

ORIGEN Y DESARROLLO DEL TRABAJO SOCIAL EN ESCUELAS Y LAS
TRANSFORMACIONES DE LA POLÍTICA PÚBLICA DEL PROGRAMA DE TRABAJO
SOCIAL ESCOLAR DEL DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN EN EL
CONTEXTO NEOLIBERAL DE MERCANTILIZACIÓN DEL DERECHO A LA
EDUCACIÓN

Disertación presentada al
Programa Doctoral en Trabajo Social
Escuela Graduada de Trabajo Social Beatriz Lasalle
Universidad de Puerto Rico
Recinto de Río Piedras
Como requisito para obtener el
Doctorado en Trabajo Social

Por:

Rosa Jeannette Pagán Santos

31 de mayo de 2022

Esta disertación es propiedad conjunta de la autora y de la Escuela Graduada de Trabajo Social Beatriz Lasalle de la facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras. No podrá ser duplicada en partes o en su totalidad sin el consentimiento escrito de la autora y la Escuela

Tabla de contenido

Tabla de contenido	i
Lista de Tablas	viii
Lista de Abreviaturas	ix
Certificación del Comité	x
Resumen	xi
Abstract	xii
Resumen biográfico de la autora	xiii
Dedicatoria	2
Reconocimientos	3
Capítulo I	5
Introducción.....	5
Marco Conceptual	8
Dialéctica marxiana.....	9
Teoría Crítica.....	36
Perspectiva Foucaultniana.....	40
Análisis Crítico del Discurso (ACD).....	46
Marco de análisis crítico de políticas de David Hyatt.	50
Revisión de Literatura	53

Globalización y Reforma Educativa.....	53
Trabajo Social y Reforma Educativa.....	67
Programa de Trabajo Social Escolar	79
Contexto Personal.....	93
Tema de Investigación y Justificación	95
Propósitos de Investigación.....	97
Finalidad	97
Objetivos específicos.....	98
Preguntas de investigación	98
Capítulo II Metodología	100
Diseño metodológico.....	100
Método de análisis de política.....	102
<u>Descripción del Marco de Análisis Crítico de Políticas de Hyatt.....</u>	102
Estrategias de Recolección de Información	107
Entrevistas a profundidad.....	108
Grupos focales.....	109
Análisis de documentos.....	109
Muestra - Unidades de Información.....	110
Selección de unidades de información	110

Consideraciones Éticas.....	113
Procedimientos de Análisis	114
Criterios de calidad.....	116
Capítulo III Resultados Análisis de documentos	121
Análisis de Documentos; Legislaciones, Políticas Públicas y Manuales de	
Procedimiento.....	121
Trasfondo histórico del Programa de Trabajo Social Escolar.....	131
Primer Periodo, 1990-2000: Era Reformista del Exgobernador Pedro Roselló	
González	143
Contextualización de la política.	143
<u> Deconstrucción de la política.....</u>	<u>163</u>
Segundo periodo, 2001-2014: era de agudización de la federalización de la	
educación pública en Puerto Rico.....	200
<u> Contextualización de la Política</u>	<u>200</u>
Deconstrucción de las políticas.....	228
Tercer Periodo, 2015 al 2018: era de federalización del trabajo social escolar en	
el Departamento de Educación en Puerto Rico.....	282
<u> Contextualización de la política.....</u>	<u>283</u>
<u> Deconstrucción de las políticas.....</u>	<u>300</u>

Capítulo IV Resultados Análisis Verbalizaciones	341
Descripción de los participantes	341
Categorías de análisis	342
Análisis de hallazgos por categorías y subcategorías	348
Políticas educativas y derecho a la educación	348
Expectativas de contribución a la educación del país	348
Cambios propiciados por la política y derechos educativos	355
Contexto histórico y cambios en el derecho a la educación	389
Efecto de la política educativa y contexto del PTSE	397
Efecto de la política educativa en la reproducción o transformación de la desigualdad social en la sociedad puertorriqueña	412
Discurso en la política pública del Programa de Trabajo Social Escolar	418
Política Pública del PTSE y concepciones del estudiante	419
Política Pública del PTSE y concepciones acerca de las familias	425
Política Pública del PTSE y concepciones acerca de las demandas de servicio a los profesionales de trabajo social escolar	431
Fundamentos ideológicos, objeto de intervención y metodología de intervención en el PTSE	449
Cambios en el PTSE y derechos educativos	472

Ejercicio profesional trabajadores/as sociales escolares y derechos educativos	498
Pertinencia del PTSE para la política educativa	498
Pertinencia del PTSE para el derecho a la educación de los y las estudiantes	512
Política pública del PTSE, visión y finalidad del trabajo y práctica profesional.....	519
Política pública del PTSE, funciones delegadas y práctica profesional	524
Política pública del PTSE, metodologías establecidas y práctica profesional.....	528
Política pública, recursos asignados y práctica profesional.....	530
Política pública, autonomía y práctica profesional	534
Programa de Trabajo Social Escolar y derechos educativos	550
Política pública del PTSE, objeto de intervención y derechos educativos	550
Política pública del PTSE, medios, instrumentos y recursos de trabajo y derechos educativos	560
Política pública del PTSE, finalidad del programa y derechos educativos.....	567
Capítulo V Reflexiones Finales y Recomendaciones.....	576
Reflexiones finales	577
Determinaciones sociohistóricas que inciden en el origen y el desarrollo del trabajo social en el escenario escolar en Puerto Rico previo a la década del noventa.....	579
El desarrollo del trabajo social escolar en Puerto Rico	587

Segundo periodo: 1928-1937.....	587
Tercer periodo 1955-1964.....	591
Cuarto periodo:1965-1974.....	593
Quinto periodo 1975- 1984.....	598
Significados derivados del discurso en las políticas públicas del PTSE durante el periodo del 1990 al 2018.....	602
Configuración del ejercicio profesional en el escenario escolar en el periodo de 1990 al 2018.....	614
Principios o elementos que emergen para la organización de un PTSE que promueva el derecho a la educación de los y las estudiantes	628
Recomendaciones.....	640
Agenda inconclusa	643
Limitaciones en el estudio.....	644
REFERENCIAS.....	647
Apéndices.....	677
Apéndice A Guía de Preguntas Entrevista a Profundidad a Secretario de Educación	678
Apéndice B Guía de Preguntas Entrevista a Profundidad con Supervisores/as de PTSE	679

Apéndice C Guía de Preguntas Grupo Focal Profesionales del Trabajo Social Escolar	680
Apéndice D Guía de preguntas para el análisis de políticas (cartas circulares) y documentos institucionales, dirigidos a la implementación de la política pública del Programa de Trabajo Social Escolar en el Departamento de Educación de Puerto Rico	681
Apéndice E Autorización de Protocolo Comité Institucional para la Protección de Seres Humanos en la Investigación.....	682

Lista de Tablas

Tabla 1 Resumen del marco de análisis de políticas de Hyatt (2013)	107
Tabla 2 Distribución de participantes por áreas geográficas.....	113
Tabla 3 Categorías para el análisis de los documentos.....	125
Tabla 4 Resumen de leyes, políticas públicas y manuales de procedimientos que forman parte de la investigación.....	127
Tabla 5 Relación de tiempos entre contexto de gobierno, leyes, políticas públicas y manuales de procedimientos.....	130
Tabla 6 Contenido relevante Manual de Intervención Terapéutica.....	219
Tabla 7 Resumen de datos de las personas participantes de las entrevistas a profundidad.....	344
Tabla 8 Resumen de datos de las personas participantes de los grupos focales.....	345
Tabla 9 Resumen de las categorías.....	346

Lista de Abreviaturas

Abreviatura	Término
CIPSHI	Comité Institucional para la Protección de los Seres Humanos en la Investigación
DE	Departamento de Educación
DEF	Departamento de Educación Federal
ESSA	Every Student Succeeds Act
NCLB	No Child Left Behind
PTSE	Programa de Trabajo Social Escolar

Certificación del Comité

Certificamos que hemos leído y evaluado este documento y que en nuestra opinión es adecuado en el alcance y la calidad de su contenido para el grado doctoral en Trabajo Social del Programa Doctoral de la Escuela Graduada de Trabajo Social Beatriz Lasalle de la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras.

Esterla Barreto Cortez, Ph.D.
Directora Comité Disertación
Catedrática
Escuela Graduada de Trabajo Social Beatriz Lasalle
Facultad de Ciencias Sociales
Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras

María Josefa Canino Arroyo, Ed.D.
Catedrática Emérita, Rutgers University
Catedrática Afiliada
Escuela Graduada de Trabajo Social Beatriz Lasalle
Facultad de Ciencias Sociales
Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras

César A. Rey Hernández, Ph.D.
Catedrático
Escuela Graduada de Administración Pública
Facultad de Ciencias Sociales
Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras

Resumen

Este estudio examina el origen y el desarrollo del trabajo social en las escuelas del sistema público de enseñanza de Puerto Rico. La finalidad es conocer las transformaciones de la política pública del Programa de Trabajo Social Escolar, con particular énfasis en los cambios que ocurren desde los años noventa, en el contexto neoliberal de la mercantilización de la educación. La investigación se dirigió a conocer cuáles son y cómo se configuraron las determinaciones sociohistóricas que inciden en el origen y desarrollo del trabajo social escolar en Puerto Rico y a identificar los discursos en las políticas públicas del Programa de Trabajo Social Escolar en el periodo de 1990 a 2018. Además, tuvo el interés de analizar cómo se configuró la práctica profesional del Trabajo Social en el escenario escolar en el periodo del 1990 al 2018. El origen y el desarrollo del Programa de Trabajo Social Escolar se analizó desde la dialéctica marxista, la teoría crítica, la perspectiva foucaultniana, el análisis crítico del discurso, según Norman Fairclough y su modelo de análisis tridimensional del discurso (TODA). Para el análisis de políticas se utilizó el marco de análisis crítico de políticas de David Hyatt (2013), el cual facilitó la contextualización y la deconstrucción de las políticas estudiadas. Las técnicas de recopilación de información que se utilizaron fueron: el análisis de documentos públicos, las entrevistas a profundidad a tres ex secretarios de educación, y a siete ex supervisoras del Programa de Trabajo Social Escolar y dos grupos focales, con un total de siete profesionales de trabajo social escolar. La investigación persiguió, que, basados en a los hallazgos y recomendaciones, se pudieran identificar elementos o principios para un Programa de Trabajo Social Escolar que se fundamente en el derecho a la educación.

Abstract

This study examines the origin and development of social work in schools of the public education system in Puerto Rico. The purpose is to know the transformations of the public policy of the School Social Work Program, with particular emphasis on the changes that have occurred since the 1990s, in the neoliberal context of the commodification of education. The research was aimed at knowing what they are and how the sociohistorical determinations that affect the origin and development of school social work in Puerto Rico were configured and to identify the discourses in the public policies of the School Social Work Program in the period from 1990 to 2018. In addition, it had the interest of analyzing how the professional practice of Social Work was configured in the school setting in the period from 1990 to 2018. The origin and development of the School Social Work Program was analyzed from the Marxist dialectic, the critical theory, the Foucauldian perspective, critical discourse analysis, according to Norman Fairclough and his Three-Dimensional Discourse Analysis (TODA) model. For policy analysis, David Hyatt's critical policy analysis framework (2013) was used, which facilitated the contextualization and deconstruction of the policies studied. The information gathering techniques that were used were: the analysis of public documents, in-depth interviews with three former secretaries of education, and seven former School Social Work Program supervisors, and two focus groups, with a total of seven school social work professionals. The research pursued that, based on the findings and recommendations, elements or principles could be identified for a School Social Work Program that is based on the right to education.

Resumen biográfico de la autora

Rosa Jeannette Pagán Santos es una trabajadora social escolar, natural del pueblo de Río Piedras. Posee un bachillerato en artes en bienestar social y una maestría en trabajo social de la Escuela Graduada Beatriz Lasalle de la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras. Durante sus estudios de maestría obtuvo una beca de la Asociación Nacional de Trabajo Social (NASW) y del Programa de Becas Gosnell Memorial de Washington, D.C. Posee licencia profesional vitalicia para ejercer el trabajo social en Puerto Rico.

Ha dedicado sus 33 años de experiencia laboral a trabajar en escenarios laborales diversos como: programas de vivienda y de sección 8 estatal y privado. También ha trabajado como manejadora de caso y como trabajadora social clínico, a nivel ambulatorio y en hospital psiquiátrico. Tiene 21 años de experiencia y servicio como trabajadora social escolar en el Departamento de Educación Pública de Puerto Rico. Ha ejercido como instructora en cursos de práctica supervisada en trabajo social a nivel de bachillerato y maestría en universidades públicas y privadas. Actualmente labora como trabajadora social clínico en el Hospital de Veteranos en San Juan.

Como trabajadora social, ha sido invitada a participar de adiestramientos a profesionales de trabajo social escolar, conversatorios en universidades, estudios de políticas en el Instituto de Política Social de la Escuela Graduada Beatriz Lasalle, y ponencia en la legislatura. También ha colaborado codirigiendo la Comisión de Trabajadores Sociales Escolares, de la Comisión de Condiciones Laborales del Colegio de Profesionales de Trabajo Social de Puerto Rico en el 2018.

Origen y Desarrollo del Trabajo Social en escuelas y las transformaciones de la política pública
del Programa de Trabajo Social Escolar del Departamento de Educación en el contexto
neoliberal de la mercantilización del derecho a la educación

Dedicatoria

A mi esposo Wilfredo por creer que esta meta de estudio sería posible, y hacerla realidad con su apoyo y acompañamiento. A mis hijos Wilfredo y Yariel, quienes me impulsan a ser mejor cada día y apoyarme en este proceso. A mi padre Eduardo y mi madre Juanita, quienes me inspiraron a luchar por mis sueños. A mis abuelos paternos, Luis y Rosa y a mis abuelos maternos, Pedro y Norma, por ser luces en mi crecimiento y desarrollo y guiarme el camino a seguir. A mi madrina Cuqui por hacerme su proyecto vida. Y a mis colegas profesionales del trabajo social escolar, por el tiempo invertido, la experiencia compartida y la esperanza de que otro trabajo social, otra escuela, y otra isla, son posibles.

Reconocimientos

A la Dra. Esterla Barreto Cortez, por abrir un mundo de conocimientos y nuevos referentes para comprender que un nuevo trabajo social es posible. Por convertirse en un modelo a seguir, por su compromiso, entusiasmo y ofrecer una dirección consistente que hizo posible completar este trabajo de investigación.

A la Dra. María Josefa Canino Arroyo, por contribuir con su sabiduría, experiencia, su visión sobre el trabajo social y porque con sus acciones demuestra que su legado en el Programa Doctoral de Trabajo Social atraviesa el tiempo y los límites.

Al Dr. César A. Rey Hernández, por su sentido de compromiso con la educación reflejada en mi formación académica y por aportar en la investigación este toque de realidad, de esperanza, y de convicción de que otro mundo es posible a través de una educación para el cambio.

A la Dra. Lilliam Albite, por brindarnos diferentes experiencias de aprendizaje en y fuera del salón de clase. A la Dra. Doris Pizarro Claudio por abrir espacios de análisis de las políticas e iniciativas de acción social. A la Dra. Norma Rodríguez, por su dinamismo y ser fuente de motivación continua para la culminación de este proyecto.

A mis compañeros de estudios Bangie Carasquillo Casado, Roberto Vega, Yalitza Navedo, Carlos Rivera, Kanti Méndez Aramburu y Francisco Javier González, por ser compañeros de aprendizaje y de apoyo en este proceso.

Finalmente, reconozco a los ex secretarios de educación, supervisores y ex supervisores de trabajo social escolar y a los profesionales de trabajo social escolar que,

con sus conocimientos, experiencias y reclamos, aportaron al conocimiento del trabajo social escolar contemporáneo.

Capítulo I

Introducción

El Trabajo Social en las escuelas es una de las prácticas de mayor antigüedad en la profesión. Este programa lleva 90 años ofreciendo servicios. Las pioneras del Trabajo Social en Puerto Rico se iniciaron en las Segundas Unidades Rurales en el año 1928-1929. Este hecho histórico se reconoce como el origen de la profesión del Trabajo Social en Puerto Rico (Burgos, 1997). En la actualidad, se continúa la práctica del Trabajo Social en el escenario escolar. El Programa de Trabajo Social Escolar (PTSE) está adscrito a la Secretaría Auxiliar de Servicios de Ayuda al Estudiante y se rige por las disposiciones legales establecidas por la Ley 149 del 15 de julio de 1999, la Ley Orgánica del Departamento de Educación de Puerto Rico, hasta este año fue aprobada la Ley 85, de 29 de marzo de 2018, Ley de Reforma Educativa de Puerto Rico. La política pública del programa se establece en la Carta Circular Núm. 29-2016-2017 de Normas para la Organización y el Funcionamiento del PTSE, preparada por el ex secretario de Educación Rafael Román Meléndez, emitida el 23 de diciembre de 2016. Esta carta circular recientemente emitida, derogó la Carta Circular Núm. 3-2010-2011 del 28 de julio de 2010.

Por los pasados años, el PTSE está siendo objeto de distintas propuestas que incluyen desde la evaluación del funcionamiento de los y las profesionales del Trabajo Social, hasta su posible eliminación, a fin de privatizar los servicios. Esto en el contexto de que existe una percepción pública negativa acerca de los y las profesionales del Trabajo Social (Le good et al., 2016). Esto concurre con la realidad de un panorama de crisis del sistema público de enseñanza y de pérdida de legitimidad de su utilidad y costo-efectividad para la sociedad. Incluso la educación en sí misma ha perdido su pertinencia como mecanismo de movilidad social. Esta

realidad es producto de la visión promovida acerca de la incapacidad de la escuela pública para lograr el aprendizaje de los y las estudiantes, basados en la no aprobación de pruebas estandarizadas requeridas por el Departamento de Educación, en respuesta a la Ley Federal 107-110: “Que ningún niño quede rezagado”. De igual manera, hace varios años se discuten estrategias como el establecimiento de las escuelas chárter y la privatización, como medida para mejorar la efectividad en las escuelas del país (Tirado, 2007 & Vázquez 2009).

En diciembre de 2015, fue aprobada una nueva ley llamada “Éxito de Cada Estudiante” (ESSA, por sus siglas en inglés), la cual reemplaza la ley “Que ningún niño quede rezagado” (NCLB, por sus siglas en inglés). Esta nueva ley reconoce que un número significativo de estudiantes requiere de apoyo para cumplir exitosamente con los estándares académicos estatales¹, (Center for Mental Health in Schools-Program and Policy Analysis, 2016). La Ley ESSA ha traído preocupación acerca de lo que se debe de hacer para asegurar que cada niño tenga éxito. Para el y la profesional de trabajo social escolar (TSE), presenta la interrogante de cuáles podrían ser las implicaciones de esta nueva ley, en la política pública que delinea el funcionamiento del Trabajo Social en las escuelas del sistema público.

Ante esta situación cabe preguntarse entre otros posibles interrogantes más, ¿Cuáles han sido las transformaciones que se han generado en el PTSE de Puerto Rico en el contexto de la política neoliberal y la mercantilización del derecho a la educación? ¿Qué influencia han tenido las leyes federales y estatales en la política pública y en la provisión de servicios de TSE?

¹ Informe del Centro Nacional para la Salud Mental en las Escuelas, Análisis de Políticas y Programas en el Departamento de Psicología en La Universidad de California en Los Ángeles.

Los y las profesionales del TSE tienen como objeto de su trabajo la cuestión social. Por cuestión social entendemos las manifestaciones de desigualdad social, de vulnerabilidad, precarización, exclusión y fragmentación social que son resultado de las relaciones contradictorias del capital-trabajo, en una sociedad organizada en un sistema económico capitalista, en las que un gran bloque de personas son excluidos de los frutos de la acumulación capitalista, quedando por un lado al margen de condiciones adecuadas para vivir a la vez que resisten y se organizan contra la explotación y la dominación (Iamamoto, 2003; Rozas, 2004; y Alayón y Molina, 2007).

En el proceso de institucionalización de la profesión de trabajo social en el escenario escolar, observamos que en el contexto económico crítico que confrontó el país en medio de la Gran Depresión de los años treinta, se producen como parte del Nuevo Trato políticas sociales para atender las necesidades de salud, vivienda y educación, y con estas la proliferación de plazas de trabajo social en las escuelas públicas del país. En contraste, en la década de los noventa en Puerto Rico, presenciamos la focalización de políticas sociales dirigidas a atender los sectores más empobrecidos en nuestra sociedad. Esto como resultado de las estrategias neoliberales que ha asumido el Estado, con la reestructuración del capital financiero global. Montañó (1999) argumenta al respecto que:

si las políticas sociales se constituyen en el factor de sustentación funcional-laboral de los asistentes sociales (su funcionalidad e instrumentalidad y su legitimidad) y si éstas se ven substantivamente alteradas en el actual contexto socioeconómico y político (sus orientaciones y funcionalidad), podemos pues afirmar, que la base de sustentación

funcional-laboral del Servicio Social ha sufrido (o está aún sufriendo) cambios significativos (p. 11).

Por consiguiente, los cambios en las políticas sociales, que son ejecutadas por profesionales de trabajo social, tendrán un efecto en los servicios que se ofrecen, incluyendo en el escenario escolar.

Siendo los y las profesionales del TSE, empleomanía asalariada contratada por el Estado, dependen de los medios y recursos asignados por el Estado para la ejecución de la política social y a la vez cumplir con el objeto de su trabajo. Por lo que, las condiciones en que el y la profesional de TSE realiza su trabajo se constituyen en las mediaciones que condicionan y en ocasiones determinan su acción profesional. Como medios o instrumentos de trabajo, estos viabilizan y delimitan el producto de su trabajo. De manera que, se hace fundamental conocer la Política Pública del Programa de Trabajo Social Escolar y describir las condiciones en que estos profesionales realizaron y aun realizan su trabajo, porque constituyen el marco desde donde realizan sus funciones y a partir del cual ven optimizados o encuentran barreras para el cumplimiento del objeto de su trabajo como trabajadores y trabajadoras sociales escolares.

Marco Conceptual

El propósito principal de esta investigación es realizar una reconstrucción histórico-crítica del origen y desarrollo del Trabajo Social en las escuelas públicas en Puerto Rico y de la Política Pública del Programa de Trabajo Social Escolar del Departamento de Educación de Puerto Rico, con particular énfasis en los cambios que ocurren desde los años noventa, en el marco de la precarización de la educación pública y la focalización de la política social, con la finalidad de conceptualizar los elementos necesarios para un trabajo social que responda a las

demandas de la comunidad escolar. Este proceso requiere de un paradigma que facilite el abordaje de la historia del TSE y que posibilite una explicación de los factores que configuraron y configuran esa realidad, promoviendo así el entendimiento de la política pública del TSE y su práctica actual. Por lo que, el análisis en esta investigación estará enmarcado en conceptos claves de la matriz dialéctica marxiana, la teoría crítica de la Escuela de Frankfurt, la perspectiva foucaultniana y el análisis crítico del discurso, según Norman Fairclough.

Dialéctica marxiana

Históricamente, el trabajo social como disciplina se ha caracterizado por el uso y la aplicación de la epistemología positivista tanto en la investigación como en la práctica profesional. Meschini (2011) hace referencia a lo expresado por Carballeda, acerca, de que “El discurso positivista implicó, además, una forma de construcción de la realidad que aún permanece en diferentes retazos de la vida cotidiana, y fundamentalmente en las instituciones de acción social y en sus prácticas profesionales” (p. 49). Meschini (2011), plantea que el positivismo no solo construyó un discurso, sino que determinó también una práctica. Siendo el positivismo, el paradigma dominante, bajo el cual se origina la profesión, es relevante investigar su configuración en la práctica profesional.

El positivismo se ha caracterizado por mirar a los hechos sociales como algo natural, que no puede ser cambiado, observando la realidad social como algo inalterable. En esta perspectiva científicista, los y las profesionales del trabajo social en roles de investigación asumen una visión fragmentada de la realidad y una mirada ahistórica, que contribuye a la cosificación y a la naturalización de los problemas sociales. Esta acción hace que los y las profesionales del trabajo social asuman una actitud fatalista del proceso histórico y del trabajo social: como si la realidad

estuviera dada de forma definitiva y que poco se pudiera hacer para alterarlos (Iamamoto, 2003, p. 34). Por tanto, en esta investigación, utilizo la dialéctica marxista porque permite estudiar la realidad en su complejidad y comprender los cambios y transformaciones que se generan a partir las contradicciones y tensiones que se dan en dicha realidad.

La dialéctica como método, posibilita atravesar la inmediatez de los hechos o fenómenos sociales promovida por la epistemología positivista. En el prólogo a la *Contribución a la Crítica de la Economía Política*, Marx (1989) plantea la concepción materialista de la historia y con esta la visión de “totalidad”. De acuerdo con Marx (1989):

en la producción social de su vida, los hombres entran en determinadas relaciones necesarias e independientes de su voluntad, relaciones de producción, que corresponden a un determinado grado de desarrollo de sus fuerzas productivas materiales. Estas relaciones de producción en su conjunto constituyen la estructura económica de la sociedad, la base real sobre la cual se erige la superestructura jurídica y política y a la que corresponden determinadas formas de conciencia social. El modo de producción de la vida material condiciona el proceso de vida social, política y espiritual en general. No es la conciencia de los hombres la que determina su conciencia (p.7).

Marx (1989) identifica los elementos que constituyen la sociedad como totalidad social, que, compuesta por sus partes interdependientes, no pueden verse de manera aislada, sino que unas y otras configuran la sociedad como un todo y se configuran mutuamente. En la concepción dialéctica, se visualiza la realidad en continuo movimiento, resultado de los procesos de continua contradicción entre la afirmación, negación y negación de la negación. Esta visión dinámica de la realidad aporta al reconocimiento de los fenómenos sociales como hechos

históricos, constituidos de elementos económicos, políticos, sociales, culturales e ideológicos entre clases y grupos antagónicos.

Esta matriz teórica establece una interrelación entre lo que es la persona y los medios de producción existentes. Marx y Engels (1975), plantean que lo que son los individuos depende pues, de las condiciones materiales de su producción y que la relación de los individuos queda condicionada a su vez, por la producción (p. 26). También establecen que la producción de la conciencia, las ideas y las concepciones, queda en principio directa e íntimamente ligada con la actividad y las relaciones materiales de los hombres y que este es el lenguaje de la vida real (p. 36).

Los autores plantean cómo el sistema capital reproduce las relaciones sociales necesarias que contribuyen simultáneamente tanto a la creación de la conciencia y visión de mundo de las personas, como a la existencia del propio sistema económico. En el proceso de la creación del ser social, el concepto de hegemonía de la dialéctica permite ilustrar, cómo la clase dominante contribuye a formar la conciencia del ser social. Acerca de esto, Marx y Engels (1975) exponen que las ideas de la clase dominante son en cada época las ideas dominantes, es decir, la clase que ejerce el poder material dominante en la sociedad resulta al mismo tiempo la fuerza espiritual dominante. La clase que controla los medios de producción material controla también los medios de producción intelectual, de tal manera, que en general las ideas de los que no disponen de los medios de producción intelectual son sometidas a las ideas de la clase hegemónica (p. 7). En esta realidad no puede excluirse al TSE que, como profesión, se forma académicamente con la producción intelectual imperante y se constituye de sujetos con una conciencia creada y formada socialmente.

En este sentido, la dialéctica, como un caleidoscopio, nos permite entender que las ideas, el conocimiento y las teorías, son un producto histórico, una construcción social, derivado de una sociedad particular, establecidos con un fin en específico. Esto implica comprender a la vez, la relatividad del conocimiento, tal y como lo expresó Engels (1961) “la verdad, igual en las ciencias naturales que en las sociales, es siempre relativa; se halla siempre sujeta a corrección y rectificación por el descubrimiento de nuevas facetas de la realidad objetiva” (p. xx). Engels (1961) hizo hincapié en el carácter histórico y relativo de esas verdades científicas que son las leyes naturales. Indica que son verdades históricas, no solo en cuanto cambian y se desarrollan a la par con nuestros conocimientos, sino porque cambian y se desplazan con la naturaleza, con la materia en movimiento. La dialéctica entonces nos facilita la reconstrucción histórica del TSE, no como un proceso meramente descriptivo, sino como un proceso que lleva implícito, una posibilidad de transformación.

El análisis del trabajo social en las escuelas, el cual es el objeto principal de esta investigación, se realizará a partir de la perspectiva histórico-crítica. Desde la perspectiva histórico-crítica, que encuentra su sustento en la tradición marxista:

cualquier práctica de Trabajo Social, solo será entendible con relación a la totalidad social, es decir en la sociedad en que se desarrollan todos los elementos constitutivos de esa totalidad social: clases sociales, fuerzas productivas, relaciones sociales de producción, Estado, administración gubernamental, aparatos de la sociedad civil, tipos de enfrentamiento material e ideológico entre clases o grupos, etc. (Gianna y Villarreal, 2009, p. 3).

Los elementos presentados por Gianna y Villareal (2009), son las categorías que deben integrar el análisis del TSE. Esto implica que la institucionalización del TSE no puede estudiarse como un hecho aislado, sino que el análisis debe integrar el contexto económico, político y social y cultural prevaleciente en Puerto Rico en los años que contempla el estudio. Cabe señalar, que existe literatura concerniente a la historia de la profesión de trabajo social en Puerto Rico, en que se integra el análisis histórico- crítico como marco de análisis. Sin embargo, no existe literatura que profundice acerca de la historia del TSE, que revele las contradicciones del surgimiento, y que en su análisis incluya no sólo el origen, sino el desarrollo y las posibles transformaciones del Programa, así como el funcionamiento actual.

La categoría trabajo es una categoría ineludible para explicar el problema bajo estudio. Partiendo de la perspectiva marxista, Marilda Yamamoto (2003) llama la atención a la necesidad de entender al trabajo social como un trabajo en la sociedad. Acerca de esto la autora plantea que:

abordar el Servicio Social como trabajo supone aprehender la llamada “práctica profesional” profundamente condicionada por las relaciones entre Estado y la Sociedad Civil, o sea, por las relaciones entre las clases en la sociedad rompiendo con el endogenismo en el Servicio Social (Yamamoto, 2003, p. 35).

De manera que, mirar al trabajo social como un trabajo en la sociedad, implica dos aspectos importantes. En primer lugar, el visualizar la profesión como un trabajo, conlleva el entender que el profesional del Trabajo Social es un trabajador que vende su fuerza de trabajo, que su utilidad le viene otorgada por la funcionalidad que le provee la política social de la

organización que le contrata y que el producto de su trabajo tiene un valor de uso (Iamamoto, 2003, p. 37). Con relación al valor de uso del trabajo social, Iamamoto (2003) expone que:

así el Servicio Social es socialmente necesario porque actúa sobre cuestiones referidas a la supervivencia social y material de los sectores mayoritarios de la población trabajadora. Viabiliza el acceso no solamente a los recursos materiales, sino que las acciones implementadas inciden sobre las condiciones de supervivencia social de esa población (p. 86).

En segundo lugar, entender el trabajo social en las escuelas como un trabajo, implica estudiar sus procesos de trabajo, no como el producto de un trabajo aislado, sino en el marco de la política pública que organiza el mismo, la agencia contratante y el contexto económico, político y social en que se realiza. Iamamoto (2003) plantea que es fundamental comprender que todo proceso de trabajo implica una materia prima u objeto sobre el cual incide la acción; medios o instrumentos de trabajo que potencializan la acción del sujeto sobre el objeto; y la propia actividad, o sea, el trabajo orientado a un fin que resulta en un producto (p. 80). Al visualizar los elementos que lo configuran, se puede establecer que los y las profesionales del TSE "no poseen todos los medios necesarios para concretizar su trabajo: financieros, técnicos y humanos necesarios para el ejercicio profesional autónomo" (Iamamoto, 2003, p. 81). La autora argumenta que "la institución no es un condicionante más del trabajo del Asistente Social, sino que esta organiza el proceso de trabajo donde éste participa" (Iamamoto, 2003, p. 82). Por consiguiente, la práctica profesional del TSE estará altamente condicionada, sino determinada, por la organización que le contrata para ofrecer los servicios.

Por lo que, la categoría trabajo, facilitará la comprensión de los hechos históricos que posibilitaron el que el trabajo social fuera institucionalizado y que se continúe ejerciendo en el escenario escolar. Oneto (1995) establece que, el núcleo central de la dialéctica marxista es que el trabajo es la clave para comprender la historia. Este autor expone que “siendo el trabajo una relación transformadora, permite reconocer en su proceso tres elementos: el trabajo como tal, el objeto del trabajo y los medios de trabajo” (Oneto, 1995, p. 83). Por lo tanto, para describir la historia y comprender los procesos de trabajo actuales del TSE, es imprescindible abordar cómo fue el trabajo, cuál fue el objeto o la finalidad de este y cuáles fueron los medios o las mediaciones, que tuvieron y tienen los y las profesionales de TSE para realizarlo.

Un aspecto relevante es que en la historiografía acerca de los inicios de la profesión del trabajo social en Puerto Rico, se hace continua referencia a la influencia del trabajo social norteamericano, y su efecto en limitar el desarrollo autóctono de la profesión. Por tanto, en esta investigación se hace necesario el identificar instancias que develan la influencia positivista del trabajo social norteamericano en la práctica profesional del TSE en Puerto Rico. El análisis de la política pública que establece el funcionamiento y la organización del PTSE facilitará el descubrimiento y cuestionamiento de los elementos que la integran, los marcos de referencia que subyacen, la descripción de la problemática a la cual se dirige la política y si la política, según descrita se dirige a atender la finalidad para la cual fue articulada. Este análisis permitirá reconocer si existió o si aún persiste alguna influencia o si la práctica profesional del TSE en Puerto Rico se vincula y en qué grado con la práctica profesional del TSE en Estados Unidos, en términos de la finalidad del servicio, quien es el objeto de intervención y que roles y metodologías se privilegian en la misma. Este proceso facilitará el análisis histórico crítico de la

política social que establece el campo de intervención de los y las profesionales del trabajo social en el escenario escolar, y en particular visibilizar cómo la política pública construye el trabajo social en este ámbito en particular.

Salamanca (2009) argumenta acerca de la importancia del tomar la profesión como objeto de estudio. Desde la perspectiva crítica, la autora, hace referencia por lo menos a tres aspectos profesionales, que se encuentran relacionados y que otorgan sentido a esta investigación:

el reconocimiento de que el ejercicio profesional está impregnado de un carácter político, frente al cual el profesional asume un papel en la sociedad, el retomar la profesión como objeto de estudio, permite analizar el papel que cumple el trabajo social en la sociedad, implica estudiar cual es la profesión en la que nos encontramos, cuáles las funciones históricamente atribuidas, con que finalidades nace y con cuales se mantiene, cuáles son sus posibilidades y limitaciones, entre otros aspectos, así como la dirección de proyectos profesionales: organizativos, formativos y operacionales desde la perspectiva crítica (Salamanca, 2009, pp. 1-2).

Esta perspectiva de análisis nos posibilita mirar a la historia del TSE, como un proceso de reflexión de las condiciones actuales en que se ejercita la profesión. Como plantea Ritzer (2001) y en referencia a Bauman, (1976), "los pensadores dialécticos se interesan no solo por la relación de los fenómenos sociales del mundo contemporáneo, sino también por la relación entre esas realidades contemporáneas y los fenómenos sociales pasados y futuros" (p. 191). De esta manera, la dialéctica como ciencia, permite una abstracción histórica de los eventos y sucesos humanos inmersos en la institucionalización de la profesión. Esta perspectiva es útil porque brinda una mirada particular al choque de fuerzas y tendencias, que actuaron y actúan en nuestra

profesión. En este sentido, la historia del TSE no se visualiza de manera lineal, (como un acto interno de evolución propia de la profesión), sino que el TSE surge como profesión, como resultado de las políticas sociales estatales dirigidas a la atención de la cuestión social, y en nuestro caso de la cuestión social en el contexto político-económico colonial.

En esta investigación el término *cuestión social* debe ser entendido y comprendido porque este define la política social y por ende el espacio de intervención del trabajo social en las escuelas. Iamamoto, (2003), plantea que la *cuestión social*:

es el conjunto de expresiones de las desigualdades de la sociedad madura, que tiene una raíz común: la producción social es cada más colectiva, el trabajo se torna cada vez más social, mientras que la asociación de sus frutos se mantiene privada, monopolizada por una parte de la sociedad (p. 41).

La *cuestión social* comprende el conjunto de circunstancias y problemáticas que se derivan del modo como se realiza el trabajo humano en general, y por lo tanto de la valoración que una sociedad otorga a una persona (Grassi, 2013, p. 14). Alayón y Molina (2007) argumentan que la *cuestión social* en sus múltiples determinaciones es la expresión de las desigualdades sociales resultantes de la contradicción capital-trabajo en la singularidad y particularidad humana (individuos, familias, según condición de clase social, etnia, género, edad, diversidad; así como grupos, organizaciones comunitarias) (p. 49). Rozas (2004) establece que la *cuestión social* debe ser analizada como producto del modo de organización y funcionamiento de la sociedad capitalista (p. 223).

En este aspecto, Netto (1992) argumenta que el Estado es funcional al capitalismo monopolista cuando opera para propiciar el conjunto de condiciones necesarias a la acumulación

y valoración del capital (p. 15). Ante la *cuestión social*, el Estado produce políticas sociales para asegurar las condiciones adecuadas al desarrollo del capital monopolista (Netto, 1992, p. 21).

Las políticas sociales son entendidas como “legitimadoras del orden sociopolítico vigente, manteniendo la regulación y el control de los conflictos sociales” (Montaño, 1998, p. 64).

