formas, instrumentos y métodos traen como consecuencia nuevos aspectos teóricos. La aparición de nuevas formas de análisis de la cuestión social abre panoramas hasta hace poco tiempo impensados e inexplorados.

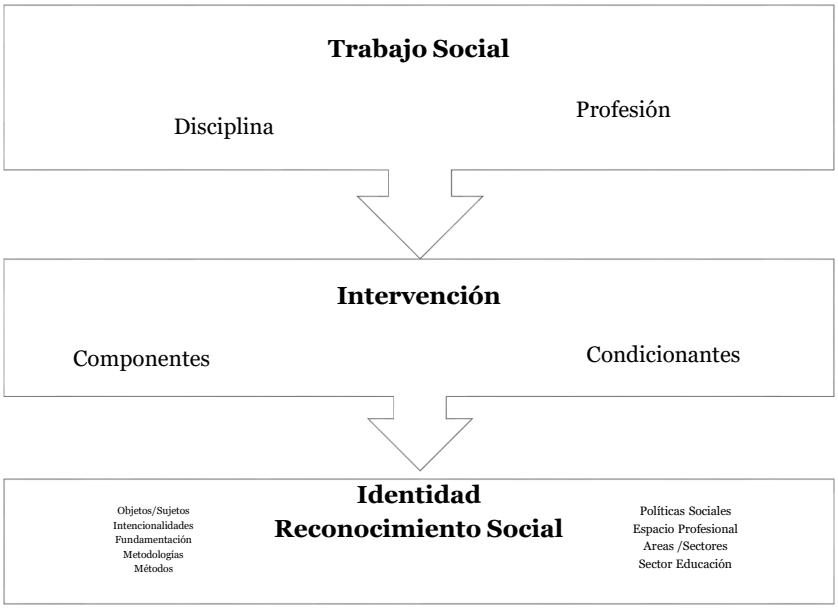
A su vez, algunos autores han presentado el contexto actual en términos de la aparición de la "nueva cuestión social", donde sobresalen especialmente la ruptura de lazos sociales, la fragmentación social y, en definitiva, nuevas formas del malestar que se expresan, entre otros campos en la comunidad en tanto espacio de construcción de cotidianidad, certezas e identidades.

Desde el origen y sentido que se le imprime a la institucionalización de la intervención en lo social, las diversas prácticas sociales trataron de darle un contenido y un sentido a la intervención profesional. Es claro que la intervención social no se puede tomar como un campo propio y exclusivo del Trabajo Social, no lo ha sido y tampoco lo será en el futuro; sin embargo, en la coyuntura actual, como profesión-disciplina, toma en cuenta las reales amenazas presentes en el contexto y los desafíos que se derivan de la

necesidad de generar un conocimiento social, que permita fundamentar la intervención profesional en lo social, por las profundas implicaciones que tiene para el desarrollo de la profesión a mediano y largo plazo.

Las investigaciones bibliográficas sobre la concepción del Trabajo Social en el contexto escolar~~ducativo~~, permite evidenciar la necesidad de seguir reflexionando y fundamentando teórica, conceptual y metodológicamente, para fortalecer la profesión de Trabajo Social.

Figura 6: Estructura para la intervención del Trabajo Social



Elaboración propia (2014-2016)

La reflexión conceptual en torno a la construcción de categorías que permitan comprender la fundamentación del contexto de intervención, constituye en la actualidad el desafío de la producción de conocimientos, para trascender el marco de análisis de la práctica profesional, contextos y problemáticas, aplicación de métodos, que privilegian respuestas institucionales, programáticas.

Nora Aquin (1994) afirma que la intervención requiere estar respaldada por una teoría, para no moverse a ciegas, inconsciente de los efectos que produce, incapaz de

reconocer límites y abrir posibilidades, criticar y perfeccionarse. En este sentido, es portadora del poder de la crítica; el interés por construir teorías de la intervención profesional. En este orden de ideas, el desarrollo de la especificidad profesional tiene efectos prácticos concretos en:

a) Un posicionamiento más simétrico de Trabajo Social respecto a otras profesiones.

b) Un estatus de la profesión de Trabajo Social, en la medida en que se logre una actuación cada vez más precisa, eficaz y fundamentada frente a los problemas que constituyen su objeto.

c) Una mayor incidencia de la intervención profesional en la dinámica social en su conjunto y en la conflictiva social que aborda Trabajo Social.

d) Retroalimentar el ejercicio de la profesión, al rescatar el saber práctico que se construye; potenciar la reflexión crítica y propositiva sobre la acción.

e) Clarificar mediaciones contextuales, institucionales, personales de la intervención profesional, que permita esbozar problemáticas emergentes, dinámicas, complejas, que se reconfiguran permanentemente.

f) Propiciar la mejora curricular: cualificar el sistema pedagógico para la enseñanza universitaria, en cuanto se avanza en el conocimiento del desarrollo práctico de la profesión de Trabajo Social.

g) Aportar elementos para la construcción de intervenciones profesionales pertinentes y relevantes.

En nuestro país se ha avanzado en la fundamentación del Contexto de Intervención del Trabajo Social Educativo, en torno al cual ha planteado:

a) Un lenguaje profesional compuesto de conceptos y sus términos, para la expresión de alguno de los elementos del sistema conceptual correspondiente; quienes lo utilizan reconocen un alto grado de unicidad.

b) El alto grado de unicidad es ser cuidadoso y acertado en la determinación de las relaciones entre conceptos, ya que de estas, depende el grado de precisión, claridad y confiabilidad.

c) Trabajo Social, avanza como una verdadera disciplina científica, estructura su saber y sistematiza sus campos de conocimiento de manera adecuada.

Formalmente, entendemos por “contexto” al significado que da a dicho término la Real Academia de la Lengua Española: Entorno físico o de situación, ya sea político, histórico, cultural o de cualquier otra índole, en el cual se considera un hecho (RAE, 2001).

El término “contexto” es utilizado por Watzlawich, Beavin y Jackson D. (1971) en su Teoría de la Comunicación Humana para describir los diversos ámbitos de situaciones, en donde cada persona asume conductas distintas según el medio en que interactúa. Bateson (1977) denomina “contexto” al marco en el cual la conducta y los mensajes digitales y analógicos se hacen significativos. Para Ferraresi (1970), un contexto se construye dentro de una situación particular que está enmarcada por una finalidad y una distribución de roles. Morris y Wynne (1975), introducen que, el poder compartir en el marco de una relación de ayuda, requiere una relación de confianza en que el hecho de que trabajar juntos en un problema pueda conducir o algo potencialmente válido y significativo.

El término “intervención” deviene del latín inter venire, venir entre. Tiene dos significados: uno restringido, que alude a la actuación del profesional dirigida a objetivos concretos; el otro, global, la interpreta como el proceso que en un tiempo y meta contexto desarrolla el sistema constituido por las y los profesionales y las personas que motivan su trabajo (Coletti y Linares, 1997).

El término latino intervenio puede ser traducido como “venir entre” o “interponerse”; de ahí que “intervención” pueda ser sinónimo de mediación, intersección, ayuda o cooperación y por otra parte, de intromisión, injerencia, intrusión, coerción o represión.

Etimológicamente, el término “intervención” hace referencia a la acción y efecto de intervenir; la palabra “intervenir” significa tomar parte en un asunto y también interceder o mediar por alguien (Diccionario de la Real Academia Española, 2010).

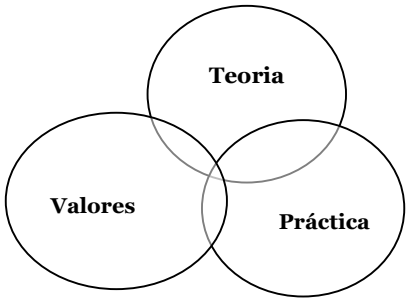
Aplicado al Trabajo Social, el contexto de intervención es la acción organizada y desarrollada por los trabajadores sociales con las personas, grupos y comunidades. Para la trabajadora social y profesora María Asunción Martínez Román (2008), dicho contexto de intervención está orientado a acompañar, ayudar y capacitar a las personas en sus procesos vitales para ser responsables, para ser libres de elegir y ejercer la participación,

así como a facilitar los cambios de aquellas situaciones que supongan un obstáculo para el desarrollo humano y la justicia social, promoviendo los recursos de la política social, las respuestas innovadoras y la creación de recursos no convencionales, basados en el potencial solidario de las personas.

Para tal fin, afirma la autora que no sólo se actúa profesionalmente con la gente y su ambiente más próximo, como es la familia, amigos y vecinos, sino que interviene en los contextos que condicionan o limitan sus posibilidades de desarrollo, teniendo como referentes la Declaración Internacional de los Derechos Humanos y la promoción de la justicia.

De ahí que el contexto de intervención del Trabajo Social esté centrado tanto en la persona como en el medio social, partiendo de un enfoque global y plural. Intervención profesional que se inscribe en un contexto social, histórico, político, económico y cultural de la realidad social. La misma parte de los fundamentos éticos, epistemológicos y metodológicos del Trabajo Social, basados en una concepción dinámica de la persona y del mundo. Los objetivos específicos y los modos concretos de llevar a cabo la intervención están supeditados a las características de la realidad de las personas y del contexto social, a los niveles y modelos de intervención del Trabajo Social desde los cuales se intervenga.

Figura 7: Trabajo Social como sistema de intervención



Elaboración propia (2014- 2016)

Trabajo Social en sus distintas expresiones se dirige a las múltiples y complejas relaciones entre las personas y su ambiente. Su misión es la de facilitar que todas las personas desarrollen plenamente sus potencialidades, enriquezcan sus vidas y la

prevención de las disfunciones. Trabajo Social está enfocado a la solución de problemas y al cambio. Por ello, los trabajadores sociales son agentes de cambio en la sociedad y en las vidas de las personas, familias y comunidades para las que trabajan. El Trabajo Social es un sistema de valores, teoría y práctica interrelacionados.

Describamos cada una de ellas:

—Teoría:

1) Valores:

1) Práctica:

2.4. INTERVENCIÓN DEL TRABAJO SOCIAL EN EL CONTEXTO ESCOLAR DUCATIVO

La Federación Internacional de Trabajadores Sociales (F.I.T.S.) afirma que el contexto educativo es el primero en el que se pueden detectar problemas familiares y sociales. Considera a la institución educativa como uno de los pilares de prevención, ya que en ella se pueden detectar posibles anomalías antes que en otras instituciones, de forma globalizada, y que facilitaría una intervención temprana para modificar, en la medida de lo posible, la situación que está influyendo negativamente.

En el contexto escolarducativo, el estudiante, está integrado básicamente en tres subsistemas: la institución educativa, el grupo-aula y la familia. Dentro de cada uno de ellos, establece una serie de relaciones; estas relaciones y las interacciones que mantienen los diferentes sistemas entre sí determinarán el papel que el estudiante presenta en la institución educativa, en su hogar y comunidad; de ahí que la intervención profesional de Trabajo Social, es favorecer el desarrollo integral del estudiante.

Si el medio familiar y comunitario en el que se desenvuelve el estudiante es un medio "normalizado" y la Institución Educativa responde a las expectativas e intereses del estudiante, entonces no surgirán problemas, pero en el momento en que alguna de estas áreas sea deficitaria o cuando las relaciones que se establecen entre ellas sea disfuncional seguramente será justificada la intervención de los trabajadores sociales para lograr corregir los desajustes personales, familiares, sociales y/o escolares que se manifiesten en el estudiante.

Toda situación educativa afecta al estudiante en su unidad como persona: lo biológico, lo afectivo, lo intelectual y lo social forman parte del estudiante en una realidad interactiva, de modo que no cabe aislar en comportamientos separados cada una de las dimensiones constitutivas de la personalidad.

Trabajo Social en el contexto escolar ~~ducativo~~ y dentro de un equipo interdisciplinar, como es el servicio de orientación educativa, psicopedagógica y profesional, tiene su razón de ser en la necesidad de abordar la realidad en la que se interviene desde una perspectiva globalizadora, que tenga en cuenta todos los factores y elementos que interactúan en el proceso educativo, tanto en el sistema escolar como en su relación con otros sistemas e instituciones.

Podría definirse a Trabajo Social en el c~~C~~ontexto e~~E~~scolar ~~ducativo~~ como la intervención profesional que favorece el establecimiento y fortalecimiento de las relaciones entre la institución educativa~~el medio escolar~~, la familia y la comunidad, la integración social de los estudiantes que tienen dificultades de adaptación al contexto escolar ~~ducativo~~ por circunstancias personales, familiares o sociales y la intervención sobre todos aquellos obstáculos que impiden el desarrollo integral del estudiante.

En la adaptación al medio escolar del estudiante, influye enormemente factores vinculados a la familia, como el clima cultural, las motivaciones hacia el estudio, la valoración del trabajo escolar, el clima afectivo y el apoyo y seguimiento de los progresos y esfuerzos del estudiante.

Numerosos estudios han demostrado que la incidencia negativa de los factores ambientales se detecta en mayor proporción en las familias de ambientes socio culturales desfavorecidos, pero no de forma exclusiva; cada vez más, en las familias que podríamos considerar funcionales, se aprecia la carencia de elementos básicos para el desarrollo adecuado del estudiante, como la motivación y la ayuda para las tareas escolares, un clima afectivo apropiado, normas y valores claramente establecidos y respetados, unos mecanismos de refuerzo y recompensa ajustados, etc.

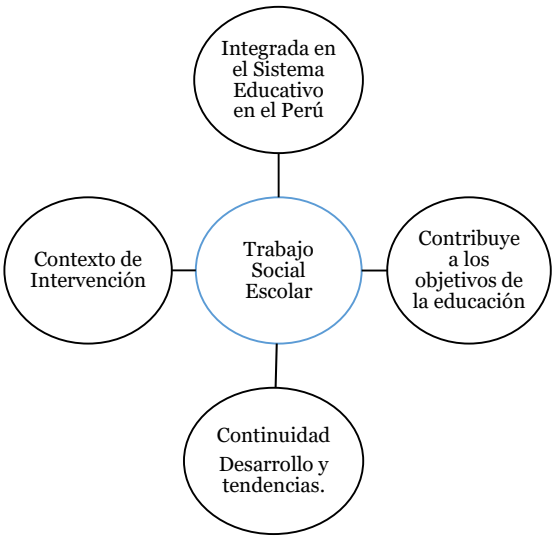
Así pues, la intervención del trabajador social en este contexto no puede tener otro objetivo que el de contribuir a que el estudiante, independientemente de su pertenencia a un entorno socio familiar u otro, tenga las mismas oportunidades educativas que los demás, procurando que el entorno más inmediato del estudiante sea lo más motivador y estimulante posible, de cara a su adaptación y rendimiento escolar, trabajando conjuntamente con las familias e implicándolas al máximo en el proceso educativo.

Trabajo Social en el cContexto eEscolarducativo, aspira a la formación integral del estudiante mediante la prevención, atención y reducción de situaciones que afectan su desarrollo óptimo. Además, fomenta su participación en diversas experiencias educativas y sociales dirigidas a fortalecer o propiciar el desarrollo de su aspecto físico, emocional e intelectual para que mejore su calidad de vida y desarrolle los principios y valores necesarios para contribuir a la sana convivencia, a la justicia y a la paz social.

Por otro lado, también vinculado a Trabajo Social en el cContexto escolarEducativo, funciona como "figura bisagra" por lo que siempre se moverán en el continuo "dentro-fuera" del sector, como parte específica de su espacio profesional, por el conocimiento y la especial destreza que esta disciplina proporciona en el manejo de los recursos sociales complementarios a la tarea educativa.

La formación específica de los trabajadores sociales en comunicación humana favorece la clarificación en la definición de las relaciones, en un medio en el que es frecuente que existan dificultades para el entendimiento entre el triángulo de implicados: el estudiante, la familia y los profesores. Trabajo Social en el contexto escolar, Sector Educación dirige su atención a las necesidades biopsicosociales del estudiante. Los enfoques básicos son la prevención e intervención psicosocial. Se trabaja de forma individual o grupalmente con los estudiantes, sus familiares, el personal escolar y la comunidad.

Figura 8: Conceptos clave del Trabajo Social en el contexto educativo scolar



Elaboración Propia (2014- 2016)

De esta forma en torno al concepto de Ttrabajo Ssocial escolarducativo, existen algunas constantes clave que pueden verse reflejada en la figura Nro. 88

Así, vemos cómo Trabajo Social en el cContexto escolarEducativo, está integrado a un proceso; es decir, un trabajo prolongado en el tiempo, que consta de una serie de actuaciones encaminadas hacia unos objetivos, que se corresponden con los que se persiguen desde otro tipo de actuaciones educativas, que tienen su finalidad última en la formación de ciudadanos y ciudadanas, competentes para la sociedad.

Trabajo Social en el cContexto educativoE, como proceso continuado a lo largo de toda la etapa escolar, es especialmente importante en los momentos en que hay que tomar decisiones, como son la elección de unos estudios encaminados a un futuro profesional, u otras de tipo más personal y que afectan en gran medida al bienestar de los estudiantes.

Además, Trabajo Social en el cContexto escolar. Eno sólo tiende a la resolución de problemas, sino anticipa a los mismos, trabajando de forma proactiva desde la prevención y abarcando al sistema educativo en su conjunto con el diseño de programas de intervención que tiene en cuenta a toda la comunidad educativa.

Trabajo Social en el cContexto escolarE, logra un proceso que tiene continuidad, por el que se contribuye a los objetivos generales de la educación, trabajando en programas de prevención y proporcionando la ayuda que precisan los componentes de un sistema educativo para la consecución de las finalidades educativas, así como para tomar decisiones respecto del mismo.

2.5. COMPONENTES DE INTERVENCIÓN DEL TRABAJO SOCIAL EN EL CONTEXTO ESCOLAR DUCATIVO

Los componentes de intervención en Trabajo Social son entendidos como los ejes conceptuales que permiten comprender la estructura de la intervención profesional: Objeto, Sujeto, Intencionalidad, Fundamentos, Metodologías y Métodos. Los componentes de la intervención nos permiten:

a) Una percepción más precisa de la realidad.
b) Abordar la realidad desde la exploración de una manera sistémica.

c) Permanencia y afinamiento del referente conceptual y/o teórico.
d) Observar las situaciones susceptibles de intervención con claridad.
e) Diferenciar información relevante y asertiva.
f) Aportar en la construcción de una elaboración de síntesis.
g) Promover una mirada estratégica y propositiva.
h) Precisar y mediar entre los intereses de la institución.

La siguiente figura, describe la intervención, su concepto y situación:

Figura 9: Componentes de intervención del Trabajo Social

Marco de Referencia	Componentes de la Intervención	Condicionantes, Elementos que condicionan su Realización	Elementos que materializan su Identidad y Especificidad Consolidación
Acción Social: Relaciones recíprocamente referidas y orientadas. Producción humana, proceso y producto. Historicidad	Objeto de Intervención	Concepciones y políticas sociales desde la historia del Trabajo Social	Identidad
Práctica Social: Profesional, espacio, relaciones. Sujetos. Acciones para modificar un Contexto.	Sujeto	Formación Académica	Reconocimiento social de otros significantes
Profesión: Actividad personal, fin social trascendente. Expresa vocación, división social y científica Especificidad, objetos de conocimiento, conocimiento profesional, (disciplina) destrezas y actitudes competencias	Intencionalidades	Contextos, áreas y sectores. Espacio Profesional	Status, rol.
Intervención: Acción de mediar en un fenómeno, situación o problemática.	Fundamentación Metodología y Método	Intervención del Trabajo Social en el Contexto Educativo	Interacción profesional

Elaboración Propia (2014- 2016)

2.5.1. Objeto de intervención

Afirma Cifuentes, que los objetos de Trabajo Social constituyen el componente inicial desde el cual se desarrolla su acción social, permite definir la esencia de la profesión en tanto que es el eje conductor mediante el cual se articula la producción teórica, metodológica y práctica. Es a partir de su estudio y de las propuestas de desarrollo que en torno a él se construye, se perfila y establece la identidad y el sentido de la profesión.

El objeto de intervención de Trabajo Social, lo constituye la realidad social, los comportamientos y relaciones sociales, las problemáticas sociales en las que se establecen relaciones entre sujetos; la relación social identifica y delimita, en el ámbito de individuo, grupos o instancias sociales.

El objeto de intervención es el problema social, visto en términos de una situación social apreciada por los sujetos como inaceptable, porque atenta o amenaza su condición humana, al no ser resueltas o satisfechas sus necesidades y no poder superar esta situación por sí solo. Kisnerman (1998, p.p. 136-158).

El objeto, se constituye en una red de relaciones, pues los problemas se manifiestan integrados a un sistema de elementos, hechos, situaciones y condiciones, dados en un tiempo, espacio y circunstancias concretas. Una situación se hace problemática social cuando afecta, desorganiza, desequilibra a una persona o a un colectivo.

El objeto de intervención de Trabajo Social en el contexto escolar es la atención integral del estudiante mediante la asistencia, prevención, atención y reducción de situaciones que afecten su desarrollo óptimo. Además, fomenta su participación en diversas experiencias educativas y sociales dirigidas a fortalecer o propiciar el desarrollo de sus aspectos físicos, emocionales e intelectuales que mejore su calidad de vida y desarrolle los principios y valores necesarios para contribuir a la sana convivencia, a la justicia y a la paz social.

2.5.2 Sujetos de intervención

Trabajo Social se relaciona con diversos sujetos para atender y contribuir a la solución de sus problemáticas; lo hace principalmente en el ámbito de la vida cotidiana, de la relación cara a cara.

En el contexto educativo ubicamos como actores sociales a todos los estudiantes, profesores, familias que participan dinámicamente, más cuando lo hacen de forma consciente e intencionada. Se habla entonces de Sujetos Sociales, perspectiva desde la cual se reconoce su carácter activo, el potencial constructivo de cada ser, tanto en la reflexión sobre sus problemáticas, contextos, historia y proyección, a partir del

reconocimiento de la capacidad individual de pensar, reflexionar, analizar, decidir y actuar.

En términos generales, en el contexto educativo los sujetos de intervención en el Trabajo Social es la unidad de atención del proceso de intervención, es decir, estudiantes, grupos, familias y comunidad.

2.5.3 Intencionalidades de intervención

Las intencionalidades, se convierten en el sentido y marca las perspectivas, que le dan a la intervención los profesionales de Trabajo Social. Según Cifuentes y otros, están conformadas por los diversos fines, objetivos y metas con que se aborda el objeto: la atención de problemáticas y la relación con los sujetos. No se puede comprender la intervención profesional al margen de sus intencionalidades, pues quedaría reducida a una mera expresión técnica, operativa o instrumental.

Las intencionalidades dan dirección y sentido a la acción. Según Kisnerman (1990), Trabajo Social, plantea la organización de grupos para transformar situaciones problemas, elevar la calidad de vida de la población con la que trabaja, en una sociedad más solidaria, desarrollando las capacidades de las personas, para enfrentar con éxito sus dificultades y resolver sus problemas, articulando a los actores con sistemas que le faciliten recursos, servicios y oportunidades, promoviendo el funcionamiento efectivo de las políticas sociales. Comenta también que una profesión tiene fines intrínsecos referidos a la construcción disciplinar y extrínsecos relacionados con la transformación social; los fines y objetivos con carácter cualitativo, y las metas con carácter cuantitativo.

Las intencionalidades expresan los objetivos generales y específicos, con que se abordan las problemáticas o situaciones sociales, lo cual permite seguir una línea de acción durante la intervención del profesional de Trabajo Social.

2.5.4. Fundamentos para la intervención

Tal como afirma la investigación “Enfoques de Trabajo Social en las prácticas de entrenamiento profesional”, la fundamentación se ha relacionado con diversas denominaciones como marcos de referencia, esquemas, modelos de intervención y saberes especializados, por autoras como Susana García Salord y María ~~Dal Para~~ Ponticelli.

A su vez se relaciona con la apropiación de teorías, su justificación, pertinencia con la metodología y la coherencia de la teoría con la práctica. Incluye todos aquellos conocimientos que dan soporte ético, político, filosófico, teórico, conceptual, metodológico y técnico a la intervención profesional de Trabajo Social. Sobre este eje conceptual se han hecho diversas denominaciones: marcos de referencia, saberes especializados, conceptualizaciones, enfoques, concepciones, modelos de intervención; hay quienes con mayor ambición plantean paradigmas, estructuras conceptuales, teorías de la intervención y desarrollos epistemológicos.

El fundamento de Trabajo Social son los conocimientos que permiten argumentar, dar soporte y significado a las problemáticas sociales (objeto), los sujetos, los métodos y las metodologías. No hay un modelo único de intervención que posibilite modificar cualquier situación, sino que responde a contextos particulares.

2.5.5. Metodologías y métodos de intervención

Las metodologías y métodos de intervención permiten esquematizar los procesos, procedimientos, técnicas, las estrategias, e instrumentos que se utilizan durante la intervención de Trabajo Social.)

Los desarrollos metodológicos son un componente fundamental de la intervención profesional de Trabajo Social, en cuanto buena parte de su acción social ha permitido cuestionar, explicitar, desarrollar y validar aportes operativos para el trabajo profesional.

La Metodología es considerada como el estudio de los mMétodos; es una estrategia general para concebir y coordinar un conjunto de operaciones mentales, confiere estructura al proceso, ordena las operaciones cognoscitivas (acción-reflexión) y las prácticas, en la acción racional profesional: agrupa los principios teóricos y epistemológicos, así como los métodos para conocer o actuar sobre una realidad; tiende a ser de carácter general y en consecuencia no siempre ofrece procedimientos.

Por su parte, los mMétodos se refieren al conjunto de estrategias, procedimientos y técnicas que guían la acción con una finalidad determinada; no son la actividad en sí misma, sino la manera de llevarla a cabo; suponen un camino a seguir para alcanzar un fin.

La Metodología de intervención en Trabajo Social, según Rosas Pagaza Margarita (2005) es entendida como: u“n conjunto de procedimientos que ordena y da sentido a la intervención, pero fundamentalmente como una estrategia flexible que articula la acción específica del trabajador social con el contexto. Una estrategia que permite una relación dialéctica y crítica sobre las situaciones problemáticas sobre las cuales se establece la intervención profesional”.

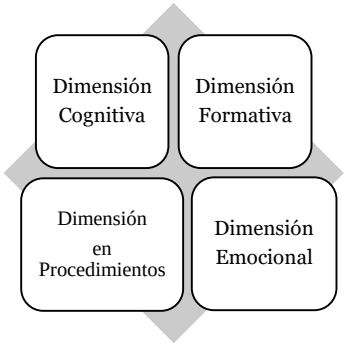
Siguiendo los planteamientos referidos, se puede decir que la mMetodología es considerada como el estudio de los métodos, es una estrategia general para concebir y coordinar un conjunto de operaciones mentales; confiere estructura al proceso, ordena las operaciones cognoscitivas (acción-reflexión) y las prácticas en la acción racional profesional, agrupa los principios teóricos y epistemológicos así como los métodos para conocer o actuar sobre una realidad, tiende a ser de carácter general y en consecuencia no siempre ofrece procedimientos, mientras que el mMétodo se refieren al concepto de estrategias, procedimientos y técnicas que guían la acción con una finalidad determinada no son la actividad en sí misma, sino la manera de llevar a cabo; suponen un camino a seguir para alcanzar un fin.

2.6. OBJETIVOS DEL TRABAJO SOCIAL EN EL CONTEXTO ESCOLAR ducativo

Una vez analizado el desarrollo histórico, concepto de Ttrabajo Ssocial en el contexto escolar, sector educación,principios valores, nos planteamos responder a la pregunta: ¿Para qué Trabajo Social en el contexto escolarducativo? Dicho de otro modo, ¿Cuáles son los objetivos del Trabajo Social en el contexto escolarducativo?.

Valdivia (2008) entiende que los objetivos deben atender a las cuatro dimensiones básicas de la educación, esto es: dimensión cognitiva, formativa de procedimientos y emocional.

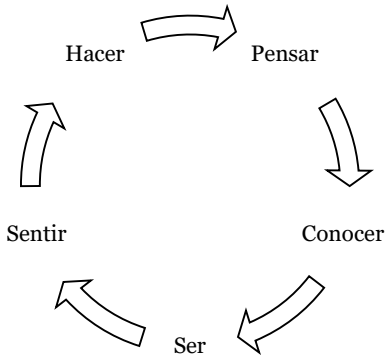
Figura 10: Dimensiones Básicas de la Educación



Elaboración Propia (2014-2016)

Además, Trabajo Social en el contexto educativo, atiende la interrelación que se produce entre todas estas dimensiones y cómo todo ello va configurando el "ser persona". De modo que, entendemos que la dimensión formativa, abarca más allá de los contenidos, afectando también a los valores y al desarrollo de la identidad, veamos la siguiente figura:

Figura 11: Saberes Esenciales de la Educación



Elaboración Propia (2014-2016)

Reseñando el informe Delors (UNESCO, 1996) hace referencia a la propuesta de asentar la educación en cuatro saberes esenciales, aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a convivir. Asumimos estos dos últimos como pilares clave en la formación de competencias en cuanto a relaciones interpersonales afectivas.

Trabajo Social en el contexto escolar ~~ducativo~~ planifica, coordina actividades, tendiente a lograr el estudio, el diagnóstico y tratamiento de los problemas sociales que

afectan el aprendizaje de los educandos, propiciando una consciente y sistemática participación de la comunidad en el quehacer escolar.

Los objetivos del trabajador social en el ce~~e~~ontexto escolar ~~ducativo~~son:

a) Establecer mecanismos de vinculación permanente institución educativa - comunidad para la atención de necesidades de los educandos;

b) Propiciar el desarrollo de acciones y de participación de la comunidad escolar y del conjunto social en el que se ubica la institución educativa~~escuela~~, con fin de prevenir problemas que obstaculicen el desarrollo del proceso educativo;

c) Investigar e identificar necesidades, problemáticas y potencialidades de los educandos en los aspectos académicos, sociales, personales y familiares, que permitan su participación ~~en la elaboración del PEI~~ con la comunidad educativa;

d) Buscar el bienestar de la comunidad escolar (estudiantes, padres de familia, docentes, directivos, administrativos y personal de servicios generales), por medio de la concientización y movilización de recursos y análisis de situaciones concretas;

e) Favorecer el desarrollo integral de los estudiantes proporcionando elementos de conocimiento de éste y de su entorno en los aspectos familiar y social;

f) Realizar procesos investigativos tendientes a comprender y explicar las relaciones institución educativa, familia y comunidad;

g) Contribuir y apoyar la elaboración de proyectos pedagógicos para la atención de las necesidades.

El trabajador social en el contexto escolar~~ducativo~~, se perfila como el profesional que ayuda al estudiante en el proceso de conocerse así mismo, en términos de habilidades, intereses y limitaciones.

CAPÍTULO III

BASES TEÓRICAS DE INTERVENCIÓN DEL TRABAJO SOCIAL EN EL CONTEXTO ESCOLAR ~~DUCATIVO~~

Con formato: Título 1, Espacio Antes: 12 pto, Ajustar espacio entre texto latino y asiático, Ajustar espacio entre texto asiático y números

INTRODUCCIÓN

Las bases teóricas de intervención de Trabajo Social en el Contexto Escolar~~ducativo~~, enriquece el debate científico, al realizarse una pregunta como esta: ¿qué influencia es atribuible a cada una de las ciencias sociales?. Para poder responder a la pregunta hemos tomado las aportaciones de los textos más significativos y de los autores más reputados, De Robertis (1986), Zamanillo (1987), Moix (1991), Bueno (1992), De la Red (1993) y Richmond (1995), Howe (1999) y Martínez (2000); con la finalidad de aclarar los puntos de vista existentes en cuanto a las influencias teóricas de las ciencias sociales en el ámbito de Trabajo Social en el contexto escolar~~ducativo~~.

Con frecuencia, se plantea a los trabajadores sociales la necesidad de ampliar el nivel teórico y metodológico que les permita la construcción de un método o mecanismo que posibilite la producción de proposiciones teóricas, conceptos para ~~con los que poder~~ incrementar el acervo de la disciplina de Trabajo Social. (Pérez, J. V., 1999: 25).

A pesar de acudir a cualquier orientación teórica, para ~~poder~~ utilizar sus premisas en las reflexiones propias de Trabajo Social, existen algunas disciplinas afines que por utilizar los enfoques práxicos han dejado huella en las construcciones teóricas de Trabajo Social en el c~~C~~ontexto escolar~~ducativo~~. En palabras de Taylor y Bogdán (1986) nos referimos a las orientaciones cualitativas, es decir, aquellas que hacen énfasis en el sujeto observado en su entorno natural.

La importancia de conocer los paradigmas teóricos más relevantes en ciencias sociales consiste en la posibilidad de construir tipologías, elaborar modelos de intervención propios para cada situación o contexto, de forma que faciliten la comprensión de situaciones cotidianas que se presentan en el ejercicio profesional del Ttrabajo Ssocial. Para comprender la situación de su asistido (individuo o grupo), el trabajador social recurre a conceptos explicativos pertenecientes a diferentes teorías, con la condición de situar correctamente el nivel de la realidad, o el aspecto de la realidad, en los que son aplicables estos conceptos. (Pascal, 1986: 59).

En las siguientes páginas intentaremos realizar una aproximación al proceso de construcción de las teorías sociales más importantes, y de qué forma han influido en el proceso de construcción de la teoría de Trabajo Social en el contexto educativo, cómo ésta se ha nutrido de influencias propias de la Sociología, de la Psicología, de la Filosofía Social, de la Psiquiatría, de la Antropología, etc.

La perspectiva histórica, es utilizada por: de la Red (1993) al describir el marco referencial y conceptual de la teoría de Trabajo Social en el contexto escolar ~~ducativo~~ se construye a partir de dos grandes grupos de ciencias. Por un lado, las disciplinas que apoyan el análisis del objeto, como la Historia, la Antropología y la ciencia política, a través del desarrollo de las políticas sociales y los servicios sociales. Y por otro lado, la Ssociología y~~,~~ la Ppsicología ~~y la psiquiatría~~, como ciencias científico – conceptuales, que han servido de cimentación a los conceptos propios del Ttrabajo Ssocial.

En esta línea, A~~la a~~ntropología como ciencia del hombre en su perspectiva social y cultural ha contribuido a la construcción de Trabajo Social de grupo fundamentalmente con las aportaciones sobre la naturaleza y origen de las relaciones sociales y de los fenómenos sociales en diversas culturas y en diferentes etapas de la evolución del ser humano. Lévi-Strauss (1973) con su concepto de “inconsciente colectivo” y Maus (1971)

con el concepto de “reciprocidad” basado en el hecho social han contribuido a la comprensión de la estructura grupal y las relaciones de ayuda mutua que surgen en los grupos primarios y en las sociedades de la solidaridad mecánica de Durkheim (1991).

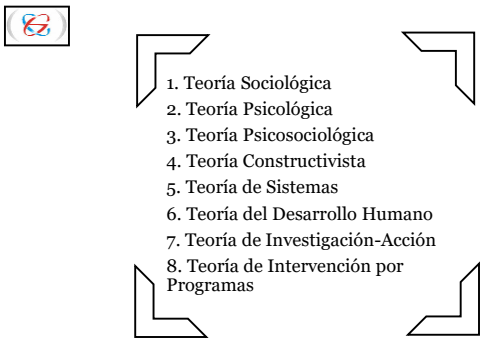
De otra parte, la historia siempre ha estado presente en la construcción del marco teórico ~~de Trabajo Social~~, los procesos metodológicos de construcción de la disciplina de Trabajo Social son procesos influidos por los acontecimientos históricos. De esta forma se permite interpretar los valores desde una perspectiva histórica, evaluando las necesidades y demandas de intervención en Trabajo Social en realidades determinadas por los acontecimientos históricos. De hecho el uso de la historia nos permite hoy día afirmar que las teorías universales y abstractas en Trabajo Social no son válidas para su aplicación en la intervención social, sino que debemos profundizar en la construcción de teorías de alcance medio en términos de Merton (1979), basadas en los valores de la realidad social de referencia.

También podemos reconocer que ~~la~~ M~~m~~edicina tiene una influencia crucial en los orígenes de Trabajo Social, así lo demuestran, como ya hemos visto, los escritos de Loch quien comparaba la intervención del trabajador social con aquel que merced a su visita y orientación, restauraba la salud de los más desfavorecidos al aplicar su caridad científica (Moix, 1991).

La aplicación de conceptos como diagnóstico y pronóstico que se hacen propios en la metodología de Trabajo Social, métodos de análisis e instrumentos de registro de la información (historia social) son influencias claras de la Medicina. De hecho, Richmond estuvo muy influenciada por el modelo de la M~~m~~edicina en sus primeros escritos, afirmaba que el proceso de intervención de Trabajo Social de casos se componía de cuatro fases: anamnesis, diagnóstico, pronóstico y tratamiento (Gaviria, 1995).

Desde el ámbito de la aportación de la política social en la construcción del marco teórico de Trabajo Social, ~~podemos~~ reconocemos ~~r~~ que la principal influencia se establece en la elaboración de las teorías ~~os modelos~~ para abordar las prácticas profesionales de los trabajadores sociales en el marco educativo. La influencia parte inicialmente de la base ideológica que las políticas sociales han representado en cada momento histórico y llega hasta los aspectos más concretos de los programas de protección social amparados por las directrices de las políticas sociales como formas de respuesta a las necesidades sociales.

Figura 12: Teorías del Trabajo Social en el Contexto Escolar



Elaboración Propia (2014-2016)

3.1. TEORÍA SOCIOLÓGICA

Las referencias sobre la proximidad inicial entre la Ssociología y Ttrabajo Ssocial sobre todo en los Estados Unidos de América (de la Red, 1993) nos sitúan a finales del siglo XIX, la influencia del Darwinismo social sobre las C.O.S. inglesas y por extensión sobre las norteamericanas encontraron el respaldo teórico de Sumner (1840-1910) y de esta manera en esta primera etapa de convivencia, la Ssociología y Ttrabajo Ssocial estaban inmersas en el paradigma del éxito material, sin dirigir sus miradas hacia los llamados no aptos, postulando una visión dicotómica de la sociedad de su tiempo (ricos y pobres).

A partir de esta primera influencia del darwinismo social, Ttrabajo Ssocial y Ssociología han caminado juntos, a veces en la misma dirección y otras en direcciones paralelas de una misma realidad. En este punto, presentaremos las influencias que desde el ámbito conceptual de la Ssociología se han dirigido hacia Ttrabajo Ssocial. Así, presentaremos las influencias del: funcionalismo, ~~culturalismo,~~ estructuralismo, ~~y~~ las orientaciones sistémicas y humanistas.

Ya en el siglo XX el funcionalismo como orientación sociológica dominante en la sociedad norteamericana nos ofrece, partiendo de la tesis de Durkheim sobre la división del trabajo en la sociedad, la base teórica del análisis comparativo entre organismo biológico y organismo social. Se llega a configurar conceptos más complejos como

equilibrio normativo, disfunción y sistema social por parte de su autor más celebre Parsons (1982).

También desde la Aantropología de Malinowski (1970) contribuye a la teoría funcionalista a través del concepto de cultura como instrumento del hombre para conseguir su integración en el sistema social, concepto clave, que junto al de institución, nos permiten analizar los cambios sociales en el seno del sistema.

Por último, debemos a otro funcionalista americano Merton (1979) el análisis de los mecanismos de inadaptación que nos permiten responder a las necesidades con medios de adaptación institucional, a partir del análisis de estos procesos de inadaptación se recupera el concepto de anomia en Durkheim. Merton tipifica la inadaptación en función de que los sujetos sean desfavorecidos y favorecidos, apunta que el origen de la anomia se sitúa en el egoísmo social. A diferencia del origen biológico en el concepto original de la anomia en Durkheim.

Otra gran aportación a los conceptos sociológicos, que después han sido utilizados por Trabajo Social, es el método estructural. Desde esta perspectiva se parte de la búsqueda de formas invariables en el interior de contenidos diferentes como los hábitos familiares e institucionales. Levi-Strauss, Lacan y Foucault son los tres autores más representativos del estructuralismo aunque con aportaciones y enfoques muy diferentes.

Levi-Strauss (1973) nos aporta los conceptos de la estructura familiar, afirmando la universalidad del mito del incesto, la existencia de unos códigos invariables en la estructura simbólica del lenguaje, siempre tratando de explicar cómo trabaja la mente humana, en diversos ámbitos de las relaciones sociales (parentesco, cognición y procesos mentales, el totemismo y el mito). Lacan (1987) describe la estructura de los símbolos del lenguaje a través del análisis de la mente humana influido por el psicoanálisis freudiano; y Foucault (1990) se preocupó de los efectos que las estructuras normativas e institucionales como los manicomios, da especial referencia al análisis del poder y la subjetividad en los seres humanos, concebía la filosofía como diagnosis, como una acción para desvelar, la presencia del ~~o~~ otro, en la normalidad del conocimiento occidental (mismidad).

La siguiente aportación teórica viene de la corriente denominada culturalismo, o también, de cultura y personalidad que tanto se detuvo en el análisis de los procesos de

socialización entre los individuos jóvenes de las comunidades urbanas (gethos) de la llamada Escuela de Chicago, que antes tuvieron su origen en la observación de las tribus primitivas de Nueva Guinea de la mano de las antropólogas Benedit y Mead, herederas ambas de los conceptos del relativismo cultural de Boas. En definitiva la Escuela de Chicago y el culturalismo sirvieron a los sociólogos y a los trabajadores sociales para que los conceptos de cultura, subculturas y personalidad base, les permitan el análisis de los grupos juveniles partiendo de unos rasgos comunes que determinan la matriz sobre la que desarrollan su carácter.

A partir de este proceso de análisis de la cultura de los grupos sociales, se introducen los conceptos propios de los individuos, en los contextos donde se producen sus interrelaciones, los trabajadores sociales precisaban de estos conceptos que les acercaran al análisis de las interacciones sociales entre los individuos y sus grupos de referencia, y entre los grupos sociales y la sociedad que los integra.

En este sentido, el interaccionismo simbólico es la orientación sociológica que permite situar la interacción entre el individuo y la sociedad en base a unos conceptos construidos simbólicamente, que nos determinan los roles que ejercen los individuos, la construcción de su identidad social y la representación en la vida cotidiana; el término interaccionismo simbólico acuñado por Blumer (1994), ha sido ampliado y modificado por otros autores que incluso han llegado a otras denominaciones como la etno metodología de Garfinkel (1984) o la representación teatral de Goffman (1987).

Todos ellos nos han dejado conceptos como el “estigma” de Goffman que tantas veces nos ayudan a explicar la construcción social de determinadas identidades y su representación social, el estigma viene determinado por lo que los otros visualizan del individuo sin ser un atributo del mismo individuo.

A continuación introducimos las orientaciones cibernéticas y posteriormente la teoría de sistemas con la intención de resolver algunos problemas más aplicados a las formas de organización social, y a los estilos de dirección de los equipos funcionales que realizan su intervención en el ámbito de Trabajo Social.

Aprendemos que desde la Ssociología de las organizaciones, las estrategias empresariales heredadas del lenguaje cibernético se pueden aplicar a las organizaciones sociales para mejorar los procesos de producción y dirección, y por simplificación

esquemática a los grupos o agregados humanos. Así del encuentro del funcionalismo Parsoniano y la teoría de sistemas de Bertalamffy (1992) se comienza a elaborar una teoría sistémica como estrategia política de la sociología urbana norteamericana, a partir de ahí es muy utilizada no sólo por sociólogos, sino también por psicosociólogos y por trabajadores sociales.

No hay que insistir mucho para convencernos de que la teoría sistémica es un marco teórico y que su aplicación a Trabajo Social con familias es de larga tradición entre los terapeutas de familia, quienes han encontrado en los conceptos propios de esta teoría sistémica elementos que les permiten determinar los procesos de intervención en función de las variables analizadas, estado de equilibrio del sistema, la retroalimentación o flujo de información del sistema, la estructura de los subsistemas y otros tantos conceptos que han ayudado a los trabajadores sociales, especialistas en terapia sistémica a evaluar el funcionamiento de las familias a las que ofrecen sus servicios profesionales y, de los que se espera una intervención social eficaz.

Otra de las grandes influencias sociológicas a ~~sobre~~ Trabajo Social, viene a reforzar la posición crítica sobre la existencia de las desigualdades sociales, que siempre ha estado presente en los procesos de intervención, en este sentido, el gran paradigma sociológico que ha dejado su impronta en todas las ciencias sociales es el materialismo histórico también llamado marxismo.

Para Trabajo Social algunos de sus conceptos elementales han sido objeto de integración en la comprensión de los cambios acontecidos en el proceso histórico de la movilización social de la clase trabajadora, en especial de las modificaciones sociales producidas por la estratificación social tras la división social del trabajo y la aparición de las clases sociales en la sociedad industrializada~~, donde por un lado, se abandonaba los estamentos clásicos, la determinación de la persona según su origen y, por otro lado, se producía una explotación de aquellos denominados proletarios y lumpenproletarios, bajo el yugo de la nueva clase dominante, los capitalistas~~.

~~Este proceso de cambio social pasando de un conflicto entre estamentos del antiguo régimen, a un nuevo conflicto provocado por la propiedad de los excedentes de capital o plusvalía, nombrada como "lucha de clases" por Marx, según su teoría, origen y motor de la historia del hombre, y de la vida social.~~

En síntesis, desde nuestra opinión, la sociología aporta un abanico de conceptos y proposiciones que hacen comprensible algunos fenómenos sociales clave para la construcción social de Trabajo Social, quizá lo más significativo es la toma de conciencia de que la relatividad de los conocimientos siempre debe estar presente en el análisis de la realidad y que Trabajo Social se construye tomando como base los equilibrios normativos de los tres ámbitos básicos de la intervención.

La institución, como organización social o estructura social que determina los procesos de evolución del ser humano en una sociedad determinada. El sujeto, del Ssocial como corporación de profesionales agrupados bajo un código deontológico. Y el objeto, la persona como expresión del colectivo humano que puede ser considerado de forma abierta como individuo o como agregado, incluso como colectividad o comunidad de seres humanos integrados en un territorio con una cultura común.

Los ejemplos de esta convivencia entre Ssociología y Ttrabajo Ssocial son innumerables, quizá la Escuela de Chicago como orientación paradigmática del ecologismo urbano y su construcción teórica el interaccionismo simbólico como expresión de la relación entre la conducta del ser humano y su entorno microsocial, junto con el análisis dramatúrgico de Goffman sobre los procesos de estigmatización, son una guía de cómo Trabajo Social, actúa como agente de contención social o como agente de cambio y transformación social.

3.2. TEORÍA PSICOLÓGICA

Las grandes orientaciones psicológicas con influencia en la teoría de Trabajo Social son menos numerosas que las sociológicas, compartimos con De Robertis (1986), de la Red (1993), Moix (1991) y Pascal (1994) que las podríamos reducir a modo de esquema: al psicoanálisis, al conductismo social, al cognitivismo y al aprendizaje social, añadiendo otras orientaciones menos influyentes como el análisis transaccional, que aporta conceptos más aplicados.

El psicoanálisis persigue la modificación psíquica del individuo como acto terapéutico, es decir, lo importante de esta teoría es su aplicación práctica a través de unos postulados básicos y unos conceptos que nos sirven para identificar el estado de conciencia de la psique del individuo. La importancia dada a la sexualidad y la existencia

de los instintos nos permite la construcción de elementos diagnósticos útiles para ~~trabajo~~ Ss~~s~~ocial individualizado y su posterior abordaje en la intervención del caso social.

No tratamos de profundizar en la explicación de la teoría psicoanalítica, sus escuelas y conceptos, nos basta con mencionar que términos como "ego" de uso generalizado en todas las ciencias sociales se deben a Freud y conceptos como: regresión, sublimación, proyección, ambivalencia o trasferencia, son construcciones teóricas que nacieron también de la teoría psicoanalítica, en este sentido, los trabajadores sociales aprendieron a utilizarlos familiarizándose con ellos como así se demuestra desde los escritos iniciales de Richmond e incluso anteriores, como los de Robinson (1939).

La referencia a la visión terapéutica y clínica del psicoanálisis ~~con~~ con T~~t~~rabajo Ss~~s~~ocial de casos, la visión del apoyo y el acompañamiento, y la influencia de la tradición norteamericana del casework, llegó a despertar un verdadero clima de compañerismo entre psiquiatras y psicólogos psicoanalistas, con los trabajadores sociales, incluso asociándose en equipos que elevaron el status de la profesión e introdujo importantes logros en la intervención terapéutica, tomados como uno de los ejemplos clásicos del ejercicio libre de los trabajadores sociales.

Alguna de las influencias que mencionamos antes, de corto alcance, es la desarrollada por Berne (1966), quien a partir de la teoría psicoanalítica, presenta un esquema teórico que pretende mejorar las relaciones interpersonales basándose en el análisis de los comportamientos humanos determinados por los estados del yo, que él denomina sistema padre, sistema adulto y sistema niño. En función del tipo de relaciones, que Berne denomina transacciones, determina las herramientas útiles para modificar el comportamiento del individuo, y a través de este cambio modificar el comportamiento del otro (Pascal, 1994). Estos conceptos propios de la terapéutica orientada al sujeto, tuvo su influencia sobre los trabajadores sociales, como mediadores de conflictos familiares, quienes encontraron en estos conceptos teóricos las herramientas necesarias para establecer su papel de mediadores en las terapias de familia.

Para los trabajadores sociales estos conceptos propios del psicoanálisis y del análisis transaccional, hacen especial hincapié en la primera etapa de la vida, hasta los seis años, y son aplicados por aquellos profesionales que abogan en el inconsciente como fuente de conocimientos para la intervención social, y creen posible la modificación del

comportamiento al margen del conductismo clásico. La aportación de la teoría psicológica en la intervención del Trabajo Social, individuos y grupos con problemáticas de reconstrucción de sus procesos de socialización primaria, ha estado presidida por la utilización de conceptos propios del análisis transaccional como: los guiones de la vida o las posiciones ante la vida.

La influencia del conductismo clásico de Pavlov, Watson y Skinner es escasa, no así la orientación del aprendizaje social que tuvo su influencia en la intervención social institucional de los reformatorios, psiquiátricos y prisiones (de la Red, 1993). La base teórica de interés para los trabajadores sociales en oposición al psicoanálisis, es que postula la negación del inconsciente y la tesis de que todo comportamiento humano está determinado por las respuestas, a las que no podemos dejar de lado, así es como se desarrollaron los métodos de control en las llamadas instituciones sociales ~~totales,~~ hasta la década de los 80.

La argumentación de que los actos libres de la persona desligados de las ataduras burocráticas y de los estímulos de su entorno, aprendidas en la etapa de socialización primaria, sirven para establecer estrategias que se articulan en procedimientos de intervención basados en los estímulos condicionados, con la aplicación de esta teoría, los trabajadores sociales buscaban respuestas aplicando teorías como: la imitación en el aprendizaje y la efectividad del refuerzo. Demostraron su eficacia, en los procesos de intervención aplicados como mecanismos de control en entornos institucionalizados, en donde Trabajo Social está marcado por una ideología funcionalista y una metodología positivista de análisis de la realidad cotidiana.

Desde la psicología vinculada al sujeto (humanista), Lewin y Rogers son dos autores de particular interés para Trabajo Social con grupos, especialmente, para intentar predecir, controlar y reorientar los comportamientos de los individuos, centrando su atención en toda la persona, y no en una parte, como hace el psicoanálisis. Conceptos como: nivel de aspiración, liderazgo de grupo y decisión grupal, son aportaciones de Lewin (1947). La influencia de los estudios realizados por Lewin comienzan en Berlín y Estados Unidos sobre los procesos cognitivos en los problemas sociales y en las dinámicas de grupos, configurando la teoría del campo, aportación alternativa al conductismo, que para Trabajo Social implicaba una orientación distinta, para el análisis de las causas sistémicas, lo más importante es que a partir de esta teoría la conducta del

sujeto es examinada como una respuesta a: motivos, intenciones y necesidades (Bueno, 1997).

Para completar, el concepto de espacio vital y la teoría de la investigación-acción, ofrecen al proceso de intervención en Trabajo Social un escenario de interdependencia y de interrelación, para darse cuenta de los hechos sociales y de las acciones individuales, como elementos estratégicos previos a determinar los aspecto de la acción que son objeto de la intervención mediante un estudio experimental, nace así el Trabajo Social experimental (Alonso, 1998). Asimismo, la teoría de investigación-acción de Lewin también pueden responder a un proceso de desarrollo social compartido, que implique un cambio o modificación en la estructura social y en la organización de la comunidad (Bueno, 1998).

El concepto de ayuda centrada en el usuario y la empatía, son influencias de la teoría psicológica (Rogers, 1986), que más profusamente se han difundido entre los trabajadores sociales como ejes del respeto a la libertad y a la dignidad de la persona, la acción profesional como mediadora de la verdadera capacidad de la persona para cambiar su destino. Para completar las influencias de Rogers (1989), que se limitan al ámbito personal, incluyen el contenido informativo para ayudar a ayudarse a sí mismo o "empowerment" utilizando todos los recursos sociales, completando de esta manera la dimensión social e institucional de la relación de ayuda (de la Red, 1993).

La influencia de la las teorías psicológicas, han permitido a los trabajadores sociales comprender el punto de vista del individuo con el que mantiene una relación profesional, a partir de ese conocimiento brinda respuestas más adecuadas a las exigencias que le plantean y que están condicionadas por la capacidad de interpretación, que de los hechos diagnosticados podemos realizar.

Por último las teorías psicológicas, han influido en el modo de comprenderse a sí mismos en relación con el otro, relaciones de alteridad tan importantes, en las relaciones de poder que suelen estar implícitas en las intervenciones desde Trabajo Social (Pascal, 1988). La capacidad de análisis del contexto social e institucional, debe estar presente en la intervención desde el Trabajo Social, la psicología de las organizaciones y de los recursos humanos, han sido también influencias claras en los modelos de gestión que utilizan algunas de las instituciones del Trabajo Social.

3.3. TEORÍA PSICOSOCIOLÓGÍCA

La teoría psicosociológica o socio psicológica son un conjunto de determinantes conceptuales que se denominan así, por no tener definida su ubicación en el ámbito de las ciencias sociales. Así, tanto desde la psicología social como de la sociología de la interacción social, nos llega la influencia de un corpus teórico importante en torno a las teorías de la acción, que generan un estilo propio de acercamiento teórico al conocimiento de la realidad, a través del punto de vista del actor y por tanto como forma de conocimiento cotidiano, en ocasiones considerado común, y con pocas críticas desde algunos teóricos ortodoxos del conocimiento científico. Sobre esta cuestión profundizaremos en otro apartado destinado a la teoría de las representaciones sociales.

Precisamente en esta frontera entre la ~~psicología~~ Psicología y la S~~s~~ociología es donde más cómodamente situamos la teoría del Trabajo Social (de la Red, 1993), las muestras de estas idas y venidas hacia uno u otro lado de la frontera, son innumerables desde la influencia de Mead en la obra de Richmond (1995), hasta la influencia de la perspectiva socio métrica de Moreno en el estudio de los grupos pequeños que encontramos en la obra de Konopka (1968).

La teoría crítica de Horkheimer y la Escuela de Francfort influyeron ideológicamente en Trabajo Social Reconceptualizador de Aylwin de Barros (1982), Ander-Egg (1985), Alayon (1986), etc. De ahí parte un nuevo concepto de ser humano solidario y comunitario, que despierta su conciencia crítica sobre la realidad social en la que vive e intenta transformarla. A estas aportaciones hay que añadir la teoría de la acción racional de Habermas, cuyo germen repercute en el tipo ideal para lograr las metas propuestas respecto de la acción transformadora que apuntamos desde el Trabajo Social. Un ejemplo reciente de la aplicación práctica de esta teoría, lo encontramos en frases como la siguiente: “un mundo mejor es posible”, y que han sido utilizadas como eslogan en el Foro Social Mundial celebrado en Portoalegre (Brasil).

Los cambios sociales acaecidos en el mundo desde la década de los 60, sobre todo desde mayo del 68, producen una gran convulsión entre los intelectuales, considerados como parte de un enfoque crítico general, en el que se ponen en cuestión los modos de interpretación de las relaciones sociales, la posición entre individuo y sociedad cambia a partir de esta época, se pone en duda el ideal de vida de los ciudadanos de los Estados

Unidos de América del Norte. Entre este movimiento crítico, destaca Habermas (1987) y su teoría de la acción comunicativa, como interacción de los discursos de todos los participantes en la acción racional, en la consecución de una base normativa para que el actor adopte una forma de vida capaz de conjugar los intereses propios y de los demás en un dialogo permanente y sin reservas. El discurso operativo por parte de los teóricos del Trabajo Social pretende en la línea de pensamiento de Habermas, contribuir a la reconstrucción de la acción implicando en ella los valores de justicia y ética, integrándolos en la teoría y en la práctica.

La influencias de esta teoría psicosocial, ofrece alternativas y posibilidades de intervención, que en definitiva es la búsqueda permanente de Trabajo Social. Todas ellas han hecho posible la construcción de herramientas de intervención que han modificado la práctica, que han influido en las relaciones de los trabajadores sociales con los usuarios, y entre los profesionales y las instituciones que los contratan, con la finalidad de que se pudiera implementar formas de intervención más eficaces.

En resumen, la práctica del trabajador social incorpora conceptos que provienen de las orientaciones que hemos descrito en las páginas precedentes, y este hecho, en ocasiones provoca un sentimiento de incertidumbre ante ese eclecticismo, sobre todo si tratamos de centrar nuestra práctica desde la perspectiva de modelos puros, cuestión difícil de alcanzar, ya que existen tantos como teorías hemos descrito. Apuntábamos en párrafos anteriores que una misma situación de intervención, permite de forma simultánea, el análisis desde diferentes teorías, incluso opuestas en sus proposiciones.

El eclecticismo teórico, en contra de lo que podría pensarse o etiquetarse de falta de rigor científico, debe ser entendido como una respuesta ajustada a la panorámica de la realidad social, que evidentemente no es ni homogénea ni indiferenciada, sino una amalgama heterogénea de elementos interconectados y organizados, que nos muestran una serie de niveles o estructuras sociales con sus normas y sus valores.

En nuestra opinión, las diferentes teorías de las ciencias sociales nos ofrecen análisis de determinados niveles o estructuras de la realidad, o incluso aspectos concretos de uno de estos niveles, proporcionando conceptos operativos para comprender un determinado aspecto de la realidad, pero lejos de ser una visión global de la misma.

Teorías opuestas pueden ofrecer explicaciones complementarias de un mismo nivel de la realidad, esta es la riqueza del eclecticismo teórico.

En numerosas ocasiones, Trabajo Social para comprender la situación de un usuario recurre a modelos híbridos inspirados en diferentes teorías con la finalidad de explicar situaciones, la única condición es ubicar correctamente a que nivel o aspecto de la realidad son aplicables estos presupuestos teóricos, gracias a este eclecticismo teórico el usuario puede ser comprendido en su totalidad.

3.4. TEORÍA CONSTRUCTIVISTA

Para introducirnos a la teoría constructivista en ciencias sociales, debemos poner en duda algunos de los mitos de la investigación científica positiva, como elementos exclusivos de la producción de conocimientos científicos. Así de la mano de Ibáñez (1992) trataremos de enmarcar los conceptos del construccionismo social que posteriormente analizaremos desde el Trabajo Social.

Esta orientación teórica surge en la década de los 80, y se concibe como transdisciplinar fruto del postmodernismo y de la crisis de los paradigmas dominantes en la ciencia. Autores como el ya mencionado Ibáñez desde la Psicología Social. Schultz, Garfinkel, Berger y Luckman, desde la sociología. Maturana y Varela, desde la biología. Heinz Von Foerster, desde la física. Von Glasersfeld, desde la matemática. Watzlawick, desde la teoría sistémica. Habermas, Lumman, Morin, Horkheimer, desde la filosofía sociológica. Derrida, desde la filosofía pragmática y deconstructivista. Gadamer, desde la hermenéutica. Todos ellos son ejemplos de los conocimientos construidos hacia la definición de este nuevo paradigma.