De manera que, las políticas sociales son la respuesta del Estado a la cuestión social, pero también son producto de la resistencia que presentan las personas mediante su participación en movimientos sociales u otras formas de resistencia. Iamamoto (2003), argumenta que “descifrar la cuestión social también implica demostrar las particulares formas de lucha, de resistencia material y simbólica accionadas por los individuos sociales” (p. 77). En los procesos de resistencia, la autora incluye la participación del trabajador social. Iamamoto (2003) plantea:

la necesidad de que los y las profesionales de trabajo social, asuman una aproximación empírica y teórico analítica en el estudio de la cuestión social, que pueda ser canalizada para el estímulo y apoyo a investigaciones, asesoría a las diferentes esferas de poder; denuncias en los medios de comunicación, buscando la difusión de noticias y denuncias con vistas a la defensa de los derechos constitucionales (p. 56).

En este sentido la autora reitera que “el presente desafía a que los asistentes sociales se califiquen para acompañar, actualizar y explicar las particularidades de la cuestión social a nivel nacional, regional y municipal, frente a la estrategia de la descentralización de las políticas públicas” (Iamamoto, 2003, p. 56). Sin embargo, “la superación de la desigualdad social no será resultado de la acción de profesiones, sino resultado de las luchas y movimientos sociales y políticos que transforman la historia (Alayón y Molina, 2007, p. 49).

Para comprender la *cuestión social* es necesario comprender sus particularidades en cada contexto. En el caso de Puerto Rico, la *cuestión social* remite a nuestra posición de colonia. Por lo que en este estudio la *cuestión social*, es nombrada como, *cuestión social colonial*.

El concepto *cuestión social colonial* es elaborado por Cabrera Cirilo (2014) para poder explicar la génesis del trabajo social en Puerto Rico, desde la perspectiva dialéctica marxista en un contexto político colonial. Cabrera Cirilo (2014) argumenta que la *cuestión social colonial* es una categoría de análisis para especificar la *cuestión social* en el contexto colonial puertorriqueño y que éste abarca todas las contradicciones que particularizan las condiciones socio históricas dentro de este sistema político-económico (p. 242). Cabrera Cirilo (2014), plantea que:

la “cuestión social colonial” es la relación dialéctica de las nuevas formas de coloniaje contraídas por la expansión del capitalismo monopolístico en su fase imperialista, trasladando de esta manera los antagonismos generales del capital-trabajo, pero en el caso de Puerto Rico, adquiriendo aditamentos especiales (p. 430).

Esta categoría rompe con la concepción positivista del origen del trabajo social, a la vez que ofrece un marco de análisis para comprender la construcción socio histórica de la profesión. De igual manera, este concepto ofrece una dirección hacia la identificación de las condiciones políticas, y socio económicas históricas, que configuraron y configuran el trabajo social en el escenario educativo. La relación de explotación y de codependencia económica, que ha existido en Puerto Rico al ser territorio incorporado de los Estados Unidos desde 1898, implica reconocer la *cuestión social colonial*, para poder abundar sus implicaciones, y estudiar su vinculación con la inserción, la permanencia y funcionalidad del TSE en el sistema educativo.

En esta investigación la categoría *cuestión social colonial* reviste una singular importancia porque su análisis facilita el ubicar en perspectiva sus manifestaciones sociales en el contexto de la escuela en Puerto Rico, como espacio donde convergen múltiples problemas sociales que constituyen el foco de intervención de los y las profesionales de TSE. De manera que, la identificación de los elementos que constituyen la *cuestión social colonial* actual en Puerto Rico, se circunscriben a factores socioeconómicos y estructurales como: la dimensión de la pobreza, el desempleo, la violencia, en sus distintas manifestaciones, el maltrato de la niñez y juventud, el embarazo en adolescentes, la exclusión escolar y la desigualdad social y de clases, experimentada en la falta de políticas sociales que provean un acceso equitativo a servicios necesarios para el desarrollo y el bienestar de los y las estudiantes y sus familias en Puerto Rico.

Al considerar la *cuestión social colonial* es fundamental el puntualizar el rol de la Junta de Control Fiscal y la imposición de medidas de austeridad, que se han traducido en el recorte de servicios sociales esenciales y en la precarización de los servicios educativos, como resultado del cierre de escuelas en los últimos siete años. La Junta de Control Fiscal (Junta) fue instituida en Puerto Rico como parte de la legislación firmada por el presidente Barack Obama en el 2016, para la reestructuración de una deuda de 72,000 billones, debido a la crisis fiscal y económica en el país. La *Ley de Supervisión, Administración, y Estabilidad Económica de Puerto Rico* (P.R.O.M.E.S.A, por sus siglas en inglés) trastoca ampliamente la concepción de gobierno propio conocida desde los años 50 e incide en las facultades del gobierno, recayendo estas en los siete miembros designados por el presidente y el Congreso de los EE. UU. a la Junta de Control Fiscal (Díaz, 2017). Mora et al. (2018) argumentan algunos de los asuntos críticos que rodean a PROMESA, entre los cuales se incluyen:

la ausencia de provisiones de la Junta para atender el desarrollo económico y los asuntos socioeconómicos crónicos, tales como la debilidad de los mercados de empleo, extensión de la pobreza y el deterioro de la infraestructura, así como que el enfoque de la Junta en los problemas fiscales de Puerto Rico puede implicar que estén más inclinados a responder a las necesidades de los bonistas, que a las de los puertorriqueños, lo que afectaría adversamente la provisión de servicios públicos, tales como los cuidados de la salud y la educación (p. 53).

En el área de educación, la Junta ha demostrado el interés del cierre de escuelas como medida de ahorro fiscal. Valentín (2018) plantea que la compañía McKinsey trabajó en el plan de cierre de escuelas propuesto por la Junta. El entonces gobernador Ricardo Roselló también presentó en su plan fiscal el cierre de 300 escuelas y su interés en una reforma educativa que facilitara el que se instauren escuelas privadas chárter (Klein, 2018). El anuncio del gobernador ocurrió luego del paso del Huracán María. En su libro *La Batalla por el Paraíso*, Klein (2018) reconoció esta acción del gobernador Roselló como parte de una estrategia a la que llama *la doctrina del shock*, la cual explica como “una estrategia de impulsar una oleada de cambios radicales de manera tan veloz que es casi imposible seguirle el paso” (p. 28). Klein (2018) argumenta que:

“la doctrina del shock”, se desplegó en Puerto Rico de manera más cruda que aquella que se vio en Nueva Orleans justo después del paso del Huracán Katrina, cuando dismantelaron el sistema público de enseñanza. En esta acción también incluye a la Dra. Julia Keleher, secretaria de Educación, quien, a un mes del paso del Huracán María, mediante un tweet mencionó que Nueva Orleans debería ser un punto de referencia y no

se debía subestimar los daños y la oportunidad de crear nuevas y mejores escuelas. (p. 28).

En resumen, las acciones de la Junta, en conjunto con las medidas asumidas por el gobernador Ricardo Roselló y los cambios que se están realizando de manera acelerada en el Departamento de Educación, están teniendo un impacto en la vida cotidiana de las y los residentes de Puerto Rico. El *Informe sobre la Deuda Pública, la Política Fiscal y la Pobreza en Puerto Rico del 2016*, presentado por la Clínica Internacional de Derechos Humanos de la Facultad de Derechos de la Universidad Interamericana de Puerto Rico (CIDHUIPR) y el Instituto Caribeño de Derechos Humanos (ICADH), ante la Comisión Interamericana de Derechos Humanos, recoge aspectos importantes como: los impactos de las políticas fiscales en la pobreza y la desigualdad y sus efectos en el derecho al desarrollo integral de la niñez y en el derecho a la educación.

Con relación a los impactos de las políticas fiscales en la pobreza y la desigualdad, el informe aborda los efectos de Ley 7, Ley de Emergencia fiscal y del Plan de Estabilización Fiscal. El informe expone que esta medida, además de implicar la pérdida de empleos públicos, también afectó derechos adquiridos por la clase trabajadora, colocando en precario la salud y el bienestar social del pueblo (CIDHUIPR y ICADH, 2016, p. 65). Acerca de la Ley 7 en el informe se indica que:

lejos de promover el crecimiento económico, las políticas públicas de corte económico anularon el mismo. En cuanto al nivel de empleo de 31 mil empleos que propusieron acortar en el 2009 y de 14 mil que se esperaban reducir en el 2010, el escenario fue peor porque se perdieron 82 mil empleos en el 2009 y 38 mil en el 2010, dejando claro que la

Ley 7 y las políticas económicas del gobierno de turno, lejos de mejorar las condiciones de la economía, las empeoró (CIDHUIPR y ICADH, 2016, p. 66).

El estudio CIDHUIPR y ICADH (2016) evaluó si los objetivos de la Ley 7 se cumplieron y se llegó a la conclusión que “el del déficit fiscal no se eliminó ni se redujo significativamente, porque el gobierno no logró los aumentos en recaudos que estimó, no logró reducir el gasto público, y no pudo “salvar el crédito” (p. 67).

El informe expone el impacto de las políticas fiscales en la pobreza y la desigualdad para el año 2016. Al respecto argumenta que:

las políticas fiscales implementadas para atender la crisis económica en la isla, y el pago de la deuda, ha sido la reducción y recortes del gasto gubernamental en áreas tan importantes como la salud, la educación y la seguridad afectando severamente los servicios básicos en detrimento de los derechos humanos en la isla (CIDHUIPR y ICADH, 2016, p. 26).

En cuanto a los recortes del gasto gubernamental, el informe presenta que las entidades de gobierno tuvieron una reducción significativa de presupuesto de gastos, ascendente a sobre \$700 millones desde el año fiscal 2013, y que la reducción se concentró en el Departamento de Educación, (CIDHUIPR y ICADH, 2016, p. 28). A esta reducción de presupuesto, se le suma el uso inadecuado que han hecho diferentes gobiernos en el poder de los fondos provenientes del Acuerdo de Transacción Global (*Master Settlement Agreement*) con las compañías de la industria tabacalera de los Estados Unidos, los que en el año 1998 fueron destinados por el propio gobierno de Puerto Rico, a programas dirigidos a promover el bienestar de la niñez y la juventud en las áreas de educación, recreación y salud.

El informe expone que Puerto Rico es una de las 47 jurisdicciones estadounidenses que desde el 1998 se nutre de los fondos provenientes del Acuerdo de Transacción Global con las compañías de la industria tabacalera de Estados Unidos. Como resultado “Puerto Rico fue acreedor del 1.12% de los miles de millones de dólares que estas compañías debían desembolsar anualmente (CIDHUIPR y ICADH, 2016, p. 87). El en 1999, el Gobierno de Puerto Rico, creó la ley habilitadora del Fideicomiso y mediante esta un Fondo Especial el cual nombraron *Fideicomiso de los Niños*, para depositar los ingresos provenientes del acuerdo. La iniciativa perseguía el desarrollo de programas dirigidos a promover el bienestar de niños y jóvenes en las áreas de educación, recreación y salud.

Como resultado, la ley habilitadora del Fideicomiso fue enmendada en tres ocasiones en los años 2003, 2005 y 2008, para emitir deuda para financiar proyectos de mejoras capitales, infraestructura y obras permanentes del gobierno central; a nombre de empresas públicas con pobre clasificación crediticia, altos niveles de endeudamiento público, y recién nacionalizadas tras intentos fracasados de privatización (la Autoridad de Acueductos y Alcantarillados), (CIDHUIPR y ICADH, 2016, p. 88).

Con relación a las políticas fiscales y sus efectos en el derecho al desarrollo integral de la niñez y al derecho a la educación, el informe aborda que, entre los efectos de la restructuración del Departamento de Educación:

con el cierre de escuelas se ha traído hacinamiento, más carga a los maestros, mayor escasez de los recursos necesarios y un grave problema de acceso a la educación para las poblaciones que no tienen transporte privado y que tienen que trasladarse a otras escuelas, (CIDHUIPR y ICADH, 2016, p. 95).

El Informe sobre el cierre de escuelas de la Comisión de Derechos Civiles presentado el 16 de julio de 2018 hace constar que desde el año 2011 hasta el presente se han cerrado un total de 475 escuelas. El año en que más escuelas fueron cerradas fue el 2017 en que se cerraron un total de 259 escuelas. Actualmente, existe un total de 1,110 escuelas abiertas. El 5 de abril de 2018, la Dra. Keleher, la entonces secretaria del Departamento de Educación, informó que ese año escolar se cerrarían 283 escuelas más. Cabe señalar que entre las conclusiones del Informe sobre el cierre de escuelas de la Comisión de Derechos Civiles (2018) se encuentran que:

se lesionó el derecho a la educación de los niños y niñas del sistema público al llevar a cabo los cierres de manera desorganizada y sin orientación ni consulta; no se dio un peso adecuado al criterio de aprovechamiento académico para el cierre de las escuelas; ni se consideraron el efecto en los estudiantes de educación especial, ni se les dio participación a las familias y estos estudiantes según establecido la Ley Federal IDEIA (pp. 65-66).

Es preciso señalar, que López (2017), informó que *Educación arrastra el cierre de escuelas desde hace 20 años* por recortes de prensa de abril del 1997, en que el Departamento de Educación había anunciado el cierre de 42 escuelas públicas con escasa matrícula, y que el malestar de comunidades, maestros, alcaldes y legisladores, no se hizo esperar. El patrón de cierre evidencia la aplicación de políticas neoliberales basadas en la reducción de costos, sin considerar el efecto en el acceso a las escuelas y en unas condiciones que repercutan en un aprendizaje óptimo en los y las estudiantes.

Este panorama se agudiza cuando los recortes evidencian una baja inversión en la niñez. Díaz (2018) señala que el 81% de los 319,422 estudiantes matriculados en el Departamento de Educación vive bajo los niveles de pobreza y que las inversiones que proyecta realizar esta

agencia, por alumno, en los próximos años fiscales, son inferiores a las de cualquier lugar en los Estados Unidos. La autora explica que, según el Centro Nacional de Estadísticas de Educación, en las escuelas estadounidenses el gasto promedio por estudiante de primaria y secundaria asciende a los 11,000 anuales, y en el Plan Fiscal presentado por el gobernador de Puerto Rico la inversión por estudiante sería de \$6,482 cuando en los estados más pobres de Estados Unidos, invierten hasta \$20,000 dólares, por estudiante (Díaz, 2018). Además, hay que considerar cómo la implementación de la nueva Ley de Reforma Educativa tendrá su efecto en el manejo de los fondos, y cómo esto afectará a los niños y niñas de comunidades pobres que componen la matrícula en el país. Esto constituye una desigualdad de oportunidades para la niñez que vive en condiciones de pobreza.

Las medidas de austeridad impuestas por la Junta y el Gobierno de Puerto Rico, como alternativas de solución a la crisis fiscal que confronta el país, se están realizando, comprometiendo el bienestar y la educación de la niñez y la juventud de Puerto Rico, que vive en condiciones de pobreza. La pobreza es un aspecto fundamental en la identificación de la *cuestión social colonial* en Puerto Rico. La Fundación Annie E. Casey, en su informe *Kids Count Data Book* del año 2018, expone la categoría de *Niños en pobreza* como el primer indicador económico del bienestar de la niñez. En la pobreza como indicador del bienestar del niño, se expone que Puerto Rico presenta un 56 por ciento de niños y niñas viviendo en pobreza, siendo el territorio de Estados Unidos con mayor cantidad, en comparación con el estado de New Hampshire, el cual presenta la cantidad de 8 por ciento de niños y niñas viviendo en pobreza (Fundación Annie E. Casey, 2018, p. 56). De acuerdo con el informe *Kids Count Data Book* del año 2018,

crecer en pobreza es una de las mayores amenazas al desarrollo saludable de la niñez, porque aumenta la probabilidad de que el niño este expuesto a factores que pueden impedir su desarrollo cerebral y guiarlos a pobres resultados relacionados al área académica, cognitivo y de salud (Fundación Annie E. Casey, 2018, p. 26).

El segundo indicador económico que figura es la cantidad de niños cuyos padres o madres carecen de un empleo seguro, en el que Puerto Rico presenta un 53 por ciento. En cuanto a este indicador, el informe argumenta que los niños cuyos padres y madres carecen de un empleo seguro, están a riesgo de no recibir apoyos para su desarrollo, lo cual puede disminuir su desempeño escolar y las posibilidades de un futuro exitoso (Fundación Annie E. Casey, 2018, p. 27). En este renglón de indicador económico se incluye la cantidad de jóvenes que no estudian ni trabajan, que para Puerto Rico figura con un 13 por ciento, siendo el territorio con el mayor por ciento en comparación con Rhode Island, el cual tiene un 3 por ciento. Estos incluyen los que han sido excluidos del sistema escolar, o que son parte del sistema juvenil o de justicia criminal, o que se han convertido en padres y madres a temprana edad o están en hogares de adopción (Fundación Annie E. Casey, 2018, p. 29).

En el análisis de la dimensión de la pobreza hay que añadir otros indicadores relacionados a esta dimensión que el informe *Kids Count Data Book* del año 2018 identifica, en el dominio Familia y Comunidad. En este dominio, el informe identifica los niños y las niñas con madre/ padre soltero, niños en familia cuyo jefe de familia carece de diploma de cuarto año de escuela superior, niños residiendo en áreas de alta pobreza y los embarazos de niñas y jóvenes. En cuanto los niños y niñas con madre/padre soltero, en el 2016, Puerto Rico figura con un 61 por ciento. Mientras, en el indicador de niños en familias cuyo jefe de familia carece de

diploma de cuarto año de escuela superior, Puerto Rico obtiene un 15 por ciento, al igual que Washington DC y Nueva York, siendo sobrepasados por los estados de Arizona (17%), Nevada (18%), New México (18%), Texas (20%) y California (22%) (Fundación Annie E. Casey, 2018, p. 59). Con relación al indicador de niños residiendo en áreas de alta pobreza, Puerto Rico obtuvo el porcentaje más alto de todos los EE. UU. con un 84 por ciento, antecedido con más de un 50 por ciento de diferencia por el Distrito de Columbia, con un 27 por ciento y Misisipi, considerado el estado más pobre de la nación americana, con un 26 por ciento (Fundación Annie E. Casey, 2018, p. 46). En estas estadísticas hay que añadir la cantidad de hogares con niños, niñas y jóvenes que reciben ayuda del Programa de Asistencia Nutricional que, para el año 2016, se encontraba en un 35.8 por ciento (Instituto de Desarrollo de la Juventud, 2016). Así como la existencia de 40.5 % de familias de abuelos que para el año 2016 vivían con sus nietos menores de 18 años y están a cargo de sus necesidades (Instituto de Desarrollo de la Juventud, 2016).

Una preocupación notable en cuanto al indicador de niños residiendo en áreas de alta pobreza, es que el informe *Kids Count Data Book* del año 2018, expone que los niños que residen en áreas de alta pobreza contienden con problemas de salud, alta incidencia del crimen y la violencia, escuelas con pobre desempeño y ejecución, así como un acceso limitado a redes de apoyo y oportunidades de empleo (Fundación Annie E. Casey, 2018, p. 46). Además, el informe refiere que los y las niños(as) experimentan altos niveles de inestabilidad financiera y que estas barreras hacen más complicada la posibilidad de escalar económicamente su estrato social. Por su parte, el informe plantea que el indicador de nacimiento de niños de adolescentes trae a consideración los efectos negativos a largo término para la madre y el niño, porque estos últimos

tienden a nacer bajo peso y en familias cuyos recursos educativos y económicos son limitados, lo cual minimiza la posibilidad de éxito en el futuro (Fundación Annie E. Casey, 2018, p. 47).

Con relación al desempleo como una de las manifestaciones de la cuestión social colonial, Puerto Rico presenta una tasa de desempleo de 8.8 a agosto de 2018 (Bureau of Labor Statistics, 2018). En cuanto al índice de coeficiente Gini, Puerto Rico está ocupando el tercer país con mayor desigualdad económica a nivel mundial con un 54.92, precedido por Sur África, con un promedio de 63 y en segundo lugar Zambia, también en África con un 57.1, según el Centro de Información Censal (CIC) de la Universidad de Puerto Rico en Cayey, (El Nuevo Día, 2018). La población de menores de 18 años presenta un nivel bajo de pobreza de un 55.8% en el 2019 (Instituto de Desarrollo de la Juventud, 2015-2021). Por tanto, se hace necesario destinar recursos a la superación de jefes de familias pobres por que esto tiene un impacto positivo en las condiciones de vida de los menores pobres (Instituto de Estadísticas, 2016, pp. 211-212).

Otro artículo que aborda el tema de la desigualdad social y económica en Puerto Rico es el realizado por Cortés (2018), el cual indica que hay varias formas de ilustrar la brecha de ingresos en Puerto Rico: “por ejemplo, se puede argumentar que el 54% más pobre recibe apenas el 20% de todos los ingresos familiares, según datos del Censo”. Cortés (2018) plantea que otra forma de explicar la brecha es que el 26% más rico obtiene el 60% de los ingresos que se reparten en Puerto Rico. En resumen, argumenta Cortés (2018), “los hogares más pobres reciben cinco veces menos dinero que los más ricos, según cálculos basados en la Encuesta de la Comunidad del Censo del 2016, la última disponible con el nivel más granular de detalles”.

En cuanto a las manifestaciones de la violencia como una expresión de la cuestión social colonial, para el 2015, según estadísticas de la ONU, Puerto Rico es más violento que muchos

países hispanoamericanos, presentando mayor incidencia de violencia que México, Panamá, Ecuador, con relación a la cantidad de asesinatos por cada 100,000 habitantes (Cobián, 2015). Con relación al maltrato en la niñez y juventud en Puerto Rico, como una manifestación de la violencia, en el año 2015, se presentó una incidencia de 9.4 de 1,000 niños para los que se ha confirmado que han sido maltratados (Instituto del Desarrollo de la Juventud, 2015).

Acercas de estadísticas relacionadas con el área educativa, López, (2018^a) hace referencia en su artículo que la tasa de “deserción escolar” para el año escolar 2016-17, se encontró en un 8.4% en el nivel superior, según informado por el Departamento de Educación de Puerto Rico, como resultado de un nuevo mecanismo para contabilizar a los estudiantes que abandonan sus estudios. Esta tasa de deserción informada supone un aumento con relación a la cantidad de deserción promedio de 0.73%, presentada en el año escolar 2015-16, estando el mayor por ciento de exclusión escolar en el nivel superior con un 2.32 %, seguido del nivel escolar intermedio con un 0.74% y el nivel elemental con un 0.07 por ciento, según estadísticas provistas por el Departamento de Educación (Reporte de Deserción Escolar-2015-16, 14 de octubre de 2016-Instituto de Estadísticas de Puerto Rico, 2016).

El Reporte de Deserción Escolar del año escolar 2015-16 incluye una distribución de los códigos de salida de la escuela cuyo análisis revela datos interesantes acerca de otros factores que inciden negativamente en la retención escolar y que demuestran la interferencia de elementos sociales, así como el efecto de la autorización de mecanismos de educación alterna públicos y privados para poder completar la escuela superior. Entre los seis (6) códigos de salida que se presentan en el informe como razón o motivo de la salida de la escuela, con mayor cantidad de estudiantes identificados se encuentran los siguientes desde mayor a menor jerarquía.

En primer lugar, el código que figura número 1 en el informe lo es el T7- identificado como que *se transfiere a otra escuela en EEUU o a otro país* con una cantidad 7,371 estudiantes de un total de 12,741 estudiantes reportados, de los cuales 4,613 estudiantes son del nivel elemental. En este código se revela la preponderancia de la emigración como fenómeno social que ha tenido un aumento significativo en los últimos años producto de la desigualdad social y económica existente en nuestro país. Cabe señalar, que la emigración constituye un factor cuya naturaleza es económica y social, producto de la *cuestión social*, y de la precarización de las oportunidades de empleo en nuestro país.

Como ejemplo, en un análisis del fenómeno de la emigración en Puerto Rico en el año 2016, se encuentra que, de cada diez emigrantes a los Estados Unidos de 25 años en adelante, cerca de seis de ellos poseían alguna educación postsecundaria o más (Velázquez, 2018, p. 25). De acuerdo con el Perfil de Emigración, los tipos de ocupaciones que predominaron en los emigrantes fueron en orden de jerarquía: representantes de servicio al cliente, vendedores al detal, maestros, cajeros, enfermeros(as) y chef o cocineros(as) (p. 32). Este dato estadístico contradice la creencia generalizada de que los que emigran del país no cuentan con una preparación académica. Por lo cual, este hallazgo demuestra la contradicción existente en el sistema capitalista neoliberal contemporáneo. Una de las consecuencias más notables de este período es la del desempleo estructural o en términos marxistas del aumento del ejército de reserva, siendo uno de los ejemplos más significativos de este fenómeno la importante tasa de desempleo juvenil (Velázquez, 2016, p. 17).

En segundo lugar, está el código T6- identificado como que *se transfiere a escuela nocturna, de adultos, o Proyecto CASA* con la cantidad de 1,571 estudiantes, de los cuales 1,014

son del nivel superior y 550 estudiantes del nivel intermedio. El tercer lugar, lo obtiene el código B16 de *Baja para estudiar en programa acelerado o alternativo*, con la cantidad 757 estudiantes, mayormente del nivel superior y 96 estudiantes del nivel intermedio, (Instituto de Estadísticas de Puerto Rico, 2016). Los códigos mencionados se relacionan a una tendencia que ha ido en aumento en Puerto Rico, el aumento de centros de educación acelerada de índole público o privada, mediante el cual garantizan un diploma a cambio de un costo económico, sin garantías de capacitación adecuada para un trabajo.

El cuarto lugar, lo obtiene el código T5 de *se transfiere a escuela privada en otro distrito* con la cantidad de 463 estudiantes mayormente del nivel superior, 192 estudiantes del nivel intermedio y 190 del nivel elemental. En quinto lugar, se encuentra el código T4 *se transfiere a una escuela privada en el mismo distrito* con la cantidad de 729 estudiantes, de los cuales 282 son del nivel elemental, 246 del nivel superior y 201 estudiantes del nivel intermedio. En el sexto lugar se destaca el código T8 de *se transfiere a una institución disciplinaria de rehabilitación o de otra índole*, con la cantidad de 208 estudiantes, con 120 estudiantes del nivel superior, 85 estudiantes del nivel intermedio y 3 estudiantes de nivel elemental. En séptimo lugar se encuentra el código B13 de *baja para estudiar en Homeschooling* con la cantidad total de 165, de los cuales 107 estudiantes son del nivel elemental, 39 del nivel intermedio y 19 responden al nivel superior. Para finalizar, en el octavo lugar se encuentra el código de D14 *estudiante no se presentó a la escuela, paradero desconocido*, con la cantidad de 154, con 90 del nivel superior, 40 del nivel elemental y 24 del nivel intermedio, (Instituto de Estadísticas de Puerto Rico, 2016).

En resumen, la narrativa de los códigos se presenta como evidencia de los distintos elementos sociales y económicos, que inciden en el fenómeno de la exclusión escolar en el

sistema educativo de Puerto Rico. Estos aspectos demuestran los efectos de la cuestión social colonial en los y las estudiantes y sus familias, en la realidad de la emigración como aspiración a una mejoría de condiciones de vida, el aumento de la demanda en los programas de educación acelerada, con una ganancia económica garantizada a las empresas privadas que entran el servicio no así el desarrollo de destrezas en los y las estudiantes para que estos adquirieran un empleo con un salario mínimo de subsistencia. Por otro lado, estos códigos revelan que el mercado de enseñanza privado sigue presentándose como una opción preferida, ante el discurso de lo privado como alternativa a la precarización del sistema educativo público (Standing, 2004).

Otras estadísticas que develan aspectos vinculados a la salud mental y la seguridad de los y las estudiantes son las relacionadas a la presencia de ideas suicidas, de incidentes de acoso escolar o que presentan algún aspecto de inseguridad en la escuela. En cuanto a la incidencia de estudiantes entre noveno y duodécimo grado que consideraron seriamente suicidarse en el año 2015, se encuentra un 12.3 por ciento (Instituto del Desarrollo de la Juventud, 2015). En término de los estudiantes de 9no a 12mo grado que han sido víctimas de *bullying* en el plantel escolar en el año 2015, se informa un 10.0 por ciento (Instituto del Desarrollo de la Juventud, 2015). Entre los estudiantes de 9no y 10mo grado que no asistieron a la escuela al menos un día por sentirse inseguros en el plantel escolar o de camino hacia o desde la escuela en los treinta días previos al estudio en el año 2015, se encuentra un 11.9 por ciento (Instituto del Desarrollo de la Juventud, 2015).

Las estadísticas referidas ofrecen un panorama de cómo la desigualdad social y económica en Puerto Rico cobra materialidad en las carentes condiciones de existencia y en la desigualdad de oportunidades que tienen nuestros niños(as) y adolescentes y sus familias. La

cuestión social colonial se manifiesta en la falta de recursos económicos, por la falta de empleo o por una baja remuneración económica, lo que tiene un impacto directo en el desarrollo educativo, económico y social de las familias y de los niños, niñas y jóvenes que son objeto de intervención del trabajo social en el ámbito escolar. En este análisis también debe de ser considerado los elementos estructurales del sistema educativo que también confluyen en el funcionamiento de las escuelas y en la provisión de recursos necesarios para que los y las estudiantes puedan completar exitosamente su formación escolar. En este sentido es relevante la discusión de cómo la desigualdad social es promovida desde la distribución inequitativa de recursos a las escuelas, afectando la igualdad de acceso y de oportunidades a los y las estudiantes. En resumen, las condiciones presentadas constituyen el campo de intervención laboral de los y las profesionales de TSE y proveen un cuadro para el entendimiento de nuestro accionar en la escuela pública.

La categoría de *cuestión social colonial* ubica en perspectiva la inserción del TSE en la esfera pública. En este sentido, es necesario comprender que la profesión no se inserta en el ámbito estatal como resultado de la protección de un estado paternalista. De acuerdo con Cabrera (2014):

el trabajo social surge en una coyuntura histórica muy particular, pero de igual manera confirma la centralidad de la profesión en los proyectos económico-políticos establecidos por el Estado contemporáneo y su vínculo con la “cuestión social” reproducción social del capitalismo y su proceso de acumulación (p. 451).

Al respecto, Montaña (1999) argumenta que “el servicio social surge, como aquella profesión cuya función social remite a la ejecución terminal de las políticas sociales segmentadas [...] como un actor subalterno y con una práctica básicamente instrumental” (p. 3). Guerra

(2007) plantea que “ocupando una posición terminal en el tejido del proceso de organización de las políticas sociales, sus acciones adquieren un carácter polivalente, indefinido, imponiendo al conjunto de la categoría profesional la preocupación de encontrar la “especificidad de la profesión” (p. 129).

Por tanto, al analizar el origen y el desarrollo del TSE en Puerto Rico es imprescindible contextualizar el surgimiento y el desarrollo del TSE como una acción del Estado dirigida a la contención de la cuestión social. Este enfoque implica un cambio en la dimensión teórica del profesional de TSE acerca de su campo de intervención profesional. De acuerdo, a Rozas, (2004) reconocer la *cuestión social* como el campo de intervención profesional del trabajador social, rompe con la práctica positivista de visualizar la intervención del trabajo social en los problemas sociales, visualizando estos como estáticos o transitorios,

saliendo de los marcos clasificatorios, de puntualización y naturalización de los “problemas sociales” evitando así “el ocultamiento y fragmentación de la cuestión social, así como la separación del conocimiento y la acción, que rutiniza la práctica sin horizonte teórico y político (p. 223).

También es relevante conocer las estrategias que asume el Estado para el trato de la *cuestión social*. Mendoza et al. (2014), plantean que las estrategias son las políticas sociales, la represión, la naturalización, el ocultamiento, la individualización y la criminalización (p. 65).

En resumen, el concepto *cuestión social colonial* reviste suma importancia en esta investigación, porque facilita la comprensión histórica de la institucionalización de la profesión como un campo de intervención en la esfera estatal y el entendimiento del funcionamiento establecido por la política pública estatal. El TSE interviene en la reproducción de las relaciones

sociales y en su rol de ejecutor de las políticas sociales asistencialistas del Estado, el profesional de TSE facilita la contención de los reclamos de la ciudadanía que vive en condiciones de vulnerabilidad y opresión. Las políticas sociales asistencialistas tienen el efecto de colaborar con el mantenimiento del orden social. Por tanto, el análisis crítico de la política social que sustenta el servicio de TSE debe realizarse en el marco de las circunstancias y eventos históricos que intervienen y a la vez configuran la realidad de Puerto Rico en el periodo que se estudia. Además, el asumir el TSE como objeto de estudio, hará posible analizar el papel que cumple el TSE en la sociedad, considerando el carácter político del ejercicio profesional en el escenario educativo, contrario a la objetividad científicista históricamente atribuida a la profesión.

Teoría Crítica

Esta investigación utiliza el paradigma de la teoría crítica porque, aunque está basada en la dialéctica, le añade otros elementos para el entendimiento y la transformación de la realidad social. La teoría crítica de la Escuela de Frankfurt, fundada en el 1924, presentó diversas características comunes que integraron a los miembros del instituto. Entre estos se destacaron: Theodor Adorno, Max Horkheimer, Herbert Marcuse y Jurgen Habermas. De acuerdo con Laso (2004), estos presentaban un interés teórico práctico por el marxismo, se oponían al concepto de razón ilustrada y a la idea de progreso que surge en el siglo XVIII, rechazaban el neopositivismo, una concepción de la filosofía como teoría crítica de la sociedad y objetaban a la pura especulación filosófica, dedicándose al conocimiento de lo que ellos llamaron, el mundo de la vida (p. 438).

La teoría crítica asume una metodología dialéctica y propone una síntesis de la filosofía, las ciencias sociales y las políticas radicales, en un intento de articular la interconexión entre la

economía, el Estado, la sociedad y las experiencias culturales e individuales (Kellner, 1993). En concordancia con la obra de Marx, los teóricos críticos se refieren a la estructura social, en particular al capitalismo, como origen primordial de la opresión (Healy, 2001, p. 30). Por tanto, los teóricos críticos le otorgan fundamental importancia al análisis de las estructuras sociales para el entendimiento y la transformación de las condiciones de vida económica y social de los individuos.

Históricamente, al trabajo social se le ha reconocido la función dual de control social y transformación, lo que ha presupuesto un debate acerca de una contradicción inherente en nuestra profesión. Por un lado, se reconoce el surgimiento del trabajo social como resultado de las políticas económicas y sociales del Estado en la fase monopólica del capitalismo, para atender las secuelas de la cuestión social en la vida de las y los ciudadanos y por consiguiente el control social. Por el otro, la contradicción de que entre la razón de ser y los valores éticos que sustentan la profesión, se encuentran la lucha por la justicia social para los grupos oprimidos y vulnerados, a fin de contribuir a viabilizar la transformación. Por tanto, el uso y aplicación de la teoría crítica en esta investigación se valida por la finalidad de identificar, cómo en la historia de la práctica profesional del TSE en el sistema público de enseñanza en el contexto de este sistema capitalista y colonial, se configura esta opresión, mediante la cultura y la construcción de las subjetividades de los individuos.

Una de las críticas principales de la teoría crítica al positivismo es la pretendida objetividad de las ciencias. Este supuesto fundamental promueve la descripción de los hechos sociales como fenómenos naturales que no se pueden cambiar. Por lo que, el investigador se circunscribe al acto de describir los hechos como cosas, se inhabilita el potencial de cambio que

tiene el investigador y más aún no se reconoce la interrelación entre el sujeto investigador y el objeto de investigación.

De manera que, una aportación fundamental de la teoría crítica, es el entendido de la relación existente entre el sujeto y el objeto de investigación. Bajo la filosofía positivista, el sujeto/ investigador asume una posición neutral. Esta pretendida objetividad contribuye a la conocida escisión entre teoría y práctica, que históricamente ha ocurrido en trabajo social. Hegel reconoce la relación recíproca entre el sujeto investigador y el objeto investigado, lo cual revela la interrelación de la teoría y la práctica. En este sentido el sujeto investigador tiene el potencial de influir y transformar el objeto investigado. De la misma manera que, los sujetos haciendo uso de la teoría, abren la posibilidad de influir y modificar sus prácticas profesionales. Sin embargo, históricamente, este ha sido uno de los debates principales en la profesión de trabajo social, el cual ha tenido el efecto de promover aversión hacia el uso de las teorías y a su vez privilegiar la tecnificación en la práctica profesional. De acuerdo con Bersezio y Cea, (2006), en la profesión “han predominado los modelos de gestión social con un carácter técnico operativo, claramente identificable con adornamiento en las posturas tecnocráticas, que el Trabajo Social desarrolló en la década del 60” (p. 37).

De acuerdo con Martino y Sepiarsky (2006), el conflicto teoría-praxis niega la posibilidad de producción de conocimiento, situando la práctica del trabajador social solo como una intervención exteriorizada del sujeto que la protagoniza. Los autores establecen que “la práctica aparece entonces, como un ritual mecánico, a-histórico, en definitiva, con sujetos impedidos de protagonismo.”, (p. 75). Cabe señalar que, Horkheimer y Adorno, (1944), realizan una crítica a la visión reduccionista del positivismo, argumentando que,

comprender el dato como tal, no limitarse a leer en los datos sus abstractas relaciones espaciotemporales, gracias a las cuales pueden ser tomados y manejados, sino entenderlos en cambio como la superficie, como momentos mediatos del concepto, que se cumplen sólo a través de la explicación de su significado histórico, social y humano: toda pretensión del conocimiento es abandonada (p. 28).

Por tanto, esta investigación, bajo el paradigma crítico, persigue la contextualización de la información que será provista por los y las participantes y el reconocimiento de la interacción de los conocimientos y experiencias de la investigadora, en los conocimientos como producto final. Este posicionamiento es validado por Habermas, uno de los principales exponentes de la teoría crítica quien propone “una concepción del acto de conocer que surge de uno enfrentarse con la realidad desde la praxis vital y cotidiana en la que el hombre se encuentra inmerso” (citado en Osorio, 2007, p. 109), como alternativa viable para la producción de conocimientos que impacten el objeto de la investigación.

Habermas otorga un rol preponderante a la acción comunicativa, como una estrategia de enfrentamiento de las condiciones constitutivas de la realidad social. La teoría de la acción comunicativa de Habermas permite desentrañar aquellas legitimaciones o ideologías generadas por el sistema político, y en teoría por cualquier otro sistema, para apoyar la existencia misma del sistema (Cristiano, 2007). Es en esta acción que radica la importancia de la teoría, de que, a través de la ideología y el lenguaje, podamos develar los significados que mantienen la hegemonía, el poder y la dominación de unos sobre otros. Esto es esencial en nuestra profesión, para producir los conocimientos y consensos necesarios que muevan a una acción común en favor de las clases subalternas. Por tanto, la teoría crítica como paradigma es útil porque además

de facilitar el estudio de la realidad de las personas, en la práctica profesional del trabajo social en el escenario escolar, podría contribuir a la transformación de esta realidad.

Perspectiva Foucaultniana

Para poder entender la realidad y describir el espacio de mediación de los y las profesionales del trabajo social en las escuelas, es necesario el análisis de las nociones de poder, discurso y gubernamentalidad y genealogías elaboradas por Michel Foucault. Estas categorías permiten un rastreo minucioso de los procesos, eventos, conocimientos presentes tanto en la institucionalización como en la práctica actual del TSE. Foucault se hace relevante para el trabajo social porque éste lo compara con otras instituciones sociales como las escuelas, los hospitales (clínicas) y las prisiones, cuya función es la regulación del comportamiento. Por lo que, según el análisis foucaultniano, a la práctica del TSE, podría adjudicársele una doble función socializadora, por tratarse de dos ámbitos por donde transita y atraviesa el poder: la escuela y el proceso de intervención del trabajo social en dicho escenario.

Foucault (2002) utiliza la imagen del panóptico de Bentham para poder representar los mecanismos de poder disciplinarios de la sociedad desde el siglo diecinueve hasta la sociedad contemporánea. La descripción gráfica del panóptico como una torre con celdas, con vigilancia continua desde una torre central, sirve para establecer un paralelismo entre el panóptico y las instituciones sociales disciplinarias identificadas por el autor como: el asilo psiquiátrico, la penitenciaria, el correccional, el establecimiento de educación vigilada y los hospitales.

Foucault (2002^b) argumenta acerca de la doble función de estas instituciones:

el de la división binaria y la marcación (loco-no loco; peligroso-inofensivo; normal-anormal); y el de la asignación coercitiva, de la distribución diferencia (quien es; donde

debe estar; porque caracterizarlo, cómo reconocerlo, cómo ejercer sobre él, de manera individual, una vigilancia constante, etc.) (p. 184).

En cuanto al ámbito escolar, y en referencia a Foucault, Urraco y Nogales (2013) establecen que, la escuela ha supuesto un dispositivo especialmente útil, constituyéndose en la “utopía del encierro”, para encauzar conductas, ejercer ese poder invisible y generalizado mediante mecanismos o dispositivos disciplinarios “escritos en la propia piedra”, determinados por la distribución del propio espacio temporal que prescribe y establece., (p. 163).

Esta función normalizadora también le ha sido prescrita al trabajador social. Al respecto Falla, (2016) establece que:

los y las trabajadoras sociales se desempeñan en sectores sociales en los que se diseñan, ejecutan, gestionan y evalúan proyectos, programas y planes que llevan al plano de la vida social las políticas públicas direccionadas para el gobierno de la pobreza, es decir en términos de Foucault, podríamos decir que estos profesionales (entre otros de las ciencias sociales), se encargan de ordenar, controlar, gestionar, y de alguna manera, dirigir la vida de los sujetos sociales con quienes establece una relación de carácter profesional [...] (p. 359).

De manera que, desde la perspectiva foucaultniana, la práctica profesional del trabajo social en las escuelas públicas debe estudiarse como un mecanismo de poder y normalización de las personas. Como una disciplina normalizadora, el TSE, ha asumido y asume estrategias y prácticas discursivas, que constituyen dispositivos de poder, que, a su vez, configuran la subjetividad de las personas. El concepto de poder en Foucault es vital para comprender los medios por el cual se ejerce. De acuerdo con este autor:

el poder está en todas partes; no es que lo englobe todo, sino que viene de todas partes [...] El poder no es una institución, y no es una estructura, no es cierta potencia de la que algunos estarían dotados: es el nombre que se presta a una situación estratégica compleja en una sociedad dada (Foucault, 1992, p. 113).

Por lo que, en el estudio del poder, tenemos que desvestimos de la tradición de visualizar el poder, como único efecto de las estructuras sociales. El poder no es algo que posee la clase dominante, sino que es una estrategia. El poder debe ser visualizado como una malla o una red, para poder entender su configuración. El poder circula mediante sus mecanismos construyendo la subjetividad de las personas, quienes a su vez participan en la construcción de discursos que pueden definir la visión de lo social en una sociedad dada, en un tiempo particular. Cabe señalar, que en el trabajo social se pueden identificar cuatro áreas en las que experimenta el poder,

la vivencia de los clientes, (que permite el reconocimiento de instancias de poder que pueden ayudar para activar la política social); la relación de ayuda (labor revestida de poder); la estructura organizativa (donde se producen ingentes relaciones de poder) y el aparato político (vistos como las políticas públicas que son las que interrelacionan los sistemas de poder con la sociedad) (Pelegrí, 2004, pp. 27-28).

Por tanto, las nociones de Foucault facilitan que miremos al TSE, como una práctica constituida por y para dicha malla o red de poder. Como resultado, esta visión ofrece una direccionalidad acerca de cómo realizar el análisis que persigue este estudio. A tales efectos, Foucault (1979) argumenta que

más bien se debe hacer un análisis *ascendente* del poder, arrancar de los mecanismos infinitesimales, que tienen su propia historia, su propio trayecto, su propia técnica y

táctica, y ver después como estos mecanismos de poder han sido y todavía están investidos, colonizados, utilizados, doblegados, transformados, desplazados, extendidos, etc., por mecanismos más generales y por formas de dominación global (pp. 144-145).

Esto requeriría el investigar los discursos que validaron de poder a la profesión y permitieron que esta fuera institucionalizada en el ámbito escolar. Además, requeriría mirar hacia la función asignada a la escuela como institución de reproducción social de las personas, y al rol del PTSE y de los y las profesionales. Estos aspectos serán explorados en el contexto de las posibles transformaciones que han ocurrido en el programa y en el análisis de la política pública actual que define el alcance de las funciones de los y las profesionales del trabajo social.

En otras palabras, el análisis ascendente que sugiere Foucault comprende lo que el autor identifica como genealogía. La genealogía es más que un recuento histórico de sucesos o del origen de las cosas. La genealogía comienza con una pregunta acerca del presente y traza su camino en forma retroactiva: se trata de una “historia del presente” que, seleccionando prácticas y proposiciones particulares, traza las condiciones de su existencia, esto es, como se convirtieron en eso y no en otra cosa (Campana, 2009, p. 32). Es pensar las condiciones históricas de la existencia moderna y dirigir el pensamiento a pensar de otra forma y reflexionar su propia historia en otro sentido (Castro, 2004, p. 45).

Por tanto, un aspecto fundamental en el análisis ascendente del TSE sería abordar los conocimientos científicos hegemónicos, que, como un canal de poder, establecieron el uso de teorías, conceptos y visiones de mundo para la práctica del profesional de trabajo social en el ámbito educativo. Es relevante señalar que el poder en la profesión, le fue y es atribuido por las ciencias humanas modernas y por la difusión de discursos que, como regímenes de verdad, se

han plasmado como conocimientos y prácticas inalterables, que logran simultáneamente el control de la población y del individuo.

Por lo tanto, para realizar un análisis ascendente del poder, se tiene que explorar la multidireccionalidad del poder. Esto implica iniciar con el análisis de los mecanismos de poder en el proceso de intervención de los y las profesionales de TSE, desde sus inicios cuando la posición tenía el título de maestro visitante en las escuelas, cuya nomenclatura en sí misma, merece un análisis de su funcionalidad para el Estado. Desde un análisis de poder, el proceso de intervención profesional tiene que estudiarse en el marco de la *Política Pública del Programa de Trabajo Social Escolar*, que como política social establece los términos y el alcance del servicio. En este análisis, las nociones de gubernamentalidad y biopolítica, utilizados por Foucault, revisten una importancia particular, porque sirven como un referente para exponer, el traspaso del poder mediante las relaciones de coloniaje y el proceso de deculturación de los y las puertorriqueños.

La noción de gubernamentalidad facilita el ubicar en perspectiva el marco en el que se produjeron las políticas sociales que otorgaron funcionalidad e instrumentalidad a la profesión de trabajo social en el escenario educativo. Para Foucault (1981) la noción de gubernamentalidad es entendida como:

el conjunto de instituciones, procedimientos, análisis y reflexiones, cálculos y tácticas que han permitido ejercer esta forma específica y muy compleja de poder que tienen por blanco la población, por forma principal de saber la economía política, y por instrumentos técnicos esenciales los dispositivos de seguridad” (p. 25).

Por tal razón, este estudio visualiza la *Política Pública del Programa de Trabajo Social Escolar*, como un mecanismo de gobierno y control de los individuos. Foucault (1981) explica que “el arte de gobernar es el arte de ejercer el poder en la forma y según el modelo de la economía” (pp. 14-15). En referencia a Rousseau, Foucault explica que esto significa “poner en práctica la economía, una economía a nivel de todo Estado, es decir, ejercitar en los entrecruzamientos de los habitantes, de la riqueza y del comportamiento de todos y cada uno, una forma de vigilancia, de control” (p. 14).

Por biopolítica, Foucault (2003) argumenta que es una nueva tecnología de poder, porque “trabaja con la población, como problema biológico y como problema de poder” (p. 198). El autor nos refiere que la biopolítica se preocupa por la reproducción, la natalidad y la morbilidad. Foucault (2007) argumenta que la biopolítica,

comienza a ocuparse de la forma, de la naturaleza, de la extensión, de la duración, de la intensidad, o de las enfermedades que predominan en una población y que son más o menos difíciles de eliminar. Esta empero, no son consideradas, como es el caso de las epidemias, como las causas más frecuentes de decesos, sino más bien como factores permanentes y de reducción de fuerzas, de energías, de disminución de tiempo de trabajo. En definitiva, son consideradas en términos de costos económicos, ya por la falta de producción, ya por los costos que las curas puedan comportar (pp. 196-197).

La biopolítica se hace necesaria para la regulación de la población y hace emerger en la medicina lo que conocemos como la higiene pública, que según Foucault: organiza y centraliza las curas médicas, hace circular información, normalizan el saber, hace campañas para difundir la higiene y trabaja por la medicalización de la población (p. 197). Por consiguiente, los

conceptos de gubernamentalidad y biopolítica ubican en perspectiva la necesidad de estudiar la política social que articula el PTSE, como una tecnología de poder que genera a su vez dispositivos de seguridad para la población.

Análisis Crítico del Discurso (ACD). Para el análisis del poder en la política social del PTSE, es fundamental la perspectiva del análisis crítico del discurso de Norman Fairclough. Este análisis crítico del discurso facilita el estudio del discurso desde una perspectiva tridimensional, permitiendo el estudio del discurso en el texto de la política, en relación con las prácticas discursivas existentes, ubicando éstas en el marco de las prácticas sociales que se sustentan en la sociedad. Fairclough (1992) reconoce la importante contribución de Foucault a la teoría social del discurso en cuanto a la relación del discurso y el poder, la construcción discursiva de los sujetos sociales y el conocimiento, y el funcionamiento del discurso en el cambio social (pp. 37- 38). Sin embargo, junto a otros críticos, Fairclough entiende que la perspectiva de Foucault se queda en un nivel muy abstracto, por lo cual propone un modelo de análisis de discurso orientado textualmente (TODA), en el cual, a diferencia de Foucault, incorpora el análisis lingüístico de los textos, hablados o escritos, como parte integral del análisis crítico del discurso, lo cual establece que promueve análisis sociales más satisfactorios.

Fairclough (1989) visualiza el discurso como el lenguaje en uso, hablado o escrito (incluyendo el texto), y como un proceso social o una forma de practica social (p. 17). Fairclough (1993) explica que ver el lenguaje en uso como una práctica social, implica que es un modo de acción, situado histórica y socialmente, y en una relación dialéctica con su contexto social o sea que es moldeado socialmente, pero que también moldea o es socialmente constitutivo (p. 134). Por tanto, se distinguen tres efectos constructivos del discurso: el discurso

como lenguaje en uso contribuye a la construcción de identidades sociales y posiciones del sujeto; contribuye a construir relaciones entre la gente o relaciones sociales y contribuye a la construcción de sistemas de creencias y conocimientos (Fairclough, 1992, p. 64).

Fairclough propone un marco analítico para pensar el discurso y el análisis de discurso, explorando las relaciones en eventos discursivos particulares. Este permite a los investigadores examinar el discurso y su significado en el contexto social (Saichaie, 2011). El discurso o cada evento discursivo tiene tres dimensiones: es un texto escrito o hablado, es una instancia de la práctica discursiva que involucra la producción e interpretación de textos y es parte de la de práctica social (Fairclough, 1993, p. 136). Por tanto, el análisis del discurso requiere de tres niveles de estudio: el objeto de análisis (textos verbales o visuales), el proceso por el cual el objeto es producido (escrito, hablado, designado) y recibido (leído, escuchado, visto) por los sujetos humanos y las condiciones socio históricas que gobiernan estos procesos (Fairclough, (1989, 1995).

El modelo dialéctico relacional de Norman Fairclough se deriva de la teoría Lingüística-Sistémica Funcional de Michael Halliday (1985). Esta teoría del lenguaje destaca que el lenguaje cumple tres funciones principales: la función ideativa, interpersonal y textual. Halliday (1985) visualiza el lenguaje como “potencial de significación” o como semántica que es “lo que el hablante puede significar” (p. 69). Para el autor, la utilización del lenguaje responderá a una de estas macro funciones:

tendrá que hacer referencia a alguna categoría de su propia experiencia; habrá de adoptar una postura determinada en el contexto del discurso y especificar su propio papel

comunicacional y lo que dice será estructurado como texto, o sea, será operativo en un contexto dado., (Halliday, 1985, p. 100).

En otras palabras, la meta función ideacional del lenguaje revela de que trata el texto; la meta función interpersonal, propone a quien involucra en el texto y la meta función textual presenta como el lenguaje es utilizado (Humphrey et al, 2012, citado en Vinh y Quynh, 2015, p. 144).

Este marco conceptual incluye el análisis de los textos, las interacciones y las prácticas sociales a nivel local, institucional y a nivel social (Rogers, et. al., 2005, p. 371). Los autores explican que la primera meta del analista es describir las relaciones entre ciertos textos, interacciones y prácticas sociales en el nivel local, institucional y social y que esto se consigue con una descripción de los recursos gramaticales que constituyen tales relaciones. La segunda meta es interpretar la configuración de las prácticas discursivas. Una tercera meta es utilizar la descripción y la interpretación para ofrecer una explicación de cómo y porqué son constituidas, cambiadas y transformadas las prácticas sociales.

En el análisis textual o análisis lingüístico se realiza un análisis detallado del texto o los textos, enfocando en como los distintos rasgos gramaticales, el vocabulario, la estructura global del texto y la cohesión producen efectos de sentido en los tres efectos constructivos del discurso: interacción, representación e identificación. El análisis de la práctica discursiva implica identificar aquellos discursos presentes, los que simultáneamente son derivados de otros textos, lo cual se le llama interdiscursividad. La interdiscursividad es la constitución de un texto por discursos y géneros diversos (Fairclough, 1993, p. 138). Otro aspecto que se considera en el análisis de la práctica discursiva es la intertextualidad. La intertextualidad está relacionada con

la historicidad de los textos. Fairclough, (1992) explica que la intertextualidad es una propiedad de los textos, de tener fragmentos completos de otros textos, los cuales contradice o se hace eco (p. 84). Consiste en analizar los textos previos a los que corresponde. El elemento de la intertextualidad ve los textos históricamente, como transformando el pasado- las convenciones existentes y los textos previos), en el presente (Fairclough, 1992, p. 85).

En el análisis de las prácticas sociales en el texto de la política, Fairclough (1992) visualiza el discurso como imbricado de ideología y de poder hegemónico. La hegemonía es el poder sobre la sociedad como un todo, por parte de una clase fundamental definida económicamente, en alianza con otras fuerzas sociales, pero de manera parcial y temporera, como un “equilibrio inestable” (Fairclough, 1992, p. 92). Esto implica que el análisis social se sitúa en la forma en que el texto está condicionado por la situación, la institución y la estructura social de la cual es parte (Fairclough, 1989). El análisis incluye, cómo el texto contribuye a partir del poder constitutivo de los sentidos que moviliza, a producir el orden social, sosteniendo o socavando las relaciones de dominación en un particular dominio social.

El enfoque de análisis de la dimensión de la práctica social de Fairclough (1993), es político, visualizando los eventos discursivos enmarcados en relaciones de poder y dominación (p. 136). El análisis se centra en los órdenes del discurso, los cuales se entienden como la totalidad de las practicas discursivas de una institución y las relaciones entre estas (Fairclough, 1993, p. 138); entendiendo que tales prácticas, pueden contribuir a sostener las relaciones de poder y dominación, necesarias de un cierto tipo de orden social particular, pero considerando la perspectiva gramsciana de hegemonía, la cual nos provee una matriz o una manera para analizar la práctica social de la cual el discurso pertenece, en términos de si estas reproducen,

reestructuran o retan las hegemonías existentes en las relaciones de poder y un modelo, como una manera para analizar la práctica discursiva, como un modo de lucha hegemónica, que reproduce, reestructura o reta los órdenes del discurso existentes (Fairclough, 1992, p. 95). En este análisis del discurso en el texto de la política, como una práctica social, son importantes los significados de las palabras, el contenido, las presuposiciones, las metáforas y la coherencia, teniendo en cuenta que las características del texto pueden estar sustentadas por la ideología.

Por consiguiente, el análisis crítico de discurso según Fairclough, es un elemento importante de como los discursos constituyen las prácticas profesionales del TSE. Esta visión tridimensional del discurso y metodología para el análisis crítico del discurso permite establecer la interrelación de la política del PTSE como texto de política pública para la configuración de los servicios de trabajo social en el escenario educativo, el trabajo o la práctica profesional de los profesionales del trabajo social y el contexto socioeconómico y cultural en que se desarrolla o sirve de marco para la política pública. El texto de la política presenta unas concepciones particulares acerca del estudiante, sus familias y construye el rol y la intervención del trabajo social en la escuela. En este proceso ocurre una construcción de las subjetividades y de la identidad, tanto del estudiante, como de las familias, como del propio profesional de trabajo social. Por tanto, esta investigación será útil para contextualizar, como los discursos en las políticas públicas del PTSE, pueden constituir un medio por el cual se ejerza el poder gubernamental, mediante la escuela como institución social y de profesionales de trabajo social, como ejecutores de la política social.

Marco de análisis crítico de políticas de David Hyatt. Como metodología para el análisis de las políticas sociales se utilizará el marco de análisis crítico de políticas de David

Hyatt. Hyatt (2013^b) crea un marco para el análisis crítico de los textos de las políticas educativas y el análisis de los procesos y motivaciones detrás de sus articulaciones, basado en consideraciones de las relaciones entre el lenguaje, el poder y el discurso (p. 41). Este marco de análisis se enfoca en alentar y concientizar a los estudiantes doctorales de las maneras en que los sistemas de poder afectan a la gente, por los significados que estos construyen y representan en los textos de la política y procesos. Este marco también busca investigar y elucidar como las prácticas textuales representan prácticas sociales que tienen lugar en los contextos políticos, históricos y sociales y equipa a los analistas para retar el lenguaje, así como la sustancia e ideología inscrita en el discurso o en las articulaciones de la política, (Hyatt, 2013^a, p. 843). Este marco de conceptos tiene su raíz en el análisis crítico del discurso, y facilita un acercamiento sistemático, riguroso y flexible, no solo para la deconstrucción del texto de la política en sí misma, sino también para el contexto político del cual surge el texto de la política (Hyatt y Meraud, 2015, pp. 6-7).

Hyatt (2013^a) argumenta que la finalidad de su marco de análisis es descubrir cómo los autores de los textos (vistos como representaciones semióticas de eventos sociales) representan y construyen el mundo social, las instituciones, identidades, relaciones y cómo estas son moldeadas y caracterizadas ideológicamente mediante relaciones de poder (p. 837). De manera que, el autor reconoce el poder discursivo y constructivo de las políticas sociales, facilitando identificar factores de opresión y de desigualdad social, que son sustentados hegemónicamente por las instituciones sociales, responsables de implementar las políticas y programas sociales. Esto facilita una mirada introspectiva al profesional de TSE, tanto de la política social que debe operacionalizar, de los medios para implementarla, como de su acción profesional.

Hyatt (2013^b) explica que la validez de asumir un análisis de políticas con una orientación basada en el análisis crítico de discursos está, en que ofrece una perspectiva de análisis social del discurso, particularmente relevante a los procesos de transformación y cambio (p. 45). El autor visibiliza la construcción dinámica, social y cultural del discurso y su poder constitutivo de las personas y las cosas, de las prácticas sociales y de las instituciones sociales. Esto facilita entender, por qué el proceso de hacer políticas es un proceso de lucha y debate, por el interés de una minoría hegemónica por controlar la construcción discursiva de la política social, para así potenciar el control del discurso sobre las personas y su poder (Hyatt, 2013).

El enfoque del análisis crítico del discurso en las políticas facilita explorar cómo los grupos marginados vienen a ser marginados por la política y cómo la distribución desigual de bienes y de capital (económico, cultural y social) puede mantenerse mediante la política (Cahill, 2015, p. 304). El análisis crítico del discurso como metodología de análisis de políticas ha probado ser efectivo para examinar los *issues* de poder, desigualdad social, reproducción de la dominación, que subyacen en la política, así como la formación de identidades dentro del “habla” del texto de la política y en los textos legislativos (Lester et al., 2016, p. 2). Por otro lado, el análisis crítico del discurso ha sido aplicado a problemas sociales relevantes en un rango amplio de disciplinas, incluyendo políticas, trabajo social, lingüística y educación (Rogers et al, 2005, p. 371).

En resumen, en esta investigación utilizó la perspectiva dialéctica marxista porque viabiliza un análisis y reconstrucción histórica crítica del desarrollo del TSE en Puerto Rico. La teoría crítica permite ubicar en perspectiva la relación de la epistemología positivista con la construcción del TSE en Puerto Rico, y facilita el reconocimiento de la aportación de la

investigadora y los y las participantes en este estudio. La perspectiva foucaultniana y las nociones de poder, discurso y gubernamentalidad proveerán categorías de análisis de la instrumentalización del TSE en Puerto Rico. Por último, el análisis crítico de discurso de Norman Fairclough y el marco de análisis crítico de políticas de David Hyatt, derivado de este, serán utilizados como parte de las herramientas conceptuales y como método de análisis, para el análisis de discurso porque ofrece una perspectiva tridimensional del discurso como lenguaje, como práctica discursiva en la práctica profesional del TSE y el discurso como práctica social, producto del contexto social general.

Revisión de Literatura

Globalización y Reforma Educativa

La globalización económica es el resultado de un proceso de reestructuración del capitalismo tardío. Los estados están regulándose para que mediante la globalización mundial continúe la expansión del capitalismo. Tal acción se reconoce como recolonización o nuevo colonialismo (Petras, 2000). Partiendo del pensamiento mandeliano, la crisis del capital se ha caracterizado por una etapa depresiva, en la cual:

la prioridad del capital es reestablecer la tasa de ganancia, mediante un fuerte ascenso a la tasa de plusvalor o sea la tasa de explotación de la clase obrera”, [...], porque según Mandel, no puede darse un acusado y rápido restablecimiento de la tasa de ganancia, sin el restablecimiento del desempleo estructural crónico, del sentido de la responsabilidad individual, (es decir sin serios recorte en las prestaciones de la seguridad social y de los servicios sociales), sin una política de austeridad generalizada (es decir, con

estancamiento o caída de salarios reales), ocurriendo así una política de austeridad generalizada (Mandel, 1986, pp. 87-88).

Las medidas de recortes económicos y sociales son una muestra de las estrategias que el capitalismo asume por mediación del Estado. La globalización asume así estrategias neoliberales en las que se redefine el rol de los estados, asumiendo elementos como la liberalización de los mercados, la desregulación, la desreglamentación, la privatización y el recorte del gasto social, así establecidas en el Consenso de Washington en los ochenta, (De Sousa, 2009, p. 23).

Como resultado, los gobiernos han asumido políticas neoliberales desde la década del ochenta, en que se inicia un movimiento global de contra-reformas del Estado. Estas contra-reformas de primera generación se enfocaron en el aspecto fiscal y la disminución de los gastos sociales, pero no produjeron desarrollo económico y social. Surgieron entonces, contra-reformas de segunda generación dirigidas a mejorar la administración pública, pero se puso en cuestionamiento sus bases éticas (García, 2003, pp. 105-106).

La Nueva Gerencia Pública y la reinención del gobierno sirvieron de marco teórico para tales reformas (Kettle, 2000 citado en Santana, 2003). En la primera dimensión se adoptaban medidas como: reducción de tamaño, gastos y una disciplina de mercado en el sector público a través de la desregulación, eliminación de programas y servicios públicos y otras técnicas de administración empresarial. El otro modelo consistía en transformar el servicio público. Estas nuevas tendencias mundiales de administración pública y administración de programas sociales dan énfasis a dirigir los esfuerzos hacia la obtención de resultados” (Santana, 2003 y Kliksberg, 1992, citados en Rodríguez, 2007).

Estas estrategias neoliberales constituyeron el contexto político e ideológico para la justificación de reformas sustantivas en la educación en Estados Unidos, desde la década de los ochenta. El movimiento de reforma educativa en los Estados Unidos se sustentó principalmente en dos discursos: un discurso de crisis en educación como una crisis manufacturada por los sectores económicos de poder y como propuesta alternativa, el discurso de la economización de la educación. En cuanto al discurso de crisis, la literatura revela que se fundamentó en el informe *A Nation at Risk*, un informe preparado en el 1983, bajo la administración del presidente Ronald Reagan. Este planteaba, que los estudiantes americanos no sobresalían académicamente al compararse a nivel internacional y que esto se debía a fallas de la educación pública, a falta de motivación de los educadores americanos, teniendo como resultado, el que la economía americana decayera por debajo de la de Japón, esto sin presentar evidencia de relación causal (Berliner y Biddle, 1996; Berliner y Glass, 2014; Spring, 2015).

De acuerdo con Berliner y Glass, (2014), para ese tiempo Japón estaba comenzando a dominar el mercado de automóviles, pero esto estaba relacionado con la poca visión de los ejecutivos de esta industria, que no tomaban en serio el deseo americano de carros eficientes (p. 220). Sin embargo, se planteó una falla en la educación pública americana a partir de este hecho externo.

Spring, (2015) argumenta que el informe *A Nation At Risk*, fue concluyente acerca de que “la pobre calidad de la educación americana estaba causando que la economía de Estados Unidos cayera por debajo de la Japón, Corea del Sur y Alemania sin presentar prueba alguna de esta relación causal” (p. 23). El autor expresa que, por el contrario:

el informe ignoró los cambios en las condiciones económicas, políticas y sociales globales, en cuyo caso involucran factores acontecidos posterior a la Segunda Guerra Mundial tales como: el rompimiento de los imperios coloniales, la reconstrucción de las economías de la post guerra en Japón y Alemania, la migración global, los cambios en las finanzas internacionales y el crecimiento de las corporaciones multinacionales (Spring, 2015, p. 23).

Por su parte, Berliner y Biddle, (1996), explican que uno de los peores efectos de la *Crisis Manufacturada*, es

el desviar la atención de lo que son los problemas reales que encara la educación americana, tales como el que los ingresos familiares y el apoyo financiero a las escuelas estén pobremente distribuidos en los Estados Unidos, en comparación a otras naciones industrializadas, lo que resulta en el que unos pocos estudiantes privilegiados, asistan a algunas de las mejores escuelas públicas y privadas, y que un gran número de estudiantes en seria desventaja, asistan a escuelas públicas con apoyo, que están por debajo de lo permitido en las democracias occidentales (pp. 4-5).

El discurso de crisis en la educación pública se ha sustentado en mitos y creencias que ha sido difundida en la sociedad moderna. Berliner y Biddle, (1996) y Berliner y Glass, (2014), identifican los mitos, que como discursos han servido de justificación para las reformas educativas². Entre los mitos principales se encuentran el que la ejecución académica de los estudiantes ha declinado, en comparación con las escuelas de otros países, indicando esto que los

² Berliner y Biddle, (1996) en el Libro *The Manufactured Crisis: Myths, Fraud and the Attack on Americas's Public Schools*, realizan un estudio exhaustivo de los argumentos presentados en el informe *A Nation at*

educativos son deficientes y que los educadores son irresponsables (Berliner y Biddle, 1996, pp. 5-6). De acuerdo con los autores esta aseveración es un mito porque al ellos evaluar los resultados de las pruebas estandarizadas, estos revelan que recientemente los estudiantes no han decaído sino por el contrario, varios resultados demuestran que ha ocurrido una ganancia modesta de conocimientos en los y las estudiantes (p. 14). Berliner y Biddle, (1996), concluyen, que, al analizar la evidencia, a pesar del aumento de la matrícula, la escuela pública americana promedio está funcionando bien y quizás hasta mejor que en años pasados (p. 64). Así como este, existen un sinnúmero de mitos y mentiras, que son abordados y evidenciados por estos y otros autores, que ameritan su estudio, para comprender la lógica comunicativa y la fuerza que estos han adquirido, entre los que articulan e implementan la política educativa en los Estados Unidos.

El informe *A Nation at Risk* puso énfasis en la necesidad de mejores estándares para el currículo, requisitos de graduación más altos, mejores adiestramientos para maestros, alta remuneración para los maestros, y otras mejoras, pero el informe decía poco acerca de las pruebas de medición, la rendición de cuentas y la selección de escuelas (Ravitch, 2013, pp. 335-336). Sin embargo, el informe *A Nation at Risk*, marcó el comienzo de un poderoso ataque a la escuela pública e inició una campaña a favor del modelo de mercado en el que la libertad de elección y la competencia aparecieron como los principales valores para la educación (Pini y Anderson, 1999, p. 3). Como resultado, desde entonces, se han articulado alternativas para mejorar las escuelas, como el movimiento por la elección de escuelas (*school choice*) y el

Risk, abundando en evidencia que desmitifica tales planteamientos, develando el discurso ideológico que subyace al mismo.

programa de bonos (*vouchers*) en los Estados Unidos, los cuales desplegaron mayormente a partir de la década de los noventa.

Berliner y Glass, (2014), argumentan que lo que se iniciaba como un movimiento no coordinado de ataque a la escuela pública se ha tornado en un ataque completo y bien fundamentado (p. 220). Los autores se refieren a que las corporaciones modernas visualizan a las escuelas públicas, como un medio para la obtención de ganancias, porque con un gasto de 10,000 dólares por niño, proveyendo todos los servicios educativos a través de las “*charters schools*” o escuelas virtuales, es una oportunidad que no pueden dejar pasar, (Berliner y Glass, 2014, p. 368). Estas estrategias de libre elección y competencia, los “*vouchers*” y las escuelas *charters* demuestran la mercantilización de la educación pública estadounidense.

Uno de los principales efectos de la economización o mercantilización de la educación pública en los Estados Unidos, es que los partidos políticos comparten la creencia generalizada de que:

la escuela pública presenta una falla endémica que puede ser arreglada aplicando mecanismos de mercado – cómo las escuelas son gobernadas y operadas; cómo son adiestrados y compensados los educadores y cómo son ubicados los y las estudiantes en las escuelas (Lubienski y Lubienski, 2014, p. 96).

Por tanto, en los Estados Unidos existen varias estrategias para la enseñanza como, por ejemplo: las *chárter schools*, escuelas con y sin fines de lucro, los bonos para la selección de escuelas y las escuelas cibernéticas. No obstante, las escuelas *chárter* se han convertido en la opción predilecta para la reconfiguración de la escuela pública.

Según la analista y educadora Diane Ravitch, el resultado ha sido un movimiento corporativo en favor de la "reforma educativa". De acuerdo con Ravitch, (2013), el término reforma es un nombre equivocado porque sus defensores "no buscan transformar la educación pública sino transformarla en un sector empresarial de la economía" (p. 571). La autora argumenta que, "el movimiento de reforma es realmente un movimiento de reforma corporativa, financiado a gran escala por grandes fundaciones, gerentes de fondos de cobertura de Wall Street, empresarios y el Departamento de Educación Federal" (Ravitch, 2013, p. 543). Ravitch (2013) plantea que el propósito del movimiento,

es cortar costos, maximizar la competencia entre escuelas y maestros, eliminar el sistema de educación pública basado geográficamente y reemplazarlo por un sistema basado en la competencia de mercado de selección de escuelas- uno que incluya escuelas públicas tradicionales, escuelas *charters* privadas, escuelas religiosas, escuelas *vouchers*, con fines de lucro, escuelas virtuales, y vendedores de instrucción con fines de lucro, (pp. 543-544).

La reforma educativa en los Estados Unidos ha consistido en la adopción de la estrategia de las escuelas *charters*. Estas escuelas han sido promovidas como única opción viable por los grupos de poder, entre estos los *think tanks* conservadores, políticos y organizaciones en los Estados Unidos. Sobre la premisa de que estas escuelas ofrecen una enseñanza superior a las escuelas públicas, las escuelas *charters* han sido adoptadas en la mayor parte de los estados en los Estados Unidos.

Berliner y Glass (2014), argumentan acerca de la opinión pública que mayormente existe en Estados Unidos sobre las escuelas *charters*. Al respecto, exponen que

aunque los únicos estudios confiables han demostrado que las escuelas *charters* tienen una menor ejecución académica que las escuelas públicas tradicionales, y que las escuelas *charters* en su mayoría son administradas por compañías privadas con fines de lucro, que extraen millones de dólares de los fondos públicos del sistema educativo de Estados Unidos, casi el 70% de los adultos favorecen la idea de las escuelas *charters*, el 60 % apoya el aumento de este tipo de escuelas y la mayoría considera que los estudiantes reciben una mejor educación en la escuela *charter*, que en otras escuelas públicas (Berliner y Glass, 2014, p. 404).

Por otra parte, para Kahlenberg y Potter, (2014), lo que comenzó como una propuesta para el empoderamiento de los y las maestras, para la desegregación de estudiantes y para la innovación, de las cuales pudiera aprender la escuela pública, ha tomado un curso contrario, porque varias escuelas *charters*, premian el control administrativo, reducen la voz de los y las maestras, segregan los y las estudiantes y se han convertido en competidores en vez de aliados de la escuela pública (pp. 179-180). Sin embargo, este resultado no fue la finalidad de la primera ley que inició la intervención del gobierno federal para de alguna manera garantizar la igualdad, en la educación pública en los Estados Unidos.

Originalmente, la Ley *Elementary and Secondary Education Act* (ESEA), del 1965 mediante el Título I, autorizó fondos federales para la educación compensatoria en escuelas elementales y superiores, para niños de familias de escasos recursos económicos, (Dupper, 2003, p. 14). Según el autor, fue durante las décadas del sesenta y el setenta que se generó una gran cantidad de legislación que aumentó el rol del gobierno federal en la educación pública. En resumen, la legislación educativa presentada en los sesenta y setenta iba dirigida a organizar y a

mejorar el ofrecimiento de los servicios a los estudiantes y sus familias, (Dupper, 2003). Sin embargo, no es hasta la década de los noventa que se observan cambios drásticos que denotan la aplicación de los conceptos del mercado o la mercantilización de la política educativa en los Estados Unidos, en el uso de estrategias como: selección de escuelas “*school choice*”, los bonos para la selección de escuelas “*vouchers*” y más tarde las escuelas *charter*, escuelas con y sin fines de lucro.

Con relación a la reforma educativa en Puerto Rico, se identifican principalmente, tres periodos de procesos o propuestas de reforma educativa desde que se inicia la escuela pública. El primer intento de reforma educativa se ubica en el inicio de las escuelas de Segunda Unidad Rural en el año 1928, momento en que administrativamente originan el Programa de Trabajo Social. El segundo periodo en que se menciona una reforma educativa es en los años sesenta, aunque según Ruiz (2015), la reforma educativa se venía gestando desde el año 1949, se proclama formalmente por el Gobernador Luis Muñoz Marín para los años sesenta (p. 14). De acuerdo con Ruiz, (2015), la reforma educativa del sesenta buscaba atender las problemáticas que la industrialización de Manos a la Obra había creado (p. 14-15). El tercer periodo en que se proclama un proceso de necesidad de una reforma educativa en el sistema público es desde mediados de la década del ochenta. Aunque se inicia primero con la aprobación de la Ley 68, *Ley Orgánica del Departamento de Educación*, del 28 de agosto de 1990, esta es sustituida posteriormente por la Ley 18 de *Escuelas de la Comunidad*, del 16 de junio de 1993. La reforma educativa, en esta época, adquiere su punto culminante con la aprobación de la Ley 149, *Ley Orgánica del Departamento de Educación del 15 de julio de 1999*, bajo el gobierno del Partido Nuevo Progresista del doctor Pedro Roselló González. Recientemente, luego de dieciocho años,

se aprueba una nueva reforma educativa, con la *Ley de Reforma Educativa de Puerto Rico* (Ley Núm. 85 del 29 de marzo de 2018), en este caso bajo el gobierno del Partido Nuevo Progresista del doctor Pedro Roselló Nevares, hijo.