Vico (1668-1744), es considerado como precursor, merced a una frase a él atribuida, *"Verum, ipsum factum",* lo verdadero es lo mismo que lo hecho, llegando a la conclusión de que demostrar algo por medio de su causa es lo mismo que causarlo. Por ejemplo: Los dioses son verdaderos para los pueblos que los han creado. Asimismo en Durkheim (1993) encontramos un ejemplo similar, en sus "reglas elementales de la vida religiosa", refiriéndose a la representación colectiva del conocimiento.

El primer mito es la objetividad, la separación entre sujeto y objeto, es la primera premisa que dificulta el proceso de construcción social del conocimiento, ya dificulta la

concepción del mundo como historicidad de nuestras prácticas y de nuestra propia existencia. El construccionismo disuelve la dicotomía sujeto y objeto afirmando que ninguna de estas dos entidades existe propiamente con independencia de la otra, y que no ha lugar pensarlas como entidades separadas, cuestionando así el propio concepto de objetividad.

La realidad existe como resultante de nuestra construcción, de nuestra práctica, colectivamente, a través de un largo proceso histórico interrelacionado con nuestras características humanas. Este concepto no implica manipulación, ya que nuestras características humanas, condiciones biológicas y sociales limitan la forma de construir la realidad, desde luego no viene dada independientemente.

El tercer argumento construccionista, es el mito de la verdad científica. La verdad absoluta y trascendente, desde hace tiempo se está limitando en el razonamiento científico como relativa a contextos o perspectivas determinadas. Para conseguir este objetivo habría que conseguir abstraer la verdad fuera de la historia, de la costumbre, de la cultura, fuera de la sociedad, fuera del ser humano, en este sentido es incompatible con el construccionismo social.

Así pues, para desarrollar una perspectiva plenamente construccionista, es indispensable romper radicalmente con la creencia en la verdad (Ibáñez, 1992). Los criterios de la verdad son obra humana, en este sentido relativo a nuestra práctica, no hay nada que sea verdad sin la interacción humana.

La crítica del paradigma construccionista no es verdadero por lo tanto, no significa que carezca de importancia. Los criterios de juicio, son sobre su coherencia, su utilidad, sus efectos y su rigor argumental, lo que le otorga valor, no de verdad sino de uso y de adecuación a las finalidades que asignamos al desarrollo de un tipo de conocimiento.

La concepción de verdad absoluta, no exime del uso conceptual y eminentemente práctico de la verdad que informa sobre nuestra vida cotidiana, así la sabiduría popular nos refuerza este concepto con un refrán ampliamente difundido a través del conocimiento común: “Nada es verdad, nada es mentira, todo depende del cristal con que se mira”.

El fundamento de la verdad no es otro que ilustrar nuestras propias prácticas, simplemente humanas. Estos argumentos son los que inspiraran la orientación del construccionismo social propio del pensamiento posmoderno, que orientado desde "el retorno del sujeto" en Ibáñez (1994), se enriquece con el construccionismo de Gergen (1997), incorporando conceptos de la teoría de la acción de Touraine, llegando a configurar un paradigma social emergente, que es el sustrato del análisis teórico de nuestra tesis.

Una vez introducidos los presupuestos teóricos construccionistas desde los que partimos, debemos detenernos un momento para establecer una aproximación teórica del construccionismo desde Trabajo Social, para esta tarea contaremos con Payne (1996) y Kisnerman (1998), que exponemos en el punto siguiente.

Las aportaciones de las diferentes orientaciones teóricas de las ciencias sociales, que nos ayudan a comprender como el conocimiento es un proceso que se construye socialmente, que va construyendo, de construyendo, reconstruyendo; es un proceso dinámico y en ese sentido, provisional nunca definitivo.

Trabajo Social como disciplina se adhiere al construccionismo social, con el interés de contribuir a la refutación de los mitos de la ciencia tradicional o positiva, por entender para que responda a las necesidades sociales y conseguir los objetivos de la realidad en un contexto determinado, debemos incorporar el punto de vista del sujeto, como parte de la construcción teórica de nuestro conocimiento.

El análisis del dualismo científico sujeto-objeto, nos interesa matizarlo desde Trabajo Social como construccionismo social propio de la intervención social, es decir a partir de la acción social, que implica intercambios entre personas situadas histórica y culturalmente en una sociedad dada. Las emociones, las intenciones, la memoria, el pensamiento, la acción y el conocimiento de los hechos sociales son construcciones sociales nunca individuales, lo social precede a lo individual.

Las significaciones se construyen entre los usuarios y el trabajador social en un contexto social. La preocupación por la verdad es sustituida por la utilización social y el valor humano. El reto es, construir una realidad de cualidad relacional, inteligibilidad lingüística y prácticas asociadas que ofrezca una nueva potencialidad de la vida cultural. La creación continua de significado y realidad es un fenómeno intersubjetivo que se da

en el mundo de la vida cotidiana, en este sentido el construccionismo es prevalente para nosotros. Al mismo tiempo encontramos vínculos con las orientaciones de otras disciplinas que también se construyen socialmente como el interaccionismo simbólico de Blumer, la fenomenología de Schultz, de Berger y de Luckmann, el análisis del lenguaje de Vygostsky y la etnometodología de Garfinkel (Kisnerman, 1998).

La verdadera importancia del construccionismo en Trabajo Social, es la nueva epistemología que ofrece, que tiene como principales argumentos tres líneas de acción. La primera de ellas, está relacionada con la desmitificación de la objetividad, la verdad, la neutralidad ideológica, la apoliticidad, los valores, advirtiendo de las consecuencias sociales del ejercicio del poder. En este sentido la investigación construccionista en Trabajo Social sirve como instrumento para la intervención, para la implicación y para el compromiso social.

La segunda línea de acción, se centra en la construcción de los sujetos y del mundo, como se construye la vida cotidiana, de modo que sus acciones sean inteligibles y justificadas. En este ámbito propio de las relaciones de cotidianidad, las percepciones, las representaciones y los valores, se van explorando y llegan a definirse en un proceso histórico e intersubjetivo. En este punto, definimos la finalidad construccionista de nuestra investigación, y es donde situamos las representaciones sociales del Trabajo Social.

La tercera línea de acción, se centra en los procesos sociales en la sociedad en cambio, en la sociedad de la información. El influjo de las nuevas situaciones sociales, que impone la sociedad red, supone un cambio en la aprensión de la cultura y por tanto de la socialización de los sujetos, con la siguiente modificación de valores, creencias y actitudes sociales. Trabajo Social intenta interpretar porqué se produce una falta de comprensión entre los grupos intergeneracionales.

Los problemas de identidad, el individualismo y la falta de participación social, la carencia de reivindicaciones y el desinterés por la política entre los más jóvenes, nos hacen pensar el modo en que es factible vencer las resistencias y lograr el cambio de actitudes.

Todo proceso epistemológico, requiere de una complementariedad metodológica, máxime cuando los enfoques de análisis de la realidad, requieren de un proceso de

investigación–acción, es decir, están orientados a la intervención social como es nuestro caso desde el Trabajo Social.

La metodología construccionista, es entendida ~~podemos entenderla~~ como un proceso de triangulación o complementariedad metodológica. Las técnicas utilizadas en ~~por~~ este enfoque son muy variadas, fundamentalmente cualitativas, en las que el científico que las aplica está incluido en la situación observada, con la finalidad de construir la vida social. No se rechazan las técnicas cuantitativas, sino que se utilizan como complementarias, en casos puntuales.

Explorando y comprendiendo, con la finalidad de crear nuevos significados, y se fundamenta en el proceso dialogal. El segundo momento de la investigación construccionista, ~~la construcción, el momento de la práctica,~~ es un proceso de articulación de todo lo que surgió en el diálogo de los sujetos e interpretarlo para distinguir aquello que es necesario transformar, aquí podemos formular resultados probabilísticos, no causales, ya que es imposible determinar con absoluta precisión la causalidad de los procesos sociales. El tercer momento de la investigación, la reconstrucción, trata de conocer nuevas prácticas y nuevas realidades modeladas para la transformación de las existentes. Práctica relacional que desplaza la acción desde lo individual a lo colectivo, espacio donde se ha construido el problema.

El análisis de la realidad, desde la orientación construccionista permite dar razones sobre su existencia, más allá de lo emocional, precisa~~r~~ los efectos que producen y cómo son vividos, establece~~r~~ prioridades en el abordaje de la intervención, ya ~~que~~ que es~~debe ser~~ analizada disociando sus partes. La importancia, reside en: comprender, escuchar las historias y las representaciones sociales, de forma tal y como la definen sus participantes.

3.5. TEORÍA DE SISTEMAS

La necesidad de analizar los fenómenos complejos, que fueron surgiendo al intentar comprender la realidad, requirió de igual forma, definir el concepto de sistema, de ahí que surge una gran literatura dando cuenta del significado del término.

Beer (1969), citado por Chiavenato (1998), define sistema con la idea de colectividad: “El universo parece estar formado por conjuntos de sistemas, cada cual

contenido a su vez en otro aún mayor, a la manera de un conjunto de ladrillos de una construcción".

Chiavenato (1998) señala que la palabra sistema tiene muchas connotaciones, un conjunto de elementos interdependientes e interactuantes; un grupo de unidades combinadas que forman un todo organizado y cuyo resultado es mayor que el resultado de las unidades que podría tener si funcionaran independientemente. El ser humano, por ejemplo, es un sistema que consta de varios órganos y miembros, y solamente cuando éstos funcionan de un modo coordinado, el hombre es eficaz. De igual manera, se puede pensar que la organización es un sistema que consta de varias partes interactuantes.

Bertalanffy (2000) define sistema como un complejo de elementos interactuantes. Agrega también, que sistema es un modelo de naturaleza general, esto es, un análogo conceptual de algunos rasgos muy universales de entidades observadas. Sistema alude a características muy generales compartidas por un gran número de entidades que acostumbraban ser tratadas por diferentes disciplinas. Por último, acota, un sistema puede ser definido como un conjunto de elementos interrelacionados entre sí y con el medio circundante.

Según Chiavenato (1998), deduce que a partir del concepto de Bertalanffy, se deducen dos conceptos: el de propósito (u objetivo) y el de globalismo (o totalidad). Estos dos conceptos reflejan dos características básicas en un sistema, agregándose a ella los conceptos de entropía y homeostasis:

a) Propósito u objetivo: todo sistema tiene uno o varios propósitos u objetivos. Las unidades o elementos (u objetos), como también las 96 relaciones, definen una distribución que trata siempre de alcanzar un objetivo.

b) Globalismo o totalidad: todo sistema tiene una naturaleza orgánica, por la cual una acción que produzca cambio en una de las unidades del sistema, muy probablemente producirá cambios en todas las otras unidades de éste.

c) Entropía: es la tendencia que los sistemas tienen al desgaste, a la desintegración, para el relajamiento de los estándares y para un aumento de la aleatoriedad. A medida que la entropía aumenta, los sistemas se descomponen en estado más simple. La segunda ley de termodinámica explica que la entropía en los sistemas aumenta con el correr del tiempo.

d) Homeostasis: es el equilibrio dinámico entre las partes del sistema. Los sistemas tienen una tendencia a adaptarse con el fin de alcanzar un equilibrio interno frente a los cambios externos del medio ambiente.

Por lo tanto, a partir de esta variedad de concepto, deducimos que el sistema es:

a) Conjunto de elementos
b) Independientes y autónomos
c) Interrelacionados (relación entre unidades, elementos o sistemas)
d) Con un objetivo, una finalidad
e) Posee propiedades (estas permiten la identidad)
f) Tiene una identidad
g) No existe ningún elemento aislado (de allí las relaciones)
h) Es una colectividad
i) Es una unidad compleja
j) Esta siempre en relación a un ambiente o entorno
k) Es un modelo de naturaleza general

Entonces, e~~E~~ntendemos por sistema a un conjunto de elementos interrelacionados entre sí, cuya unidad viene dada por la interacción de estos elementos y cuyas propiedades son ~~de~~ los elementos del conjunto.

El sentido abierto que define el sistema educativo es una característica pero también una exigencia de su especial realidad. Por una parte, la influencia entre planteamientos educativos-necesidades sociales y, por otra, el cambio inherente a esas realidades, que proviene de los avances del conocimiento y de las necesidades histórico-contextuales, dotan de dinamismo a esa conjunción.

~~y Expectativas Demandas Necesidades Usos Otros Valores Tendencias creencias Sistema Social Fines Medios.~~

La característica central de la institución educativa es ser un sistema abierto, dinámico y funcional. Dinamismo y funcionalidad permiten hablar de equifinalidad, entendida como la posibilidad de alcanzar los objetivos planteados por diversos procedimientos. Este proceso se desarrolla en un contexto espacial y temporal que puede caracterizarse por su historicidad. Por lo tanto, el sistema es el resultado de la interrelación de elementos conformados históricamente en un tiempo determinado. Gairín (1996),

caracteriza de manera más específica a la institución educativa como sistema, de la siguiente manera:

La institución educativa es un sistema conformado por elementos diferenciados. Estos se relacionan entre sí y conforman, en cierto sentido, subsistemas del sistema institución educativa. Al respecto, podemos mencionar los subsistemas de objetivos, medios y de control; el primero de ellos queda constituido por las definición de metas que en íntima conexión con el ambiente se proponen para la institución; el segundo, lo conforman elementos humanos (profesores, estudiantes, trabajadores sociales, personal no docente, etc.) y funcionales (horarios, presupuestos, normas específicas, etc.), y la interrelación que independientemente o de un modo conjunto guardan entre sí.

a) La institución educativa como sistema abierto, esto es como esquema recurrente de hechos diferenciados del medio circundante pero dependiente de él, se relaciona íntimamente con su entorno. Fundamentalmente recibe de él orientaciones para su acción, a la vez que configura mecanismo de control para su actividad. Por otra parte, los resultados escolares se proyectan socialmente contribuyendo con el tiempo al cambio social.

b) La institución educativa es un sistema complejo no sólo por la cantidad de elementos que en ella intervienen, como ya vimos, sino también por su carácter abierto, lo que le da una multiplicidad de posibilidades ante cualquier realidad concreta.

c) La institución educativa es una realidad histórica, por cuanto en sí misma como en sus elementos intervienen factores conformados históricamente que ajustan y personalizan su actuación.

d) La institución educativa es una realidad en constante evolución, consecuencia de sus relaciones con el entorno y de su especial naturaleza.

El tener una personalidad propia que le marca orientaciones y participar del dinamismo del entorno obligan a regular y reconsiderar constantemente las interacciones que se establecen. De hecho, la propia vitalidad institucional o la presión sobre la institución potencian conflictos que, muchas veces, son la base del cambio y evolución.

Trabajo Social en el contexto escolar ~~ducativo~~ mantienen un equilibrio dinámico que permita la existencia de canales de comunicación abiertos y operantes, se presenta como una forma sistemática y científica de aproximación y representación de la realidad y, al mismo tiempo, como una orientación hacia la práctica estimulante de trabajar en forma multidisciplinaria. En la teoría de sistemas lo importante son la relaciones y los

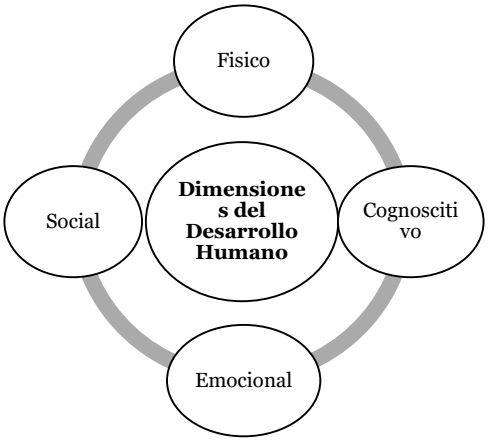
conjuntos que a partir de ellas emergen; ofreciendo un ambiente adecuado para la interrelación y comunicación del Trabajo Social en el contexto escolar~~ducativo~~.

3.6. TEORÍA DEL DESARROLLO HUMANO

Desde las perspectivas teóricas más destacadas (Freud, Erickson, Kohlberg, Piaget, Vygostsky, Bowlby, Bandura, Chomsky, Bronfenbenner etc.) se considera el desarrollo humano en la unidimensionalidad.

El desarrollo humano es un proceso complejo que se divide en 4 dimensiones básicas: desarrollo físico, cognoscitivo, emocional y social.

Figura 13: Dimensiones Básicas del Desarrollo Humano



Elaboración Propia (2014-2016)

Aunque cada dimensión subraya un aspecto particular del desarrollo hay una interdependencia considerable entre las áreas por ejemplo las capacidades cognoscitivas pueden depender de la salud física y emocional como de la experiencia social cada dimensión refleja a las otras. Al describir esas 4 áreas se ha convertido en una ciencia multidisciplinaria que toma elementos de la biología, fisiología, medicina, educación, psicología, sociología y antropología de cada una de las áreas toma conocimiento para aplicarlo al estudio del desarrollo humano (Hinde, 1992).

Ningún modelo del desarrollo es suficientemente amplia para explicar todos los aspectos involucrados en la constitución del ser humano. Algunos modelos le dan más

importancia a los factores internos (biológicos) y otras a los externos (ambientales) en el desarrollo del sujeto. Sin embargo, ambos factores, biológicos y ambientales (naturaleza y crianza) juegan un papel muy importante en el moldeamiento de la mente y la conducta humana. Algunas teorías utilizan el criterio de discontinuidad para describir y explicar el desarrollo humano, mediante el uso de etapas o estadios del desarrollo, en las cuales se describen las características cognitivas, socio afectivas y psicomotoras del sujeto, en relación con su edad, otras teorías prefieren estudiar al desarrollo con un criterio de continuidad. (Morales, 2008).

En el Contexto Educativo mencionamos como principales ideas del desarrollo humano en el contexto educativo las siguientes:

1) Atención a la persona total. Incluye la parte intelectual, las habilidades, las creencias, los valores, la creatividad, la conducta etc.

2) Desarrollo de las potencialidades humanas. La educación no solo capacita al ser humano para desempeñar un trabajo, sino que enriquece la propia vida y favorece el crecimiento personal. Por ello el trabajador social se convierte en un facilitador humanista de todo el proceso de desarrollo personal y social.

3) Énfasis en las cualidades humanas. Como la conciencia, la libertad y elección, la creatividad, la valoración y la autorrealización, enfatiza el aprendizaje vivencial que le da un significado personal y único.

4) Desarrollo de la naturaleza interior personal. Todo individuo tiende naturalmente a la salud, más allá de sus predisposiciones genéticas, posee un impulso a la autorrealización, a la búsqueda de la identidad, por ello la educación o la psicoterapia de acuerdo con Maslow (1975), debe ayudar a descubrir la naturaleza intrínseca de cada persona, aceptándola como es, reduciendo la ansiedad, el miedo y la autodefensa.

5) Gran relevancia del área afectiva. Concebir al ser humano de manera integral conlleva el reconocimiento de que pensamiento y sentimiento van unidos, los trabajadores sociales enfatizan las bondades de las emociones en el proceso educativo, al favorecer el contacto consigo mismo y el autoconocimiento.

6) Cálidas relaciones humanas. El ser humano siempre está en relación con sus semejantes y si bien algunas veces esto le genera conflictos y presiones, también es cierto que la educación humanista reconoce que los estudiantes requieren construir relaciones interpersonales positivas que aumenten su autoconfianza, a través de la comunicación y

la honestidad, por lo que el trabajador social favorece esto con el propio ejemplo y mediante una atmosfera de congruencia y aceptación.

7) Desarrollo del potencial creador. Los procesos creativos, como el pensamiento original y productivo, no son acciones aisladas en las personas sino que impregnan toda la personalidad. El desarrollo humano favorece la creatividad a través de la planeación didáctica de actividades de aprendizaje en las que el estudiante explaye su creatividad sin miedo a la crítica o a la reprobación.

8) El trabajador social, como persona y modelo. Un trabajador social humanista "predica con el ejemplo" pero para ello debe ser una persona consciente de lo que es y de lo que vale como persona, pero sobretodo posee respeto por ello y reconoce su valor e individualidad propia.

9) Estudio riguroso de la educación humanista. Es indudable que se requiere de un estudio científico sobre la educación humanista para su evaluación y desarrollo, pues una de las principales críticas que ha recibido es la falta de rigor científico y la variedad de metodologías utilizadas.

También presentamos las siguientes teorías que considero deberíamos conocer previamente a la intervención del Tratrabajo Ssocial en el contexto escolareducativo:

3.7. TEORÍA DE INVESTIGACIÓN-ACCIÓN

La investigación-acción es una teoría de trabajo por el que un grupo de profesionales, conscientes de las necesidades, ponen en práctica un proceso de cambio para satisfacer las mismas. La actuación profesional de los miembros del equipo es diferenciada, pero basando esta diferencia exclusivamente en sus distintos roles profesionales y en sus distintas áreas de competencias. Es realizada por los el profesorado dela institución centro, así como otros profesionales que intervienen en la situación, en un ambiente de participación y compromiso. Esto evita la actitud pasiva por parte del profesorado, cuando expone su demanda y espera una solución y también evita, por otra parte, la actitud descomprometida de los profesionales que terminan su intervención con la devolución del informe o la derivación de la demanda a otro servicio.

El proceso de investigación-acción comprende los siguientes pasos:

1) Identifica o clarifica una relación de problemas. Es imprescindible y explícito un listado de situaciones-problema y realizar una jerarquización del mismo. Esta priorización de problemas es revisada constantemente en el transcurso del proceso.

2) Exploración. Supone indagar unos hechos acerca de las circunstancias que concurren en la idea general susceptible de cambio. Requiere:

3) Describe del modo más completo posible la naturaleza de la situación que se desea cambiar o mejorar.

4) Explica los hechos de la situación, analizando el contexto en el que surgen. Comprende:

- Generar hipótesis explicativas.
- Comprobación de las hipótesis, si se puede establecer alguna relación entre la situación y algún otro factor que opere en el contexto.

5) Construcción del Plan General de Acción. Debería contener:

- Una descripción revisada de la idea general, clarificada.
- Descripción de los factores que se ha de modificar o cambiar y las acciones que se ha de emprender en este sentido.
- Descripción de los recursos con los que se cuenta.
- Descripción del compromiso establecido entre las personas que intervienen.

6) Desarrollo de los pasos siguientes del Plan. Especifica la temporalización de las medidas previstas en el Plan general y cómo han de ser verificados los procesos de puesta en marcha, su efectividad.

7) Puesta en marcha de los pasos siguientes del Plan, en el caso de que haya consecuencias sobre las que deba tratarse.

3.8. TEORÍA DE INTERVENCIÓN POR PROGRAMAS

Un aspecto a considerar, y relacionado con los anteriores, es que debemos ir transformando nuestro esquema tradicional de intervención (intervención sobre casos detectados) por una teoría de intervención por programas.

Esta teoría parte de un análisis de necesidades y demandas de la comunidad educativa y, a partir de ahí, el trabajador social, como miembro integrante de un equipo interdisciplinar, elabora, junto con el resto del equipo y tras una negociación con cada institución educativa *un plan de actuación general* que se estructura en diferentes *programas* adaptados a cada contexto específico. Logra implicar al grupo de profesores

que son capaces de dinamizar un determinado programa desde el propio centro, dándoles la información y formación necesaria que les capacite para poder desarrollar diferentes actividades del programa, pero contando siempre con el asesoramiento técnico y profesional necesario por parte de uno o varios especialistas que coordinen dichas actividades.

Esto supone una reestructuración de la atención a las instituciones, una priorización de funciones y actividades en detrimento de otras, una mayor coordinación con otros profesionales para lograr una cierta unidad y coherencia en las acciones a desarrollar y renunciar a ciertos comportamientos y conceptualizaciones (paternalistas o asistencialistas)para trabajar por programas de forma progresiva y secuenciada.

Este proceso de transición hacia una teoría de actuación por programas no es nada fácil puesto que supone un cambio de actitud personal y profesional del trabajador social e implicaría, a su vez, un nuevo modelo organizativo que afectaría a las instituciones y al propio equipo, cambios estos para los cuales no todos pueden estar mentalizados. Este es el nuevo planteamiento que el trabajador social asume para adaptarse a los principios y los cambios que plantea, intentar superar las intervenciones de tipo puntual e individualizado para dar paso a una concepción más globalizadora e integradora.

Otro de los grandes retos que se le plantea al trabajador social en este campo es convencer a la institución educativa, y a la comunidad educativa, en general, de que resulta mucho más rentable (tanto cuantitativa como cualitativamente) invertir todo tipo de medios (materiales, técnicos, económicos, humanos, etc.) en actividades y programas de prevención que en intervenciones puntuales de parcheo cuando la situación está ya bastante deteriorada.

Para poder actuar desde este punto de vista más preventivo y globalizadores necesario que se den unas premisas básicas:

1) Compromiso por parte dela institución educativa ~~centro~~ de potenciar actividades secuenciadas en programas para todos los estudiantes, a pesar de la falta de habituación para trabajar por programas.

2) Implicación y disponibilidad de tiempo del personal que interviene. Puesto que se ha de partir de un diagnóstico de necesidades, éstas se han de priorizar y concretar en el diseño de un programa que es elaborado; posteriormente, ejecuta lo diseñado y,

finalmente, evalúa lo ejecutado (esto supone un esfuerzo de tiempo y de preparación que ha de ser reconocido por todos).

3) Disponibilidad de recursos humanos, materiales, económicos y técnicos para llevar a cabo este plan de actuación general.

4) La unidad de intervención puede ser el grupo-clase, un determinado nivel educativo o el centro, en general, e irá dirigido a todos los estudiantes, no sólo a los que presenten algún tipo de problemática específica.

Resulta obvio señalar que para que pueda darse esta intervención por programas es necesaria la colaboración de otros profesionales, organismo se instituciones en todas las fases del mismo (diagnóstico, diseño, implementación, ejecución y evaluación), así como de todos los agentes sociales y educativos implicados en la situación (profesores, padres, tutores, estudiantes, profesionales, etc.).

CAPÍTULO IV

MARCO LEGAL DE INTERVENCIÓN DEL TRABAJO SOCIAL EN EL CONTEXTO ESCOLAR

INTRODUCCIÓN

En principio, cabe destacar que el desempeño del trabajador social en el contexto escolar ~~ducativo~~ está enmarcado en las leyes propias de cada país (Kisnermann, 1975). La intervención ~~actuación~~ del Trabajo Social en el Perú se encuentra ~~está enmarcada dentro d~~en los lineamientos de la Ley General de Educación en el Perú. En ese sentido, el trabajador social tiene en cuenta que todas sus actuaciones parten de la premisa según la cual la educación constituye un derecho fundamental para todos los ciudadanos.

Esto implica que la intervención de Trabajo Social en el contexto escolar ~~ducativo~~ dispone de toda su capacidad para a~~p~~plicar los conocimientos psicosociales en la potenciación de la Educación Básica Regular de los niños y adolescentes, garantizar el cumplimiento adecuado de ese derecho, pues, en muchos casos, las políticas de cobertura de la educación se traducen en un aumento de la cantidad de estudiantes que no siempre va acompañado de un aumento en la calidad de la educación ofrecida, sobre todo en los

sectores más vulnerables de la población peruana, como son los estratos socioeconómicos más bajos.

El trabajador social en el contexto de Educación Básica Regular orienta su actuación profesional de acuerdo con los lineamientos de la Ley (acogerse a las disposiciones legales), así como con los lineamientos del Proyecto Educativo de la Institución en la que presta sus servicios (Kisnermann, 1975).

Dentro del contexto institucional Trabajo Social, desempeña una amplia gama de funciones que apuntan al favorecimiento de los procesos de enseñanza – aprendizaje en la institución (Kisnermann 1975). En el diseño y ejecución de estas funciones, Trabajo Social considera múltiples niveles de análisis e intervención, dado que los procesos educativos son influidos por un sinnúmero de factores de orden diverso, los cuales implican a considerar la influencia de los procesos psicosociales, las condiciones socioeconómicas y relacionales del grupo familiar (empleo-desempleo/funcionalidad-disfuncionalidad), las características de la comunidad (problemáticas psicosociales-apoyo social), las políticas y principios institucionales (misión, visión, concepción del hombre y de la educación) de las lógicas vinculares la sociedad (indiferencia-solidaridad), entre otras. Son importantes las teorías, conceptos y metodologías del Trabajo Social de casos individuales, familiares y grupales, entre otros campos de aplicación de los conocimientos sociales.

De otro lado, en el contexto escolar, Trabajo Social orienta sus actividades desde las instituciones educativas, la variedad de las funciones que realiza permite que utilice distintos modelos teóricos, conceptuales y metodológicos de acuerdo con la especificidad de la tarea en cuestión.

Se entiende entonces que en el contexto escolar, ~~ducativo~~ Trabajo Social conduce sus actuaciones socioeducativas desde las teorías sociológicas, psicológicas, psicosociológicas, constructivista, sistémica y humanista, entre otras, según las problemáticas, necesidades e intereses que se pretendan abordar. Sin embargo, la actuación del trabajador social en la institución educativa no es determinada de forma unilateral, de acuerdo con sus orientaciones teóricas, también establece un acuerdo con las directivas de la institución que demandan sus servicios, teniendo presente la importancia de satisfacer las necesidades, intereses y problemas de la comunidad

educativa, más allá de los intereses y orientaciones profesionales y teóricas del trabajador social y de la institución (Kisnermann 1975).

4.1. MARCO LEGAL INTERNACIONAL DE LA EDUCACIÓN COMO DERECHO HUMANO

La Declaración Universal de Derechos Humanos Adoptada y proclamada por la Asamblea General en su Resolución 217 A (III), de 10 de diciembre de 1948: Proclama la Declaración Universal de Derechos Humanos como ideal común por el que todos los pueblos y naciones deben esforzarse, a fin de que tanto los individuos como las instituciones, inspirándose constantemente en ella, promuevan, mediante la enseñanza y la educación, el respeto a estos derechos y libertades, y aseguren, por medidas progresivas de carácter nacional e internacional, su reconocimiento y aplicación universales y efectivos, tanto entre los pueblos de los estados miembros como entre los de los territorios colocados bajo su jurisdicción.

El Artículo 26º. De la Declaración Universal, consiga el Derecho a la Educación en estos términos:

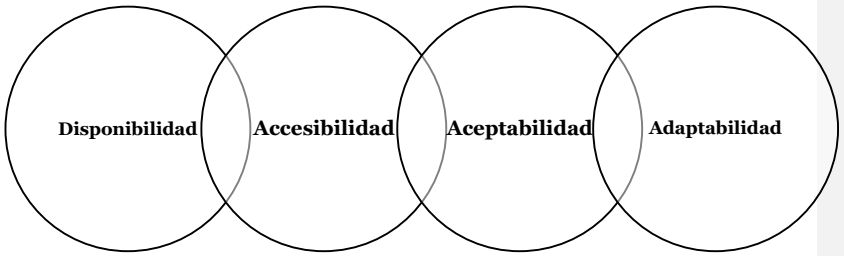
1. Toda persona tiene derecho a la educación y debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos.
2. La educación se orientará al pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos; y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz.
3. Los padres tendrán derecho preferente a escoger el tipo de educación que habrá de darse a sus hijos.

La educación es clave para el goce pleno de todos los derechos económicos, sociales y culturales, y para la participación política. El acceso a la educación primaria es una obligación de contenido mínimo; la educación primaria universal debe ser obligatoria y gratuita. El carácter obligatorio de la educación primaria sirve de protección contra posibles violaciones de este derecho por parte de padres o gobiernos. Cuando la educación

primaria es gratuita, se elimina la discriminación basada en los ingresos y los incentivos para no asistir a la institución educativa.

Los gobiernos deben desarrollar políticas nacionales que amplíen y mejoren progresivamente el sistema educativo, e introducir gradualmente la educación gratuita en todos los niveles. Todos los estados deben respetar el derecho a la libertad educativa. Esto incluye el respeto por las convicciones religiosas y morales de los niños y sus padres, la libertad de los padres o tutores de inscribir a sus hijos en una institución educativa, que no sea pública y la libertad de todas las personas de crear instituciones educativas, siempre que cumplan con las normas nacionales referidas a programas de estudio y criterios de admisión.

Figura 14: Estándares para el Derecho a la Educación



Elaboración Propia (2014-2016)

Observamos como el Artículo 26º. Establece los siguientes estándares para el derecho a la educación:

1) Disponibilidad. Los gobiernos deben construir suficientes instituciones educativas para garantizar que todos puedan asistir a una. Las instituciones educativas deben estar equipadas con todos los materiales de enseñanza, personal y profesores calificados y con protección permanente.

2) Accesibilidad. Las instituciones educativas deben ser accesibles para todos. Nadie puede ser discriminado en base a sexo, raza, situación inmigratoria, religión y/o el origen étnico. Las instituciones educativas deben ser seguras y deben estar ubicadas a una distancia razonable de las comunidades. Se puede emplear la educación a distancia para

atender las áreas remotas. La educación debe estar disponible para todos, independientemente del nivel de ingresos. Los Estados deben introducir gradualmente la educación gratuita en todos los niveles.

3) Aceptabilidad. Los planes de estudio y los métodos pedagógicos de las instituciones educativas deben ser aceptables para los padres de los niños y deben cumplir con las normas nacionales establecidas por el gobierno.

4) Adaptabilidad. La educación debe ser adaptable a los cambios sociales y debe incluir los diferentes intereses sociales y culturales de los estudiantes.

Materiales e instalaciones que necesitan para funcionar adecuadamente. La Educación es un Derecho Humano al que debe acceder el conjunto de los ciudadanos para tener posibilidades de participación plena en la vida política, social y laboral.

Es decir, el Derecho a la Educación como aparece consignado en la Declaración Universal de los Derechos Humanos no se limita sólo a la educación escolar sino que se extiende a la educación extraescolar integrando teoría y práctica y abarcando la información pública y la comunicación social en sentido amplio.

4.2. DERECHO A LA EDUCACIÓN A PARTIR DE LA IGUALDAD DE OPORTUNIDADES EN NIÑOS, NIÑAS Y ADOLESCENTES

Convención sobre los Derechos del Niño

La Convención sobre los Derechos del Niño, Niña y Adolescentes, adoptada en 1989, fue el primer tratado internacional que explicita una amplia gama de derechos civiles, políticos, económicos, educativos y culturales que pertenecen a los niños, niñas y adolescentes. Las realidades que confrontan la infancia y adolescencia son evaluadas en contraste con los compromisos a los cuales obliga a los Estados Partes.

La Convención, que es legalmente vinculante para los Estados Partes, detalla las normas y principios concernientes a la protección y promoción de los derechos de niños, niñas y adolescentes, en todas partes y en todo momento. La Convención hace hincapié en la complementariedad e interdependencia de los derechos humanos de los niños, niñas y adolescentes.

Los derechos de las niñas, los niños y los adolescentes han sido consagrados de manera particular en la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño, la misma que reconoce a los niños, niñas y adolescentes como sujetos de derecho.

A lo largo de sus 54 artículos y sus 2 Protocolos Facultativos, se establece una nueva visión del niño, niña y adolescente que combina el derecho a la protección del Estado, de los padres y madres y de las instituciones pertinentes con el reconocimiento de que el niño, niña y adolescente son poseedores de derechos y libertades de participación.

Todas las naciones del mundo, con excepción de tres –Somalia, Sudán del Sur y los Estados Unidos de América– ratificaron el documento. Esta amplia adopción demuestra una voluntad política común de proteger y garantizar los derechos de los niños, niñas y adolescentes así como el reconocimiento, dicho en palabras de la Convención, de que "en todos los países del mundo hay niños, niñas y adolescentes que viven en condiciones excepcionalmente difíciles, y que necesitan especial consideración".

Los valores de la Convención se derivan de la Declaración de los Derechos del Niño de 1924 de Ginebra, la Declaración Universal de Derechos Humanos de 1948 y la Declaración de los Derechos del Niño de 1959. La Convención se aplica a todos los niños, niñas y adolescentes, definidos como toda persona menor de 18 años o de la edad en que alcanza la mayoría, si ésta es menor (Artículo 1).

La Convención exige también que en todas las acciones que conciernen a los niños, "los mejores intereses del niño, niña y adolescente serán una consideración fundamental" y que los Estados Partes le garantizan la protección y cuidado que sean necesarios para su bienestar (Artículo 3).

Todos los niños, niñas y adolescentes tienen el derecho a ser inscritos inmediatamente después de nacer y de tener un nombre, el derecho a adquirir una nacionalidad y a preservar su identidad y, en la medida de lo posible, el derecho a conocer a sus padres y a ser cuidados por ellos (Artículos 7 y 8).

La Convención establece el Derecho a la Educación a partir de la igualdad de oportunidades. Obliga a los Estados Partes a hacer posible "que todos los niños, niñas y adolescentes dispongan y tengan acceso" a la educación primaria obligatoria y gratuita y

a poder optar por la enseñanza secundaria, incluida la formación profesional (Artículo 28). También obliga a los Estados Partes a propiciar "oportunidades apropiadas, en condiciones de igualdad, de participar en la vida cultural, artística, recreativa y de esparcimiento".

Artículo 28

1. Los Estados Partes reconocen el derecho del niño a la educación y, a fin de que se pueda ejercer progresivamente y en condiciones de igualdad de oportunidades ese derecho, deberán en particular:

a) Implantar la enseñanza primaria obligatoria y gratuita para todos;

b) Fomentar el desarrollo, en sus distintas formas, de la enseñanza secundaria, incluida la enseñanza general y profesional, hacer que todos los niños dispongan de ella y tengan acceso a ella y adoptar medidas apropiadas tales como la implantación de la enseñanza gratuita y la concesión de asistencia financiera en caso de necesidad;

c) Hacer la enseñanza superior accesible a todos, sobre la base de la capacidad, por cuantos medios sean apropiados;

d) Hacer que todos los niños dispongan de información y orientación en cuestiones educacionales y profesionales y tengan acceso a ellas;

e) Adoptar medidas para fomentar la asistencia regular a las escuelas y reducir las tasas de deserción escolar.

2. Los Estados Partes adoptarán cuantas medidas sean adecuadas para velar por que la disciplina escolar se administre de modo compatible con la dignidad humana del niño y de conformidad con la presente Convención.

3. Los Estados Partes fomentan y alientan la cooperación internacional en cuestiones de educación, en particular a fin de contribuir a eliminar la ignorancia y el analfabetismo en todo el mundo y de facilitar el acceso a los conocimientos técnicos y a los métodos modernos de enseñanza. A este respecto, se tendrán especialmente en cuenta las necesidades de los países en desarrollo.

Artículo 29

1. Los Estados Partes convienen en que la educación del niño deberá estar encaminada a:

a) Desarrollar la personalidad, las aptitudes y la capacidad mental y física del niño hasta el máximo de sus posibilidades;

b) Inculcar al niño el respeto de los derechos humanos y las libertades fundamentales y de los principios consagrados en la Carta de las Naciones Unidas;

c) Inculcar al niño el respeto de sus padres, de su propia identidad cultural, de su idioma y sus valores, de los valores nacionales del país en que vive, del país de que sea originario y de las civilizaciones distintas de la suya;

d) Preparar al niño para asumir una vida responsable en una sociedad libre, con espíritu de comprensión, paz, tolerancia, igualdad de los sexos y amistad entre todos los pueblos, grupos étnicos, nacionales y religiosos y personas de origen indígena;

e) Inculcar al niño el respeto del medio ambiente natural.

2. Nada de lo dispuesto en el presente artículo o en el artículo 28 se interpretará como una restricción de la libertad de los particulares y de las entidades para establecer y dirigir instituciones de enseñanza, a condición de que se respeten los principios enunciados en el párrafo 1 del presente artículo y de que la educación impartida en tales instituciones se ajuste a las normas mínimas que prescriba el Estado.

Artículo 30

En los Estados en que existan minorías étnicas, religiosas o lingüísticas o personas de origen indígena, no se negará a un niño que pertenezca a tales minorías o que sea indígena el derecho que le corresponde, en común con los demás miembros de su grupo, a tener su propia vida cultural, a profesar y practicar su propia religión, o emplear su propio idioma.

Artículo 31

1. Los Estados Partes reconocen el derecho del niño al descanso y el esparcimiento, al juego y a las actividades recreativas propias de su edad y a participar libremente en la vida cultural y en las artes.

2. Los Estados Partes respetarán y promoverán el derecho del niño a participar plenamente en la vida cultural y artística y propiciarán oportunidades apropiadas, en condiciones de igualdad, de participar en la vida cultural, artística, recreativa y de esparcimiento.

Artículo 32

1. Los Estados Partes reconocen el derecho del niño a estar protegido contra la explotación económica y contra el desempeño de cualquier trabajo que pueda ser

peligroso o entorpecer su educación, o que sea nocivo para su salud o para su desarrollo físico, mental, espiritual, moral o social.

2. Los Estados Partes adoptarán medidas legislativas, administrativas, sociales y educacionales para garantizar la aplicación del presente artículo. Con ese propósito y teniendo en cuenta las disposiciones pertinentes de otros instrumentos internacionales, los Estados Partes, en particular:

a) Fijarán una edad o edades mínimas para trabajar;

b) Dispondrán la reglamentación apropiada de los horarios y condiciones de trabajo;

c) Estipularán las penalidades u otras sanciones apropiadas para asegurar la aplicación efectiva del presente artículo

El Código del Niño, Niña y Adolescente en relación a la Educación ratificó la educación como un derecho de niños y niñas. La Declaración Mundial sobre Educación para Todos (Jomtien, 1990) y la Declaración de la Cumbre Mundial en Favor de la Infancia (1990) reconocieron la educación básica como un derecho de toda persona - niño, niña, adolescente, joven y adulto. La "visión ampliada de educación básica" adoptada en 1990 en Jomtien se refirió a una "educación capaz de satisfacer necesidades básicas de aprendizaje" de las personas, tanto dentro como fuera del sistema escolar. En la Clasificación Internacional Estandarizada de la Educación (CINE), educación básica incluye educación primaria y educación secundaria.

En este marco, implica el derecho de niños y niñas a una educación básica lo siguiente*:*

1) El derecho a ser niños, a jugar y disfrutar del juego, a ser protegidos de los abusos del trabajo infantil, a tener el tiempo para ir y permanecer en la institución educativa, cumplir con las obligaciones escolares, y aprender. El derecho a un hogar y a una familia, a la institución educativa cercana, al profesor que disfruta enseñando y gusta de los niños, a la educación que prepara no únicamente para la vida adulta sino, sobre todo, para una infancia feliz.

2) El derecho a aprender, dentro y fuera de la Institución Educativa. El derecho a la curiosidad, a la pregunta y a la respuesta, a la duda, a pensar y argumentar, a equivocarse, a ser consultado y a participar, a expresarse espontáneamente y con libertad, a ser escuchado y respetado en sus opiniones, a discrepar, a imaginar y crear, a aprender

a aprender. El derecho a la autoestima, a altas expectativas por parte de padres y profesores, a sentirse confiado y a la vez desafiado en sus capacidades, y reconocido en cada pequeña conquista.

3) El derecho al aprendizaje permanente, desde el nacimiento, en un continuo que no reconoce más límites que el propio interés y capacidad de los niños para aprender. Puesto que en los primeros años de vida se realizan los aprendizajes fundamentales, los esenciales y más duraderos, y puesto que es en estos años que tiene lugar el desarrollo cognitivo más importante y espectacular de todo ser humano, el derecho a una educación básica que tiene todo niño, niña y adolescente, es el derecho a un buen comienzo en la vida. El derecho a una infancia y adolescencia capaz de dar buenas raíces para su futuro crecimiento y desarrollo.

4) El derecho a un aprendizaje abierto, en el hogar, en el aparato escolar, en la vida diaria, en el juego, en la interacción con los amigos, a través de los medios de comunicación y de Internet, en la propia exploración del mundo. El derecho a gozar de la biblioteca, la cancha deportiva, el museo, el parque, el zoológico, el circo; a acceder al libro, el periódico, el comic, el cuento, el diccionario, el video, la película, la obra de arte; a aprender no sólo de los libros sino del contacto con las personas, con la realidad y con la naturaleza. El derecho a aprender no solo de los adultos sino de niños. El derecho a aprender de otros pero también de sí mismo, del error, de la experiencia, de la auto reflexión.

5) El derecho a ir a una buena institución educativa y a permanecer en ella el tiempo requerido para desarrollar los conocimientos, habilidades y actitudes indispensables para sobrevivir, conocer su propio cuerpo y proteger su salud, saber acerca de su cultura y sus raíces, expresarse y comunicarse oralmente y por escrito, calcular y resolver problemas básicos de la vida diaria, comprenderse mejor a sí mismo y al mundo que le rodea, proteger el medio ambiente, internalizar los valores de la justicia y la solidaridad, conocer sus derechos y deberes, poner los cimientos de su autoestima y autoconfianza, y continuar aprendiendo.

6) El derecho a una educación hecha a medida de niños, niñas y adolescentes en la que todo - relaciones, contenidos y métodos, criterios de evaluación, instalaciones y espacios, calendarios y horarios, reglamentos y normas - está pensado desde la perspectiva de los niños niñas y adolescentes. Una educación respetuosa del saber, la opinión y los sueños infantiles. Una educación fundamentada en la alegría, el juego y el

canto, la sorpresa y la aventura, el movimiento y la risa, la música y todas las artes, no como complementos sino como materia prima de la enseñanza y el aprendizaje.

7) El derecho a una educación relevante y de calidad, alerta frente al aprendizaje, consciente de que importa no solo cuánto sino qué y cómo se aprende. El derecho a una educación libre de prejuicios y estereotipos, que combate el racismo y el sexismo, respeta las diferencias y reconoce el valor de la propia lengua y la propia cultura; una educación interesada en lo que los niños saben y son capaces de hacer, antes que en lo que no saben y son incapaces de hacer; una educación en la que prima la cooperación sobre la competencia, el razonamiento sobre la memoria, el diálogo sobre el monólogo, el hacer sobre el decir; una educación que busca lo que constituye el sueño de todo buen padre y madre y de todo buen profesor: hijos y estudiantes mejores que ellos.

8) El derecho a condiciones básicas de aprendizaje, esenciales para aprovechar la Institución Educativa y demás oportunidades de aprender y desarrollar plenamente sus capacidades. El derecho a una educación básica asiste a cada niño, niña y adolescente en su derecho a exigir de cada sociedad concreta no sólo la Institución Educativa gratuita, el profesor, el currículo relevante y los materiales necesarios, sino las condiciones económicas, sociales y afectivas indispensables: nutrición, atención de salud, vivienda digna, y, sobre todo, amor, apoyo emocional, respeto, y un ambiente general de estabilidad, seguridad y paz.

9) El derecho a la educación básica de sus padres, porque de ella depende, en gran medida, la supervivencia, el bienestar, la educación y las perspectivas de los hijos. El derecho a padres informados, conscientes de la importancia de la educación tanto de la niña como del niño y adolescente, respetuosos del juego infantil, amigos del diálogo y la persuasión antes que del castigo. El derecho a padres que leen y escriben, aprecian el aprendizaje, distinguen la mala de la buena enseñanza, toman parte en los asuntos escolares y exigen una buena educación. El derecho a padres que conocen sus derechos y obligaciones, y poseen la autoconfianza y los conocimientos esenciales para ayudar a sus hijos a crecer, aprender y desarrollarse plenamente.

10) El derecho a unos medios de comunicación responsables y sensibles a las necesidades de los niños, capaces de complementar y enriquecer su educación; poner al niño, niña y adolescente urbano en contacto con el campo y al niño, niña y adolescente rural en contacto con la ciudad; ampliar su visión del mundo y transportarles a otras realidades, otros países y otras épocas; introducirles a las posibilidades y los límites de la ciencia y la tecnología; mostrarles la grandeza y a la vez la torpeza del género humano;

desarrollar su aprecio por el arte, la ciencia y la cultura universales; y desarrollar su vocación por la paz, la no-violencia, la tolerancia, la solidaridad y la justicia.

La educación básica es un derecho universal. Asiste por igual a niñas, niños y adolescentes, a los que viven en la ciudad, en el campo y en áreas remotas, con necesidades especiales, a los que trabajan, a los niños y adolescentes indígenas y a los que pertenecen a minorías étnicas, a los que tienen hogar y a los que viven en la calle, a los migrantes, los refugiados y los desplazados por la guerra.

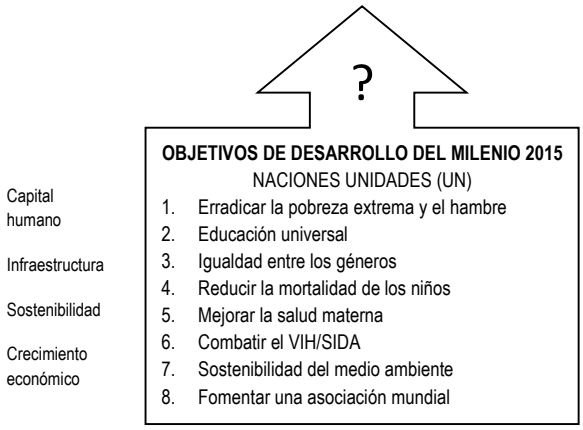
Para asegurar el cumplimiento de la Convención se creó por parte de los Estados un Comité de Derechos del Niño. El Comité está compuesto por 10 miembros de diferentes países que son valorados por su integridad moral y por su reconocida competencia en la promoción de los derechos humanos. Basándose en los tratados anteriormente citados sobre el derecho a la educación, la comunidad internacional quiso promover de manera especial este tema. El programa Educación para Todos (EPT) impulsado por Naciones Unidas desde inicios de los años 90 es reflejo de ello y de la preocupación de la comunidad internacional respecto La educación como derecho humano.

Uno de los hitos más importantes del programa Educación para todos (EPT) fue el Foro Mundial sobre la Educación celebrado en Dakar en el año 2000. En él se reunieron representantes de todo el mundo para revisar los avances realizados en la consecución de la educación para todos y se decidió unir esfuerzos con un objetivo común: el logro del derecho a la educación para todos para el año 2015. Este Foro dio como resultado un documento: “Marco de Acción de Dakar- Programa Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes” que recoge los 6 objetivos para la educación que los Estados se comprometieron a cumplir.

En relación al derecho a la educación, cabe destacar el objetivo nº 2 que plantea universalizar la enseñanza primaria: “Antes del año 2015 todos los niños, y sobre todo las niñas y los niños que se encuentran en situaciones difíciles, debían tener acceso a una enseñanza primaria gratuita y obligatoria de buena calidad y la terminen.” En septiembre de 2000, 189 jefes de estado y de gobierno de todo el mundo aprobaron en la Asamblea General de las Naciones Unidas la Declaración del Milenio.

Esta Declaración era una síntesis de los principales objetivos de desarrollo convenidos en las conferencias internacionales y cumbres mundiales celebradas desde el año 1990 hasta el año 2000. Sobre la base de esta Declaración se elabora lo que llamamos los Objetivos de Desarrollo del Milenio, un conjunto de 8 objetivos básicos, cuya consecución prevista para el año 2015, garantizaría la existencia de un mundo desarrollado, justo y equilibrado El objetivo 2 refleja la preocupación por la consecución de la enseñanza primaria universal: "Velar por que todos los niños y niñas puedan terminar un ciclo completo de enseñanza primaria" Por tanto, actualmente existen dos campañas mundiales, la campaña de las Naciones Unidas y el programa, coordinado por UNESCO, trabajan por conseguir que la educación primaria sea universal, gratuita, obligatoria, de calidad y sin discriminaciones.

Figura 15: Objetivos de Desarrollo del Milenio 2015



Elaboración Propia (2014-2016)

Según la UNICEF (2016), el Perú ha ingresado a la segunda década del nuevo siglo con el convencimiento de que además de mejorar la cobertura universal de la educación primaria debe asegurar una educación de calidad para todos sus niños, niñas y adolescentes y generar las condiciones para mejorar el proceso de aprendizaje.

Al 2016, en Perú el 92.2% de los niños y niñas que se encuentran en edad de cursar la educación primaria asiste a una institución de este nivel. Sin embargo, a pesar de los avances sostenidos en el país, aún alrededor 1.2% de niños y niñas entre los 6 y 11 años

se encuentran fuera del sistema educativo formal. A nivel nacional, no habría diferencias significativas en el acceso a la educación primaria de acuerdo al sexo, área de residencia (urbano/rural) o condición de pobreza de los niños y niñas de 6 a 11 años: en cada uno de estos casos la cobertura neta en primaria oscila alrededor del 94%. Sin embargo, la tasa de cobertura neta sería menor entre los niños y niñas con lengua materna amazónica, en comparación con los de lengua materna castellana, quechua o aymara.

Poca comprensión: Si bien el Perú está cada vez más cerca de lograr la universalización de la educación primaria, existe el consenso de que asistir a la institución educativa no necesariamente se está traduciendo en que los niños y niñas y adolescentes tengan una trayectoria escolar exitosa, en la que incorporen los conocimientos y capacidades que por derecho les corresponde.

El problema educativo más grave que afecta a las niñas, niños y adolescentes del Perú es el bajo nivel existente de comprensión lectora y razonamiento matemático. Se trata de dos competencias básicas del proceso de aprendizaje sin las cuales las niñas y los niños peruanos verán limitados su desarrollo integral y sus oportunidades de llegar a la adultez como adultos productivos y ciudadanos plenos. De acuerdo con la Evaluación Censal de Estudiantes – ECE, en el año 2007, apenas el 15,9% de las niñas y niños de segundo grado de educación primaria alcanzó un nivel de desempeño suficiente en comprensión de textos, mientras que en matemáticas lo hizo el 7,2%44. En el año 2013, estos valores fueron de 33% en comprensión lectora y 16.8% en Matemática.

En el Perú, también se observa un considerable porcentaje de niños que están asistiendo a la educación primaria, pero a un grado inferior al que le corresponde según su edad.

A nivel nacional, del total de los niños y niñas de 6 a 11 años que está matriculado en la educación primaria, 8.5% asiste a un grado inferior al que le corresponde para su edad. Si bien, no hay grandes diferencias por el sexo de los estudiantes, sí las hay por área de residencia y lengua materna. La incidencia de atraso escolar en las zonas rurales (18.9) es más del triple que la registrada en las urbanas (5.4%). Además, el atraso escolar es mayor entre los niños de lengua indígena (21.1%) que entre los que tienen al español como lengua materna (7.8%). Al observar con más detalle se encuentra que el atraso escolar llega al 18.7% en los niños que hablan quechua, 8.1% en los que hablan aymara

y se encuentra alrededor del 30% en los que tienen una lengua amazónica como lengua materna.

Culminación de la educación primaria: El porcentaje de niñas y niños que culmina la educación primaria oportunamente, entre 12 y 13 años de edad, ha venido incrementándose entre el 2003 y 2013. Durante este período este porcentaje pasó de 67.7% al 80.3%.

No obstante, todavía persiste una brecha amplia entre el área urbana y rural. En el área urbana el 87.4% de las niñas y niños culmina la primaria entre 12 y 13 años de edad, mientras en el área rural el 65.8% lo hace. Mientras que la diferencia entre hombres (78.7%) y mujeres (81.9%) no es muy amplia. En relación a la deserción escolar (1.1% a nivel nacional al 2013) las diferencias se presentan entre el área urbana (0.9%) y el área rural (1.3%). El departamento con mayor deserción escolar en primaria es Ucayali, con 6.5%, seguido de Loreto, con 3.3%.

4.3. MARCO LEGAL NACIONAL DE LA EDUCACIÓN ~~Educativo~~

El marco legal nacional~~ducativo~~, que actualmente nos preocupa ha sufrido a lo largo de la historia una serie de cambios legislativos que han sido cruciales para la evolución de Trabajo Social en las instituciones educativas.

4.3.1. La Constitución Política del Perú

La Constitución Política del Perú, respecto al Sector Educación fundamenta su: Finalidad, libertad de enseñanza y educación en:

Artículo 13. La Educación tiene como finalidad el desarrollo integral de la persona humana. El estado reconoce y garantiza la libertad de enseñanza. Los padres de la familia tienen el deber de educar a sus hijos y el derecho de escoger las instituciones educativas y de participar en el proceso educativo.

Artículo 14. Educación para la vida y el trabajo. Los medios de comunicación social La educación promueve el conocimiento, el aprendizaje y la práctica de las humanidades, la ciencia, la técnica, las artes, la educación física y el deporte; prepara para la vida y el trabajo y fomenta la solidaridad. Es deber del Estado promover el desarrollo científico y tecnológico del país. La formación ética y cívica y la enseñanza de la

Constitución y de los derechos humanos son obligatorias en todo el proceso educativo civil o militar. La educación religiosa se imparte con respeto a la libertad de las conciencias. La enseñanza se imparte, en todos sus niveles, con sujeción a los principios constitucionales y a los fines de la correspondiente institución educativa. Los medios de comunicación social deben colaborar con el Estado en la educación y en la formación moral y cultural.

Artículo 16. Que nadie se vea impedido de recibir educación adecuada por razón de su situación económica o de limitaciones mentales o físicas.

De acuerdo al texto antes mencionado podemos deducir que dicha norma se divide en tres partes:

La primera de ellas se refiere a la finalidad de la educación, la cual indica que el desarrollo integral de la persona humana. Pero ¿Qué entendemos por desarrollo de la Persona Humana?, pues bien al respecto diremos que va dirigido, como contenido principal, a los valores y las experiencias que la persona recibe a lo largo de su vida, de la misma manera, como contenido secundario (pero no por ello menos importante), influyen en dicho desarrollo, los acontecimientos que se suscitan en su entorno, su amor personal (el cual en realidad es considerado como contenido principal), el lenguaje como su forma de expresión, etc.

Aquí ya no nos encontramos en el ámbito privado de la persona sino más bien en el ámbito público, por cuanto va dirigido al papel que juega el Estado dentro de la enseñanza, afirmando por este motivo que debe promover la libertad de enseñanza, es decir el derecho de todos los hombres a educarse constantemente y el deber de muchos otros a brindar los conocimientos que posean.

Si bien la última parte de la norma no ocupa estrictamente el ámbito privado de la persona, podríamos decir que ocupa su entorno más cercano, como es la Familia. Es así que dentro de la educación la familia tiene el deber de educar a su hijos, por cuanto son su responsabilidad desde que se establecen en el seno familiar, así mismo tienen el derecho de escoger las instituciones educativas ya que el desarrollo personal de los hijos se ha de medir en función a la buena calidad de la enseñanza (lo cual también debe ser un objetivo del estado en lo referente a la educación estatal), también tienen el derecho de

participar en el proceso educativo, para nosotros más que un derecho es un deber debido a que los padres deben ser ejemplo a seguir de sus hijos.

4.3.2. Ley General de Educación en el Perú Nº 28044

La Ley General de Educación Nro. 28044, promulgada en julio de 2003; tiene por objeto establecer los lineamientos generales de la educación y del Sistema Educativo Peruano, las atribuciones y obligaciones del Estado y los derechos y responsabilidades de las personas y la sociedad en su función educadora. Rige todas las actividades educativas realizadas dentro del territorio nacional, desarrolladas por personas naturales o jurídicas, públicas o privadas, nacionales o extranjeras.

Conceptualizando la Educación en la Ley General No.28044 señala como un proceso de aprendizaje y enseñanza que se desarrolla a lo largo de toda la vida y que contribuye a la formación integral de las personas, al pleno desarrollo de sus potencialidades, a la creación de cultura, y al desarrollo de la familia y de la comunidad nacional, latinoamericana y mundial. Se desarrolla en instituciones educativas y en diferentes ámbitos de la sociedad.