La reforma educativa del año 1929 se aborda a profundidad en este estudio, porque es en esta que se inicia el PTSE. En los años sesenta el Sistema de Educación Pública en Puerto Rico vuelve a ser objeto de un profundo cuestionamiento. Sin embargo, esta reforma educativa queda inconclusa porque, según Ruiz (2015), Muñoz Marín formuló una reforma educativa que partía de un proyecto educativo, que nunca había sido explícito y que no contó con un nivel de articulación conceptual (p. 38). Por lo cual, al finalizar el término de la gobernación de Muñoz Marín, la reforma educativa no logra realizarse.

Durante los años setenta y ochenta, continúa discutiéndose la relevancia de una reforma educativa en Puerto Rico. Sin embargo, no es hasta el año 1985 que mediante la Resolución conjunta Núm. 8 del 24 de julio de 1985, se crea la *Comisión Conjunta para la Reforma Educativa Integral* (Castro et al., 1994, pp. 89-90). Según los autores, en el año 1989 se crea el anteproyecto para la Reforma Educativa. En el 1990 se presenta el *Informe Final de la Comisión Especial Conjunta para la Reforma Educativa Integral*, la cual culminó con la Ley Núm. 68, la *Ley Orgánica que regula la Educación Elemental y Secundaria del Sistema de Educación Pública de Puerto Rico*, emitida el 28 de agosto de 1990. Esto ocurre bajo la incumbencia del gobernador Rafael Hernández Colón del Partido Popular Democrático. Esta Ley sustituyó la Ley Escolar Compilada del 12 de marzo de 1903, que fue enmendada en innumerables ocasiones, pero no derogada hasta ese momento (Fajardo, 1999, p. 5). Esta ley tenía como propósito primordial alcanzar el nivel más alto posible de excelencia educativa y establecía el compromiso

de brindar igualdad de oportunidades educativas de alta calidad a todos los puertorriqueños, de atender debidamente el nivel preescolar; de convertir las escuelas en el objetivo primordial hacia el cual apuntan todos los recursos que el Estado destina a la educación pública, entre otros.

El Partido Nuevo Progresista, gana las elecciones generales en Puerto Rico en el año 1992, e implementa su plan de gobierno basado en estrategias neoliberales. Silva Gotay (2011), establece que, en el Partido Nuevo Progresista, por vía de la política neoliberal, el Estado procuró la privatización de segmentos, servicios y agencias de gobierno para ponerlos en manos del capital privado para hacerlos “rentables”, buscando reducir el gasto público al mínimo (p. 3). Una de las estrategias neoliberales principales de la administración del gobernador Pedro Rosselló, fue concretar una reforma educativa, que se venía gestando con la aprobación de la Ley 68 del 28 de agosto del 1990.

Según Fajardo (1994), uno de los factores principales para la promoción de una reforma educativa fueron que, según las estadísticas del *College Board*, el aprovechamiento académico había descendido constantemente desde los años sesenta hasta los noventa (p. 131). Otra razón que generó insatisfacción con el Sistema Educativo Público del país fue:

la falta de autonomía fiscal de los fondos de Capítulo I y los aspectos siguientes: altas tasas de bajas escolares; los decrecientes índices de aprovechamiento de alumnos en las pruebas anuales que administra el DE; la incidencia de actos de violencia, seria indisciplina y vandalismo en los planteles; elevado índice de ausentismo de maestros y estudiantes; descuido de las instalaciones escolares; escasos de materiales y equipos para la docencia; necesidad de plazas de educación física, salud, orientación, trabajo social,

música y docentes; la asignación tardía de fondos y la necesidad de agilizar el sistema de compras (Informe Social-La Educación en Puerto Rico 1986-2000, 2003, p. 48).

De acuerdo a Fajardo (1994), la Ley 68, del 28 de agosto del 1990 estableció una política educativa que se fundamentaba en seis principios: La excelencia como aspiración fundamental del sistema educativo; el estudiante como centro del sistema; el maestro como agente esencial de cambio constructivo; la autonomía de la escuela como medio necesario para la eficiencia del sistema; el fortalecimiento de la educación vocacional y la participación ciudadana como necesidad del proceso educativo (p.134). Fajardo, argumenta que, aunque la ley sentaba las bases de la nueva estructuración de la educación en Puerto Rico, no establecía el proceso para instituir la misma. Por lo que, formulan entonces la Ley Núm. 18 del 16 de junio de 1993, Ley para el Desarrollo de las Escuelas de la Comunidad, la cual permitía desarrollar la Reforma Educativa para convertir las escuelas tradicionales en escuelas de la comunidad. Según planteó el ex secretario de educación Víctor Fajardo, esta ley complementó la Ley 68 y les permitió instrumentalizar la Ley 68, implantando dos elementos importantes que según esta eran de cambio social: la autonomía y la participación.

Posteriormente, esta ley fue enmendada por la Ley 48 del 1 de agosto de 1994, porque a raíz de la aprobación de la Ley 18:

surgieron objeciones a su implantación de parte de algunos sectores que alegaban que esta ponía en peligro los derechos adquiridos por el magisterio; constituía un paso para la privatización de servicios y de las escuelas; centralizaba aún más el poder decisional en el Secretario de Educación y atentaba contra la educación pública gratuita (Fajardo, 1994, p. 136).

La realidad es que la Ley 18 de *Escuelas de la Comunidad* facilitaba los procesos de descentralización educativa y autonomía escolar, elementos promovidos por las políticas neoliberales implementadas en los años noventa. Estos elementos que a nivel discursivo se presentaron como un mecanismo para,

reducir la burocracia; la intervención de los niveles centrales e intermedios en las escuelas; redirigir la mayor cantidad de recursos humanos y fiscales hacia la escuela; reformular las relaciones entre las autoridades externas y la escuela a unas de apoyo y facilitación y depositar en manos de la comunidad los poderes de decisión que afectan la vida y el éxito de la escuela (Fajardo, 1999, p. 136);

...abrieron la posibilidad de que, al adjudicarse la autonomía docente, administrativa y fiscal, a las escuelas, estas tenían el poder decisonal para ser administradas por agentes externos o establecer contratos de servicios con agencias privadas. Fajardo hace referencia a que por las dificultades que presentó la Ley 18 en la opinión pública, aprobaron la Ley Núm. 48 del 1 de agosto de 1994, para enmendar la Ley 18, *Ley para el desarrollo de las Escuelas de la Comunidad*, artículo por artículo, para disipar confusiones (p. 136).

El proceso de reforma educativa bajo el Gobierno de Pedro Roselló culmina con la aprobación de la Ley Núm. 149, del 15 de julio de 1999, conocida como *Ley Orgánica del Departamento de Educación de Puerto Rico*. Esta Ley mantuvo los elementos de descentralización y autonomía escolar de la Ley 18 de Escuelas de la Comunidad, promoviendo que el sistema educativo se caracterizara por la descentralización y por el traslado a las escuelas del poder decisonal sobre asuntos administrativos, fiscales y docentes, y la integración de los padres a las estructuras de dirección de las escuelas donde estudian sus hijos, entre otros

aspectos. En resumen, la reforma educativa de los noventa tuvo la finalidad de promover la excelencia educativa en el *Sistema de Educación Pública* del país. Sin embargo, esta reforma estuvo motivada por las políticas neoliberales adoptadas en América Latina y los Estados Unidos, entre otros. La reforma comenzó a adquirir forma desde la década de los ochenta en el contexto de lo que se conoce como la revolución reaganiana:

en la que el Presidente Reagan en Estados Unidos adoptó una filosofía similar a la de la Ministra Margaret Thatcher, la cual se caracterizó por un conjunto de premisas y acciones de privatización, de la filosofía neoliberal como alternativa para la solución de los problemas causados por los excesos del Estado Benefactor en dos áreas; en la intervención con la libre empresa y en la política asistencial (Pratts, 1994, pp. 109-110).

Por tanto, la reforma educativa fue articulada conceptualmente sobre elementos característicos de la noción del mercado y la visión de la "empresa privada como sinónimo de eficiencia, efectividad, innovación, flexibilidad, calidad de servicios, y al gobierno, de forma automática, la otra cara de la moneda" (Pratts, 1994). Por lo cual, en la Ley 68, *Ley Orgánica que regula la Educación Elemental y Secundaria del Sistema de Educación Pública de Puerto Rico*, emitida el 28 de agosto de 1990, podemos identificar estrategias de mercado como lo son la descentralización y desregulación, en la proclamada autonomía escolar.

De igual manera, en la Ley 18 de *Escuelas de la Comunidad*, claramente se visibilizan los criterios de la mercantilización de la escuela pública en las estrategias de libre selección de escuelas e incentivos económicos (vales educativos), para los estudiantes que seleccionen escuelas privadas, así como la característica singular de la promoción de la competencia entre escuelas, la cual alegaban que produciría una mayor calidad en la educación.

Silva Gotay (2011), argumenta que el propósito del neoliberalismo es tomar al Estado para privatizar todos sus funcionamientos, rentabilizar y eliminar las que no pueden someterse a ese proceso y la privatización de segmentos, servicios y agencias de gobierno para ponerlos en manos del capital privado, buscando reducir el gasto público al mínimo (p. 3). Por ejemplo, la privatización de los trabajos de mantenimiento y limpieza del Departamento de Educación y el intento de establecer escuelas chárter. Es relevante señalar que, el predominio de la filosofía neoliberal en los mecanismos de reforma educativa en Puerto Rico, se observan aun desde el gobierno de Rafael Hernández Colón bajo el Partido Popular Democrático y que las políticas de privatización aumentan con la entrada de Pedro Roselló y el Partido Nuevo Progresista al gobierno a partir del año 1992.

En el proceso de reforma educativa el ex secretario del Departamento de Educación, Víctor Fajardo, emitió la Carta Circular Núm. 21-98-99 de Normas de Funcionamiento para el ofrecimiento de los servicios de TSE. Esta carta circular establecía que el PTSE dirige sus esfuerzos a desarrollar actividades orientadas al logro de las *Metas Nacionales Educativas del año 2000*. Por tanto, es relevante explorar cuál fue el efecto de la reforma educativa de los noventa en el PTSE.

Trabajo Social y Reforma Educativa

En Puerto Rico, la Ley 18 de *Escuelas de la Comunidad*, según enmendada y la *American Education Act* del 1994, constituyeron la base legal para el funcionamiento del PTSE en el Departamento de Educación. Uno de los principales estudios en abordar los efectos de la reforma educativa en el TSE en los años noventa fue la investigación de Castro et al. (1994). Estos realizaron un estudio acerca de la percepción del Trabajador Social Escolar con relación a

la movilidad de este profesional en la escala jerárquica del *Departamento de Educación*. Una de las hipótesis del estudio lo fue que “la Reforma Educativa contemplaba movilidad jerárquica para el Trabajador Social Escolar”, (Castro et al., 1994, p. 14). Las autoras encontraron que la Reforma Educativa propuesta por la Ley 68 del 28 de agosto del 1990, no ofrecía particular importancia a la labor del Trabajador Social Escolar y que la Reforma Educativa no contempla cambios en el PTSE.

Otro estudio relevante lo fue el de Correa et al. (1995), quien realizó un estudio sobre la Ley 18, del 13 de junio de 1993, Ley de Escuelas de la Comunidad y las implicaciones para el TSE, en particular para conocer qué otros roles y funciones tendría este profesional bajo la nueva ley. Entre los hallazgos relevantes se encontró que la Ley 18, no contempló al trabajador social escolar y no promovió cambios en las funciones de estos profesionales. Este dato llevó a la autora a concluir que los profesionales de TSE no fueron tomados en consideración en la confección de la Ley 18 y a la vez sustentó la hipótesis de la situación marginada en que se encuentra este profesional.

Estos hallazgos revelan la falta de consideración a la importancia del rol del trabajador social escolar en las políticas educativas propuestas como reformas educativas. Esta realidad, revela que en los años noventa, el TSE experimentó una cierta pérdida de la centralidad y del rol vital que lo caracterizó, en el inicio y desarrollo de la profesión en el sistema educativo de Puerto Rico. Es necesario investigar por qué ha cambiado la visibilidad y la utilidad que tenía el trabajador social en el sistema educativo, cuando en sus inicios, fue parte integral de la reforma educativa de la Segunda Unidad Rural.

En Puerto Rico, por su relación de colonia dependiente de los Estados Unidos, las políticas educativas son determinadas por las normas y regulaciones de las leyes federales vigentes en ese país. Por tanto, en nuestro país se aplican y toman vigencia los términos y los discursos, en los que se producen dichas legislaciones federales. Por ejemplo, la Ley *No Child Left Behind* del 2001, (Ningún niño quede atrás), aprobada por el presidente George W. Bush, en el año 2001, consolidó profundamente el movimiento hacia la mercantilización de la educación, que se inició con el Informe *A Nation at Risk* en el 1988. Según Ravitch, (2013), la ley NCLB "abrió la puerta a oportunidades para el empresarismo, a millones de compañías disponer de fondos federales para tutorías en horario extendido y otros programas de asistencias a las escuelas que fallaban en cumplir los requerimientos de la ley" (p. 391). De acuerdo con la autora, la ley también promovió el crecimiento de las escuelas *charters* como un remedio para las "decadentes escuelas públicas" (Ravitch, 2013, p. 409). Se mencionan otros efectos de la ley como: el enfoque excesivo en la medición de resultados en el aprendizaje ha producido un currículo reducido, en términos del tiempo que se les asignan a las clases que no son evaluadas tales como arte, historia, educación física, ciencias y otras; la manipulación de resultados; enseñanza ajustada a lo que mide la prueba y gastos millonarios en materiales de preparación para las pruebas (Ravitch, 2013, p. 419).

El *Departamento de Educación de Puerto Rico*, a partir del año 2000 ha establecido su política educativa de acuerdo estas leyes. A través de los años se han implementado programas de medición del aprovechamiento escolar, que han impuesto un sin número de cargas adicionales al maestro y al personal escolar, por la meta de cumplir con la aprobación de dichas pruebas y evitar el riesgo de recibir la designación de la categoría de escuela en plan de mejoramiento y

como resultado último, el cierre de la escuela. La NCLB establecía el término del año 2014, como fecha en que las escuelas debían lograr el aprendizaje de los estudiantes a un 100 por ciento. El sistema educativo en Puerto Rico no pudo cumplir con las metas establecidas para este año. Por tanto, en el año 2014, el Departamento de Educación de Puerto Rico inició la implementación del enfoque del Plan de Flexibilidad.

La Ley NCLB del 2001, finalizó luego de trece años de existencia y fue sustituida por la Ley ESSA, *Every Student Successful Act*, (Cada estudiante triunfa), la cual fue aprobada por el presidente Obama el 10 de diciembre de 2015. La Ley ESSA responde a algunas críticas importantes a la NCLB, como que dependía demasiado de pruebas estandarizadas y que las escuelas enfrentaban sanciones severas si sus estudiantes no estaban encaminados al 100% competentes en las pruebas estatales (Lee, 2015). De acuerdo con Lee (2015), se continuarán ofreciendo las pruebas a estudiantes de tercero a octavo grado, pero el gobierno federal ya no exigirá que todos los estudiantes aprueben, sino que los propios Estados establecerán sus propias metas de competencia.

La Ley ESSA trae cambios importantes porque añade criterios no académicos a la rendición de cuentas de las escuelas. Además de dar cuentas acerca de la enseñanza de los escolares, la Ley tiene la finalidad de que se enfoque y se atiendan directamente las barreras que impiden el aprendizaje en los y las estudiantes. La legislación establece cual debe ser el foco de atención en las escuelas para atender las barreras para la enseñanza y el aprendizaje y para comprometer a los estudiantes y sus familias. Bajo la nueva ley, se establecen criterios no académicos, así como los programas y actividades para cumplir con tales criterios. También identifica las categorías profesionales responsables de trabajar con estas áreas.

La nueva legislación requerirá a las escuelas una rendición de cuentas basadas en datos en los criterios no académicos establecidos. Entre los criterios se encuentran: el clima y la seguridad escolar, la disciplina escolar, la prevención del acoso escolar y la violencia. La Ley ESSA también establece que aparte del indicador mencionado, las escuelas puedan considerar actividades y programas para apoyar la salud y la seguridad de los y las estudiantes. Entre estos programas destacó la prevención, educación e identificación temprana de problemas, programas de salud mental basados en la escuela y el desarrollo profesional para el personal de apoyo educativo especializado, que son áreas que se relacionan con las funciones que realizan profesionales del trabajo social en las escuelas.

En la Sección 4001 y 4111 de la Ley ESSA (2015) se establece que entre los programas y actividades se identifican los servicios de salud mental basados en la escuela, que incluyen la identificación temprana de los síntomas de salud mental, uso de drogas, violencia, referidos apropiados para servicios de consejería individual y grupal, los cuales pueden ser provistos por proveedores de servicios de salud mental basados en la escuela y en asociación con programas de servicios de salud mental basados en la escuela que son conducidos en asociación con entidades de salud mental público o privadas o una entidad de cuidado de la salud. Entre estos programas se mencionan programas de servicio de salud mental basados en la escuela, que ofrezcan servicios comprensivos de salud mental y de apoyo y desarrollo del equipo, para el personal de la escuela y de la comunidad que trabaja en la escuela, que estén basados en: prácticas informadas en trauma, que estén basadas en evidencia, coordinados con servicios de intervención temprana provistos bajo la Ley *Individuals with Disabilities Education* o IDEA (20 U.S.C. 1400 et seq.) y provistos por un profesional de salud mental y conductual certificado por el Estado.

En la Sección 4108, Parte C, se especifican los programas y actividades que se deberán realizar. Estos incluyen programas y actividades para la prevención del acoso escolar y el hostigamiento, mejorar las practicas instruccionales para el desarrollo de destrezas de relaciones interpersonales, como la comunicación efectiva y mejorar la seguridad mediante el reconocimiento y la prevención de la coerción, la violencia, el abuso, incluyendo la violencia en cita y entre adolescentes, el acecho “*stalking*”, el hostigamiento y la violencia sexual. Entre las actividades se incluyen el proveer mentoría y consejería escolar a todos los estudiantes, incluyendo los que están en riesgo de fracaso académico, deserción escolar, en actividades criminales o de delincuencia, uso o abuso de drogas, mejorar la retención estudiantil o establecer programa de reentrada a la escuela, (Ley ESSA, 2015).

La Sección D hace referencia a actividades de adiestramiento de alta calidad para el personal escolar, incluyendo al personal de apoyo educativo especializado, relacionadas con: prevención de suicidio, manejo efectivo del salón de clases y prácticas efectivas informadas en trauma, manejo de crisis y técnicas de solución de conflictos, tráfico humano, estrategias para la prevención de violencia basadas en la escuela, prevención de abuso de drogas incluyendo a niños que encaran el abuso de drogas en su hogar, y prevención de hostigamiento y acoso escolar (Ley ESSA, 2015, p. 4). La Sección E indica la necesidad de actividades de prevención del abuso sexual en los menores, que incluya información apropiada según la edad para la identificación del abuso sexual. La Sección F, plantea que se diseñe un plan para eliminar las prácticas de disciplina exclusorias en las escuelas elementales y superiores.

Para finalizar, uno de los aspectos más relevantes de la Ley ESSA del 2015 para los y las profesionales del TSE, es que, en la Sección G, se ordena que las escuelas implementen las

intervenciones conductuales positivas y de apoyo, incluyendo actividades similares a las que establece la Ley IDEA, para mejorar la ejecución académica y las condiciones escolares para el aprendizaje del estudiante. Las intervenciones conductuales positivas y de apoyo, conocidas como *Positive Behavior Support* (PBS), se refieren al proceso que enfatiza la creación de sistemas que apoyen la adopción e implementación duradera de prácticas basadas en evidencia y procedimientos, que estén alineados con los esfuerzos de las reformas educativas (*Florida's Positive Behavior Support Project: Response to Intervention for Behavior*, 2008, p. 4).

Desde la década de los noventa, los profesionales del TSE en los Estados Unidos han presenciado cambios en la configuración de sus roles y servicios, como resultado de los cambios en las políticas educativas estatales y federales. La reautorización de la Ley IDEA en el año 2004 y la política educativa estatal, permitió a los estados y a sus distritos locales, destinar el 15% de sus fondos federales de educación especial para el desarrollo de equipos de *Respuesta a la Intervención* o *RTI* (Kelly, 2014). Debido al énfasis de estos modelos en el mejoramiento de los problemas académicos y conductuales del estudiante, se ha asociado que pueden ser ejecutados por los profesionales del TSE. Incluso, este rol ha sido justificado por la *School Social Work Association of America*, quien ha apoyado el desarrollo y la implementación del sistema integrado de apoyo de multiniveles (MTSS), porque está basado en el modelo *RTI* y que este acercamiento es altamente consistente con los valores y estándares para la práctica del TSE y que debe ser visto como un marco conceptual que organiza la práctica del TSE (*School Social Work Association of America, Resolution Statement*, s.f). Esta asociación ha incluido el rol de utilizar el modelo de tres niveles para la ponderación de las necesidades de la escuela, e implementar y monitorear el modelo de tres niveles (*Response to Intervention for Behavior*,

RTI) e intervenciones apoyadas empíricamente, como parte del Marco Conceptual Nacional para la Evaluación de la Práctica del Trabajo Social Escolar del año 2013.

A pesar de que en los Estados Unidos existen estándares diversos, así como diferentes definiciones acerca del rol de los profesionales de TSE, este profesional ha adquirido la nomenclatura y se ha hecho reconocer como un *School-based Mental Health Professionals*. Cabe señalar, que tanto en la ley NCLB como en la ley ESSA, los trabajadores sociales escolares son reconocidos dentro de este grupo de profesionales. Allen-Mears y Montgomery (2014), hacen referencia a Brener, et.al. (2001), quienes argumentan que, desde fines del siglo XX, los servicios de salud mental de base escolar en los Estados Unidos han realizado una transición sustancial de enfocar específicamente en los estudiantes de educación especial para proveer intervención para todos los y las estudiantes (p. 107). También exponen que, según Powers, Bowen, Webber y Bowen, (2011), ha aumentado el interés y el mandato a los trabajadores sociales escolares, de proveer las practicas más eficientes y basadas en evidencia, esto combinado con la pericia clínica del profesional, (Allen-Mears y Montgomery, 2014). Bluestone (2009), hace referencia al Dr. James C. Raines, quien argumenta que, los trabajadores sociales escolares están legalmente obligados a realizar sus prácticas basadas en evidencia (*Evidence Based Practice* o EBP) debido a la legislación de *No Child Left Behind* y a la Ley IDEA. Vázquez (2001), explica que los profesionales de TSE están siendo presionados por responsabilidades éticas y por los estándares actuales de realizar prácticas basadas en evidencia y que esto implica que también se espera que estos profesionales evalúen los resultados de su propia práctica.

La realidad es que estos nuevos cambios y requerimientos al profesional de TSE están relacionados con la mercantilización de las políticas educativas federales y a las regulaciones que estas imponen a tono con las premisas de mercado y las políticas neoliberales. Sin embargo, la identificación del profesional de TSE, como un profesional de salud mental limita su rol e identidad al campo de la salud mental, y no alcanza a capturar el rol y la identidad de este profesional en el escenario escolar (Rippey, 2012). La designación del profesional de trabajo social como profesionales de la salud mental, refuerza la tradición histórica del modelo médico norteamericano en la profesión.

La tendencia a reforzar el rol terapéutico en la profesión de trabajo Social en Puerto Rico puede rastrearse en la historia del trabajo social en Estados Unidos. Franklin (1994) realiza un recuento acerca de las Dificultades de Aprendizaje y la Escuela Pública Americana y discute que para el año 1909 los médicos se involucraron en el trabajo del control social y cita que un grupo de médicos prominentes establecieron el *Comité Nacional para la Higiene Mental* en un intento por utilizar los conocimientos médicos, particularmente las investigaciones psicológicas y psiquiátricas para la solución de los problemas sociales de la época (p. 11). El autor argumenta que, en el 1922, el *Comité Nacional para la Higiene Mental* obtuvo apoyo financiero y asumió un proyecto demostrativo de vigilancia del niño para prevenir la delincuencia juvenil, (Franklin, 1994). Se estableció el *Negociado de la Guía del Niño en la Escuela de Trabajo Social de Nueva York* (Franklin, 1994, pp. 11-12). Fue la responsabilidad del Negociado entrenar a las trabajadoras sociales psiquiátricas y a las maestras visitantes y ubicar varias de estas últimas en las escuelas públicas de la ciudad de Nueva York. Franklin (1994) expone que el movimiento de higiene mental involucró la participación de la comunidad médica en la regulación de la

desviación. Según explica, los problemas sociales e individuales que habían sido vistos como no médicos fueron redefinidos utilizando el discurso médico y tratando de emplear procedimientos médicos, (Franklin, 1994).

En cuanto al trabajo social en Puerto Rico, Rosario y Sánchez (2005), en referencia a Vázquez (1968), indican que el periodo del 1930 fue uno altamente influenciado por la psiquiatría y el interés de que la persona se adaptara a las condiciones sociales (p. 353). Rosario y Sánchez (2005) argumentan que “esta tendencia aumento en la década del ‘40 cuando muchos teóricos del “*casework*” se dedicaron a desarrollar un método más científico para el trabajo, acrecentándose la influencia de la psicología al Trabajo Social.”, (p. 354). Este interés por lo terapéutico continuó hasta fines del siglo 20 en que la profesora Magali Ruiz (s.f.), escribió en su artículo “*El Trabajo Social Clínico*” *¿Especialización o Modelo Hegemónico para la Práctica?* que, resulta interesante observar cuan profundamente ha impactado a nuestra profesión la afición a la psicoterapia y los aspectos intrapsíquicos de la conducta. La autora remite que “desde la década del 30 en el pasado siglo comenzó el coqueteo de la profesión con Freud, y hoy día, en los albores del otro siglo se continúa mirando a los factores intrapsíquicos como los determinantes del funcionamiento social” (Ruiz, s.f., p. 88).

Más recientemente Esquivel (2013) argumenta que:

el trabajo social clínico afrontó algunas críticas importantes desde el Movimiento de la Reconceptualización [...] empero, en la actualidad orbitan otras condicionantes que la propulsan tales como la era neoliberal y los embates de la época del capitalismo financiero especulativo, la posmodernidad y las embestidas a un proyecto de sociedad que confronte la barbarie provocada por la crisis del socio-metabolismo existente (p. 56).

Desde hace varios años en Estados Unidos se ha proliferado un énfasis en estrategias basadas en evidencia, como el uso de los modelos de tres niveles de intervención (*Response to Intervention* (RTI) o *Positive Behavior Support* (PBS)), para el mejoramiento de la conducta en los y las estudiantes. Esta estrategia se está practicando en Estados Unidos, como una forma de intervención con niños y niñas en la escuela para la prevención de conductas inadecuadas y el tratamiento de necesidades en los y las estudiantes. En el caso de Puerto Rico, esta estrategia forma parte de la nueva ley federal ESSA, *Every Child Succeeds Act.* y comenzó a implementarse desde el año escolar 2017-2018 como un Programa de Apoyo a la Conducta, basado en tres niveles de intervención. Estos modelos se basan en los conceptos de eficiencia y efectividad, cónsonos con el proceso de rendición de cuentas que requieren estas leyes y compatibles con las nociones de mercado y la *Nueva Gerencia Pública (NPM)*.

En otras palabras, el proceso de rendición de cuentas que requieren las políticas educativas federales, como medida de calidad de la educación, está estableciendo límites y términos, a los servicios que ofrece el o la profesional de trabajo social en las escuelas. Sin embargo, a pesar de que, en Estados Unidos, varias organizaciones de trabajo social han reconocido la compatibilidad de los modelos de intervención en la conducta, con la filosofía y los valores históricos de la profesión, los factores de una carga excesiva de casos, la definición de roles, y otras barreras, continúan impidiendo a algunos profesionales del TSE, a añadir los modelos de RTI y PBS como parte del repertorio para la práctica profesional en el siglo veintiuno (Kelly, 2014).

Existen otras interrogantes para el profesional de TSE en Puerto Rico, en las estipulaciones de la nueva Ley ESSA. Aun, no se ha divulgado cómo será la implementación de

la Ley ESSA en Puerto Rico. No obstante, hay aspectos en la ley que entiendo tendrán un impacto en el ofrecimiento de los servicios del profesional de TSE, porque la ley se enfoca en una rendición de cuentas en la escuela basada en criterios no académicos que se relacionan a funciones y tareas que son desempeñadas por este profesional. Otro aspecto relevante es que la Ley ESSA identifica dos posiciones que puede ocupar el profesional de TSE: el de personal de apoyo educativo especializado y el de proveedor de servicios de salud mental basados en la escuela.

La ley especifica otros roles para la posición de personal de apoyo educativo especializado, que comprenden otras áreas tales como al desarrollo de los planes de mejoramiento distritales y estatales, (Ley ESSA, 2015). También se le asignan roles y funciones, que pueden ser consideradas fuera de la especialidad de algunas de las profesiones que se indica pueden ocupar la posición. Entre las funciones se establece: identificar y apoyar estudiantes en riesgo de fracaso escolar, mejorar el conocimiento de la escritura y la lectura del estudiante, atender el clima y la seguridad escolar, apoyar la salud mental y el comportamiento del estudiante. En cuanto a la posición de proveedor de servicios de salud mental basados en la escuela, puede ser ocupada por varios especialistas que estén certificados o que tengan licencia del Estado para ofrecer servicios de salud mental a niños y adolescentes. Entre estos se mencionan al personal de consejería, psicología y trabajo social escolar. La posición de personal de apoyo educativo especializado puede ser ocupada por otros especialistas tales como profesionales de consejería, psicología y otro personal profesional cualificado como profesionales de enfermería, patología del habla y lenguaje, bibliotecarios escolares involucrados

en la provisión de ponderación, diagnóstico, consejería, terapia educativa y otros servicios necesarios incluyendo los servicios relaciones según se establecen en la Ley IDEA.

En resumen, una vez implementada y establecidos los términos de la ley, podríamos tener una noción de cuál podría ser el efecto de esta nueva legislación en nuestro programa y cual podrá ser la dirección que tomen los servicios del trabajo social en el sistema de educación pública.

Programa de Trabajo Social Escolar

Las políticas neoliberales y el discurso actual de un panorama de crisis del sistema público de enseñanza, influye en la visión acerca del Programa de Trabajo Social, como programa de apoyo de servicios al estudiante. Por tal razón, se hace relevante el análisis de la política pública del programa, para verificar si va dirigida a atender la problemática que se ha descrito y se fundamenta en una perspectiva de los derechos de los y las estudiantes. Para el análisis se utilizará principalmente la Carta Circular Núm. 21-98-99 de Normas de Funcionamiento para el ofrecimiento de los servicios de Trabajo Social Escolar firmada por el exsecretario de educación Víctor Fajardo en el año 1999, en que se circunscribe las transformaciones que deseamos conocer en este estudio, no sin considerar las políticas públicas que fueron generadas en el sistema educativo hasta la carta circular más recientemente estipulada por el Departamento de Educación en el pasado año 2016.

En este análisis se incluirán los proyectos o resoluciones de comisiones de la rama legislativa que representan intentos, de por un lado evaluar los roles del profesional de TSE del Departamento de Educación y ejemplo de propuesta de privatización del PTSE de Puerto Rico. En el análisis es relevante abordar cuales son las alternativas de cambio, cuáles son las premisas

conceptuales para la promoción de cambios para el PTSE. En resumen, es preciso identificar cuáles han sido los efectos de las políticas neoliberales en el TSE del sistema público de enseñanza.

En Puerto Rico, “la dominación colonial y el fenómeno de la dependencia y la asimilación cultural impactan los enfoques de las políticas educativas” (Pizarro, 2008, p. 34). La federalización de las políticas educativas impone unos marcos y lineamientos desde donde realizar la intervención profesional el trabajo social. Debido a nuestra relación colonial, en el TSE se ha privilegiado las tendencias del modelo médico norteamericano y la perspectiva individual de los problemas o de psicologización de la *cuestión social*. Este marco filosófico también es la base de la política pública de TSE, por lo cual no facilita la resolución de las situaciones que tienen ante sí los y las profesional de trabajo social, las cuales presentan otras manifestaciones de la *cuestión social*.

Es relevante conocer cuáles son las estrategias de la psicologización de la *cuestión social*, porque estas mantienen y reproducen las relaciones sociales necesarias para el capital. Netto (1992), explica que una de las estrategias de la psicologización de la *cuestión social* es que “la incorporación del carácter público de la “cuestión social” viene acompañada de un refuerzo de la apariencia de la naturaleza privada de sus manifestaciones” (p. 28). Explica el autor que “las secuelas de la cuestión social son recortadas como problemáticas particulares” y así atendidas, lo cual tiene el efecto de opacar la visión sobre los determinantes de los problemas, (Netto, 1992, p. 22).

Como resultado, el Estado asume una visión individualista “privada” de la procedencia de los problemas y asigna su responsabilidad al individuo. Netto (1992) explica que

la individualización de los problemas sociales, su remisión a la problemática singular (“psicológica”) de los sujetos por ellos afectados, es como vimos un elemento constante, en el enfrentamiento de la “cuestión social” en la edad del monopolio y que ella permite – con todas las consecuencias que de ahí se derivan-psicologizar los problemas sociales, transfiriendo su atenuación o propuesta de resolución para la modificación y/o redefinición de características personales del individuo surgiendo con repercusiones practico sociales, las estrategias retoricas y terapias de ajuste (p. 32).

Como resultado, la cultura contemporánea está dominada por una psicologización en la que los problemas sociales son vistos a través de un prisma terapéutico (Mc Laughlin, 2012, p. 5). El autor explica que Cloud (1988), sostiene que este fenómeno del aumento de lo terapéutico es una estrategia política del capitalismo contemporáneo, por la cual la disidencia es contenida desde el interior del discurso de responsabilidad individual y familiar (Mc Laughlin, 2012, p. 7). Mc Laughlin (2012) explica que, al acrecentarse el enfoque terapéutico, aumenta el uso de términos como autoestima, trauma, estrés y asesoramiento psicológico.

El autor trae a discusión como se ha expandido el uso del concepto de vulnerabilidad y como ha sido institucionalizado por medio de la política social (Mc Laughlin, 2012, pp. 8-9). Mc Laughlin (2012) reconoce que:

la expansión del proceso de psicologización contemporánea es severa, tanto desde una perspectiva individual como desde una perspectiva política más amplia. Para el individuo, puede retratarlo como un sujeto vulnerable, en necesidad de ayuda profesional y crear en él, la dependencia hacia una autoridad extrema. La psicologización puede ser que se adapte a sus dificultades en lugar de superarlas. Para el proceso democrático,

mientras más se catalogado como vulnerable, enfermos o irracionales, más se ve minado el proceso democrático, porque se les limita su capacidad y responsabilidad para elegir (pp. 14-15).

Por tanto, el concepto de vulnerabilidad o de riesgo ha sido utilizado para caracterizar sectores poblacionales y guiar las políticas sociales. García (2014), plantea que la noción de riesgo tiene un origen medieval, pero dos son los factores que contribuyen a situarla en un espacio de centralidad a partir de mediados del siglo 20: el desarrollo científico y los medios de comunicación de masas, de los cuales destaca el papel fundamental de estos en la producción de imágenes y narrativas del riesgo (p. 282). En las políticas sociales dirigidas a la niñez, la noción de *riesgo* ha sido utilizada para significar el concepto de niñez en riesgo y se le ha asociado a las situaciones de pobreza y a la pobreza se le ha criminalizado (Fait, 2015, p. 68). La autora explica que “al pensar en la infancia como futuro, permite negar y evadir la realidad en la cual estamos inmersos” (Fait, 2008, p. 69). En términos de la política social, Fait (2008), argumenta que “los conceptos de focalización y grupos vulnerables o de alto riesgo, plantean una visión residual de la política social: al Estado sólo le corresponde actuar allí donde el mercado no llega (o donde no hay mercado)”, (p. 69).

Por consiguiente, la noción de riesgo es entendida como una construcción cultural. En cuanto al concepto de riesgo, Castel (1986), expresa que:

las nuevas estrategias implican la disolución de la noción de sujeto o de individuo concreto que es reemplazado por una combinación construida de factores, los factores de riesgo. Si lo dicho hasta aquí es exacto semejante transformación tiene importantes implicaciones para la práctica (p. 219).

Castel (1986) plantea que estas estrategias o políticas preventivas de riesgo promueven en consecuencia una nueva modalidad de vigilancia: la detección sistemática (p. 230). Sin embargo, con estas políticas:

no existe una relación de sujeto, porque ya no hay sujeto [...] lo que tratan estas políticas preventivas, no son ya los individuos, sino factores, correlaciones y reconstruyen una combinatoria de todos los factores susceptibles de producir riesgos, estadísticas de elementos heterogéneos. Descomponen al sujeto concreto de la intervención y reconstruyen una combinatoria de todos los factores susceptibles de producir riesgos (p. 231).

Lo discutido por Castel (1986) trae a consideración cómo las conceptualizaciones de *riesgo*, vulnerabilidad en las poblaciones, trastocan la visión y finalidad de la intervención en trabajo social. El uso de la noción de *riesgo* supone una generalización y por consiguiente se invisibiliza la particularidad o la necesidad de los sujetos. El enfoque de *riesgo* para la caracterización de los sujetos y su amplio uso en la política actual puede denominarse una estrategia de psicologización de los sujetos. Este cambio de enfoque hacia un sujeto generalizado altera los procesos de intervención ético-política del profesional de trabajo social y afecta la construcción del sujeto como sujeto político.

La psicologización de los problemas sociales tiene el efecto de no hacer visible las secuelas de la cuestión social, lo que contribuye a la opresión de grupos vulnerados en sus derechos que constituyen nuestro sujeto de intervención. Por tanto, la *cuestión social colonial* y su psicologización constituyen una categoría fundamental de estudio en el análisis de la política pública del *Programa de Trabajo Social Escolar* y de la intervención profesional del trabajador

social en el contexto escolar. Las políticas públicas del *Programa de Trabajo Social Escolar* presentan un marco filosófico y teórico que figuran como base para la organización y el funcionamiento de los servicios de trabajo social en las escuelas. Por lo cual, en este estudio es necesario conocer cuáles han sido los fundamentos filosóficos y las corrientes teóricas que han organizado y articulado el programa a través de los años, puesto que en estos se configura la naturaleza epistemológica y los aspectos teórico-metodológicos y ético-políticos de la intervención de parte de profesionales del trabajo social en el escenario educativo.

Cabe señalar, que el estudio de la base filosófica del PTSE se realizará, para identificar la influencia del positivismo en los procesos de trabajo del trabajador social en este ámbito. El positivismo ha sido la epistemología hegemónica desde el origen de la profesión de trabajo social en Puerto Rico. Como ciencia dominante ha sido utilizada para explicar la naturaleza de los problemas sociales y ha sido el marco de intervención los y las profesionales de trabajo social. Sin embargo, en este estudio desde una perspectiva marxista y crítica, es importante señalar que el positivismo es entendido como “un estilo de pensar lo social que tiene por límite el marco de la sociedad burguesa, que más que ser una “escuela” sociológica es la autoexpresión ideal del ser social burgués” (Netto, 1992, p. 35). Por lo cual, el análisis de las matrices teóricas que integran la política pública del PTSE es sustantivo, para conocer el marco conceptual desde el cual se han delineado las estrategias de intervención los y las profesionales de trabajo social en las escuelas y conocer sus posibles implicaciones en los sujetos y objetos de la intervención profesional en el contexto escolar.

En Puerto Rico, la epistemología positivista ha configurado el surgimiento de la profesión de trabajo social, así como la formación y la práctica del trabajo social. Enmarcada en

el positivismo, la Teoría General de Sistemas o la perspectiva sistémica ha sido una de las teorías dominantes en la profesión de trabajo social, siendo enseñada desde los procesos de formación y utilizada para entender y explicar las relaciones en sociedad. Esta teoría, aunque generada para entender el funcionamiento de los sistemas en la biología, es adaptada para explicar los sistemas sociales y aplicados en los procesos de análisis de trabajo social.

De acuerdo con Payne, entre los conceptos básicos de la teoría de sistemas se encuentra el que el estado del sistema orgánico está definido por cinco características: su estabilidad, homeostasis o equilibrio, diferenciación, no totalidad y reciprocidad (p. 179). Estas características entonces son aplicadas para la comprensión del sujeto individual y establecimiento de los fines de la intervención profesional. Sin embargo, Gianna (2015) argumenta que, desde la teoría general de los sistemas, “se descifran los fenómenos a partir del medio homogéneo de la matemática y se establece una unidad absoluta de la ciencia que excluye las diferencias” (p. 173). El autor explica que:

si se piensa el sujeto como un sistema social, se podría afirmar que su dinámica natural se inclina al equilibrio y que, a lo sumo, debe actuarse sobre aquellas partes que rompen con dicha dinámica, de modo de reestablecer los lazos sociales existentes y promover su carácter homeostático (Gianna, 2015, p. 175).

Gianna (2015) también explica que, desde la perspectiva sistémica, “la intervención profesional y su finalidad coloca el énfasis en la capacidad que poseen los individuos y a lo sumo los grupos sociales, para resolver sus problemáticas sociales mediante sus propios recursos” (p. 178). Su planteamiento es cónsono por lo expresado por Netto (1992), acerca de que el mecanismo usado por el Estado burgués en el capitalismo monopolista es convertir las

refracciones de la cuestión social en problemas sociales. Netto, (1992) argumenta que “así la ‘cuestión social’ es atacada en sus refracciones, en sus secuelas aprehendidas como problemáticas cuya naturaleza totalizante, si es asumida consecuentemente, impediría la intervención”, (p. 22).

De manera que, en el capital, el individualismo, además de ser utilizado como estrategia para el desarrollo de una conducta productiva a tono con la necesidad de reproducción del capital, también es utilizado como una estrategia para la atención de los problemas que las contradicciones de este sistema económico producen.

El trabajo social en las escuelas, como institución social ubicada en el ámbito de la esfera estatal constituye un espacio de poder para la privatización e individualización de los efectos de la *cuestión social* en el individuo y, por ende, de la psicologización de lo social. En la estrategia de psicologizar la cuestión social, se moraliza al individuo y a las relaciones sociales y se busca la inducción de comportamientos “normales” sobre los “anormales”, dirigidas al reforzamiento de características individuales como la autoestima (Gianna, 2015, p. 178). Un ejemplo particular de este proceso es la tendencia de privilegiar la educación en valores, ejemplificado por el debate surgido en Puerto Rico a marzo del corriente año, en torno a la otorgación de un contrato de 17 millones de dólares de parte del Departamento de Educación al *Joseph & Edna Institute of Ethics* dirigido a fomentar el desarrollo de valores en el estudiantado de escuelas públicas del país (De Jesús Rosa, 2018). De Jesús Rosa (2018) argumenta que la enseñanza de valores por parte del Estado tiene una intención ideológica, de aducir que la niñez y la juventud que participa del sistema de educación pública, incluyendo sus familias, no tiene valores, por lo cual se hace necesario que el gobierno asuma la responsabilidad de enseñárselos. El autor señala que con esta

acción “el gobierno le achaca a dicho sector poblacional la responsabilidad por los graves problemas sociales que se afrontan en el país lo cual permite al gobierno desvincularse de esta responsabilidad”, (De Jesús Rosa, 2018). Esta acción devela la tendencia a la moralización, a la responsabilización de los individuos y de las familias y es un claro ejemplo de cómo opera la psicologización de la cuestión social colonial en Puerto Rico.

En resumen, Gianna (2015) argumenta que la moralización y “psicologización de la cuestión social” de los individuos y las familias (red primaria) son los contenidos que subyacen en la finalidad de la intervención profesional (p. 183). El autor expone que:

la teoría general de sistemas en el trabajo social produce un corpus teórico que propone como finalidad de la intervención profesional la búsqueda de equilibrio de las relaciones sociales, lo cual produce un excesivo énfasis en la familia y en lo relacional, junto a la “inducción comportamental” y la psicologización de la “cuestión social”, abandonando cualquier perspectiva que apunte a efectivizar los derechos sociales , ya que las distintas problemáticas sociales, derivadas de la “cuestión social”, deben ser resueltas por los individuos y la familia (Gianna, 2015, p. 185).

La aplicación de la teoría general de sistemas o de otros marcos teóricos en el trabajo social escolar, trae a la luz el debate de la importancia de la integración de la teoría y la praxis, y del estudio de como las teorías demarcan el entendimiento de las situaciones y definen las estrategias de intervención profesional. Por otro lado, la aplicación de las teorías y respectivos modelos pueden posibilitar u obstaculizar el cumplimiento ético político de los procesos de trabajo de los y las profesionales de trabajo social escolar. De igual manera, los cambios en la

configuración y el alcance de las políticas sociales pueden tener un efecto directo en la provisión o en la restricción del servicio.

Desde los años ochenta y noventa, los cambios en el contexto económico y político mundial han producido la transición de los gobiernos hacia las políticas neoliberales. La adopción de políticas neoliberales ha traído como resultado reformas y reducciones en el gasto social. En otras palabras, el Estado minimiza su intervención, cambiando su rol de fiscalizador a facilitador de los mecanismos de mercado, promoviendo que la sociedad civil o el llamado tercer sector responda a las necesidades sociales. Montaña (1998) argumenta que:

si el Estado, empleador fundamental del asistente social, tiende a ser “minimizado” en su función social, si las políticas sociales, instrumentos centrales de intervención de éste profesional, son paulatinamente vaciadas de recursos, y si el Estado de Bienestar y las políticas sociales conforman una estrategia de hegemonía (que legitima y atribuye la tradicional “base de sustentación funcional-laboral” del Servicio Social), que cada vez más es sustituida por la estrategia de “libre mercado”, entonces estos profesionales tienden a ver reducidos y precarizados sus puestos de trabajo dentro de la órbita estatal (p. 12).

Este proceso se reconoce como uno de desprofesionalización, el cual tiene el efecto de descalificar de forma premeditada, el rango y la competencia profesional del y la profesional de trabajo social (Benito y Chinchilla, 2005). Según los autores este proceso va acompañado de la flexibilización laboral, “el cual se enmarca en principios de competitividad y bajo costo de mano de obra, condiciones propicias para estimular una economía de mercado” (Benito y Chinchilla, 2005, p. 15).

De acuerdo con Rogowski (2010), la desprofesionalización del trabajo social está vinculada al proyecto neoliberal, el cual resulta en el cuestionamiento del profesionalismo y la necesidad de que este sea controlado por el crecimiento del gerencialismo. Por esto, las políticas neoliberales imponen estándares de eficiencia, efectividad y parámetros de rendición de cuentas a los programas sociales. También tienen el efecto de privilegiar la esfera privada por sobre el espacio público y como resultado, favorecer la mercantilización de las políticas educativas.

La profesional de trabajo social que labora en las agencias públicas del Estado está viendo reducir sus espacios de trabajo, así como su estabilidad laboral. Esta realidad nos es referida por García Toro (2011) en su ponencia en la Septuagésima Asamblea de Trabajo Social: el sector público, al que hemos estado tradicionalmente vinculados, es uno de los que está severamente atacado y achicado intencionalmente por la vía de la privatización, respondiendo a los nuevos enfoques liberales de globalización. Parecería que este es ineficiente por naturaleza, y pocas veces nos cuestionamos que el Estado lo hace intencionalmente para así justificar su privatización, sin percatarnos que sólo desde el Estado se pueden garantizar los derechos humanos que tanto nos han costado (p. 15).

Sin embargo, privatizar los servicios o terciarizarlos no es indicativo de un aumento de la calidad, porque el control del Estado disminuye. Esto a su vez precariza los servicios a las personas, lo cual es un atentado hacia sus derechos. Vega Guzmán (1998) plantea que la sociedad es cada vez más individualizada, enfrenta un mayor estímulo de la corrupción, deshumanización y competencia, atentando especialmente contra los seres humanos que no tienen oportunidades. Indica que también “nos enfrentamos a un Estado que disminuye y

transforma su intervención en lo social, lo que obliga al Trabajo Social a construir nuevas estrategias de intervención mediante esfuerzos colectivos.”, (Vega Guzmán, 1998, p. 20).

El profesional de TSE es responsable de operacionalizar la política pública del *Programa de Trabajo Social Escolar*. La política pública para la organización y el funcionamiento de los servicios de TSE es la que establece los términos y condiciones para el ofrecimiento de estos servicios. Por tal razón, es relevante investigar acerca de estudios sobre la Política Pública del Programa de Trabajo Social Escolar como un medio para conocer qué aspectos se han estudiado y como estos estudios contribuyen al análisis que se persigue en esta investigación.

Uno de los estudios que realiza un análisis de la política pública del *Programa de Trabajo Social Escolar*, lo es el realizado por Contreras y González (2006). Las autoras investigaron acerca de la pertinencia de la Carta Circular Número 16- 2004-2005 del PTSE como política social. En particular, deseaban analizar si los objetivos y funciones de la carta circular, iban dirigidos y enfocados a trabajar en la situación de transformación económica y social que vivió nuestro país para el año 2006. Uno de los propósitos del estudio fue identificar las fortalezas y debilidades del PTSE en tres áreas: el rol de los trabajadores sociales escolares, su contribución con la implantación del programa y su pertinencia para con la política pública escolar del país. Entre los hallazgos más sobresalientes se encuentra la deseabilidad de que la Carta Circular 16- 2004-2005 del PTSE se enmiende para enfocarse más en la atención del escenario escolar y en redefinir las funciones estipuladas para que se pueda brindar un servicio más efectivo a los estudiantes y se libere a los trabajadores sociales escolares del exceso de carga burocrática y administrativa. Esto porque según indicaron la alta matrícula escolar para un solo trabajador social escolar y el exceso

de volumen de trabajo, afecta el seguimiento adecuado de las necesidades particulares de los estudiantes que son referidos a su atención, (Contreras y González, 2006).

En particular, Contreras y González (2006) observaron que las trabajadoras sociales escolares aprobaron los objetivos que establecía la carta circular. Sin embargo, opinaron que las funciones establecidas en la Carta Circular 16- 2004-2005 del PTSE son demasiadas y no podían realizarse bajo las condiciones actuales de trabajo. Muchas de las trabajadoras sociales escolares entendieron que la Carta Circular establecía exigencias burocráticas y administrativas que se desvían o no corresponden a las funciones intrínsecas del trabajo social y que ellas no estudiaron para atender dichas funciones. Como, por ejemplo: ofrecer pruebas de medición, representar al director en reuniones, otorgar becas y espejuelos y la sustitución de personal docente.

Por otro lado, la mayoría de las trabajadoras sociales escolares auscultadas aprobaron las estrategias de intervención requeridas por la Carta Circular, aunque nuevamente objetan la falta de recursos para ponerlas en práctica. En cuanto a las intervenciones profesionales, las respuestas estuvieron divididas. La mitad de las participantes contestó que es adecuada la manera en que diseñan sus proyectos de tratamiento y de intervención, mientras que la otra mitad contestó que no son adecuados por el tiempo, la infraestructura de la escuela, pocos recursos humanos, demasiadas reuniones, falta de cooperación de parte de los padres, (Contreras y González, 2006).

Con relación a los logros que establece la Carta Circular, las autoras encontraron que, igualmente la mitad de las profesionales está de acuerdo en principio, pero insistieron en que cada vez resulta más difícil por las condiciones de sobre trabajo. Hicieron referencia al exceso de estudiantes y sus familias que existen para cada trabajador social (más de 500) es utópico. En

cuanto, a los logros que desearían obtener mediante su esfuerzo, indicaron que se mejoren las condiciones de trabajo. Entre los logros que desearían cumplir respondieron: el cumplimiento de los estándares de la Carta Circular, nombrar más trabajadores sociales y desarrollar programas de apoyo para la intervención social y distribuir mejor el tiempo para lograr mayor intervención directa en los casos y menos tiempo en informes, (Contreras y González, 2006).

Otro estudio relacionado con la política pública del programa, lo fue el realizado por Almena y Santos (2005), acerca del apoyo que reciben los trabajadores sociales escolares. Entre las preguntas de investigación que se establecieron estuvieron: si los trabajadores sociales escolares percibían como adecuado el respaldo institucional, los recursos de apoyo institucionales, si estaban satisfechos con los recursos de apoyo, el respaldo físico que reciben, y el apoyo fiscal, humano para la realización de sus funciones. Los resultados revelaron que los trabajadores sociales escolares no perciben como adecuado el respaldo institucional ni se sienten satisfechos con los recursos de apoyo institucionales, el apoyo fiscal y humano, que se les provee para la realización de sus funciones, (Almena y Santos, 2005).

En resumen, hasta el presente, los estudios abordados revelan la necesidad de reestructurar la Carta Circular de Normas de Funcionamiento del PTSE del Departamento de Educación de Puerto Rico, en términos de la revisión de funciones, metodologías de intervención y articular recursos institucionales, fiscales y de apoyo para que los trabajadores sociales escolares puedan realizar su trabajo en unas condiciones laborales adecuadas. Esta reestructuración de la política pública que establece las normas y el funcionamiento del PTSE podría ejercer un efecto positivo en la concepción, en los actuales procesos de trabajo de los y las profesionales de TSE y podría traducirse en una mayor garantía de derechos de los y las

estudiantes que son atendidos en el Programa. Por lo que, esta investigación histórica crítica proveerá un marco de análisis de la política pública, como política social actual del PTSE.

Contexto Personal

Pensar la investigación en Trabajo Social, ligada a la idea tanto de producción del conocimiento como de construcción y de transformación social, implica reconocer y valorar la pluralidad de enfoques epistemológicos, teóricos y metodológicos (Cifuentes, 2013). Sin embargo, cuando se trata de abordar el análisis propio de la profesión de trabajo social en un ámbito específico como lo es el educativo, se requiere irremediablemente, de una perspectiva que facilite la introspección tanto de los elementos históricos que le constituyen, como de las contradicciones que forman parte inherente de sus procesos de trabajo. En otras palabras, se necesita de una aproximación que nos permita mirar hacia este escenario particular de intervención, desde una visión de totalidad en que se reconozca el juego de relaciones dinámicas, entre la práctica profesional del trabajador social en las escuelas del sistema público de enseñanza puertorriqueño y el contexto económico, político social y cultural donde acontece. Esta perspectiva que facilita la comprensión y explicación de este proceso dialéctico es la perspectiva crítica.

Otro aspecto relevante en la investigación social es reconocer el trasfondo de la mirada que el investigador le imparte a su objeto de investigación. Este referente aporta un recorte que circunscribe la conceptualización que el investigador hace sobre su problema de investigación. Por espacio de veinticinco años he ejercido la profesión de trabajo social en espacios diversos como el escenario de comunidad, clínico y el escolar. Como resultado de estos años de práctica he identificado la persistencia de categorías comunes en los distintos espacios de trabajo, como

lo son: el aumento de la pobreza, la precarización de recursos para la requerida solución de problemas y una idea generalizada acerca del trabajador social, como un profesional subsidiario, cuyas potencialidades se han visto disminuidas por los procesos de desprofesionalización, entre otras. Como ejemplo, en el año 2009, la legislatura presentó el proyecto de ley 346, conocido como *Ley para el rescate de una generación*, la cual, entre otros aspectos, proponía la eliminación del PTSE y la privatización de estos servicios. En el año 2013, se presentó la Resolución 82, la cual proponía ordenar a la *Comisión de Educación del Senado de Puerto Rico*, que realizara un estudio detallado sobre el rol que los trabajadores sociales están desempeñando en las escuelas del *Departamento de Educación*. Tales proyectos produjeron, por un lado, un clima de incertidumbre, que a la vez ha despertado mi interés de investigar y realizar un análisis de la política pública que establece las normas para la organización de nuestro programa.

Considero que el elegir ser profesional de Trabajo Social es un ejercicio que surge de la identificación de cualidades personales que te posibilitan el serlo. Provengo de una familia de padre y madre divorciados, que quedó constituida por mi madre como jefa de familia. Soy la mayor de tres hijos, siendo varones los dos menores. Como resultado de nuestros bajos recursos económicos, residí en residenciales públicos donde crecí, me desarrollé y conviví con los procesos de estigmatización y de opresión internalizada que persisten en los que viven en situación de "dependencia" del gobierno. Experimenté los efectos de la inestabilidad familiar producto de situaciones como alcoholismo y uso de sustancias, vivencias que maduraron mi carácter y fueron trazando el camino para lo que sería mi profesión: el Trabajo Social.

Cursé estudios de bachillerato y maestría en Trabajo Social en la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras. Fue en mis estudios de maestría, en el curso de Análisis de la

Realidad Social, dictado por el Prof. José Joaquín Parrilla, que nació mi interés por el estudio de nuestra realidad social y su vinculación con el Trabajo Social. La elección del tema de investigación de la tesis: *La Reforma de Bienestar Social y la Mujer Puertorriqueña, como proyecto de grado*, demuestra que mi formación académica en el nivel de maestría sentó las bases y el interés en proseguir los estudios doctorales en análisis de política social, meta establecida sin aún existir dicho grado. En la actualidad, a varios años de aprendizaje en el Programa Doctoral, puedo reconocer la influencia del curso de opresión y poder y su pertinencia en el análisis del servicio social en la contemporaneidad, marco referencial que ha solventado mis investigaciones del PTSE. En este último año he estado participando en el Comité de Trabajadores Sociales Escolares de la Comisión de Condiciones Laborales del Colegio de Profesionales de Trabajo Social en Puerto Rico, un espacio de discusión y de acción social por la precarización de las condiciones de trabajo y de los servicios educativos.

Tema de Investigación y Justificación

La Carta Circular Núm. 29- 2016-2017 de Normas para la organización y el funcionamiento del PTSE establece la política pública del *Departamento de Educación* para el funcionamiento de este programa. El PTSE ha provisto servicios en las escuelas públicas por espacio de noventa años (90). No obstante, desde la pasada década se han propuesto varios recursos legislativos para modificar el programa, realizando cambios sustanciales en el propósito o para eliminar los servicios de Trabajo Social en las escuelas, para que estos sean ofrecidos por instituciones privadas. Estas estrategias responden a las corrientes neoliberales de desregulación de parte del Estado y de flexibilización laboral.

El Trabajo Social en las escuelas es una de las prácticas que se ha hecho efectiva por su amplio campo de intervención. Sin embargo, de manera similar que otras profesiones, existe la percepción de alguna pérdida de legitimidad. Este estudio es un ejercicio fundamental para la comprensión de lo que constituye nuestro campo de intervención en el escenario educativo. Entendiendo la intervención como campo problemático en la medida que ella se constituye en el escenario cotidiano en el que se objetivan las manifestaciones de la *cuestión social* que atraviesan la vida cotidiana de los sujetos (Rozas, 2004, p. 220). Por lo cual, este proceso investigativo requerirá:

descifrar las mediaciones por medio de las cuales se expresa la cuestión social, para poder aprehender las varias expresiones que asumen en la actualidad las desigualdades sociales [...], para proyectar y forjar formas de resistencia y de defensa de la vida” (Iamamoto, 2003, p. 42).

Como investigación, tiene la finalidad de proponer alternativas para el desarrollo de servicios de Trabajo Social en el escenario escolar, con un enfoque de derechos humanos.

El propósito de este trabajo de investigación es realizar un análisis histórico-crítico del origen y el desarrollo de la política pública del *Programa de Trabajo Social Escolar* del *Departamento de Educación de Puerto Rico*, con particular énfasis en los cambios que ocurren desde los años noventa, en el marco neoliberal de la precarización y la focalización de la política social. Es ampliamente conocido que los orígenes del trabajo social acontecieron en las escuelas rurales del país y que el escenario escolar, fue el ámbito donde se iniciaron las pioneras de la profesión en Puerto Rico. Sin embargo, no existe un relato de la historia de la profesión del TSE que consideren los aspectos al interior del origen y desarrollo de la práctica profesional en el

escenario escolar. Por tal razón, es mi interés analizar el origen y el desarrollo del TSE, desde una perspectiva socio histórica. En segundo lugar, describir las mediaciones tanto en el proceso de institucionalización de la profesión en el escenario escolar, como en el proceso de trabajo de los trabajadores sociales escolares, en el contexto de la política neoliberal, la federalización de la educación pública y la mercantilización del derecho a la educación y cómo estas condicionan o determinan la práctica profesional. Los hallazgos de esta investigación pueden proveernos de un marco de referencia para una mirada a la práctica profesional actual del TSE. Por último, esta investigación busca poder conceptualizar los elementos necesarios para un TSE que responda a las necesidades actuales del sistema público de enseñanza. Esta investigación tiene la finalidad de analizar el origen y desarrollo de la Política Pública del Programa de Trabajo Social Escolar del Departamento de Educación de Puerto Rico, con énfasis en los cambios que ocurren desde los años noventa, en el contexto de la política neoliberal y la mercantilización del derecho a la educación.

Propósitos de Investigación

Finalidad

La finalidad de esta investigación es realizar una reconstrucción histórica- crítica del origen y el desarrollo del Trabajo Social en las escuelas en Puerto Rico y de la política pública del *Programa de Trabajo Social Escolar del Departamento de Educación de Puerto Rico*, con particular énfasis en los cambios que ocurren desde los años noventa, en el marco de la precarización y la federalización de la educación pública y la focalización de la política social en el contexto neoliberal, con la finalidad de conceptualizar los elementos necesarios para un trabajo social que responda a las demandas del estudiantado por su derecho a una educación de

calidad y asequible. En la investigación se recopiló información de las políticas públicas educativas, aprobadas y formuladas por el Gobierno Federal y el Estado, cartas circulares o políticas y manuales de procedimiento emitidos por el *Departamento de Educación*, entrevistas a profundidad a secretarios y ex secretarios de educación y supervisoras y ex supervisores del *Programa de Trabajo Social Escolar* y dos grupos focales de profesionales del trabajo social escolar del *Departamento de Educación de Puerto Rico*. Para analizar la información e interpretar los hallazgos obtenidos se utilizó el modelo de análisis de políticas educativas de David Hyatt, (2013).

Objetivos específicos

A fin de indagar la finalidad propuesta se plantean los siguientes objetivos:

1. Analizar el origen y el desarrollo del trabajo social en el escenario escolar desde una perspectiva socio histórica.
2. Problematizar los significados del discurso en las políticas públicas del PTSE en el periodo 1990 a 2018.
3. Comprender la práctica profesional de Trabajo Social como un proceso de trabajo entendiendo el objeto, los medios o instrumentos de trabajo y la propia actividad, o sea, el trabajo orientado a un fin que resulta en un producto en el escenario escolar en el periodo 1990 a 2018.
4. Conceptualizar los elementos necesarios para un TSE que se fundamente en el derecho a la educación.

Preguntas de investigación

Las preguntas de investigación que corresponden a los objetivos planteados son:

1. ¿Cuáles son y cómo se configuran las determinaciones sociohistóricas que inciden en el origen y el desarrollo del trabajo social en el escenario escolar en Puerto Rico?
2. ¿Qué significados se derivan del discurso en las políticas públicas del PTSE durante el periodo del 1990 al 2018?
3. ¿Cómo se configura la práctica profesional del Trabajo Social en el escenario escolar en el periodo del 1990 a 2018?
4. ¿Qué principios o elementos emergen para la organización de un PTSE, que promueva el derecho a la educación de los y las estudiantes?

Capítulo II Metodología

Diseño metodológico

En esta esta investigación se realizará un análisis histórico-crítico del origen y desarrollo de la política pública del Programa de Trabajo Social, y del proceso de trabajo de los y las profesionales del Trabajo Social Escolar. Rubin y Babbie (2011), argumentan que la investigación cualitativa es especialmente efectiva para estudiar los matices sutiles y comportamientos y para examinar procesos sociales a través del tiempo, lo cual es congruente con la finalidad de esta investigación (p. 448). Para lograr capturar la materialidad de los procesos sociales que configuran el objeto de intervención profesional en el escenario escolar, y promover la comprensión y el entendimiento de la raíz socioeconómica e histórico-cultural que subyace en las manifestaciones de la cuestión social colonial, es necesaria una metodología cualitativa:

porque sus metas y objetivos están dirigidas a proveer un entendimiento y una interpretación profunda del mundo social de los participantes de una investigación, aprendiendo acerca del sentido que ellos hacen de sus circunstancias materiales y sociales, sus experiencias, historias y perspectivas” (Ritchie et al., 2013, p. 4).

En este estudio es importante comprender la relación dialéctica entre el contexto sociohistórico y la política pública para el funcionamiento del PTSE en el sistema público de enseñanza. Por lo que, este acercamiento requiere de una metodología cualitativa porque en esta “los fenómenos son abordados con profundidad y examinados en detalle y se le brinda especial atención al contexto en que ocurre el objeto de estudio o en el cual se desenvuelve el sujeto de investigación” (Lucca y Berríos, 2003, p. 3).

Creswell, (2014) argumenta que, en el enfoque cualitativo, el problema surge de un vacío en la literatura, [...], de la necesidad de dar a conocer la voz de los participantes marginados y de los problemas de la vida real, encontrados en los lugares de trabajo, la casa, la comunidad, (p. 20). Esta característica confirma la aplicabilidad de una metodología cualitativa en este estudio porque, actualmente no existen investigaciones dirigidas a conocer acerca del desarrollo del PTSE en Puerto Rico, a partir del 1928 hasta el presente, que aborde las condiciones y circunstancias que mediaron la práctica profesional del trabajo social en el escenario escolar.

Este estudio se sitúa en el paradigma crítico porque en su aspecto ontológico, mira la realidad como una formada por factores materiales, culturales, políticos, sociales, económicos e ideológicos y por su intersección con todas las fuerzas presentes en la vida en sociedad, producto de los seres humanos (Guba y Lincoln, 1994, p. 10). El paradigma crítico promueve que, el investigador interactúe con el objeto de estudio. En este sentido, la investigadora reconoce que sus valores, conocimientos y experiencias, podrían ejercer alguna influencia en este estudio, por la posición que ha ejercido como trabajadora social escolar en el *Departamento de Educación*, por espacio de veintidós años.

Creswell (2014), argumenta que la investigación bajo el paradigma crítico con su visión de mundo de transformación contiene una agenda de acción para potenciar una reforma, que pueda cambiar la vida de los y las participantes, las instituciones en las cuales trabajan y la vida del investigador. En este sentido, el paradigma crítico hace posible la integración de la teoría y la práctica, y permite reconocer mi aportación como investigadora en la producción de conocimientos. Según Denzin y Lincoln, (1994), la metodología desde el paradigma crítico “es dialógica y dialéctica, busca transformar la ignorancia y los conceptos erróneos, aumentando la

conciencia de cómo las estructuras pueden cambiar y qué acciones son requeridas para lograrlo”, (p. 110). Este constituye uno de los fines primordiales de esta investigación.

Método de análisis de política

El análisis de la política social constituye una forma, aunque menos común, de investigación en la profesión de Trabajo Social (Burgos, 2011, p. 84). Montañó (2000) en referencia a Netto (1997) argumenta que “la cuestión social da base al surgimiento de la profesión de trabajo social cuando se transforma en objeto de intervención del Estado, mediante la instrumentalización de las políticas sociales cuyo ejecutor terminal es el asistente social” (p. 24). Por tanto, el análisis de las políticas sociales debería constituir un objeto fundamental de investigación por cuanto configuran el campo problemático de intervención de los profesionales de TSE. En esta investigación, para el análisis de la política social del *Programa de Trabajo Social*, se utilizará el *Marco de Análisis Crítico de Políticas* (MACP) de David Hyatt.

Descripción del Marco de Análisis Crítico de Políticas de Hyatt. Este marco está fundamentado en el análisis crítico del discurso de Norman Fairclough, previamente discutido en el marco conceptual, el cual integra el análisis del lenguaje y la teoría social como medio para entender los cambios sociales y culturales. El MACP tiene dos elementos principales de análisis: uno enfocado en la contextualización de la política y el otro en la deconstrucción de la política. El elemento de *contextualización de la política* persigue entender la política como un producto del contexto temporal de la cual es parte. De acuerdo con Hyatt (2013), “el análisis del contexto temporal es un análisis del contexto sincrónico (en el momento del tiempo), con la relevancia diacrónica (a través del tiempo)” (p. 46). En el análisis del contexto temporal o sincrónico se

consideran las maneras en que las ideologías prevalecientes influyen en el contexto actual de situación en que se produce el texto (Hyatt, 2005, p. 520).

El análisis del contexto temporal de Hyatt (2005), consiste en el análisis de: el contexto sociopolítico inmediato, el contexto sociopolítico a medio término; los individuos, organizaciones y estructuras sociopolíticas contemporáneas y la época -episteme o lo que cuenta como conocimiento o verdad en una era particular. El contexto sociopolítico inmediato se refiere a “la razón por la cual la política fue promulgada en ese tiempo particular, teniendo en consideración los conductores o promotores y la dirección de la política” (Hyatt, 2005, p. 47). El contexto sociopolítico a medio término conlleva considerar las eras políticas particulares o las relaciones sociales más amplias, que tienen influencia en la determinación de las políticas. Los individuos, organizaciones y estructuras sociopolíticas contemporáneas implican considerar los actores sociales que influyen en la representación del texto de la política y el impacto de estos individuos en el discurso de la política. Hyatt (2013) argumenta que “los grupos con el potencial de influir en la política pueden estar entre pequeñas comunidades discursivas como la sociedad a nivel macro y la cultura como un todo” (p. 48). La época o episteme incluye la manera en que se construye el conocimiento y es reforzado mediante el discurso.

En el contexto temporal, también se consideran dos elementos adicionales: los conductores de la política o los que la promueven y la dirección de la política. El último aspecto para considerar en el proceso de contextualización de la política es la garantía, la cual consiste en la justificación, autoridad o la racionalización establecida para algún acto, curso de acción, declaración o creencia. La garantía de la política puede ser establecida mediante tres racionalidades: la garantía de la política basada en evidencia creíble y veraz; la garantía basada

en los resultados, la cual se refuerza con la idea de que pasaría si la política no se implementa o los resultados negativos si se implementa una política alternativa (mitopoesis) y la garantía política, la cual justifica la política en términos del interés público, el bienestar público o la construcción de una buena sociedad.

El segundo elemento de análisis de las políticas es la *deconstrucción de la política*, el cual incluye: los modos de legitimación de la política (autorización, racionalización, evaluación moral y mitopoesis o legitimación mediante las narrativas; la interdiscursividad y la intertextualidad; la evaluación (inscrita o evocada); las presuposiciones y por último el análisis de la construcción léxico gramatical del texto. La deconstrucción de la política implica descubrir el proceso de naturalización de la política. Se deconstruye la política mediante herramientas derivadas del análisis crítico del discurso de Fairclough, (1995) y el análisis crítico literario de Hyatt, (2005).

En primer lugar, el proceso de deconstrucción de la política conlleva identificar los modos de legitimación de la política, que es el proceso mediante el cual las políticas son justificadas a la audiencia vinculándolas a las normas y valores dominantes y están relacionados con los modos de garantía discutidos (Hyatt, 2013, p. 52). Hyatt (2013) hace referencia a los cuatro modos de legitimación discutidos por Fairclough (2003), que se consiguen a través del discurso: la autorización, que se consigue por referencia a la tradición, autoridad, costumbre, ley y en personas en las cuales algún tipo de autoridad institucional delegada (p. 52). El segundo modo de legitimación es la racionalización, que se refiere al valor y la utilidad de una acción social institucionalizada, la validez de una acción particular. El tercer modo es la evaluación moral, que es la legitimación en referencia al sistema de valores y el cuarto modo de

legitimación es la mitopoiesis o legitimación mediante las narrativas, que son fabulas o creencias que nos aconsejan acerca de los resultados positivos o negativos de particulares cursos de acción.

El segundo elemento de deconstrucción de la política es la interdiscursividad y la intertextualidad. La interdiscursividad es la identificación de cómo interactúan diferentes discursos en un mismo texto o habla. Hyatt (2013) indica que “los textos establecen su legitimidad basados en suposiciones de sentido común y visiones de mundo, en referencia a otros textos, géneros, discursos e individuos” (p. 53). La intertextualidad es cuando el discurso es referenciado por otros textos, que se identifica claramente o que se deriva de otros textos, como, por ejemplo, citas y referencias.

El tercer elemento de deconstrucción es la evaluación la cual se subdivide en dos categorías: la evaluación inscrita, la cual se proyecta en el uso de términos específicos, como por ejemplo excelente o terrible, que muestran actitudes de juicio del que produce el texto; y la evaluación evocada que se refiere al uso de términos o palabras en el texto de la política, que no denotan la actitud del que produce el texto, pero deja el juicio de valor en el lector, como por ejemplo el uso de términos como reforma, liberalización, descentralización, convergencia, desregulación e innovación que aparentan ser palabras neutrales, pero “evocan” la evaluación del que lee la política (Hyatt, 2013, pp. 54-55).

El cuarto y quinto elemento de deconstrucción de la política son las presuposiciones y la construcción léxico gramatical. Las presuposiciones ayudan a representar construcciones de realidades convincentes, mediante varias características léxico gramaticales como el uso de preguntas negativas las cuales presuponen ciertas respuestas; el uso de verbos fácticos, adjetivos y adverbios, que presuponen sus componentes gramaticales o describen entidades y procesos que

ellos presuponen y por tanto lo representan como hechos y el uso del cambio de estado de los verbos los cuales presuponen la factualidad del estado previo del verbo. Por su parte, la construcción léxico gramatical es el análisis del uso de pronombres, voz y tiempos en el texto de la política, porque estos pueden actuar como parte de la construcción léxico gramatical de una realidad. Según Hyatt (2013), los pronombres pueden ser utilizados para la inclusión o exclusión de grupos (p. 842). La selección de la voz activa o pasiva puede estar motivada por el interés de asumir responsabilidad o por el contrario atribuir la responsabilidad a otros. El tiempo y el aspecto son utilizados para construir un entendimiento de los eventos y hacer que sean vistos como verdad, relevantes o significativos. En resumen, a nivel del texto se realiza un análisis descriptivo o análisis textual; en la dimensión de análisis de la práctica discursiva, se realiza una interpretación o análisis del proceso y en el nivel más amplio de la práctica sociocultural, se realiza una explicación o un análisis social. La Tabla 1 resume el marco de análisis crítico de políticas de Hyatt (2013).