La educación es un derecho fundamental de la persona y de la sociedad. El Estado garantiza el ejercicio del derecho a una educación integral y de calidad para todos y la universalización de la Educación Básica. La sociedad tiene la responsabilidad de contribuir a la educación y el derecho a participar en su desarrollo.

El Sistema Educativo Peruano incorpora en sus fundamentos y disposiciones el repertorio de principios y fines comunes a las de otros muchos países, que han sido aceptados, consensuados y acordados, en muchos casos, en el marco de las Conferencias Internacionales sobre educación convocadas por la UNESCO.

Los debates y preocupaciones fundamentales se centran actualmente en cuestiones como: educación integral y de calidad para todos y la universalización de la Educación Básica la equidad, la atención a la diversidad.

Todo ello hace que se intenten articular fórmulas capaces de dar respuestas a la situación actual de la educación como derecho para todos, con igualdad de oportunidades en una sociedad en cambio, con pretensión de solidaridad e inclusión para la población.

En el Art. 8º. y Art. 9º. Se abordan los principios y fines de la educación peruana donde la persona es el centro y agente fundamental del proceso educativo. Se sustenta en los siguientes principios:

a) La ética, que inspira una educación promotora de los valores de paz, solidaridad, justicia, libertad, honestidad, tolerancia, responsabilidad, trabajo, verdad y pleno respeto a las normas de convivencia; que fortalece la conciencia moral individual y hace posible una sociedad basada en el ejercicio permanente de la responsabilidad ciudadana.

b) La equidad, que garantiza a todos iguales oportunidades de acceso, permanencia y trato en un sistema educativo de calidad.

c) La inclusión, que incorpora a las personas con discapacidad, grupos sociales excluidos, marginados y vulnerables, especialmente en el ámbito rural, sin distinción de etnia, religión, sexo u otra causa de discriminación, contribuyendo así a la eliminación de la pobreza, la exclusión y las desigualdades.

d) La calidad, que asegura condiciones adecuadas para una educación integral, pertinente, abierta, flexible y permanente.

e) La democracia, que promueve el respeto irrestricto a los derechos humanos, la libertad de conciencia, pensamiento y opinión, el ejercicio pleno de la ciudadanía y el reconocimiento de la voluntad popular; y que contribuye a la tolerancia mutua en las relaciones entre las personas y entre mayorías y minorías así como al fortalecimiento del Estado de Derecho.

f) La interculturalidad, que asume como riqueza la diversidad cultural, étnica y lingüística del país, y encuentra en el reconocimiento y respeto a las diferencias, así como en el mutuo conocimiento y actitud de aprendizaje del otro, sustento para la convivencia armónica y el intercambio entre las diversas culturas del mundo.

g) La conciencia ambiental, que motiva el respeto, cuidado y conservación del entorno natural como garantía para el desenvolvimiento de la vida.

h) La pretensión de inclusión conecta necesariamente la diversidad como uno de los principios reguladores de la acción educativa. La atención a la diversidad lleva implícita el interés y la preocupación por acciones que sirvan para compensar desigualdades, reducir la desventaja social o de otro tipo que a los escolares les dificulte tanto el acceso, como la permanencia y la promoción en el sistema educativo, eliminando o reduciendo los obstáculos que cada escolar pueda encontrar en su camino hacia el aprendizaje.

Se fundamenta en los siguientes fines:

a) Formar personas capaces de lograr su realización ética, intelectual, artística, cultural, afectiva, física, espiritual y religiosa, promoviendo la formación y consolidación de su identidad y autoestima y su integración adecuada y crítica a la sociedad para el ejercicio de su ciudadanía en armonía con su entorno, así como el desarrollo de sus capacidades y habilidades para vincular su vida con el mundo del trabajo y para afrontar los incesantes cambios en la sociedad y el conocimiento.

b) Contribuir a formar una sociedad democrática, solidaria, justa, inclusiva, próspera, tolerante y forjadora de una cultura de paz que afirme la identidad nacional sustentada en la diversidad cultural, étnica y lingüística, supere la pobreza e impulse el desarrollo sostenible del país y fomente la integración latinoamericana teniendo en cuenta los retos de un mundo globalizado.

Tanto los Principios y Fines de la Ley General de Educación se enfrentan a la exclusión, proponiendo medidas y condiciones educativas normalizadas al mayor número posible de estudiantes.

El vigente marco legal permite comprobar a nivel general, cuales son las competencias y responsabilidades expresas del Sistema –las que se atribuye como propias-, así como el conjunto de intenciones que van más allá de los contenidos estrictamente académico-pedagógicos.

Pero, estos principios y fines ¿qué otras utilidades proporcionan a la sociedad? Además de distribuir el capital cultural y acercar a la población a un conjunto de contenidos académicos, previamente programados y secuenciados –el currículo-, hay otra serie de utilidades que hoy más que nunca, ofrece el Sistema Educativo al conjunto de la población en razón de la necesaria escolarización.

Así, la asistencia regular a las instituciones educativas, centros escolares reporta los siguientes beneficios:

Para los estudiantes, la institución educativa es un lugar de encuentro al menos con: La cultura formal, una organización social, a veces con la primera que tienen contacto. La escolarización, de esta forma, reduce el grado de aislamiento o soledad en que se pueden encontrar algunos estudiantes. Es una ayuda indirecta para poder conciliar la vida laboral y familiar, observándose que:

El tiempo de permanencia en la institución educativa es valorado además como tiempo de cuidado y vigilancia, mientras los padres o responsables legales desarrollan

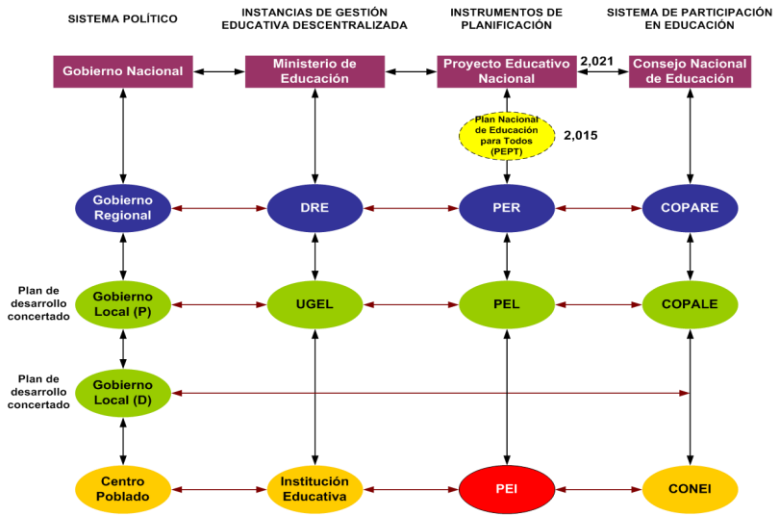
algún tipo de actividad incompatible con la presencia de niños y adolescentes. Para la población general, la institución educativa favorece el progreso de la sociedad a la que pertenecen y en el plano individual, para algunos, es una oportunidad de mejora o ascenso social.

La incorporación al Sistema Educativo a través de la escolaridad contribuye a reducir la distancia social que a veces, existe entre determinados colectivos y el conjunto de la sociedad. La disfuncionalidad o conflictividad que se registra, en ocasiones, en determinadas instituciones educativas tiene con frecuencia su origen en esta situación. La escolarización, de esta forma, opera como elemento de aproximación, conocimiento y relación.

La escolaridad y por ello, las instituciones educativas son un elemento de primer orden a favor del desarrollo personal y social de los estudiantes y en esta medida, de adaptación. La juventud o corta edad de los estudiantes favorece el aprendizaje social y la inclusión en el espacio y tiempo que van creando conjunta y progresivamente con los demás.

La inclusión paulatina en el Sistema Educativo contribuye al desarrollo del sentimiento de pertenencia de los estudiantes a una sociedad, una generación, a una cohorte, a un grupo social.

Figura 16: Estructura del Sistema Educativo Peruano



Fuente: Ministerio de Educación del Perú (2015)

4.3.2.1. Instancias de Gestión Descentralizada del Sistema Educativo Peruano

Para entender en qué consiste la descentralización en el Sistema Educativo Peruano es necesario tener presente la diferencia entre diversos términos tales como:

1) La centralización: consiste en un proceso mediante el cual la autoridad mantiene todas o casi todas las funciones bajo su poder. Es un fenómeno político, social y cultural que abarca la forma tradicional en que ha sido gobernado nuestro país y todos los países de América Latina. La consecuencia de este proceso ha generado crisis económica y fiscal; desigualdad en la distribución de los recursos, pobreza y exclusión en zonas alejadas, tensiones y conflictos sociales, una fuerte dependencia del Estado, entre otros (Alvarado 2007).

2) La desconcentración: se entiende como el proceso de delegación de funciones de una autoridad central a otra de rango inferior, con la cual mantiene una relación de dependencia. «Acto mediante el cual se traspasan capacidades para tomar en forma exclusiva y permanente decisiones desde un nivel determinado de la estructura administrativa a otro nivel de rango superior dentro de la propia organización, […] aquellas partes de la organización que se encuentran en niveles subordinados reciben atribuciones adicionales» (Boisier 1991: 31).

3) Deslocalización: Boisier considera que es el «acto de trasladar desde un lugar a otro del territorio actividades productivas, de servicio o de administración » (1991: 31). Con este proceso no cambia nada desde el punto de vista decisional: solo se da el cambio de lugar. Por tanto las autoridades superiores seguirán tomando las decisiones porque ellos tienen el poder.

4) La regionalización: «Es un proceso inherente a la descentralización que se define como un proceso de traslado de varias funciones y atribuciones en una unidad geográfica, administrativa y políticamente autónoma con la autoridad suficiente que le permita dar operatividad al proceso de descentralización» (Alvarado 2007: 22). La regionalización es de carácter geográfico-político, en cambio la descentralización se relaciona con la administración con traslado de autoridad.

Entendiendo las definiciones de estos términos, podemos señalar la descentralización como el proceso de traslado o transferencia de funciones de una entidad

central o principal a otra de menor jerarquía, con personería jurídica y con autonomía suficiente para tomar sus propias decisiones.

Por tanto descentralizar significa reconocer determinadas competencias a organismos que no dependen del Estado y para ello, los organismos o instituciones requieren tener personalidad jurídica propia, presupuesto propio y normas propias que guíen su funcionamiento (Boisier 1991). La clave de este proceso está en la autonomía de la nueva entidad, porque así cada organismo o institución podrá definir sus propias estrategias y prioridades de acción.

Teniendo claras estas definiciones, podemos comprender que el proceso de transferencia de funciones del Estado también se rige en el campo de la educación; es por ello que hablamos de descentralización educativa, que se: conceptúa como un proceso sociopolítico, económico, administrativo y pedagógico, de cambios generales o parciales, en algunos casos rápidos, en otros progresivos, en la forma de gestionar el sistema educativo del país, por lo menos hasta el nivel no universitario, ello con el fin de erradicar el centralismo y el burocratismo para transformarlo en un sistema más democrático, regionalizado, transparente y eficiente (Alvarado 2007: 25).

A lo largo de la historia del Perú, el sector educación es el que tiene mayor experiencia en materia de desconcentración y descentralización. En los últimos años se han tenido leyes de educación que han promovido desconcentración y descentralización en el sector. Por ejemplo, tenemos la Ley Orgánica de Educación Pública en 1941. A través de esta ley se establecieron las denominadas inspecciones provinciales; estas recibieron algunas potestades para administrar los recursos y tener mayor control pedagógico y de esta manera, garantizar un buen servicio educativo (Alvarado 2007).

En el año 1962 se crearon las primeras Direcciones Regionales de Educación, que empezaron a crecer rápidamente. En 1971, el país estaba dividido en nueve regiones educativas y cada región en un número variable de zonas que en total sumaban 33 en el país. La función esencial de las Direcciones Regionales era encargarse del funcionamiento de la red escolar de la región, adaptando las normas nacionales a las características específicas de su ámbito.

Las autoridades de zona constituían un nivel subordinado que se precisaba para hacer funcionar el sistema escolar (Díaz y Valdivia 2007). Luego se promulga la Ley de

Reforma Educativa en 1972, con la cual se introduce una instancia llamada Núcleos Educativos Comunales (NEC), cuya misión era agrupar un determinado número de escuelas con la finalidad de organizar, participar y democratizar la capacidad instalada de la comunidad en beneficio del desarrollo educativo.

En 1977, las Direcciones Regionales de Educación continuaban siendo nueve, pero las Direcciones Zonales llegaban a veintisiete. Más tarde, las Direcciones Zonales se convertirán en Unidades de Servicios Educativos (USE). A principios de la década de 1980 se desactiva la nuclearización que había sido puesta en marcha en 1972; en 1986, nacen las Áreas de Desarrollo Educativo que funcionarán por breve tiempo; y, finalmente, las USE cambian de nombre y se convierten en Unidades de Gestión Educativa Local (UGEL).

Actualmente existen 206 UGEL distribuidas en 26 Direcciones Regionales de Educación. Surgieron momentos de caos administrativo incontrolable por la falta de una visión del tipo de estructura de gestión que debería requerir el sistema educativo. Direcciones Regionales con y sin área de ejecución; es decir, administrando centros educativos; Subdirecciones de Región en unas y en otras no; Unidades de Servicios Educativos en unas Regiones mientras que en otras además de esos órganos había Áreas de Desarrollo Educativo *(Díaz y Valdivia 2007).*

Uno de los proyectos más trascendentes de reforma de gestión descentralizada fue el iniciado en 1996 con la Resolución Ministerial 016-96/RME. Se propuso un modelo cuya finalidad era dar mayor capacidad de decisión a la institución educativa; por ejemplo, permitir que esta decida libremente hasta un tercio del tiempo de programación curricular, su estilo de gestión y sus propuestas de desarrollo institucional en el proyecto educativo, y que su director decida el calendario escolar y las estructuras de los planes anuales. La intención de otorgar mayor autonomía a las instituciones educativas se mantiene hasta el presente. La dificultad está en que esa autonomía requiere tiempo, desarrollo de capacidades para ejercerla y reformas que afecten el poder de decisión de las instancias superiores de la administración. Como ello no sucedió, los avances aún son limitados.

El proceso de descentralización actual se ha basado en un proceso de transferencia de funciones del gobierno central a los gobiernos regionales. En el caso del sector

educación, esto ha servido para dotar a las regiones y localidades de mayor autonomía respecto de las decisiones sobre el desarrollo integral de nuestro país, tal como se señala en la Constitución Política del Perú (CRP 2003 b): «La descentralización es una forma de organización democrática y se constituye en una política permanente del Estado, de carácter obligatorio, que tiene como objetivo fundamental el desarrollo integral del país» (artículo 188).

Para dirigir la descentralización de la administración pública, se creó el Consejo Nacional de Descentralización (CND). Siguiendo las normas de este organismo, el Ministerio de Educación formuló un Plan de Transferencia de activos y presupuestos a los gobiernos regionales.

El marco normativo de la actual descentralización de la educación está dado por las siguientes normas: la Ley 27680 de Reforma Constitucional del Capítulo XIV sobre Descentralización, la Ley de Bases de la Descentralización 27783 (LBD), la Ley Orgánica de Gobiernos Regionales 27867 (LGR), la Ley Orgánica de Municipalidades 27972 (LOM) y la Ley General de Educación 28044 (LGE).

La normatividad del actual proceso de descentralización de la administración pública señala que este debe realizarse por etapas, en forma progresiva y ordenada, con criterios que permitan una adecuada asignación de competencias y transferencia de recursos hacia los gobiernos regionales y locales que asumen cinco tipos de funciones: normativa y reguladora, de planeamiento, administrativa y ejecutora, de promoción de las inversiones, y de supervisión, evaluación y control.

En el sector educación, las leyes que norman el funcionamiento de los gobiernos regionales y de los gobiernos locales establecen el ejercicio de tres tipos de competencias: exclusivas, compartidas y delegadas. Las primeras aseguran el cumplimiento de las políticas y metas nacionales de educación. Asimismo, fijan la autoridad técnica y funcional del Ministerio sobre las Direcciones Regionales de Educación y sobre las Unidades de Gestión Educativa Local.

Así, tenemos en el artículo 36 de la Ley No. 27783 que los gobiernos regionales ejercen competencias compartidas en materia de educación, referidas a la «gestión de los servicios educativos de nivel inicial, primaria, secundaria y superior no universitaria, con criterios de interculturalidad orientados a potenciar la formación para el desarrollo».

También se establecen competencias compartidas en relación con la «difusión de la cultura y potenciación de todas las instituciones artísticas y culturales regionales».

El artículo 47 de la 27867 señala una serie de funciones específicas (que pueden ser exclusivas o compartidas) en materia de educación, cultura, ciencia, tecnología, deporte y recreación. Entre las principales se puede mencionar la de formular, ejecutar y evaluar las políticas regionales de educación, cultura, ciencia y tecnología, deporte y recreación. También la de diseñar, ejecutar y evaluar el Proyecto Educativo Regional, así como los programas de desarrollo de la cultura, ciencia, tecnología y deporte, en concordancia con la política educativa nacional. Por otro lado, se encarga a los gobiernos regionales la función de «diversificar los currículos nacionales, incorporando contenidos significativos de su realidad sociocultural, económica, productiva y ecológica».

En la Ley Orgánica de Gobiernos Regionales 27867, en el artículo 47, establece que los gobiernos regionales deben «promover, regular, incentivar y supervisar los servicios referidos a la educación inicial, primaria, secundaria y superior no universitaria, en coordinación con el Gobierno Local» y en concordancia con las políticas del sector correspondiente. También se encargan de «articular, asesorar y monitorear en el campo pedagógico y administrativo a las Unidades de Gestión Local». La Ley No. 27783, fija competencias compartidas de los gobiernos locales en relación con la educación. En el artículo 43, establece su «participación en la gestión educativa conforme lo determine la ley de la materia», así como en materia de cultura, turismo, recreación y deporte.

El artículo 82 de la Ley No. 27972 fija veinte competencias y funciones en materia de educación, cultura, deporte y recreación que los gobiernos locales deben compartir con el gobierno central (a través del Ministerio de Educación) y el gobierno regional. Entre ellas, se pueden mencionar el diseño, ejecución y evaluación del Proyecto Educativo Local, en coordinación con la Dirección Regional de Educación y las Unidades de Gestión Educativas, «contribuyendo en la política educativa regional y nacional con un enfoque y acción intersectorial». También se les asigna la tarea de promover la diversificación curricular, «incorporando contenidos significativos de su realidad sociocultural, económica, productiva y ecológica», así como la de «monitorear la gestión pedagógica y administrativa de las instituciones educativas bajo su jurisdicción en coordinación con la Dirección Regional de Educación y las Unidades de Gestión Educativas; según corresponda, fortaleciendo su autonomía institucional».

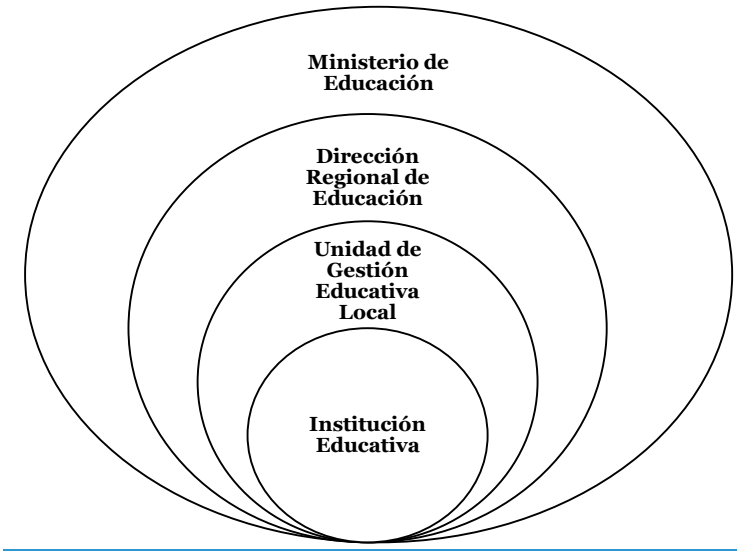
Además, están facultadas para construir, equipar y mantener la infraestructura de los locales educativos de su jurisdicción y de apoyar la incorporación y el desarrollo de nuevas tecnologías para el mejoramiento del sistema educativo. Deben promover, coordinar, ejecutar y evaluar —junto con los gobiernos regionales— los programas de alfabetización en el marco de las políticas y programas nacionales y deben apoyar la creación de redes educativas como expresión de participación y cooperación entre los centros y los programas educativos de su jurisdicción.

También se les faculta la tarea de impulsar y organizar el Consejo Participativo Local de Educación, con el fin de «generar acuerdos concertados y promover la vigilancia y el control ciudadano». Se les asigna las funciones de «organizar y mantener centros culturales, bibliotecas, teatros y talleres de arte en provincias, distritos y centros poblados» y de «promover actividades culturales diversas», así como «la consolidación de una cultura de ciudadanía democrática y fortalecer la identidad cultural de la población campesina, nativa y afroperuana».

En la Ley General de Educación 28044 (Minedu 2003) se retoma y promueve una gestión descentralizada en la cual se busca revertir la estructura vertical y centralista del Ministerio de Educación a una participación mucho más autónoma de las instituciones educativas, las cuales se constituyen como la primera y principal instancia de gestión del sistema educativo, según el artículo 66. Por esa razón se han creado instancias de participación de la sociedad civil en la gestión de políticas educativas; Consejo de Participación Regional de Educación (COPARE), Consejo de Participación Local (COPALE) y el Consejo Educativo Institucional (CONEI), como punto de partida para generar cambios en la gestión educativa y en los procesos de participación social encaminados hacia la democratización del sector educativo. Estas instancias son espacios que tienen como objetivo principal aportar a la mejora de la calidad de la gestión en todo el país.

De esta manera, se descentraliza la toma de decisiones (Carrillo 2007). El artículo 65 de la Ley General de Educación establece que las instancias de gestión educativa descentralizada son:

Figura 17: Instancias Descentralizadas en el Contexto Escolar



Elaboración Propia (2014-2016)

A cada nivel se le transfieren funciones y competencias específicas y compartidas, de tal manera que goza de autonomía en la toma de decisiones de acuerdo con las normas vigentes; a continuación detallamos las funciones de cada instancia descentralizada:

1) La Institución Educativa

Se define en el artículo 66 «como la comunidad de aprendizaje; y, es la primera y principal instancia de gestión del sistema descentralizado». La institución educativa tiene la potestad de actuar con autonomía pedagógica e institucional en el logro de los aprendizajes y la formación integral de los estudiantes.

Existen tres tipos de servicios en las instituciones educativas: públicas, privadas y mixtas. La provisión de educación pública y privada bordea la totalidad y los planteles mixtos son reducidos. Los estudiantes están enrolados mayoritariamente en el sector público, tanto en primaria como en secundaria, cerca del 80% (Guerrero et al., 2012).

Debido a la obligatoriedad constitucional de cumplir la educación básica y a la Ley General de Educación de 2003, donde se declara que en el Perú la educación es provista por el Estado de forma gratuita, la cobertura escolar primaria ha avanzado

notablemente durante la última década y llega a niveles cercanos a la universalidad. De esta manera, el foco de atención se ha trasladado hacia la calidad de la educación.

En el artículo 68, se establecen las funciones específicas como:

a. Plan Anual y su Reglamento Interno, en concordancia con su línea axiológica y los lineamientos de política educativa pertinentes.

b. Organiza, conduce y evalúa sus procesos de gestión institucional y pedagógica.

c. Diversifica y complementa el currículo básico, realizando acciones tutoriales y seleccionando los libros de texto y materiales educativos.

d. Otorga certificados, diplomas y títulos según corresponda.

e. Propicia un ambiente institucional favorable al desarrollo del estudiante.

f. Facilita programas de apoyo a los servicios educativos de acuerdo con las necesidades de los estudiantes, en condiciones físicas y ambientales favorables para su aprendizaje.

g. Formula, ejecuta y evalúa el presupuesto anual de la institución.

h. Diseña, ejecuta y evalúa proyectos de innovación pedagógica y de gestión, experimentación e investigación educativa.

i. Promueve el desarrollo educativo, cultural y deportivo de su comunidad. Cooperando en las diferentes actividades educativas de la comunidad.

j. Participa, con el Consejo Educativo Institucional, en la evaluación para el ingreso, ascenso y permanencia del personal docente y administrativo. Estas acciones se realizan en concordancia con las instancias intermedias de gestión, de acuerdo con la normatividad específica.

k. Desarrolla acciones de formación y capacitación permanente.

l. Rinde cuentas anualmente de su gestión pedagógica, administrativa y económica ante la comunidad educativa.

m. Actúa como instancia administrativa en los asuntos de su competencia. En centros educativos unidocentes y multigrados, estas atribuciones son ejercidas a través de redes.

2) La Unidad de Gestión Educativa Local

Es definida en el artículo 73, como «una instancia descentralizada en el gobierno regional con autonomía en el ámbito de su competencia. Su jurisdicción territorial es la provincia, pudiendo ser modificada con criterios de dinámica social, afinidad geográfica,

cultural o económica y facilidades de comunicación en concordancia con las políticas nacionales de descentralización y modernización del Estado».

Por tanto, en la práctica, la Unidad de Gestión Educativa Local (UGEL) tiene entre sus fines el fortalecimiento de las capacidades de gestión pedagógica y administrativa de las instituciones educativas para fortalecer su autonomía.

Señalamos algunas funciones de la UGEL que fortalecen la autonomía de la gestión de la escuela:

a. Contribuye a la formulación de la política educativa regional y nacional.

b. Diseña, ejecuta y evalúa el Proyecto Educativo de su jurisdicción en concordancia con los Proyectos Educativos Regionales y Nacionales, con el aporte, en lo que corresponda, de los gobiernos locales.

c. Regula y supervisa las actividades y servicios que brindan las instituciones educativas, preservando su autonomía institucional.

d. Asesora la gestión pedagógica y administrativa de las instituciones educativas bajo su jurisdicción, fortaleciendo su autonomía institucional.

e. Presta apoyo administrativo y logístico a las instituciones educativas públicas de su jurisdicción. Asesora en la formulación, ejecución y evaluación del presupuesto anual de las instituciones educativas.

f. Conduce el proceso de evaluación y de ingreso del personal docente y administrativo y desarrollar acciones de personal, atendiendo los requerimientos de la institución educativa, en coordinación con la Dirección Regional de Educación.

g. Promueve la formación y funcionamiento de redes educativas como forma de cooperación entre centros y programas educativos de su jurisdicción, las cuales establecen alianzas estratégicas con instituciones especializas de la comunidad.

h. Apoya el desarrollo y la adaptación de nuevas tecnologías de la comunicación y de la información para conseguir el mejoramiento del sistema educativo con una orientación intersectorial.

i. Formula, ejecuta y evalúa su presupuesto en atención a las necesidades de los centros y programas educativos y gestiona su financiamiento local, regional y nacional.

j. Determina las necesidades de infraestructura y equipamiento, así como participa en su construcción y mantenimiento, en coordinación y con el apoyo del gobierno local y regional.

k. Promueve y apoya la diversificación de los currículos de las instituciones educativas en su jurisdicción.

l. Promueve centros culturales, bibliotecas, teatros y talleres de arte; el deporte y la recreación y brinda apoyo sobre la materia a los gobiernos locales que lo requieran. Esta acción la realiza en coordinación con los Organismos Públicos Descentralizados de su zona.

m. Identifica las necesidades de capacitación del personal docente y administrativo y desarrolla programas de capacitación, así como brinda facilidades para la superación profesional.

n. Formula proyectos para el desarrollo educativo local y gestiona ante las instituciones de cooperación nacional e internacional.

o. Actúa como instancia administrativa en los asuntos de su competencia (art.74)

3) La Dirección Regional de Educación

El artículo 76 de la Ley General de Educación la define como «un órgano especializado del gobierno regional responsable del servicio educativo en el ámbito de su respectiva circulación territorial. Tiene relación técnico-normativa con el Ministerio de Educación». La finalidad de la DRE es «promover la educación, la cultura, el deporte, la recreación, la ciencia y la tecnología. Asegura los servicios educativos y los programas de atención integral con calidad y equidad en su ámbito jurisdiccional, para lo cual coordina con las diferentes UGEL y convoca la participación de los diferentes actores».

En el artículo 77 de la Ley General de Educación, y el artículo 47 de la Ley Orgánica de Gobiernos Regionales, Ley 27867, expresa que la Dirección Regional de Educación (DRE), tiene la potestad de autorizar en coordinación con la UGEL, el funcionamiento de las instituciones públicas y privadas; formula, ejecuta y evalúa el presupuesto educativo de la región; suscribe convenios y contratos logrando el apoyo y cooperación nacional; identifica prioridades de inversión; incentiva la creación de centros de recursos educativos y tecnológicos y actúa finalmente como instancia administrativa en los asuntos de su competencia.

Sin perjuicio de las funciones de los Gobiernos Regionales en materia de educación, establecidas en el artículo 47 de la Ley Orgánica de Gobiernos Regionales,

Ley 27867, corresponde además a la Dirección Regional de Educación en el marco de la política educativa nacional:

a. Autoriza, en coordinación con las Unidades de Gestión Educativa locales, el funcionamiento de las instituciones educativas públicas y privadas.

b. Formula, ejecuta y evalúa el presupuesto educativo de la región en coordinación con las Unidades de Gestión Educativa locales.

c. Suscribe convenios y contratos, logrando el apoyo y cooperación de la comunidad nacional e internacional que sirvan al mejoramiento de la calidad educativa en la región, de acuerdo con las normas establecidas sobre la materia.

d. Identifica prioridades de inversión que propendan a un desarrollo armónico y equitativo de la infraestructura educativa en su ámbito y gestionar su financiamiento.

e. Incentiva la creación de Centros de Recursos Educativos y Tecnológicos que contribuyan a mejorar los aprendizajes en los centros y programas educativos.

4) El Ministerio de Educación

Como «órgano de gobierno nacional tiene por finalidad definir, dirigir y articularlas políticas de educación, cultura, recreación y deporte, en concordancia con la política general del Estado» (artículo 79 de la LG).

Las funciones que le competen al Ministerio de Educación son:

a. Define, dirige, regula y evalúa, en coordinación con las regiones, la política educativa y pedagógica nacional y establece políticas específicas de equidad.

b. Formula, aprueba, ejecuta y evalúa, de manera concertada, el Proyecto Educativo Nacional y conduce el proceso de planificación de la educación.

c. Elabora los diseños curriculares básicos de los niveles y modalidades del sistema educativo y establece los lineamientos técnicos para su diversificación.

d. Diseña programas nacionales de aprovechamiento de nuevas tecnologías de información y comunicación, coordinando su implementación con los órganos intermedios del sector.

e. Organiza programas especiales de apoyo al servicio educativo que sirvan para compensar las desigualdades y logrando equidad en el acceso, procesos y resultados educativos. Se crean en función de la dinámica y necesidades sociales específicas.

f. Dirige el Programa Nacional de Formación y Capacitación Permanente del magisterio en coordinación con las instancias regionales y locales.

g. Dirige el Programa Nacional de Investigación Educativa en articulación con las instituciones especializadas en la materia y con las Direcciones Regionales de Educación.

h. Define las políticas sectoriales de personal, programas de mejoramiento del personal directivo, docente y administrativo del sector e implementa la carrera pública magisterial.

i. Lidera la gestión para conseguir el incremento de la inversión educativa y consolidar el presupuesto nacional de educación, así como los planes de inversión e infraestructura educativa.

j. Establece un plan nacional de transparencia en la gestión que consolide una ética pública.

k. Implementa un sistema de información para la toma de decisiones estratégicas.

l. Coordina con los organismos encargados de operar el Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa, los procesos de medición y evaluación de logros de aprendizaje en los términos establecidos por ley, así como su difusión.

m. Promueve una evaluación formativa que motiva el desarrollo integral del estudiante, de acuerdo con los principios y fines de la educación establecidos por la presente ley.

n. Asegura, desde una perspectiva intersectorial en una acción conjunta con los demás sectores del gobierno nacional, la atención integral de los estudiantes garantizando su desarrollo equilibrado.

A través de estas instancias descentralizadas que gozan de autonomía, según las funciones y competencias señaladas, se puede mejorar la calidad y la transformación del sistema educativo. En ese sentido, la autonomía escolar exige aclarar responsabilidades locales y nacionales; no es posible pretender que las propias instituciones educativas sean suficientes para responder a los retos de la educación en todo el proceso de la descentralización (Iguíñiz 2008).

También tenemos otras normas que respaldan y fortalecen la autonomía de la gestión educativa, normas que han surgido a partir del proceso de descentralización educativa que se está encaminando en nuestro país. Así, tenemos leyes, decretos, resoluciones y orientaciones referentes a la autonomía en la gestión de la institución educativa. A través de las diferentes normas vigentes, el Estado, por medio del Ministerio

de Educación, tiene como objetivo fortalecer la descentralización de la gestión del sistema educativo y de esta manera, otorgar mayores atribuciones y capacidades a las escuelas (Plan Nacional de Educación para todos 2005-2016). Con el fin de mejorar la calidad educativa en nuestro país, se vienen estableciendo políticas como: renovar y modernizar el currículo, la metodología en la enseñanza aprendizaje y fortalecer el desarrollo de la institución educativa y para ello se otorgan mayores niveles de decisión vinculados con la gestión de recursos humanos y financieros.

La descentralización nos permite enfrentar un nuevo desafío: el de cambiar el sentido de la educación, pero no basta dictaminar las normas y leyes, es necesario capacitar y acompañar a los organismos intermedios hasta que logren su autonomía. De lo contrario no se visualizarán avances y será solo derrochar recursos económicos y otros.

4.3.2.2. Estructura de la Educación Básica Regular

La complejidad del Sistema Educativo peruano, ligada entre otras razones a la universalidad de la Educación Básica Regular, refleja la inversión de recursos –tanto materiales como humanos- que en cada momento realiza el país/la sociedad en esta importante organización social y que consideramos dar a conocer su estructura que permita comprender e integrar la necesidad de las intervenciones de la disciplina del Trabajo Social en este contexto.

Según el Artículo 29° de la Ley General de Educación Nº 28044; la Educación Básica Regular está destinada a favorecer el desarrollo integral del estudiante, el despliegue de sus potencialidades y el desarrollo de capacidades, conocimientos, actitudes y valores fundamentales que la persona debe poseer para actuar adecuada y eficazmente en los diversos ámbitos de la sociedad.

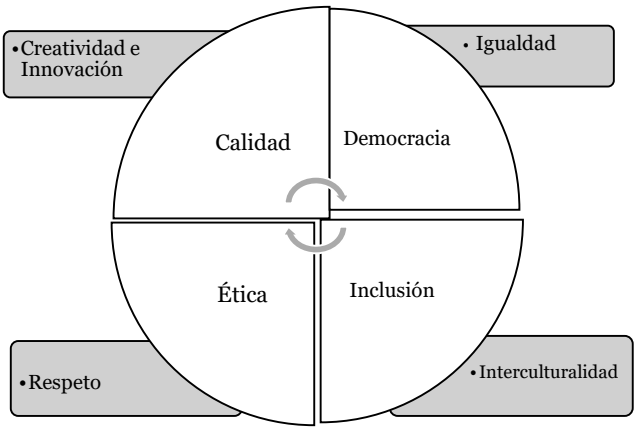
Son objetivos de la Educación Básica Regular:

a) Formar integralmente al educando en los aspectos físico, afectivo y cognitivo para el logro de su identidad personal y social, ejercer la ciudadanía y desarrollar actividades laborales y económicas que le permitan organizar su proyecto de vida y contribuir al desarrollo del país.

b) Desarrollar capacidades, valores y actitudes que permitan al educando a aprender a lo largo de toda su vida.

c) Desarrollar aprendizajes en los campos de las ciencias, las humanidades, la técnica, la cultura, el arte, la educación física y los deportes, así como aquellos que permitan al educando un buen uso y usufructo de las nuevas tecnologías.

Figura 18: Importancia de los Objetivos de la Educación Básica Regular



Elaboración Propia (2014-2016)

Las principales características de la educación son:

~~3.~~ Educación Receptiva~~:~~ ~~-~~

captación adecuada de información proveniente de fuentes diversas, especialmente de agentes educativos; por otra, la selección y transformación de la misma, para integrarla en sentido configurativo y formativo.

~~3.~~ Influencia Humana~~.~~~~:~~ ~~-~~

~~)~~ Finalidad~~:~~ ~~-~~

objetivo, patrón ideal, etc., que oriente el proceso y la acción. No es un proceso azaroso o descontrolado. Por ello se distingue del mero acontecer biológico, social, etc.

~~)~~

~~d)~~ Intencionalidad~~:~~ ~~-~~

~~)~~ ~~e) Perfeccionamiento~~ Perfeccionamiento~~:~~

~~f)~~ Proceso gradual~~:~~

~~)~~ ~~g)~~ Proceso integral~~:~~

~~) h) Comunicación~~ Comunicación:

(emisor /educador) transmite a alguien (receptor / educando) un determinado mensaje (contenido educativo) mediante un canal apropiado (medio), con la finalidad de mejorar al destinatario en algún aspecto.

~~0.~~ Proceso activo: -

Atendiendo a la función del educador, que trata de influir sobre otros y favorecer en ellos procesos perfectivos sistematizados, es decir, estructurando en ellos ideas, necesidades, actitudes, etc., para presentarlas de modo ordenado y coherente. Ello está en relación con el diseño de una programación de aula propia que abarca desde el establecimiento de objetivos, contenidos, actividades, temporalización, medios, y evaluación, hasta el feed-back que revisa todo el proceso.

Atendiendo a la función del educando, éste no sólo recibe informaciones, sino que las decodifica, las clasifica, establece relaciones con informaciones previas, las aplica, en definitiva, las integra activamente en una estructura personal.

.

4.3.2.3. Niveles de la Educación Básica Regular

Son períodos graduales y articulados del proceso educativo:

a) Nivel de Educación Inicial

Matrícula en educación inicial. En el año 2015, de cada 100 niños y niñas tres a cinco años de edad 90 estuvieron matriculadas en educación inicial, Por área de residencia, se observó mayor tasa de matrícula en el área urbana que en la rural, donde de cada 100 niñas/niños se matricularon 85, mientras que en el área rural fue 70 de cada 100.

Desde una perspectiva histórica este nivel se ha caracterizado por un continuo vaivén entre lo asistencial y lo educativo, con mayor peso de una u otra concepción según el momento, los recursos, los países, etc. Igualmente, este periodo educativo, ha sido protagonista de situaciones de improvisación que fueron evolucionando hacia una mayor planificación, a la vez que se pasaba del personal cuidador al personal especialista en educación infantil.

La tendencia para incrementar el desarrollo de esta etapa se da, en mayor o menor medida, en todas las políticas educativas del mundo. En el año 2000 la Conferencia Iberoamericana de Educación celebrada en Panamá estuvo dedicada a la educación escolar infantil, apareciendo una clara voluntad de mejorar y avanzar en la institucionalización de políticas y programas para la educación inicial de calidad.

En nuestro país la educación inicial atiende a niños y niñas menores de 6 años y se desarrolla en forma escolarizada y no escolarizada. Promueve prácticas de crianza con participación de la familia y de la comunidad, contribuye al desarrollo integral de los niños, teniendo en cuenta su crecimiento social, afectivo y cognitivo, la expresión oral y artística, la psicomotricidad y el respeto de sus derechos.

El Estado asume el compromiso y responsabilidad de atender sus necesidades de salud y nutrición a través de una acción intersectorial. La educación inicial se articula con la educación primaria asegurando coherencia pedagógica y curricular.

b) Nivel de Educación Primaria

La educación primaria constituye el segundo nivel de la Educación Básica Regular y dura seis años. Al igual que los otros niveles, su finalidad es educar integralmente a niños y niñas.

La matrícula en educación primaria, en el año 2015. El 96,1% de la población de 6 a 11 años de edad estuvo matriculada en algún grado de educación primaria. Comparado con el año 2014, se incrementó en 4,6 puntos porcentuales.

La educación primaria, promueve la comunicación en todas las áreas, el manejo operacional del conocimiento, el desarrollo personal, espiritual, físico, afectivo, social, vocacional y artístico, el pensamiento lógico, la creatividad, la adquisición de habilidades necesarias para el despliegue de potencialidades del estudiante, así como la comprensión de hechos cercanos a su ambiente natural y social.

La realidad actual de la etapa de educación primaria en el Perú se corresponde con las siguientes afirmaciones o conclusiones de los estudios realizados sobre el tema:

- Es una etapa educativa consolidada.
- Esta escolarizada prácticamente la totalidad de la población de estas edades, estando por tanto este tramo educativo universalizado.

- Los retos para mejorar su eficacia, en los últimos años, se centran en prácticamente todos los departamentos en el control y reducción del ausentismo escolar, la violencia escolar. Los datos informan de un porcentaje de ausentismo en general bajo, y de violencia escolar alto en estas edades, excepto en determinados colectivos étnicos y culturales minoritarios donde una proporción de ausentismo aún persiste.

Para las intervenciones y la delimitación del contexto de actuación en este nivel es importante recordar que por el tramo de edad de este alumnado es el momento, el espacio y el lugar para favorecer las acciones preventivas ya que toda acción, funcionará como una inversión de futuro.

c) Nivel de Educación Secundaria

La tasa neta de matrícula en educación secundaria en el año 2015, fue de 88,2%. Las mujeres lograron una tasa de matrícula de 87,4% superior al de los hombres en 2,3 puntos (85,1%). En el área urbana la cobertura de la matrícula llegó al 87,9%, en el área rural fue solo de 75,9%, es decir, 17,0 puntos porcentuales menos.

La educación secundaria constituye el tercer nivel de la Educación Básica Regular y dura cinco años. Ofrece una educación integral a los estudiantes mediante una formación científica, humanista y técnica. Afianza su identidad personal y social. Profundiza los aprendizajes logrados en el nivel de educación primaria. Está orientada al desarrollo de capacidades que permitan al educando acceder a conocimientos humanísticos, científicos y tecnológicos en permanente cambio. Forma para la vida, el trabajo, la convivencia democrática, el ejercicio de la ciudadanía y para acceder a niveles superiores de estudio. Tiene en cuenta las características, necesidades y derechos de los púberes y adolescentes.

- La Educación Básica Especial ~~en el Perú~~

La educación básica especial en el Perú, tiene un enfoque inclusivo y atiende a estudiantes ~~personas~~ con necesidades educativas especiales, con el fin de conseguir su integración en la vida comunitaria y su participación en la sociedad.

Se dirige a:

- Personas que tienen un tipo de discapacidad que dificulte un aprendizaje regular.

- Niños y adolescentes superdotados o con talentos específicos.

En ambos casos se imparte con miras a su inclusión en aulas regulares, sin perjuicio de la atención complementaria y personalizada que requieran. El tránsito de un grado a otro estará en función de las competencias que hayan logrado y la edad cronológica, respetando el principio de integración educativa y social.

La educación inclusiva en el sistema educativo peruano significa el cambio de paradigma sobre la base de la concepción de los derechos humanos, que permite superar el modelo de la homogeneidad que durante décadas ha reproducido la exclusión de la población vulnerable por condiciones sociales, culturales, étnicas, lingüísticas, físicas, sensoriales e intelectuales.

A partir de las referencias internacionales y nacionales, se han ido modificando los conceptos, las políticas, las culturas y las prácticas educativas para promover la transformación del sistema educativo para atender a todos los estudiantes, independientemente de sus características, necesidades y el contexto en que se desarrollan. La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, en el Art 24, señala que los Estados partes reconocen el derecho de las personas con discapacidad a la educación, asegurando un sistema de educación inclusiva en todos los niveles y modalidades educativas, y la enseñanza a lo largo de la vida.

Lo que supone una nueva ética, una revaloración de los derechos humanos, una nueva perspectiva en la construcción y organización de la institución educativa, así como el realizar los ajustes razonables en función de las necesidades y características individuales de todos los estudiantes. El Perú, país signatario ha hecho suyos los alcances de la convención, formalizados a través de un Decreto Legislativo del congreso de la República. Al hacer la revisión de los avances de la educación inclusiva en el país, debemos tener presentes las grandes disparidades socioeconómicas, culturales y geográficas de nuestras regiones, así como las actitudes asumidas por los actores, que han originado el incremento de las barreras y la profundización de las brechas de exclusión a las poblaciones vulnerables.

El Ministerio de Educación, de acuerdo a la Constitución Política del Perú, la Ley Nº 28044, Ley General de Educación, sus modificatorias, reglamentos y el Decreto Ley Nº 25762, Ley Orgánica del Ministerio de Educación, a través de la Dirección General de

Educación Básica Especial, órgano responsable de la atención de las personas con discapacidad, asume la responsabilidad de proponer los cambios que el sistema educativo requiere para lograr una educación de calidad con equidad para estas personas, en igualdad de condiciones y oportunidades, con la participación de la familia y comunidad.

Un estudiante tiene necesidades educativas especiales cuando presenta dificultades mayores que el resto de sus compañeros para acceder a los aprendizajes que de acuerdo al Diseño Curricular Nacional- DCN, corresponde a su edad y por lo tanto necesita, para compensar dichas dificultades, adaptaciones de acceso y/o adaptaciones curriculares. Los estudiantes presentan "necesidades educativas especiales" por tener dificultades específicas de aprendizaje, por sus altas capacidades intelectuales, por haberse incorporado tarde al sistema educativo, por condiciones personales, familiares, de historia escolar o por discapacidad.

La denominación de necesidades educativas especiales pretende crear un enfoque en el que se acentúen las necesidades pedagógicas que estos presentan y los recursos que se ha de proporcionar, en lugar de realizar categorías diagnósticas por el tipo de discapacidad que los afectan, si bien no se deben obviar estos aspectos en la evaluación e intervención de estas necesidades. Las necesidades educativas especiales pueden ser temporales y permanentes y a su vez pueden ser debidas a causas físicas, sensoriales e intelectuales entre otras. Es importante reconocer que también pueden estar asociadas al ambiente escolar en el que se educa a los estudiantes. Si la institución educativa no está sensibilizada a brindar la atención a la diversidad, los docentes no están lo suficientemente preparados, la metodología y las estrategias de enseñanza no son adecuadas o las relaciones interpersonales y la comunicación entre la comunidad educativa está deteriorada puede afectar seriamente en el aprendizaje escolar de los estudiantes.

Los estudiantes con necesidades educativas especiales requiere por lo tanto, una identificación de la situación que impide el aprendizaje y apoyos específicos ya sea por un periodo de su escolarización o a lo largo de toda ella. En el caso de los estudiantes con alguna discapacidad, el apoyo y adaptaciones que requieran estarán en relación con el tipo y grado de severidad de la discapacidad.

Los casos de Altas Capacidades Intelectuales (Talento y Superdotación) también se consideran como personas con necesidades educativas especiales, ya que en este caso, los contenidos curriculares suelen resultar fáciles o simples para este alumnado. La diversidad es característica de todo grupo humano por lo tanto todos los estudiantes tienen necesidades educativas y su especificación depende de las características de las mismas:

Educación inclusiva, un nuevo enfoque: La educación inclusiva es un enfoque que surge como respuesta a la diversidad, nace en la institución educativa y transciende a la sociedad, se basa en que todos los niños y niñas de una comunidad aprendan juntos, independientemente de sus características funcionales, sociales y culturales; enriquece los procesos de enseñanza-aprendizaje ofreciéndoles la oportunidad de ser y crecer en un contexto que los acoge, los respeta, y les permite su desarrollo integral y su participación en igualdad de condiciones.

La educación inclusiva, entonces, es un nuevo enfoque que busca una mejor opción de vida evitando la marginación, promoviendo un sentido de comunidad educadora basado en un trabajo en equipo, estimulando a las personas a crecer y realizarse de acuerdo a sus intereses, necesidades, expectativas e ilusiones; y fundamentalmente promueve que las instituciones educativas, en estrecha relación con la familia, preparen a todos los individuos para la vida, el empleo, la independencia y la participación en la comunidad.

Reconoce las diferencias individuales y las rescata para alcanzar el desarrollo integral y la inclusión en la sociedad. La educación inclusiva supone la implementación de estrategias y recursos de apoyo que ayuden a las instituciones educativas, profesores y padres de familia a enfrentar con éxito el reto que implica hacer efectivo el derecho que tienen todos los niños, niñas y adolescentes de acceder a la educación y beneficiarse de una enseñanza de calidad adecuada a sus necesidades individuales de aprendizaje, ofreciendo una respuesta educativa comprensiva y diversificada, proporcionando una estructura curricular común a todos los estudiantes, entre ellos los que presentan necesidades educativas especiales (N.E.E.) asociadas a discapacidad talento y superdotación en igualdad de oportunidades y considerando al mismo tiempo sus características y necesidades individuales.

Fortalecer las condiciones que promuevan el desarrollo de instituciones educativas inclusivas, ya que estas favorecen la igualdad de oportunidades, proporcionan una educación más personalizada, fomentan la solidaridad y cooperación entre los estudiantes y mejoran la calidad de la enseñanza y la eficacia de todo el sistema educativo.

Tony Booth y Mel Ainscow (2000) definen la inclusión, como un conjunto de procesos orientados a aumentar la participación de los estudiantes en la cultura, los currículos y las comunidades de las instituciones educativas. Para estos autores, la inclusión implica que las instituciones realicen un análisis crítico sobre lo que se puede hacer para mejorar el aprendizaje y la participación de todos.

La educación inclusiva asumida como un nuevo enfoque, exige que el trabajo pedagógico se centre en brindar apoyo a las necesidades educativas y al fortalecimiento de las cualidades de todos y cada uno de los estudiantes, para que se desarrollen seguros y con éxito. Un pilar fundamental en este proceso de inclusión, es la familia, es allí donde se generan las condiciones apropiadas para hacer de la persona con discapacidad un sujeto de derechos. Se han dado muchos pasos para el desarrollo de la educación inclusiva a nivel nacional o internacional que sustentan su implementación.

Una breve recapitulación, al concluir el recorrido por el marco legal. La Educación Básica Regular, permite incidir en las siguientes cuestiones:

El conjunto de la población escolar que transita por las etapas de educación inicial, educación primaria, educación secundaria obligatoria o que pertenece a la modalidad de educación especial- tiene como característica fundamental el ser niños, niñas y adolescentes, susceptibles de tutelaje.

En ese espacio que se abre más allá de la propuesta académica formal y además de la cobertura de las necesidades más básicas, se inscribe el Trabajo Social como complemento indispensable para el mejor desarrollo escolar, personal y social de la infancia y adolescencia.

Además de las razones que hemos venido señalando en los epígrafes anteriores, que explican y justifican en parte la necesidad de la presencia del Trabajo Social en el contexto escolar hay otras cuestiones que se convierten en variables a instrumentalizar para la práctica de la intervención social en este contexto, como: La armonización el

reparto de tiempos y tareas entre las familias y las instituciones educativas, el papel de cada uno, la necesaria relación y comunicación constantes entre ambos.

4.3.2.4. Ciclos en la Organización de la Educación Básica Regular

Son procesos educativos que se organizan y desarrollan en función de logros de aprendizaje. La EBR contempla siete ciclos que se inician desde la primera infancia, con la finalidad de articular los procesos educativos en sus diferentes niveles.

El proceso de desarrollo de las competencias y capacidades en los niños, niñas y adolescentes se caracteriza por la influencia de los estímulos culturales y condiciones externas provenientes de los agentes educativos, y de los medios y por factores internos de la persona que aprende: estado nutricional, maduración neurológica, estados emocionales y procesos endocrinos. Estas capacidades se expresan en distintas formas e intensidad y varían en correspondencia con las características de las etapas de desarrollo, lo cual justifica que el sistema educativo atienda en distintos niveles y ciclos.

Figura 19: Ciclos en la Organización de la Educación Básica Regular

EDUCACIÓN BÁSICA REGULAR													
NIVELES	INCIAL		PRIMARIA						SECUNDARIA				
CICLOS	I	II	III		IV		V		VI		VIII		
GRADOS	AÑOS 0-2	AÑOS 3-5	1°	2°	3°	4°	5°	6°	1°	2°	3°	4°	5°

Fuente: Ministerio de Educación del Perú (2005)

I Ciclo: durante el primer ciclo, el desarrollo de los niños y niñas está marcado por el inicio del proceso de individuación, lo cual los llevará a la identificación de sí mismos como seres individuales. En estas primeras experiencias de vida, de conocer el mundo, de placeres y disgustos, van a ir ajustando sus ritmos biológicos a las rutinas del ambiente familiar, desarrollando diferentes capacidades básicas para la vida.

En este sentido, los niños y niñas comparten la necesidad de una atención individualizada debido a su dependencia con los adultos; esto requiere de una intervención educativa orientada a favorecer la seguridad personal, el movimiento el juego libre y la expresión de las necesidades, deseos y emociones de los niños y niñas y que las puedan identificar. Además de permitirles explorar y transformar su entorno, lo cual los llevará a una progresiva autonomía en las rutinas y actividades cotidianas. Dicha intervención debe procurarles la atención a sus necesidades básicas de salud, higiene, alimentación y afecto, que constituyen la base para su desarrollo armónico, así como la promoción de la exploración autónoma en un ambiente de seguridad física y afectiva.

La culminación de este ciclo, al finalizar los dos años de edad, se basa en que en esta edad se cumple un período importante del desarrollo, se consolidan procesos que comenzaron a instalarse desde los primeros meses con el desarrollo de una mayor autonomía e identidad y van manifestando mayor interés por integrarse y participar progresivamente en pequeños grupos, habiéndose iniciado en la simbolización a través del lenguaje, y el desarrollo de importantes habilidades y coordinaciones motoras gruesas y finas.

II Ciclo: Se considera el período comprendido entre los tres a los cinco años. Se estima que en torno a los tres años los niños y niñas han alcanzado un desarrollo evolutivo que les permite participar más independiente y activamente de una mayor cantidad y variedad de experiencias educativas, integrándose a grupos más grandes o con niños mayores, que favorecen el logro de nuevos aprendizajes. Se produce un cambio significativo en sus necesidades de aprendizaje debido a una mayor autonomía en relación con los adultos, capacidad de integrarse con otros y expansión del lenguaje.

En esta etapa, niñas y niños han logrado mayor dominio, control y coordinación sobre sus movimientos y una mayor conciencia acerca de las características y posibilidades de su cuerpo, lo que les permite sentirse más seguros y confiados. El desarrollo de su pensamiento les permite establecer relaciones lógico-matemáticas y desarrollar significativamente la capacidad de comunicación en diversos lenguajes; habiendo logrado diferenciarse y avanzar significativamente en la construcción de su identidad, lo que les permite ampliar y diversificar sus relaciones interpersonales.

III Ciclo: Este ciclo se caracteriza generalmente por la búsqueda de acoplamiento a la realidad circundante, regula progresivamente sus intereses. Los niños y niñas responden a las reglas culturales sobre lo bueno y lo malo, pero interpretan estas reglas en términos de las consecuencias concretas de las acciones, principalmente consecuencias físicas o hedonistas tales como castigos, premios, o intercambios de favores, o en términos del poder físico de aquellos que enuncian las reglas. El niño se circunscribe al plano de la realidad de los objetos, de los hechos y datos actuales, de la información que proporciona la familia y la escuela. No ha abandonado totalmente su fantasía e imaginación, pero cede paso a otros procesos más sociales. Desarrolla un sistema de operaciones lógicas (clasificación, seriación, ordenamiento) que le permiten equilibrar determinadas acciones internas a cualidades espaciales y temporales.

IV Ciclo: Se incrementa el manejo de conceptos favoreciendo con ello una mayor expresión de sus habilidades para la lectura y escritura. Respeta y valora a las personas que responden a sus intereses. Tiene facilidad para trabajar en equipo. Afianza sus habilidades motrices finas y gruesas, generalmente disfruta del dibujo y de las manualidades, así como de las actividades deportivas. Su lenguaje es fluido y estructura con cierta facilidad su pensamiento en la producción de textos. Mejora sus habilidades de cálculo, maneja con cierta destreza algunas de tipo mental y sin apoyos concretos.

V Ciclo: En este ciclo, se va consolidando un pensamiento operativo, vale decir que le permite actuar sobre la realidad, los objetos, analizarlos y llegar a conclusiones a partir de los elementos que lo componen. Se inicia un creciente sentimiento cooperativo, la amistad y el círculo de amigos se convierten en un valor referencial que crece en importancia. Los valores guardan correspondencia con el sentido concreto que depara cada situación, aceptando la opinión adulta como determinante. Mantiene las expectativas de la propia familia, grupo o nación, se percibe como valioso en sí mismo, independientemente de las consecuencias inmediatas y obvias.

La actitud no solamente es de conformidad con las expectativas personales y el orden social sino también de lealtad hacia él, una actitud de mantenimiento, apoyo y justificación de este orden, y de identificación con las personas y grupos que están involucrados en él.

VI Ciclo: El adolescente asume la importancia de lo hipotético, de lo posible y del mundo abstracto. Sus sentimientos de cooperación son predominantes en sus relaciones sociales. Reconoce los sentimientos en sí mismo y en otras personas como componente o factor que actúa sobre los comportamientos. Evidencia un progresivo acercamiento emocional hacia el arte y el deporte. Cede paso a un pensamiento más abstracto, capaz de intuir, adivinar o deducir situaciones a partir de la observación.

De esta forma fortalece las capacidades comunicativas, las relaciones sociales, el trabajo en equipo, las estrategias de aprendizaje, la reflexión son necesarias para las exigencias de la educación para el trabajo.

VII Ciclo: Aquí el adolescente asume conscientemente los resultados de su creatividad, muestra interés por las experiencias científicas. Se caracteriza por comunicarse de manera libre y autónoma en los diversos contextos donde interactúa. Se caracteriza por la vivencia de períodos de inestabilidad emocional, de la expresión poética y la experiencia de una mayor intensidad en los sentimientos.

Las relaciones personales están supeditadas a lo que se sustenta en el acuerdo de intereses compartidos por el grupo. Se evidencia una organización autónoma para la práctica de los valores. Hay un esfuerzo claro por definir valores y principios morales que tienen validez y aplicación con independencia de la autoridad de los grupos o personas que mantienen tales principios, e independientemente de la propia identificación de las personas con esos grupos.

4.4. MARCO LEGAL DEL TRABAJO SOCIAL

Mediante Ley Nº 8530 del 30 de abril del año 1937 se institucionaliza la profesión de Servicio Social en el Perú y la denominación de la licenciatura fue la de Asistenta Social.

Con el desarrollo de las ciencias sociales en el país, la profesión de Servicio Social alcanzó su integración como disciplina de las ciencias sociales, deviniendo la denominación del título como trabajadores sociales.

El 25 de julio del año 1979, mediante Decreto Ley Nº 22610 fue aprobado la creación del Colegio de Asistentes Sociales del Perú por Decreto Supremo Nº 004-79-

SA, que entre otros aspectos dispone la colegiación obligatoria así como los fines y atribuciones del colegio.

Con fecha 11 de enero del año 2003 se promulgó la Ley 27918 de creación del Colegio de Trabajadores Sociales del Perú. El Colegio Profesional, tiene entre sus roles, el de vigilar el cumplimiento de las funciones de la profesión, así como del ejercicio propio, con calidad y eficiencia.

4.4.1. Fundamentos legales del Trabajo Social en el contexto escolar

A partir del año 70, en el Perú se inicia la incorporación de nuevos perfiles profesionales –personal no docente-, para atender las necesidades de la nueva población escolar, entre ellos los trabajadores sociales, para la protección-ayuda a la infancia y adolescencia, en otra, para la población que precisaba atención especial y/o presentaba necesidades educativas especiales.

Cronológicamente no es hasta el periodo comprendido entre los años 1965 y 1970 cuando aparece la figura, entonces, del asistente social, dedicando su acción profesional a dicha población.

En 1977, el Ministerio de Educación aprueba el Reglamento de las Escuelas Nacionales de Educación Primaria en régimen de Patronato. Este régimen favoreció la colaboración entre iniciativa pública y privada, lo que supuso para las asociaciones de padres con hijos afectados de alguna discapacidad una alternativa escolar y asistencial. En estas fechas algunas de estas asociaciones empiezan ya a contar con asistentes sociales entre su personal colaborador.

El periodo comprendido en la década siguiente del año 1980 al año 1990 estuvo caracterizado, a nivel normativo, por el desarrollo y creación del sistema educativo e integrado en él, de infraestructura y recursos para la infancia que precisaba la educación-polivalente especial, pudiendo señalarse entre los más destacables los siguientes:

En 1988 el Ministerio de Educación, concluye el Plan Nacional de Educación Especial en el que se entendían estas enseñanzas como el tratamiento de la población con discapacidades y señalaba la atención a dicha población por equipos multidisciplinarios de evaluación, asesoramiento y seguimiento.

Las funciones del trabajador social para esta población, desde este campo y en el marco de estos equipos, se concretaban entonces en: el estudio social, el asesoramiento y seguimiento familiar. El trabajador social es el profesional que se convierte en el elemento de enlace con las familias y el facilitador de acceso a los recursos, expresamente se señalaba que era el profesional con el que debían contactar en primer lugar.

En 1980 empiezan a funcionar, a nivel experimental, contratados por la Dirección de Educación Departamental los primeros equipos profesionales en las instituciones educativas y con ello, los primeros trabajadores sociales que acceden al sistema desde estos servicios externos, aunque ya estaban presentes en algunos centros de educación especial.

El periodo comprendido entre los años 1990 a 1995 afianzó la atención a estas poblaciones tanto desde el ámbito educativo como social general, siendo destacable que es al inicio de esta década cuando se introduce directa y ampliamente al perfil del Trabajo Social en este sistema, formando parte del personal laboral que compone los entonces equipos conformados por docentes, psicólogos y trabajadores sociales.

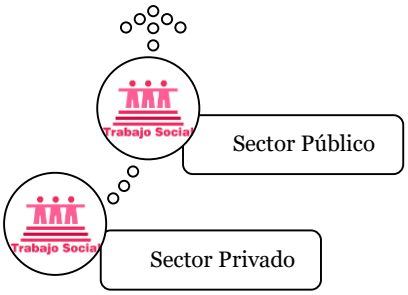
En el Año 2000, el Ministerio de Educación, establece el funcionamiento de los Departamentos de Orientación de los Centros de Educación Especial, en los siguientes términos: El trabajador social dentro del ámbito escolar, es el profesional que de acuerdo con el proyecto educativo colabora junto con los otros profesionales en favorecer el desarrollo integral de los estudiantes, proporcionando elementos de conocimiento del entorno en los aspectos familiar y social e interviniendo en estas áreas cuando sea necesario".

En esta normativa, vigente, se especifica que los equipos de orientación educativa y psicopedagógica estarán constituidos por psicólogos, pedagogos y trabajadores sociales y como parte del repertorio específico de funciones en razón del perfil profesional, además de aquellas otras que pudieran corresponderle como parte integrante del equipo: los trabajadores sociales de los equipos se ocuparan de que los centros educativos respondan a las necesidades sociales del correspondiente sector, así como de asegurar los servicios sociales más estrechamente vinculados al sistema educativo.

4.4.2. Ley del ejercicio profesional del Trabajo Social Nº 30112

La Ley N° 30112, fue aprobada el 28 de noviembre de 2013, que tiene por finalidad regular el ejercicio profesional del trabajador social en todos los ámbitos y dependencias del sector público y privado, cualquiera sea el régimen laboral al que pertenezca.

Figura 20: Ámbitos del ejercicio profesional del trabajador social



Elaboración Propia (2014-2016)

El trabajador social es un profesional con una comprensión amplia de los procesos que viven las personas, familias, grupos, organizaciones y comunidades; a partir de ello participa en la formulación de políticas sociales, contribuye al desarrollo humano y promueve el ejercicio de los derechos y deberes de los ciudadanos.

La Ley considera el ejercicio profesional del trabajador social a la actividad esencialmente educativa, de carácter promocional, preventivo y asistencial, dirigido a la atención en situaciones de carencia, desorganización o desintegración social, que presentan personas, grupos y comunidades, así como la de aquellas situaciones cuyos involucrados requieran sólo asesoramiento o estimulación para lograr un uso más racional de sus recursos potenciales. La actividad profesional, por sí o en el marco de servicios institucionales y programas integrados de desarrollo social, tiende al logro, en los aspectos que le competen, de una mejor calidad de vida de la población, contribuyendo a afianzar en ella un proceso socio-educativo.

El modelo de ejercicio profesional se sustenta en tres pilares:

1) La independencia de criterio profesional o autonomía facultativa,
2) La responsabilidad del profesional y
3) El control del ejercicio profesional.

Figura 21: Pilares del ejercicio profesional del trabajador social

Elaboración propia (2014-2016)

Asimismo consideramos el ejercicio profesional del trabajador social a las actividades de supervisión, asesoramiento, investigación, planificación y programación en materia de su específica competencia.

El trabajador social es un profesional con una comprensión amplia de los procesos que viven las personas, familias, grupos, organizaciones y comunidades; a partir de ello participa en la formulación de políticas sociales, contribuye al desarrollo humano y promueve el ejercicio de los derechos y deberes de los ciudadanos.

El Artículo 2. Menciona que el rol del trabajador social es necesario porque se desarrolla y se aplica en la práctica profesional, en correspondencia con las expectativas de la profesión y favorecido por los cambios sociales y tecnológicos de lo que se ha dado en llamar sociedad del conocimiento.

El Artículo 3. Señala que el ejercicio profesional del trabajador social se desarrolla en las siguientes especialidades: salud y salud mental, rehabilitación, bienestar de personal, terapia familiar, infancia y adolescencia, violencia familiar, gerontología social, orientación y bienestar del educando, mediación y conciliación de conflictos, peritaje social, docencia e investigación, gerencia social, proyectos sociales, ética, consejería familiar, entre otras.

Si bien es cada vez más aceptada la presencia y participación del trabajador social en el contexto escolar, su misión es intervención en problemática social que repercute en el proceso educativo y la acción indirecta. Se interpreta que su trabajo consiste en dinamizar, promover, remover obstáculos o articular ciertos procesos que tienen que ver con lo educativo.

El Artículo 5. Señala que son funciones del trabajador social las siguientes:

a) Participar en la gestión, formulación, ejecución y evaluación de planes, programas y proyectos sociales dirigidos a mejorar las condiciones y calidad de vida de la población, en las instituciones públicas y privadas.

b) Participar en el diseño, administración y ejecución de programas de bienestar social, bienestar laboral, seguridad social y salud ocupacional.

c) Participar en los programas y proyectos de desarrollo social en organismos gubernamentales y no gubernamentales.

d) Formular propuestas de políticas públicas para mejorar las condiciones y calidad de vida de la población.

e) Participar en proyectos de investigación social y científica con el fin de optimizar el mejoramiento de la calidad de vida de la familia, los grupos y la población.

f) Otras funciones inherentes al ejercicio profesional.

Estas funciones no son limitativas sino enunciativas, pudiendo adicionarse o no considerarse de acuerdo a las necesidades de la institución pública o privada en que realiza su actividad el trabajador social.

El Artículo 6. Señala que el trabajador social tiene derecho a todos los beneficios laborales.

El Artículo 7. El trabajador social está obligado a lo siguiente:

a) Cumplir con lo establecido en el Código de Ética y Deontología del Colegio de Trabajadores Sociales del Perú.

b) Cumplir con las obligaciones y prohibiciones que establece, según sea el caso, la Ley 23536, Ley que establece las normas generales que regulan el trabajo y la carrera de los profesionales de la salud, y otras normas de este sector; la Ley 30057, Ley del Servicio Civil; o las previstas en el régimen laboral que le corresponda.

c) Conocer y aplicar la normativa, las políticas y los procedimientos del sector, la institución, el organismo o la entidad en que labora.

d) Orientar a los usuarios de su servicio sobre la importancia de observar una estricta veracidad en sus declaraciones.

e) Las demás obligaciones establecidas por su empleador.

4.4.3. Ley del Colegio de Trabajadores Sociales Nro. 27918

Haremos en primer lugar una breve introducción, con unas consideraciones generales acerca de tres aspectos importantes.

Los colegios profesionales fueron creados por los poderes públicos para llevar a cabo un control independiente e imparcial de la actividad profesional que permita a la ciudadanía ejercer sus derechos con plenas garantías.

Figura 22: Colegio Profesional de Trabajadores Sociales

Elaboración Propia (2014-2016)

1) Usuario en Trabajo Social: La noción de usuario en Trabajo Social se halla implícita en la propia naturaleza y filosofía de su intervención. Una aproximación actual a la definición del término usuario se refiere a la persona a la cual ayuda, interviene el trabajador social; la otra parte en el proceso de la relación profesional.

2) Profesional de Trabajo Social: Las profesiones son actividades que tienen un marcado carácter intelectual, que requieren una calificación de nivel alto y que están sometidas habitualmente a una reglamentación profesional precisa y estricta. En el ejercicio de tal actividad, el factor personal es especialmente importante, y dicho ejercicio presupone, de cualquier modo, una gran autonomía en el cumplimiento de los actos profesionales.

3) Colegio Profesional de Trabajo Social: El Colegio Profesional de Trabajo Social, es una corporación de derecho público. Eso quiere decir que es una institución peculiar porque por su naturaleza ejerce funciones público-privadas. Al ser constituidas como tal, los colegios profesionales se sitúan entre la administración, los colegiados y los usuarios.

Según el Articulo 1.- Se crea el Colegio de Trabajadores Sociales del Perú, en sustitución del Colegio de Asistentes Sociales del Perú, como institución gremial

autónoma de Derecho Público Interno, sin fines de lucro, tiene personería jurídica y es representativo de los profesionales asistentes sociales y trabajadores sociales del Perú.

Artículo 2. La Colegiación vigente es requisito para que los trabajadores sociales titulados y los licenciados en Trabajo Social puedan actuar profesionalmente.

El Artículo 3. Señala que para la inscripción en el Colegio de Trabajadores Sociales es requisito esencial la presentación del título profesional y también de los certificados de estudios correspondientes, expedidos por la universidad peruana; en el caso de profesionales titulados en el extranjero presentan previamente la revalidación o reconocimiento del título conforme a las disposiciones legales vigentes.

El Artículo 4. Reconoce que son fines y atribuciones del Colegio de Trabajadores Sociales del Perú, los siguientes:

a) Ejercer la representación gremial y defensa del ejercicio legal de la profesión de servicio social o trabajo social, velando por su prestigio y progreso.

b) Velar y garantizar que el ejercicio profesional se realice de acuerdo a los consagrados principios científicos del trabajo social y con sujeción al Código de Ética Profesional: y sancionar a los infractores.

c) Proponer a que la profesión impulse en el país la función social que le compete contribuyendo a la promoción de su desarrollo.

d) Apoyar el perfeccionamiento profesional de sus miembros mediante el desarrollo de actividades de tipo científico, técnico y cultural, contribuyendo a la creación de una cultura de paz, mediante el uso de medios alternativos de resolución de conflictos.

e) Promover la investigación dando especial preferencia al estudio de la realidad y problemas nacionales, contribuyendo a la difusión de los conocimientos de su campo profesional.

f) Gestionar ante los poderes públicos las disposiciones que amparen el desarrollo y afianzamiento del colegio y sus miembros.

g) Intervenir en el Sistema Educativo Nacional e instituciones científicas y técnicas, para una mejor profesionalidad, absolviendo las consultas que sobre asuntos de la profesión, les sean formuladas.

Es indiscutible, entonces que los profesionales de Trabajo Social se integran en el contexto escolar con el objetivo de intervenir para la oportuna identificación de las

necesidades sociales así como para prevenir la aparición de problemáticas mayormente complejas. Así pues, queda totalmente argumentada la necesidad de identificar los componentes de intervención desde el Trabajo Social en el contexto escolar para sustentar sus fundamentos a fin de retroalimentar y mejorar las respuestas dadas hasta hoy frente los conflictos sociales.

4.4.4. La ética del Trabajo Social: Principios y valores

El documento "Ética en el Trabajo Social, Declaración de Principios" fue aprobado por la Asamblea General de la Federación Internacional de Trabajadores Sociales y de la Asociación Internacional de Escuelas de Trabajo Social.

La conciencia ética es una parte fundamental de la práctica profesional de los trabajadores sociales. Su capacidad y compromiso para actuar éticamente es un aspecto esencial de la calidad del servicio.

Algunos de los retos y problemas éticos a los que se enfrentan los trabajadores sociales son específicos de determinados países; otros son comunes. Ciñéndose a principios generales, la declaración conjunta de la Federación Internacional de Trabajadores Sociales - FITS y la Asociación Internacional de Estudiantes de Trabajo Social pretende animar a los trabajadores sociales de todo el mundo a reflexionar sobre los retos y dilemas a los que se enfrentan y a basar en la ética sus actuaciones en cada caso concreto.

Las declaraciones y convenciones internacionales de Derechos Humanos constituyen los estándares internacionales, y reconocen los derechos que son aceptados por la comunidad internacional.

Documentos especialmente relevantes para la práctica y acción del Trabajo Social son:

a) Declaración Universal de Derechos Humanos
b) Pacto Internacional sobre Derechos Civiles y Políticos
c) Pacto Internacional sobre Derechos Económicos, Sociales y Culturales
d) Convención para la eliminación de todas las formas de Discriminación Racial
e) Convención para la eliminación de todas las formas de Discriminación contra las Mujeres

f) Convención sobre los Derechos del Niño

g) Convención sobre Pueblos Indígenas y Tribales

Trabajo Social está basado en principios filosóficos e ideales éticos, humanísticos y democráticos.

Considera al ser humano en su dimensión integral y en consonancia, asume un compromiso activo acompañando los cambios sociales que permiten dignificar la condición humana.

A través de una lectura crítica de la realidad y de una metodología sistematizada, ayuda a impulsar el proceso transformador de las estructuras sociales, pronunciándose ante los hechos que lesionen la dignidad humana.

En este sentido, las normas éticas desempeñan un papel importante ya que sirven como marco de referencia en el sentir y en el actuar de los profesionales del Trabajo Social en todos los contextos, especialmente el contexto escolar.

4.4.4.1. Principios generales del Trabajo Social

Trabajo Social promueve el cambio social, la resolución de problemas en las relaciones humanas y el fortalecimiento y la liberación de las personas para incrementar el bienestar. Mediante la utilización de teorías sobre comportamiento humano y los sistemas sociales, el Trabajo Social interviene en los puntos en los que las personas interactúan con su entorno.

Los principios de Derechos Humanos y Justicia Social son fundamentales para el Trabajo Social:

1) Todo ser humano posee un valor único, con independencia de origen, sexo, edad, creencia, etnicidad, condición socio-económica, o de su contribución a la sociedad.

2) Toda persona humana tiene el derecho de realizarse plenamente para y con los demás.

3) Toda sociedad, cualquiera que sea, debe funcionar con miras a proporcionar una mejor calidad de vida a la totalidad de sus miembros.

4) El Trabajador Social profesional tiene como misión el compromiso con los demás, lo cual debe primar sobre cualquier otro interés o ideología particular. Debe contribuir con su accionar democrático, a la plena vigencia de los Derechos Humanos.

5) El Profesional en Trabajo Social deberá:

a) Pronunciarse ante los hechos que lesionan la dignidad humana y/o derechos ciudadanos;

b) Actuar comprometidamente en la esfera de su labor dentro de la competencia legal que le corresponda y trabajar interdisciplinariamente con otros profesionales de las ciencias sociales y/o profesiones afines;

c) Capacitarse en forma permanente para poder adecuar la lectura de la realidad y la intervención profesional que en cada caso corresponda.

4.4.4.2. Principios y valores del Trabajo Social en el contexto escolar ~~ducativo~~

Los principios y valores del Trabajo Social en el contexto escolar se sustenta en el desarrollo de su historia y se orienta por los postulados de la UNESCO acerca de la educación para el siglo XXI en cuanto debe estimular:

El aprendizaje permanente, el desarrollo autónomo, el trabajo en equipo, la comunicación con diversas audiencias, la creatividad y la innovación en la producción de conocimiento y en el desarrollo de la tecnología, la destreza en la solución de problemas, el desarrollo de un espíritu emprendedor, la sensibilidad social y la comprensión de diversas culturas.

En la teoría del contexto del sistema de principios y valores es definida como una creencia duradera de que un modo específico de conducta o estado final de existencia es preferible personal o socialmente a otro modo de conducta o estado final de existencia (Rokeach, 1993). Contempla como componentes fundamentales de los principios y valores, las siguientes características:

1) Es una cognición acerca de lo deseable. Una persona tiene principios y valores cuando cognitivamente conoce la manera correcta de comportarse o el correcto estado final para esforzarse.

2) Un principio y valor es afectivo en el sentido que puede generar una emoción de él en cada una de sus actividades.

3) Un principio y valor, tiene un componente conductual, en el sentido de que son variables intervinientes que conducen a la acción cuando es activada.

Rokeach (1993) sitúa a los principios y valores en el ámbito de las concepciones de lo deseable. De acuerdo a este modelo, los principios y valores son parte de un sistema integral, donde los dos elementos se encuentran interrelacionados y jerarquizados.

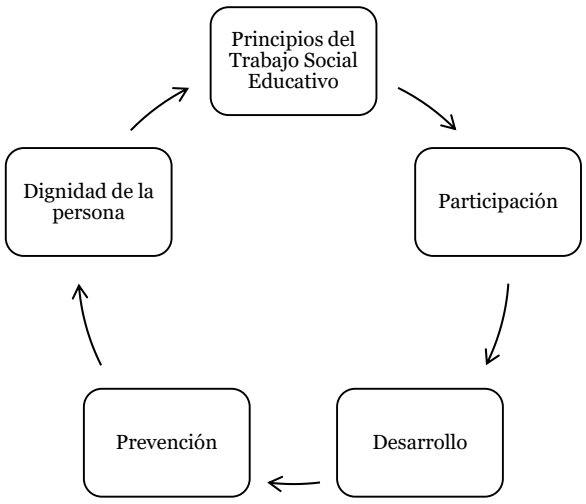
Los principios del Trabajo Social en el contexto ~~Educativo~~ escolar

Son un conjunto de valores y actitudes que comprometen las prácticas individuales y colectivas; en consecuencia, son de responsabilidad de cada uno de los miembros en el contexto educativo y deben ser parte de las normas, procedimientos y acciones institucionales.

La intervención social parte de los principios de los Derechos Humanos de la dignidad a la persona, respeto, autodeterminación, justicia social, igualdad de oportunidades y participación que son recogidos en el Código de Ética Internacional del Trabajo Social (Consejo General de Colegios Profesional de Trabajo Social, 2005)

De forma esquemática, presentamos estos principios en la siguiente figura:

Figura 23: Principios del Trabajo Social en el contexto escolar ~~ducativo~~



Elaboración Propia (2014-2016)

El principio fundamental es que Trabajo Social en el c~~C~~ontexto escolar ~~Educativo~~ respeta la dignidad de la persona, no sólo de quienes pueden presentar alguna dificultad, con independencia de su edad y de la etapa educativa en que se encuentre.

Así, la dignidad humana se ubica en un proceso de humanización y de racionalización que acompaña a la persona y a la sociedad. Para lo cual, cuando se hace la reflexión de la dignidad dentro de un ámbito que corresponde a una sociedad bien ordenada, no se describe la realidad, sino el deber ser de la misma. De ahí que la dignidad humana sirva como un referente inicial, un punto de partida y también un horizonte final, un punto de llegada, por lo que podría llamarse un derecho positivo y justo.

Destacamos la importancia de la participación, en el sistema educativo, a su apertura y a la pretensión de atender a la diversidad para universalizar el derecho a la educación. Es más, podríamos decir, siguiendo a Víctor Álvarez Rojo (1994: 18), que Trabajo Social es considerado como un factor cualitativo en los procesos de innovación en el contexto escolar.

De esta forma los principios de Trabajo Social en el contexto escolar, supone innovación, de transformación en búsqueda de la justicia y equidad del sistema, por el que cada componente de la comunidad educativa recibe ayuda a lo largo de su escolarización para tomar decisiones y desarrollarse en todos los aspectos educativos, más allá de lo exclusivamente curricular.

Trabajo Social en el contexto escolar ~~ducativo~~ es compatible en una sociedad que vela por la formación integral de su ciudadanía. A la vez, uno de los principios básicos de actuación es la prevención (Repetto, 2002). Las intervenciones han de programarse y responder a una forma de trabajo planificado y sistemático, coherente con el contexto y la especificidad de los entornos, anticipándose, en la medida de lo posible a futuros problemas que puedan surgir, para que éstos no acontezcan o minimizar en lo posible sus efectos. Así, la orientación debe estar integrada en el currículum escolar y tener en cuenta en el resto de intervenciones educativas de la comunidad.

Otro de los principios fundamentales es el principio de desarrollo (Lledó, 2007: 112). Trabajo Social en el contexto escolar ~~ducativo~~ no se limita~~ar~~ a momentos concretos de crisis, sino que está presente a lo largo de todo el desarrollo de la persona (Repetto, 2002). Asimismo, facilita el desarrollo de todas las capacidades de las personas, de manera que abarca todos los aspectos del desarrollo, no sólo de un individuo, sino también de una comunidad, de manera que implica a todos los componentes de la comunidad

educativa, como es el alumnado, su familia, el profesorado, los equipos directivos y el entorno.

Las personas crecen y se desarrollan en la comunidad de la que forman parte y Trabajo Social, toma las características de cada contexto para ayudar a las personas a desarrollar sus potencialidades, integrarse y convivir en sociedad, satisfacer las propias necesidades y las del colectivo al que pertenece.

Esta pertenencia a una comunidad no sólo es para los estudiantes, sino también para los profesionales que trabajan en el contexto escolar~~ducativo~~, así como para el entorno, de forma que su intervención abarca a toda la comunidad y por ello ha de ser una labor de equipo (Rodríguez Espinar, 1993), que recoja los intereses de los diferentes estamentos de cada comunidad educativa, en consonancia con los de la administración.

Para los profesionales de Trabajo Social la cuestión de los principios llega más allá de la práctica profesional, se convierte en un modo de vida distinto y satisfactorio, el proceso de evolución de Trabajo Social, ha ido acompañado de cambios en sus principios éticos, desde los propuestos inicialmente por Richmond hasta los actuales Códigos de Ética, ha habido muchas aportaciones, contamos con especialistas como: Salcedo (1998, 1999, 2000, 2002) y Bermejo (1996, 2002) para ayudarnos a describirlos.

También como ha ocurrido en otras ocasiones cuando nos acercamos a la teoría de Trabajo Social, los principios no están universalizados, aunque en estos momentos existen códigos deontológicos en las grandes instituciones de Trabajo Social, sobre todo a nivel continental: Europa, América del Norte, América Latina.

Los valores del Trabajo Social en el contexto escolar ~~ducativo~~

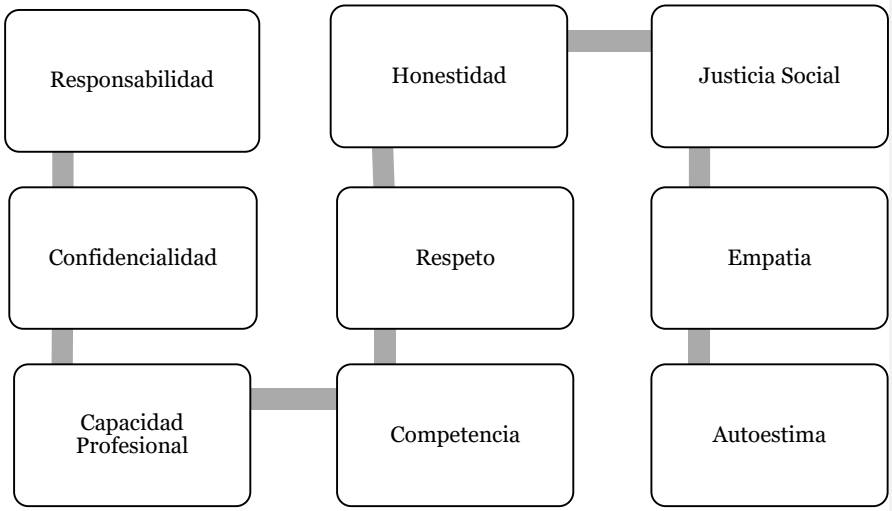
Los valores de orden democrático según el Estatuto del Consejo General de Colegios Oficiales de Diplomados en Trabajo Social y Asistentes Sociales (2001)constituye un compromiso mínimo para Trabajo Social e implican la libertad del ser humano entorno a los condicionantes del sistema social en donde se ubica, de forma resumida ofrecemos una descripción de estos valores generales:

Desde la perspectiva de Trabajo Social, se presenta el estudio de los valores partiendo de Kluckhohn (19981), quién definió la noción de valor explicando la elección de cada componente de su definición, como: Un valor es una concepción, explícita o

implícita, distintiva de un individuo o característica de un grupo, sobre lo deseable, que influye en la selección de modos, maneras y propósitos disponibles de acción.

Parsons (1951) parte de un enfoque diferente: Los valores son características de las acciones humanas, en cuanto que esta última presupone la elección de determinadas opciones. En su obra "El sistema social" reduce a dos aspectos básicos del sistema social: La orientación motivacional de la acción humana y la orientación de valor, la cual define como son las soluciones satisfactorias a los problemas planteados en la orientación motivacional. Trabajo Social en el contexto escolar, contempla los siguientes valores:

Figura 24: Valores del Trabajo Social en el contexto escolar ~~ducativo~~



Elaboración propia (2014-201|6)

A continuación, describimos cada uno de los valores de Trabajo Social en el contexto escolar~~ducativo~~:

1) Responsabilidad: Significa asumir los compromisos adquiridos con uno mismo, con la institución educativa, con la sociedad en general y con la profesión, así como el reconocer las consecuencias de sus actos y acciones; dando lo mejor para

proporcionar la ayuda solicitada y cumplir con las tareas propias de la profesión (con: puntualidad, calidad, eficiencia y efectividad) promoviendo siempre la calidad en la educación y el desarrollo integral de las personas.

2) Confidencialidad: El trabajador social en el contexto escolar es discreto, guardando y protegiendo la información que obtienen en sus relaciones profesionales, con el objeto de salvaguardar la integridad del estudiante, su familia y comunidad, confianza depositada por el usuario. Si el trabajador social, requiere presentar sus experiencias con fines legales, académicos, de orientación o de difusión de hallazgos, mantiene el anonimato de sus consultantes u obtener la autorización explícita de los mismos.

3) Capacidad Profesional. El trabajador social en el contexto escolar cuenta con preparación académica, actualización constante, experiencia profesional, actitudes, habilidades y destrezas necesarias para prestar los servicios que ofrece y para reconocer por medio de sus capacidades de autoconocimiento y autocrítica sus alcances, limitaciones y áreas de competencia en su actividad profesional.

4) Honestidad. Se entiende como la capacidad para desempeñar y dar a conocer con veracidad los resultados obtenidos, buscar su objetividad y ser claro en las metas pretendidas. El trabajador social en el contexto escolar muestra sinceridad y congruencia, sin anteponer intereses personales en su quehacer profesional y tomando en cuenta las normas establecidas para esta profesión.

5) Respeto: Entendida como la capacidad de reconocer, comprender y tolerar las diferencias individuales, sociales y culturales, evitando imponer las propias; así como promover y proteger el principio de la dignidad humana y los derechos universales del hombre, encaminados al bien común, a través de la escucha y la empatía que nos permiten aceptarnos a nosotros mismos y a los demás.

6) Competencia. El mantenimiento de altos niveles de competencia es una responsabilidad que comparten todos los trabajadores sociales en el interés del público y de la profesión en general. Los trabajadores sociales reconocen los linderos de su competencia y las limitaciones de sus técnicas. Únicamente proporcionan servicios y sólo usan técnicas para las cuales están capacitados debido a su adiestramiento y experiencia. En aquellos campos en que aún no existen normas reconocidas, los trabajadores sociales toman las precauciones necesarias para proteger el bienestar de sus estudiantes. Se mantienen al corriente de la información científica y profesional actual en relación con los servicios que prestan.

7) Justicia Social. Es la promoción de la equidad que permite que cada estudiante obtenga lo que les corresponde. Los trabajadores sociales tienen la responsabilidad de promover la justicia social, en relación con la sociedad en general, tienen la responsabilidad de oponerse a la discriminación negativa por razones de capacidad, edad, cultura, género o sexo, estatus socioeconómico, opiniones políticas, color de la piel u otras características físicas, orientación sexual o ideas religiosas. Los trabajadores sociales tiene la obligación de oponerse a las situaciones sociales que contribuyen a la exclusión social, estigmatización o subyugación, y trabajar hacia una sociedad inclusiva.

8) Empatía. Valor que destaca por introducir la empatía centrada en el estudiante, que motiva al trabajador social a involucrarse emocionalmente con la persona, con el fin de establecer entre ambos un verdadero vínculo de encuentro. El trabajador social empático busca la forma de llegar al otro por el camino más apropiado, que es el que respeta su idiosincrasia, conservando su propio estilo su forma de pensar, eligiendo las palabras y las ideas para coincidir en la mayoría de los aspectos y evitando confrontaciones, con el objetivo prioritario de alcanzar el consenso y mantener fluida la comunicación.

9) Autoestima: Tener un adecuado nivel de autoestima es fundamental, y es algo que siempre intentará obtener un trabajador social en el contexto escolar, para mejorar el bienestar personal, tanto a nivel físico como emocional, dado que una autoestima baja o una valoración especialmente negativa, podría hacer más vulnerables al desarrollo de determinados trastornos o enfermedades, tales como depresión, ansiedad, anorexia, insomnio, trastornos de personalidad, retraimiento social y aislamiento. Asimismo, una autoestima baja puede agravar el curso de diversos problemas emocionales.

Los valores nombrados van más allá de las acciones y situaciones específicas. Se ordenan por la importancia relativa de unos sobre otros, formando un sistema relativamente estable y ordenado de las prioridades que la caracterizan.

CAPÍTULO V

COMPETENCIAS PROFESIONALES DE INTERVENCIÓN DEL TRABAJO SOCIAL EN EL CONTEXTO ESCOLAR

INTRODUCCIÓN

El desarrollo actual de la intervención del Trabajo Social en el contexto escolar tiene dos pilares fundamentales, la intencionalidad y compromiso por un lado, y la profesionalidad de las personas. De hecho, en la normativa, encontramos alusiones a la profesión, refiriéndose específicamente a los trabajadores sociales.

El desempeño de las funciones de los distintos servicios, sean departamentos en centros o equipos interdisciplinares de cada sector, requiere de profesionales especializados y altamente cualificados, con sólida formación de base y con la debida titulación universitaria superior. (Ministerio de Educación – 2014)

En este capítulo analizaremos en qué consiste este perfil profesional, el acceso al puesto de trabajador social y el desempeño profesional a través de sus funciones, no sólo planteadas en la normativa, sino también desde la revisión bibliográfica.

5.1. RESPONSABILIDAD DIRECTA DEL TRABAJO SOCIAL EN EL CONTEXTO ESCOLAR

Sabemos que cuando un niño una niña y un adolescente llega a su institución educativa no lo hace solamente con su mochila de cuadernos y libros. Llega con todo lo que él es como persona, con lo que es su vida, con lo que piensa y siente, con sus deseos y proyectos, con sus preocupaciones y temores. Al entrar al aula y al encontrarse con su profesor y compañeros lo hace con todo ello.

La lectura correspondiente de esta realidad hace que los profesionales de Trabajo Social estén preparados para actuar, desde el contexto escolar, sobre el conjunto de cuestiones que son determinantes tanto de las instituciones como de los estudiantes como son, entre otros:

a. Las variables externas a las instituciones educativas pero con incidencia dentro de ellos en la vida de los estudiantes, representadas por el conjunto de circunstancias personales, familiares y sociales de cada niño de cada adolescente con las que llega, cada día, a su institución educativa.

b. La necesaria intervención que, como consecuencia de ello, se realiza tanto dentro como fuera de la institución educativa y la capacidad de operar con lo macro y lo micro en el entorno y la persona se hacen inevitables.

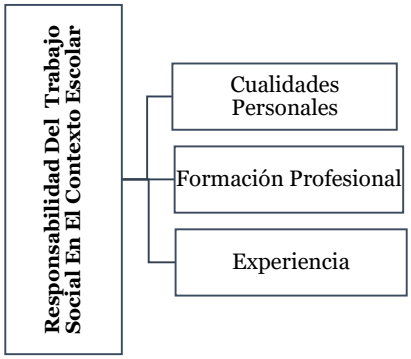
Este dentro y fuera de la institución educativa hace que para la profesión del Trabajo Social sea absolutamente necesario poder conjugar y actuar en las siguientes dualidades: La representada por la infancia, adolescencia en donde el primer término remite a lo más amplio a lo más externo del contexto escolar y, el segundo, se concreta en lo más interno y en la situación específica de cada estudiante, en su contexto institución educativa-aula. La que se deriva de las necesidades educativas- necesidades sociales, las primeras identificadas y reflejadas dentro del sistema y con incidencia en la vida escolar del estudiante pero, con frecuencia, derivadas de las segundas que, estando fuera, inciden dentro y se localizan en múltiples situaciones como puede ser: la tipología y características familiares del estudiante, del entorno social donde vive, acontecimientos puntuales que pueden modificar la dinámica cotidiana de cualquier familia, etc.

La necesaria relación entre la institución educativa - la familia, en el continuo que va del máximo acercamiento al máximo alejamiento, en razón de la distancia social que

puede existir entre ambos sistemas como es el caso, en ocasiones, de algunas familias migrantes recién llegadas a la ciudad o de grupos familiares de minorías étnicas o culturales o, en otras, por desencuentro o conflicto relacional recíproco entre la institución educativa y el grupo familiar.

Las acciones de los trabajadores sociales en el contexto escolar, con frecuencia, se centran inicialmente en situaciones de dificultad de algunos estudiantes que son detectadas por los profesionales docentes y, no siempre, los padres o responsables legales de estos estudiantes aceptan, en un primer momento, que se les invite a buscar alternativas de solución y/o dejarse ayudar a través de la correspondiente intervención socio familiar.

Figura 25: Responsabilidad del Trabajo Social en el contexto escolar



Elaboración Propia (2014-2016)

El cuerpo teórico de la disciplina completa el repertorio de competencias que los profesionales de Trabajo Social están en condiciones de poner al servicio de la intervención desde el contexto educativo, que resulta de especial utilidad:

a. El carácter científico-práctico y la metodología inductivo-operativa, específico de la disciplina, en la que prima el para qué, frente al por qué, resultando por ello, las actuaciones de estos profesionales, con efectos prácticos en el futuro inmediato de los estudiantes.

b. Permite proponer y centrar la observación en las interrelaciones de las personas individualmente consideradas como de las instituciones, adquiriendo de esta forma mayor valor las relaciones de los elementos como espacio de intervención.

c. La capacidad de uso de la comunicación humana como herramienta básica de la disciplina, competencia que proporciona parte de la formación específica de estos profesionales.

El resultado de todo este bagaje teórico-científico hace que el trabajador social se perfile como un profesional con capacidad para actuar entre diferentes dispositivos, lo que facilita la coordinación y el trabajo conjunto en equipo y la interdisciplinariedad, tanto dentro del contexto educativo y las instituciones educativas como la comunidad. Con capacidad de actuar simultáneamente con otros intervinientes mediando en las relaciones si fuera necesario y, de esta forma, favoreciendo la comunicación y colaboración de los responsables implicadas en cada caso, pudiendo contribuir también a la articulación de redes formales o informales.

El conjunto de la situación permite definir inicialmente y de forma descriptiva el perfil profesional en el contexto escolar como:

El trabajador social desde el contexto educativo funciona como un interviniente social, desde el dispositivo social con mayor capacidad de promover y favorecer las respuestas preventivas y de protección a la infancia y adolescencia.

Siendo su papel transversal, interdependiente y complementario con el de otros profesionales, instancias o instituciones. La especificidad de esta disciplina hace que:

a. El trabajador social en el contexto escolar incida directamente, mejor que cualquier otro perfil, en educativo-asistencial, preventivo, promocional de la infancia y la adolescencia.

b. El trabajador social, en esta área, funciona como figura bisagra se moviliza en el continuo “dentro-fuera” del sistema, como parte específica de su espacio profesional, por el conocimiento y la especial destreza que esta disciplina proporciona en el manejo de los recursos sociales complementarios a la tarea educativa.

c. La formación específica de los trabajadores sociales en comunicación humana favorece la clarificación en la definición de las relaciones, en un medio en el que es frecuente que existan dificultades para el entendimiento entre el triángulo de implicados: los estudiantes, la familia y los profesores.

En este medio, más que en otros, es necesario contemplar a la familia, como el principal recurso, ya que siempre habrá estudiantes en riesgo, siendo esta faceta de la atención a la infancia a la adolescencia una de las más específicas del Trabajo Social.

El trabajador social contribuye, por la experiencia y especificidad profesional, mejor que otras disciplinas a facilitar el ajuste de las expectativas de todos, ya que los problemas o dificultades sociales, generalmente, no tienen fácil ni rápida solución.

La actual tipología de la población y las problemáticas y necesidades que presentan requieren una atención específica y diversificada la propia Ley de Trabajo Social contempla la diversidad como principio, por lo que la presencia de diferentes perfiles profesionales, como el del trabajador social, en el contexto escolar, avala esta circunstancia y se sitúa en concordancia con la realidad.

5.2. PERFIL DEL TRABAJADOR SOCIAL

La carrera profesional de Trabajo Social posee un perfil profesional que planifica, coordina actividades de la institución educativa, tendiente a lograr el estudio, el diagnóstico y tratamiento de los problemas sociales que afectan el aprendizaje de los educandos, propiciando una consciente y sistemática participación de la comunidad en el quehacer escolar.

El Licenciado en Trabajo Social es un profesional que demuestra una sólida formación integral, disciplinaria, científica, tecnológica, humanística, ética y moral.

Desarrolla propuestas innovadoras de intervención social; mediante el enfoque basado en competencias capaces de resolver los problemas detectados y mejorar el nivel y condiciones de vida en el aspecto personal, familiar, comunitario y en la sociedad.

Con capacidad en comprensión, interpretación, aplicación y respeto de los Derechos Humanos, Legislación Laboral y normativas aplicables a la profesión de la administración pública y privada.

Con capacidad cognitiva y procedimental para la investigación básica y aplicada con diversos enfoques epistemológicos y articuladas con lógicas de intervención social.

Con capacidad para la elaboración de diagnóstico social, gestión, formulación y evaluación de proyectos.

Desarrolla y participa en procesos de diseño, gestión y evaluación de políticas y servicios sociales que contribuyan al desarrollo humano.

Posee habilidades para trabajar con equipos inter y multi disciplinarios en investigaciones y proyectos sociales.

Comprometidos con el desarrollo humano, que reconocen y aceptan la diversidad, promoviendo la participación y la ciudadanía, así como la defensa y promoción de los derechos humanos, con una clara opción por la justicia social.

5.2.1. Perfil del Trabajo Social en el contexto escolar ~~ducativo~~

Trabajo Social desde el contexto escolar ~~ducativo~~ es comprendido como el área que investiga procesos específicos que se refieren a las condiciones de vida de los estudiantes, sus necesidades y potencialidades. Interviene también en el reconocimiento y la resolución de problemas entre las interacciones humanas e institucionales, a fin de lograr un mayor bienestar social.

Se ocupa del mejoramiento del entorno de los estudiantes y de atender las necesidades de una población específica (población estudiantil), en un determinado periodo de tiempo con la meta de alcanzar mayor integración.

Aborda la práctica profesional y metodológico del Trabajo Social, conectándose con los contextos y dinámicas emergentes que generan los movimientos de la sociedad, en este sentido el trabajador social de esta área desarrolla habilidades que le permiten considerar las culturas, representaciones simbólicas, lenguajes, interacción y actos comunicativos con y para las personas con las que interviene.

Cuenta con una constante reformulación de los objetivos y planes, acoplándose a las constantes transformaciones de la realidad social; interviene desde una perspectiva global para alcanzar las condiciones que permitan el bienestar y desarrollo de la institución educativa.

En el contexto escolar, ~~ducativo~~ Trabajo Social refleja y detecta problemáticas sociales que afectan al estudiante en todo su proceso de desarrollo, lo cual ubica a la institución educativa como un pilar importante para la prevención y la promoción del bienestar integral.

Trabajo Social actúa como instancia mediadora entre el estudiante y el resto de actores que se vinculan al proceso educativo, buscando siempre promover su protección, la resolución de carencias emergentes o inmediatas (familia, salud, legal, social, comunitario) y la convivencia armónica.

Los procesos específicos de socialización y las relaciones que se producen entre los estudiantes con el ámbito educativo repercuten en su experiencia educativa global. Su interacción con el medio escolar, la familia y la comunidad determina en gran medida su trayectoria personal, académica y social.

El profesional del Trabajo Social es un elemento indispensable en el contexto escolar y su función es de agente en la detección y prevención del suicidio de estudiantes niños, niñas adolescentes además de situaciones tales como: absentismo escolar, desmotivación, problemas de conducta que afecten a la convivencia escolar, bullying o acoso entre iguales, indicadores de desprotección o negligencia en el contexto familiar, falta de higiene, problemas de alimentación (obesidad, anorexia), maltrato, desestructuración familiar, inadaptación escolar, exclusión social y laboral, absentismo escolar, fracaso escolar, integración de inmigrantes, violencia y acoso escolar, embarazos no deseados, adicciones y drogodependencias.

El Perfil del Trabajo Social en el contexto escolar se orienta para:

- Desarrollar y mejorar las condiciones que necesita el estudiante para atravesar la etapa de aprendizaje, detectando y trabajando para superar los factores de riesgo que incidan desfavorablemente en esta etapa, mediante el desarrollo de la inteligencia emocional, la educación en valores, la promoción de la igualdad de oportunidades y de trato, el cambio de la conciencia social hacia los estudiantes con diversidad funcional y al mismo tiempo trabajando con ellos el empoderamiento y la autonomía, para poder salvar por si mismos los obstáculos.
- El Trabajo Social resulta ser un recurso indispensable para el estudiante con dificultades sociales, derivadas de su contexto socio-familiar y comunitario, además de ser un perfil profesional de referencia en mediación de conflictos.
- Trabajar con las familias potenciando estilos educativos saludables que promuevan el desarrollo integral del niño, niña y adolescente, impulsando la creación y dinamización de espacios de formación, mediante el apoyo y consejería a los grupos y asociaciones de madres y padres y la creación de escuelas de familia. Igualmente en la

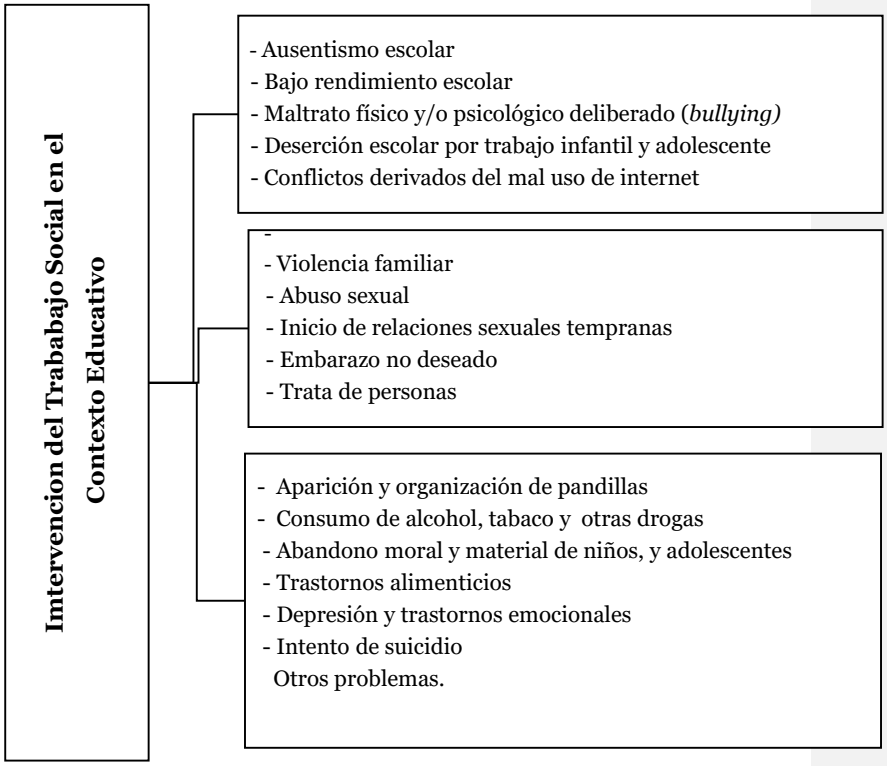
valoración del contexto socio-familiar de los estudiantes con necesidades específicas de apoyo educativo, estableciendo objetivos conjuntamente desde la familia y desde la institución educativa.

- Trabajar con el profesorado realizando funciones de información, formación, orientación, seguimiento y coordinación para generar respuestas educativas integradoras, estableciendo objetivos realizables en coordinación con los equipos educativos multidisciplinares e interdisciplinares, y con las redes de protección social externas al contexto educativo realizando funciones de coordinación y cooperación con servicios sociales, servicios sanitarios, servicios de protección de niños y adolescentes, etc.

La intervención desde el Trabajo Social es indispensable para: desarrollar campañas de sensibilización e información a la ciudadanía, más en concreto a profesionales de la educación, padres y madres y comunidad, para la prevención y atención a las situaciones negativas que afectan al desarrollo de nuestros estudiantes, así como el fortalecimiento en el aspecto físico, emocional e intelectual para mejorar su calidad de vida y desarrollo de principios y valores, que contribuyan a la convivencia, la justicia y el desarrollo del trabajo colaborativo en grupo, garantizando el funcionamiento de la cohesión social, para impulsar actividades de movilización, generación de cambios de actitud, de promoción de acciones de conjunto y sobre todo para establecer los protocolos de actuación ante las situaciones anteriormente mencionadas.

Entre las problemáticas socioculturales que afecta la situación y el desempeño académico de los estudiantes se evidencia en la siguiente figura:

Figura 26: Intervención del Trabajo Social en el contexto escolar



Elaboración Propia (2014-2016)

La intervención de Trabajo Social, entonces, responde a factores que implican una vulneración y riesgo en el proceso educativo. En este ámbito, su intervención contribuye al desarrollo integral del estudiante, considerando si el entorno familiar, comunitario y social es favorable o no para su proceso educativo, propiciando la creación de las oportunidades educativas, procurando que el entorno inmediato sea estimulante para alcanzar un adecuado rendimiento académico, e incentivando la corresponsabilidad de cada uno de los actores de la comunidad educativa, es decir docentes, estudiantes y familias.

La intervención de Trabajo Social, se traduce en acciones que faciliten el acceso y fortalecimiento a los distintos servicios e instancias comunitarias, sociales, disponibles en la localidad donde se ubique la institución educativa –o en su defecto distritales o

zonales- que favorezcan el abordaje ampliado de una determinada problemática; como son, centros de salud, universidades, juzgados de familia, defensorías municipales de niños y adolescentes, centros de apoyo familiar, defensoría del pueblo, sección de familia de la policía nacional, instituciones de apoyo, etc.

Figura 27: Competencias profesionales del Trabajo Social

Competencias profesionales del Trabajo Social	Realiza investigaciones sociales Promueve programas y servicios institucionales
	Apoya en la intervención individualizada Interviene en la atención a grupos para el desarrollo humano
	Realiza promoción comunitaria Participa en la gestión de proyectos comunitarios

Elaboración Propia (2014-2016)

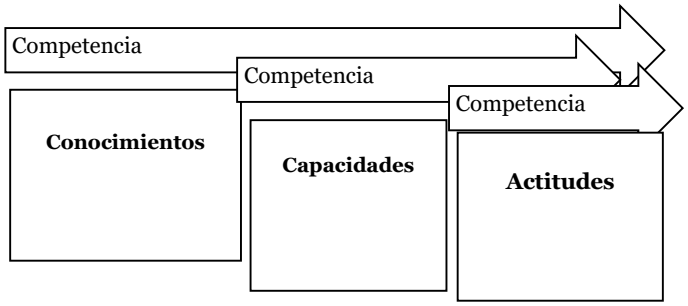
5.3. COMPETENCIAS DE INTERVENCIÓN DEL TRABAJO SOCIAL EN EL CONTEXTO ESCOLAR

En concordancia con la UNESCO, (2014) se entiende por competencia la capacidad que permite realizar óptimamente una determinada actividad, implica querer hacer, saber por qué y cómo hacer y poder hacer una acción exitosa.

Las competencias tienen cinco características fundamentales (Tobón):

i. Se basan en el contexto
ii. Se enfocan a la idoneidad
iii. Tienen como eje la actuación
iv. Buscan resolver problemas
v. Abordan el desempeño de su integridad

Figura 28: Competencias de intervención del Trabajo Social en el Contexto escolar



Elaboración Propia (2014-2016)

5.2.2. Competencias conceptuales:

1) Conoce y analiza la concepción filosófica y teórico metodológico ~~a~~en que se sustenta el Trabajo Social, para interpretar la realidad social y las políticas sociales en que se enmarca su acción profesional.

2) Interpreta el Código de los Niños y Adolescentes, Derecho de Familia, Ley de Educación en el Perú, Reglamento, Acuerdos Ministeriales y demás Normativas, Planes, Programas y Políticas Sociales referentes a niños, niñas y adolescentes.

3) Describe las nociones para la valoración y análisis de las características familiares, socio-económicas, culturales y del entorno del ser humano.

4) Utiliza metodologías de planeación, programación y elaboración de proyectos sociales dirigidas a la atención de las necesidades y problemáticas sociales.

5) Contribuye a la renovación, capacitación y formación en enfoques y técnicas de innovación del Trabajo Social para la intervención socio-familiar, en el ámbito educativo.

5.2.3. Competencias procedimentales:

1) Analiza en forma interdisciplinaria los problemas de su campo profesional y sus alternativas de solución.

2) Establece y mantiene relaciones fluidas con los estudiantes, sus familias y demás miembros de la comunidad educativa, mostrando habilidades sociales, capacidad

de gestión, capacidad de relación, comunicación y respeto a la diversidad, aportando soluciones a conflictos que se presenten.

3) Brinda confianza y apoyo a estudiantes y familias, para que tengan la facilidad de manifestar sus necesidades, puntos de vista y circunstancias.

4) Identifica factores de riesgo que afecta a los estudiantes.

5) Transmite información, ideas, problemas y soluciones desde una perspectiva social, a un público especializado o no especializado.

6) Mantiene capacidad de respuesta ante problemáticas o fenómenos sociales novedosos o emergentes, empleando el sentido común y la iniciativa.

7) Diseña estrategias y ejecuta acciones de intervención que dinamizan la participación de los estudiantes, profesores, familia y comunidad en los proyectos de desarrollo social.

8) Interviene en situaciones sociales críticas, que requiere el abordaje de necesidades específicas en los estudiantes.

5.2.4. Competencias actitudinales:

1) Ejerce su quehacer profesional con ética, responsabilidad y conciencia social.

2) Toma decisiones asertivas y fundamentadas para cada caso.

3) Trabaja cooperativamente con otros especialistas, docentes y padres y madres de familia, para la mediación y solución de conflictos en el contexto escolar.

4) Posee flexibilidad en cuanto a la implementación de nuevas formas de abordaje, tiempos, modalidades de trabajo, etc.

5) Se orienta en la búsqueda de soluciones proactivas a los conflictos.

6) Se capacita y actualiza permanentemente en las áreas vinculadas con su profesión.

5.4. FUNCIONES DE INTERVENCIÓN DEL TRABAJO SOCIAL EN EL CONTEXTO ESCOLAR

Según el artículo 6to. del Estatuto de la profesión de Trabajo Social en el Perú, establece como funciones generales prioritarias y específicas de los servicios especializados de orientación educativa, psicopedagógica y profesional, las siguientes:

5.4.1. Funciones generales

a) Participa en el apoyo y asesoramiento a las instituciones educativas.

b) Elabora y difunde materiales e instrumentos de orientación educativa y de intervención socio psicopedagógica.

c) Coordina las actividades de orientación educativa y socio familiar que se ejecuta en la institución educativa.

d) Trabaja multidisciplinariamente en el tratamiento de la diversidad de problemas presentados por los estudiantes.

e) Detecta y recibe de los docentes aquellas condiciones personales y sociales que faciliten o dificulten el proceso de enseñanza - aprendizaje de los estudiantes y su adaptación al ámbito escolar.

f) ~~h)~~ Colabora en la orientación académica, para favorecer en los estudiantes la toma de decisiones.

g) Colabora en la orientación del estudiante en los procesos de transición a otras etapas e itinerarios educativos y al mundo del trabajo.

h) Lleva a cabo la orientación psicopedagógica sobre el proceso de enseñanza - aprendizaje y sobre la adaptación personal y social en el contexto escolar.

i) Asesora a las familias o a los representantes legales del estudiante, participando, en su caso, en el desarrollo de programas formativos, como escuela para padres.

5.4.2. Funciones principales

Las funciones de cada profesional dentro de los equipos, señala como funciones prioritarias del trabajador social las siguientes:

a) Asesora a la comunidad educativa sobre aspectos familiares y sociales del alumnado y sobre los recursos socioeducativos de la zona.

b) Realiza el estudio y la valoración socio familiar de los casos detectados, elaborando la propuesta de intervención socioeducativa o bien derivándolo hacia el recurso pertinente, con el posterior seguimiento y evaluación del caso.

c) Participa en el desarrollo de programas de orientación escolar, consejería, mediación de conflictos y en programas formativos para padres y madres de estudiantes.

Partiendo de esta determinación normativa y desarrollándola, señalamos las funciones, actividades y programas que podrían desarrollar los trabajadores sociales en el

contexto escolar, intentando abrir un amplio abanico de posibilidades, que en cada realidad concreta deberán ser valorados y priorizados adecuadamente, atendiendo al contexto particular en el que se interviene. Las condiciones y elementos de trabajo con los que se encuentre cada profesional determinarán el énfasis en unas líneas de actuación u otras, el carácter de la intervención y el nivel de implicación en las tareas, asumiendo una mayor o menor responsabilidad en su realización.

~~5.5.~~

~~ducativo~~Para establecer los ejes y temáticas de intervención del Trabajo Social realizaremos una clasificación sobre la naturaleza fundamental de los problemas con los cuales operan los trabajadores sociales (Campos, 2007)

1) Necesidades: Entendemos por necesidad a aquella situación-problema, definida objetiva y subjetivamente, en la cual se pone en peligro la supervivencia material de las personas afectadas. Lo que está en juego será fundamentalmente y de forma hegemónica, la insatisfacción de las necesidades de reproducción de la vida material.

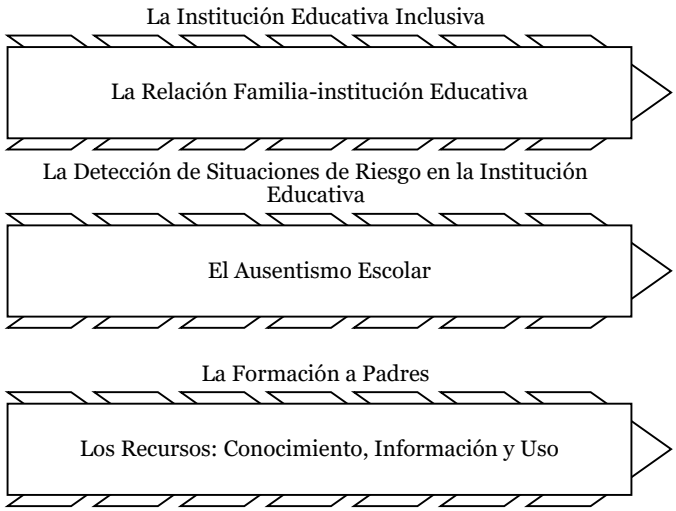
2) Dificultades: Entendemos por dificultad a aquella situación-problema, definida objetiva o subjetivamente, en la cual las personas o familias se encuentran los medios (internos y externos) o las estrategias de afrontamiento adecuadas para transformar dicha situación, sea por falta de conocimiento. Información, recursos personales, acceso a medios externos o cualquier otra fuente. Desde esta perspectiva, una dificultad es una situación-problema que puede ser superada, modificada o trasformada, aunque circunstancialmente el usuario no encuentra los mecanismos para dicha transformación. En cualquier caso, como señala Watslawick, Weakland y Fish (1996), el desarrollo de la situación problema caracterizada de dificultad es siempre incierto.

3) Problema: Entendemos por problema a aquella situación-problema definida objetivamente que no tiene, en el momento presente, ningún tipo de solución y, en consecuencia, es irreversible e inamovible. Desde esta perspectiva, los problemas generan múltiples y combinadas dificultades vinculadas a las características singulares del problema.

4) Conflicto: Entendemos por conflicto a aquella situaciones-problema, definida objetiva o subjetivamente, en las cuales dos o más personas o sistemas significativos manifiestan visiones divergentes sobre la naturaleza de la situación generadora de malestar y, en consecuencia, pugnan simétricamente sobre la manera más favorable de resolución, manteniendo visiones unilaterales que satisfacen sus necesidades particulares.

En el desempeño profesional del trabajador social en el contexto escolar y que funciona como ejes en los que se asientan otras acciones se presenta en la siguiente figura:

Figura 29: Ejes y temáticas de intervención del Trabajo Social en el contexto escolar



Elaboración propia (2014-2016)

1. La institución educativa inclusiva:

Desde el sistema educativo, además de ser este concepto una apuesta normativa-legal explícita desde el año 2003, la perspectiva inclusiva puede llegar a tener un mayor alcance ya que está dirigida a la población de menor edad: infancia y adolescencia, por lo que los planteamientos y esfuerzos en esta línea potenciaran el desarrollo social, individual y colectivo en un marco de "normalidad".

Sin pretender en este momento abordar la cuestión en toda su dimensión, es importante señalar que, los trabajadores sociales, por su formación y para este objetivo disponen entre otras herramientas de:

- Competencia en la comunicación (comunicar y comunicarse).
- Competencia en las relaciones (consecuencia y ligado a la anterior).

- Competencia y capacidad para simultáneamente conocer-hacer (investigación-acción). Ir descubriendo-ir actuando.
- Capacidad para colocar en el eje central de lo social (grupal o colectivo) a la persona en toda su dimensión.

Este repertorio de competencias permite que, para el objetivo transversal de la inclusión, puedan desplegar en las actuaciones en el contexto escolar las siguientes estrategias:

La apuesta por los elementos comunes: la búsqueda de las coincidencias en la tríada estudiantes, padres, profesores. Lo que acerca, une, en una misma familia, en los profesionales de una misma institución educativa, en los estudiantes es avanzar para identificar y significar los nexos de unión que con seguridad siempre existen.

La utilización del lenguaje y la comunicación ya que, de alguna forma, estos elementos configuran y delimitan a las personas "les hacen ser lo que son", se muestran y se les conoce a través de estas manifestaciones. El papel del trabajador social es permitir y favorecer que afloren y aparezcan todos los discursos alternativos en cada situación, lo que posibilita conocer, ser valorado, respetado, incluido en los posteriores discursos y narrativas de los demás.