Tabla 1*Resumen del marco de análisis crítico de políticas de Hyatt (2013)*

Contextualización de la política	Deconstrucción de la política
A. Contexto temporal	A. Modos de legitimación
1. Contexto sociopolítico inmediato	1. Autorización
2. Contexto sociopolítico a medio término	2. Racionalización
3. Individuos, organizaciones y estructuras sociopolíticas contemporáneas	3. Evaluación moral
4. Época o episteme	4. Mitopoesis
B. Conductores de la política o los que promueven la política, los niveles de la política y la dirección de la política	B. Interdiscursividad e intertextualidad
C. Garantía	C. Evaluación Inscrita o Evocada
	D. Presuposiciones/Implicación
	E. Construcción léxico gramatical

Estrategias de Recolección de Información

La investigación cualitativa utiliza abordajes metodológicos basados en principios teóricos tales como la fenomenología, la hermenéutica, la interacción social y el constructivismo, y emplea métodos de recolección de datos cualitativos con el propósito de describir la realidad tal y como la experimenta la gente en su cotidianidad y en sus relaciones sociales (Lucca y Berríos, 2003). Una de las características de la investigación cualitativa es que en esta el investigador o investigadora requiere de múltiples recursos de datos (Creswell, 2014). Entre los recursos para la recopilación de datos que se utilizaron en esta investigación se encuentran: la entrevista a profundidad, a personas claves, los grupos focales y el análisis de documentos tales como las políticas y cartas circulares y otros documentos relevantes al propósito de la investigación.

Entrevistas a profundidad

Las entrevistas a profundidad siguen el modelo de una conversación entre iguales, en que el propio investigador es el instrumento y no lo que está escrito en el papel (Monje, 2011, p. 150). De acuerdo con Taylor y Bogdan (1994) las entrevistas cualitativas han sido descritas como no directivas, no estructuradas, no estandarizadas y abiertas (p. 101). En la investigación cualitativa, la entrevista busca entender el mundo desde la perspectiva del entrevistado y desmenuzar los significados de sus experiencias (Álvarez-Gayou, 2009). El propósito de la entrevista en la investigación cualitativa es "obtener descripciones del mundo de vida del entrevistado respecto a la interpretación de los significados de los fenómenos descritos", (Khale, 1996, citado en Alvarez-Gayou, 2009, p. 109). Cabe señalar que, mediante la entrevista el investigador enmarca histórica y socialmente, las experiencias personales de sus entrevistados y busca comprender los procesos sociales que subyacen a las valoraciones o interpretaciones subjetivas individuales (Gordo y Serrano, 2008).

La entrevista a profundidad constó de una entrevista semi estructurada con una guía de preguntas, que tenía los temas centrales de la investigación y los tópicos que fueron necesario abordar, pero con suficiente apertura para poder integrar aspectos o temas que fueran necesarios abordar en las entrevistas (Anejos 1 y 2). En las entrevistas a profundidad se describió con detalle el objetivo de la investigación, se les explicó a las personas participantes porque fueron seleccionadas para la entrevista y la necesidad de grabación de la conversación como requisito de la investigación cualitativa, para el proceso de análisis de datos posterior (Corbetta, 2007, p. 362). Es importante indicar que en esta investigación se consideró la entrevista a informantes clave, quienes pudieron proporcionar información sobre *la situación local* de donde se realizó el

estudio o podían asistir a la investigadora en la obtención de cooperación, localizando o contactando posibles participantes, (Valles, 1999).

Grupos focales

También, se utilizó la estrategia de los grupos de discusión o grupos focales, (Anejo 3). Según Burgos, (2011), un grupo focal puede conceptualizarse como una reunión de un grupo de personas, seleccionadas por investigadores e investigadoras para discutir y elaborar, desde la experiencia personal, la temática o hecho social de interés para la investigación. A través de esta técnica se trata de profundizar en las expectativas, conocimientos, opiniones e ideologías expresadas por aquéllos que tienen que ver o que están directamente involucrados en la realidad social que se quiere investigar.

Análisis de documentos

En el análisis de documentos se utilizó una planilla de información que incluye que guía de preguntas para el análisis de políticas (cartas circulares) y documentos institucionales, dirigidos a la implementación de la política pública del *Programa de Trabajo Social Escolar en el Departamento de Educación de Puerto Rico*, (Anejo 4). Las preguntas de análisis de los documentos estaban enmarcadas en el marco de análisis crítico de políticas de David Hyatt. La guía de preguntas comprendió las dos dimensiones principales del análisis crítico de políticas, de la contextualización y deconstrucción de las políticas públicas bajo y estudio, cada dimensión con sus respectivos elementos de análisis. En el análisis de documentos se consideró los documentos constitutivos del PTSE, particularmente aquellos del periodo de 1990 a 2018. Entre los documentos a analizados se encuentran los siguientes: La Ley ESSA de 15 de diciembre de 2016, Ley por el Éxito de cada Estudiante, Ley Núm. 85, del 29 de marzo de 2018, Ley de

Reforma Educativa de Puerto Rico la Ley 149 del 15 de julio de 1999, según enmendada, Ley Orgánica del Departamento de Educación; la Ley 18, Ley de Escuelas de la Comunidad y las cartas circulares de Normas y Organización del PTSE de los años 1986-1987, 1998-1999, 2004-2005, 2008-2009, 2010-2011 y las más reciente del año 2016-2017; el Manual de Trabajo Social Escolar del año 1976, el Manual de Procedimientos del Programa de Trabajo Social Escolar del 2012 y el Manual de Intervención Terapéutica en las Escuelas del año 2013. Fueron evaluados otros documentos que sean identificados como pertinentes en el proceso de investigación.

Muestra - Unidades de Información

Selección de unidades de información

La finalidad de esta investigación es realizar una reconstrucción histórica y crítica del origen y el desarrollo del Trabajo Social en las escuelas en Puerto Rico y de la política pública del *Programa de Trabajo Social Escolar del Departamento de Educación de Puerto Rico*, con particular énfasis en los cambios que ocurren desde los años noventa. Este tema requirió de una muestra que tuviera conocimientos prácticos y experienciales que contribuyeran al conocimiento del objeto de estudio. Esta especificidad, hace necesario un tipo de muestra no probabilística dirigida, porque esta muestra reúne unas características predeterminadas (Faulkner y Faulkner, 2009, p. 78). Esta es una estrategia en la que se selecciona deliberadamente escenarios, personas o eventos particulares por la información importante que pueden proveer, que no pueden ser obtenidas de otras alternativas (Maxwell, 2013, p. 235).

El estudio de la política pública del *Programa de Trabajo Social Escolar* se torna complejo, debido a la particularidad y a la complejidad del tema. Por tanto, fue necesario incluir una muestra, expertos que tuvieran conocimientos y experiencias en cuanto a la preparación e

implementación de estas políticas, según los años en que fueron emitidas. En las muestras de expertos, el investigador intenta encontrar datos de calidad de profesionales, todos ellos de un área en común o con conocimientos afines con la intención de encontrar material especializado sobre el problema bajo estudio (Manual APA, 2007). Por tanto, la muestra estuvo constituida por exsecretarios del *Departamento de Educación* que bajo su incumbencia se emitió política pública para el funcionamiento del PTSE y del cual la investigadora tenga acceso a la política pública necesaria. En la muestra de expertos se incluyó a profesionales del *Trabajo Social Escolar* que ocuparon posiciones de dirección y supervisión en el PTSE, en el *Departamento de Educación*, para los años en que las políticas públicas fueron emitidas. Los seleccionados debieron reunir el criterio de haber laborado en el *Departamento de Educación* en la década de los años ochenta y noventa, o estar laborando actualmente y contar con un mínimo de 10 años de experiencia de trabajo o de haberse retirado no más de 10 años del *Departamento de Educación de Puerto Rico*. Este criterio se estableció para poder cumplir con los objetivos de la investigación dirigidos a problematizar los significados del discurso en las políticas públicas del PTSE en el periodo 1990 a 2018, a comprender la práctica profesional de *Trabajo Social Escolar* en el periodo 1990 a 2018 y a conceptualizar los elementos necesarios para un TSE que se fundamente en el derecho a la educación.

El tema bajo estudio también requirió de la participación de personas que conocieran los cambios y las transformaciones que han ocurrido en el *Programa de Trabajo Social Escolar* o de información relevante que facilite la comprensión del estado actual del PTSE. En este caso, se requirió de la participación de profesionales de *Trabajo Social Escolar*, porque como ejecutores

de la política pública del PTSE, poseen conocimientos y experiencias con las que podían contribuir con la finalidad y propósitos de esta investigación.

La selección de los y las participantes se realizó mediante una muestra en cadena o por redes “bola de nieve”, en que se identificó una muestra de informantes clave y se añadió a la muestra, otros posibles participantes identificados por los ya entrevistados, que cumplieran con la especificidad de los criterios que se establecieron para la participación en el estudio. Esta muestra es apropiada cuando los miembros de una población especial son difíciles de localizar (Rubin y Babbie, 2011, p. 358). Se seleccionaron nueve profesionales del trabajo social escolar, los cuales participaron en el grupo focal. La selección de participantes estuvo regida por los criterios siguientes: profesionales del trabajo social escolar que hayan trabajado un mínimo de 10 años en el *Departamento de Educación*; que se encontraran laborando en las áreas geográficas particulares: Área Metropolitana, Área Central Rural y pueblos costeros fuera del Área Metropolitana, seleccionando tres por cada área geográfica y se hizo una selección de un profesional por cada década de los años que cubre el estudio, década del noventa al 1999, década del 2000 al 2009, y de la década del 2010 al año 2018, (ver Tabla 2). Entre los y las participantes del grupo focal se consideró, además, a profesionales de trabajo social escolar que se acogieron a su retiro laboral del *Departamento de Educación*, durante los años que comprende este estudio. Las personas retiradas que participaran del estudio también debieron poseer un mínimo de diez (10) años de experiencia laboral en el *Departamento de Educación*.

Tabla 2*Distribución de participantes por área geográfica y década bajo estudio*

Área geográfica	Década		
	1990 - 1999	2000 – 2009	2010 - 2018
Área Metropolitana	1	1	1
Área Central – Rural	1	1	1
Pueblos Costeros (No en Área Metro)	1	1	1

Consideraciones Éticas

La propuesta de la investigación fue presentada al *Comité Institucional para la Protección de los Seres Humanos (CIPSHI)* para su análisis y aprobación. Se informó a los y las participantes los propósitos de la investigación, la metodología y el alcance de la investigación. Se les orientó acerca de su contribución a la realización del estudio y al desarrollo de conocimientos del tema e implicaciones que puedan tener los hallazgos de la investigación. También se les ofreció información con relación a personas a contactar en cuanto a cualquier pregunta que surgiera en el proceso. Se discutió que la participación era libre y voluntaria. Se les informó de su derecho a retirar su participación en el estudio, en cualquier momento.

Fueron informados acerca de que la identidad de los o las participantes no se hará pública, excepto en el caso de los exsecretarios o directores y directoras de programa que participen en las entrevistas a profundidad. Se les explicó cómo se utilizarían los datos que se obtuvieran en la investigación. Se les explicó que de confirmarse el interés en participar, se les proveería una copia de las Cartas Circulares o políticas del PTSE, que serían las políticas públicas objeto de estudio en la investigación, la del año 1999, la del periodo que laboró y la más reciente del año 2016 o 2018. También se les proveyó la guía de preguntas correspondiente.

Además, se les informó el día, fecha y lugar en que se realizaría el proceso de entrevista. Se realizaron gestiones para la solicitud de subvención económica para otorgar incentivos a los y las participantes del estudio. De no ser concedidos los fondos económicos para la investigación, los participantes serán informados acerca de que no recibirán beneficios o compensación por participar.

Los y las participantes completaron una hoja de consentimiento, que informó los aspectos éticos tenidos en cuenta en el estudio. Esta hoja de consentimiento contenía información acerca de las características del estudio que podían afectar la decisión de participar en el mismo (Rubin y Babbie, 2014, p. 78). Se les explicó que, de confirmarse el interés en participar, se les enviaría una copia digital o impresa del consentimiento informado. Se les informó que como parte de la investigación se grabaría en audio las entrevistas a profundidad y la discusión en los grupos focales. Se les explicó que las grabaciones serían transcritas y guardadas por 3 años y que posteriormente serían destruidas.

Procedimientos de Análisis

El análisis de datos cualitativos se considera una examinación no numérica e interpretación de las observaciones con el propósito de descubrir los significados y patrones que subyacen en las relaciones, involucra una interrelación continua entre la recolección de datos y la teoría (Rubin y Babbie, 2011, p. 478). Un principio básico de las investigaciones cualitativas es que el proceso de análisis de datos debe realizarse, de manera simultánea con el recogido de datos (Coffey y Atkinson, 1996, p. 2, citado en Maxwell, 2008, p. 236). Un analista cualitativo debe revisar los datos de manera continua para verificar si los constructos, las categorías, las

explicaciones y las interpretaciones le hacen sentido y si reflejan la naturaleza del fenómeno (Patton, 1999).

Entre las estrategias que se asumieron para el análisis de datos se encuentran las siguientes: una vez realizadas las entrevistas a profundidad y el grupo de enfoque se procedió a hacer la transcripción de las entrevistas. Luego se realizó un análisis de la transcripción de las entrevistas, de las notas recogidas durante las observaciones y de los documentos según la planilla de información o guía para el análisis crítico de documentos. Se escribieron notas o en un diario de campo para ir desarrollando ideas sobre posibles dimensiones de análisis que se reflejaran en las entrevistas. Luego se identificó categorías de análisis temático mediante la identificación de patrones y de temas emergentes. Se le asignó códigos a los datos analizados y se preparó un libro de categorías para el análisis de la recopilación de datos. En el libro de categorías se utilizó códigos derivados del marco conceptual y códigos emergentes de las entrevistas o grupos focales. Los datos recogidos fueron analizados. El proceso de análisis de los textos de las entrevistas a profundidad y del grupo focal se realizó mediante la transcripción y posterior uso del Programa NVIVO para categorizar y analizar la información recopilada.

Para el análisis de los datos recogidos en las entrevistas y en los grupos de enfoque se utilizó el marco de análisis crítico de políticas de Davis Hyatt, con sus elementos principales de contextualización y deconstrucción de la política, con sus respectivas categorías de análisis, teniendo como referencia, el modelo tridimensional del discurso de Norman Fairclough. El enfoque de análisis crítico del discurso fue relevante para este estudio porque permitió el análisis de las cartas circulares o políticas del PTSE y otros documentos relacionados con la práctica del trabajo social en el escenario educativo, en el marco de si estas reproducen el poder o el abuso de

poder o la dominación en la política que establece la organización y el funcionamiento del trabajo social en las escuelas públicas. El análisis crítico del discurso en los textos evaluó la presencia de representaciones sociales, actitudes e ideologías, así como los modelos mentales que son reproducidos en el texto como discurso, que pudieran vulnerar o propiciar el mantenimiento de las relaciones de poder y de opresión, violentando los derechos de los y las estudiantes y sus familias, a obtener una educación de calidad y que a su vez que atienda las necesidades particulares del estudiantado.

Criterios de calidad

En la investigación cualitativa, el o la investigadora, se constituye en el instrumento humano que recopila, interpreta y analiza la información. Esto requiere de mecanismos para asegurar la validez y confiabilidad de los hallazgos, a través de entrenamiento y técnicas de análisis (Cortés, 1997, p. 78). En la investigación cualitativa existen diversas formas para asegurar la validez y la confiabilidad de los hallazgos; algunas de ellas se relacionan con el investigador, otras con la recolección de datos y otras con el análisis de la información (Patton, 1990, citado en Cortés, 1997, pp. 78-79). La credibilidad o validez interna, se refiere al grado en el que los hallazgos de un estudio representan los significados de los y las participantes de la investigación (Lincoln & Guba, 1985, citado en Lietz y Zayas, 2010).

Al establecer mecanismos y procedimientos de calidad se busca prevenir el posible sesgo de la investigadora, mantener el rigor de la interpretación y análisis, reducir el impacto de la persona que entrevista en las respuestas de las personas entrevistadas y proteger la identidad de los sujetos cuando así se ha acordado (Anderson, 2011). La autora expone dos criterios importantes para garantizar el rigor en la investigación: la validez, la cual se relaciona con la

honestidad y la autenticidad de los datos de la investigación, y la confiabilidad, que se relaciona a la reproducción y estabilidad de los datos. Palacios y Sánchez (2013), argumentan que la propuesta de Lincoln y Guba (1985) es en la que mayormente se posicionan los investigadores para evaluar la calidad o validez de la investigación cualitativa y se basa en los criterios de credibilidad, transferibilidad, dependencia o consistencia y confirmabilidad (p. 583). En esta investigación estos criterios serán utilizados para asegurar el rigor científico en la investigación.

Cadenas (2007) expone que “la credibilidad es el grado o nivel en el cual los resultados de la investigación reflejan una imagen clara y representativa de una realidad o situación dada” (p. 6). Esta se consigue cuando los datos recogidos son validados por los participantes del estudio. Una de las estrategias principales para asegurar la credibilidad del estudio es el proceso de triangulación. La triangulación o el proceso de verificar la congruencia entre múltiples recursos de información, es el proceso donde se verifica la exactitud o precisión de los hallazgos e interpretaciones de la información recopilada en la investigación. Barusch et al. (2011), argumentan que la triangulación como estrategia para establecer la credibilidad del estudio, puede incluir múltiples datos, métodos, analistas y teorías; y que se refiere a la recolección de datos de múltiples recursos, por ejemplo: entrevistas, observación, documentos, y grabaciones en vídeo, como recursos de datos en un estudio (p. 12). En este estudio se utilizó las estrategias de triangulación de datos, triangulación teórica, interrogación de pares y cotejo de los miembros del Comité de Disertación. Además, se utilizó la triangulación de datos de múltiples recursos tales como las entrevistas, los grupos de enfoque y el análisis de documentos.

En el criterio de credibilidad o justicia e imparcialidad se busca que todos los puntos de vista de los participantes en el problema que se estudia, sus perspectivas, argumentos y voces

aparezcan en el texto cualitativo (Moral, 2006, p. 158). Esto implica la necesidad de un proceso de reflexividad continuo, que es otro criterio que asegura la validez en la investigación cualitativa que integra el análisis crítico de discurso (Rogers y Schaenen, 2014, p. 123). De acuerdo con Creswell (2014), una investigación cualitativa adecuada contiene comentarios de los y las investigadoras en torno a cómo la interpretación de resultados puede estar influenciada por los antecedentes o conocimientos, tales como el género, cultura, historia y origen socioeconómico de él o la investigadora (p. 202). Este proceso de reflexión continua requiere del reconocimiento de parte de la investigadora de sus propios prejuicios, creencias y concepciones, en torno al tema a investigar y estar consciente de evitar el sesgo en el análisis de los datos y presentación de los hallazgos en la investigación. Esto evita el ejercer una influencia indebida en los resultados de la investigación.

La transferibilidad o aplicabilidad (validez externa) se refiere a la posibilidad de transferir los resultados obtenidos en ese contexto a otros contextos de similares condiciones, bajo una situación de investigación en idénticas condiciones (Rodríguez et al., 2005, p. 148). Shenton (2004) argumenta que, es importante proveer suficiente información del fenómeno bajo investigación para que los lectores tengan un entendimiento apropiado de este, facilitando el que puedan comparar las instancias del fenómeno descrito en el informe de la investigación, con aquellas que están viendo emerger en sus situaciones (p. 70). Según Hernández et al. (2010), para que sea posible la transferencia del estudio el o la investigadora debe describir con toda amplitud y precisión el ambiente, los participantes, los materiales y momento del estudio, entre otros detalles significativos. Los autores recomiendan que para ayudar a que la posibilidad de transferencia sea mayor, es necesario que la muestra sea diversa (Hernández et al., 2010, p. 478).

También se recomienda una recogida abundante de datos, en términos de que “la diversificación de la información recogida permitirá una más fácil comparación entre distintos escenarios.”, (Rodríguez et al., 2005, p. 150).

La dependencia o consistencia se refiere a la confiabilidad o estabilidad de los datos. Creswell (2014) sugiere que para lograr la validez en la investigación cualitativa es recomendable utilizar múltiples acercamientos para validar la precisión de los hallazgos de la investigación (p. 201). Para demostrar la consistencia de los datos el autor identifica que “la triangulación de datos provee validez al estudio si los diferentes datos recogidos convergen en unos temas en particular” (Creswell, 2014, p. 201). También reconoce como importante la estrategia de validación de la información por los entrevistados, revisando el informe final o extractos de los datos recogidos (Creswell, 2014). La confiabilidad también se logra mediante la descripción detallada de los hallazgos de la investigación. Se utilizarán las estrategias mencionadas en la investigación.

La confirmabilidad o auditabilidad está relacionada con la habilidad de otros de confirmar o corroborar los hallazgos del estudio (Drisko, 1997; Lincoln & Guba, 1985, citado en Lietz y Zayas, 2010, p. 197). Palacios y Sánchez (2013), plantean que para que la investigación cumpla con el este criterio el o la investigadora, debe exponer de manera detallada la relación existente entre los hallazgos y los datos obtenidos en el estudio. En este sentido, este criterio facilita el entendimiento de que los hallazgos no son producto de los intereses del o la investigadora. Para cumplir con este criterio el investigador cualitativo debe facilitar la documentación que haga posible tal inspección: guiones de entrevista, transcripciones y todo tipo de documento en los que se pueda seguir el rastro de su trabajo intelectual (Valles, 1999, p. 104).

Palacios et al. (2013), plantean que para que la investigación cumpla con el criterio de confirmabilidad deben asumirse las estrategias de: comprobación de los participantes, recogida mecánica de datos, triangulación y explicar el posicionamiento del investigador, (p. 583). Todas fueron asumidas en esta investigación.

Capítulo III Resultados Análisis de documentos

Los resultados de esta investigación serán discutidos en dos capítulos. En este capítulo se presentan los hallazgos obtenidos mediante la recopilación de información que se desprende de las políticas públicas educativas, aprobadas y formuladas por el Gobierno Federal y el Estado, cartas circulares o políticas y manuales de procedimiento emitidos por el Departamento de Educación. En el capítulo siguiente se discutirá el análisis de las verbalizaciones en el que se incluyen las entrevistas a profundidad a secretarios y ex secretarios de educación y supervisoras y ex supervisores del Programa de Trabajo Social Escolar (PTSE) y dos grupos focales de profesionales del Trabajo Social Escolar del Departamento de Educación de Puerto Rico. Para analizar la información e interpretar los hallazgos obtenidos durante la investigación se adaptó el modelo de análisis de políticas educativas de David Hyatt recuperando conceptos claves de relevancia para el análisis de los documentos.

Análisis de Documentos; Legislaciones, Políticas Públicas y Manuales de Procedimiento

Los documentos institucionales que forman parte de esta investigación se dividen en tres tipos de documentos públicos: leyes aprobadas por el gobierno federal y estatal, leyes aprobadas por la rama legislativa y ejecutiva, cartas circulares o políticas emitidas por el Departamento de Educación y manuales de procedimientos del Programa de Trabajo Social Escolar. Las políticas públicas educativas que forman parte de este análisis son: la Ley *No Child Left Behind*, la Ley *Every Student Succeeds Act* (ESSA), La Ley 18 de Desarrollo de Escuelas de la Comunidad, la Ley 149, la Ley Orgánica del Departamento de Educación de Puerto Rico, y la Ley 85, Ley de Reforma Educativa de Puerto Rico. Para analizar los documentos institucionales del DE se seleccionaron las cartas circulares del PTSE del año 1986, 1999, 2004, 2007, 2010 y la más

reciente del año 2016. Los manuales que fueron analizados son: el Manual de Procedimientos de Trabajo Social Escolar del año 1976, Manual de Procedimientos de Trabajo Social Escolar del año 2012 y el Manual de Intervención Terapéutica del 2013.

Como parte del proceso de análisis se elaboró una planilla enmarcada en las dos dimensiones principales del análisis crítico de políticas: la *contextualización* y la *deconstrucción* de las políticas públicas bajo estudio y para cada una de las dimensiones se seleccionaron solo algunos de los elementos correspondientes a cada dimensión. En la dimensión de contextualización para el análisis se utilizó el elemento de *contexto temporal* y particularmente, el *contexto sociopolítico* inmediato el cual se refiere a “la razón por la cual la política fue promulgada en ese tiempo particular, teniendo en consideración los conductores o promotores y la dirección de la política” (Hyatt, 2005, p. 47). Se añadieron dos elementos o categorías adicionales relacionados a la finalidad de este estudio los cuales son: la *incidencia del documento en cómo se configura o se ha configurado el PTSE* y la *incidencia del documento o la política analizada en los cambios o transformaciones que ha experimentado el PTSE* y los *derechos educativos de la niñez y juventud en Puerto Rico*.

En la dimensión de la deconstrucción de la política se consideraron los elementos de *modos de legitimación*, la *interdiscursividad e intertextualidad*, la *evaluación inscrita o evocada*, las *presuposiciones o implicación* y la *construcción léxico gramatical*. En cuanto a los modos de legitimación de la política se determinará si la política se justifica mediante la autorización la cual se consigue por referencia a la tradición, autoridad, costumbre, ley y en personas en las cuales algún tipo de autoridad institucional les es delegada. El segundo modo de legitimación es la racionalización, que se refiere a la acción y utilidad de una acción social institucionalizada, la

validez de una acción particular. El tercer modo de legitimación es la evaluación moral, que se refiere a que la política se legitima en referencia al sistema de valores. El cuarto modo de legitimación es la mitopoiesis, en el cual la política se justifica mediante las narrativas.

El segundo elemento en la deconstrucción de la política es una categoría emergente y es evaluar cómo la política reproduce en el texto del documento las relaciones de poder y dominación, desigualdad social y formación de identidades. El tercer elemento es la interdiscursividad e intertextualidad. La interdiscursividad es la identificación de cómo interactúan diferentes discursos en un mismo texto o habla. Mientras que la intertextualidad es cuando el discurso es referenciado por otros textos, que se identifica o se deriva de otros textos, como, por ejemplo, citas y referencias. En la investigación se explorarán los discursos que emergen de la construcción que hace la política acerca del estudiante y su familia. También, se determinará que construcción hace la política acerca del trabajo social escolar o la pertinencia para comprender la construcción del PTSE. Además, se verificará que construcción hace la política acerca de las situaciones o demandas de servicios de que estudiantes, familias o personal docente que podrían presentar al profesional de Trabajo Social Escolar o ser objeto de su atención.

El cuarto elemento que será utilizado es valorar qué tipo de evaluación proyecta la política, si es una evaluación inscrita o es evocada. La evaluación inscrita se proyecta en el uso de términos específicos, como, por ejemplo: excelente o terrible, que muestran actitudes de juicio del que produce el texto. La evaluación evocada se refiere al uso de términos o palabras en el texto de la política, que no denotan la actitud del que produce el texto, pero deja el juicio de valor en el lector, como, por ejemplo, el uso de términos como reforma, liberalización,

descentralización, convergencia, desregulación e innovación que aparentan ser palabras neutrales, pero “evocan” la evaluación del que lee la política. El quinto elemento del marco de Hyatt (2013) que será utilizado serán la presuposiciones/implicación, el cual ayuda a representar construcciones de realidades convincentes mediante varias características léxico gramaticales como: el uso de preguntas negativas que presuponen ciertas respuestas (“No es el caso de...”; Sería justo decir que; el uso de verbos fácticos, adjetivos y adverbios que presuponen sus componentes gramaticales o describen entidades y procesos que ellos presuponen y por tanto lo representan como hechos. Por ejemplo: “Sabemos ahora...”, “Hemos descubierto que...”, “Como usted debe saber...”, “Obviamente...”, “Previamente...”. Por último, se utilizará el elemento de la construcción léxico gramatical, el cual se refiere al análisis del uso de los *pronombres*, los cuales pueden ser utilizados para la inclusión o exclusión de grupos; la *selección de voz activa o pasiva*, la cual puede estar motivada por el interés de asumir responsabilidad o por el contrario atribuir la responsabilidad a otros y el *tiempo y el aspecto*, los cuales se utilizan para construir un entendimiento de los eventos y hacer que sean vistos como verdad, relevantes o significativos. Por ejemplo: el uso del tiempo presente simple construye un evento como una realidad o un hecho: “Es solo mediante el aprendizaje-la adquisición del capital intelectual-que los individuos tienen el poder de moldear sus propias vidas”; el uso del tiempo presente perfecto simple construye un evento pasado como relevante al momento: “El acceso a una educación de calidad nunca ha importado más”; y el tiempo pasado simple puede representar que un evento pasado ya no es tan importante o relevante. En cuanto al tiempo y el aspecto, Hyatt (2013) indica que no solo establecen el marco del tiempo de una acción o proceso,

sino también impacta claramente la representación de esa acción o evento como verdadera, relevante o significativa (p. 56).

Se identificaron tres periodos importantes que ejercen influencia en la configuración del PTSE: el periodo de los años 1990-2000: era reformista del exgobernador Pedro Rosello González; el periodo de los años 2001-2014: era de agudización de la federalización de la educación pública en P.R. y el periodo de los años 2015-2018: identificado en esta investigación como la era de la federalización del PTSE del DE en Puerto Rico. En el primer periodo de los 1990-2000: identificado en esta investigación como la era reformista del exgobernador Pedro Rosello González, el análisis de las cartas circulares, manuales y políticas educativas se inicia con el Manual del Trabajador Social Escolar de 1976, para establecer antecedentes del desarrollo del PTSE en Puerto Rico.

Tabla 3

Categorías para el análisis de documentos

CONTEXTUALIZACIÓN DE LA POLÍTICA [Categoría 1: Políticas educativas y derechos a la educación]	DECONSTRUCCIÓN DE LA POLÍTICA [Categoría 2: Discurso política pública]
1) Contexto temporal 2) Categorías adicionales a) Incidencia del documento en cómo se configura o se ha configurado el PTSE b) Incidencia del documento o la política analizada en los cambios o transformaciones que ha experimentado el PTSE y los derechos educativos de la niñez y juventud en Puerto Rico	1) Modos de legitimación 2) Reproduce en el texto del documento las relaciones de poder y dominación, desigualdad social y formación de identidades 3) Interdiscursividad e intertextualidad 4) Evaluación Inscrita o Evocada 5) Presuposiciones/Implicación 6) Construcción léxico gramatical

En la Tabla 3 se presentan las categorías que se establecieron para el análisis de los documentos objeto de estudio en la investigación, integradas con el marco de análisis de políticas educativas de David Hyatt. La Tabla 4 presenta un resumen de los documentos que fueron analizados o sea de las leyes, políticas públicas y manuales de procedimientos que formaron parte de esta investigación. Por su parte, la Tabla 5 presenta la relación de tiempo entre contexto de gobierno, leyes, política pública y manuales de procedimiento.

Para cada periodo se analizarán cada una de las categorías y subcategorías del marco de análisis de políticas de Hyatt, presentando y analizando los documentos de cada periodo en orden cronológico. Comenzamos con una sección de trasfondo histórico discutiendo el Manual de Trabajo Social Escolar del 1976 y la carta circular del PTSE de 1986, dos documentos previos a la Ley 18 para el Desarrollo de las Escuelas de la Comunidad de 1993, los cuales nos servirán para describir los antecedentes del PTSE, parte del origen y desarrollo del Programa de Trabajo Social Escolar. Seguido, se analizarán las leyes, cartas circulares y manuales correspondientes al periodo neoliberal de política educativa, 1993 a 2018 dividido en tres periodos. El análisis de los documentos se realizará a partir de los elementos seleccionados del Marco de Análisis de Políticas educativas de Hyatt (2013). En el análisis se discutirá cómo cambian las políticas en el tiempo según cada elemento seleccionado.

Tabla 4

Resumen de leyes, políticas públicas y manuales de procedimientos que forman parte de esta investigación

Ley/ Política Pública/Manual de Procedimiento	Fecha	Tipo de asunto	Firmante
Ley 18 del 1993 - Ley para el Desarrollo de las Escuelas de la Comunidad	16 de junio de 1993	Política Pública de servicios educativos	Pedro Roselló González Gobernador de Puerto Rico
Ley Núm. 149 de 1999 - Ley 149, según enmendada, Ley Orgánica del Departamento de Educación	15 de julio de 1999	Política Pública de servicios educativos	Pedro Roselló González Gobernador de Puerto Rico
P. L. 107-110 del 2002 - Ley No Child Left Behind Act del 2001 “Que ningún niño se quede atrás	8 de enero de 2002	Política Pública de servicios educativos	George W. Bush Presidente de los Estados Unidos
P.L. 114-95 del 2015 - Every Student Succeeds Act	10 de diciembre de 2015	Administración de Política Pública	Barack Obama Presidente de los Estados Unidos
Ley Núm. 85 del 2018 - Ley de Reforma Educativa de Puerto Rico	29 de marzo de 2018	Política Pública de servicios educativos	Ricardo Roselló Nevares Gobernador de Puerto Rico
Funciones de los maestros visitantes, orientadores vocacionales y supervisores de zona (Salud)	21 de abril de 1954.		Departamento de Instrucción Pública

Ley/ Política Pública/Manual de Procedimiento	Fecha	Tipo de asunto	Firmante
			Pablo Roca, director de División Técnica, Supervisores de programas, Superintendentes de escuelas, directores de escuelas, supervisores locales y personas que representan las especialidades.
Carta Circular Núm. 2-86-87 Consideraciones Generales en torno a la Filosofía, Objetivos y Funcionamiento del Programa de Trabajo Social Escolar.	18 de agosto de 1986.	Política Pública de Funcionamiento del Programa de Trabajo Social Escolar.	Awilda Aponte Roque Secretaría de Instrucción Pública
Carta Circular Núm. 21-98-99 Normas de Funcionamiento para el Ofrecimiento de los Servicios de Trabajo Social Escolar	18 de junio de 1999.	Política Pública de Funcionamiento del Programa de Trabajo Social Escolar.	Víctor Fajardo Secretario de Educación
Carta Circular Núm.16-2004-2005 Normas para la Organización y el Funcionamiento del Programa de Trabajo Social Escolar	7 de octubre de 2004.	Política Pública de Funcionamiento del Programa de Trabajo Social Escolar.	César Rey Hernández Secretario de Educación
Carta Circular Núm. 10-2008-2009 Normas para la Organización y el Funcionamiento del Programa de Trabajo Social Escolar	27 de agosto de 2008	Política Pública de Funcionamiento del Programa de Trabajo Social Escolar.	Rafael Aragunde Torres Secretario de Educación

Ley/ Política Pública/Manual de Procedimiento	Fecha	Tipo de asunto	Firmante
Carta Circular Núm. 3-2010-2011 Normas para la Organización y el Funcionamiento del Programa de Trabajo Social Escolar	28 de julio de 2010	Política Pública de Funcionamiento del Programa de Trabajo Social Escolar.	Jesús M. Rivera Sánchez Secretario Interino
Carta Circular Núm. 29-2016-2017 Normas para la Organización y el Funcionamiento del Programa de Trabajo Social Escolar	23 de diciembre de 2016	Política Pública de Funcionamiento del Programa de Trabajo Social Escolar.	Rafael Román Meléndez Secretario de Educación
Manual del Trabajador Social Escolar	1976	Procedimientos del Programa de Trabajo Social Escolar	Rosa Barea de Rodríguez Directora Programa de Trabajo Social Escolar Departamento de Instrucción Pública
Manual de Procedimientos Programa de Trabajo Social Escolar	2012	Procedimientos del Programa de Trabajo Social Escolar	Departamento de Educación
Manual de Intervención Terapéutica en las Escuelas Enfoque para Trabajadores Sociales: Teoría; Destrezas; Conceptualización y Planificación	Junio 2013		Prof. Noemí Lebrón Díaz- Consejería Instituto Interdisciplinario en Avance, Inc., (INIEA)- Consultoría Educativa-San Lorenzo, Puerto Rico

Tabla 5

Relación de tiempos entre contexto de gobierno, leyes, política pública y manuales de procedimiento

Gobierno de los Estados Unidos:	Bill Clinton (1993 – 2001)	George W. Bush (2001 – 2009)		Barack Obama (2001 – 2017)		Donald Trump (2017 – 2021)
Gobierno de Puerto Rico:	Pedro Rosselló González (1993 – 2001)	Sila María Calderón (2001 – 2004)	Aníbal Acevedo Vilá* (2005 – 2009)	Luis Fortuño Buset (2009 – 2013)	Alejandro García Padilla (2013 – 2017)	Varios PNP (2017 – 2021)
<u>Public Law (Federal):</u>		P.L. 107-110 de 2001			P.L. 114-95 del 2015	
Legislación (ELA):	Ley 18 de 1993	Ley 149 de 1999				Ley 85 de 2018
Cartas	Memorando	CC	CC	CC	CC 3-10-11	CC
Circulares:	1964	2-86-87	21-98-99	16-04-05		29-16-17
Manuales:	Manual, 1976			Manual, 2012	Manual, 2013	

Notas:

*Gobierno compartido Ejecutivo PPD, Legislatura PNP

**Varios: Ricardo Rosselló Nevares, Pedro Pierluisi y Wanda Vázquez Garced

Trasfondo histórico del Programa de Trabajo Social Escolar

El Manual del Trabajador Social Escolar se produjo en el año 1976, último año de la gobernación de Rafael Hernández Colón, del Partido Popular Democrático, cuyo periodo de gobierno fue de 1972 a 1976. Este manual, aunque cayó en desuso, no fue reemplazado hasta el 2012 cuando se creó un nuevo Manual de Procedimientos para el PTSE. El Sr. Ramón A. Cruz Aponte, secretario de Instrucción para este tiempo, ocupó el cargo desde el año 1973 al 1976. Este manual se produce para el último año en que el secretario ocupa el puesto. El prefacio del manual está escrito por el propio Ramón A. Cruz Aponte. De acuerdo con el secretario Cruz, el manual se preparó con el propósito de facilitar al Superintendente de Escuelas la asignación de responsabilidades al trabajador social. Indica además que se ofrece orientación al personal docente y administrativo quien juntamente con el TSE, orienta al estudiante para que haga el mejor uso de las facilidades y de los recursos educativos y para servir como recurso de información a las agencias públicas y privadas. También indica que fue preparado por personal de trabajo social escolar de los tres niveles del sistema para que sirviera como guía en el desarrollo del trabajo social en las escuelas.