~~n.~~2. La relación familia-institución educativa

El entorno familiar y el escolar –ambos sistemas-, para los estudiantes, son sus contextos más significativos, son contextos de relación, de aprendizaje, ambos son contextos afectivo-emocionales, lo que determina que cualquier incidencia, acontecimiento o suceso positivo o negativo ocurrido en ellos, adquiera en la vida de los estudiantes trascendencia y amplitud que, en ocasiones, pudiera parecer desmedida y, como consecuencia también las reacciones de los adultos.

El niño, niña y adolescente son elementos de enlace entre ambos mundos, pudiendo verse beneficiado o perjudicado en el lugar de intermediación que su condición de estudiante le otorga, en función de cómo se configure y desarrolle la relación familia-institución educativa.

Las instituciones educativas, en ocasiones o con frecuencia, encuentran también dificultades para atender a la diversa tipología familiar emergente, para dar respuesta y asumir a la diversidad de estudiantes.

Entre las expectativas y demandas de las instituciones educativas y de las familias, es favorecer que se aproximen sus realidades y la tríada padres, profesores y estudiantes pueda llegar a encontrarse, y lo hagan compartiendo escenarios y objetivos.

~~0.~~3. La Convivencia y clima social en las instituciones educativas

En general, en los últimos años, los planes y propuestas de acción a favor de mejorar la convivencia en las instituciones educativas, es una constante de las normativas de las diferentes estructuras administrativas responsables del Sistema Educativo, el Ministerio y la Gerencia de Educación.

Este hecho informa claramente de la preocupación, al menos teórico-formal, por la cuestión. El fenómeno tiene dos dimensiones. La cotidiana que se vive, conoce y se trabaja diariamente en las instituciones educativas y la dimensión que trasciende a los propios centros, llega a los medios de comunicación, desencadena múltiples reacciones, a veces de alarma social, amplificando un hecho o los hechos.

Como problemas más conocidos aparecen:

La violencia entre iguales que puede darse entre compañeros y, en ocasiones, entre familias de una misma institución educativa. Este fenómeno presenta multitud de manifestaciones y grados que van desde el desprecio, al rechazo, el aislamiento, el acoso, hasta la agresión verbal o física. Las diferentes formas de abuso de los adultos sobre los estudiantes. La violencia –agresiones-de estudiantes a los profesores. Las agresiones de los padres al personal docente.

Lo destacable como elemento de análisis para las intervenciones desde la perspectiva social es:

Analizar la importancia que tienen, por las consecuencias y efectos en el desarrollo y la vida de los estudiantes, un inadecuado clima social duradero y la conflictividad relacional en las instituciones educativas.

La tendencia que se aprecia es que cada vez tienen menor edad, algunos de los estudiantes implicados directa o indirectamente en situación de dificultad convivencial, tanto dentro como fuera de las instituciones educativas.

El hecho de que las dificultades para la convivencia interfieren en la dinámica general de las instituciones educativas, en la situación de enseñanza-aprendizaje y, por ello, en los rendimientos escolares, el fracaso escolar, el abandono prematuro de la enseñanza, etc.

~~p.~~4. La detección de situaciones de riesgo en la infancia y adolescencia en la institución educativa

Como se viene señalando, las instituciones educativas son lugares privilegiados para la detección de las situaciones en riesgo de la infancia y adolescencia en sus diferentes formas y manifestaciones, ya sea la negligencia, el desamparo, el abandono, el abuso-explotación, la pobreza, etc.

El trabajo de sensibilización con profesores y/o equipos directivos, para que adquieran el compromiso personal de comunicar los hechos observados en la forma en que en cada lugar este establecida.

El contacto con las familias a través de visitas domiciliarias para conocer la situación que desencadena esas circunstancias, sin olvidar que, en general, las familias que encuentran dificultades para dar la atención mínima adecuada a sus hijos, son familias que está necesitando también ayuda.

La intervención: socio familiar cuando procede, con derivación o no, trabajando en red y simultánea a la de otros dispositivos, etc. Delimitando lo que asume los docentes el trabajador social, la familia, en qué condiciones y plazos, etc.

~~q.~~5. El ausentismo escolar

Fenómeno que igualmente viene siendo abordado y contemplado en la mayoría de los marcos legislativos de las diferentes estructuras administrativas con competencia en el ámbito educativo.

Gran número de las diferentes instituciones educativas vienen aplicando, desde hace años, programas diseñados para dar respuesta a este fenómeno. En la bibliografía están referenciados algunos de los materiales e instrumentos para la prevención y control del ausentismo escolar.

Para la intervención del trabajador social, es importante tener en cuenta que en general, las posibilidades de actuación de los profesionales se verán limitadas, si no está adecuadamente registrado el fenómeno, número de faltas injustificables o sin justificar.

Los estudios demuestran que, en general, el ausentismo no es el problema, es un indicador de múltiples situaciones de dificultad de los estudiantes y sus familias. A veces, el ausentismo, es una respuesta a la falta de comunicación y entendimiento entre la familia y la institución educativa. Funciona como una ruptura de relación.

No requiere el mismo tratamiento ni tiene el mismo carácter el ausentismo registrado de un estudiante con nivel de educación inicial, que el de un estudiante en el nivel de educación primaria y secundaria donde los recursos personales que se pueden poner en juego varían.

La persistencia de faltas de asistencia, cuando no existe una causa mayor que lo explique, de alguna forma, introduce en la vida de los estudiantes, la práctica y el aprendizaje para el incumplimiento de las normas.

La persistencia del ausentismo está ligada, entre otros fenómenos, a dificultades de relación, de adaptación, de convivencia, al fracaso escolar, al abandono prematuro de la enseñanza por parte del estudiante ausentista.

El ausentismo permitido se puede contemplar, también, como la dejación o la negación del disfrute un derecho a estos estudiantes, -el derecho a la educación.

La Formación a Padres de Familia; es una de las cuestiones que recogen, tradicionalmente, como encargo específico, para los trabajadores sociales, las diferentes normas legales sobre la orientación educativa.

En el contexto del Trabajo Social y por la especificidad de la disciplina esta cuestión no es un hecho aislado o una tarea en sí misma, es parte de un proceso más amplio y, con frecuencia, consecuencia, como es la intervención socio familiar que comprende, al menos, el conocimiento, estudio-valoración de la situación, el asesoramiento y orientación y/o la formación.

~~r.~~6. Los recursos: Conocimiento, información y uso:

El conocimiento de los recursos y servicios, así como su utilización es otro tema que tradicionalmente, las normativas sobre intervención educativa atribuyen a los profesionales de Trabajo Social. A la vez que es un contenido habitual en el desempeño de los trabajadores sociales en todos los ámbitos, instrumentalizándose sus usos para la consecución de otros objetivos o como apoyo temporal a la intervención social, son un medio, no un objetivo.

CAPÍTULO VI

MÉTODOS DE INTERVENCIÓN DEL TRABAJO SOCIAL EN EL CONTEXTO ESCOLAR

~~DUCATIVO~~

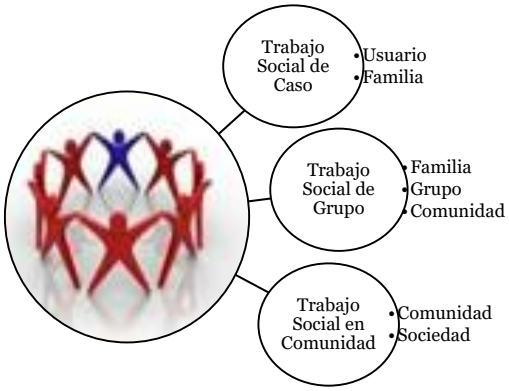
INTRODUCCIÓN

El método o los métodos en Trabajo Social presentan una estructura y procesos que se configuran en torno a las fases interrelacionadas que posibilitan conocer, diagnosticar, establecer un plan de acción, ejecutar dicho plan y evaluar los procesos y los resultados alcanzados. De esta manera, se logra profundizar en el conocimiento e intervenir con la persona, grupo y comunidad para producir cambios o transformar la realidad social. Lógicamente, las técnicas y el modo de implementar las fases y procesos están supeditados a los paradigmas de estudio o investigación que se apliquen, así como los modelos y niveles de intervención.

En general, puede decirse que las acciones del trabajador social en el contexto educativo se dividen en tres grandes métodos de intervención:

1. Primer método: Trabajo Social de Caso
2. Segundo método: Trabajo Social de Grupo
3. Tercer método: Trabajo Social con Comunidad

Figura 30: 4Métodos de intervención del Trabajo Social en el contexto escolar ~~ducativo~~



Elaboración Propia (2014-2016)

Dentro de cada método de intervención el trabajador social desempeña funciones que apuntan hacia la potenciación de las actividades de enseñanza–aprendizaje que se desarrollan en la institución educativa, de forma directa o indirecta (Haras, 1973).

~~1.1.~~6.1. PRIMER MÉTODO DE INTERVENCIÓN: TRABAJO SOCIAL DE CASO INDIVIDUAL ~~ducativo~~

El proceso de intervención en Trabajo Social con caso tiene un doble significado: intervención general, entiende la intervención como el trabajo desarrollado por el trabajador social desde el primer contacto con el estudiante; "fase de intervención", donde la intervención es una operación dentro de la estructura básica del procedimiento en Trabajo Social de Caso Individual.

El pilar fundamental de la intervención lo conforma la relación interpersonal establecida entre el estudiante y el trabajador social. En ella el profesional despliega cualidades como la creatividad, la improvisación, la racionalidad, la espontaneidad, flexibilidad, rigor metodológico, recursividad, tecnicismo y la tolerancia.

El proceso de intervención en Trabajo Social de caso individual, lleva implícito a su vez los procesos de información, asesoramiento y orientación, apoyo, evaluación, derivación, coordinación y finalmente un proceso educativo para el cambio.

El Trabajo Social de caso individual, se constituye como uno de los métodos más utilizados en la intervención profesional dentro de las directrices de la política social. Se caracteriza por la incorporación de un apoyo sistematizado, metódico y técnico.

Trabajo Social de caso individual, entronca su identidad y tradición en el mismo núcleo de la profesión. Está influenciada por una clasificación inicialmente simple por la cual, se considera que los niveles de intervención del Trabajo Social se organizan por escalones de complejidad: de lo micro-social a lo macro-social. De esta manera, focaliza su atención en la persona y su red de relaciones primarias: la familia, la institución educativa y la comunidad.

6.1.1. Conceptualización de Trabajo Social de caso individual

Según Richmond, Mary (1862) El Trabajo Social de casos es el conjunto de métodos que desarrollan la personalidad, reajustando consciente e individualmente al hombre a su medio social. El fin fundamental es la conservación y el desarrollo de la personalidad, fin común a muchas otras formas de servicio. La definición de Mary Richmond tiene como eje central la combinación de 4 intervenciones:

1. La comprensión de la individualidad
2. La comprensión de los recursos, peligros e influencias del medio social
3. La acción directa de la mentalidad del trabajador social con el usuario
4. La acción indirecta ejercida por el medio social

La base de toda esta acción racionalizada se fundamenta en:

1. El respeto a la personalidad
2. La confidencialidad del trabajador social
3. Estimular nuevas necesidades, suscitar nuevos retos.
4. Una ayuda material y emocional controlada
5. La participación de todos aquellos recursos disponibles.

Elementos claves en su sistematización:

1. Individualidad

2. Personalidad
3. Entorno Social

Según Hamilton, Amy Gordon (1892 – 1967) El hombre es un organismo biosocial; el caso, el problema y el tratamiento siempre deben ser considerados por el trabajador social como un proceso psicosocial. El caso social es un acontecimiento vivo, que siempre incluye factores económicos, físicos, mentales, emocionales y sociales, en proporciones diversas.

Según, Perlman, Harris ~~Perlman~~ (1960-1980) El proceso de caso social, es un proceso de resolución de problemas, por cuanto emplea el método sistemático y ordenado en que se basa todo pensamiento y consideración encaminados a la acción como quiera que los problemas que trata son los que experimenta el individuo en su contexto social.

Los medios que se pueden encontrar en los recursos ambientales y en el propio usuario. En ambos casos, el especialista en caso social, en profunda armonía con el usuario le ofrece apoyo y estimula a ejercitar y emplear sus energías y medios actuales o potenciales para pasar de la situación de conflicto a la solución, del problema a la decisión o acción.

Según, Góomez, Amanda (1971) Se da el nombre de caso social a un individuo, ~~o familia~~ afectado~~s~~ de un problema material o inmaterial que no esté~~n~~ en capacidad de resolver por sí solo~~s~~. Podemos definir el Trabajo Social de caso, como un método específico por medio del cual se trabaja en la dualidad de la persona humana haciendo énfasis en sus fenómenos psico-sociales y afectivos, con el fin de extinguir el problema individual mediante un proceso de educación que permita la nueva readaptación del hombre o de la familia, a una vida normal dentro de su ambiente social.

Davisóon, Evelyn. (1973) conceptualiza: El Trabajo Social de caso como un servicio personal proporcionado por trabajadores sociales, calificados a personas que requieren ayuda especializada para resolver algún problema material, emocional u otro. Es una actividad disciplinada que requiere una plena apreciación de las necesidades del usuario ~~cliente~~ en el lugar que ocupa en su familia o en la comunidad.

Torres, Jorge (1988) El método de caso es definido como proceso para ayudar al individuo a afrontar con eficacia sus problemas, mediante acciones psico-sociales que

operen cambios normativos en la conducta de equilibrio individual.

Moix, Manuel (1991). El Trabajo Social con caso es un método de ayuda basado en un cuerpo de conocimientos, en la comprensión del usuario y de su problema, y en el empleo de técnicas aplicadas, para su intervención. Es científico, por cuanto deriva sus conocimientos de la ciencia social. Combina los elementos psicológicos y los sociales; en una palabra, es un método psicosocial.

El trabajo Social de caso se constituye como uno de los métodos más utilizados en la práctica profesional, dentro de las directrices de la política social. Se caracteriza por la incorporación de un apoyo sistematizado, metódico y técnico. La práctica profesional va a estar dotada de un diagnóstico y un estudio sistemático de los casos individuales.

Ubicado el caso social, dentro de un proceso de investigación científico pasaremos a la explicación teórica del mismo. Si algo caracteriza al trabajador social es el dominio teórico de una metodología y la adecuación de la misma a la práctica. La teoría es la abstracción del día a día de los profesionales. Ésta, permite obtener una serie de contenidos teóricos que el trabajador social con casos debe conocer para posteriormente aplicarlos.

La espina dorsal del proceso de intervención del Trabajo Social con Casos, es la relación interpersonal que se establece con el estudiante. Los objetivos profesionales así como la aplicación de la metodología de trabajo se irán desarrollando sobre ella. Esta relación trabajador social-estudiante reúne unos requisitos imprescindibles, entre ellos destacamos el concepto de empatía o "ponerse en el lugar del otro", el de calidez y el de confianza. Estos requisitos facilitan la fluidez en la comunicación interpersonal. Ahora bien, debemos resaltar un aspecto que además de facilitar la comunicación permiten asegurar la constancia, el compromiso y la durabilidad de la misma y es el acuerdo (ya sea verbal o escrito) proporciona al proceso de intervención: seguridad del trabajador social y el estudiante, rigor profesional y motivación de éxito porque permite la anticipación de beneficios capaces de actuar como reforzadores de un posible cambio.

Figura 31: Método de Caso Social Individual

Elaboración Propia (2014-2016)

El trabajador social con ~~de~~ casos reúne las siguientes aptitudes (Barbero García 2003: 399):

a) Creatividad para saber adaptarse a la peculiaridad de cada caso; improvisación ya que el estudiante es imprevisible;

b) Racionalidad que aporta meditación y control a la actuación;

c) Espontaneidad que asegura la autenticidad;

d) Flexibilidad que evita la rigidez profesional;

e) Rigor metodológico que asegura la postura profesional;

f) Recursividad intrínseca dentro de la aplicación del proceso metodológico;

g) Tecnicismo entendido como la adaptación del argot profesional

h) Tolerancia que asegura la constancia de la actividad profesional incluso por periodos largos de tiempo.

6.1.2. Metodología del proceso de intervención de Trabajo Social de ~~de~~ caso individual en el contexto escolar ~~ducativo~~

La intervención de Trabajo Social de caso individual en el contexto escolar, presenta unas peculiaridades que son importantes reseñar, entre ellas, el carácter flexible y dinámico de la realidad que pretende explicar. Cada caso social individual es único, exclusivo y dinámico. El método de trabajo es metódico y flexible.

La delimitación conceptual del término intervención en caso social individual, conduce a una doble significación: Por un lado, la intervención general se entiende como toda la actividad desempeñada por el profesional desde que éste establece contacto con

el estudiante hasta que da por concluida la misma. Por otro, se entiende la intervención como un proceso dentro de la fase de intervención del procedimiento metodológico de investigación científica aplicado al método de Trabajo Social.

Además, cuenta con el suficiente rigor científico, capaz de permitir la actividad racional del profesional para la elaboración de su intervención, permitiendo intercalar los conocimientos y teorías de otras ciencias.

La intervención del caso individual se constituye como un proceso complejo de actuaciones interrelacionadas entre sí, con diferentes etapas, perfectamente ubicadas dentro de la estructura general del proceso metodológico de investigación científica.

6.1.2.1. Primer proceso metodológico

Según Bunge (citado en Sierra, 1991:42, y García Longoria, 2000: 57), toda investigación científica (en nuestro apartado, el estudio-intervención del caso social individual) sigue el siguiente proceso: determinación de la problemática a estudiar, recogida de datos, elaboración de hipótesis, procedimiento para la corroboración de las hipótesis, contraste con la realidad, elaboración de conclusiones y generalización de los resultados. Todos estos pasos se distribuyen en dos fases más generales; una fase de investigación diagnóstico y otra fase de intervención-evaluación (García Longuria, P, 2000:58).

En el siguiente cuadro se nuestra la ubicación del proceso de intervención dentro del procedimiento metodológico de investigación científica.

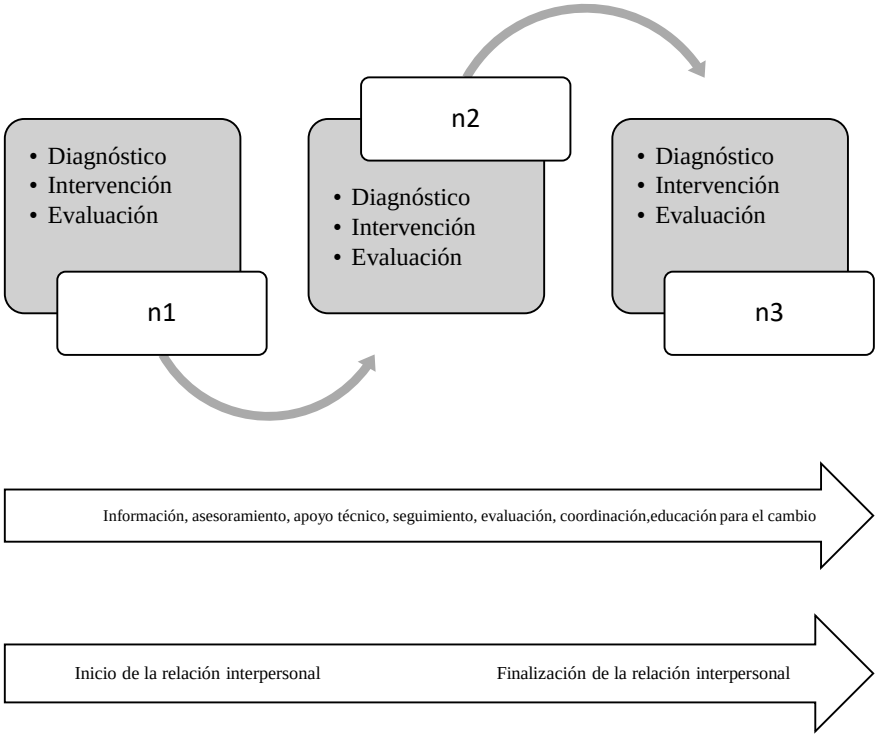
Figura 32: Fases del método de Trabajo Social

	Fases del método de Trabajo Social	
Fases del método científico	Fase 1 Investigación/Diagnóstico	Fase 2 Intervención
Identificación del problema	Detección de necesidades /problemas	Determinación del núcleo de intervención
Construcción del marco teórico	Estrategia hipótesis objetivos	Determinación del núcleo de intervención
Consecuencias contrastables	Unidad de análisis y variables	Determinación de las unidades de intervención y actividades
Prueba de la hipótesis	Recogida de datos Análisis de datos	Proceso de intervención
Conclusiones	Conclusiones de la investigación Diagnóstico	Evaluación de la intervención

Fuente: Del libro "Procedimiento Metodológico en Trabajo Social" (García-Longuria, 2000: 62).

La aplicación de todos estos pasos no es única, lineal e invariante, todo lo contrario, se aplica tantas veces como la realidad del caso social se modifique. Innumerables factores (económicos, laborales, familiares, sociales, etc.) modifica un caso social, porque el estudiante evoluciona y está en constante cambio.

Figura 33: Procedimiento metodológico de caso social individual



Elaboración Propia (2014-2016)

El proceso de intervención de Trabajo Social, está formado por una serie de subprocesos que es complejo a medida que la relación interpersonal se afianza. Esta evolución comienza con subprocesos sencillos como el de información, pasando por los de asesoramiento y apoyo, para concluir con subprocesos más complejos como es el proceso educativo para el cambio. A su vez estos subprocesos evolucionan en la actuación profesional hacia la directividad en la misma. El proceso de intervención sigue normalmente una coherencia de actuación.

A continuación explicaremos estos subprocesos:

1) Subproceso de información. Constituido principalmente por información general: adquirida por el profesional a lo largo de su formación; y una información específica: relacionada con la problemática del caso (capacidad e historia del estudiante, posibilidades institucionales, recursos específicos).

2) Subproceso de asesoramiento. El uso de toda esta información permite asesorar y orientar al estudiante hacia la consecución de un cambio favorable.

3) Subproceso de apoyo técnico. Comienza con la creación de un espacio de comunicación y confianza. Se elabora un marco cordial y profesional, donde la relación interpersonal es propicia y prepara al estudiante para el desarrollo de sus capacidades. En algunas ocasiones, el apoyo técnico también se presenta en formato de prestación o asistencia material, ya sea en materia económica o institucional. No siempre nuestra intervención está marcada por este apoyo material; pero sí debe utilizarlo cuando la demanda lo requiera e intentará dotarle de una orientación desarrollista.

4) Subproceso de supervisión y seguimiento. *A*compaña al profesional en todo momento para cerciorarse de que el desarrollo del caso es el correcto. Supervisar no es sinónimo de control o coacción; sino de adaptación del estudiante ante la actividad profesional del trabajador social. Este apartado implica el registro de los cambios experimentados por el estudiante, realizado mediante visitas domiciliarias, entrevistas de seguimiento y las actualizaciones de la historia y los informes sociales.

5) Subproceso evaluativo. Complementa al anterior, tiene un formato expreso, con unos indicadores previamente establecidos en el diseño de la intervención. Permite establecer si los objetivos se han visto cumplidos y si el desarrollo del caso ha sido el correcto o no. También permite modificar, de nuevo el diseño e influir sobre las intervenciones futuras, dotando a la intervención de recursividad y dinamismo.

6) Subproceso de derivación. Establecida esta valoración el trabajador social está en la obligación de derivar el caso, pudiendo ser la derivación definitiva o de mantenimiento.

7) Subproceso de coordinación. Entramos en la delimitación de coordinación, interna (dentro de la institución educativa); o externa (con otras instituciones). Un requisito fundamental para una correcta coordinación es el mantenimiento del respeto profesional, lo que implica la consecuente delimitación de los respectivos campos profesionales e institucionales.

8) Subproceso: Educación para el cambio. Será el colofón de la intervención, porque es el principal objetivo del trabajador social. En él vemos reflejada la línea

democrática seguida por las políticas sociales, es decir, se intenta asegurar la igualdad de oportunidades y los valores fundamentales de justicia social, igualdad y libertad.

El orden de estos subprocesos es inclusivo uno a otro. Es decir, el superior incluye a todos los demás. Todos ellos acontecen en tan sólo una entrevista o tal vez en meses de trabajo con el estudiante. Lo que debe tener en cuenta el profesional en su intervención es el orden lógico de todos estos procesos: es difícil asesorar si previamente no se está informado, no podrá derivar si previamente no hay una evaluación y seguimiento, no habrá coordinación sin derivación y así sucesivamente.

El desarrollo de los subprocesos en la intervención, es lo que principalmente dotará al Trabajo Social con caso individual de profesionalidad y rigor metodológico.

Es importante reseñar las aportaciones del Consejo General de Colegios Oficiales de Trabajo Social (2008). Distinguía entre dos formas de intervención social: la directa y la indirecta. La intervención directa es aquella que requiere de un contacto directo y personal con el estudiante; bien en forma de entrevista, de visita domiciliaria, de contacto telefónico, de reunión de grupo.

Dentro de todas estas actividades la postura profesional que adoptará el trabajador social será la de mediador y asesor; ya que éste va a actuar como el punto de enlace entre los recursos existentes y la situación problemática vivida por el estudiante. Esta intervención directa se traduce en una acción de acompañamiento en la que el trabajador social y el estudiante trabajarán juntos hacia la resolución de la demanda.

6.1.2.2. Segundo proceso metodológico psicosocial de caso social individual

El modelo psicosocial se construye históricamente, desde la primera forma de Case Work Social (trabajo de caso), el cual está caracterizado por dos elementos principales: primero, tiene en cuenta el aspecto psicológico y social que conforma cada caso, es decir, la persona en su situación.

Por la naturaleza de las problemáticas que se abordan desde la intervención psicosocial, éstas demandan que desde esta intervención, se abogue por un paradigma más de carácter socio crítico que respalde la construcción de sujetos capaces de superar condiciones en conflicto y donde la intervención psicosocial, entre como propuesta para ayudar a usuarios que aunque vivencian una situación de crisis y no cuentan con los

recursos propios para solucionar dicha situación, pueden potenciar luego de la crisis todas sus capacidades y recursos para construir nuevamente su cotidianidad. El reto entonces para la profesión, es generar propuestas donde se supere la mera asistencia inmediata a la situación de crisis, en aras de propiciar personas que velen por sus derechos y se hagan protagonistas de su destino.

1º Etapa: Contacto con el problema

Como marco de referencia general podemos establecer dos grandes clasificaciones de problemas. Desde un punto de vista sistémico, pueden ser clasificados como situacionales, del desarrollo y desde una perspectiva psicosocial los problemas pueden ser instrumentales y afectivo - emocionales.

El inicio de la intervención es ciertamente arbitrario. Lo fija tanto el usuario como el trabajador social, dependiendo de la oportunidad que éste último tenga para vincularse con el problema, por tanto, si se trata de usuarios involuntarios, usualmente los primeros contactos se realizan a través del análisis de documentos, o entrevistas con otros profesionales, antes de conocer directamente al usuario. Es obvio que en usuarios voluntarios, el primer contacto se efectúa en la primera entrevista que éste solicita al trabajador social.

Esta etapa, se caracteriza porque habitualmente se dispone de una gran gama de antecedentes de los cuales es necesario identificar aquellos relevantes y discriminar en torno a aquellos que son sólo tangenciales. ¿Cómo hacerlo? El problema presentado es ciertamente, el problema por el cual la persona pide ayuda. No siempre constituye la variable más apremiante de toda la configuración, pero es lo que motiva la intervención, por tanto es el elemento por el cual la persona o familia están dispuesto a trabajar.

2º Etapa: delimitación del síntoma y focalización

El profesional ha estructurado un diagnóstico preliminar respecto del problema presentado y del usuario. Ha logrado delimitar un eje central de la problemática y necesita orientar la investigación y recopilación de hechos específicos en esa temática.

Usualmente se recurre a fuentes colaterales de información que pueden estar dadas por las instituciones en las cuales participa o puede acceder el usuario, pero fundamentalmente por quienes hemos denominado "los otros significativos", que como su nombre lo indica son aquellas personas muy cercanas a la vida del estudiante, cuya

opinión tiene una significación y relevancia en sus actos y en su proyectiva social. Cuando estos asumen un rol activo en el tratamiento, los denominamos "apoyos situacionales".

El análisis de estos antecedentes obliga a desarrollar un proceso de reflexión minucioso, que permita objetivar al máximo la información. Concluido este proceso, estamos en condiciones de definir como una variable o aspecto de una variable, susceptible de ser abordada por el trabajador social en un momento determinado y que puede cumplir una función de tipo estratégica o terapéutica y que tiene la característica de ser transitoria y modificable.

Es la más accesible y no necesariamente la más disfuncional. Este proceso concluye con la elaboración del concepto o juicio profesional, que representa la instancia más importante de esta etapa. Aquí el trabajador social plantea su opinión respecto del usuario y su situación. Es un esfuerzo intelectual, de análisis y reflexión de toda la configuración y que valida la intervención.

3º Etapa: determinación de estrategias de solución

Tomar decisiones significa estimar y desestimar alternativas. Hasta este punto, teóricamente, el trabajador social ha trazado una historia y un conjunto de hechos que ha llevado al usuario a las circunstancias presentes. A partir de este momento, al menos en la lógica de la intervención, la preocupación se desplaza hacia el futuro.

¿Cómo tomar decisiones acertadas? Hay todo un universo de estrategias que van desde las simples corazonadas, hasta las más sofisticadas técnicas de resolución de problemas, pero está claro, que ésta instancia pone en juego la imaginación creadora del trabajador social, a veces las directivas más simples o menos obvias, nos permiten lograr resultados.

4º Etapa: formulación de un plan de intervención

Un plan no es otra cosa que una secuencia de pasos estratégicos que posibilitarán conseguir un propósito, por tanto, estructurar esta secuencia implica jerarquizar teniendo como fin último el foco de intervención previamente definido. El Plan se centra siempre en dos ejes de intervención.

El eje del manejo ambiental, o trabajo indirecto, que corresponde a todas las acciones realizadas con los múltiples elementos del medio social que se constituyen en

un complemento significativo para los esfuerzos que realiza el trabajador social en la intervención directa con el usuario.

Incluye la ejecución de las técnicas más tradicionales como son la observación, entrevista, visita domiciliaria y la elaboración de informes sociales y socio-económicos, las que concretan en la realización de actividades tales como coordinación, referencia, manejo ambiental, orientación y ayuda material.

El segundo eje, lo hemos denominado eje de la sustentación y reflexión. Aquí se incluyen todas aquellas intervenciones que apoyan e influyen directamente en el usuario, que promueven la reflexión, facilitan la expresión de sentimientos y la racionalización, a fin de que éste, se conozca a sí mismo y sea capaz de objetivar sus necesidades. Involucra acciones tales como la sustentación y apoyo, rememoración, proyectiva social, consecuencia social, influencia directa, reflexión de la configuración persona -situación, y comunicación racional.

5º Etapa: ejecución del tratamiento. Tanto el trabajador social como el usuario concentran sus energías en determinadas áreas. Las tareas deben ser entregadas gradualmente y expresadas en forma clara y simple, haciendo un esfuerzo por preveer las dificultades que el usuario podría tener para cumplirlas.

Si la finalidad del tratamiento es siempre mejorar el funcionamiento psicosocial del usuario, es fundamental recordar que la intervención está siempre condicionada por la cultura, las costumbres y la esencia del usuario como persona, así como la aptitud y destreza del propio trabajador social. Toda estrategia debe ser diseñada en orden a un contexto determinante e invariable como es la vida del usuario, sus hábitos, normas, valores, estilo de vida.

6º Etapa: re-evaluación y cierre

Hay muchos métodos para conseguir una buena evaluación, pero lo básico es tener claro cuánto cambio se logró. Es probable que descubra que se solucionó alguno o algunos de los problemas expresados por el estudiante y que sin embargo aparecen todavía cuestiones importantes que resolver. Debemos analizar: ¿es necesario que deba seguir el trabajador social interviniendo?, ¿aprendió el usuario una mecánica de resolución de problemas?, institucionalmente, ¿estamos en condiciones de ofrecer otras cosas?.

Si el caso tiene un inicio claro e identificable, el cierre debe asumir las mismas características. Si se re - inicia la intervención, es eso, un nuevo foco que también tendrá un término, lo contrario implica seguir casos equivalentes a la vida del estudiante, pues en su historia siempre habrán eventos que generen angustias, penas, o necesidades materiales.

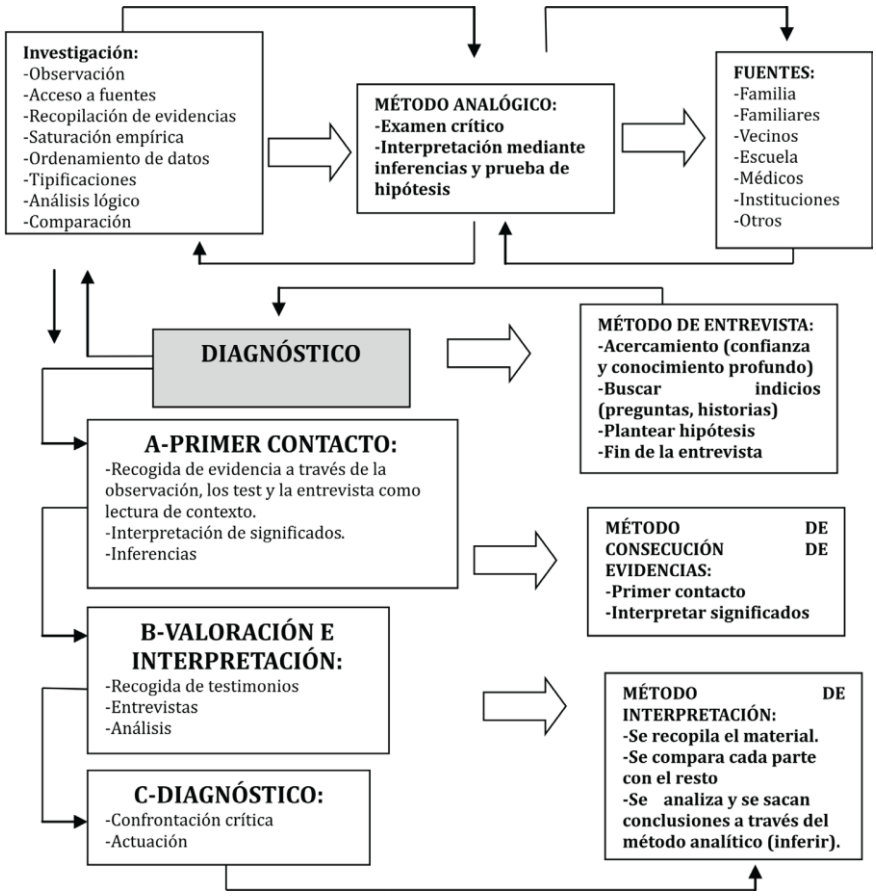
Figura 34: Procedimiento metodológico de caso social individual

MÉTODO GENERAL	MÉTODO PARTICULAR	MÉTODO EDUCATIVO (fin: personalizar-se)
ESTUDIO DIAGNÓSTICO TRATAMIENTO	Conocimiento en la acción a lo largo de todo el proceso con base en la entrevista y el interrogatorio crítico. Trasversalización del diagnóstico y longitudinización del conocimiento.	**A-Reflexionar.** 1. Motivación. 2. Análisis de situación. **B-Comprender.** 3. Exploración de perspectivas. 4. Criticar-hipotetizar. **C-Actuar.** 5. Toma de decisiones. 6. Consensuar.
TRATAMIENTO DIAGNÓSTICO	1. Vincular-se. 2. Comunicar-se. 3. Comprehender-se. 4. Consensuar-se.	**A-Reflexionar.** 1. Motivación. 2. Análisis de situación. **B-Comprender.** 3. Exploración de perspectivas. 4. Criticar-hipotetizar. **C-Actuar.** 5. Toma de decisiones. 6. Consensuar.
DIAGNÓSTICO TRATAMIENTO	Medidas o plan de acción (estrategias-tareas). Seguimiento por habituamiento y tutoría.	**A-Reflexionar.** 1. Motivación. 2. Análisis de situación. **B-Comprender.** 3. Exploración de perspectivas. 4. Criticar-hipotetizar. **C-Actuar.** 5. Toma de decisiones. 6. Consensuar.

Elaboración propia (2014 - 2016)

La estructura de la metodología de caso individual, es descrita por diferentes autores. Ander-Egg, E. (1992) señala a tres de los autores clásicos. Así para Mary Richmond la estructura sería: encuesta que posibilita el diagnóstico; diagnóstico que conduce al conocimiento del caso y orienta el tratamiento; y tratamiento que llevará a la solución del problema individual. Para Hamilton el procedimiento sería:

Figura 35: Red del Método de Caso Social Individual



Fuente: Metodología de Intervención Social de Duque, Victoria (2013)

Estudio, diagnóstico y evaluación y tratamiento. Por último, Kane propone como estructura de procedimiento la siguiente: el estudio de los datos presentados por el usuario cuando formula sus problemas, diagnóstico de los datos, planeamiento para solucionar el problema teniendo en cuenta los recursos del usuario y de la comunidad y tratamiento (el usuario y el trabajador social se esfuerzan por solucionar el problema).

6.1.3. Técnicas y documentos en trabajo social de caso individual

El trabajador social de caso individual, además de los conocimientos que la formación le da, necesita también de habilidades, técnicas y documentos para intervenir eficazmente, Zastrow (1993) define habilidad como la capacidad de usar el conocimiento efectivamente en la realidad, y afirma que la adquisición de habilidades del trabajador social depende en parte de las habilidades innatas de la persona y en parte de los aprendizajes de las experiencias, es decir que las habilidades se pueden aprender de un modo directo o ser extraídas de otras situaciones (Payne, 1995) y sugiere que los programas educativos deben facilitar el aprendizaje de tales habilidades más allá de proporcionar el material teórico necesario, con la enseñanza de las habilidades a los estudiantes a través de cursos prácticos.

Meave (1994) menciona que las técnicas utilizadas en la relación profesional-usuario están:

a. Manejo de transferencia.

b. Técnica de apoyo, se usa cuando el usuario está en un momento de choque emocional y el trabajador social pueda motivarlo, animarlo y escucharlo para esas emociones sean controladas.

c. Técnica de influencia directa o de convencimiento, se usa cuando existen alternativas viables a corto plazo para que el usuario tome decisiones acerca de su situación.

d. Técnica de ventilación, ayuda a la libre expresión de los sentimientos y emociones del cliente.

Hepworth (1990) señala que durante el proceso de solución de problemas es crucial que el trabajador social de casos establezca una buena relación con el usuario, entre las habilidades que sugiere se emplean para lograrlo están:

a. La empalia entendida como la habilidad del trabajador social para ser perceptivo a los sentimientos internos del estudiante (Hepworth, 1990); en psicología llaman empatía a la "capacidad de percibir de manera clara y directa los hechos que se desarrollan dentro de las áreas emocionales y sensoriales" (Hamilton, 1980:41).

b. La autenticidad en la conducta del trabajador social, al presentarse ante el estudiante más como una persona genuina que como un profesional (Hepworth, 1990), Hamilton (1980) sostiene que el trabajador social de casos debe conocerse a sí mismo

para poder así disminuir y poner a un lado las propias defensas que le impiden verse a sí mismo con claridad.

c. La motivación para incrementar la autoestima del estudiante (Hepworth, 1990). Además hay que confiar en el deseo del cliente por superar su problema, por lo que hay que estimularlo pues muchos estudiantes necesitan más ayuda que otros para "ponerse en marcha" y tener en cuenta la posibilidad de una actitud ambivalente: que el estudiante a la vez quiera y no quiera seguir adelante, por lo que se le debe ayudar a resistir y no rendirse tan fácilmente (Hamilton, 1980).

Por su parte Zastrow (1993) le da al Trabajo Social de Casos la perspectiva de counseling, y menciona que el trabajador social cuenta con algunas capacidades, por capacidad se entiende "el conjunto de conocimientos, habilidades y cualidades que permiten a una persona realizar bien las tareas encomendadas" (Romans, 2000: 165) entre las capacidades que sugiere debe contar el trabajador social de casos están la de construir relaciones de trabajo con el usuario, la capacidad de explorar problemas a fondo y la capacidad de explorar soluciones alternativas (Zastrow, 1993). Hepworth (1990) sostiene que el principal vehículo para obtener información es la entrevista, a la que define como "una comunicación libre y abierta, lo esencial para una comunicación abierta es la relación entre los participantes" (p. 39). El manejo de esta habilidad requiere de una práctica constante e ininterrumpida.

Entre las técnicas que sugiere se emplean durante la entrevista están el parafraseo, las respuestas enfáticas, el resumen y la confrontación. El Trabajo Social de Casos también utiliza las siguientes técnicas para la práctica:

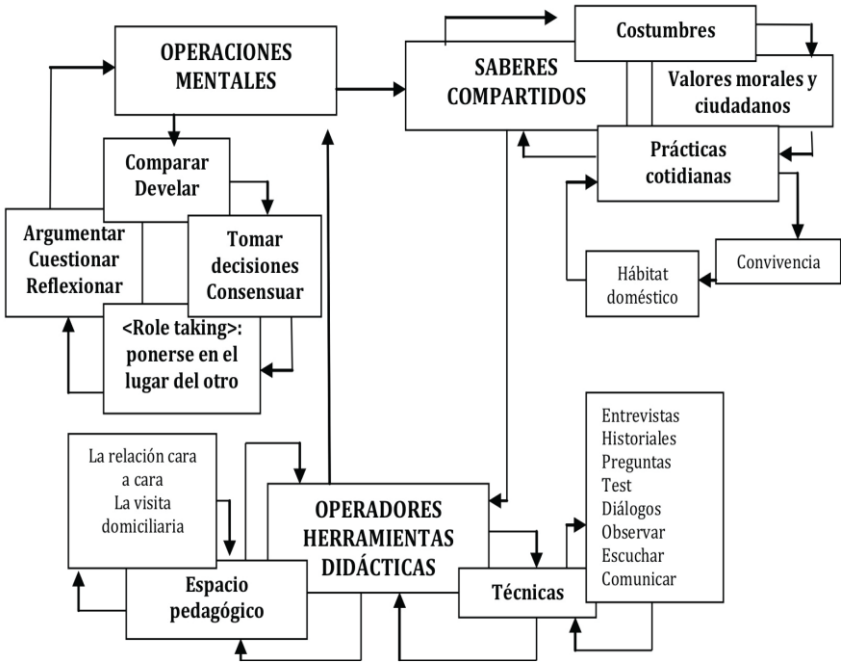
a. Estudio de caso, es la historia del estudiante y su situación a través de datos concretos que faciliten su comprensión, así como saber que se ha hecho al respecto y lo que la persona pretende se haga (Hamilton, 1980).

b. Observación a domicilio, conocida también como visita domiciliaria, es una técnica que reviste importancia porque es un medio de investigar en forma directa en el lugar donde se desarrolla, el individuo ya sea su domicilio, su institución educativa, su trabajo o su comunidad. (Meave, 1994).

c. Fuentes colaterales, son las fuentes de información como documentos, historias de casos, informes de otras instituciones, consulta de expertos de otras disciplinas, pruebas y exámenes de todo género (Hamilton, 1980).

De acuerdo con los anteriores apartados, en los que se ha expuesto los modelos del Trabajo Social de Casos desde los años 20's a los 90's y las indicaciones que hacen los autores acerca de los conocimientos y las habilidades requeridos para utilizar estos modelos.

Figura 36: Técnicas y Documentos del Caso Social Individual



Fuente: Metodología de Intervención Social de Duque, Victoria (2013)

6.1.4. Inclusión de la Familia en la Intervención del Trabajo Social de Caso Individual

La familia es el núcleo básico de convivencia y referencia social de la persona porque le facilita seguridad, pertenencia, desarrollo y vinculación social.

La familia contiene tres conceptos fundamentales que la define como un sistema: estructura, función y necesidad. La familia es importante porque está formada por diversos miembros, los cuales desempeñan un determinada función, con el fin de

establecer una relación de interdependencia para que las respectivas necesidades de sus integrantes se vean cubiertas.

Hablamos de familias funcionales; pero en otras ocasiones, estas necesidades no se verán cubiertas generándose lo que se denomina familias disfuncionales. Es decir, la problemática planteada por un usuario se resuelve trabajando con la familia. Esta intervención presenta una serie de características; entre ellas: el motivo de la demanda es más general y relativo al núcleo familiar donde diversos miembros son afectados en mayor o menor medida; el sistema social donde cada miembro desempeña una función, ocupando un lugar determinado en la estructura jerárquica; la dinámica de sentimientos y resentimientos entre los familiares; la organización de acuerdos y alianzas; las técnicas específicas de intervención; la estructuración de las entrevistas familiares que implica un gran esfuerzo de mediación por parte del profesional; trabajar sobre la responsabilidad de cada miembro en la resolución de la problemática, facilita la comunicación dentro de la familia; ser consciente de la importancia de la confidencialidad profesional de la información.

Por otro lado, el trabajador social interviene indirectamente, que es fuera de la relación interpersonal del estudiante o de la familia, no requiriendo de su presencia física. Este tipo de intervención es necesaria para la evolución del caso porque lleva implícita tareas gestoras, administrativas, formativas y supervisoras.

Entre ellas destacamos las siguientes: elaboración de informes, preparación de entrevistas, gestiones telefónicas, actualización de expedientes, elaboración de memorias y estadísticas, planificación de espacios, realización de cursos de formación, supervisiones, reuniones de equipo interdisciplinar y multidisciplinar, participación en comités de evaluación, estudio de la realidad social de las personas, profundización de los factores que contribuyen al bienestar, evaluación de dispositivos sociales existentes, promoción y creación de nuevos recursos sociales y la participación activa dentro de las medidas políticas sociales adoptadas.

~~1.2.~~6.2. SEGUNDO MÉTODO DE INTERVENCIÓN: TRABAJO SOCIAL DE GRUPO

Este ámbito de interacción e intersección entre la persona, el grupo en la sociedad tiene su ubicación, aunque no exclusiva, en Trabajo Social. La formulación correcta de la

relación individuo-sociedad ha sido precisamente una de las mayores preocupaciones de los trabajadores sociales.

6.2.1. Conceptualización del Trabajo Social de Grupo

El método de Trabajo Social en grupo es uno de los tres métodos principales de la profesión a través del cual, utilizando la situación de grupo, los individuos miembros de éste pueden satisfacer necesidades psicosociales y progresar desde el punto de vista emotivo intelectual, de modo que puedan alcanzar los objetivos del grupo y contribuir a un mejor funcionamiento de la sociedad.

Muchos han sido los autores de Trabajo Social que desde la década de los 20 hasta los 90 escribieron sobre este método de grupo.

Konopka, Gisela (1963). Define el Trabajo Social de grupo como una forma de ayuda a los individuos a mejorarse en su funcionamiento social a través de intencionadas experiencias de grupo y a manejarse más eficazmente con sus problemas personales, de su grupo y de su comunidad. El Trabajo Social de grupo, es un nivel de intervención para ayudar a las personas, proporcionando experiencias de grupo. Su finalidad es el desarrollo de la persona hacia su potencial individual, el mejoramiento de las relaciones y las actitudes de la función social.

Kisnerman Natalio (1966) Es un proceso socioeducativo que desarrolla la personalidad y la adaptación social de los individuos, a través de asociaciones voluntarias que tienen un objetivo establecido y motivado por los participantes (Newstetter).

(Slavson) (1970) Es un método del Trabajo Social que ayuda a los individuos a mejorarse en su funcionamiento social a través de intencionadas experiencias de grupos y a manejarse más eficazmente con sus problemas personales, de su grupo y de su comunidad.

Vinter, Robert (1977). Define el Trabajo Social de grupo, como una forma de prestar servicios a individuos dentro y a través de pequeños grupos, con el fin de producir cambios deseados entre las personas participantes. Considera que el Trabajo Social de grupo, es aplicado para mejorar las condiciones adversas de individuos, cuya conducta es reprochable o de personas afectadas por el rápido funcionamiento de la sociedad; estas

situaciones se presentan en problemas individuales y sociales y sobre las cuales es necesario ejercer posibilidades de rehabilitación, por medio de grupos dirigidos a aliviar estas deficiencias e imperfecciones.

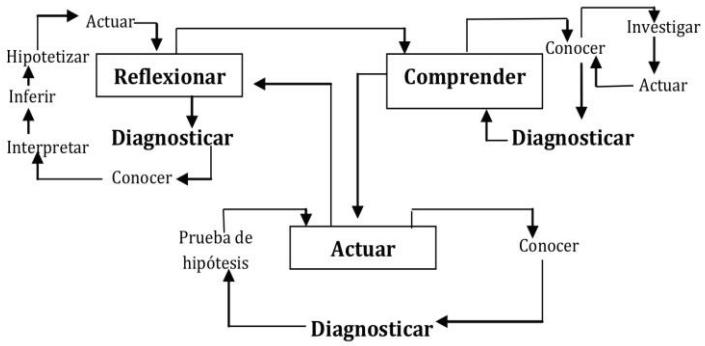
Las definiciones anteriores muestran de manera particular la forma como cada uno de los autores clásicos define el método.

Para Gisela Konopka (1990). Trabajo Social en grupo, es una manera en la que se prestan servicios a individuos, dentro y a través de pequeños grupos, con el fin de introducir cambios entre los miembros que lo integran. Los grupos se utilizan en forma amplia para solucionar problemas o realizar metas y fines en común.

El grupo se constituye en un pequeño sistema social cuyas influencias pueden planearse y guiarse para modificar la conducta de sus participantes o problemáticas experimentadas por el colectivo, esta forma de práctica reconoce el potencial de las fuerzas sociales que surgen dentro de pequeños grupos, y busca canalizarlas para alcanzar metas de cambio establecida para los participantes.

Las definiciones anteriormente mencionados acerca del Trabajo Social en grupo, nos permite sintetizar y definir como un método de intervención en el que el profesional se compromete con la transformación social, ayudando a las personas a mejorar su potencial individual y las actitudes de la función social a través de experiencias de grupo, con el fin de que cada miembro de éste, alcance su bienestar integral, se auto eduque, aprenda a servirse del grupo, a servir a éste y a la comunidad.

Figura 37: Tripta metodológica del Trabajo Social de grupo



Metodología de Intervención Social de Duque, Victoria (2013)

El Trabajo Social en grupo comprende a su vez, las relaciones recíprocas entre los miembros que integran el grupo, el trabajador social y la actividad de grupo.

El trabajador social interviene en el grupo de acuerdo con fines específicos que se establecen según las necesidades, intereses y actitudes de los miembros. La interacción del trabajador social es con el grupo; su participación es activa, y dinámica. Así mismo, el profesional coopera para que las relaciones entre los miembros del grupo sean favorables y positivas, estableciendo entre el grupo una comunicación plena; de ello depende en gran medida la vida del grupo.

6.2.2. Ubicación del proceso de intervención del Trabajo Social de grupo en el contexto escolar

La ubicación del método del Trabajo Social en grupo en el contexto escolar, radica en su contribución al mejoramiento de las condiciones desfavorables de los estudiantes ya sea a nivel personal o social, y sobre las cuales es necesario ejercer intervenciones por medio de grupos dirigidos a aliviar las situaciones problema.

La intervención en grupos o con grupos es otra de las competencias que caracterizan al trabajador social. El contexto escolar y más concretamente una institución educativa se constituye como una forma, casi natural, admite el desarrollo de esta práctica profesional.

Una de los grupos básicos de trabajo que, en las instituciones educativas, surgen o pueden articularse en la dinámica cotidiana es el que se configura con los profesores, la dirección, componentes del equipo o del departamento de orientación y, entre ellos, el trabajador social, para diferentes objetivos o fines como planificación, revisiones, seguimientos, poniéndose de manifiesto en esta estructura la complementariedad, la colaboración, la coordinación y la interdisciplinariedad.

a) En el nivel más interno del centro escolar estarían:
- Los grupos de profesores
- Los grupos de estudiantes

b) En el nivel más externo estarán:
- Los grupos de padres de estudiantes
- La comunidad

c) En un nivel mixto estaría*:*

- Los grupos de padres-estudiantes
- Los grupos de profesores-estudiantes
- Los grupos de profesores-padres

Antes de analizar las intervenciones que cada tipo de grupo admite es importante señalar los requisitos, que se deben reunir para iniciar, proponer y afrontar esta modalidad de Trabajo Social, así es importante:

a) Tener claramente definido el objetivo para el que se propone y articula la formación de un grupo determinado.

b) Presentar la propuesta a las personas responsables de facilitar el desarrollo de la actividad como pueden ser, según los casos, el equipo directivo de una institución educativa, la dirección de un equipo de apoyo externo a la institución educativa, la persona responsable del departamento de orientación, en cada caso habrá que valorar quienes deben estar informados o consultados.

c) Estar claramente definida y presentada la metodología, el procedimiento y los tiempos.

d) Asegurarse que el desarrollo de la actividad haya sido aceptado.

e) Tener claramente determinado los procedimientos de difusión, convocatoria según el caso, si el grupo tiene carácter abierto o cerrado; si está restringido a determinado tipo de población o es de libre incorporación, etc.

f) Asegurar un espacio físico adecuado para la actividad en los horarios previstos. Esta cuestión es importante dado la escasez de salas, etc. En muchas instituciones educativas y el carácter de espacios de usos múltiples que, por esta causa, tienen la mayoría de los que existen.

g) En general, el trabajo con grupos en el contexto escolar, tendrá sobre todo carácter preventivo.

h) Es importante y necesario contar con experiencia y competencia para este tipo de actuación: conocer las técnicas de dinámicas de grupo, etc.

Además de estos requisitos hay que recordar que esta práctica profesional está prevista y programada desde el inicio del año escolar y recogida, por ello, en el plan anual de trabajo, o puede ser una actividad que se diseñe y proponga a lo largo del año como consecuencia de la acomodación a una nueva situación, a una necesidad detectada, a una demanda recibida, etc.

Según el lugar de la estructura de intervención, el desarrollo de estos grupos cuenta con la participación, también o de forma puntual, de algún otro profesional del propio contexto escolar o ajeno a él, sobre todo si el trabajador social responsable lo considera oportuno.

6.2.3. Tipología de los grupos del Trabajo Social en el contexto escolar

Según la tipología de los grupos, vemos que:

1) Los grupos de profesores: como ya se ha señalado corresponde a uno de los componentes del contexto escolar más interno de la institución educativa.

Generalmente la constitución de estos grupos tiene en la práctica un carácter fundamentalmente informativo-formativo, pudiendo ser también de debate sobre cuestiones relevantes en la vida de las instituciones como la convivencia, la relación familia-institución educativa, etc.

En función del objetivo de la tarea varía el tamaño del grupo, manteniéndose como criterio general que para sesiones informativo-formativas el grupo puede ser de mayor tamaño, por ejemplo, podría estar constituido por todo un claustro de profesores y, por el contrario, para grupos de carácter más evaluativos-reflexivos es más adecuado que esté formado por un pequeño grupo –entendiéndose por pequeño grupo en este caso- entre 8-10 participantes.

En razón del objetivo se determina la homogeneidad-heterogeneidad en su composición, por ejemplo, sólo profesores tutores, sólo profesores especialistas, sólo profesionales de apoyo o indistintamente. Las temáticas que más frecuentemente son de interés y forman parte de los contenidos de intervención social con grupos de profesores son, entre otras:

a) La información del contexto social y/o socioeducativo de la propia institución educativa.

b) La información sobre el contexto socio familiar del alumnado general de la institución educativa en que trabajan.

c) La evaluación, reflexión y asesoramiento sobre la acción tutorial: la relación familia institución educativa.

d) La importancia de la acción tutorial para la adaptación y desarrollo social del alumnado: límites en la relación con las familias.

e) Las características de las familias de los estudiantes con habilidades especiales.

f) La perspectiva social del alumnado con habilidades especiales y situación de sus hermanos.

g) La red de recursos y servicios de apoyo social a la infancia y la población escolar –adaptada a cada entorno, zona geográfica, medio social.

h) El sistema de protección a la infancia y adolescencia.

2) Los grupos de estudiantes: los estudiantes también son componentes de la comunidad educativa pertenecientes al nivel interno. Estos grupos se articulan a petición de la propia institución educativa o a propuesta del trabajador social como consecuencia de alguna situación detectada y, están previstos desde el inicio del curso, en el plan de actuación del trabajador social formando parte de algún proyecto específico de una institución educativa, o no, es importante en este caso que las familias conozcan y autoricen la participación de sus hijos en estas sesiones, tengan información de los objetivos y contenidos del trabajo, así como del horario en que se realizan.

Señalamos que los grupos de estudiantes, para la intervención del trabajador social en el contexto escolar, no necesariamente, se corresponden con un grupo-clase ya constituido en la organización general, aunque a veces se aproveche esa estructura-composición.

El tamaño variará en función del objetivo y puede estar dirigido, efectivamente, a un grupo clase o a un grupo pequeño, de entre 10 y 12 estudiantes, que pueden ser inscritos voluntariamente o incorporados a propuesta o sugerencia de otros profesionales.

En función del contenido de trabajo tienen igualmente carácter formativo-informativo y evaluativo-reflexivo o de debate sobres diversas temáticas, entre otras:

a) Académico-formales. Algún tema de actualidad relacionado con alguna asignatura o área de trabajo o que sea transversal a él como: la seguridad personal, el autocuidado, la autoprotección, la petición de ayuda, los recursos, etc.

b) La vida social con el grupo de iguales: la comunicación, estilo relacional, el contacto con el mundo exterior.

c) El ocio y tiempo libre: alternativas saludables.

d) Información sobre recursos y alternativas de ocio y tiempo libre en el entorno de referencia.

3) Los grupos de padres: los padres pertenecen, dentro de los componentes del contexto escolar, al elemento más externo a la institución educativa. Como viene caracterizando a la intervención socio familiar desde y para el ámbito educativo, este acto profesional, se podrá o se tendrá que articular para las familias de los estudiantes tanto dentro de la institución educativa, se aprovecha otros recursos existentes en el contexto escolar de actuación –la comunidad- que den respuesta a las situaciones encontradas.

Estos recursos externos a la propia institución educativa pueden estar ya creados o ser promovidos por los profesionales de diferentes servicios, entre ellos, los del contexto escolar.

La conformación de los grupos se realiza contemplando diferentes criterios: las situaciones encontradas y las necesidades detectadas en cada familia. Pueden ser homogéneos o heterogéneos en función de alguna característica de los niños, adolescentes por ejemplo, mismo nivel educativo o edad, misma etapa, misma problemática, adscritos a un mismo programa, etc. O en razón de la coincidencia de las características de los padres, por ejemplo, misma zona de residencia, procedencia, nivel educativo, económico, número de hijos, etc.

Para el primer nivel de trabajo con los grupos de padres, vemos que:

a) La temática es variada, generalista, en función, incluso, de los principales intereses de los padres.

b) No es necesario que sea un grupo pequeño, el número de participantes puede ser numeroso.

c) Como la intervención tiene carácter formativo-preventivo, en el marco de situaciones de normalidad, el número de sesiones y el tiempo de las mismas puede ser variable. Por ejemplo una sesión mensual o quincenal durante un trimestre, o durante un curso semestral, etc.

d) Las sesiones pueden tener, inicialmente, carácter informativo e ir centrándose, progresivamente, en cuestiones de interés para los padres con respecto a la educación de sus hijos o, sobre temáticas, que los profesionales consideran necesarias y adecuadas. Por

ejemplo definición de la relación: límites y aplicación de normas, autonomía, hábitos, ejercicio de la autoridad, etc.

e) La conformación de los grupos, en éste tipo de intervención, puede ser, por ejemplo, padres de estudiantes de un mismo nivel educativo, de una misma etapa, etc.

Para el segundo nivel de trabajo con los grupos de padres o nivel de asesoramiento vemos que:

a) Se requiere que la temática sea más concreta y específica, en función del desajuste o dificultad encontrados en algunas familias o en las familias que van a participar en el grupo.

b) El número de participantes será más reducido que en el nivel anterior, oscilando el máximo de asistentes entre las 10-14 personas o las 5-7 unidades familiares, con la asistencia de los padres y las madres.

c) Conviene que las sesiones no se dispersen ni dilaten en el tiempo, estén delimitadas y, concentradas en un periodo corto, ejemplo, durante un trimestre con frecuencia quincenal, etc.

d) Las temáticas están previamente determinadas, siendo algunos de los contenidos que con más frecuencia requieren este tipo de intervención: las dificultades en la comunicación con los hijos; el desajuste de expectativas con respecto al rendimiento escolar de los niños entre los padres y las madres; los conflictos en las parejas ante la definición de normas y de criterios educativos; la adaptación de las familias a las situaciones de discapacidad de uno de sus hijos, etc.

e) Para éste tipo de intervención se puede contar, si procede, en alguna sesión o en algún momento de las mismas, con la participación de algún otro profesional con otro perfil o de otra disciplina y del propio contexto escolar o externo a él.

f) Para el tipo de familias que precisan la orientación en el nivel de asesoramiento, no debe estar excluida la posibilidad de introducir o proporcionarles, también, la atención individual.

g) En general, todo tipo de intervención a través de grupos es recomendable desarrollarla en el contexto escolar con distintos profesionales: docentes, psicólogos, trabajadores sociales.

En la conformación de los grupos de padres es importante cuidar especialmente los aspectos formales y, si se está actuando desde un equipo de orientación de apoyo externo a las instituciones educativas, puede tener interés que se configuren grupos con

familias cuyos hijos estén escolarizados en distintas instituciones educativas. En este caso se estará realizando además un trabajo inter instituciones que superaría y complementaría la intervención del grupo.

4) Otros grupos: en un nivel mixto están los tipos de grupos conformados de la siguiente forma:

a) Grupos de padres y estudiantes
b) Grupos de profesores y estudiantes
c) Grupos de profesores y padres
d) Grupos de profesores-padres-estudiantes

Hay que señalar que estas modalidades de grupo son poco frecuente, el carácter mixto de su configuración y el desigual nivel de responsabilidad que les corresponde a cada componente con respecto a la tarea fundamental del sistema educativo, limitan considerablemente los contenidos y las temáticas que se pueden abordar en ellos.

La escasa frecuencia hace que se conviertan en combinaciones ligadas a situaciones de excepcionalidad o de carácter puntual, como pueden ser la emergencia de conflictos o discrepancias que interfieren en el normal y deseable funcionamiento de la vida escolar, o acciones que puedan precipitar el riesgo de desconfianza y alarma en una comunidad escolar, etc.

En este tipo de situaciones y para estos grupos, la intervención social va ligada y es próxima a las actuaciones que persiguen recuperar los canales de comunicación, actuando el trabajador social en un terreno que confluye con la mediación.

Existen experiencias concretas con esta tipología de grupos, por ejemplo en el marco de programas de mejora de la convivencia, con positivos resultados que se van convirtiendo en referencia de trabajo para otros centros. En donde lo más novedoso es el carácter mixto de su configuración y una experiencia significativa de comunicación-relación familia-institución educativa.

Finalmente y como es prescriptivo en toda intervención social, la continuidad en el trabajo y la evaluación del mismo sólo será posible si está registrado adecuadamente el proceso seguido en cada situación, por ello, también en Trabajo Social con grupo, es

necesario utilizar los documentos técnicos que permiten el registro sistemático de la información, siendo el más destacable en este caso el informe social de grupo.

6.2.4. Proceso metodológico del Trabajo Social de grupo

El proceso metodológico comprende las etapas o fases del proceso que un grupo debe seguir desde su conformación, desarrollo integral y funcionamiento en general, lo cual incluye fases, etapas, procedimientos, técnicas e instrumentos. Al respecto se retoman a los autores Natalio Kisnerman y Robert Vinter, los cuales los desarrollan desde diferentes ópticas.

6.2.4.1. Etapas o fases del proceso de grupo

El proceso evolutivo del grupo, desde su formación hasta su desintegración, lo conforman una serie de etapas o fases, que busca la resolución de la problemática detectada en el grupo, las cuales sirven para que sus miembros adquieran conciencia de grupo y aprendan a vencer obstáculos.

Las etapas o fases según los siguientes autores:

Según, Natalio Kisnerman las etapas o fases del grupo son:

a) Etapa de formación o aparente grupo: el proceso se inicia con la motivación para formarla.

b) Etapa de conflicto: debe verse siempre como positivo para el grupo, ya que de su elaboración los miembros adquieren autoconocimiento de sí mismo y experiencia para afrontar los problemas e la vida social. Señalar al grupo una situación puede ser una forma de aprovechar el conflicto, descubrir el juego de algún miembro indirectamente sin que el grupo perciba que se ha preparado la situación para que ese comportamiento sea visualizado.

c) Etapa de organización: significa desarrollar la capacidad de auto dirigirse. Los síntomas que señalan que el grupo ha entrado en esta etapa son la declinación de la ansiedad, la división del trabajo, la aparición del líder sociológico del grupo, la adquisición de mayor responsabilidad por parte de los miembros, la identificación con el grupo expresada en nosotros – nuestro grupo, y una serie de rituales y símbolos.

La coordinación entre los miembros respecto a la actividad no se efectúa basada en la autoridad, sino mediante la conciencia de grupo que les permite unificar propósitos

de manera que cada miembro adapte su tarea a la de los otros con la habilidad y el entusiasmo necesario.

1) Etapa de integración: es cuando las diferentes estructuras parciales o roles se hallan suficientemente o perfectamente ajustado entre sí. El grupo como una unidad productiva las relaciones interpersonales son primarias o próximas a serlo.

La capacidad de los miembros está dada por la sensibilidad a los problemas de interacción y a las necesidades del grupo por un lado, y a su habilidad para resolverlos y satisfacerlos. Es aquí cuando el grupo ha llegado a su madurez, existen pocos cambios en su constitución, el liderazgo está repartido entre todos sus miembros y el trabajador social debe comenzar su retirada a su papel de asesor, puesto que el grupo ya se puede manejar sólo.

2) Etapa de declinación del grupo: a pesar del buen nivel de madurez, en un momento dado disminuye el interés de los miembros, los que se orientan hacia otras actividades con lo que comienza una declinación del proceso a través de la disminución de miembros, etapa que es natural a todo grupo y que no debe ser interpretada como fracaso por el grupo.

Según, Robert Vinter, las etapas o fases del grupo son:

a) Fase inicial: se refiere a la composición del grupo. Se distingue principalmente para fines analíticos debido a que los factores que se presentan son por lo menos una precondición para un desarrollo posterior.

b) Fase formativa: la principal característica es la actividad de los miembros del grupo por buscar semejanza e intercambio de intereses entre ellos mismos. También se puede observar en esta fase una aceptación inicial de los propósitos del grupo, y un surgimiento de vínculos interpersonales.

c) Fase intermedia 1: se caracteriza por un nivel moderado de cohesión del grupo, clarificación de propósitos y participación explícita de los miembros en actividades que conducen al logro de los objetivos. La actitud de los miembros se caracteriza porque son más puntuales y constantes en las reuniones, surge el deseo de tomar responsabilidades directas en las actividades, que se dirige en logro de objetivos, se demuestra cierto grado de identidad y pertenencia, hay operatividad en las normas y valores.

d) Fase revisora: en esta fase puede ocurrir una confrontación a la estructura del grupo con respecto al liderazgo que se ejerce, hay más profundidad en la clarificación de propósitos y algunas veces modificaciones de éstos; se presentan cambios en los procesos operativos, hay una marcada diferenciación de roles, más miembros asumen funciones de liderazgos, se pueden presentar además cambios de normas en varios niveles de acuerdo a la intensidad de la revisión.

e) Fase intermedia 2: el grupo generalmente manifiesta un nivel más alto de interacción y estabilidad del presentado de la fase intermedia anterior.

f) Fase de madurez: se caracteriza por la estabilización de la estructura del grupo, de los propósitos, de los procedimientos de gobierno y funcionamiento del grupo, de la extensión de la cultura del grupo y de la existencia de respuestas eficaces a las tensiones internas y externas.

g) Fase terminal: la disolución del grupo debe producirse por el logro de las metas por una mala adaptación, por la falta de integración, o por un planteamiento previo para terminar el grupo.

Las etapas de Kisnerman corresponden a lo que Vinter denomina fase, por cuanto corresponden a lo que otros autores denominan etapas; ambas están relacionadas con la secuencia en la formación de los grupos y la dinámica que al interior de éste se presenta. Conocer y distinguir estas etapas se hace necesario ya que cada una tiene implicaciones especiales para la intervención.

Tanto para Kisnerman, como para Vinter, todo desarrollo evolutivo del grupo comienza con su etapa de formación o fase inicial. Los dos autores coinciden también en afirmar que todo grupo presenta una etapa de conflicto que debe ser intervenida por el trabajador social, para que a través de experiencias grupales se llegue a soluciones pertinentes. El fin del grupo se da cuando las problemáticas han sido abordadas a través del logro de las metas, o cuando se desintegra el grupo debido al cambio de intereses de los miembros que lo conforman.

Procesos a desarrollar en el trabajo social en grupo

Los procesos a desarrollar en el método de trabajo social en grupo requieren un estudio profundo, una planeación, una búsqueda de información actualizada y el estudio de los problemas para lograr los fines propuestos.

Para Kisnerman, Vinter y Konopka, los procesos del método de Trabajo Social en grupo son las que se presentan:

Natalio Kisnerman:

Diagnóstico: es la valoración e interpretación de la vida y comportamiento de un grupo, obtenido mediante la observación y la comprensión de los recursos y necesidades. El diagnóstico debe comprender la naturaleza del grupo con el que se está trabajando para guiarse hacia una labor eficaz y productiva.

De acuerdo a Natalio Kisnerman presenta tres tipos de diagnóstico:

a) Dinámico: cuando se trata de determinar en qué consiste el problema; qué factores psíquicos, físicos y sociales contribuyeron a que se originara; qué factores tiene sobre el grupo; cuál es la solución deseada y qué recursos ofrecen los miembros para resolverlo.

b) Clínico: cuando se identifican los trastornos psicológicos de los miembros, que originaron o complican el trastorno psico-social del grupo.

c) Etiológico: cuando se indaga el origen de los problemas, su desarrollo y causas efecto.

Tratamiento: ordenación de determinados medios para lograr la solución de un problema con la participación del grupo. El tratamiento es adoptado de acuerdo con la naturaleza del diagnóstico; este requiere ser planeado. Implica el tipo de grupo, la estructura, técnicas de motivación, determinar el momento oportuno de tratar el problema, el tipo de ayuda que la institución puede brindar, además incluye un estudio minucioso por parte del trabajador/a social para saber si está o no capacitado para atender o manejar la situación.

Robert Vinter, señala:

Diagnóstico: la formulación del diagnóstico se refiere a la determinación de la condición problemática de la persona y las formas en las cuales los factores ambientales y personales afectan esta situación. El proceso de diagnóstico es aquel que es realizado por el trabajador social, para seguir sintetizar información que siga de base para la formulación diagnóstica, en la cual se fundamentan los planes y metas de tratamiento elaborados por el trabajador social.

Para Vinter, existen tres tipos de formulación de diagnóstico dentro de la secuencia de tratamiento: diagnóstico inicial o preliminar, diagnóstico operativo, y diagnóstico terminal. Los dos primeros son formulados como pautas de los planes y metas de tratamiento. El último es la evaluación del tratamiento de la persona y sirve de base para la terminación de éste o para referir al miembro a otro recurso, con el fin de recibir servicios adicionales o diferentes.

Tratamiento: el tratamiento de grupo para Vinter se concibe como un pequeño sistema social cuyas influencias pueden planearse y guiarse para modificar la conducta del estudiante. El profesional trata de iniciar una serie de transacciones a través de los procesos de grupo y por medio de sus propias interacciones con los estudiantes, las cuales puede modificar la conducta y producir otros cambios.

Los principales medios de ayuda en trabajo social de grupo son:

a) La relación profesional cálida, comprensiva, encaminada a un fin existente entre el trabajador social con el grupo.

b) La relación entre los miembros del grupo.

c) La comunicación verbal.

d) La comunicación no verbal.

e) Elección intencionada del medio ambiente y su reacción.

Mediante el proceso de diagnóstico se determina detallada y cuidadosamente la naturaleza del problema en relación con los recursos de ayuda con la institución. Con el conocimiento adquirido, el trabajador social al actuar con un grupo, hace uso de sí mismo, de los miembros que lo conforman y del medio externo al grupo, para ejecutar los planes de tratamiento encaminados al mejoramiento de las funciones sociales de la persona.

Este proceso continúa a través de la secuencia de tratamiento en el periodo comprendido entre el contacto inicial con el individuo y la terminación del servicio. Es así como, el tratamiento es adoptado de acuerdo con la naturaleza del diagnóstico; requiere ser planeado. Implica el tipo de grupo, la estructura, técnicas de motivación, determinar el momento oportuno de tratar el problema, el tipo de ayuda que la institución puede brindar.

El tratamiento debe llevarse a cabo en base a dos objetivos fundamentales: seleccionar problemas y capacitar al grupo para su desarrollo, es decir, para que éste,

haciendo una utilización racional de sus propios recursos potenciales, atienda y solucione sus problemas.

De esta manera, el diagnóstico y el tratamiento son considerados como procesos que comienzan con el contacto inicial entre el trabajador social y el estudiante y termina cuando la institución finaliza el servicio.

6.2.5. Técnicas e instrumentos en el proceso de intervención de grupo en el contexto escolar

Las técnicas e instrumentos en Trabajo Social de grupo han sido manejadas para la recolección de información y como generadoras de procesos de comunicación, puesto que con ellas es posible la lectura, comprensión y análisis de los estudiantes en el contexto escolar y las situaciones sociales que se presentan.

Las técnicas se relacionan con la capacidad del profesional para producir el efecto esperado en el trabajo con grupo. Según Natalio Kisnerman, las técnicas para el trabajo social en grupo son las siguientes:

6.2.5.1. Técnicas del método de trabajo social en grupo

a) De procedimiento: son los pasos en la actuación metodológica de dar ayuda (identificación, objetivo profesional, estudio, diagnóstico, tratamiento, selección de los objetivos del grupo, crónicas, etc).

b) De interacción: son los medios a través de los cuales el grupo logra cohesión grupal (aceptación de los miembros, interpretación, planeamiento, control, evaluación). No hay reglas fijas para orientar un grupo, y si bien cada trabajador social, determina una clasificación de técnicas, entendemos que no pueden surgir de un mero propósito enunciativo, sino que deben ser captadas e internalizadas a lo largo de toda la intervención. Las técnicas pueden unificarse y combinarse en casos determinados, tal como los de activar el proceso de un grupo.

c) De conducción directiva: guía y activa el proceso del grupo actuando como miembros participantes, estimulando la participación, motivando la ejecución de las actividades que conduzcan al objetivo elegido por el grupo y la evaluación permanente. Su nivel de participación debe ser democrático, contribuyendo con mesura y objetividad.

d) De conducción no directiva: deja al grupo en libertad para que se exprese, interviniendo para señalar situaciones que dificultan el proceso, ayudándoles a resolver dificultades y problema internos, mediante el esclarecimiento de roles o el análisis de lo que está vivenciando. Siempre se inicia su actuación en un grupo aplicando técnica directiva, para no crear tensiones y frustraciones que lleven a la agresión o disolución del grupo.

e) De participación: las técnicas para motivar la participación son: (hacer preguntas, estimulación, escenificar el desempeño de roles).

f) De evaluación: verificar o comprobar la compatibilidad entre objetivos medios y fines. Permite diagnosticar, predecir, explorar, describir y rectificar. También que el grupo realice el análisis de sus dificultades y de sus éxitos. Como técnicas pueden usarse: la observación, la entrevista, testimonios, etc.

Las técnicas del Trabajo Social en grupo se refieren a las herramientas de ayuda y desarrollo de capacidad del profesional y de los usuarios. Además de las nombradas anteriormente existen otras técnicas: de capacitación, reuniones, phillips 66, test sociométrico, juegos, rotación de miembros en equipos de trabajo y entrevista.

6.2.5.2. Instrumentos a utilizar en el Trabajo Social de grupo

Los instrumentos son objetos diseñados sobre los cuales se recoge información, con el propósito de obtener resultados posteriores y de esta manera acercarse a la realidad sobre la que se interviene.

Es claro que cada autor utiliza términos diferentes, y permite ampliar la conceptualización en esta investigación, es por ello que, siguiendo con la descripción de Kisnerman quien plantea diversos instrumentos, se evidencia que en el método de Trabajo Social en grupo no se aplica un proceso operativo exacto puesto que se retoman elementos de otros métodos para complementarse.

Descripción

a) Crónica de grupo: es considerar el instrumento básico documental en el Trabajo Social de grupo, ya que permite perseguir el grupo como un todo, a cada miembro individualizado, así como el proceso y la dinámica operada y planear el cometido del grupo para lograr las meta previstas, sobre la base de un diagnóstico y un tratamiento.

b) El informe social de grupo. Como el informe social de caso individual y, como todo informe, proporciona las mismas utilidades y sirve a los mismos fines.

c) Esta modalidad de informe recoge, básicamente, un resumen valorativo de la trayectoria seguida por el grupo hasta el momento en que se emite. Al ser su utilización menos frecuente que la del informe social de caso individual.

d) La propia estructura organizativa ya sea diseñada por los profesionales o establecida, formalmente, por los responsables de las diferentes instancias administrativas en donde, la actitud de los participantes, al servicio de la eficacia en la coordinación, coincide y conecta con el criterio globalizador del Trabajo Social.

e) Informe de proceso de grupo: consiste en una breve historia del grupo hasta el momento en que se solicita el informe. Se considera realizarlo como dos veces por año como mínimo ya que es un valioso instrumento para realizar la acción realizada.

f) Informe de evaluación de grupo: se realizan para evaluar el desempeño profesional, debiendo efectuarse cuatrimestralmente y sin perjuicio de las evaluaciones orales realizadas. Permite seleccionar estudiantes y personal, distribuir tareas, mejorar la calidad de los servicios, perfeccionar los sistemas de promoción y esencialmente enriquecer a las partes actuantes.

~~1.3.~~6.3. TERCER MÉTODO: INTERVENCIÓN DEL TRABAJO SOCIAL CON COMUNIDAD EN EL CONTEXTO EDUCATIVO

La intervención del Trabajo Social con comunidad, en el contexto escolar ofrece respuestas a las necesidades, problemas y aspiraciones de manera integral con sus dificultades y oportunidades y, desde un enfoque estratégico y participativo, en concordancia con un marco teórico-conceptual y metodológico coherente. El proceso metodológico vinculado del Trabajo Social con comunidad, se centra en el modelo de desarrollo local estratégico, integral y sostenible, estructurado en torno a los procesos de caracterización y enlace con comunidad, análisis estratégico, formulación de intervención, implementación de propuesta de intervención y evaluación y reformulación del modelo de intervención.

En el proceso se detalla la metodología, objetivos, técnicas, competencias y habilidades profesionales requeridas, se describen los ámbitos del Trabajo Social comunitario atendiendo a los sistemas de protección social, destacando objetivos, equipamientos y actuaciones a emprender en el contexto escolar.

6.3.1. Conceptualización del Trabajo Social con comunidad

La comunidad es un espacio o territorio delimitado de las personas y relaciones que se establecen entre los que allí habitan. También se denomina conjunto de personas que comparten una herencia social común como tradiciones, lengua, costumbre o etnia y por último se refieren a sentimientos o conciencia de similitud y pertenencia que es lo que hace que las personas se sientan parte del grupo.

En otro casos el concepto alude a relaciones sociales y entidad funcional autónoma esta última inserta en las actividades económicas de producción, distribución y consumo; la disponibilidad de determinados recursos, bienes y servicios; las instituciones, roles, status y clases sociales que se dan en su interior. Analizamos los siguientes conceptos:

T. Porzecanski 1983 subraya la diferencia de valores, creencias y conductas de los subgrupos dentro de una sociedad. La comunidad es el ámbito dentro del cual es factible una repercusión participativa a través de la organización y el desarrollo de la comunidad.

M. Marchioni 1999. La comunidad es siempre un territorio en el cual vive una determinada población que tiene determinadas demandas y que cuenta con determinados recursos. Los cuatro factores estructurales son por lo tanto: el territorio, la población, las demandas y los recursos.

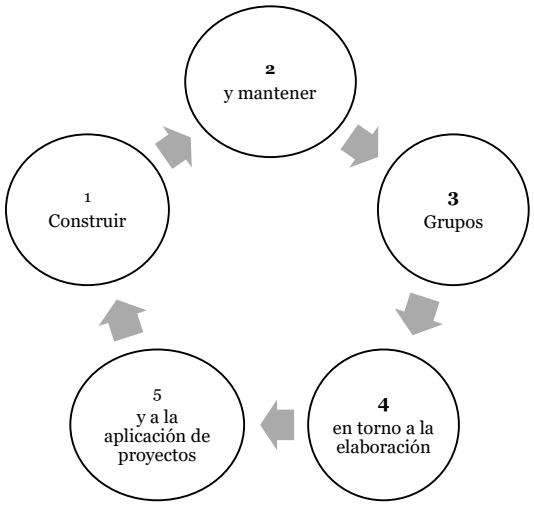
Analizamos que una comunidad en el contexto escolar, es una agrupación o conjunto de personas que habitan un espacio geográfico delimitado, cuyos miembros tienen conciencia de pertenencia o de identificación con algún símbolo local y que interaccionan entre si más intensamente que en otro contexto, operando en redes de comunicación, interés y apoyo mutuo, con el propósito de alcanzar determinados objetivos, satisfacer necesidades, resolver problemas o desempeñar funciones sociales relevantes a nivel local.

El trabajador social con comunidad promueve la constitución de un grupo motor o una organización y, mientras lo necesite, será un dinamizador y animador del grupo y de sus encuentros, asistirá en la construcción de un diagnóstico comunitario y en la elaboración del proyecto colectivo, en la acción y en otras muchas tareas.

El trabajador social comunitario es un profesional que cuenta con una gran polivalencia, es una persona de recursos puesto que despliega variadas habilidades a lo

largo del proceso. Son fundamentales una amplia formación técnica y otras habilidades relacionales y comunicativas que, a menudo, tienen que ver con cualidades o experiencias personales.

Figura 38: Dimensiones y tareas del Trabajo Social en comunidad



Elaboración propia (2014-2016)

Hay que subrayar que, en esencia, el papel del trabajador social no solo es elaborar y aplicar proyectos sino construir grupos que trabajan en los proyectos con promoción, organización y movilización.

6.3.2. Ubicación del proceso de intervención del Trabajo Social de comunidad en el contexto escolar

Toda institución educativa, está inserta en una comunidad que presenta ciertas particularidades relacionadas con necesidades y problemas específicos, con una población con determinadas características, con distintas vinculaciones entre quienes la conforman que fueron construidas a lo largo de su historia.

Esta realidad hace de cada comunidad un espacio absolutamente particular y diferente de otros. Esto que desde la teoría se presenta casi como ideal, implica para cada una de las instituciones la necesidad de un aprendizaje acerca de quién es el otro con el

que se relaciona, cómo debe convocar a otros potenciales interesados en la problemática, cómo formalizar los acuerdos alcanzados, cómo elaborar proyectos en común, qué tipos de proyectos podrían ser, cómo realizar un seguimiento del proyecto.

Tradicionalmente, vincularse con la comunidad ha sido, para la institución educativa, "llamar a los padres" de los estudiantes. Una institución escolar que reduzca su relación con la comunidad a la convocatoria de los padres de sus estudiantes está en serios problemas, ya que se empequeñece el horizonte y por lo tanto las oportunidades.

La institución educativa, ocupa un rol de suma importancia en el escenario comunitario y es una de las instituciones que tiene más posibilidades para motorizar y poner en movimiento procesos de articulación de acciones con actores y organizaciones del contexto. Esto es así por razones diversas.

Destacaremos algunas:

a. Las instituciones educativas, tienen un gran prestigio social en el seno de sus comunidades y son vistas y sentidas por la gente como una "organización comunitaria" más que como una institución pública o privada.

b. Cuenta con algunos instrumentos y ventajas: - tiene una población más o menos fija, - posee una estructura administrativa, - tiene llegada a muchas familias del lugar, - tiene conocimiento de los problemas más frecuentes del contexto, - tiene acceso directo a los niños y adolescentes.

c. Así, a partir de su situación, la institución educativa es convocante de otros actores de diferentes formas, por ejemplo a través de los padres de los estudiantes.

d. Es igualmente importante que la institución educativa es percibida desde la comunidad y más aún que efectivamente sea convocada por otras instituciones de la comunidad.

e. Cuando es la institución educativa la que convoca es fundamental que pueda realizar un buen diagnóstico de los recursos, programas, instituciones y organizaciones que trabajan en la comunidad.

Es necesario, además de conocer a los posibles actores a involucrar para la resolución del problema, tener claridad respecto a:

a. ¿Para qué los vamos a convocar?
b. ¿Cómo los vamos a convocar?
c. ¿Qué les vamos a pedir?
d. ¿Es igual el nivel de responsabilidad y de compromiso que cada uno de estos actores pueden tener frente a este problema?
e. ¿Qué nivel de participación tendremos y tendrán en el proyecto que elaboremos en conjunto?
f. ¿Cómo vamos a medir y a valorar las tareas que realicemos en conjunto?

Todo esto lleva a que el rol del trabajador social, sobrepasa la idea del saber y de la gestión institucional como administración de recursos. Se requiere una versión mucho más dinámica y, sobre todo, articulada de ambos saberes y la combinación de tres tipos de miradas: la institución educativa sobre sí, la comunidad vista por la institución educativa y la institución educativa vista por la comunidad.

Muchos de los problemas que hoy enfrenta la institución educativa, son abordados con mayor posibilidad de éxito en forma no sólo interdisciplinar sino también interinstitucional. Por ello, desde la institución educativa se busca formas distintas de asociación o articulación y participar en ellas con entusiasmo y responsabilidad.

Al dar una mirada hacia fuera, la institución educativa se encuentra con diversos tipos de instituciones y organizaciones. Por esto la institución educativa se identifica con quien es necesario establecer vinculación, de acuerdo a la problemática específica que se presente y según lo que cada una de estas organizaciones ofrece.

Una vez relevadas las instituciones y organizaciones comunitarias, el trabajador social concreta una reunión con cada una de ellas o convocar a una reunión general para intercambiar información acerca de las acciones que cada uno lleva adelante, de la metodología de trabajo que se utiliza y de las expectativas que cada uno trae.

Es importante que pueda explicitarse qué es lo que cada uno necesita o pide, lo que podría llegar a recibir y lo que está dispuesto a ofrecer o a poner en común. Es probable que aparezcan objetivos, tareas o población–meta, posibles de ser compartidos

por algunas de las instituciones y que pueda acordarse algún tipo de vinculación para trabajar sobre un problema específico.

Sin embargo, la vinculación que se establece es sólo el punto de partida para la construcción común de una relación, que sin duda se irá transformando a partir de la tarea emprendida. Las articulaciones son un ejercicio cotidiano que van desde el aprendizaje individual, el de las relaciones interpersonales, hasta la institucionalización de estos procesos, en los que ya el compromiso y la dedicación no es personal sino que compromete a los grupos de personas que conforman la institución, la comunidad.

6.3.3. Redes sociales, participación en el contexto escolar

Trabajar en vinculación con otros actores sociales demanda conocer y comprender lógicas institucionales diferentes a la propia. Conocer, comprender y trabajar en común son partes de un proceso de construcción que implica disposición, apertura y actitud de participación. La posibilidad de generar redes, compromete el esfuerzo de cada uno de los actores sociales e implica para cada una de las instituciones la necesidad de un aprendizaje acerca de quién es el otro con el que se relaciona, cómo debe convocar a otros potenciales interesados en la problemática, cómo formalizar los acuerdos alcanzados, cómo elaborar proyectos en común, qué tipos de proyectos podrían ser, cómo realizar un seguimiento del proyecto.

Formas y niveles de articulación entre la institución educativa y las organizaciones de la comunidad estrategias facilitadoras del proceso de vinculación/articulación con el término red social, implica un proceso de construcción permanente tanto individual como colectivo. Es un sistema abierto, que a través de un intercambio dinámico entre los integrantes de un colectivo (familia, grupo de trabajo, barrio, organización tal como la institución educativa, el hospital, el centro comunitario, entre otros) y con integrantes de otros colectivos, posibilita la potenciación de los recursos que poseen y la creación de alternativas novedosas para la resolución de problemas o satisfacción de necesidades.

La noción de red tiene dos características centrales:

a) Se trata de un sistema abierto, esto es, admite el ingreso, egreso y la posibilidad de cambios de funciones de las individualidades que lo componen.

b) Multicentralidad: modifica el paradigma de la pirámide (donde todo debe converger partir de un único centro) y el del archipiélago (cada unidad funciona aislada,

sin conexión con la otra). Apela a la reciprocidad, a la interacción a la diversidad de perspectivas.

Para pensar la noción de redes en la institución educativa. E. Dabas (2008) distingue con fines analíticos la red interna en la que se despliega cada organización educativa y sus unidades componentes (dirección, secretaría, espacio de usos múltiples) y las redes externas a la institución educativa.

Señala la autora que el fortalecimiento de la red interna es el primer paso para la ampliación de las fronteras. Es entonces cuando los integrantes de las organizaciones educativas comprenden la necesidad de conectarse con los diversos sectores y colectivos del grupo social. Surge entonces la pregunta: ¿En qué espacio se concibe la institución educativa si no es en la misma comunidad?

En la dinámica de una comunidad la institución educativa juega un papel muy importante, decisivo en muchos casos. Sin embargo, cuando la misma se aísla o se cierra, la comunidad no detiene su marcha y sufre al tener que prescindir de ella.

En realidad, se trata de pensar en la problemática que nos convoca desde las diferentes perspectivas que la diversidad de las lógicas institucionales presenta, sumándolas y potenciándolas, promoviendo la construcción de puentes, generando redes o involucrándose en las ya existentes.

Las estrategias de vinculación y articulación deben contemplar los siguientes aspectos en la secuencia que se plantea a continuación:

a. Mirarse para adentro (introspección institucional) para comprender, valorizar y comunicar la propia experiencia, la historia recorrida, las perspectivas y el sistema de valores, los sueños y las luchas.

b. Mirar hacia afuera, descubrir al otro para entablar relaciones positivas: dejarnos conocer y conocer a otros.

c. Mirarse desde el otro para construir códigos comunes en el lenguaje y en la interacción desde lógicas institucionales distintas.

d. Mirar juntos a la comunidad para compartir un proceso respetuoso, abierto pero focalizado, creativo pero concreto y eficaz, pensando y haciendo juntos.

Participación e interacción de las redes sociales en el contexto escolar

En América Latina la perspectiva de redes ha sido especialmente desarrollada, entre otros, por el colectivo Fundared, el cual considera las redes como sistemas abiertos a través de los cuales se produce un intercambio dinámico tanto entre sus integrantes como con los de otros grupos y organizaciones, posibilitando así la potencialización de los recursos que poseen. El efecto de la red es la creación permanente de respuestas novedosas y creativas para satisfacer las necesidades e intereses de los miembros de una comunidad, en forma solidaria y autogestiva. (Yanco, p. 2).

Esto supone una estructura organizacional y sectorial en la cual se privilegian relaciones horizontales entre los integrantes de equipos de trabajo institucional —educadores, psicólogos, trabajadores sociales, nutricionistas, médicos, entre otros— así como entre instituciones de los sectores de la educación, salud, justicia; y también un compromiso deliberado y congruente con la idea de que la diferencia en los saberes, en las formas de aproximación a la realidad y en las metodologías de intervención significa diversidad, posibilidades y complementariedades, en lugar de desigualdad entre las personas o jerarquías en el conocimiento.

Si se define desde los dos elementos que componen la idea de red, social y apoyo, el componente social refleja las acciones del individuo con el entorno social, los cuales se representan en niveles distintos: la comunidad, las redes institucionales, y las relaciones de confianza; el componente apoyo refleja las actividades instrumentales y expresivas esenciales.

Actualmente, y dado el carácter complejo y multidimensional de este constructo, el termino apoyo social se utiliza para designar una característica abstracta de las personas, conductas, relaciones o sistemas sociales y, en ese sentido, se considera que representa más bien un concepto susceptible de definición y medición. (Fierro *et al.*2006).

El concepto de red social evoca, por lo menos, tres dimensiones: el aspecto vincular de las relaciones intersubjetivas, las redes como forma de vinculación social, el ejercicio particular de desarrollo de una gestión social que implica la colaboración y el apoyo entre quienes lo realizan, trabajo en red.

Las redes hacen referencia a los vínculos y evocan el apoyo social

Las redes dan cuenta de la manera como se establecen las relaciones sociales, las cuales corresponden a un entramado de acciones, significados y emociones entre sujetos individuales y colectivos.

Es decir que las redes están presentes en las organizaciones, los grupos, comunidades y los territorios, y no necesariamente coinciden con lo instituido. Por tanto, las redes no se decretan ni se crean, sino que se descubren, se activan y se pueden visibilizar, por ejemplo, mediante procesos de mapeo, de observación y de referencia. Sin embargo, el debate está planteado entre quienes persisten en instalar redes sociales y quienes se esfuerzan en indagar como se dinamizan. Una base de datos en una institución, un listado de recursos sociales con los cuales cuenta una localidad, un barrio o un municipio, a veces se confunden con redes sociales, y aunque podrían considerarse como los primeros pasos para identificar posibilidades de acción social y política, no son suficientes para activar el apoyo social, pues se requiere de vinculaciones estrechas en torno a intereses, necesidades, voluntades y emociones que surgen de la experiencia interactiva que se da al hacer cosas juntos.

6.3.4. Las redes como método del Trabajo Social en el contexto escolar

Según Marcelo Pakman (1995, p. 301), la noción de red no es un objetivo en sí mismo, sino que es, como metáfora, parte de una metodología para la acción que permita mantener, ampliar o crear alternativas deseables para los miembros de una organización social. La noción de red es una invitación a verse a sí mismo como un participante responsable y reflexivo, y no como el objeto social de una masa humana.

De acuerdo con esta perspectiva, la intervención profesional del Trabajo Social, y específicamente la intervención sistémica en la cual se enmarca el concepto de red se orienta a promover las prácticas sociales que permitan a los miembros de la organización —incluido el profesional— verse a sí mismos de un modo novedoso en las consecuencias de su accionar.

La interdisciplinariedad, inter institucionalidad e inter sectorialidad son maneras de entender y fortalecer vínculos y desarrollar prácticas en red, en la medida en que los esfuerzos por consolidarlas logren interpretar efectivamente lo que estos conceptos esbozan y se proponen.

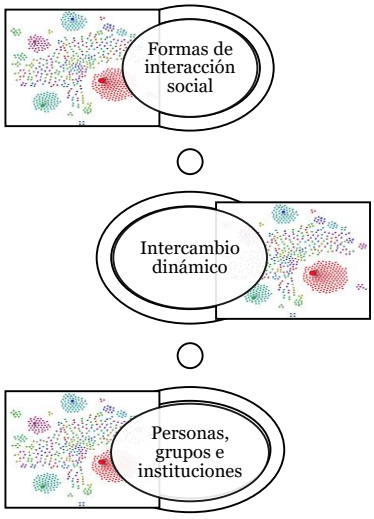
El trabajo en red, describe una metodología para la acción social, empieza a ser objeto de juegos peligrosos como los que se practican en los escenarios burocráticos, al pretender, no solo establecerlas por decreto, sino también al mantener estructuras jerárquicas y rígidas para organizar un trabajo colectivo que requiere horizontalidad y fluidez en las relaciones como garantía de su éxito.

Ibáñez, advierten sobre los riesgos de tergiversar el concepto y la metodología de redes cuando afirma:

Un entendimiento del Trabajo Social como la disciplina que se ocupa de los problemas sociales con el fin de generar acciones organizadas de las poblaciones afectadas, para transformar su situación, recuperarse de las secuelas y prevenir su ocurrencia cuando es posible anticiparse, sería coherente y consistente con el trabajo en red.

Según Kisnerman, el Trabajo Social interviene investigando y coparticipando con los actores sociales en procesos de cambio. En una perspectiva construccionista, esto supone de analizar los problemas: esto es identificar como han sido creados y como son interpretados.

Figura 39: Redes sociales en Trabajo Social



Elaboración propia (2014-2016)

Construir alternativas posibles a partir de la constante reflexión en la conversación. Reconstruir contando con las redes de apoyo social, la capacidad de coordinación y acción conjunta, acción comunicativa, en términos de Habermas, y la planeación estratégica con las poblaciones involucradas (Kisnerman, p. 229).

Aproximarse a esta comprensión del Trabajo Social sugiere necesariamente metodologías de trabajo en red, las cuales, aunque comunes en el ejercicio profesional, no han sido suficientemente explicitadas en el terreno teórico, en parte por las convencionales divisiones en la unidad social y en los métodos de intervención, abordados como caso, grupo y comunidad.

También por la precaria apropiación de un lenguaje que pudiera describir y explicar, porque en el desarrollo de la profesión las demandas de la practica han desbordado la sistematización conceptual y la reflexión epistemológica, razones suficientes para alentar el dialogo que aquí analizamos.

Monica Chadi (p. 77) propone un re-encuadre en la intervención, que posibilita la apropiación de la metodología de red, y podríamos agregar que explicite su reconocimiento:

Dicho re-encuadre, abarca tres aspectos básicos:

1) Dar prioridad a las relaciones respecto a las personas.
2) Ampliar el campo de observación.
3) Ordenar y activar puentes de comunicación

CAPÍTULO VII

ÁREAS DE ATENCIÓN INTEGRAL EN LA INTERVENCIÓN DEL TRABAJO SOCIAL EN EL CONTEXTO ESCOLAR

INTRODUCCIÓN

Entendemos por áreas de atención integral en la intervención del Trabajo Social en el contexto escolar a los contenidos teórico-práctico, basándose en el Proyecto Educativo Nacional al 2021, "La Educación que queremos para el Perú" propone alcanzar una serie de objetivos estratégicos, cuyo logro requiere de la participación de todos los actores educativos y el conjunto de la sociedad.

En este esfuerzo, garantizar el derecho de todos los y las estudiantes a recibir un buen trato y una adecuada orientación (Ley General de Educación Nº 28044, artículo 53º, inciso a) constituye un componente fundamental. En este sentido, la implementación de los modelos de atención integral en todas las instituciones educativas (IIEE) de nuestro país (de acuerdo a lo señalado en el Diseño Curricular Nacional), favorece que la comunidad educativa acompañe cercanamente a cada estudiante para conocerlo, entenderlo y orientarlo de manera oportuna y pertinente.

Para realizar una tarea tan importante como la descrita, los trabajadores sociales cuentan con materiales educativos que les brinda orientaciones y estrategias prácticas,

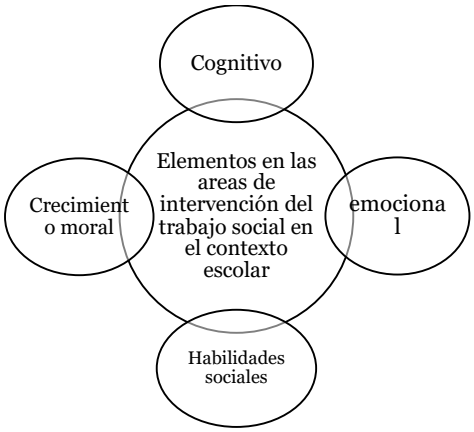
que unidas a su capacidad, creatividad y compromiso, permita desarrollar adecuadamente las diferentes acciones de acompañamiento socio afectivo, cognitivo y pedagógico que todo estudiante requiere.

En esta perspectiva, el Ministerio de Educación, a través de la Dirección de Tutoría y Orientación Educativa, ha venido elaborando y distribuyendo en las instituciones educativas del país diversos materiales educativos, como: Tutoría y Orientación Educativa en la Educación Primaria (2007), Guía de detección de consumo de drogas y otras conductas de riesgo en la adolescencia (2006), Tutoría y Orientación Educativa en la Educación Secundaria (2005), entre otras.

La intervención del Trabajo Social pretende contribuir en beneficio de la formación integral de los niños, niñas y adolescentes de todas las zonas de nuestro país. Nuestra sociedad se vuelve cada vez más exigente hacia la educación, aspecto que es claramente reflejado en la necesidad de que la institución educativa sea transmisora no solo de conocimientos, sino de valores, tanto sociales como personales, que faciliten el cambio al educando tanto en su convivencia familiar reciente como en su futura incorporación y grupos sociales adultos y nuevos núcleos familiares.

Las áreas de intervención son eficaces tomando en cuenta los siguientes elementos: lo cognitivo, lo emocional, las habilidades sociales y el crecimiento moral.

Figura 40: Elementos en las áreas de intervención



Elaboración Propia (2014-2016)

7.1. TUTORÍA Y ORIENTACIÓN EN EL ESTUDIANTE

Según Cobos Cedillo (2010), la acción tutorial es el conjunto de intervenciones que se desarrollan con los estudiantes, con sus familias y con el equipo educativo de cada grupo tendentes a:

a) Favorecer y mejorar la convivencia en el grupo, el desarrollo personal y la integración y participación de los estudiantes en la vida escolar, dentro de un entorno de cultura de paz.

b) Realizar el seguimiento personalizado de su proceso de aprendizaje, haciendo especial hincapié en la prevención del fracaso escolar.

c) Facilitar la toma de decisiones respecto a su futuro académico y profesional.

Desde esta perspectiva, asemejamos los contenidos de la acción tutorial a lo que en otro tipo de clasificaciones se ha denominado "orientación personal", pues se trata de las intervenciones que implican mayor proximidad con los estudiantes, que entendemos como la dimensión de la orientación que debe atender a todos los aspectos que influyen tanto en el rendimiento escolar como en el estado emocional de la persona (Cabrerizo, 1999).

Así, desde la orientación personal se trabaja con el estudiante aspectos como el desarrollo de la identidad, la transición de la etapa infantil a la fase adolescente, entre otras temáticas, con el objetivo de ayudarles a diseñar y desarrollar su propio proyecto de vida.

En este sentido, se ha de trabajar el autoconocimiento, para valorar las propias potencialidades y limitaciones, para reflexionar y tomar decisiones que lleven a la satisfacción personal, que es de lo que se trata. Para esa labor, la cercanía del tutor o tutora, con el asesoramiento del profesional de Trabajo Social, son fundamentales.

7.2. LA ORIENTACIÓN ESCOLAR Y PROFESIONAL

La orientación escolar y profesional constituye el conjunto de actuaciones realizadas con todo el alumnado de la institución educativa para:

a) Favorecer el autoconocimiento de los estudiantes para que conozcan y valoren sus propias capacidades, motivaciones e intereses de una forma ajustada y realista (Hayes y Hopson, 1982; Cabrerizo, 1999).

b) Facilitar las estrategias para la toma de decisiones de los estudiantes respecto a su futuro profesional y a la elección de un itinerario académico ajustado a sus intereses, actitudes y capacidades.

c) Ofrecer información sobre las distintas opciones formativas al término de la educación secundaria obligatoria y de todas las otras enseñanzas que se impartan en la institución educativa y a las familias.

d) Establecer los mecanismos para que el alumnado acceda al conocimiento del mundo del trabajo, las ocupaciones y los procesos que favorecen la transición a la vida activa, la inserción laboral y la formación a lo largo de la vida.

Habitualmente encontramos unidos los conceptos de orientación académica y profesional y entendemos que esto se debe a que la orientación académica es un sendero que se traza para la consecución de un objetivo de orientación profesional, esto es, para orientar a una persona en la toma de decisiones acerca de su futuro profesional. Por todo ello, es necesario adecuar a ese objetivo laboral, todos los pasos previos concernientes a la orientación académica, por ejemplo la elección de carreras profesionales o de itinerarios educativos que conducen a determinados estudios posteriores.

7.3. LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

La atención a la diversidad consiste en la planificación y organización de los apoyos y otras medidas para adecuar la respuesta educativa a las necesidades de los estudiantes, ya sean éstas más o menos específicas, en relación, por ejemplo, con la discapacidad.

Esta planificación y organización implica la gestión y optimización de los recursos humanos y materiales existentes. La atención a la diversidad comienza con la evaluación de las necesidades, mediante la evaluación psicopedagógica, continúa con la propuesta y adopción de medidas de ajuste de la respuesta educativa y termina en el seguimiento y evaluación de las medidas adoptadas, como en el caso, por ejemplo, de las adaptaciones curriculares.

7.4. NIVELES DE ORIENTACIÓN INTEGRAL EN LA INTERVENCIÓN DEL TRABAJO SOCIAL EN EL CONTEXTO ESCOLAR

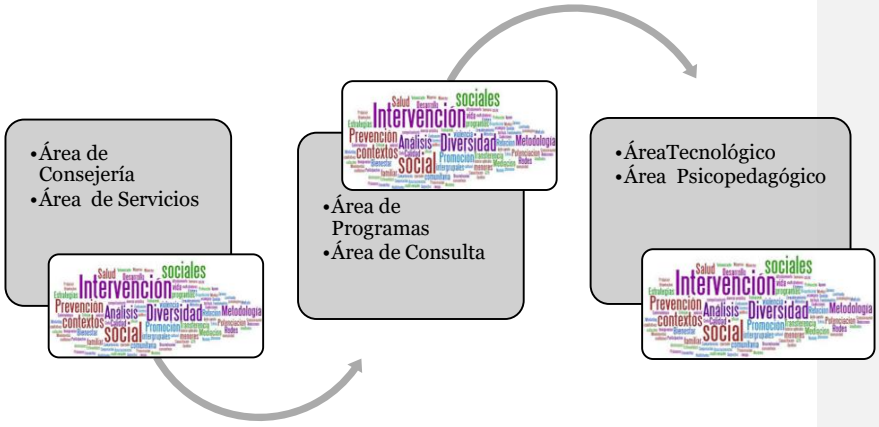
Los modelos de orientación representan una opción dentro de las muchas posibilidades que tenemos de interpretar una realidad educativa. Optar por uno u otro

modelo, implica tomar partido por unas concepciones teórico-prácticas e incluso ideológicas, que van a determinar todas las actuaciones. De esta forma, para Solé (1998) los modelos son marcos explicativos de la realidad que requieren un posicionamiento teórico-conceptual.

Un modelo ha de servir de marco de referencia para explicar el porqué y el cómo aprenden las personas en situaciones educativas institucionalizadas (Pérez- Santamarina, 2006). Bisquerra y Álvarez (1998) se refieren a los modelos de orientación psicopedagógica como una representación que refleja el diseño, la estructura y los componentes esenciales de un proceso de intervención en orientación. Esto es, los modelos de orientación sirven de guía para la acción.

Sobre los diferentes modelos de orientación se ha escrito mucho. Es además, un tema que ha sido objeto de estudio en muchas investigaciones, por lo que entendemos que está suficientemente analizado en las publicaciones sobre orientación (Bisquerra, 1996; Cabrerizo, 1999; Repetto, 2002; Rodríguez Espinar, 1993; Sobrado y Ocampo, 2000). No obstante, someramente repasaremos cuáles son los principales modelos de intervención

Figura 41: Áreas de intervención del Trabajo Social en el contexto escolar



Elaboración Propia (2014-2016)

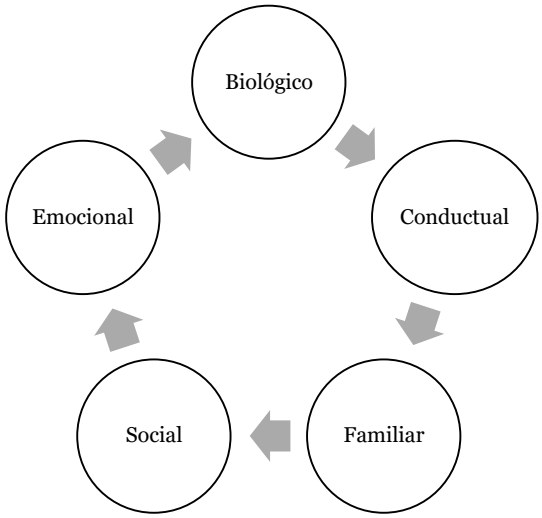
7.4.1. Área de consejería escolar

El área de consejería escolar evalúa y apoya permanentemente a los estudiantes que se hayan visto afectados por una situación conflictiva. Los resultados de su gestión

son comunicados a las autoridades y familiares de los estudiantes, con el fin que participen en la ejecución de las medidas de apoyo.

La atención integral de los estudiantes en proceso de formación es un componente indispensable de la acción educativa y debe ser organizada e implementada por el área de consejería escolar de las instituciones educativas en todos los niveles y modalidades.

Figura 42: Dimensiones de atención en la consejería escolar



Elaboración propia (2014-2016)

La consejería escolar es entendida como un servicio educativo que consiste en acompañar, informar, orientar y capacitar a los estudiantes en la toma de sus decisiones. Asimismo, los profesionales de esta área: psicólogos y trabajadores sociales ejecutan de manera permanente acciones preventivas frente a problemáticas sociales como embarazo en adolescentes, consumo de drogas, migración, violencia entre pares, delitos sexuales, entre otros; además, referirán a los sistemas de protección y de administración de justicia los casos de estudiantes que requieran atención complementaria y emergente.

La intervención profesional busca, mediante políticas y acciones integradas, asegurar el desarrollo integral de niños, niñas y adolescentes a través de la participación, prevención, protección, atención, sanción y restitución efectiva de sus derechos en casos de violencia sexual y cualquier tipo de discriminación.

Ciertas acciones conciernen a la intervención del Trabajo Social directamente:

a) Ejecutar el plan de comunicación e información.

b) Determinar estrategias efectivas para la prevención desde un abordaje integral de la violencia sexual y los delitos sexuales contra niños, niñas y adolescentes en el sistema educativo.

c) Socializar en el sistema educativo aquellos conocimientos generados en las investigaciones.

d) Coordinar con el sistema de administración de justicia para realizar procesos de seguimiento en la función judicial.

e) Elaborar guías de detección de violencia sexual en niños, niñas y adolescentes por parte de miembros de la comunidad educativa.

~~a)~~f) Difundir experiencias de las organizaciones de la sociedad civil que trabajen por la erradicación de la violencia sexual contra niños, niñas y adolescentes en el contexto educativo.

7.4.2. Área de servicios

Es un área similar al de consejería escolar en la forma de trabajo, puesto que en ambos, la intervención se produce con la intención de solucionar un problema planteado a priori. Sin embargo, en el caso del área de servicios además de atender a las personas individualmente, lo hace de forma colectiva o bien trabajando en general con las instituciones.

La diferencia fundamental del área de servicios con el modelo de consejería, está en que el área de servicios admite la intervención grupal y de la comunidad no se produce una intervención psicosocial, sino está basada en un servicio concreto, como es la información sobre orientación profesional, o la derivación del caso a entidades competentes, como en un caso de trastornos de alimentación en un estudiante.

7.4.3. Área de programas

El área de programas tiene como objetivo fundamental la prevención, de forma que se diseña un programa de intervención en orientación teniendo en cuenta las necesidades de un contexto determinado, para el que se diseñan unos objetivos, actividades y unas propuestas de seguimiento y evaluación del programa en su conjunto.

Se trata de un área de intervención en que se ven afectados todos los sectores del contexto escolar, pues a todos implica, en la medida en que se establecen objetivos, se secuencian actividades y se evalúa para proporcionar la retroalimentación y mejora del área. Esta implicación de todo el contexto es una gran ventaja, porque ayuda a integrar a todos sus componentes, aunque supone a la vez el mayor de sus obstáculos, ya que precisa el compromiso de los integrantes de un contexto, lo que no es fácil de conseguir.

Por otro lado, trabajar por programas significa actuar basándose en objetivos comunes, por lo que es preciso haber llevado a cabo un proceso de negociación acerca de las finalidades de la institución, lo que requiere una gran dosis de madurez de todos los integrantes, una capacidad de escucha y negociación que también es complicado encontrar en una institución educativa.

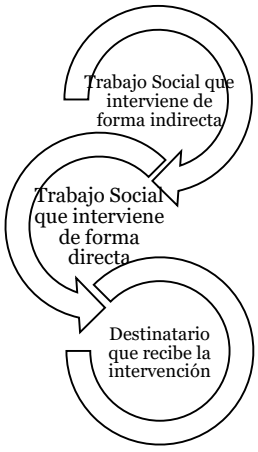
7.4.4. Área de consulta

El área de consulta se centra en la intervención indirecta individual o grupal con los diferentes estamentos de un contexto escolar, ya sea los estudiantes, sus familias, los tutores o tutoras, etcétera.

Tiene como finalidad el asesoramiento y la formación y puede afrontarse desde varias perspectivas, como son terapéutica, preventiva y desarrollo (Cabrerizo, 1999).

Rafael Bisquerra al área de consulta le añade el calificativo de "triádica", (1996:156) el cual se estructura en torno a tres ejes:

Figura 43: Ejes de Modelo de Consulta



Modelo según Bisquerra (1999)

Para el funcionamiento de esta área se precisa de un contexto propicio de colaboración, donde se produzcan estos enlaces en las intervenciones. En esta área, Trabajo Social desempeña un papel de especialista que asesora a otras personas, como profesorado y tutores y tutoras en el ejercicio de la acción tutorial.

El área es compatible con otros, como el de consejería, donde el trabajador social realiza la intervención directa con el estudiante, y también con el nivel de programas, pues también es posible que se realicen este tipo de actuaciones de asesoramiento en un contexto en el que se trabaja por programas.

7.4.5. Área tecnológica

Las nuevas tecnologías aplicadas a la orientación educativa posibilitan otros modos de trabajo que generan diferentes niveles de intervención en la práctica de los profesionales.

El área tecnológica, citado por Bisquerra (1996) y para este autor consiste en la orientación que se realiza a través de los medios de comunicación, gracias a los cuáles puede accederse a un mayor número de destinatarios. Ejemplo de este modelo serían algunas experiencias de instituciones educativas de madres y padres a través de la televisión local.

7.4.6. Área de intervención psicopedagógica

El área de intervención psicopedagógica no aparece en todas las clasificaciones porque para muchos autores y autoras como Solé (1998:41) o Pérez-Santamarina (2006) se trata más de un enfoque que de un área de intervención.

El área de intervención psicopedagógica comparte los mismos objetivos que los de la educación en general, esto es, que cada persona progrese en su aprendizaje y en su desarrollo personal y social, en palabras de Eladio Bodas, Todas las actividades, tareas, programas y actuaciones están al servicio de la educación, de una educación personalizada e integral, por lo tanto, el área de intervención ha de estar guiado por los objetivos educativos" (Bodas, 2000:79).

Desde esta perspectiva, el trabajador social es otro educador o educadora más que contribuye a este propósito, sólo que desde una especialidad que no es docente, pero que es una especialidad más: intervención donde comparte responsabilidades.

Esta área, por tanto, implica la coordinación del contexto educativo a la hora de definir las finalidades educativas y las características de los procesos con los que se pretenden llevar a cabo, lo que supone trabajar por un proyecto compartido y en una cultura de reflexión, de cooperación y de trabajo en equipo.

Esta área parte de una concepción constructivista que considera que el aprendizaje se construye socialmente, de forma que se intentarán favorecer procesos para que puedan elaborarse significados personales sobre conceptos, valores y procedimientos de la cultura de su grupo de pertenencia, que se incluyen en el currículum escolar (Pérez Santamarina, 2006).

Desde esta perspectiva, el área de intervención psicopedagógica, adquiere una dimensión sistémica, pues toma sentido dentro de ese contexto de relaciones, lo que lleva a una configuración del área de orientación preventiva ante las dificultades y proactiva en las actuaciones ante las mismas.

Este es el área de orientación que más se ajusta a las últimas disposiciones de la normativa educativa y a la práctica profesional, pues además permite tomar algunas intervenciones propias de otras áreas, pues el objetivo final del mismo es la optimización de los recursos puestos a disposición de una comunidad educativa.

Comparación de áreas de orientación en la intervención del Trabajo Social

Expuestas todas los áreas de intervención, consideramos conveniente hacer una comparación entre áreas que clarifique las diferencias entre ellos, a modo de gráfico, para lo que hemos seguido a Elvira Pérez Santamarina (2006), quien se ha basado en un cuadro tomado de Bisquerra y Álvarez (1999).

Figura 44: Comparación de áreas en la intervención del Trabajo Social

Áreas	Directa Indirecta	Individual Grupal	Interna Externa	Reactiva Proactiva
Consejería	Directa	Individual	Interna y Externa	Reactiva
Servicios	Directa e Indirecta	Individual y Grupal	Interna y Externa	Reactiva
Programas	Directa e Indirecta	Individual y Grupal	Interna y Externa	Proactiva
Consulta	Indirecta	Individual y Grupal	Interna y Externa	Proactiva
Tecnológico	Remota	Indiferente	Externa	Proactiva
Psico Pedagógico	Indirecta	Grupal	Interna	Proactiva

Niveles según Bizquerra (1999)

En la práctica, son pocas las ocasiones en que se trabaja con una única área. Lo más frecuente es mantener un enfoque ecléctico que permita adecuar las intervenciones a cada situación, con independencia del área del que éstas sean más propias (Pérez-Santamarina, 2006). A este enfoque, algunos autores como Bisquerra y Álvarez (1998), le han denominado área mixta de intervención.

CONCLUSIONES

Las conclusiones que extraemos a continuación vienen a dar respuesta del grado de superación de los objetivos propuestos en la metodología de la investigación de este trabajo. Si bien, antes de dar cuenta del logro de objetivos, conviene remarcar los aspectos genuinos de nuestra propuesta que explican por qué resulta necesaria, la aproximación a un modelo teórico de intervención del Trabajo Social en el contexto escolar.

La teoría reconoce el valor del Trabajo Social que promueve el cambio social, la solución de problemas en las relaciones humanas y el fortalecimiento y la liberación de las personas para incrementar el bienestar.

Trabajo Social, (Cardona, 2012) en sus distintas expresiones se dirige a las múltiples y complejas relaciones entre las personas y sus ambientes; su misión es facilitar que todas las personas desarrollen plenamente sus potencialidades. Está enfocado a la solución de problemas y al cambio. Por ello, los trabajadores sociales son agentes de cambio en la sociedad y en la vida de las personas, familias y comunidades para las que trabajan. El Trabajo Social es un sistema de valores, teoría y práctica interrelacionados.

Logro de Objetivos

Los objetivos científicos que se persiguieron mediante la elaboración de esta tesis doctoral fueron las siguientes:

Objetivo general: Generar la aproximación a elaborar un modelo teórico que fortalezca la intervención del Trabajo Social en el contexto escolar en el Perú.

Este trabajo es la sistematización de un modelo teórico-metodológico para la intervención del Trabajo Social en el contexto escolar. Para llegar a este punto se han integrado los resultados de las fases de la investigación documental. Su propósito ha sido incidir desde una perspectiva social, el contexto escolar que comprende: al estudiante de educación básica regular, su familia, el personal escolar y la comunidad.

Primer objetivo específico: Realizar una revisión sistemática de los elementos epistemológicos y bases teóricas que definan la configuración de un modelo teórico para la intervención del Trabajo Social en el contexto escolar.