En el manual del TSE, la Sra. Rosa Barea, directora del PTSE establece que el propósito del documento fue “esbozar las funciones y procedimientos del trabajador social en su “rol preventivo y terapéutico” (p iv). Al profesional de trabajo social escolar se le adjudica un rol de enlace entre escuela y el hogar del estudiante y se le asigna un rol complementario al maestro. En cuanto a las funciones delegadas el manual estipula la función de ayudar a prevenir, eliminar y/o remediar los factores personales, familiares o ambientales que afectan el aprovechamiento, la asistencia escolar y la conducta de los estudiantes.

El manual establecía cuál sería el objeto de intervención de los profesionales de trabajo social escolar: dificultades de adaptación del estudiante al proceso de enseñanza y aprendizaje; situaciones de su ambiente familiar y aspectos que se originan en la escuela. En cuanto a los problemas de adaptación del estudiante al proceso de enseñanza y aprendizaje, el manual identifica los problemas que se originan en el sistema escolar, indicando que estos se refieren a aquellas situaciones que se relacionan directamente con el proceso de enseñanza -aprendizaje y que como resultado de esas condiciones el estudiante desarrolla patrones de conducta tales como: tardanzas crónicas, cortes de clases, asistencia irregular, comportamiento inadecuado en el salón de clases, aprovechamiento pobre y falta de interés (p. 37-38). Es relevante señalar, que el manual también identifica que hay problemas que se generan en el sistema escolar, tales como: técnicas de enseñanza, motivación, participación dentro y fuera del salón de clase, métodos de disciplina, uso de la autoridad, currículo y falta de alternativas educativas en la escuela.

En términos de los problemas que se originan en el propio estudiante, indica que son problemas que están relacionados con el desarrollo de la personalidad del estudiante en sus diferentes etapas de su desarrollo: agresividad, indisciplina, hiperactividad, hostilidad, adicción a drogas, uso de alcohol, precocidad sexual, homosexualidad y robo. No obstante, aunque el manual indique que estos problemas pueden generarse en la personalidad del estudiante, algunos de estos como la agresividad, hostilidad o la indisciplina, pueden originarse en el ambiente social y/o escolar y la conducta del estudiante puede ser un mecanismo de manejo de la situación - problema que este confronta en la escuela. Además, otro de los problemas que se indican pueden generarse en la personalidad del estudiante, como el uso de drogas, tiene que analizarse en el contexto y el momento histórico en que ocurre y vincularse el grado de la responsabilidad

gubernamental en este problema social, porque no habría adicción a drogas, sino hubiera un mercado ilícito de drogas y una exposición indebida de los y las jóvenes a éstas.

Acerca de los problemas que se originan en el ambiente familiar, el manual indica que hay hogares que presentan un clima emocional o físico inadecuado que afecta el ajuste escolar del estudiante y que el clima surge de situaciones como: el abandono o falta de supervisión de los niños, maltrato físico, asignación de tareas muy fuertes al niño, enfermedades mentales de los padres o de algún miembro del hogar, adicción a drogas, alcoholismo, incesto, situación económica precaria, rechazo, sobreprotección y promiscuidad (p. 39).

Cabe señalar que, el manual define al estudiante a partir de los problemas que se relacionan con su ejecución escolar, con carencias propias del sistema de enseñanza y del sistema educativo y problemas que el manual atribuye al desarrollo de la personalidad del estudiante. También, reconoce los problemas familiares y atribuye responsabilidad a la familia por los problemas del estudiante.

El documento del manual del TSE refiere que del '64 al '74 fue una de las décadas más fructíferas para el TSE, por haber aumentado el énfasis en la prevención y la investigación. En cuanto a la prevención, el manual indica que “se ha intensificado el enfoque de prevención trabajándose más con alumnos que no presentan una problemática severa y que constituyen la porción “saludable” de estudiantado” (p. 2). Acerca del aspecto investigativo, se creó una Escala de Deserción Escolar; que, según el manual, durante los últimos años permitió identificar “desertores potenciales y ofrecerles ayuda para evitar que abandonen las aulas”. También hace referencia a que se dio atención preferente a las funciones y tareas del trabajador social mediante estudios científicos y el desarrollo de un proyecto especial de uso diferenciado del personal.

En relación con este proyecto especial, el manual indica que en el 1970 se llevó a cabo un estudio de las funciones del personal y que una de las recomendaciones destacadas fue utilizar el personal de forma diferenciada y que cuatro años después en el distrito escolar de Fajardo comenzó un proyecto especial donde existía diferenciación de tareas por preparación académica del personal. El personal con maestría en trabajo social desempeñaba tareas distintas al personal con bachillerato. En este proyecto había auxiliares de trabajo social, cuya preparación era de cuarto año de escuela superior y hasta dos años de nivel universitario y cuyas tareas respondían igualmente a su preparación.

Acercas de los cambios o transformaciones que introduce el manual en el PTSE, se le cambió el título de Maestros Visitantes a Técnico de Trabajo Social Escolar. También se intensificó el uso del método de grupo de naturaleza preventiva y terapéutica. El manual indica que el método de grupo con fines preventivos y terapéuticos ganó preponderancia desde el año 1966, como resultado del comienzo del PTSE en el nivel secundario y por la necesidad de atender al estudiante y las problemáticas que según el manual le eran propias de su etapa de crecimiento. En el apéndice del manual, figura un Marco Teórico de Psicoterapia Grupal (p. 271), el cual demuestra la importancia adjudicada al enfoque de intervención terapéutica.

El manual describe los tres modelos principales de trabajo social de grupo: metas sociales, remedial y recíproco. El modelo de metas sociales consistía en desarrollar conciencia y responsabilidad social y cívica, según el manual se aplica a individuos “sanos” y su naturaleza es preventiva. El modelo remedial enfatiza el tratamiento de problemas individuales en grupos pequeños y el modelo recíproco se puede utilizar para muchos fines como tratamiento, socialización y metas sociales, pero debe figurar el elemento de ayuda entre los miembros. Como ejemplo del grupo de metas sociales se identifica el Seminario de Vida Estudiantil, el cual

adscribe al PTSE un rol de facilitador del proceso democrático, promoviendo la participación y el desarrollo de liderato en los y las estudiantes y requiere tareas propias del método de organización de comunidad. En cuanto al modelo recíproco la finalidad era desarrollar un sistema de ayuda mutua para la adaptación, la socialización y la integración. En cambio, el modelo remedial tenía como finalidad el “remediar una disfunción social mediante cambios específicos de conducta, manejar problemas de ajuste sicológico, social y cultural a través de la experiencia grupal. El servicio consistía en una integración de la personalidad o modificación de la conducta. Se le requería al PTSE, conocimientos sobre la psicología del ego y dinámica de grupo.

El manual destaca que desde el 1966 comenzó el grupo socio dinámico, que une al estudiante con problemas y estudiantes sin problemas en un sistema de ayuda mutua. Se recomendaba este grupo para “la atención de problemas de ajuste escolar como cortes de clase y ausencias frecuentes, poco interés en la escuela, relaciones inadecuadas con compañeros y maestros, o situaciones hogareñas como dificultades con padres o hermanos, síntoma de conducta delictiva u otros” (Manual del TSE-1976, p. 91). También se organizó el grupo de tutoría, en el que “estudiantes aventajados ayudaban a estudiantes con problemas académicos y personales”. También se creó el Proyecto de pre-nivel, en que el profesional de trabajo social orientaba a los estudiantes de un nivel académico para pasar a otro. Además, el manual establece que en la década del 1964 al 1974 se intensificó el uso del grupo de actividad en el nivel elemental el cual identifica que “es una modalidad de carácter terapéutico, que se utiliza mucho en este nivel (p. 78). En el nivel intermedio se organizaban los grupos: Seminario de Vida Estudiantil, socio dinámicos, recreativos, de orientación y socio terapéutico. También, se

promovió el desarrollo del liderazgo mediante el grupo de Seminario de Vida Estudiantil, el cual se discute y solucionan problemas que confronta la escuela y el estudiantado.

El manual reconoce la importancia de la capacitación profesional de los trabajadores sociales y del personal escolar para prestar una mayor atención a las necesidades de los estudiantes. La década del setenta se distinguió por su énfasis en el adiestramiento en servicio al personal de trabajo social sobre temas de la problemática estudiantil y el crecimiento profesional, temas como la adicción a drogas y su impacto en la juventud, el tratamiento grupal, el trabajo en equipo, prevención de problemas en los estudiantes y las funciones del trabajador social. Estos temas también fueron discutidos con el personal escolar. Se utilizó el televisor para ofrecer cursillos a los y las estudiantes, familias y a los directores escolares. Se ofrecieron un total de cuatro cursillos de seis sesiones cada uno en los temas siguientes: Vida en Familia, Comprendiendo a su hijo adolescente, destinados a promover mejores relaciones familiares; El director de escuela, su función humana y profesional, dirigido a directores escolares y La Juventud frente al mundo, para estudiantes de escuela secundaria.

En cuanto a las condiciones laborales se establece que el trabajador social escolar estaba ubicado en el distrito escolar y se le asignaba de una a tres escuelas, cuya matrícula a atender no sería menor de 800 estudiantes y no excedería los 1,500 estudiantes. Para el año 1975-1976 el PTSE contaba con 400 trabajadores sociales, de los cuales un 78% tenían preparación de trabajo social a nivel post graduado. Se observa un aumento de plazas de TSE y se le asigna un rol complementario del maestro. Se indican que las funciones del TSE son ayudar a prevenir, eliminar o remediar aquellos factores personales, familiares, ambientales que afectan el aprovechamiento, la asistencia y la conducta social de los educandos.

Parte del personal colaboraba con proyectos especiales como el Proyecto *Follow Through*, el Proyecto Cultural Bilingüe y el Proyecto para la atención de Niños impedidos. Según el manual el PTSE atendía aproximadamente a 421,564 estudiantes de las zona urbana y rural de los niveles de elemental, intermedio y superior, con dos enfoques básicos: prevención y tratamiento. En el manual se destaca la necesidad de servicios de trabajo social y la importancia de aumentar el número de profesionales de trabajo social escolar. El PTSE tenía la expectativa de continuar con el programa del uso diferenciado del personal de Trabajo Social, el cual facilitó el surgimiento de las plazas de auxiliares de trabajo social, el cual, según del manual, liberaba al profesional de trabajo social de realizar unas tareas sencillas, que podían ser realizadas por un profesional con menor preparación.

En términos de recursos asignados, el manual no identifica la asignación adicional de recursos al trabajador social, sino que el propio trabajador social es considerado como recurso en el desarrollo de proyectos especiales en el Departamento y se utilizó la capacitación como recurso para “mejorar” las destrezas de intervención del profesional de trabajo social escolar. El manual dedica los capítulos XII. a Recursos del Departamento de Educación y el XIII a Recursos de la Comunidad.

La Carta Circular Núm. 2-86-87 del 18 de agosto de 1986, Política Pública de Funcionamiento del Programa de Trabajo Social Escolar, fue aprobada por Awilda Aponte Roque, Secretaría de Instrucción Pública y estuvo vigente probablemente hasta diciembre del 1995, cuando surge una nueva carta circular, que no es objeto de estudio en esta investigación, por no tenerla accesible. Esta carta circular de 1986 fue preparada por quien fuera la Supervisora del Programa en ese momento, la Dra., Ángeles López Isales. La Dra. López Isales informó en la entrevista a profundidad que el Programa de Trabajo Social Escolar, se dirigía

administrativamente por el Manual de Procedimientos del PTSE del año 1976. Pero, le habían recomendado generar una política pública porque ésta tenía fuerza de ley, para establecer el cumplimiento de aspectos que ella entendía eran necesarios en el programa. La carta circular fue preparada por la Dra. López, trabajadores sociales y personal del Departamento de Educación. La carta circular fue firmada por Awilda Aponte Roque, Secretaria de Instrucción Pública, bajo el gobierno de Rafael Hernández Colón y del Partido Popular Democrático.

La Carta Circular de Trabajo Social Escolar de 1986, atribuye a los profesionales de trabajo social escolar “una posición de gran relevancia en cuanto al desarrollo psicosocial del ser humano y la dinámica de su conducta reconociéndole una gran aportación o contribución al propósito docente del sistema escolar (Carta Circular del PTSE-1986, pp. 4-5). Esta política pública de 1986 establece que el PTSE desarrolla un programa de servicios sociales de naturaleza preventiva y de tratamiento social dirigidos a los estudiantes, personal escolar, padres y comunidad en general, asignando al PTSE un rol de intervención a nivel micro, mezo y macro. La carta circular promueve un enfoque de salud mental, y la identificación y tratamiento de síntomas de desajuste social y emocional en el estudiante, su familia y la comunidad. También le designa al técnico de trabajo social escolar que desarrolle destrezas en los maestros para la observación temprana de problemas sociales en los estudiantes.

En contraste, con el Manual de TSE del 1976, la carta circular de 1986 incluye como primera función “identificar aquellos estudiantes cuyos problemas sociales y emocionales están afectando su funcionamiento escolar “(Carta Circular Núm. 2-86-87. p. 6). El manual establecía en su introducción que el TSE ayudaba a prevenir, eliminar y/o remediar aquellos factores personales, familiares o ambientales que afectan el aprovechamiento, la asistencia a la escuela y la conducta social de los estudiantes. O sea que existe una diferencia en la identificación e

interpretación de los problemas, en cuanto a que el manual se refería a la identificación de factores que afectan aprovechamiento, asistencia y conducta de los estudiantes versus la carta circular del 1986, la cual se refería a los problemas sociales y emocionales del estudiante como foco de intervención, por lo cual excluía la consideración de factores de diferente naturaleza que pudieran incidir en la situación presente. Esta diferencia en redacción repercute en el enfoque de intervención y metodología a utilizar, y por tanto puede ser determinante para la solución o la permanencia del problema que, en tal caso, continuaría afectando a él o la estudiante.

Como indicado anteriormente, al foco de intervención en esta carta circular era concentrarse en los problemas sociales y emocionales, y la metodología a utilizarse era una intervención directa a nivel individual y grupal. En particular, la carta circular del 1986 especificaba que “esta estrategia de trabajo se utiliza de forma individual y/o grupal con aquellos estudiantes que presentan síntomas de desajuste social y emocional en tres áreas de dificultad: problemas personales, familiares y problemas de ajuste escolar (Carta Circular Núm. 2-86-87. p. 9-10). Por tanto, en cuanto a la intervención, la carta circular del PTSE de 1986, incluía “trabajo directo con estudiantes y familias que presentan síntomas de problemas sociales y emocionales” (p. 9). En consecuencia, a diferencia del Manual de TSE de 1976, la política pública del 1986 establecía que se interviniera no tan solo con el estudiante, sino también con su familia, lo que implicaba que la política reconocía al grupo familiar como el responsable de las conductas del estudiante y que, por consiguiente, requería también de la intervención del PTSE.

Cabe señalar, que la Carta Circular del PTSE de 1986, aunque hace referencia a los problemas de ajuste escolar, no los identifica abiertamente como lo hace el Manual de TSE del 1976. En el manual de 1976 se identifican los problemas de ajuste escolar como problemas que se generan en el sistema escolar, tales como técnicas de enseñanza, motivación, métodos de

disciplina, uso de la autoridad, currículo y falta de alternativas educativas en la escuela. El que la Carta circular de 1986 no identifique estos problemas como parte del ajuste escolar de los y las estudiantes, invisibiliza los mismos, puede afectar el derecho a la educación del estudiante, su permanencia en la escuela y puede continuar afectando al estudiante y a otros. Por tanto, este es uno de los problemas que el PTSE debe atender comprometiendo al personal escolar, la familia y recursos de apoyo en la solución de este.

Otra de las funciones de la carta circular del 1986, que fue congruente con la anterior, fue: ofrecer adiestramiento al personal escolar en aquellos aspectos relacionados con el ajuste social y emocional de los estudiantes: (a) Etapas de crecimiento del niño; (b) manejo de situaciones de indisciplina, (c) Proceso de autoayuda. Dos funciones nuevas en la carta circular del 1986 fueron: (a) Coordinar el PTSE con las entidades que ofrecen servicios análogos a los educandos con el fin de completar al máximo estos servicios y (b) aportar a estudios de investigación de naturaleza social y educativa a tono con las necesidades de los estudiantes (p. 7). En referencia a la función de “Coordinar el PTSE con las entidades que ofrecen servicios análogos a los educandos con el fin de completar al máximo estos servicios”, se interpreta un reordenamiento de las políticas sociales hacia la focalización de las políticas neoliberales con la finalidad de reducir el gasto social.

La Carta circular del PTSE de 1986, continúa incluyendo las estrategias de trabajo de grupo con fines preventivos para “lograr el desarrollo óptimo en el aspecto emocional y social de los estudiantes de kindergarten a cuarto año mediante los grupos siguientes: (a) Seminario de Vida Estudiantil (para el desarrollo de liderato y promover la participación de estudiantes y maestros en situaciones que afectan la vida estudiantil); (b) Grupos de mejoramiento social (para el desarrollo de destrezas sociales en los estudiantes; (c) Tutores (sistema de ayuda mutua para

ayudar a estudiantes con bajo aprovechamiento escolar); (d) Grupos de becarios y Talentosos estimulaba la participación estudiantil y para ofrecer apoyo y reconocimiento a los estudiantes que sobresalen académicamente para aportar al sentido de éxito y valía del quehacer escolar CC 2-86-87 PTSE, (pp. 8-9). Las estrategias de grupo como metodología de intervención en el PTSE comenzaron a utilizarse desde la década de los sesenta y setenta, congruente con la recesión económica mundial debido a la crisis del petróleo, el aumento de la delincuencia, uso y tráfico de drogas. Otras metodologías a las que hace referencia la carta circular del '86, era la organización de comunidad, la investigación social y la consultoría.

Esta es la única carta circular que en el marco filosófico hace estipulaciones específicas relacionadas a los derechos de los niños y los jóvenes. El marco filosófico de la CC del PTSE del 1986 indica que se basa en el respeto a la dignidad del ser humano y a desarrollar al máximo las potencialidades del individuo. Cabe señalar que la carta circular establece que “la profesión de trabajo social está basada en la aceptación de los siguientes atributos del ser humano dentro de un sistema de vida democrático” (p. 1). Los atributos a los que refiere la carta circular son: (a) capacidad del individuo para cambiar o ajustarse a las diversas situaciones del diario vivir; (b) Reconocimiento de la igualdad y la unicidad del ser humano; (c) Reconocimiento del derecho a la libre determinación; (d) Reconocimiento del humano como ente social y (e) El reconocimiento del derecho a la privacidad y confidencialidad.

No obstante, que la carta circular del PTSE de 1986 hace énfasis en estos atributos, los cuales incluyen aspectos reconocidos como derechos humanos, la política pública establece la incapacidad de la familia para ajustarse a estos y” desempeñar sus funciones”. La política pública del PTSE le atribuye culpabilidad a la familia, y no reconoce como las condiciones macroestructurales y económicas interfieren en el bienestar de los sujetos, familias y comunidad.

También le designa a la escuela y al PTSE el atender las necesidades del estudiante y la familia. Cabe señalar que, la política pública del PTSE de 1986 fallaba en reconocer que los cambios socioeconómicos producían efectos relacionados a la cuestión social colonial, y que, por tanto, las políticas sociales y económicas del Estado debían dirigirse a proveer asistencia a la familia.

En resumen, en la identificación que hace la carta circular de 1986 sobre las situaciones a atender, no se reconoce y al contrario se silencian los problemas que en un nivel macro, pueden ser el contexto o la causa principal de las dificultades educativas del estudiante. Entre estos problemas se encuentran los factores socioeconómicos, problemas de acceso a servicios necesarios que complementan el aprendizaje del estudiante como puede ser falta de continuidad en servicios de apoyo educativos o de especialistas, por ejemplo en estudiantes que tienen necesidades especiales, falta de garantía de los acomodos razonables a los cuales los estudiantes tienen derecho, dificultad para tener evaluaciones, servicios y equipos dirigidos a apoyar el aprendizaje del estudiante. Los problemas económicos influyen en que el estudiante no cuente con materiales y equipo necesario para sus clases y pueden traducirse en problemas de transportación o de acceso a la escuela.

Primer Periodo, 1990-2000: Era Reformista del Exgobernador Pedro Roselló González

Contextualización de la política. En esta sección se analizan las subcategorías de contextualización de la Ley 18, Ley de Escuelas de la Comunidad del 16 de junio de 1993 y la Ley 149, Ley Orgánica del Departamento de Educación de Puerto Rico, del 15 de julio de 1999 y la Carta Circular Núm. 21-98-99 del 18 de junio de 1999. El análisis de las políticas y la carta circular se presentará en orden cronológico de fechas de aprobación. Este periodo comienza con la gobernación de Rafael Hernández Colón y continua con el periodo de la era reformista del Exgobernador Pedro Roselló González.

Según el marco de análisis de políticas educativas de Hyatt (2013), en el proceso de contextualización, el análisis del contexto temporal incluye considerar cuál es el contexto socio político inmediato y a medio término en el cual la política educativa es aprobada. En cuanto al contexto sociopolítico inmediato este incluye el análisis de la razón por la que se establece la política en este tiempo, considerando los conductores o los que promueven la política, los niveles de la política y la dirección de la política. En este elemento también se considera como están representados las actividades o los eventos socio políticos, económicos, culturales o como están proyectados o se proyectan en la política. En cuanto al contexto sociopolítico de medio término este se refiere a identificar la coyuntura social macro en que el texto analizado ha sido producido, así como la relación específica del orden del discurso analizado y los otros momentos de la práctica social de la cual es parte.

Contexto temporal. En cuanto a la Ley para el Desarrollo de las Escuelas de la Comunidad, la Ley 18 del 16 de junio de 1993, esta fue aprobada por Pedro Roselló González, Gobernador de Puerto Rico, y surgió como resultado de una enmienda a la Ley Núm. 68, del 28 de agosto del 1990, Ley Orgánica del Departamento de Educación del Estado Libre Asociado de

Puerto Rico. La Ley 68 del 1990 fue aprobada por el Gobernador Rafael Hernández Colón, en medio de su segundo cuatrienio y con una amplia participación de diversos sectores y legisladores del Partido Popular Democrático y del Partido Nuevo Progresista. Cabe señalar, que la Ley 68, Ley Orgánica del Departamento de Educación del Estado Libre Asociado de Puerto Rico, derogó la Ley Escolar Compilada del 12 de marzo de 1903, ley escolar que rigió el funcionamiento del Sistema de Educación Pública de Puerto Rico por 87 años en nuestro país.

Desde los años setenta se criticaba la excesiva burocracia en la administración del Departamento de Instrucción y se planteaba la necesidad de la descentralización del sistema, de la autonomía de la escuela y de la participación para manejar sus asuntos, por lo que la aprobación de la ley 68 en el 1990 se dirigió a atender estos fines, entre otros. Por tanto, la Ley 68 del 1990 integró los elementos de descentralización, autonomía y de participación que se aducían como elementos necesarios para el debido funcionamiento de las escuelas en cuanto a manejo de su presupuesto y toma de decisiones. Sin embargo, según Fajardo (1994), aunque la Ley 68 integró estos elementos, no estableció el proceso para implementar los mismos y los miembros de la Asamblea Legislativa expresaron que existían dos formas de llevar a cabo la Reforma: mediante la iniciativa del Ejecutivo o dentro del marco de una ley complementaria (p. 134). Por consiguiente, se aprueba la Ley 18 de Desarrollo de Escuelas de la Comunidad como una enmienda a la Ley 68, buscando instituir los elementos de autonomía y participación.

La Ley 18 de Escuelas de la Comunidad del 1993, incluyó las estrategias de libre selección de escuelas e incentivos económicos de vales educativos a ser utilizados para el pago de la matrícula de estudiantes en escuelas del sistema privado. Los elementos de autonomía y descentralización permitían que las escuelas públicas fueran administradas por agentes externos, creando así el modelo de escuela chárter. Los vales educativos o incentivos económicos y la

estrategia de la libre selección de escuelas fueron elementos que facilitaron la mercantilización de la educación pública, por cuanto promovían la competencia entre las escuelas, la cual alegaban produciría una mayor calidad en la educación.

De manera que, la reforma educativa promovida a inicios de la década de los años noventa, con la aprobación de las políticas educativas de la Ley 68 del 1990 y la Ley 18 de Desarrollo de las Escuelas de la Comunidad del 1993, más allá de mejorar la educación pública y contribuir al derecho a la educación de los y las estudiantes, introdujo criterios de mercado que promovieron el inicio de la privatización del sistema de educación pública en nuestra isla. Este hecho histórico facilita comprender que la aprobación de estas políticas educativas ocurrió como parte del movimiento de reforma de la educación en Puerto Rico, en este periodo.

En un análisis del contexto socio político en el que se aprueba la política educativa de la Ley Núm. 68, la Ley Orgánica que regula la Educación Elemental y Secundaria del Sistema de Educación Pública de Puerto Rico, emitida el 28 de agosto de 1990, la razón por la que se establece la política en este tiempo, fue el interés de realizar una reforma educativa debido al discurso generalizado de la necesidad de una mejoría radical de la educación pública. En una búsqueda de los hechos históricos que pudieran haber contribuido a la proliferación de este discurso encuentro varios hechos importantes.

De acuerdo con la revisión de literatura realizada en esta investigación, a pesar de que en la década de los años '50 y '60, se le asignaban partidas grandes de presupuesto a la educación, se presentaban problemas para la retención de los estudiantes, existían recursos humanos y materiales insuficientes; los estudiantes se atendían en una organización de doble matrícula, lo cual implicaba que los y las estudiantes recibían clases en un horario de cuatro horas; había sobre matrícula en los salones; los maestros contratados contaban con una preparación mínima para

enseñar y había éxodo de maestros por mejores oportunidades de empleo y remuneración, ocurriendo un aumento de maestros provisionales. Como resultado, para fines de la década del sesenta, existía un interés general en que se realizara un nuevo estudio del sistema educativo para determinar los problemas que le afectaban y hacer un plan para mejorar la calidad de la enseñanza (Martínez, 1969, p. 122).

Sin embargo, los problemas que presentaba el sistema educativo público tenían como trasfondo un contexto de desigualdad económica y social, a pesar del proceso de industrialización y desarrollo iniciado por el gobierno de Luis Muñoz Marín en los años cincuenta y sesenta. En cuanto al contexto económico en esta época de los años sesenta el crecimiento económico en Puerto Rico se dio orientado a propiciar la estabilidad (Cátala, 1998). Según el autor, desde el año 1948 hasta el 1960, se establecieron un sinnúmero de fábricas que eran evidencia de que la promoción había sido exitosa (p. 18). Sin embargo, a pesar del aumento en las industrias, se redujeron los empleados, debido a la emigración masiva y a que disminuyó la tasa de participación laboral. Otro factor importante fue que el mercado de empleo en la manufactura no logró absorber a los trabajadores agrícolas y del sector de la aguja, entre otros.

En consecuencia, para el año 1968, a pesar del éxito alcanzado en el proceso de industrialización, Puerto Rico mostraba cerca del 60 por ciento de su población bajo niveles de pobreza (Rivera, 2006, p. 77). El gobierno popular había desarrollado un modelo económico dependiente de la economía de Estados Unidos. Esta estrategia no promovió el desarrollo económico interno, sino el de las corporaciones extranjeras. Como resultado, la estrategia de la Operación Manos a la Obra entró en crisis para fines de los años sesenta y con esta se inició una nueva estrategia para movilizar la economía del país.

Para el año 1968, el Partido Nuevo Progresista cobra fuerza en la figura de Luis A. Ferré, con su propuesta de la estadidad para los pobres y la atracción de fondos federales para Puerto Rico. En Estados Unidos, la aprobación de legislación federal de inclusión de padres desempleados en los programas de Ayuda a Familias con niños Dependientes en el 1961, así como los programas de Guerra a la Pobreza y la Gran Sociedad del presidente Johnson en el año 1964, hacen posible el inicio de programas como Job Corps, Head Start y el programa de cupones de alimentos en nuestra Isla. Las transferencias federales al sector público aumentan sustancialmente desde el año 1960 al 1980.

La economía de Puerto Rico estuvo basada en el desarrollo de petroquímicas complejas desde el año 1965. De acuerdo con Pantojas (2007), a inicios de los años '70, la economía de Puerto Rico se vio afectada por tres eventos: la devaluación del dólar americano, el fin de las cuotas al aceite importado y el aumento de precios al aceite (p. 208). La recesión generalizada del 1973-74 aconteciendo tanto en Estados Unidos como en Europa, tuvo un impacto inmediato en Puerto Rico y las áreas metropolitanas donde los puertorriqueños se ubicaron durante el boom de la postguerra (Ayala y Bernabe, 2007, p. 3153). El año 1973, se reconoce como el año de mayor estancamiento económico en Puerto Rico. Esta crisis produjo un aumento marcado en el desempleo. Para el año 1975, la tasa de participación laboral fue de solo 42.3 por ciento. Para el año 1976 el desempleo sobrepasó el 20 por ciento.

Como alternativa a la crisis económica, el gobierno estatal intenta atraer nuevas industrias foráneas para promover el desarrollo económico. Con la aprobación de la Sección 936 en el 1976, se fomenta la expansión de la industria farmacéutica a través de la manufactura y la exportación de productos, quedando exentas del pago de contribuciones al país por las ganancias. El crecimiento económico en Puerto Rico fue lento. Según Catalá (1998), "la extraordinaria

expansión de la posguerra pierde vigor en la década de 1970, iniciándose así la fase descendente del cuarto ciclo de Kondratiev” (p. 5). Esta fase se conoce como una fase depresiva del capital. Torres (1976) argumenta que el desempleo crónico que el modelo económico había sido incapaz de resolver incapacitó a un segmento importante de la población para participar efectivamente en los procesos decisionales de la sociedad. El autor indica que "esto generó una marginación que condujo a la apatía, falta de cohesión e identificación, obligada resignación y, en el peor de los casos, a conducta antisocial” (p. 28).

En cuanto al contexto social en Puerto Rico, en los sesenta y setenta, se dio un aumento vertiginoso de las estadísticas del crimen en Puerto Rico: 222 por ciento en los delitos Tipo I y 484 por ciento en los delitos de violencia personal (citado en Rodríguez, 1999, p. 54). Para la década del cincuenta, Puerto Rico era un país con niveles bajos de violencia y criminalidad. Sin embargo, para fines de esta década, comenzó el aumento del consumo de drogas en Puerto Rico, y en el año 1959, se aprobó la ley de narcóticos. En plena época de industrialización, urbanización y emigración, entre el 1950 y el 1970, la incidencia de crímenes violentos y agresiones graves se acrecentó extraordinariamente, (Scarano, 2000, p. 946).

Como resultado, en las escuelas públicas se manifiestan las problemáticas sociales catalogadas como la delincuencia juvenil, adicción a drogas y deserción escolar. En el sesenta las cifras del Censo Poblacional revelaron que un total de 90,000 jóvenes de ambos sexos, entre las edades de 16 a 21 años, no estudian ni trabajan ("Los jóvenes de 16 a 21 años fuera de la escuela", Revista *Educación de 1960-2000*, p. 123). Para el año 1963-64, los estudiantes se enseñaban la mitad del día y había 37 estudiantes por salón. Estas circunstancias definitivamente ejercían una influencia y afectaban el sentido de permanencia de los y las estudiantes en la escuela. Para el año 1965-66, el 37.5 de los jóvenes de 16 a 21 años, asistía a la escuela. Por

tanto, los educadores estaban preocupados por el mejoramiento cualitativo y la necesidad de reducir la deserción (Wells, 1969, p. 177).

Por consiguiente, durante los años setenta y ochenta, se continúa discutiendo la relevancia de una reforma educativa en Puerto Rico. Sin embargo, no es hasta el año 1985 que mediante la Resolución conjunta Núm. 8 del 24 de julio de 1985, se crea la Comisión Conjunta para la Reforma Educativa Integral (Castro et al., 1994, pp. 89-90). Según los autores, en el año 1989 se crea el anteproyecto para la Reforma Educativa. En el 1990 se presenta el Informe Final de la Comisión Especial Conjunta para la Reforma Educativa Integral, la cual culminó con la Ley Núm. 68, la Ley Orgánica que regula la Educación Elemental y Secundaria del Sistema de Educación Pública de Puerto Rico, emitida el 28 de agosto de 1990. La Ley 68 de 1990 tuvo como propósito primordial alcanzar el nivel más alto posible de excelencia educativa y establecía el compromiso de brindar igualdad de oportunidades educativas de alta calidad a todos los puertorriqueños, de atender debidamente el nivel preescolar; de convertir las escuelas en el objetivo primordial hacia el cual apuntaban todos los recursos que el Estado destina a la educación pública, entre otros.

Sin embargo, aunque la política educativa de la Ley 68 del 1990, fue proclamada como la ley que brindaría una igualdad de oportunidades educativas de calidad y promovería la asignación de recursos de parte del Estado, el estudio del contexto socio político y a medio término de Puerto Rico, en el marco de su relación colonial con Estados Unidos, y del movimiento de reformas educativas de la década de los años noventa, facilita el comprender que la finalidad e instrumentalización de la política educativa estuvo motivada por el proceso de globalización y las políticas neoliberales, así como los discursos que comenzaron a difundirse como alternativas para el mejoramiento de los sistemas educativos en esta época. Como

señalado, aunque la preocupación de reformar el sistema educativo surgió desde los años sesenta y setenta, no es hasta la década del ochenta que se realizan acciones concretas para la reforma del sistema de educación en Puerto Rico. Esta acción concurre con lo indicado en la revisión de literatura en esta investigación, acerca de que la reforma comenzó a adquirir forma desde la década de los ochenta en el contexto de lo que se conoce como la revolución reaganiana:

en la que el Presidente Reagan en Estados Unidos adoptó una filosofía similar a la de la Ministra Margaret Thatcher, la cual se caracterizó por un conjunto de premisas y acciones de privatización, de la filosofía neoliberal como alternativa para la solución de los problemas causados por los excesos del Estado Benefactor en dos áreas; en la intervención con la libre empresa y en la política asistencial (Pratts, 1994, pp. 109-110).

Los cambios en política social que introdujo el presidente Reagan, como resultado del Consenso de Washington, dieron paso a políticas de recortes de gasto social y a la liberalización del mercado o participación del mercado como alternativa para mejorar los problemas relacionados al bienestar social, incluyendo las políticas relacionadas a la educación.

En cuanto a Puerto Rico, debido a su estatus de relación colonial con Estados Unidos, desde la década de los noventa, las reformas educativas se sustentaron en políticas neoliberales, que facilitaron la desregulación del mercado y estuvieron focalizadas en sectores particulares. La reforma educativa fue articulada conceptualmente sobre elementos característicos de la noción del mercado y la visión de la "empresa privada como sinónimo de eficiencia, efectividad, innovación, flexibilidad, calidad de servicios, y al gobierno, de forma automática, la otra cara de la moneda" (Pratts, 1994). Por consiguiente, se adoptaron los elementos de la autonomía, la descentralización y la desregulación en la política educativa de la Ley 68, del 1990 y en la Ley 18 del 1993, se integraron estos mismos elementos y se les añadieron los elementos de libre

selección de escuelas y los vales educativos que incentivaron la matrícula de estudiantes en escuelas del sistema privado.

Por tanto, el proceso de reforma educativa en Puerto Rico en la década de los noventa tuvo como telón de fondo el movimiento de reformas educativas que estaba ocurriendo en Estados Unidos y a nivel internacional. En cuanto a la reforma educativa en Estados Unidos, según se desprende de la revisión de literatura realizada en este estudio, esta tuvo lugar a partir el Informe de *Nation At Risk* de 1983, el cual se usó como referencia para establecer el discurso de que:

los estudiantes americanos no sobresalían académicamente al compararse a nivel internacional y que esto se debía a fallas de la educación pública, a falta de motivación de los educadores americanos, teniendo como resultado, el que la economía americana decayera por debajo de la de Japón, esto sin presentar evidencia de relación causal (Berliner y Biddle, 1996; Berliner y Glass, 2014; Spring, 2015).

A partir de este informe se manufactura un discurso de crisis de la educación, mediante el cual se justificó la aplicación de diversas estrategias como la medición del conocimiento mediante pruebas estandarizadas, la libre selección, los vales educativos y la creación de las escuelas chárter. El resultado fue el comienzo de la mercantilización de la educación pública, mediante el discurso de la economización de la educación.

De manera que, a partir de los años ochenta las reformas educativas en la era reaganiana en Estados Unidos continuaron las políticas de recortes de gasto social, y en este caso de reducción de los subsidios federales educativos (Teasley, 2004 en referencia a Day, 1989). Esto, contrario a la década del sesenta y setenta, periodos en que según Dupper (2002), “se caracterizaron por la aprobación de un sinnúmero de políticas educativas federales que

aumentaron el rol del gobierno federal en la educación pública” (p. 14-15). Por ejemplo, en este periodo, se aprueba el Acta de Educación Elemental y Secundaria del 1965, la Ley ESEA, la cual por primera vez autorizó subsidios para la educación compensatoria en escuelas elementales y secundarias para los niños de familias de bajos ingresos. La Ley ESEA se caracterizó por ser una política que promovía la igualdad de oportunidades educativas.