- Trabajo Social surge de los ideales humanitarios y democráticos, y sus valores se basan en el respeto a la igualdad, el valor y la dignidad de todas las personas. Desde sus comienzos hace más de un siglo, la práctica de Trabajo Social se ha centrado en hacer frente a las necesidades humanas y desarrollar el potencial humano. Los derechos humanos y la justicia social constituyen la motivación y la justificación de la acción del Trabajo Social. En solidaridad con quienes están en desventaja, la profesión lucha por mitigar la pobreza y liberar a los vulnerables, excluidos y oprimidos para promover la inclusión social.
- Desde una perspectiva histórica, es evidente que quienes impulsan el desarrollo del Trabajo Social a partir de los años 30, están íntimamente ligadas al desarrollo de la epistemología basándose al enfoque de la persona desde una perspectiva psicosocial. Este concepto se introdujo en la bibliografía norteamericana de Trabajo Social ya en los alrededores de 1960. En los comienzos de los años 70, se acuña el concepto de "persona en situación", una configuración triple: la persona, la situación y la interacción entre ambos.
- A lo largo de la investigación se ha descrito ocho teorías aplicables a Trabajo Social en el contexto escolar; hacemos referencia a que los problemas de las personas y de las familias son de naturaleza interindividual, y no pueden ser comprendidos si consideramos únicamente al individuo, por tanto es imprescindible cambiar profundamente el modo de ver los problemas y las relaciones que las personas tienen con los mismos.
- El nexo de unión entre la teorías y la operacionalización de las mismas a través del modelo, y las características de los problemas y demandas que presentan los estudiantes de los servicios sociales (en tanto que plataformas organizadas desde las cuales se prestan servicios personales), descansa sobre la formulación del contexto de intervención mediante el cual, trabajador social, estudiante, familia trabajan juntos para generar cambios.

Segundo objetivo específico: Analizar el marco legal en el sistema educativo, en trabajo social y sus competencias profesionales que se adapten al modelo teórico del Trabajo Social en el contexto escolar.

- Con la Ley General de Educación en el Perú No. 28044 se inicia un periodo especialmente sensible a las necesidades socio-educativas del país y se despliegan algunos servicios de orientación escolar. Se considera a Trabajo Social escolar como un

servicio continuado a lo largo de todo el sistema educativo que debe atender a la capacidad, aptitud y vocación de los y las estudiantes, así como facilitar la elección profesional consciente y responsable.

- Los niños, niñas y adolescentes ejercen su derecho a recibir una educación que toma en cuenta la diversidad de sus contextos territoriales y las condiciones socioeconómicas en las que se encuentran. Trabajo Social al integrar el contexto escolar comprende las condiciones y desafíos que estos plantean a la prestación de un servicio educativo de calidad, con eficiencia y equidad y adecuado a las características de los y las estudiantes. Además, la mejora de los aprendizajes y la posibilidad de cerrar brechas en la educación no solo dependen de acciones propias de la gestión del servicio educativo sino que están asociadas también al trabajo interdisciplinario para actuar sobre otros factores que inciden en la educación básica regular.
- Según la Ley No. 30112, Trabajo Social, integra equipos multidisciplinarios, (docentes, directivos, psicólogo, trabajador social etc.) trabajan en conjunto para lograr en los niños, niñas y adolescentes el conocimiento de sí mismo, que garantiza un desarrollo social satisfactorio en una sociedad tan compleja como la nuestra. En este sentido, la educación es una de las áreas de actuación más importantes del trabajador social y donde sus funciones permite detectar y atacar la problemática que incide en el aprendizaje y en el entorno social del niño, niña y adolescente; que a su vez los obstaculiza, incorporando a los estudiantes, docentes, familias y comunidad, en la solución de los mismos.
- Citando a Ander – Egg (1992), señala que el trabajador social en el contexto escolar se integra en equipos multidisciplinarios, desempeñando funciones y sirviendo de enlace entre el niño, niña y adolescente, la familia y la comunidad. Dentro de la labor que cumple para el desarrollo de sus actividades, se encuentran el establecer y fortalecer las relaciones entre la institución educativa y los padres, integrando la institución a los estudiantes con problemas de adaptación a su entorno escolar, ofreciendo a los docentes información acerca del entorno social de cada niño y adolescente.
- La formación de los trabajadores sociales es integral, atiende contenidos en base a competencias que contribuye a generar profesionales que conocen el medio en el que trabajan y son capaces de analizar críticamente. En el contexto escolar tiene un papel importante en la intervención preventiva y asistencial en temas como el ausentismo y el fracaso educativo, la integración de inmigrantes y colectivos desfavorecidos, la detección

de malos tratos y abusos sexuales, la mejora del clima de convivencia y la atención ante el fenómeno de la violencia.

- Con independencia del reconocimiento que la Federación Internacional del Trabajo Social FITS (2000) hace sobre la competencia del Trabajo Social como profesión para el ejercicio especializado, no cabe duda que es posible reconocer la notable contribución de los trabajadores sociales en el desarrollo de la denominada teoría de sistemas en la actualidad sumamente diversificada en diversas teorías que van desde la perspectiva comunicacional de Sator (1986).
- La ética del Trabajo Social, guían la conducta del trabajador social en el contexto escolar y compiten entre ellos motivando unas y otras decisiones y acciones, prestarles atención a modo de favorecer aquellos que más promuevan el bienestar conjunto de la persona y la sociedad en la que directa e indirectamente vive y se desarrolla.
- Respeta las directrices del Código de Ética y es capaz de trabajar con usuarios, compañeros de trabajo y colegas de diferentes etnias, culturas y orientaciones profesionales. Los conocimientos y habilidades del trabajador social de base son transferibles de un entorno a otro y de un problema a otro.

Tercer objetivo específico: Integrar los métodos y áreas de intervención que contribuyan al fortalecimiento del modelo teórico del Trabajo Social en el contexto escolar.

- La intervención del Trabajo Social en el contexto escolar incluye los métodos de intervención, Trabajo Social de caso individual, grupo y comunidad. El trabajador social opera dentro de un marco de sistemas y con el concepto del usuario y su entorno, da por sentado que muchos problemas requieren su intervención con más de un método y que las explicaciones simplistas a las situaciones problemáticas no suelen resultar útiles.
- Para dar respuesta a las diferentes situaciones que nos plantean los estudiantes, familias y comunidad, el método en sus diferentes momentos se acompaña de un proceso de ayuda que facilitará conectar, transitar, reflexionar y tomar conciencia junto a la persona, familia sobre sus necesidades, problemas y fortalezas con el fin de que ella, si quiere y se encuentra en el momento propicio para ello, pueda iniciar un proceso de cambio o mejora de su malestar con nuestra ayuda.

- El desarrollo de redes de servicios sociales experimentado desde principios de los años 60 en los países occidentales, ha significado la consolidación de la intervención en la práctica cotidiana de los trabajadores sociales en el contexto escolar.

Se ha cumplido con los objetivos desarrollados en la presente investigación documental, identificados en la Aproximación a un Modelo Teórico de Intervención del Trabajo Social en el Contexto Escolar, es un proceso que concurre por diferentes momentos y, finalmente de forma transversal, hay áreas que confluyen y al mismo tiempo estructuran la relación del trabajador social en el contexto escolar.

Dando respuesta a los objetivos, los resultados obtenidos nos han aportado análisis valiosos a cerca de los criterios de intervención que los trabajadores sociales valoran y aplican, tanto desde la perspectiva de cada fase como del proceso metodológico en su conjunto.

REFLEXIÓN Y POSIBLES LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

Las líneas de investigación que se abren para el futuro se encaminan en dos direcciones. Por un lado, es la continuación y mejora del presente estudio del modelo propuesto en esta tesis, para ello conviene trabajar sobre los dos aspectos que Marriner y Alligood (2011) denominan precisión empírica y las consecuencias deducibles. Para esto es imprescindible una verificación en la práctica del modelo teórico elaborado. Por otro lado, y una vez alcanzada la verificación práctica del modelo es importante:

- Para enfrentar los nuevos retos de la educación es de gran importancia que las instituciones educativas cuenten con equipos multidisciplinarios de apoyo que realicen investigación, colaboración para elevar la calidad de la educación, por ello se propone la incorporación de dos figuras fundamentales para que la institución educativa sea capaz de enfrentar la problemática actual y fomentar en los estudiantes, padres de familia y sociedad en general la gran importancia que tiene la educación en el desarrollo y crecimientos de un país. Estas figuras son el trabajador social y el psicólogo escolar.
- El rol del trabajador social es de gran importancia para abatir la problemática que incida directamente en el aprendizaje del niño, niña y adolescente, y a su vez dejaría más tiempo para que el docente desempeñe su verdadera función que es la enseñanza-aprendizaje.
- Es de vital importancia la intervención del trabajador social, porque su participación servirá para fomentar el desarrollo funcional y equilibrado del ambiente educativo en la institución educativa; siendo su función prioritaria atender y fomentar el desarrollo psicosocial en todos sus componentes -psicomotriz, intelectual, social, afectivo-emocional- y en los tres agentes principales del sistema educativo (estudiantes, padres de familia y docentes). Desde esta perspectiva, el quehacer del trabajador social escolar abarcaría el aportar un análisis socio-familiar de diversas situaciones (evaluación); y proponer planes de acción.
- Facilitar condiciones de trabajo adecuadas para todos los trabajadores sociales redefiniendo el modelo en las etapas de educación básica regular, haciendo posible la implantación del modelo teórico de intervención, en el contexto escolar.
- Por último, la traslación del conocimiento generado por este trabajo, podrá ser de utilidad para definir mejor los contextos de intervención. Nos interesa especialmente iniciar el proceso de transferencia de conocimientos a nuestro contexto social inmediato, mediante el desarrollo de protocolos de intervención que permitan determinar con

claridad el procedimiento y el proceso de construcción de contextos de intervención para el cambio.

- Refiriéndonos al espacio de conocimiento que representa la universidad como institución social, se debe prestar especial atención a la responsabilidad de unas personas con otras y el contexto. Como señaló Vallaeys (2006), las personas aprendemos continuamente de la institución y no solamente en los momentos explícitos de enseñanza; por ello, una de las responsabilidades ética y social de la comunidad universitaria es el gestionarse como una comunidad ejemplarizante para permitir sobre todo a quienes acuden a ella para formarse, el beneficiarse de los conocimientos explícitos de su carrera, así como también de hábitos y valores de ciudadanía a nivel local y global.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alvarado, Otoniel. (2010). *Descentralización y gestión educativa*. Perú. Cajamarca: Universidad UNC: Chapell Hill.

Álvarez, Neida. (2010). *La descentralización educativa en el Perú*. Vol. XIX, / ISSN 1019-9403. 7-26

Ander- Egg, Ezequiel. (1995). *Diccionario del Trabajo Social* (3ra. edición) Argentina: Lúmen.

Ander- Egg, Ezequiel. (1998). *Introducción al Trabajo Social.* España: Siglo XXI.

Ardito, Wilfredo y de Belaunde, Javier. (2011). *Perú ante los desafíos del siglo XXI.* Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.

Arias E, Gabriela. (2012). *Implicaciones del paradigma humanista a la educación.* Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. Sistema de Universidad Virtual. Recuperado de http://www.uaeh.edu.mx/virtual.

Aylwin, Nidia y Jiménez, Mónica. (1976). *Un enfoque operativo de la metodología del Trabajo Social.* Chile. Hvmanitas.

Barranco, Carmen. (2014) *La Intervención en Trabajo Social desde la calidad integrada*. Revista del Centro Superior de Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad de la Laguna. 79-102.

Bernal, Durley y Martínez, Mary. (2015). *Investigación documental sobre calidad de la educación en instituciones educativas.* Tesis de Maestría. Universidad Santo Tomás. Vicerrectoría General de Universidad abierta y a distancia. Bogotá. Colombia.

Bonilla, Patricia y Curvelo, Yaroslay. (2005). *El método de Trabajo Social en grupo en los proyectos de intervención de práctica de entrenamiento profesional.* Tesis de Licenciatura. Universidad de la Salle, Bogotá D.C.

Cabello Lurelmy y Márquez Dayana. (2010). *Importancia del rol del trabajador social en el área socioeducativa de las Escuelas Básicas del Municipio Sucre.* Tesis de Licenciatura. Universidad de Oriente de Sucre.

Castillo, Aurora. (2007). *La formación para el Trabajo Social del siglo XIX al XXI. Avances y expectativas.* Monografía. Edita el Colegio Oficial de Diplomados en Trabajo Social y Asistentes Sociales de Madrid. Recuperado en e-mail: Publicaciones@Comtrabajosocial.Com.

Cardona, Josefa (2012). *La definición del contexto de intervención en el trabajo social de casos.* Tesis doctoral. Programa de doctorado del Departamento de Psicología. Universidad de las Islas Baleares. Palma de Mallorca.

Carvajal, Julia. (2000). *Educar en Trabajo Social, encuentro latinoamericano de Trabajo Social comunitario.* Recuperado de https:/ www. fhtcs.utem.cl/autoridades.

Cobos, Ana. (2010). *La construcción del perfil profesional de orientador y de orientadora.* Tesis doctoral, Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Málaga.

Concha Toro, Marcela. (2012). *Rol, perfil y espacio profesional del Trabajo Social en el ámbito educativo.* Revista Cuaderno de Trabajo Social Nº5 Universidad Tecnológica Metropolitana. Departamento de Trabajo Social. Santiago de Chile, 11-26.

Chady, Mónica. (2000). *Redes sociales en el Trabajo Social.* Buenos Aires: Espacio.

Díaz, Carmen y Sime, Luis. (2016). *Las tesis de doctorado en educación en el Perú: Un perfil de la producción académica en el campo educativo.* Departamento Académico de Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

Duque, Aura. (2013). *Metodologías de intervención social. Palimpsestos de los modelos en Trabajo Social.* Colombia: Epi-Logos.

Eroles, Carlos. (2001). *Familia y Trabajo Social.* Buenos Aires: Espacio.

Federación Internacional de Trabajadores Sociales y Asociación Internacional de Escuelas de Trabajo Social (2004). *Principios éticos del trabajador social.*

Versión en español, del original en inglés, revisada por el Consejo General de Colegios Oficiales de Diplomados en Trabajo Social. España.

Feldman, Robert. (1999). *Psicología con aplicaciones a los países de habla hispana.* México: McGraw-Hill.

Fernández, Dolores. (2014). *El Trabajo Social en el sistema educativo.* Investigación financiada por el Consejo General del Trabajo Social. España. Recuperado en www.imaginafactoriagrafica.com

Fernández, Marisol. (2013). *Manual de derecho de familia.* Perú: Pontificia Universidad Católica del Perú.

Forns, María. (1994). *El psicólogo en el contexto educativo.* Anuario de Psicología. No 63, 187-211. Facultad de Psicología Universidad de Barcelona.

Flores, José. (2004). *El Estudio de Casos. Una estrategia didáctica siempre vigente.* Lima. Perú: Universitaria.

Garaigordobil, Maite. (2009). *Intervención psicológica con adolescentes: Un programa para el desarrollo de la personalidad y la educación en derechos humanos.* España: Pirámide.

García, Begoña. (2007). *Los profesionales del Trabajo Social y la ética profesional ante los nuevos retos y necesidades sociales.* Revista ISSN: Humanismo y Trabajo Social. Vol. 6. España. 173-188.

Hernández, R y Fernández, C. y Baptista, Lucio. (2006). *Metodología de la investigación.* 4ª. Edición. México: McGraw-Hill

Hernández, Manuel. (2004). *Análisis de funciones del Trabajo Social en el campo educativo.* Universidad de la Laguna. España.

Jiménez, Concepción. (1990). *Trabajo Social en el sistema educativo.* Revista del equipo multiprofesional Fuencarral. Madrid. 144-158.

Ley No. 8539. (1937). *Creación de Escuelas de Servicio Social en el Perú.*

Ley General de Educación Nro. 28044. (2003). Ministerio de Educación. Perú.

Lillienfeld, Robert. Teoría de sistemas. (1991) *Orígenes y aplicaciones en ciencias sociales.* México: Trillas.

López, Sinesio. (2012). *La desigualdad económica y la política.* Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.

Macionis, Jhon. (1999). *Sociología*. Madrid: Prentice Hall.

Marsiglia, Javier. (1997). *Los Desafíos de la formación profesional del trabajador social en el contexto de los proceso de integración regional. XIX Jornadas nacionales de Trabajo Social,* Mar del Plata, Argentina. Recuperado en https://dialnet.unirioja.es/servlet/extaut.

Minuchin, Salvador. (2003). *Familias y terapia familiar.* España: Gedisa.

Normas y orientaciones para el desarrollo del año escolar. (2015). *En la Educación Básica Regular en el Perú*. Ministerio de Educación.

Perilla, Leonor y Zapata, Bárbara. (2009). *Redes sociales, participación e interacción social. Revista de Trabajo Social no. 11*, ISSN. Universidad Nacional de Bogotá Colombia. 147-158

Prats, Joaquim. (2004). *Técnicas y recursos para la elaboración de tesis doctorales: Bibliografía y orientaciones metodológicas.* Texto elaborado por el Departamento de Didáctica de Les Ciències Socials. Universidad de Barcelona. España.

Quintero, Ángela María, (2010). *Trabajo Social y procesos familiares,* Argentina: Lumen Hvmanitas.

Repetto, Elvira. (1992). *Fundamentos de orientación. La empatía en el proceso orientador.* Madrid: Morata.

Ritzer, George. (1993). *Teoría Sociológica Clásica y Contemporánea.* España: Mc Graw Hill.

Rodríguez, Cayetana. (2014). *Ética y Trabajo Social: La reflexión de la profesión, camino de ciudadanía*. Revista internacional de Trabajo Social y bienestar de la Universidad de Valladolid. España. 155-161.

Rozas, Margarita. (2005). *Escenarios de la vida social, El Trabajo Social y las ciencias sociales en el siglo XXI.* Segundo foro latinoamericano: El desarrollo profesional del Trabajo Social: Notas para su comprensión en relación con la formación y la inserción laboral. Universidad Nacional de la Plata. Argentina.

Ruiz, Lázaro. (2015). *Los problemas escolares en la adolescencia.* Revista Espacio No. 20. Centro de Salud Manuel Merino. Alcalá de Henares. España.

Secretaría de Planificación Estratégica del Ministerio de Educación. Consejo Nacional de Educación. (2010*). Propuesta de metas educativas e indicadores al 2021*. Con el auspicio de la OEI- Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Perú.

Síntesis Estadística. (2015). *Instituto Nacional de Estadística Informática INEI.* Perú.

Soto, Eduardo. (2007). *Ética en las organizaciones.* México: Mc Graw Hill

Dirección nacional de educación para la democracia y el buen vivir. (2012). *Modelo de atención integral de los departamentos de consejería estudiantil.* 4-79

Suarez, Esperanza y Palomar, Manuela. (1999). *El cliente/usuario en el Trabajo Social. Cuestiones conceptuales y análisis tipológico.* Revista de la Escuela de Trabajo Social de Alicante. España. 101-117.

Tobón, Sergio. (2013). *Metodología de Gestión Curricular*. México: Trillas.

Valles, Miguel. (1993). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional.* Manual con fines exclusivamente didácticos. Madrid. España.

Webb, Richard y Fernández Baca, Graciela. (2015). *Anuario estadístico Perú en números.* Instituto Cuanto.

Yacuzzi, Enrique. (2016). *El estudio de caso como metodología de investigación: Teoría, mecanismos causales, validación. Revista de la Universidad UCEMA.* Argentina. pp. 02-37

ANEXOS

ANEXO 1: LEY GENERAL DE EDUCACIÓN LEY NRO 28044

LEY GENERAL DE EDUCACIÓN Ley Nro. 28044

EL PRESIDENTE DE LA REPUBLICA

POR CUANTO:

La Comisión Permanente del Congreso de la República ha dado la Ley siguiente:

LEY GENERAL DE EDUCACION

TÍTULO I

FUNDAMENTOS Y DISPOSICIONES GENERALES

Artículo 1°.- Objeto y ámbito de aplicación

La presente ley tiene por objeto establecer los lineamientos generales de la educación y del Sistema Educativo Peruano, las atribuciones y obligaciones del Estado y los derechos y responsabilidades de las personas y la sociedad en su función educadora. Rige todas las actividades educativas realizadas dentro del territorio nacional, desarrolladas por personas naturales o jurídicas, públicas o privadas, nacionales o extranjeras.

Artículo 2º.- Concepto de la educación

La educación es un proceso de aprendizaje y enseñanza que se desarrolla a lo largo de toda la vida y que contribuye a la formación integral de las personas, al pleno desarrollo de sus potencialidades, a la creación de cultura, y al desarrollo de la familia y de la comunidad nacional, latinoamericana y mundial. Se desarrolla en instituciones educativas y en diferentes ámbitos de la sociedad

Artículo 3°.- La educación como derecho

La educación es un derecho fundamental de la persona y de la sociedad. El Estado garantiza el ejercicio del derecho a una educación integral y de calidad para todos y la universalización de la Educación Básica. La sociedad tiene la responsabilidad de contribuir a la educación y el derecho a participar en su desarrollo.

Artículo 4°.- Gratuidad de la educación

La educación es un servicio público; cuando lo provee el Estado es gratuita en todos sus niveles y modalidades, de acuerdo con lo establecido en la Constitución Política y en la presente ley. En la Educación Inicial y Primaria se

complementa obligatoriamente con programas de alimentación, salud y entrega de materiales educativos.

Artículo 5º.- Libertad de enseñanza

La libertad de enseñanza es reconocida y garantizada por el Estado. Los padres de familia, o quienes hagan sus veces, tienen el deber de educar a sus hijos y el derecho a participar en el proceso educativo y a elegir las instituciones en que éstos se educan, de acuerdo con sus convicciones y creencias.
Toda persona natural o jurídica tiene derecho a constituir y conducir centros y programas educativos. El Estado reconoce, ayuda, supervisa y regula la educación privada con respeto a los principios constitucionales y a la presente Ley. La iniciativa privada contribuye a la ampliación de la cobertura, a la innovación, a la calidad y al financiamiento de los servicios educativos.

Artículo 6º.- Formación ética y cívica

La formación ética y cívica es obligatoria en todo proceso educativo; prepara a los educandos para cumplir sus obligaciones personales, familiares y patrióticas y para ejercer sus deberes y derechos ciudadanos. La enseñanza de la Constitución Política y de los derechos humanos es obligatoria en todas las instituciones del sistema educativo peruano, sean civiles, policiales o militares. Se imparte en castellano y en los demás idiomas oficiales.

Artículo 7º.- Proyecto Educativo Nacional

El Proyecto Educativo Nacional es el conjunto de políticas que dan el marco estratégico a las decisiones que conducen al desarrollo de la educación. Se construye y desarrolla en el actuar conjunto del Estado y de la sociedad, a través del diálogo nacional, del consenso y de la concertación política, a efectos de garantizar su vigencia. Su formulación responde a la diversidad del país

Artículo 8º. Principios de la educación

La educación peruana tiene a la persona como centro y agente fundamental del proceso educativo. Se sustenta en los siguientes principios:

a) La ética, que inspira una educación promotora de los valores de paz, solidaridad, justicia, libertad, honestidad, tolerancia, responsabilidad, trabajo, verdad y pleno respeto a las normas de convivencia; que fortalece la conciencia moral individual y hace posible una sociedad basada en el ejercicio permanente de la responsabilidad ciudadana.
b) La equidad, que garantiza a todos iguales oportunidades de acceso, permanencia y trato en un sistema educativo de calidad.
c) La inclusión, que incorpora a las personas con discapacidad, grupos sociales excluidos, marginados y vulnerables, especialmente en el ámbito rural, sin distinción de etnia, religión, sexo u otra causa de discriminación, contribuyendo así a la eliminación de la pobreza, la exclusión y las desigualdades.

d) La calidad, que asegura condiciones adecuadas para una educación integral, pertinente, abierta, flexible y permanente.
e) La democracia, que promueve el respeto irrestricto a los derechos humanos, la libertad de conciencia, pensamiento y opinión, el ejercicio pleno de la ciudadanía y el reconocimiento de la voluntad popular; y que contribuye a la tolerancia mutua en las relaciones entre las personas y entre mayorías y minorías así como al fortalecimiento del Estado de Derecho.
f) La interculturalidad, que asume como riqueza la diversidad cultural, étnica y lingüística del país, y encuentra en el reconocimiento y respeto a las diferencias, así como en el mutuo conocimiento y actitud de aprendizaje del otro, sustento para la convivencia armónica y el intercambio entre las diversas culturas del mundo.
g) La conciencia ambiental, que motiva el respeto, cuidado y conservación del entorno natural como garantía para el desenvolvimiento de la vida.
h) La creatividad y la innovación, que promueven la producción de nuevos conocimientos en todos los campos del saber, el arte y la cultura.

Artículo 9º.- Fines de la educación peruana

Son fines de la educación peruana:

a) Formar personas capaces de lograr su realización ética, intelectual, artística, cultural, afectiva, física, espiritual y religiosa, promoviendo la formación y consolidación de su identidad y autoestima y su integración adecuada y crítica a la sociedad para el ejercicio de su ciudadanía en armonía con su entorno, así como el desarrollo de sus capacidades y habilidades para vincular su vida con el mundo del trabajo y para afrontar los incesantes cambios en la sociedad y el conocimiento.
b) Contribuir a formar una sociedad democrática, solidaria, justa, inclusiva, próspera, tolerante y forjadora de una cultura de paz que afirme la identidad nacional sustentada en la diversidad cultural, étnica y lingüística, supere la pobreza e impulse el desarrollo sostenible del país y fomente la integración latinoamericana teniendo en cuenta los retos de un mundo globalizado.

TÍTULO II

UNIVERSALIZACIÓN, CALIDAD Y EQUIDAD DE LA EDUCACIÓN
CAPÍTULO I
DISPOSICIONES GENERALES

Artículo 10º.- Criterios para la universalización, la calidad y la equidad

Para lograr la universalización, calidad y equidad en la educación, se adopta un enfoque intercultural y se realiza una acción descentralizada, intersectorial, preventiva, compensatoria y de recuperación que contribuya a igualar las oportunidades de desarrollo integral de los estudiantes y a lograr satisfactorios resultados en su aprendizaje.

Artículo 11°.- Articulación intersectorial

La articulación intersectorial en el Estado y la de éste con el sector privado, se da en todos los ámbitos de la gestión descentralizada del sistema educativo con activa participación de la comunidad educativa. Con tal propósito, las autoridades correspondientes movilizan sus recursos y favorecen la autonomía, la innovación, el funcionamiento democrático y el fortalecimiento de las instituciones educativas. Pueden celebrar convenios para desarrollar las acciones enumeradas en el presente Título.

La atención a los estudiantes, especialmente la que se brinda a los de la Educación Básica, se realiza con enfoque y acción intersectoriales del Estado y de éste con la sociedad.

CAPÍTULO II
LA UNIVERSALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN

Artículo 12°.- Universalización de la Educación Básica

Para asegurar la universalización de la educación básica en todo el país como sustento del desarrollo humano, la educación es obligatoria para los estudiantes de los niveles de inicial, primaria y secundaria. El Estado provee los servicios públicos necesarios para lograr este objetivo y garantiza que el tiempo educativo se equipare a los estándares internacionales. Corresponde a los padres, o a quienes hagan sus veces, asegurar la matrícula oportuna de los estudiantes y su permanencia en los centros y programas educativos.

CAPÍTULO III
LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN

Artículo 13°.- Calidad de la educación

Es el nivel óptimo de formación que deben alcanzar las personas para enfrentar los retos del desarrollo humano, ejercer su ciudadanía y continuar aprendiendo durante toda la vida.

Los factores que interactúan para el logro de dicha calidad son:

a) Lineamientos generales del proceso educativo en concordancia con los principios y fines de la educación peruana establecidos en la presente ley.
b) Currículos básicos, comunes a todo el país, articulados entre los diferentes niveles y modalidades educativas que deben ser diversificados en las instancias regionales y locales y en los centros educativos, para atender a las particularidades de cada ámbito.
c) Inversión mínima por alumno que comprenda la atención de salud, alimentación y provisión de materiales educativos.
d) Formación inicial y permanente que garantiza idoneidad de los docentes y autoridades educativas.

e) Carrera pública docente y administrativa en todos los niveles del sistema educativo, que incentive el desarrollo profesional y el buen desempeño laboral.
f) Infraestructura, equipamiento, servicios y materiales educativos adecuados a las exigencias técnico-pedagógicas de cada lugar y a las que plantea el mundo contemporáneo.
g) Investigación e innovación educativas.
h) Organización institucional y relaciones humanas armoniosas que favorecen el proceso educativo.

Corresponde al Estado garantizar los factores de la calidad en las instituciones públicas. En las instituciones privadas los regula y supervisa.

Artículo 14°.- Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa

El Estado garantiza el funcionamiento de un Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa, que abarca todo el territorio nacional y responde con flexibilidad a las características y especificidades de cada región del país.
El Sistema opera a través de organismos autónomos, dotados de un régimen legal y administrativo que garantiza su independencia.

Artículo 15.- Organismos del Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa

Los organismos encargados de operar el Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa son:

> En la Educación Básica, el Instituto Peruano de Evaluación, Acreditación y Certificación Educativa.
> En la Educación Superior, un organismo que será creado y normado por ley específica.

Artículo 16°.- Funciones de los Órganos del Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa

En el ámbito de sus competencias, los organismos del Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación:

a) Promueven una cultura de calidad entre los docentes y las instituciones educativas.
b) Evalúan, en los ámbitos nacional y regional, la calidad del aprendizaje y de los procesos pedagógicos y de gestión.
c) Acreditan, periódicamente, la calidad de las instituciones educativas públicas y privadas.
d) Certifican y recertifican las competencias profesionales.
e) Difunden los resultados de las acciones evaluadoras y acreditadoras de las instituciones educativas, haciendo uso de los medios de comunicación.

f) Desarrollan programas orientados a formar profesionales especializados en evaluar logros y procesos educativos.
g) Compatibilizan los certificados, grados, diplomas y títulos educativos nacionales y establecen su correspondencia con similares certificaciones expedidas en el extranjero.
h) Elaboran, con participación de las instancias descentralizadas, los indicadores de medición de la calidad que contribuyan a orientar la toma de decisiones.

CAPÍTULO IV
LA EQUIDAD EN LA EDUCACIÓN

Artículo 17°.- Equidad en la educación

Para compensar las desigualdades derivadas de factores económicos, geográficos, sociales o de cualquier otra índole que afectan la igualdad de oportunidades en el ejercicio del derecho a la educación, el Estado toma medidas que favorecen a segmentos sociales que están en situación de abandono o de riesgo para atenderlos preferentemente.

Artículo18°.- Medidas de equidad

Con el fin de garantizar la equidad en la educación, las autoridades educativas, en el ámbito de sus respectivas competencias:

a) Ejecutan políticas compensatorias de acción positiva para compensar las desigualdades de aquellos sectores de la población que lo necesiten.
b) Elaboran y ejecutar proyectos educativos que incluyan objetivos, estrategias, acciones y recursos tendientes a revertir situaciones de desigualdad y/o inequidad por motivo de origen, etnias, género, idioma, religión, opinión, condición económica, edad o de cualquier otra índole.
c) Priorizan la asignación de recursos por alumno, en las zonas de mayor exclusión, lo cual comprende la atención de infraestructura, equipamiento, material educativo y recursos tecnológicos.
d) Aseguran mecanismos que permitan la matrícula oportuna, la permanencia y la reincorporación de los estudiantes al sistema educativo y establecen medidas especiales para retener a los que se encuentran en riesgo de exclusión del servicio.
e) Implementan, en el marco de una educación inclusiva, programas de educación para personas con problemas de aprendizaje o necesidades educativas especiales en todos los niveles y modalidades del sistema.
f) Promueven programas educativos especializados para los estudiantes con mayor talento a fin de lograr el desarrollo de sus potencialidades.
g) Adecuan la prestación de servicios educativos a las necesidades de las poblaciones, con especial énfasis en el apoyo a los menores que trabajan.
h) Establecen un sistema de becas y ayudas para garantizar el acceso o la continuidad de los estudios de aquellos que destaquen en su rendimiento académico y no cuenten con recursos económicos para cubrir los costos de su educación.

i) Movilizan sus recursos para asegurar que se implementen programas de alfabetización para quienes lo requieran.
j) Desarrollan programas de bienestar y apoyo técnico con el fin de fomentar la permanencia de los maestros que prestan servicios en las zonas rurales, en las de menor desarrollo relativo y en aquellas socialmente vulnerables. Tales programas incluyen, donde sea pertinente, incentivos salariales, de vivienda y otros.

Artículo 19°.- Educación de los pueblos indígenas

De conformidad con lo establecido en los tratados internacionales sobre la materia, la Constitución Política y la presente ley, el Estado reconoce y garantiza el derecho de los pueblos indígenas a una educación en condiciones de igualdad con el resto de la comunidad nacional. Para ello establece programas especiales que garanticen igualdad de oportunidades y equidad de género en el ámbito rural y donde sea pertinente.

Artículo 20°.- Educación Bilingüe Intercultural

La Educación Bilingüe intercultural se ofrece en todo el sistema educativo:
a) Promueve la valoración y enriquecimiento de la propia cultura, el respeto a la diversidad cultural, el diálogo intercultural y la toma de conciencia de los derechos de los pueblos indígenas, y de otras comunidades nacionales y extranjeras. Incorpora la historia de los pueblos, sus conocimientos y tecnologías, sistemas de valores y aspiraciones sociales y económicas.
b) Garantiza el aprendizaje en la lengua materna de los educandos y del castellano como segunda lengua, así como el posterior aprendizaje de lenguas extranjeras.
c) Determina la obligación de los docentes de dominar tanto la lengua originaria de la zona donde laboran como el castellano.
d) Asegura la participación de los miembros de los pueblos indígenas en la formulación y ejecución de programas de educación para formar equipos capaces de asumir progresivamente la gestión de dichos programas.
e) Preserva las lenguas de los pueblos indígenas y promueve su desarrollo y práctica.

CAPÍTULO V
EL ROL DEL ESTADO

Artículo 21°.- Función del Estado

El Estado promueve la universalización, calidad y equidad de la educación. Sus funciones son:

a) Ejercer un rol normativo, promotor, compensador, concertador, articulador, garante, planificador, regulador y financiador de la educación nacional.
b) Proveer y administrar servicios educativos públicos gratuitos y de calidad para garantizar el acceso universal a la Educación Básica y una oferta educativa equitativa en todo el sistema.

c) Promover el desarrollo científico y tecnológico en las instituciones educativas de todo el país y la incorporación de nuevas tecnologías en el proceso educativo.
d) Reconocer e incentivar la innovación e investigación que realizan las instituciones públicas y privadas.
e) Garantizar iguales oportunidades de acceso y permanencia en el sistema educativo que favorezcan el aprendizaje oportuno, efectivo y pertinente.
f) Orientar y articular los aprendizajes generados dentro y fuera de las instituciones educativas, incluyendo la recreación, la educación física, el deporte y la prevención de situaciones de riesgo de los estudiantes.
g) Valorar el aporte de las instituciones privadas que brindan servicios educativos de calidad.
h) Ejercer y promover un proceso permanente de supervisión y evaluación de la calidad y equidad en la educación.

i) Informar y rendir cuentas, ante los usuarios y la población, respecto a la situación y el cumplimiento de los objetivos y metas de la educación.
j) Supervisar y evaluar las acciones de educación, cultura y recreación, a nivel nacional, regional y local.

CAPÍTULO VI
EL ROL DE LA SOCIEDAD

Artículo 22°.- Función de la sociedad

La sociedad tiene el derecho y el deber de contribuir a la calidad y equidad de la educación. Ejerce plenamente este derecho y se convierte en sociedad educadora al desarrollar la cultura y los valores democráticos.

A la sociedad, le corresponde:

a) Participar en la definición y desarrollo de políticas educativas en el ámbito nacional, regional y local.
b) Colaborar en la prestación del servicio educativo y en el desarrollo de programas y proyectos que contribuyan al logro de los fines de la educación peruana.
c) Promover la creación de un entorno social favorable al aprendizaje y cuidado de sus miembros, desarrollando una cultura de responsabilidad y vigilancia ciudadana que garantice la calidad educativa y la ética pública.

Artículo 23°.- Medios de comunicación

Los medios de comunicación social deben contribuir a la formación ética, cívica, cultural y democrática de la población mediante la difusión de contenidos que respeten a la persona humana y su dignidad. Para tal fin, en sus códigos de ética toman en cuenta los principios y fines de la educación peruana.
Los medios de comunicación social de propiedad del Estado están al servicio de la educación, la cultura, la ciencia y la tecnología.

Las entidades del Estado auspician programas o espacios en cualquier medio de comunicación, siempre que contribuyan a elevar el nivel educativo, cultural, artístico y científico de las personas.

Artículo 24°.- Empresas

Las empresas, como parte de la sociedad, contribuyen al desarrollo de la educación nacional. Les corresponde:

a) Participar en el diseño de políticas educativas, contribuyendo a identificar las demandas del mercado laboral y la relación de la educación con el desarrollo económico productivo del país, y promover su cumplimiento.
b) Promover alianzas estratégicas con instituciones educativas para el fomento de la investigación, el desarrollo tecnológico y la formación profesional de los trabajadores y estudiantes del sistema educativo, que permitan acceder a empleos de mejor calidad.
c) Participar en el desarrollo de servicios y programas educativos y culturales, prioritariamente en el ámbito territorial de su asentamiento en armonía con su entorno social y natural.
d) Brindar facilidades a su personal para realizar o completar su educación y mejorar su entrenamiento laboral dentro del local de trabajo o en instituciones educativas.

TÍTULO III

LA ESTRUCTURA DEL SISTEMA EDUCATIVO
CAPÍTULO I
DISPOSICIONES GENERALES

Artículo 25º.- Características del Sistema Educativo

El Sistema Educativo Peruano es integrador y flexible porque abarca y articula todos sus elementos y permite a los usuarios organizar su trayectoria educativa. Se adecua a las necesidades y exigencias de la diversidad del país. La estructura del Sistema Educativo responde a los principios y fines de la educación. Se organiza en etapas, niveles, modalidades, ciclos y programas.

Artículo 26º.- Articulación y coordinación del Sistema Educativo

El Sistema Educativo articula sus componentes para que toda persona tenga oportunidad de alcanzar un mayor nivel de aprendizaje. Mantiene relaciones funcionales con entidades del Estado, de la sociedad, de la empresa y de los medios de comunicación, a fin de asegurar que el aprendizaje sea pertinente e integral y para potenciar el servicio educativo.

Son medios que aseguran la trayectoria de los estudiantes:

a) La certificación, la convalidación, la subsanación, las pruebas de ubicación y cualquier otro tipo de evaluación del aprendizaje realizado dentro o fuera de las instituciones del Sistema Educativo.
b) Las complementariedades que amplíen las especialidades profesionales de las personas.

Los organismos del Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa establecidos en el artículo 15°, definen los lineamientos para que cada Institución Educativa pueda hacer uso de estos medios.

Artículo 27°.- La Educación a Distancia

La Educación a Distancia es una modalidad del Sistema Educativo caracterizada por la interacción simultánea o diferida entre los actores del proceso educativo, facilitada por medios tecnológicos que propician el aprendizaje autónomo. Es aplicable a todas las etapas del Sistema Educativo, de acuerdo con la normatividad en la materia.

Esta modalidad tiene como objetivo complementar, reforzar o reemplazar la educación presencial atendiendo las necesidades y requerimientos de las personas. Contribuye a ampliar la cobertura y las oportunidades de aprendizaje.

Artículo 28°.- Las Etapas, Niveles, Modalidades, Ciclos y Programas

El Sistema Educativo se organiza en:

a) Etapas: son períodos progresivos en que se divide el Sistema Educativo; se estructuran y desarrollan en función de las necesidades de aprendizaje de los estudiantes.
b) Niveles: son períodos graduales del proceso educativo articulados dentro de las etapas educativas.
c) Modalidad: son alternativas de atención educativa que se organizan en función de las características específicas de las personas a quienes se destina este servicio.
d) Ciclos: son procesos educativos que se desarrollan en función de logros de aprendizaje.
e) Programas: son conjuntos de acciones educativas cuya finalidad es atender las demandas y responder a las expectativas de las personas.

Artículo 29º.- Etapas del Sistema Educativo El

Sistema Educativo comprende las siguientes etapas:

a) Educación Básica

La Educación Básica está destinada a favorecer el desarrollo integral del estudiante, el despliegue de sus potencialidades y el desarrollo de capacidades, conocimientos, actitudes y valores fundamentales que la persona debe poseer para actuar adecuada y eficazmente en los diversos ámbitos de la sociedad.
Con un carácter inclusivo atiende las demandas de personas con necesidades educativas especiales o con dificultades de aprendizaje.

b) Educación Superior
La Educación Superior está destinada a la investigación, creación y difusión de conocimientos; a la proyección a la comunidad; al logro de competencias profesionales de alto nivel, de acuerdo con la demanda y la necesidad del desarrollo sostenible del país.

Artículo 30°.- Evaluación del alumno

La evaluación es un proceso permanente de comunicación y reflexión sobre los procesos y resultados del aprendizaje. Es formativa e integral porque se orienta a mejorar esos procesos y se ajusta a las características y necesidades de los estudiantes. En los casos en que se requiera funcionarán programas de recuperación, ampliación y nivelación pedagógica.

CAPÍTULO II
LA EDUCACIÓN BÁSICA

Artículo 31º.- Objetivos

Son objetivos de la Educación Básica:

a) Formar integralmente al educando en los aspectos físico, afectivo y cognitivo para el logro de su identidad personal y social, ejercer la ciudadanía y desarrollar actividades laborales y económicas que le permitan organizar su proyecto de vida y contribuir al desarrollo del país.
b) Desarrollar capacidades, valores y actitudes que permitan al educando aprender a lo largo de toda su vida.
c) Desarrollar aprendizajes en los campos de las ciencias, las humanidades, la técnica, la cultura, el arte, la educación física y los deportes, así como aquellos que permitan al educando un buen uso y usufructo de las nuevas tecnologías.

Artículo 32º.- Organización

La Educación Básica es obligatoria. Cuando la imparte el Estado, es gratuita. Satisface las necesidades básicas de aprendizaje de niños, jóvenes y adultos, considerando las características individuales y socioculturales de los educandos. Se organiza en:
a) Educación Básica Regular

b) Educación Básica Alternativa

c) Educación Básica Especial

Artículo 33º. Currículo de la Educación Básica

El currículo de la Educación Básica es abierto, flexible, integrador y diversificado. Se sustenta en los principios y fines de la educación peruana.
El Ministerio de Educación es responsable de diseñar los currículos básicos nacionales. En la instancia regional y local se diversifican a fin de responder a las características de los estudiantes y del entorno; en ese marco, cada

Institución Educativa construye su propuesta curricular, que tiene valor oficial. Las Direcciones Regionales de Educación y las Unidades de Gestión Educativa desarrollan metodologías, sistemas de evaluación, formas de gestión, organización escolar y horarios diferenciados, según las características del medio y de la población atendida, siguiendo las normas básicas emanadas del Ministerio de Educación.

Artículo 34°.- Características del currículo

El currículo es valorativo en tanto responde al desarrollo armonioso e integral del estudiante y a crear actitudes positivas de convivencia social, democratización de la sociedad y ejercicio responsable de la ciudadanía.

El currículo es significativo en tanto toma en cuenta las experiencias y conocimientos previos y las necesidades de los estudiantes.
El proceso de formulación del currículo es participativo y se construye por la comunidad educativa y otros actores de la sociedad; por tanto, está abierto a enriquecerse permanentemente y respeta la pluralidad metodológica.

Artículo 35°.- Culminación de la Educación Básica

La culminación satisfactoria de la Educación Básica, en cualquiera de sus modalidades y programas, da derecho al diploma de egresado con mención en un área técnica que habilite al egresado para insertarse en el mercado laboral y lo faculte para acceder a una institución de nivel superior.

Artículo 36º.- Educación Básica Regular

La Educación Básica Regular es la modalidad que abarca los niveles de Educación Inicial, Primaria y Secundaria. Está dirigida a los niños y adolescentes que pasan, oportunamente, por el proceso educativo de acuerdo con su evolución física, afectiva y cognitiva, desde el momento de su nacimiento.
La Educación Básica Regular comprende:

a) Nivel de Educación Inicial

La Educación Inicial constituye el primer nivel de la Educación Básica Regular, atiende a niños de 0 a 2 años en forma no escolarizada y de 3 a 5 años en forma escolarizada. El Estado asume, cuando lo requieran, también sus necesidades de salud y nutrición a través de una acción intersectorial. Se articula con el nivel de Educación Primaria asegurando coherencia pedagógica y curricular, pero conserva su especificidad y autonomía administrativa y de gestión.

Con participación de la familia y de la comunidad, la Educación Inicial cumple la finalidad de promover prácticas de crianza que contribuyan al desarrollo integral de los niños, tomando en cuenta su crecimiento socioafectivo y cognitivo, la expresión oral y artística y la sicomotricidad y el respeto de sus derechos.

b) Nivel de Educación Primaria

La Educación Primaria constituye el segundo nivel de la Educación Básica Regular y dura seis años. Tiene como finalidad educar integralmente a niños. Promueve la comunicación en todas las áreas, el manejo operacional del conocimiento, el desarrollo personal, espiritual, físico, afectivo, social, vocacional y artístico, el pensamiento lógico, la creatividad, la adquisición de las habilidades necesarias para el despliegue de sus potencialidades, así como la comprensión de los hechos cercanos a su ambiente natural y social.

c) Nivel de Educación Secundaria

La Educación Secundaria constituye el tercer nivel de la Educación Básica Regular y dura cinco años. Ofrece a los estudiantes una formación científica, humanista y técnica. Afianza su identidad personal y social. Profundiza el aprendizaje hecho en el nivel de Educación Primaria. Está orientada al desarrollo de competencias que permitan al educando acceder a conocimientos humanísticos, científicos y tecnológicos en permanente cambio. Forma para la vida, el trabajo, la convivencia democrática, el ejercicio de la ciudadanía y para acceder a niveles superiores de estudio. Tiene en cuenta las características, necesidades y derechos de los púberes y adolescentes.

La capacitación para el trabajo es parte de la formación básica de todos los estudiantes. En los últimos años escolares se desarrolla en el propio centro educativo o, por convenio, en instituciones de formación técnico-productiva, en empresas y en otros espacios educativos que permitan desarrollar aprendizajes laborales polivalentes y específicos vinculados al desarrollo de cada localidad.

Artículo 37º. Educación Básica Alternativa

La Educación Básica Alternativa es una modalidad que tiene los mismos objetivos y calidad equivalente a la de la Educación Básica Regular; enfatiza la preparación para el trabajo y el desarrollo de capacidades empresariales. Se organiza flexiblemente en función de las necesidades y demandas específicas de los estudiantes. El ingreso y el tránsito de un grado a otro se harán en función de las competencias que el estudiante haya desarrollado.

La Alfabetización está comprendida en la Educación Básica Alternativa. La Educación Básica Alternativa responde a las necesidades de:

a) Jóvenes y adultos que no tuvieron acceso a la educación regular o no pudieron culminarla.
b) Niños y adolescentes que no se insertaron oportunamente en la Educación Básica Regular o que abandonaron el Sistema Educativo y su edad les impide continuar los estudios regulares.

c) Estudiantes que necesitan compatibilizar el estudio y el trabajo.

Artículo 38º. Alfabetización

Los programas de alfabetización tienen como fin el autodesarrollo y el despliegue de capacidades de lectoescritura y de cálculo matemático en las personas que no accedieron oportunamente a la Educación Básica. Fortalecen su identidad y autoestima, los preparan para continuar su formación en los niveles siguientes del Sistema Educativo y para integrarse al mundo productivo en mejores condiciones. Se realizan en una perspectiva de promoción del desarrollo humano, del mejoramiento de la calidad de vida, y de equidad social y de género. Promueven la superación del analfabetismo funcional creando ambientes letrados.
La alfabetización se desarrolla, según los requerimientos de cada lugar, en todas las lenguas originarias del país. En los casos en que estas lenguas originarias sean predominantes, deberá enseñarse el castellano como segunda lengua.
Es objetivo del Estado erradicar el analfabetismo; con este propósito, convoca a instituciones especializadas para desarrollar conjuntamente programas de alfabetización.

Artículo 39º.- Educación Básica Especial

La Educación Básica Especial tiene un enfoque inclusivo y atiende a personas con necesidades educativas especiales, con el fin de conseguir su integración en la vida comunitaria y su participación en la sociedad. Se dirige a:
a) Personas que tienen un tipo de discapacidad que dificulte un aprendizaje regular.
b) Niños y adolescentes superdotados o con talentos específicos. En ambos casos se imparte con miras a su inclusión en aulas regulares, sin perjuicio de la atención complementaria y personalizada que requieran. El tránsito de un grado a otro estará en función de las competencias que hayan logrado y la edad cronológica, respetando el principio de integración educativa y social.

CAPÍTULO III
LA EDUCACIÓN TÉCNICO-PRODUCTIVA

Artículo 40°.- Definición y finalidad

La Educación Técnico-Productiva es una forma de educación orientada a la adquisición de competencias laborales y empresariales en una perspectiva de desarrollo sostenible y competitivo. Contribuye a un mejor desempeño de la persona que trabaja, a mejorar su nivel de empleabilidad y a su desarrollo personal. Está destinada a las personas que buscan una inserción o reinserción en el mercado laboral y a alumnos de Educación Básica.

Artículo 41º.- Objetivos

Son objetivos de la Educación Técnico-Productiva:

a) Desarrollar competencias laborales y capacidades emprendedoras para el trabajo dependiente o independiente.

b) Motivar y preparar a los estudiantes para aplicar lo aprendido en algún campo específico de la producción o los servicios, con visión empresarial.
c) Actualizar las competencias de trabajadores en actividad o desocupados, según las exigencias del mercado laboral.

d) Complementar el desarrollo de la educación para el trabajo que ofrece la Educación Básica.

Artículo 42º. Organización

La Educación Técnico-Productiva está organizada en ciclos determinados por las características y complejidades de los perfiles técnico-profesionales y por requerimientos académicos específicos. Los ciclos se organizan en módulos según competencias productivas con valor para el empleo, debidamente certificadas. No son sucesivos ni propedéuticos. Las particularidades de cada ciclo son las siguientes:

a) Ciclo Básico

El Ciclo Básico de la Educación Técnico-Productiva provee al estudiante de las competencias necesarias para ejecutar trabajos de menor complejidad que le permitan incorporarse al mercado laboral. Se accede a dicho ciclo sin el requisito de nivel educativo formal anterior.

b) Ciclo Medio

El Ciclo Medio de la Educación Técnico-Productiva provee al estudiante de las competencias necesarias para el ejercicio de una actividad ocupacional especializada. Para acceder a dicho ciclo se requieren competencias equivalentes al segundo nivel de la Educación Básica.

El Ministerio de Educación establece los requisitos, los contenidos y la extensión de cada ciclo. La conclusión satisfactoria de un ciclo da derecho a obtener el correspondiente título de técnico con mención en la respectiva especialidad.
Con las convalidaciones y subsanaciones del caso, los estudiantes pueden continuar y concluir su formación en los niveles de la Educación Básica y consecuentemente estar en condiciones de acceder a la Educación Superior

Artículo 43º.- Políticas y estrategias

Para definir las políticas y estrategias de la Educación Técnico-Productiva, el Ministerio de Educación y las autoridades regionales y locales deben coordinar con el Ministerio de Trabajo y Promoción del Empleo y otros ministerios e instituciones y buscar la participación de organismos representativos del sector empresarial y de los gremios, así como de las asociaciones civiles y comunales con interés en la calificación técnica de los ciudadanos.

Artículo 44º.- Currículo y evaluación

Cada centro de Educación Técnico-Productiva elabora su proyecto institucional y define los currículos de las diferentes especialidades considerando los requerimientos laborales en su ámbito de acción; los cambios en el entorno; los ritmos de obsolescencia de la tecnología; el desarrollo del conocimiento y las características de los estudiantes. Asimismo guarda concordancia con las políticas y estrategias definidas en las instancias educativas respectivas. Los Centros de Educación Técnico-Productiva pueden proponer la inclusión de nuevas especialidades en sus proyectos institucionales.

El Instituto Peruano de Evaluación, Acreditación y Certificación Educativa, al que se refiere el artículo 15°, es el encargado de operar el Sistema respecto a la Educación Técnico Productiva

Artículo 45º. Centros de Educación Técnico-Productiva

Los Centros de Educación Técnico-Productiva ofrecen servicios educativos en los ciclos para los que obtengan autorización y expiden las certificaciones y títulos técnicos correspondientes, de acuerdo con el reglamento. Realizan actividades de capacitación, actualización y reconversión laborales y contribuyen con la Educación Básica ofreciéndole sus servicios especializados.

Como expresión de su finalidad formativa, y con carácter experimental, están facultados para desarrollar actividades de producción de bienes y servicios, los cuales constituyen una fuente de financiamiento complementario.

CAPÍTULO IV

LA EDUCACIÓN COMUNITARIA

Artículo 46º.- Concepto y finalidad

La Educación Comunitaria se desarrolla desde las organizaciones de la sociedad, se orienta al enriquecimiento y despliegue de las capacidades personales, al desarrollo de sus aprendizajes para el ejercicio pleno de la ciudadanía y a la promoción del desarrollo humano. Complementa y amplía los conocimientos, habilidades y destrezas de las personas y contribuye a su formación permanente e integral. Su acción se realiza fuera de las instituciones educativas.

Artículo 47°.- Convalidación de los aprendizajes

Los aprendizajes que se logren a través de programas desarrollados por organizaciones de la sociedad, debidamente certificados, pueden ser convalidados en los niveles de Educación Básica y Técnico-Productiva.

Artículo 48°.- Fomento de la Educación Comunitaria

El Estado promueve, valora y reconoce, en los ámbitos nacional, regional y local, iniciativas de Educación Comunitaria con niveles adecuados de calidad. La optimización de los recursos existentes en las comunidades contribuye a este fin.

CAPÍTULOV
LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Artículo 49°.- Definición y finalidad

La Educación Superior es la segunda etapa del Sistema Educativo que consolida la formación integral de las personas, produce conocimiento, desarrolla la investigación e innovación y forma profesionales en el más alto nivel de especialización y perfeccionamiento en todos los campos del saber, el arte, la cultura, la ciencia y la tecnología a fin de cubrir la demanda de la sociedad y contribuir al desarrollo y sostenibilidad del país.

Para acceder a la Educación Superior se requiere haber concluido los estudios correspondientes a la Educación Básica.

Artículo 50°.- La articulación

Con el fin de garantizar a los usuarios del sistema la posibilidad de acceder a óptimos niveles de profesionalización y perfeccionamiento, las instituciones que imparten Educación Superior establecen entre sí mecanismos de coordinación que les permitan la subsanación y convalidación de estudios.

Artículo 51°.- Instituciones de Educación Superior

Las instituciones universitarias, así como los institutos, escuelas y otros centros que imparten Educación Superior pueden ser públicos o privados y se rigen por ley específica.

TÍTULO IV

LA COMUNIDAD EDUCATIVA

Artículo 52°.- Conformación y participación

La comunidad educativa está conformada por estudiantes, padres de familia, profesores, directivos, administrativos, ex alumnos y miembros de la comunidad local. Según las características de la Institución Educativa, sus representantes integran el Consejo Educativo Institucional y participan en la formulación y ejecución del Proyecto Educativo en lo que respectivamente les corresponda.
La participación de los integrantes de la comunidad educativa se realiza mediante formas democráticas de asociación, a través de la elección libre, universal y secreta de sus representantes.

Artículo 53°.- El estudiante

El estudiante es el centro del proceso y del sistema educativo. Le corresponde:

a) Contar con un sistema educativo eficiente, con instituciones y profesores responsables de su aprendizaje y desarrollo integral; recibir un buen trato y adecuada orientación e ingresar oportunamente al sistema o disponer de alternativas para culminar su educación.
b) Asumir con responsabilidad su proceso de aprendizaje, así como practicar la tolerancia, la solidaridad, el diálogo y la convivencia armónica en la relación con sus compañeros, profesores y comunidad.
c) Organizarse en Municipios Escolares u otras formas de organización estudiantil, a fin de ejercer sus derechos y participar responsablemente en la Institución Educativa y en la comunidad.
d) Opinar sobre la calidad del servicio educativo que recibe.
e) Los demás derechos y deberes que le otorgan la ley y los tratados internacionales.

Artículo 54°.- La familia

La familia es el núcleo fundamental de la sociedad, responsable en primer lugar de la educación integral de los hijos. A los padres de familia, o a quienes hacen sus veces, les corresponde:

a) Educar a sus hijos y proporcionarles en el hogar un trato respetuoso de sus derechos como personas, adecuado para el desarrollo de sus capacidades, y asegurarles la culminación de su educación.
b) Informarse sobre la calidad del servicio educativo y velar por ella y por el rendimiento académico y el comportamiento de sus hijos.
c) Participar y colaborar en el proceso educativo de sus hijos.
d) Organizarse en asociaciones de padres de familia, comités u otras instancias de representación a fin de contribuir al mejoramiento de los servicios que brinda la correspondiente Institución Educativa.
e) Apoyar la gestión educativa y colaborar para el mejoramiento de la infraestructura y el equipamiento de la correspondiente Institución Educativa, de acuerdo a sus posibilidades.

Artículo 55°.- El Director

El director es la máxima autoridad y el representante legal de la Institución Educativa. Es responsable de la gestión en los ámbitos pedagógico, institucional y administrativo. Le corresponde:

a) Conducir la Institución Educativa de conformidad con lo establecido en el artículo 68º de la presente ley.
b) Presidir el Consejo Educativo Institucional, promover las relaciones humanas armoniosas, el trabajo en equipo y la participación entre los miembros de la comunidad educativa.
c) Promover una práctica de evaluación y autoevaluación de su gestión y dar cuenta de ella ante la comunidad educativa y sus autoridades superiores.

d) Recibir una formación especializada para el ejercicio del cargo, así como una remuneración correspondiente a su responsabilidad.
e) Estar comprendido en la carrera pública docente cuando presta servicio en las instituciones del Estado.

El nombramiento en los cargos de responsabilidad directiva se obtiene por concurso público. Los concursantes están sujetos a evaluación y certificación de competencias para el ejercicio de su cargo, de acuerdo a ley.

Artículo 56°.- El Profesor

El profesor es agente fundamental del proceso educativo y tiene como misión contribuir eficazmente en la formación de los estudiantes en todas las dimensiones del desarrollo humano. Por la naturaleza de su función, la permanencia en la carrera pública docente exige al profesor idoneidad profesional, probada solvencia moral y salud física y mental que no ponga en riesgo la integridad de los estudiantes. Le corresponde:

a) Planificar, desarrollar y evaluar actividades que aseguren el logro del aprendizaje de los estudiantes, así como trabajar en el marco del respeto de las normas institucionales de convivencia en la comunidad educativa que integran.
b) Participar en la Institución Educativa y en otras instancias a fin de contribuir al desarrollo del Proyecto Educativo Institucional así como del Proyecto Educativo Local, Regional y Nacional.
c) Percibir remuneraciones justas y adecuadas y también las bonificaciones establecidas por ley; estar comprendido en la carrera pública docente; recibir debida y oportuna retribución por las contribuciones previsionales de jubilación y derrama magisterial; y gozar de condiciones de trabajo adecuadas para su seguridad, salud y el desarrollo de sus funciones.
d) Participar en los programas de capacitación y actualización profesional, los cuales constituyen requisitos en los procesos de evaluación docente.
e) Recibir incentivos y honores, registrados en el escalafón magisterial, por su buen desempeño profesional y por sus aportes a la innovación educativa.
f) Integrar libremente sindicatos y asociaciones de naturaleza profesional; y
g) Los demás derechos y deberes establecidos por ley específica.

Artículo 57°.- La carrera pública magisterial

El profesor, en las instituciones del Estado, se desarrolla profesionalmente en el marco de una carrera pública docente y está comprendido en el respectivo escalafón. El ingreso a la carrera se realiza mediante concurso público. El ascenso y permanencia se da mediante un sistema de evaluación que se rige por los criterios de formación, idoneidad profesional, calidad de desempeño, reconocimiento de méritos y experiencia. La evaluación se realiza descentralizadamente y con participación de la comunidad educativa y la institución gremial. Una ley específica establece las características de la carrera pública docente.

Artículo 58°.- Requisitos para el ejercicio del profesorado

En la Educación Básica, es requisito indispensable el título pedagógico para el ejercicio de la docencia. Profesionales con títulos distintos de los profesionales en educación, ejercen la docencia si se desempeñan en áreas afines a su especialidad. Su incorporación en el escalafón magisterial está condicionada a la obtención del título pedagógico o postgrado en educación

Artículo 59°.- Áreas del desempeño del profesor

Las áreas de desempeño laboral del profesor son la docencia, la administración y la investigación. Los cargos de director y subdirector o sus equivalentes son administrativos y a ellos se accede por concurso público.

Artículo 60°.- Programa de Formación y Capacitación Permanente

El Estado garantiza, el funcionamiento de un Programa de Formación y Capacitación Permanente que vincule la formación inicial del docente, su capacitación y su actualización en el servicio. Este Programa se articula con las instituciones de educación superior. Es obligación del Estado procurar los medios adecuados para asegurar la efectiva participación de los docentes.

Artículo 61°.- Régimen laboral del Profesor en la Educación Privada
El profesor que trabaja en instituciones educativas privadas se rige por lo establecido en el régimen laboral de la actividad privada. Puede incorporarse en la carrera pública magisterial si ingresa al servicio del Estado, previo cumplimiento de los requisitos de ley.

Artículo 62°.- Personal administrativo

El personal administrativo de las instituciones educativas públicas coopera para la creación de un ambiente favorable para el aprendizaje. Se desempeña en las diferentes instancias de gestión institucional, local, regional y nacional, en funciones de apoyo a la gestión educativa. Ejerce funciones de carácter profesional, técnico y auxiliar. Participa en la formulación y ejecución del Proyecto Educativo Institucional. Le corresponde:

a) Formación especializada para el ejercicio del cargo.
b) Remuneración adecuada a su responsabilidad.
c) Inclusión en la carrera pública correspondiente.

TÍTULO V

LA GESTIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO
CAPÍTULO I
DISPOSICIONES GENERALES

Artículo 63°.- Definición

La gestión del sistema educativo nacional es descentralizada, simplificada, participativa y flexible. Se ejecuta en un marco de respeto a la autonomía pedagógica y de gestión que favorezca la acción educativa. El Estado, a través del Ministerio de Educación, es responsable de preservar la unidad de este sistema. La sociedad participa directamente en la gestión de la educación a través de los Consejos Educativos que se organizan también en forma descentralizada.

Artículo 64°.- Objetivos de la gestión

Son objetivos de la gestión educativa contribuir a:

a) Desarrollar la Institución Educativa como comunidad de aprendizaje, encargada de lograr una excelente calidad educativa.
b) Fortalecer la capacidad de decisión de las Instituciones Educativas para que actúen con autonomía pedagógica y administrativa. Las funciones de todas las instancias de gestión se rigen por los principios de subsidiariedad, solidaridad, complementariedad y concurrencia.
c) Asegurar la coherencia de las disposiciones administrativas y la subordinación de éstas a las decisiones de carácter pedagógico.
d) Lograr el manejo eficaz, eficiente e innovador de las instituciones educativas, que conduzca a la excelencia educativa.
e) Desarrollar liderazgos democráticos.
f) Colaborar en la articulación intersectorial, que asegure que los procesos de gestión se den en el marco de una política de desarrollo integral del país.
g) Promover la activa participación de la comunidad.
h) Articular las instituciones educativas para que desarrollen relaciones de cooperación y solidaridad.
i) Fortalecer el ejercicio ético de las funciones administrativas para favorecer la transparencia y el libre acceso a la información.
j) Participar en el efectivo funcionamiento de los mecanismos para prevenir y sancionar los actos de corrupción en la gestión.
k) Incentivar la autoevaluación y evaluación permanentes que garanticen el logro de las metas y objetivos establecidos por la Institución Educativa.

Artículo 65°.- Instancias de gestión

Las instancias de gestión educativa descentralizada son: a)
La Institución Educativa.
b) La Unidad de Gestión Educativa Local
c) La Dirección Regional de Educación
d) El Ministerio de Educación.

CAPÍTULO II
LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA

Artículo 66°.- Definición y finalidad

La Institución Educativa, como comunidad de aprendizaje, es la primera y principal instancia de gestión del sistema educativo descentralizado. En ella tiene lugar la prestación del servicio. Puede ser pública o privada.

Es finalidad de la Institución Educativa el logro de los aprendizajes y la formación integral de sus estudiantes. El Proyecto Educativo Institucional orienta su gestión.
La Institución Educativa, como ámbito físico y social, establece vínculos con los diferentes organismos de su entorno y pone a disposición sus instalaciones para el desarrollo de actividades extracurriculares y comunitarias, preservando los fines y objetivos educativos, así como las funciones específicas del local institucional.
Los programas educativos se rigen por lo establecido en este capítulo en lo que les corresponde.

Artículo 67°.- Ámbito de la Institución Educativa

La Institución Educativa comprende los centros de Educación Básica, los de Educación Técnico-Productiva y las instituciones de Educación Superior.

Artículo 68°.- Funciones

Son funciones de las Instituciones Educativas:

a) Elaborar, aprobar, ejecutar y evaluar el Proyecto Educativo Institucional, así como su plan anual y su reglamento interno en concordancia con su línea axiológica y los lineamientos de política educativa pertinentes.
b) Organizar, conducir y evaluar sus procesos de gestión institucional y pedagógica.
c) Diversificar y complementar el currículo básico, realizar acciones tutoriales y seleccionar los libros de texto y materiales educativos.
d) Otorgar certificados, diplomas y títulos según corresponda.
e) Propiciar un ambiente institucional favorable al desarrollo del estudiante.
f) Facilitar programas de apoyo a los servicios educativos de acuerdo a las necesidades de los estudiantes, en condiciones físicas y ambientales favorables para su aprendizaje.
g) Formular, ejecutar y evaluar el presupuesto anual de la institución.
h) Diseñar, ejecutar y evaluar proyectos de innovación pedagógica y de gestión, experimentación e investigación educativa.
i) Promover el desarrollo educativo, cultural y deportivo de su comunidad;
j) Cooperar en las diferentes actividades educativas de la comunidad.
k) Participar, con el Consejo Educativo Institucional, en la evaluación para el ingreso, ascenso y permanencia del personal docente y administrativo. Estas acciones se realizan en concordancia con las instancias intermedias de gestión, de acuerdo a la normatividad específica.
l) Desarrollar acciones de formación y capacitación permanente

m) Rendir cuentas anualmente de su gestión pedagógica, administrativa y económica, ante la comunidad educativa.
n) Actuar como instancia administrativa en los asuntos de su competencia. En centros educativos unidocentes y multigrados, estas atribuciones son ejercidas a través de redes.

Artículo 69°.- Órgano de participación y vigilancia

El Consejo Educativo Institucional es un órgano de participación, concertación y vigilancia ciudadana. Es presidido por el Director e integrado por los subdirectores, representantes de los docentes, de los estudiantes, de los ex alumnos y de los padres de familia, pudiendo exceptuarse la participación de estos últimos cuando las características de la institución lo justifiquen. Pueden integrarlo, también, otras instituciones de la comunidad por invitación a sus miembros.

En el caso de las instituciones públicas que funcionen como centros educativos unidocentes y multigrados, el Consejo Educativo Institucional se conforma sobre la base de los miembros de la comunidad educativa que componen la Red Educativa.

Artículo 70°.- Redes educativas institucionales

Las Redes Educativas son instancias de cooperación, intercambio y ayuda recíproca. Tienen por finalidad:

a) Elevar la calidad profesional de los docentes y propiciar la formación de comunidades académicas.
b) Optimizar los recursos humanos y compartir equipos, infraestructura y material educativo.
c) Coordinar intersectorialmente para mejorar la calidad de los servicios educativos en el ámbito local.

Artículo 71°.- Tipos de gestión de las Instituciones Educativas

Las Instituciones Educativas, por el tipo de gestión, son:
a) Públicas de gestión directa por autoridades educativas del Sector Educación o de otros sectores e instituciones del Estado.
b) Públicas de gestión privada, por convenio, con entidades sin fines de lucro que prestan servicios educativos gratuitos.
c) De gestión privada conforme al artículo 72°.

Artículo 72°.- Las Instituciones Educativas Privadas

Las Instituciones Educativas Privadas son personas jurídicas de derecho privado, creadas por iniciativa de personas naturales o jurídicas, autorizadas por las instancias descentralizadas del Sector Educación. El Estado en concordancia con la libertad de enseñanza y la promoción de la pluralidad de la oferta educativa, reconoce, valora y supervisa la educación privada.

En lo que les corresponda, son funciones de la Institución Educativa Privada las establecidas en el artículo 68°. Sin perjuicio de ello:

a) Se constituyen y definen su régimen legal de acuerdo a las normas vigentes.
b) Organizan y conducen su gestión administrativa y económico-financiera, estableciendo sus regímenes: económico, de pensiones y de personal docente y administrativo.
c) Participan en la medición de la calidad de la educación de acuerdo a los criterios establecidos por el Instituto de Evaluación, Acreditación y Certificación de la calidad educativa.
d) Garantizan la participación de los padres de los alumnos a través de la Asociación de Padres de Familia, e individualmente, en el proceso educativo de sus hijos.

Las instituciones educativas privadas pueden contribuir a la educación pública con sus recursos, instalaciones y equipos , así como con el intercambio de experiencias de innovación.

CAPÍTULO III
LA UNIDAD DE GESTIÓN EDUCATIVA LOCAL

Artículo 73°.- Definición y finalidad

La Unidad de Gestión Educativa Local es una instancia de ejecución descentralizada del Gobierno Regional con autonomía en el ámbito de su competencia. Su jurisdicción territorial es la provincia. Dicha jurisdicción territorial puede ser modificada bajo criterios de dinámica social, afinidad geográfica, cultural o económica y facilidades de comunicación, en concordancia con las políticas nacionales de descentralización y modernización de la gestión del Estado.
Son finalidades de la Unidad de Gestión Educativa Local:

a) Fortalecer las capacidades de gestión pedagógica y administrativa de las instituciones educativas para lograr su autonomía.
b) Impulsar la cohesión social; articular acciones entre las instituciones públicas y las privadas alrededor del Proyecto Educativo Local; contribuir a generar un ambiente favorable para la formación integral de las personas, el desarrollo de capacidades locales y propiciar la organización de comunidades educadoras.
c) Canalizar el aporte de los gobiernos municipales, las Instituciones de Educación Superior, las universidades públicas y privadas y otras entidades especializadas.
d) Asumir y adecuar a su realidad las políticas educativas y pedagógicas establecidas por el Ministerio de Educación y por la entidad correspondiente del Gobierno Regional.

Artículo 74°.- Funciones

Las funciones de la Unidad de Gestión Educativa Local en el marco de lo establecido en el artículo 64º son las siguientes:

a) Contribuir a la formulación de la política educativa regional y la nacional.
b) Diseñar, ejecutar y evaluar el Proyecto Educativo de su jurisdicción en concordancia con los Proyectos Educativos Regionales y Nacionales y con el aporte, en lo que corresponda, de los Gobiernos Locales.
c) Regular y supervisar las actividades y servicios que brindan las Instituciones Educativas, preservando su autonomía institucional.
d) Asesorar la gestión pedagógica y administrativa de las instituciones educativas bajo su jurisdicción, fortaleciendo su autonomía institucional.
e) Prestar apoyo administrativo y logístico a las instituciones educativas públicas de su jurisdicción.
f) Asesorar en la formulación, ejecución y evaluación del presupuesto anual de las instituciones educativas.
g) Conducir el proceso de evaluación y de ingreso del personal docente y administrativo y desarrollar acciones de personal, atendiendo los requerimientos de la Institución Educativa, en coordinación con la Dirección Regional de Educación.
h) Promover la formación y funcionamiento de redes educativas como forma de cooperación entre centros y programas educativos de su jurisdicción, las cuales establecen alianzas estratégicas con instituciones especializas de la comunidad.
i) Apoyar el desarrollo y la adaptación de nuevas tecnologías de la comunicación y de la información para conseguir el mejoramiento del sistema educativo con una orientación intersectorial.
j) Promover y ejecutar estrategias y programas efectivos de alfabetización, de acuerdo con las características socio-culturales y lingüísticas de cada localidad.
k) Impulsar la actividad del Consejo Participativo Local de Educación, a fin de generar acuerdos y promover la vigilancia ciudadana.
l) Formular, ejecutar y evaluar su presupuesto en atención a las necesidades de los centros y programas educativos y gestionar su financiamiento local, regional y nacional.
m) Determinar las necesidades de infraestructura y equipamiento, así como participar en su construcción y mantenimiento, en coordinación y con el apoyo del gobierno local y regional.
n) Promover y apoyar la diversificación de los currículos de las Instituciones Educativas en su jurisdicción
o) Promover centros culturales, bibliotecas, teatros y talleres de arte así como el deporte y la recreación y brindar apoyo sobre la materia a los Gobiernos Locales que lo requieran. Esta acción la realiza en coordinación con los Organismos Públicos Descentralizados de su zona.
p) Identificar las necesidades de capacitación del personal docente y administrativo y desarrollar programas de capacitación, así como brindar facilidades para la superación profesional.
q) Formular proyectos para el desarrollo educativo local y gestionarlos ante las instituciones de cooperación nacional e internacional.
r) Actuar como instancia administrativa en los asuntos de su competencia.
s) Informar a las entidades oficiales correspondientes, y a la opinión pública, de los resultados de su gestión.

Artículo 75°.- Órgano de participación y vigilancia

El Consejo Participativo Local de Educación es un órgano de participación, concertación y vigilancia educativa durante la elaboración, seguimiento y evaluación del Proyecto Educativo Local en el ámbito de su jurisdicción. Está integrado por el Director de la Unidad de Gestión Educativa Local y los representantes de los estamentos que conforman la comunidad educativa, de los sectores económicos productivos, de las municipalidades y de las instituciones públicas y privadas más significativas. Participa anualmente en la elaboración y rendición de cuentas del presupuesto de la Unidad de Gestión Educativa Local.

CAPÍTULO IV
LA DIRECCIÓN REGIONAL DE EDUCACIÓN

Artículo 76°.- Definición y finalidad

La Dirección Regional de Educación es un órgano especializado del Gobierno Regional responsable del servicio educativo en el ámbito de su respectiva circunscripción territorial. Tiene relación técnico-normativa con el Ministerio de Educación.
La finalidad de la Dirección Regional de Educación es promover la educación, la cultura, el deporte, la recreación, la ciencia y la tecnología. Asegura los servicios educativos y los programas de atención integral con calidad y equidad en su ámbito jurisdiccional, para lo cual coordina con las Unidades de Gestión Educativa local y convoca la participación de los diferentes actores sociales

Artículo 77°.- Funciones

Sin perjuicio de las funciones de los Gobiernos Regionales en materia de educación establecidas en el artículo 47° de la Ley Orgánica de Gobiernos Regionales, Ley N° 27867, corresponde además a la Dirección Regional de Educación en el marco de la política educativa nacional:

a) Autorizar, en coordinación con las Unidades de Gestión Educativa locales, el funcionamiento de las instituciones educativas públicas y privadas.
b) Formular, ejecutar y evaluar el presupuesto educativo de la región en coordinación con las Unidades de Gestión Educativa locales.
c) Suscribir convenios y contratos para lograr el apoyo y cooperación de la comunidad nacional e internacional que sirvan al mejoramiento de la calidad educativa en la región, de acuerdo a las normas establecidas sobre la materia.
d) Identificar prioridades de inversión que propendan a un desarrollo armónico y equitativo de la infraestructura educativa en su ámbito, y gestionar su financiamiento.
e) Incentivar la creación de Centros de Recursos Educativos y Tecnológicos que contribuyan a mejorar los aprendizajes en los centros y programas educativos.
f) Actuar como instancia administrativa en los asuntos de su competencia.

Artículo 78°.- Órgano de participación y vigilancia

El Consejo Participativo Regional de Educación, es una instancia de participación, concertación y vigilancia en la elaboración, seguimiento y evaluación del Proyecto Educativo Regional. Está integrado por el Director Regional de Educación y representantes de docentes, universidades e Institutos Superiores, sectores económicos productivos, comunidad educativa local e instituciones públicas y privadas de la región.

CAPÍTULO V
EL MINISTERIO DE EDUCACIÓN

Artículo 79°.- Definición y finalidad

El Ministerio de Educación es el órgano del Gobierno Nacional que tiene por finalidad definir, dirigir y articular la política de educación, cultura recreación y deporte, en concordancia con la política general del Estado.

Artículo 80°.- Funciones

Son funciones del Ministerio de Educación:

a) Definir, dirigir, regular y evaluar, en coordinación con las regiones, la política educativa y pedagógica nacional y establecer políticas específicas de equidad.
b) Formular, aprobar, ejecutar y evaluar, de manera concertada, el Proyecto educativo Nacional y conducir el proceso de planificación de la educación.
c) Elaborar los diseños curriculares básicos de los niveles y modalidades del sistema educativo, y establecer los lineamientos técnicos para su diversificación.
d) Diseñar programas nacionales de aprovechamiento de nuevas tecnologías de información y comunicación, coordinando su implementación con los órganos intermedios del sector.
e) Organizar programas especiales de apoyo al servicio educativo que sirvan para compensar las desigualdades y lograr equidad en el acceso, procesos y resultados educativos. Se crean en función de la dinámica y necesidades sociales específicas.
f) Dirigir el Programa Nacional de Formación y Capacitación Permanente del magisterio en coordinación con las instancias regionales y locales.
g) Dirigir el Programa Nacional de Investigación Educativa en articulación con las instituciones especializadas en la materia y con las Direcciones Regionales de Educación.
h) Definir las políticas sectoriales de personal, programas de mejoramiento del personal directivo, docente y administrativo del sector e implementar la carrera pública magisterial.
i) Liderar la gestión para conseguir el incremento de la inversión educativa y consolidar el presupuesto nacional de educación, así como los planes de inversión e infraestructura educativa.

j) Establecer un plan nacional de transparencia en la gestión que consolide una ética pública.
k) Implementar un sistema de información para la toma de decisiones estratégicas.
l) Coordinar con los organismos encargados de operar el Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa, los procesos de medición y evaluación de logros de aprendizaje en los términos establecidos por ley, así como su difusión.
m) Promover una evaluación formativa que motive el desarrollo integral del estudiante, de acuerdo a los principios y fines de la educación establecidos por la presente ley.
n) Asegurar, desde una perspectiva intersectorial en una acción conjunta con los demás sectores del Gobierno Nacional, la atención integral de los estudiantes para garantizar su desarrollo equilibrado.
o) Fortalecer el funcionamiento de los Organismos Públicos Descentralizados y regular la relación de éstos con el Ministerio de Educación.
p) Establecer los lineamientos básicos para garantizar la participación de la sociedad civil en la orientación y mejoramiento de la educación.
q) Concertar y promover la cooperación nacional e internacional técnica y financiera para el mejoramiento de la educación.
r) Las demás establecidas por ley, así como las que sean necesarias para el mejor cumplimiento de sus fines y que no hayan sido asignadas a otras instancias o entidades.

CAPÍTULO VI
EL CONSEJO NACIONAL DE EDUCACIÓN

Artículo 81°.- Finalidad y funcionamiento

El Consejo Nacional de Educación es un órgano especializado, consultivo y autónomo del Ministerio de Educación. Maneja su presupuesto. Tiene como finalidad participar en la formulación, concertación, seguimiento y evaluación del Proyecto Educativo Nacional, las políticas y planes educativos de mediano y largo plazo y las políticas intersectoriales que contribuyen al desarrollo de la educación. Promueve acuerdos y compromisos a favor del desarrollo educativo del país a través del ejercicio participativo del Estado y la sociedad civil. Opina de oficio en asuntos concernientes al conjunto de la educación peruana. Está integrado por personalidades especializadas y representativas de la vida nacional, seleccionadas con criterios de pluralidad e interdisciplinariedad. Una ley específica regula la composición, funciones y organización del Consejo Nacional de Educación. Instituciones representativas, públicas y privadas, vinculadas a la educación podrán proponer integrantes para el Consejo.

CAPÍTULO VII
LA COORDINACIÓN CON LOS GOBIERNOS LOCALES

Artículo 82°.- La coordinación y el apoyo de las municipalidades.

En materia educativa, el Ministerio de Educación, la Dirección Regional de Educación y las Unidades de Gestión Educativa local, coordinan sus acciones con las municipalidades de acuerdo a lo establecido en su Ley Orgánica y en la presente ley. En este marco, las municipalidades apoyan la prestación de servicios de las Instituciones Educativas y contribuyen al desarrollo educativo en el ámbito de su jurisdicción.

TÍTULO VI

EL FINANCIAMIENTO DE LA EDUCACIÓN PÚBLICA

Artículo 83°.- Financiamiento de la educación

El financiamiento de la educación comprende los recursos financieros destinados a obtener y contar con los recursos humanos, materiales, tecnológicos y servicios necesarios para satisfacer las necesidades educativas de la población, haciendo cada vez más eficiente y equitativa su distribución y utilización.
Anualmente, el Estado destina no menos del 6% del Producto Bruto Interno a la educación estatal. La inversión por alumno se incremente a precios constantes.

Artículo 84°.- Fuentes de financiamiento

Las fuentes de financiamiento de la educación estatal son: el Tesoro Público, los recursos directamente recaudados, las donaciones, los excedentes por actividades productivas desarrolladas por las instituciones educativas y el endeudamiento interno y externo.
Este financiamiento puede ser incrementado con recursos provenientes de fuentes complementarias, lo que implica promover y ejercitar la participación de la comunidad, la empresa y la sociedad en su conjunto.

Artículo 85°.- La asignación de recursos financieros

La asignación de recursos financieros para la educación por la fuente Tesoro Público se determina a partir de los objetivos y metas establecidos en los planes y proyectos estratégicos institucionales y en los planes anuales de desarrollo, que incluyen estudios de costos por alumno y por sección en cada nivel y modalidad educativa.

Artículo 86°.- Ingresos propios de las instituciones educativas

Los ingresos propios que generan las instituciones educativas estatales se destinan, preferentemente, a financiar proyectos de inversión específicos o a actividades de desarrollo educativo consideradas en el respectivo Proyecto Educativo Institucional. Estos recursos son independientes del monto presupuestal que se les asigne por la fuente Tesoro Público para gastos corrientes y se informará regularmente sobre su ejecución, según la reglamentación correspondiente.

Artículo 87º.- La transferencia de recursos financieros

Las instituciones estatales del Gobierno Nacional, del Gobierno Regional y del Gobierno Local y otras autónomas pueden transferir recursos financieros a los centros y programas educativos, de acuerdo a la Ley de Presupuesto de la República.

Artículo 88°.- La regulación tributaria

Las donaciones con fines educativos gozan de exoneración y beneficios tributarios en la forma y dentro de los límites que fija la ley. Las instituciones educativas públicas y privadas gozan de inafectación de todo impuesto creado o por crearse, directo o indirecto que pudiera afectar bienes, servicios o actividades propias de la finalidad educativa y cultural, de acuerdo a lo establecido en la Constitución Política del Perú. En materia de aranceles de importación, la legislación específica establece un régimen especial para determinados bienes destinados a la educación.

Artículo 89°.- La evaluación del gasto

Los órganos correspondientes efectuarán la evaluación del gasto y de los ingresos en función de los objetivos y metas logradas por las Instituciones Educativas. La evaluación será previa, concurrente y posterior para garantizar el manejo transparente de los recursos.

Artículo 90°.- La eficiencia en el gasto

La eficiencia en el gasto en educación implica elaborar, ejecutar y evaluar el Proyecto Educativo Institucional, el plan anual, el presupuesto funcional y los costos por alumno, así como la adecuada racionalización de los recursos humanos que implica su distribución su ubicación y su distribución en el territorio nacional conforme a las necesidades del servicio educativo. Asimismo supone planificar y ejecutar programas intersectoriales descentralizados que atiendan a una misma población. Los funcionarios y titulares de las instancias de gestión educativa descentralizada a que hace referencia el artículo 65º de la presente Ley, deberán adoptar, bajo responsabilidad, las medidas administrativas necesarias para optimizar la eficiencia del gasto en la educación.

Artículo 91º.- El Fondo Nacional de Desarrollo de la Educación Peruana

El financiamiento de proyectos de inversión y de innovación y desarrollo educativo que propongan y ejecuten las Instituciones Educativas, será apoyado por el Fondo Nacional de Desarrollo de la Educación Peruana (FONDEP). De acuerdo a los requisitos establecidos por ley, el FONDEP podrá materializar su ayuda a través de financiamientos reembolsables o no reembolsables.

Artículo 92º.- Convenios con asociaciones sin fines de lucro

El Estado podrá establecer convenios con asociaciones sin fines de lucro que conducen instituciones o programas de educación pública y que atienden a la población económicamente desfavorecida a fin de otorgarles apoyo a través de plazas docentes y aportes en bienes y servicios, en concordancia con las prioridades y normas educativas establecidas para tales propósitos.

DISPOSICIONES COMPLEMENTARIAS Y TRANSITORIAS

Primera.- La aplicación de la nueva Ley General de Educación será gradual y progresiva. Se efectuará de acuerdo con el plan general de conversión del sistema educativo que formulará el Ministerio de Educación, en concordancia con el proceso de descentralización del país.

Durante el proceso de transferencia de las competencias y funciones en materia de educación a los gobiernos regionales, las actuales Direcciones Regionales de Educación así como las Unidades de Gestión Educativa local mantendrán su dependencia técnica y funcional del Ministerio de Educación.

Segunda.- El Ministerio de Educación hará entrega al Consejo Nacional de Descentralización, de la propuesta de reestructuración de las actuales instancias intermedias de gestión para adecuarlas a la transferencia y recepción de competencias y funciones sectoriales en educación; la cual se hará en la cuarta etapa del proceso de descentralización de acuerdo a lo establecido en la Ley de Bases de la Descentralización y la Ley Orgánica de Gobiernos Regionales.

Tercera.- El incremento del presupuesto destinado a educación, de conformidad con lo establecido en el artículo 83° de la presente ley, se realizará progresivamente. El financiamiento de la educación a través del Tesoro Público será considerado como inversión intangible en el Presupuesto General de la República por tratarse de un servicio público nacional.

Cuarta.- El Ministerio de Educación dará prioridad a la inversión educativa en las zonas rurales, de frontera, urbano-marginales y de menor desarrollo.

Quinta.- La obligatoriedad de la Educación Inicial se establecerá progresivamente. Mientras tanto, el nivel inicial no será requisito para el ingreso al nivel de Educación Primaria, en los lugares donde no se haya logrado aún el objetivo de su universalización .

Sexta.- El Ministerio de Educación fijará, con criterio flexible la edad de ingreso a los diferentes niveles de la educación básica, previa evaluación, así como la organización de los ciclos en cada nivel, tratando de asegurar la permanencia de los alumnos hasta finalizar sus estudios.

Séptima.- El Poder Ejecutivo presentará el proyecto de ley de creación del Instituto Peruano de Evaluación, Acreditación y Certificación Educativa para la

etapa de la Educación Básica al que se refiere el artículo 15°, en un plazo de noventa días contados a partir de la publicación de la presente ley.

Octava.- Créase el Fondo Nacional de Desarrollo de la Educación Peruana (FONDEP) como Programa Presupuestal del Ministerio de Educación. Está constituido por los recursos que le asigne el Tesoro Público, ingresos propios, donaciones, transferencias y reembolsos que dicho fondo genere . El FONDEP es intangible.

Novena.- En tanto se dé la ley a que se refiere el artículo 81°, seguirá vigente el actual Consejo Nacional de Educación tal como está normado en el D.S 0072002-ED, modificado por el D.S. 010-2002-ED. En lo que corresponda, adecuará su funcionamiento a lo establecido en la presente ley.

Décima.- La conformación y funcionamiento de las redes educativas en escuelas unidocentes y multigrados ubicadas en las áreas rurales y zonas de frontera, será materia de una normatividad específica que garantice la eficiencia de su funcionamiento.

Undécima.- Las Escuelas de Oficiales y Escuelas Superiores de las Fuerzas Armadas y de la Policía Nacional, la Escuela de Salud Pública del Perú, la Academia Diplomática del Perú, el Instituto Pedagógico Nacional de Monterrico, la Escuela Nacional de Marina Mercante "Almirante Miguel Grau", la Escuela Nacional Superior Autónoma de Bellas Artes, la Escuela Superior de Bellas Artes "Diego Quispe Tito", el Conservatorio Nacional de Música, y otras que tienen por ley un régimen académico y de gobierno especializado, mantienen su autonomía académica y económica y se acreditarán como instituciones de Educación Superior de acuerdo a los requisitos que establezca la ley de la materia.

Duodécima.- La Academia Mayor de la Lengua Quechua, Organismo Público Descentralizado del Sector Educación, se rige por la ley de su creación. Decimotercera.- En tanto no se expidan las correspondientes normas reglamentarias mencionadas en el texto de la presente Ley, se aplicarán, en cada caso, las normas de la misma jerarquía actualmente vigentes, en lo que fuera pertinente.

DISPOSICIONES FINALES

Primera.- Derógase la Ley Nº 23384, Ley General de Educación, y sus modificatorias y complementarias; así como los demás dispositivos que se opongan a la presente Ley.

Segunda.- El Ministerio de Educación reglamentará la presente ley en un plazo de ciento veinte días.

Comuníquese al señor Presidente de la República para su promulgación.

En Lima, a los diecisiete días del mes de julio de dos mil tres

CARLOS FERRERO

Presidente del Congreso de la República

MERCEDES CABANILLAS BUSTAMANTE

Segunda Vicepresidenta del congreso de la República AL SEÑOR PRESIDENTE CONSTITUCIONAL DE LA REPUBLICA
POR TANTO:

Mando Se publique y cumpla

Dado en la Casa de Gobierno, en Lima, a los veintiocho días del mes de julio del año dos mil tres.

ALEJANDRO TOLEDO

Presidente constitucional de la República

BEATRIZ MERINO LUCERO

Presidenta Del Consejo de Ministros

CARLOS MALPICA FAUSTOR

Ministro de Educación

ANEXO 2: LEY DEL TRABAJO SOCIAL

Congreso de la República

CONGRESO DE LA REPÚBLICA
AREA DE TRAMITE DOCUMENTARIO
07 DIC 2012
RECIBIDO
Firma: Hora: 4.50

DICTAMEN DE LA COMISIÓN DE TRABAJO Y SEGURIDAD SOCIAL

Periodo Anual de Sesiones 2012-2013

Señor Presidente:

Ha ingresado para dictamen de la Comisión de Trabajo y Seguridad Social el Proyecto de Ley 1154/2011-CR, que propone la "Ley de Trabajo del Trabajador Social", presentado por el Grupo Parlamentario Nacionalista-Gana Perú, a iniciativa de la congresista Esther Saavedra Vela.

La iniciativa tiene por finalidad regular el ejercicio profesional del trabajador social en todos los ámbitos y dependencias del sector público y privado, cualquier sea el régimen laboral que pertenezca, así como establecer derechos, obligaciones y funciones de estos profesionales.

Fue derivada a la Comisión de Trabajo y Seguridad Social, para el estudio y dictamen correspondiente.

La Comisión de Trabajo y Seguridad Social, en su Novena Sesión Ordinaria del 4 de diciembre de 2012, aprobó por unanimidad, de los congresistas presentes, el Dictamen recaído en el proyecto de ley antes mencionado, con el correspondiente texto sustitutorio que se detalla en la parte final del presente documento.

I. SITUACIÓN PROCESAL

La iniciativa legislativa fue derivada a la Comisión de Trabajo y Seguridad Social como única Comisión dictaminadora. La Secretaría Técnica ha presentado el reporte técnico de admisibilidad señalando que se ha cumplido con presentar los requisitos generales establecidos en el Reglamento del Congreso de la República, por lo que la mencionada iniciativa han sido admitida a trámite de conformidad con el artículo 77° del Reglamento, habiendo pasado a la etapa de estudio en la Comisión.

La iniciativa legislativa materia del dictamen fue remitida, para que emitan su opinión e informe técnico, a las siguientes instituciones y especialistas:

a) Ministerio de Trabajo y Promoción del Empleo.
b) Ministerio de Salud.
c) Ministerio de Economía y Finanzas.
d) Autoridad Nacional del Servicio Civil – SERVIR.
e) Colegio de Asistentes Sociales.

f) Confederación de Instituciones Empresariales del Perú - CONFIEP
g) Consejo Nacional de Colegios Profesionales.
h) Dr. Francisco Gómez Valdez.

II. CONTENIDO DEL LA PROPUESTA DE LEY

La iniciativa materia de análisis propone regular la labor que desempeñan el trabajador social, el rol que desempeña, su campo de acción, requisitos para el ejercicio de su profesión, responsabilidades, funciones, derechos, obligaciones, estructura, niveles de la carrera profesional, modalidades de trabajo y capacitación.

La propuesta legislativa contiene seis capítulos, según se detalla:
El Capítulo I, se refiere a las disposiciones Generales, conteniendo cinco artículos: el objeto de la Ley, el rol del trabajador social, las funciones, las especialidades y los requisitos de la profesión.

El Capítulo II, se refiere a la función del trabajador social y contiene un artículo con dicho nombre de la sumilla.

El Capítulo III, se refiere a los derechos y obligaciones, contiene dos artículos: los derechos y las obligaciones.

El Capítulo IV, se refiere a la carrera y contiene cuatro artículos: línea de carrera, derecho al ascenso, ubicación orgánica y dirección de la unidad orgánica.

El Capítulo V, se refiere a la modalidad de trabajo con dos artículos: la jornada laboral y los sobretiempos y descansos remunerados.

Finalmente, el Capítulo VI se refiere a las tres disposiciones complementarias finales.

III. MARCO NORMATIVO

El análisis de la presente propuesta se enmarca en las siguientes normas:

- Constitución Política:

  "Artículo 40°.- La ley regula el ingreso a carrera administrativa y los derechos y deberes y responsabilidades de los servidores públicos. (...)."
  "Art. 22°. El trabajo es un deber y un derecho. Es base del bienestar y un medio de realización de la persona."

02

- Ley 23728, Ley que establece normas generales que regulan el trabajo y la carrera de los profesionales de la salud, que prestan servicios asistenciales y administrativos en el sector público, bajo el régimen de la Ley 11377.

- Ley 23536, Ley que establece las normas generales que regulan el trabajo y la carrera de los profesionales de la salud.

- Decreto Legislativo 276, Ley de Bases de la Carrera Administrativa y de Presupuesto del Sector Público.

- Ley 28175, Ley Marco del Empleo Público.

- Texto Único Ordenado del Decreto Legislativo 728, aprobado por el Decreto Supremo 002-97-TR, y Decreto Supremo 003-97-TR.

- Ley 27918, Ley de Creación del Colegio de Trabajadores Sociales del Perú.

IV. OPINIONES E INFORMACIÓN RECIBIDA

Se han recibido las siguientes opiniones:

a). El Ministerio de Desarrollo e Inclusión Social, a través de su Oficio N° 226-2012-MIDIS/GA, del 24 de octubre de 2012 adjunta el Informe N° 223-2012-MIDIS/SG-OGAJ, que considera inviable el citado proyecto, fundamentándose principalmente en lo siguiente:

"Sin embargo, conforme a lo dispuesto en el literal k) del artículo 6 de la Ley 23536, Ley que aprueba norma generales que regulan el trabajo y carrera de los profesionales de la salud[1], los trabajadores sociales se consideran profesionales de la salud, encontrándose bajo el ámbito de aplicación de dicha Ley, únicamente en tanto laboren en el campo asistencial de la salud pública. En ese sentido, siendo que, como se ha indicado, el trabajador social es un profesional de las ciencias sociales, y desempeña su profesión en una variedad de campos, constituyendo uno de ellos la salud pública, pero no el único, no podría aplicarse disposiciones propias para los profesionales de la salud al trabajador social que no labora en dicho campo asistencial, sino en uno distinto, debiendo regirse según corresponda a su régimen de contratación."

b).- La Sociedad peruana de Trabajo Social (SOCIEPTS), a través de su carta del 24 de octubre de 2012, hace llegar su posición favorable al Proyecto de Ley 1154/2011-CR, tratando de absolver las interrogantes que había planteado la Comisión de Trabajo en el Oficio 180-2012-2013-CT/CR, concluyendo que:

CONGRESO DE LA REPÚBLICA
Comisión de Trabajo y Seguridad Social

[1] Reglamentada mediante Decreto Supremo 019-83-PCM

03

"Cada profesión tiene un ámbito y niveles de responsabilidad que deben estar regulados. Estas diferencias son las que buscan ser normadas en la propuesta presentada y las que ya están reguladas en las leyes de ejercicio profesional o trabajo que existen actualmente de las diferentes profesiones. Lo que busca la norma es cubrir ese vacío que existe con respecto a los trabajadores sociales."

c).- El Comité Peruano de Bienestar Social (CPBS), a través de su carta del 17 de octubre de 2012 emite opinión positiva respecto al Proyecto de Ley 1154/2011-CR, recomendando algunas modificaciones de carácter formal.

d).- El Ministerio de de la Mujer y Poblaciones Vulnerables, a través de la Secretaría General remite el Oficio N° 2520-2012-MIMP/SG del 23 de agosto de 2012, dirigido a la autora del Proyecto, adjuntando el Informe N° 015-2012/MIMP-PNCVFS_UGDS-JMF, elaborado por el Programa Nacional contra la Violencia Familiar y Sexual, con la opinión favorable respecto al Proyecto de Ley 1154/2011-CR

e).- La Universidad Alas Peruanas, a través del Departamento de Bienestar Social hace llegar la carta del 27 de junio de 2012, hace llegar su opinión favorable con algunas observaciones al texto del Proyecto de Ley 1154/23011-CR. De igual manera la Escuela Profesional de Trabajo Social de la Universidad Nacional Federico Villarreal a través del Oficio N° 090-2012-EPTS-ECCSS-UNFV, del 20 de junio de 2012.

f).- El Programa Integral Nacional Para el Bienestar Familiar (INABIF), a través de su dirección ejecutiva remite el Oficio N° 993-2012/INABIF.DE, del 25 de junio de 2012, a la autora del Proyecto, en el que adjunta el Informe N° 258-2012/INABIF-DE.AL, hace llegar una opinión positiva con observaciones a algunos artículos. Al respecto con relación al artículo 11 y 12 el informe expresa:

"Respecto a la Unidad Orgánica y de dirección propuestos en los artículos 11 y 12 se debe tener en consideración que acorde con su propia definición, los órganos de línea constituyen órganos ejecutivos que guardan armonía con los fines y objetivos institucionales y que responden además a un todo. En ese sentido, la estructura orgánica de una entidad no reposa ni se puede constituir sobre una profesión en particular, pese a su nivel de especialidad como en el caso del trabajador social."

g).- El Instituto Nacional de Enfermedades Neoplásicas, a través de su Jefatura Institucional hace llegar su Oficio n° 571-2012-J/INEN del 25 de junio de 2012, en el que adjunta el Informe N° 106-2012-DISAD/INEN, el cual presenta opinión favorable al Proyecto de Ley 1154/2011-CR. De igual manera, se acompaña el Informe N° 088-2012-UTS-DA en el mismo sentido.

h).- La Sociedad de Beneficencia de Lima Metropolitana, a través de la Directora del Centro de Atención Residencial, a través de su carta N° 332-2012-D-CARPPA-DGSS/SBLM, del 25 de junio de 2012, emite opinión

04

favorable sobre el texto del Proyecto de Ley 1154/2011-CR, presentando observaciones al artículo 4 en el siguiente sentido:

"En el artículo 4.- De las especialidades; se nombra Terapia Familiar y también Consejería Familiar. Si bien la primera está referido a un tratamiento habría que definir los argumentos en los cuales el profesional que está preparado para realizar una Terapia Familiar no lo está para la Consejería Familiar y el ¿Por qué consideramos a la segunda como otra especialidad?. Según mi opinión el artículo en mención no es claro en relación a las especialidades."

V. ANÁLISIS DE LA PROPUESTA LEGISLATIVA

5.1 Antecedentes:

Mediante Ley 8530 del 30 de abril del año 1937 se institucionalizó la profesión de Servicio Social en el Perú, de allí nació la denominación de Asistenta Social.

Con el desarrollo de las ciencias sociales en el país, la profesión de Servicio Social se constituyó en una disciplina de las ciencias sociales acreditada con el titulo de Trabajadora Social.

A ese espacio y ubicación lograda es que corresponde que el 25 de julio de 1979, mediante Decreto Ley 22610 se cree el Colegio de Asistentes Sociales del Perú por Decreto Supremo 004-79-SA, que entre otros aspectos dispone la colegiación obligatoria así como los fines y atribuciones del colegio.

Con fecha 11 de enero del año 2003 se promulgó la Ley 27918 por medio de la cual se crea el Colegio de Trabajadores Sociales del Perú, el cual es encargado de vigilar el cumplimiento de las funciones de la profesión, así como del ejercicio propio, con calidad y eficiencia.

Cabe tener presente que el Trabajador Social es un profesional de las ciencias sociales, cuyo característica principal es la intervención, con capacidad crítica, para investigar, estudiar, comprender e interpretar los fenómenos sociales que ocurren en la sociedad actual, así como identificar los objetivos de intervención posibles. Además, el Trabajador Social es un profesional implicado en la defensa de los derechos humanos, reconociendo a la libertad, como valor ético central, contribuyendo a mejorar la democracia, ya que de sus acciones, se desprende la socialización de la participación política y de la riqueza socialmente producida.

5.2 La propuesta legislativa del dictamen propone:

En el artículo 1, respecto al Objeto de la Ley, se establece que esta regula el ejercicio profesional del Trabajador Social en todos los ámbitos y dependencias

05

del sector público y privado, cualquiera sea el régimen laboral al que pertenezcan.

En el Artículo 2 y 3 respecto al Rol del Trabajador Social y a las especialidades de la profesión se establece que éste es un profesional de las ciencias sociales y su ejercicio profesional se desarrolla en las siguientes especialidades: Salud y Salud Mental, Rehabilitación, Bienestar de Personal, Terapia Familiar, Infancia y Adolescencia, Violencia Familiar, Gerontología Social, Orientación y Bienestar del Educando, Mediación de Conflictos (conciliador extrajudicial), Peritaje Social, Docencia e Investigación, Gerencia Social, Proyectos Sociales, Ética Bioética, Consejería Familiar y otras que podrían crearse vinculadas al ejercicio profesional.

El artículo 4, se refiere a los requisitos para ejercer la Profesión, entre ellos, se requiere título profesional universitario a nombre de la Nación, estar inscrito y habilitado en el Colegio de Trabajadores Sociales del Perú.

El artículo 5 detalla las principales funciones del trabajador social. Entre ellas:

a. Participar en la gestión, formulación, ejecución y evaluación de planes, programas y proyectos sociales dirigidos a mejorar las condiciones y calidad de vida de la población, en las instituciones públicas y privadas.
b. Participar en el diseño, administración y ejecución de programas de bienestar social, bienestar laboral, seguridad social y salud ocupacional.
c. Gerenciar programas y proyectos de desarrollo social en organismos gubernamentales y no gubernamentales.
d. Formular propuestas de políticas públicas para mejorar las condiciones y calidad de vida de la población.
e. Participar en proyectos de investigación social y científica con el fin de optimizar el mejoramiento de la calidad de vida de la familia, grupos y población.
f. Ejercer las funciones de docente en las instituciones de educación superior.
g. Ocupa cargos jerárquicos en el área de su competencia.
h. Otras funciones inherentes al ejercicio profesional.

Estas funciones no son limitativas sino enunciativas, pudiendo adicionarse o no considerarse de acuerdo a las necesidades de la institución pública o privada en la cual se desempeñan.

Se ha adicionado este último párrafo para darle flexibilidad en el manejo de los recursos humanos a las instituciones o empresas respecto a las funciones de estos profesionales.

El artículo 6, señala los derechos del trabajador social, señalando que tiene derecho a todos los beneficios laborales establecidos en las normas del régimen laboral que corresponda. Si labora en el sector salud de la administración pública, le corresponde lo establecido en la Ley 23536, Ley que establece las normas generales que regulan el trabajo y la carrera de los

06

profesionales de la salud, y demás normas complementarias y de las carreras especiales si correspondiera.

Adicionalmente le corresponde:

a. Acceder a cargos de dirección y gerencias en igualdad de condiciones que los demás profesionales.
b. Gozar de un ambiente de trabajo sano y seguro para su salud física, mental e integridad personal.
c. Contar con los recursos y el equipamiento necesario para el cumplimiento de sus funciones.
d. Gozar de licencia con goce de haber para el ejercicio de cargos internacionales, nacionales, regionales y locales en las entidades representativas que derivan de su profesión y cargos públicos por el periodo que dure su gestión de acuerdo a la normatividad vigente.
e. Someterse a exámenes médicos de salud preventiva cada año.

El artículo 7, señala las obligaciones del Trabajador Social:

a. Cumplir con lo establecido en el Código de Ética y Deontología del Colegio de Trabajadores Sociales del Perú.
b. Cumplir con las obligaciones y prohibiciones que establece el Decreto Legislativo 276, Ley de bases de la Carrera Administrativa y de Remuneraciones del Sector Público, demás normas del régimen laboral público y de las carreras especiales, y el Texto Único Ordenado del Decreto Legislativo 728, Ley de Fomento del Empleo y demás normas del régimen laboral privado.
c. Conocer y aplicar la normativa, políticas y procedimientos del sector, institución, organismo y/o entidad en que labora.
d. Orientar a los usuarios de su servicio sobre la importancia de observar una estricta veracidad en sus declaraciones.
e) Las demás obligaciones establecidas por su empleador relacionadas con la profesión.

En el artículo 8, se regula la línea de carrera, declarando que el Estado garantiza y promueve el desarrollo del trabajador social a través de la línea de carrera administrativa conforme a las normas que regulan la actividad laboral pública. Las entidades públicas establecen dentro del grupo profesional los cargos para cuyo desempeño se requiere el título profesional de Trabajo Social, así como los niveles en que se desarrolla la línea de carrera.

El artículo 9, se refiere al derecho al ascenso, estableciendo que el ascenso al nivel superior en la carrera en el sector público se efectúa de acuerdo a las necesidades de la entidad en concordancia a la Ley 23536, Ley que establece las normas generales que regulan el trabajo y la carrera de los profesionales de la salud, respetando los siguientes criterios:

a. Tiempo de permanencia en cada nivel de carrera.
b. Calificación profesional, académica y grado de especialización
c. Desempeño laboral
d. Evaluación del conocimiento y la experiencia

07

El reglamento de la presente Ley establece los procedimientos para el ascenso, así como el contenido y características de la evaluación.

El artículo 10, regula sobre la capacitación, estableciendo que ésta es profesional permanente y es promovido por las entidades públicas y privada. Cuando la especialización, este solventada por el propio profesional, el empleador podrá otorgar la licencia con o sin goce de haber por el tiempo que dure los estudios.

Artículo 11 se refiere a la jornada laboral, estableciendo que la jornada laboral del Trabajador Social, en el sector salud de la administración pública, tendrá una duración de treinta y seis horas semanales o su equivalente de ciento cincuenta horas mensuales, incluyendo la jornada de guardia diurna o nocturna.

El descanso remunerado correspondiente a los días feriados no laborables será contabilizado dentro de la jornada asistencial semanal o mensual en la forma que disponga el Reglamento.

La fórmula legal del dictamen sólo ha considerado las funciones generales no así funciones específicas para que estas puedan ser determinadas por las entidades públicas y privadas de acuerdo a sus necesidades y objetivos.

Tampoco ha considerado la ubicación orgánica y los cargos de dirección del proyecto original porque, de acuerdo a los informes del Ministerio de Inclusión Social y de los especialistas de INABIF, los órganos de línea, constituyen órganos ejecutivos que guardan armonía con los fines y objetivos institucionales y que responden además a un todo. En ese sentido, la estructura orgánica de una entidad no reposa ni se puede constituir sobre una profesión en particular, pese a su nivel de especialidad como en el caso del trabajador social.

VI. EFECTO DE LA VIGENCIA DE LA NORMA

Si la propuesta legislativa se aprobara y se promulgara como Ley, se incorporaría a la legislación nacional regulando el ejercicio profesional del trabajador social en todos los ámbitos y dependencias del sector público y privado, cualquiera sea el régimen laboral al que pertenezcan.

De otro lado, el Poder Ejecutivo estaría facultado para reglamentar la Ley en un plazo de sesenta días a partir del inicio de su vigencia. Para tal efecto se conforma una comisión encargada de elaborar el proyecto de reglamento, la cual estará conformada por un representante de la Autoridad Nacional del Servicio Civil (SERVIR), uno del Ministerio de Salud, uno del Ministerio de Trabajo y Promoción del Empleo, y un representante del Colegio Nacional de Trabajadores Sociales del Perú.

08

VII. ANÁLISIS COSTO BENEFICIO

Se hace necesario determinar los actores que se ven involucrados en la propuesta legislativa y los impactos económicos sociales o de otra índole en cada uno de ellos.

Los actores que se observan son los siguientes:

a).- Los trabajadores sociales.
b).- Las entidades públicas y privadas donde laboran los trabajadores sociales.
c).- La sociedad en general.

Los impactos económicos y sociales se darían de la siguiente manera:

- Por actor involucrado:

Los trabajadores sociales	
BENEFICIO • Tendrán su Ley del ejercicio Profesional al igual que las demás profesiones.	**COSTO** • Ninguno.

Las entidades públicas y privadas donde laboran los trabajadores sociales	
BENEFICIO • Permitirá tener una norma actualizada que permita determinar los derechos y obligaciones de estos profesionales.	**COSTO** • Ninguno.

La población vulnerable atendida por los trabajadores sociales	
BENEFICIO • Permitirá generar una mejor motivación para un mejor servicio por parte de estos profesionales. .	**COSTO** • Ninguno.

El Estado y la Sociedad	
BENEFICIO	**COSTO**
• Fortalecimiento de los grupos profesionales públicos y privados y mejor claridad de sus regulaciones y por lo tanto paz laboral.	• Ninguno.

VIII. CONCLUSIÓN

Por las consideraciones expuestas y de conformidad con el artículo 70º, inciso b), la Comisión de Trabajo y Seguridad Social, recomienda la aprobación del Proyecto de Ley 1154/2011-CR, con el siguiente:

TEXTO SUSTITUTORIO

LEY DEL EJERCICIO PROFESIONAL DEL TRABAJADOR SOCIAL

Articulo 1. Objeto de la Ley
La presente Ley regula **el ejercicio profesional** del Trabajador Social en todos los ámbitos y dependencias del sector público y privado, cualquiera sea el régimen laboral al que pertenezcan.

Artículo 2. Rol del Trabajador Social
El Trabajador Social es un profesional de las ciencias sociales que tiene una comprensión amplia de los procesos que viven las personas, familias, grupos, organizaciones y comunidades, a partir de ello participa en la formulación de políticas sociales, contribuye al desarrollo humano y garantiza el ejercicio de los derechos y deberes de los ciudadanos.

Articulo 3. De las especialidades.-
El ejercicio profesional del Trabajador Social, se desarrolla en las siguientes especialidades: Salud y Salud Mental, Rehabilitación, Bienestar de Personal, Terapia Familiar, Infancia y Adolescencia, Violencia Familiar, Gerontología Social, Orientación y Bienestar del Educando, Mediación de Conflictos (conciliador extrajudicial), Peritaje Social, Docencia e Investigación, Gerencia Social, Proyectos Sociales, Ética Bioética, Consejería Familiar y otras que podrían crearse vinculadas al ejercicio profesional.

10

Artículo 4.- Requisitos de la profesión.-
Para ejercer la profesión de Trabajo Social, se requiere título profesional universitario a nombre de la Nación, estar inscrito y habilitado en el Colegio de Trabajadores Sociales del Perú.
La actividad profesional del Trabajador Social se desarrolla conforme lo establece la presente Ley, así como los Estatutos y el Código de Ética Profesional del Colegio de Trabajadores Sociales del Perú.

Artículo 5. Funciones
Son funciones del Trabajador Social:
a).Participar en la gestión, formulación, ejecución y evaluación de planes, programas y proyectos sociales dirigidos a mejorar las condiciones y calidad de vida de la población, en las instituciones públicas y privadas.
b). Participar en el diseño, administración y ejecución de programas de bienestar social, bienestar laboral, seguridad social y salud ocupacional.
c). Gerenciar programas y proyectos de desarrollo social en organismos gubernamentales y no gubernamentales.
d). Formular propuestas de políticas públicas para mejorar las condiciones y calidad de vida de la población.
e). Participar en proyectos de investigación social y científica con el fin de optimizar el mejoramiento de la calidad de vida de la familia, grupos y población.
f). Ejercer las funciones de docente en las instituciones de educación superior.
g). Ocupa cargos jerárquicos en el área de su competencia.
h). Otras funciones inherentes al ejercicio profesional.

Estas funciones no son limitativas sino enunciativas, pudiendo adicionarse o no considerarse de acuerdo a las necesidades de la institución pública o privada en que realiza su actividad el trabajador social.

Articulo 6.- Derechos
El Trabajador Social tiene derecho a todos los beneficios laborales establecidos en las normas del régimen laboral que corresponda. Si labora en el sector salud de la administración pública, le corresponde lo establecido en la Ley 23536, Ley que establece las normas generales que regulan el trabajo y la carrera de los profesionales de la salud, y demás normas complementarias y de las carreras especiales si correspondiera. Adicionalmente le corresponde:

a). Acceder a cargos de dirección y gerencias en igualdad de condiciones que los demás profesionales.
b). Gozar de un ambiente de trabajo sano y seguro para su salud física, mental e integridad personal.
c). Contar con los recursos y el equipamiento necesario para el cumplimiento de sus funciones.
d). Gozar de licencia con goce de haber para el ejercicio de cargos internacionales, nacionales, regionales y locales en las entidades

CONGRESO DE LA REPÚBLICA - Comisión de Trabajo y Seguridad Social

representativas que derivan de su profesión y cargos públicos por el periodo que dure su gestión de acuerdo a la normatividad vigente.
e). Someterse a exámenes médicos de salud preventiva cada año.

Artículo 7. Obligaciones.
El Trabajador Social está obligado a:
a). Cumplir con lo establecido en el Código de Ética y Deontología del Colegio de Trabajadores Sociales del Perú.
b). Cumplir con las obligaciones y prohibiciones que establece el Decreto Legislativo 276, Ley de bases de la Carrera Administrativa y de Remuneraciones del Sector Público, demás normas del régimen laboral público y de las carreras especiales, y el Texto Único Ordenado del Decreto Legislativo 728, Ley de Fomento del Empleo y demás normas del régimen laboral privado; según sea el caso.
c). Conocer y aplicar la normativa, políticas y procedimientos del sector, institución, organismo y/o entidad en que labora.
d). Orientar a los usuarios de su servicio sobre la importancia de observar una estricta veracidad en sus declaraciones.
e) Las demás obligaciones establecidas por su empleador relacionadas con la profesión.

Artículo 8. Línea de carrera
El Estado garantiza y promueve el desarrollo del trabajador social a través de la línea de carrera administrativa conforme a las normas que regulan la actividad laboral pública. Las entidades públicas establecen dentro del grupo profesional los cargos para cuyo desempeño se requiere el título profesional de Trabajo Social, así como los niveles en que se desarrolla la línea de carrera.

Articulo 9. Del derecho al ascenso
El ascenso al nivel superior en la carrera en la administración pública se efectúa de acuerdo a las necesidades de la entidad. En el sector salud se realiza en concordancia con la Ley 23536, Ley que establece las normas generales que regulan el trabajo y la carrera de los profesionales de la salud, respetando los siguientes criterios:

a). Tiempo de permanencia en cada nivel de carrera.
b). Calificación profesional, académica y grado de especialización.
c). Desempeño laboral.
d). Evaluación del conocimiento y la experiencia.

El reglamento de la presente Ley establece los procedimientos para el ascenso, así como el contenido y características de la evaluación.

Artículo 10. Capacitación
La capacitación profesional es permanente y es promovida por las entidades públicas y privada. Estas, fomentan la investigación científica. Cuando la especialización, este solventada por el propio profesional, el empleador podrá otorgar la licencia con o sin goce de haber por el tiempo que dure los estudios.

Artículo 11. Jornada laboral
La jornada laboral del Trabajador Social, en el sector salud de la administración pública, tendrá una duración de treinta y seis horas semanales o su equivalente de ciento cincuenta horas mensuales, incluyendo la jornada de guardia diurna o nocturna.

El descanso remunerado correspondiente a los días feriados no laborables será contabilizado dentro de la jornada asistencial semanal o mensual en la forma que disponga el Reglamento.

DISPOSICIONES COMPLEMENTARIAS FINALES

PRIMERA. Servicio Rural y Urbano Marginal de Salud (SERUMS)
El período de trabajo realizado en el Servicio Rural y Urbano Marginal de Salud (SERUMS), es reconocido como tiempo de servicios para los efectos de ascenso, previa resolución de la entidad competente.

SEGUNDA. Denominación de Trabajador Social y Asistente Social
Para todos los efectos de la presente ley, entiéndanse por igual a la denominación de Trabajador Social y Asistente Social, no existiendo por tanto ninguna diferencia entre ellas en cuanto al alcance de sus disposiciones, debiendo establecerse a partir de la vigencia de la presente norma como única denominación común la de trabajador social.

TERCERA. Personal de las Fuerzas Armadas, Policía Nacional del Perú y del Instituto Nacional Penitenciario
El personal integrante de las Fuerzas Armadas, Policía Nacional del Perú y del Instituto Nacional Penitenciario que ejerzan la carrera de Trabajo Social se regirá por lo dispuesto en la presente ley y por las normas de la institución a que pertenecen.

CUARTA. Reglamento
El Poder Ejecutivo reglamenta la presente Ley en el plazo de sesenta días a partir del inicio de su vigencia a tal efecto se conforma una comisión encargada de elaborar el proyecto de reglamento, la cual estará conformada por un representante de la Autoridad Nacional del Servicio Civil (SERVIR), uno del Ministerio de Salud, uno del Ministerio de Trabajo y Promoción del Empleo, y un representante del Colegio Nacional de Trabajadores Sociales del Perú.

Lima, 4 de diciembre de 2012

CONGRESO DE LA REPÚBLICA - Comisión de Trabajo y Seguridad Social

JUAN JOSÉ DÍAZ DIOS
Presidente
Comisión de Trabajo y Seguridad Social

13

Yonhy Lescano Ancieta
Vicepresidente (AP-FA)

Victor Crisólogo Espejo
Secretario (PP)

Justiniano Apaza Ordoñez
Miembro titular (NGP)

Alejandro Aguinaga Recuenco
Miembro titular (GPF)

Leonidas Huayama Neira
Miembro titular (NGP)

Mauricio Mulder Bedoya
Miembro titular (CP)

Gustavo Rondón Fudinaga
Miembro titular (SN)

Esther Saavedra Vela
Miembro Titular (NGP)

Néstor Valqui Matos
Miembro titular (GPF)

Cesar Yrupailla Montes
Miembro titular (NGP)

Rennán Espinoza Rosales
Miembro accesitario (PP)

Natalie Condori Jahuira
Miembro accesitario (NGP)

Javier Diez Canseco Cisneros
Miembro accesitario (AP-FA)

Julio César Gagó Pérez
Miembro accesitario (GPF)