En contraste, para los ochenta Teasley (2004) explica que, tanto la primera administración de Bush como la del presidente Clinton continuaron el plan de reducción de los fondos federales y el establecimiento de medidas de la ejecución académica de los y las estudiantes, como prerrequisito para la obtención de fondos federales. Según el autor,

las reformas educativas de los ochenta no enfrentaron las dinámicas de la educación urbana y los problemas de las comunidades desventajadas, tal y como se intentó en el periodo de reforma de los sesenta de la Guerra contra la pobreza (Teasley, 2004, p. 23).

Por el contrario, las políticas macroeconómicas de los años ochenta fueron redefiniendo el rol del Estado como un facilitador del mercado y la liberación de la economía en distintos órdenes de la sociedad. Como un ejemplo de reforma educativa a nivel internacional, Le Grand (1991) plantea que:

en el caso de Gran Bretaña, en el 1988 se aprobó el Acta de Reforma de la Educación, la cual refirió como quizás el Acta de Educación más significativa desde la Segunda Guerra Mundial (p. 1257). La autora refiere que “cuando el gobierno thatcheriano entró al poder en 1979, el Estado de Bienestar era el área más grande de actividad no mercantilizada en la economía británica. No obstante, debido a la influencia del gobierno thatcheriano en favor de la estrategia de la liberalización del mercado y de la adopción de las políticas

neoliberales, se aplican estas visiones en las diferentes políticas que serían generadas en el área de economía, salud y educación (p. 1256).

Esta tendencia generalizada de utilizar la estrategia de la liberalización del mercado y a la adopción de políticas neoliberales en distintos ámbitos por parte de los gobiernos en la década de los ochenta, se constituye en el contexto sociopolítico a medio término, que a su vez configura el contexto temporal, el primer elemento de análisis del marco de análisis de políticas educativas de Hyatt (2013). De acuerdo con Hyatt (2013), en el análisis del contexto sociopolítico a medio término, se consideran los contextos que influyen, que sobreviven por un largo periodo de tiempo, más que el texto de la propia política, pero que al ser de este tiempo no se consideran aspectos del amplio contexto cultural. El propio autor refiere como ejemplo de este contexto sociopolítico, la era thatcherista, la cual refiere que se considera no solo una era política sino también como una era social y cultural.

El próximo documento objeto de análisis en esta investigación fue la Carta Circular Núm. 21-98-99 de Normas de Funcionamiento para el Ofrecimiento de los Servicios de Trabajo Social Escolar del 18 de junio de 1999: Política Pública de Funcionamiento del PTSE aprobada por el Sr. Víctor Fajardo, secretario del Departamento de Educación de Puerto Rico. Esta carta circular establece que el Programa de Trabajo Social Escolar, en ese momento estaba adscrito al Área de Servicios Complementarios de la Docencia, y tenía como base legal, la Ley Núm. 18 del 16 de junio de 1993, según enmendada, que crea las Escuelas de la Comunidad y confiere a los núcleos escolares, autonomía docente, fiscal y administrativa. El PTSE como parte del sistema educativo, se rige por las disposiciones contenidas en esta ley.

La Carta Circular del PTSE tiene fecha del 18 de junio de 1999, días antes de la fecha del 30 de junio de 1999, fecha de la Ley 149, Ley Orgánica del Departamento de Educación de

Puerto Rico. Sin embargo, la nueva carta circular del PTSE, indica que se basa en la Ley 18 de Escuelas de la Comunidad del 1993, lo cual produce un desfase en que el PTSE se rige por una política educativa que sería derogada al aprobarse la nueva política educativa de la Ley 149, Ley Orgánica del Departamento de Educación de Puerto Rico, doce (12) días más tarde. No obstante, la Ley 149, Ley Orgánica del DE, se atribuía ser la ley que cumplía el proceso de reforma de la educación en Puerto Rico, lo que implicaba que esta ley se basaría en los mismos elementos que la Ley 18, de Escuelas de la Comunidad, en el cual se fundamentaba legalmente la carta circular del PTSE del año 1999. Esta carta circular estuvo vigente hasta el año 2000, en que se aprobó una nueva carta circular del PTSE, la Carta Circular Núm. 9-2000-2001. No se tuvo acceso a esta carta circular, razón por la cual no forma parte de este estudio.

Acerca de la Ley 149, Ley Orgánica del Departamento de Educación del 15 de julio de 1999, esta fue aprobada bajo la incumbencia del Exsecretario Víctor Fajardo, bajo la gobernación de Pedro Rosello González, del Partido Nuevo Progresista. Esta ley tuvo vigencia de 1999 a 2018. En el proceso de contextualización de esta, uno de los elementos principales es el análisis del contexto sociopolítico. Esta ley fue aprobada en el tercer año, del segundo cuatrienio de gobernación del Honorable Pedro Rosselló González. La exposición de motivos de la Ley 149 establecía que, el Gobierno de Puerto Rico, apoyado en el mandato electoral estaba promoviendo la Reforma Integral del Sistema de Educación Pública. Esto en referencia a la aprobación de la Ley 18, para el Desarrollo de las Escuelas de la Comunidad, el 16 de junio de 1993, la cual se deroga con la aprobación de la Ley 149.

La realidad es que la Ley 149 se constituyó en la tercera ley educativa que fue aprobada en la década de los noventa, una bajo el segundo cuatrienio del gobierno de Rafael Hernández Colón del Partido Popular Democrático y dos bajo Pedro Rosello González en el 1992 y 1993.

Esto refleja el interés compartido de los dos principales partidos políticos del país de lograr una reforma educativa del sistema público de enseñanza. Sin embargo, esta acción dirigida a la “reforma” de agencias gubernamentales formaba parte de los planes de la administración del gobierno de Pedro Roselló y del Partido Nuevo Progresista. Estos planes estaban fundamentados en las corrientes existentes de las reformas de primera generación, promovidas como parte del Consenso de Washington y sus recomendaciones para que América Latina superará la crisis de los 1980 's. A esta primera ola de reformas le siguieron las reformas de segunda generación, impulsadas por la Nueva Gerencia Pública, fundamentos que eran aplicados en las agencias gubernamentales.

Estas reformas se basaron en la aplicación de políticas neoliberales. Las reformas de los noventa se basaban en elementos como la iniciativa de apertura y desregulación de los mercados para la competencia, la reducción del gobierno, la privatización de agencias y el fin de la regulación estatal. Como resultado, el Estado cambia sus funciones de Estado interventor a uno de Estado mínimo, que disminuye o disuelve sus funciones económicas y sociales, generando así un plan de recortes de gastos sociales, de privatización de los servicios sociales y la re-filantropización de los servicios a través de las organizaciones del llamado “tercer sector”.

De manera que, los procesos de reforma educativa en Puerto Rico fueron el resultado de una tendencia generalizada como estrategia, en la década de los noventa, aplicada en distintos países objeto de las prácticas influyentes de la globalización y el neoliberalismo. En este contexto, la acción de los partidos predominantes en Puerto Rico, de crear una reforma educativa no fue una acción aislada, sino que estuvo fundamentada en los movimientos de reforma educativa promovidos en Estados Unidos, en América Latina y a nivel internacional, acontecido

en este periodo. Con relación a las reformas educativas adoptadas por los distintos países, Gorostiaga y Tello (2011), en referencia a (Whitty et al., 1998), sostienen que:

en las últimas décadas, los discursos y los lineamientos en diferentes lugares del mundo parecen haber tenido un conjunto de ejes comunes: la descentralización, el énfasis en incrementar los niveles de autonomía escolar, la “profesionalización” docente y los mecanismos de evaluación del rendimiento académico (p. 366).

Esto en Puerto Rico se tradujo en la aprobación de tres políticas educativas en la década de los noventa, dos de estas generando un amplio debate de parte de los grupos de trabajadores de la educación y de otras organizaciones afines. Las políticas educativas de la Ley 68, Ley 18 y Ley 149, se basaban en los conceptos de autonomía escolar y participación, ubicando al estudiante como “centro” del sistema educativo, lo cual en un nivel discursivo generaban la aceptación inicial de la ley. El concepto de autonomía escolar proyectaba la posibilidad de la institución escolar de poder asumir control de la toma de decisiones de aspectos inherentes a la escuela y la participación como elemento de democratización del sistema. En el caso de las leyes 18 y la Ley 149, el concepto de autonomía remite a que las escuelas de la comunidad tendrían autonomía académica, fiscal y administrativa, tres elementos que abrían la posibilidad de funcionar de manera independiente y de ser manejadas por entes externos al Departamento de Educación.

En el texto de la Ley 149 se establece que el proceso de reforma educativa había comenzado con la aprobación de la Ley 68, Ley Orgánica del Departamento de Educación del Estado Libre Asociado, aprobada en el 1990 y la Ley 18, para el Desarrollo de las Escuelas de la Comunidad, aprobada en 1993. La Ley 149 se basó en los enfoques de: (1) La reconceptualización del derecho a la educación y (2) la reforma programática o substantiva. El

primer enfoque de la reconceptualización del derecho a la educación hacía referencia a la importancia de la enseñanza preescolar y la culminación de los estudios en la universidad. También incluía el concepto de la ampliación del poder de decisión de los padres mediante su participación. En cuanto al enfoque de la reforma programática o substantiva, esta se refería a conceptos como la calidad de los estudios, a la enseñanza de idiomas, ciencia y matemáticas, al uso de la computadora como recurso educativo, al crecimiento profesional del magisterio, y al ofrecimiento de servicios complementarios a la docencia a todos los estudiantes que lo necesitan.

En cuanto a cómo estos enfoques como discursos, demuestran la integración de las políticas neoliberales, en el enfoque de la reconceptualización del derecho a la educación, la ampliación del poder decisonal de los padres remitió al elemento de la libre selección de escuelas que había sido integrado en el sistema educativo, mediante la aprobación de la Ley de Programa de Becas Especiales y de libre selección de escuelas, la Ley Núm. 71 del 3 de septiembre de 1993, la cual posteriormente sería declarada inconstitucional. Con relación al enfoque de la reforma programática o substantiva, este enfoque adopta conceptos relacionados a la medición de la calidad de la enseñanza, el énfasis en las clases de idiomas, ciencias, matemáticas y tecnología, como materias potencializadoras de la producción económica, elementos característicos de la tendencia de la globalización del periodo.

El tercer elemento de contextualización de la política consiste en dos categorías adicionales. La primera subcategoría de análisis es acerca de la incidencia la política analizada en el PTSE. La segunda subcategoría es la incidencia del PTSE en los derechos educativos de la niñez y juventud en Puerto Rico.

Incidencia de la política en el PTSE. En cuanto a cuál pudo haber sido el efecto de la política educativa de la Ley 18 del 1993 del Desarrollo de Escuelas de la Comunidad en la configuración del Programa de Trabajo Social Escolar, la ley no hacía referencia al mismo y tampoco estipuló la relevancia del profesional de trabajo social en la ley educativa. En la única área que la Ley 18 de Escuelas de la Comunidad hacía referencia al profesional de trabajo social escolar era cuando indicaba que el personal de apoyo debía de tener participación en el consejo escolar. Esta participación del profesional de trabajo social puede entenderse como una oportunidad para involucrarse en la toma de decisiones de asuntos puntuales de la escuela. Este espacio pudo haber contribuido a que el profesional de trabajo social escolar, como personal de apoyo, canalizara la atención de necesidades de la población de estudiantes y otros componentes importantes como las familias. Con esta acción podría contribuir al funcionamiento adecuado de la escuela y pudo haber abierto espacios para que el trabajador social escolar ejerciera roles relacionados a la organización de la comunidad escolar, porque podría promover la participación de los distintos componentes de la escuela, para que se organizaran para la atención de las situaciones escolares.

En cuanto a la incidencia de la carta circular del PTSE del 1999, en la configuración del PTSE ésta es una de las cartas circulares que ejerce cambios sustantivos en su configuración. De manera similar, que la carta circular de 1986 reconoce el trabajo social como profesión de ayuda que aporta significativamente al desarrollo saludable de la sociedad. No obstante, la carta circular establece nuevos aspectos: (a). El PTSE se rige por la Ley 18 de Escuelas de Comunidad, aprobada el 1993; (b). Impone como marco de referencia la teoría educativa cognoscitiva humanista con el enfoque constructivista para atender el área afectiva e intelectual del estudiante; (c). Establece el alineamiento de los servicios del PTSE con las Metas Nacionales

Educativas 2000 y (d). Estipula que los objetivos del PTSE están a tono con la Reforma Educativa.

En torno, a la política educativa de la ley 149 solo menciona la figura del profesional de trabajo social escolar cuando establece su responsabilidad en la intervención en situaciones de acoso escolar. En la ley se hace referencia a distintas áreas como la retención escolar, la comunidad y la participación ciudadana, e identifica la intervención de la escuela, pero no hace mención particular del profesional de trabajo social escolar.

Incidencia del PTSE en los derechos educativos de la niñez y juventud. En términos de cuál pudo haber sido la influencia de la Ley 18 en los cambios y transformaciones que se produjeron en el PTSE, hago referencia a cuáles eran los elementos que promovía la Ley 18 para poder identificar alguna referencia a la labor del profesional de trabajo social escolar. En particular, en el Artículo 2.10 de funciones y facultades de la escuela de la comunidad, en el inciso número 9, se establece que una de las funciones de la escuela es: “Prestar servicios de apoyo para el desarrollo óptimo de los estudiantes” (Ley 18, p.139), lo cual constituye una de las funciones principales del PTSE, pero la Ley 18 no hace alusión ni mención directa del programa ni del trabajador social como recurso humano del Departamento de Educación. No obstante, al vincular la finalidad de la ley de establecer las escuelas chárter y los vales educativos, estas estrategias no ofrecen garantías a los derechos de los y las estudiantes, sino por el contrario violentan la igualdad de acceso y oportunidades educativas de los y las estudiantes.

La Carta Circular Núm. 21-98-99 permite identificar los cambios o transformaciones que ha experimentado el PTSE y facilita el análisis de cómo estos cambios pudieron haber incidido en los derechos educativos de la niñez y juventud en Puerto Rico en este tiempo. La carta circular propone cambios en el PTSE de acuerdo con el contexto político de Puerto Rico en la

década de los noventa. Esta política pública se fundamenta en la reforma educativa que el Departamento de Educación promovió estar realizando. En la carta circular del PTSE de 1999 se establece que el Departamento de Educación de Puerto Rico toma en consideración el marco filosófico, psicológico para enmarcar teóricamente los estándares de excelencia. Así mismo, estipula que “El PTSE dirige, además, sus esfuerzos a desarrollar actividades orientadas al logro de las Metas Nacionales 2000” (Carta Circular 21-98-99, p. 2).

La carta circular del PTSE incluyó cuatro (4) metas de las mencionadas anteriormente: (Meta 2) Aumentar la tasa de graduación de duodécimo grado; (Meta 6) Lograr que todas las escuelas estén libres de drogas, armas, alcohol y violencia; (Meta 7) Lograr el desarrollo profesional de los maestros; y (Meta 8) Lograr una mayor participación de los padres en la educación de los hijos (p.2). No obstante, en los objetivos del PTSE no se plantean propósitos diferentes más allá de: enfocarse en las necesidades biopsicosociales del estudiante, fomentar su capacidad para ajustarse al cambio con sus propios recursos o integrando los recursos de la comunidad para la satisfacción de sus necesidades y el promover un balance entre la atención de las necesidades, los derechos y obligaciones del estudiante, la familia y su ambiente.

En términos de cómo incide este enfoque del PTSE en los derechos educativos de los y las estudiantes, la carta circular de 1999 estipula que el PTSE realice actividades para el logro de las metas nacionales 2000. Sin embargo, no establece estrategias, programas o servicios adicionales, para el estudiante, la familia y la escuela y comunidad. Es decir, la política pública compromete al PTSE sin adjudicarle los medios o instrumentos para lograr las mismas. Esto se evidencia en el análisis de los nueve objetivos del PTSE. De un total de nueve objetivos, cuatro hacen referencia al desarrollo intelectual y social del estudiante, incluyendo su capacidad de cambio y a balancear sus necesidades, derechos y obligaciones, familia y el ambiente. Tres de los

objetivos hacen referencia al derecho a la dignidad del estudiante, a que la familia defienda el derecho del estudiante y a que se utilice a la comunidad escolar como factor protector de la dignidad del estudiante. Un objetivo se relaciona a la integración de la familia en el proceso educativo y otro objetivo dirigido a la integración de recursos de la escuela y agencias públicas y privadas para la atención de las necesidades del estudiante. En otras palabras, la política pública establece objetivos dirigidos a la intervención con el estudiante y la familia. Aunque de manera implícita le establece al PTSE la intervención con el ambiente, no dispone intervenciones en el nivel macroestructural de políticas sociales, programas o servicios que apoyen al estudiante y a la familia o la provisión de recursos necesarios.

En cuanto a la Ley 149 del 1999, la política educativa solo menciona la figura del profesional de trabajo social escolar cuando establece su responsabilidad en la intervención en situaciones de acoso escolar. En la ley se hace referencia a distintas áreas como la retención escolar, la comunidad y la participación ciudadana, e identifica la intervención de la escuela, pero no hace mención particular del profesional de trabajo social escolar. En términos de la incidencia del PTSE en los derechos educativos de la niñez y juventud en Puerto Rico, se encontró que la Ley 149, presentó un cambio significativo en el área de la asistencia obligatoria de estudiantes.

La Ley 149 realizó un cambio de sanciones y determinó las gestiones y/o referidos a realizar en los casos de ausentismo. En el Art. 1.03 de Asistencia obligatoria a las escuelas, la política educativa establecía que “(c) Todo padre, madre, tutor o persona encargada de un estudiante que alentase, permitiese o tolerase la ausencia de éste a la escuela, o que descuidase su obligación de velar que asista a la misma, incurrirá en delito grave de cuarto grado (antes delito menos grave) y será sancionado con una multa de cinco mil (5,000) dólares (antes \$500.00) o

una pena de reclusión de un (1) año, (antes 6 meses) o ambas penas a discreción del Tribunal. Incurrirá, también, en una falta administrativa que podría conllevar la cancelación de beneficios al amparo del Programa de Asistencia Nutricional, de Programas de Vivienda Pública y de Programas de Vivienda con Subsidio.

De manera que la Ley 149, elevó al plano judicial y adoptó en la ley, las consecuencias legales y económicas a las familias cuyos hijos presentaban problemas de ausentismo escolar. Esta acción constituyó un proceso de criminalización de la familia, puesto que categoriza como delito la no asistencia escolar del estudiante, imponiendo distintas consecuencias que incluyen pago de multa o cárcel o ambas penas a discreción del Tribunal. Esta determinación de la ley configuró unas medidas punitivas a la familia. En esta acción puede interpretarse que el Estado entiende a la familia como los únicos responsables de cumplir con lo que se les designa. En este proceso se criminaliza a la familia, se le adjudica única responsabilidad por la situación de ausentismo del estudiante a la familia, enajenando así los posibles factores que confluyen en esta situación, en las que pueden mediar aspectos que sean de injerencia de la institución educativa o del propio Estado.

En el entendido de que la familia no cumpla con las funciones que socialmente le son asignadas se valida la intervención del Estado. En cuanto a esta acción, Ramos (1990), argumenta que históricamente “para garantizar la reproducción del orden social, incidían sobre los procesos de socialización a través de estrategias de moralización, normalización y contrato tutela” (p. 6). En la estrategia del contrato tutela:

el proceso de regulación de las familias se completó con una progresiva transferencia de soberanía desde la familia “moralmente insuficiente” hacia el cuerpo de magistrados, filántropos y médicos especializados en la infancia, administradores de los nuevos

derechos del niño. Ahora es el momento en que se hace crucial la intervención de las instituciones estatales en el ámbito de la vida familiar: nuevas leyes, nuevas instituciones permitirían introducirse legítimamente en ese terreno privado e inviable (pp. 7-8).

En esta intervención del Estado la familia no solamente tiene consecuencias legales, sino que también tiene consecuencias económicas. Una gran parte de las familias en Puerto Rico está constituida por la jefatura de una madre soltera. En cuanto a la cantidad de menores en familias de padres y madres solteras en Puerto Rico, durante los años de 2015 al 2019, se reportaron 52 municipios con un promedio de entre un 44.4% a 64.3% de familias de padres y madres solteras (Instituto de Desarrollo de la Juventud, 2020). Mas recientemente, en el 2021 se encuentra que el 68% de las familias lideradas por mujeres con niños, niñas y jóvenes en Puerto Rico viven bajo pobreza (Instituto de Desarrollo de la Juventud, 2021). Por tanto, el que la política educativa asuma medidas punitivas de índole económica, para la prevención del ausentismo escolar o la corrección de este, tenía el efecto de agudizar las condiciones de pobreza de las madres y padres, jefas y jefes de familia.

Deconstrucción de la política. A continuación, se presenta el segundo nivel de análisis del marco de análisis de políticas educativas de Hyatt (2013), que es el proceso de deconstrucción de la política. En este proceso se deconstruye la política mediante herramientas derivadas del análisis crítico de Fairclough (1995) y el análisis crítico literario de Hyatt (2005). La clave del acercamiento crítico es descubrir el proceso de naturalización en cualquier discurso mediante la problematización de las convenciones aceptadas, buscando como deconstruir y reconstruir ese significado. Este proceso se constituye a su vez de seis elementos de análisis: los modos de legitimación; la reproducción en el texto del documento de las relaciones de poder y dominación, desigualdad social y formación de identidades; la interdiscursividad y la

intertextualidad la evaluación inscrita o evocada; las presuposiciones o implicación y la construcción léxico gramatical. En este último elemento se ofrecerán algunos ejemplos gramaticales en la redacción de las políticas que demuestran cómo se utiliza el lenguaje de manera discursiva para producir los significados necesarios en los lectores del documento.

Modos de legitimación de las políticas analizadas. A continuación, se procederá al análisis del elemento de los modos de legitimación presentes en las políticas educativas, del primer periodo identificado como la era reformista de Roselló. Los modos de legitimación es el proceso mediante el cual las políticas son justificadas a la audiencia vinculándolas a normas y valores dominantes. Fairclough (2003) identifica cuatro modos en que la legitimación se consigue a través del discurso: la autorización, racionalización, la evaluación moral y la mitopoiesis o la legitimación mediante las narrativas (p. 98). La autorización es un modo de legitimación que se consigue por referencia a la tradición, autoridad, costumbre, ley o autoridad institucional o justificación que no puede ser retada. La racionalización es la legitimación con referencia al valor y la utilidad de una acción social institucionalizada y a los conocimientos que han sido construidos en la sociedad para dotarlos de validez cognitiva. La evaluación moral es la legitimación en bases al sistema de valores y la mitopoiesis es la legitimación mediante las narrativas, que son fabulas o creencias que nos aconsejan acerca de los resultados positivos o negativos de particulares curso de acción.

En contraste, la política educativa de la Ley 18 para el Desarrollo de las Escuelas de la Comunidad de 1993, se identifican dos modos de legitimación de la política educativa. En primer lugar, desde los años setenta y ochenta, se criticaba la excesiva burocracia en la administración del Departamento de Instrucción y se planteaba la necesidad de la descentralización del sistema, de la autonomía de la escuela y de la participación para manejar

sus asuntos. La Ley Núm. 68 de 28 de agosto de 1990, "Ley Orgánica del Departamento de Educación del Estado Libre Asociado de Puerto Rico", recogió esas aspiraciones y las estableció como principios del sistema de educación. Sin embargo, según el exsecretario de Educación Víctor Fajardo, la Ley 68-del 1990 no articulaba el proceso por el cual se realizaría la reforma educativa y para esto tendrían que aprobarla a través del Ejecutivo o mediante una ley complementaria.

Como resultado se realiza una enmienda a la Ley 68 del 1990 y se aprueba la Ley 18 de Escuelas de la Comunidad en el 1993. Al estudiar la ley, esta denota una clara intención de reformar educativamente el sistema público de enseñanza. La evidencia de esto lo encontramos en el Artículo 2.07 de Incorporación Gradual de las Escuelas Públicas al Sistema de Escuelas de la Comunidad, donde se refiere a la incorporación y desarrollo de todas las escuelas como Escuelas de la Comunidad la cual proponían tomaría alrededor de seis años y redundaría en un nuevo Sistema de Educación Pública en Puerto Rico.

Los argumentos esgrimidos en la exposición de motivos le otorgaron validez al proceso de enmendar la Ley 68, Ley Orgánica del Departamento de Instrucción en el 1990. A este modo de validación de la ley se le conoce como legitimación de la ley por el elemento de racionalización que, según Hyatt, se legitima la política por el valor o la utilidad de una acción social o sea se entendió que la enmienda a la Ley 68 del 1990, era necesaria para lograr una reforma educativa de sistema público.

Por otro lado, también se identifica que la política educativa de la Ley 18, utiliza el modo de legitimación de la mitopoiesis o la legitimación mediante las narrativas, que basa la legitimación en fabulas o creencias acerca de los resultados positivos o negativos acerca de un curso particular de acción. En el caso de la Ley 18, en el periodo de los noventa acontecía un

movimiento de reformas educativas que se basaban en el establecimiento de las escuelas chárteres, los vales educativos y la libre selección de escuelas, como estrategias necesarias para el mejoramiento de la eficiencia del sistema educativo. En otras palabras, el discurso de la mercantilización del sistema de educación pública en los noventa fue la narrativa que logro validarse como estrategia para la eficiencia de los sistemas educativos. Por tanto, la Ley 18 del 1993 de Desarrollo de Escuelas de la Comunidad buscó legitimarse mediante este discurso basado en la creencia de esta narrativa que fue proliferada por la corriente de políticas neoliberales que acrecentaron su auge en este periodo.

En términos, de la Carta Circular del PTSE del 1999 aunque reconoce la política educativa de la Ley 18 para el Desarrollo de las Escuelas de la Comunidad de 1993 como la base legal del programa, en los objetivos del Programa de Trabajo Social Escolar, se destaca la influencia de la política educativa federal en el establecimiento de las Metas Nacionales 2000 de Estados Unidos, como estrategias para el logro de la excelencia educativa. Por tanto, se reconoce que el modo de legitimación de la carta circular corresponde a la racionalización. Este modo de legitimación se refiere al valor y a la utilidad de una acción social institucionalizada y a los conocimientos que han sido construidos en la sociedad para dotarlos de validez cognitiva. Las Metas Nacionales federales en el PTSE se instituyeron para el logro de la promoción del aprovechamiento académico y el aprendizaje. En otras palabras, la acción de establecer las Metas Nacionales federales como parte de los objetivos de la Carta Circular del PTSE, significó que eran vistas como conocimientos con validez cognitiva, que a su vez se legitimaron y dotaron de legitimación a la Carta Circular del 1999, como una política valiosa y útil.

De manera similar a la política educativa de la Ley 18, de Desarrollo de Escuelas de la Comunidad de 1993, la Ley 149, de 1999, la Ley Orgánica del Departamento de Educación de

Puerto Rico establecía que los cambios propuestos por la política educativa estuvieron dirigidos a: aumentar la autonomía de las escuelas; descentralizar el DE; establecer mecanismos de rendición de cuentas al personal escolar, incluyendo implementar el proceso de evaluación del desempeño del personal, desarrollo profesional, incentivos para el mejoramiento profesional del personal docente y cambios en enfoque filosófico, visión, currículo adaptado a los cambios de la época y el aumento en el desarrollo de destrezas para competir en un mundo globalizado. Como vemos la Ley 149 mantuvo varios elementos contenidos en la Ley 18 de Escuelas de la Comunidad, como lo fueron los conceptos de autonomía y descentralización de la ley. Por tanto, la mayoría de los cambios impuestos por la Ley 149, denotaba la influencia de los nuevos paradigmas de reformas educativas que emergieron en la década de los noventa con los procesos de la globalización y el neoliberalismo, donde la lógica de mercado inició la modificación de las leyes educativas y la adopción de parámetros para la mercantilización de los servicios educativos, a nivel local e internacional. Por tanto, en la política educativa de la Ley 149, también se reconoce el modo de legitimación de la mitopoiesis, que es que la política se legitima en base a las narrativas o las fabulas o creencias que nos aconsejan acerca de los resultados positivos o negativos de particulares cursos de acción, por cuanto los procesos de reforma educativa en este tiempo se fundamentaron en la narrativa o en el discurso sustentado en estrategias de establecer escuelas de la comunidad autónomas o independientes, siguiendo el modelo de escuelas chárteres instituidos en Estados Unidos desde el 1993 y en la estrategia de la libre selección de escuelas mediante los vales educativos, los cuales podía ser utilizados en escuelas privadas.

Reproducción en el texto del documento de las relaciones de poder y dominación, desigualdad social y formación de identidades. En el proceso de deconstrucción de la ley,

también se consideran los fundamentos ideológicos que subyacen en el documento. En cuanto a este aspecto, la Ley 149, incluía el elemento de participación ciudadana, pero este se limitaba a la organización de un consejo escolar, los cuales no implicaba una representación ni participación democrática de la comunidad escolar, porque en el consejo se incluye un estudiante y un padre como representante de sus respectivos sectores, pero no necesariamente implica el ejercicio de una representatividad real de estos. En cuanto a cómo se reproduce en el texto de la ley las relaciones de poder y dominación, desigualdad social y formación de identidades o el elemento de la legitimación, la política educativa de la Ley 149, se instrumentalizó como la ley que operacionalizaría los cambios de reforma educativa que el gobierno alega haber iniciado con la Ley 18, para el Desarrollo de Escuelas de la Comunidad. Sin embargo, en el estudio de los principios y finalidades de la ley y el contexto social, político y económico en que se articuló, la ley operó como un dispositivo para la mercantilización de la educación en Puerto Rico. En este sentido, la política educativa al no poder atender el problema de retención escolar existente en Puerto Rico y no proveer igualdad de oportunidades de acceso a la educación a los estudiantes, contribuyó a seguir legitimando las desigualdades sociales existentes en los estudiantes, familias y por ende la sociedad en general.

En torno a la política educativa de la Ley 18 de 1993 de Escuelas de la Comunidad y como el texto de la política reproduce las relaciones de poder y dominación, desigualdad social y formación de identidades y la Ley 18 facultaba a la escuela con elementos como la autonomía académica, fiscal y administrativa, que concedía a la escuela el poder de administrarse a sí misma y los recursos del Departamento de Educación. No obstante, esta misma independencia administrativa y varios elementos de la ley posicionó a la escuela en una organización vulnerable para sectores interesados en el manejo de los fondos económicos de la agencia. También otorgó

potestad a un organismo externo como lo fue el Instituto de Reforma Educativa para tomar decisiones que le eran propias al Departamento de Educación.

En resumen, la Ley 18, para el Desarrollo de Escuelas de la Comunidad enfrentó serios señalamientos de que articulaba las condiciones para la privatización del sistema educativo (Sagardia, 1993, & Torres, 1994, & Torres, 2010). Esta situación motivó que organizaciones y sectores se presentaran en contra de las articulaciones de la Ley 18. No obstante, la Ley 71 del 3 de septiembre de 1993, la cual regulaba el Programa de Becas Especiales y de Libre Selección de Escuelas, es aprobada y también confrontó la oposición pública. La designación de vales educativos o “*vouchers*” para la libre selección de escuelas, que hacía la Ley 71, fue otra de las prácticas que se intentó establecer como política en el Departamento de Educación. Cabe señalar, que los “*vouchers*” para la libre selección de escuelas fue y es una de las estrategias utilizada como mecanismo de privatización de la educación. Tell (2015) en referencia a Lipman (2011) y Karp (2010) argumenta que, en educación:

la privatización mediante las escuelas “chárter”, los “*vouchers*” o vales educativos, la municipalización de escuelas, los “*Common Core*”, la “*No Child Left Behind Act*” y el “*Race to the Top Program*”, por mencionar algunos las políticas centradas en el capital han contribuido a disminuir el nivel de educación, perjudicando el progreso de la sociedad (pp. 335-336).

Sin embargo, estos mecanismos de privatización proliferaron en las décadas de los ochenta y noventa. Le Grand (1991) planteó que, con la aprobación del Acta de Reforma Educativa en Gran Bretaña en el 1988, se incorporó cuatro elementos de cuasi-mercado, siendo uno de estos, el “*open-enrollment*”, en los que se le permitía al padre matricular a su niño en la escuela de su predilección (p. 1258). La crítica general que se le hace a esta práctica de

“selección de escuelas”, es “que la selección opera, priorizando las demandas de aquellos estudiantes cuyos padres tienen mejores recursos y que los niños como las escuelas se convierten en “mercancía” teniendo unos mayores “valor de cambio” que otros” (Proctor & Aitchison (2015).

En resumen, las estrategias adoptadas por la Ley 18, para el Desarrollo de las Escuelas de la Comunidad, introdujo una reforma educativa basada en la lógica de mercado, que más allá de garantizar el derecho a la educación, proveyó un acceso desigual a los recursos, por lo que la política educativa, según articulada no tuvo el efecto de transformar la desigualdad social sino el resultado de reproducir la desigualdad social existente en la sociedad puertorriqueña. Sin embargo, la Ley 18, de Escuelas de la Comunidad fue precursora de la Ley 149, la Ley Orgánica del Departamento de Educación, la cual se le reconoce como la ley que cumplió el mandato y culminó el proceso de reforma estructural y funcional del Sistema de Educación Pública de Puerto Rico.

Acercas de las relaciones de poder y dominación, desigualdad social y formación de identidades y los fundamentos ideológicos en la Carta Circular del PTSE del 1999, de igual manera que el Manual del TSE de 1976 y la Carta Circular del PTSE de 1986, la política pública de 1999, en la sección de normas de funcionamiento del PTSE, en el inciso de la Fase técnica se establece que el trabajador social escolar mantendría un expediente de cada intervención terapéutica, privilegiando la terapia o el enfoque terapéutico como la estrategia adecuada para la atención de las necesidades de los estudiantes. De manera que, nuevamente la política pública del PTSE del 1999 le establece al profesional de trabajo social escolar un rol particular en su intervención profesional. Cabe señalar, que, a diferencia de la Carta Circular de 1986, esta política pública de 1999 no incluyó entre sus objetivos o funciones el trabajo social con la

comunidad o la organización comunitaria, el cual constituye uno de los tres niveles de intervención validados en la profesión de trabajo social.

En la carta circular de 1999 como política, vemos que se reproducen las relaciones de poder y dominación, desigualdad social y formación de identidades en la medida que la carta circular enfatiza en el rol terapéutico de la intervención profesional del trabajador social escolar. Estas relaciones de poder son reforzadas al enmarcar la intervención profesional en los procesos de “terapia”, cuyos orígenes son la reproducción del enfoque patológico de los problemas sociales o la psicologización de la cuestión social. Se reproducen las relaciones de poder y dominación al culpar o responsabilizar al estudiante y a sus familias por sus propias circunstancias personales y familiares, sin considerar las manifestaciones de la cuestión social que condicionan la vida de los sujetos.

En torno a la Ley 149 de 1999, Ley para el Desarrollo de Escuelas de la Comunidad, y los fundamentos ideológicos que subyacen en el documento o la política analizada y cómo se reproduce en el texto del documento las relaciones de poder y dominación, desigualdad social y formación de identidades, esta política educativa indicaba en su exposición de motivos, que “una vez implantadas el nuevo modelo escolar de las Escuelas de la Comunidad, propuesto por la Ley 18, de Desarrollo de Escuelas de la Comunidad, Puerto Rico tendría “un nuevo sistema de educación pública...” para el cual se precisaría de una nueva ley orgánica (p. 5). Según la exposición de motivos, de la propia Ley 149, la ley cumplía ese mandato y culminaba el proceso de reforma estructural y funcional del Sistema de Educación Pública de Puerto Rico. Se indica también, que el Instituto de Reforma Educativa un organismo que instituyó la Ley 18 de 1993, había diseñado los sistemas administrativos, fiscales y académicos de las Escuelas de la

Comunidad y había adiestrado al personal docente y no docente sobre los aspectos técnicos de su manejo e integro a 1,500 escuelas con autonomía dentro de un sistema educativo coherente.

La Ley 149 articuló los elementos que presentaba la Ley 68 de 1990, Ley Orgánica del DE y su correspondiente enmienda la Ley 18, de Desarrollo de Escuelas de la Comunidad de 1993. Estos elementos fueron la autonomía académica, docente y fiscal y el discurso del estudiante como razón de ser el sistema educativo. También integró diferentes estrategias que en la década de los noventa se discutían como elementos necesarios para una reforma de los sistemas educativos basados en la rendición de cuentas y con fines de promover la excelencia educativa. Estos elementos estaban incluidos en la Ley 149. En el Artículo 4.09 se establecía la Evaluación de Maestros; el Artículo 4.03, integraba Incentivos para la Excelencia. Adjudicaba a los Consejos Escolares poderes decisionales sobre los asuntos de la escuela, el manejo de fondos y participación en el reclutamiento de personal.

En resumen, la Ley 149, aumentó los criterios de la medición de resultados para medir la efectividad de la escuela y de su personal. Designaba responsabilidad en el personal escolar, por la efectividad de la escuela e invisibilizaba los factores internos, -socioeconómicos del estudiante y su familia y los factores externos al estudiante y su familia situados en el funcionamiento de la escuela como: clima escolar, falta de recursos educativos, recursos humanos, deterioro de la planta física, falta de equipo y materiales educativos necesarios, falta de servicios directos de beneficio al estudiante y sus familias, como transportación escolar, ayudas económicas, falta de servicios como terapias de educación especial, suficientes maestros de educación especial para que el estudiante reciba el servicio necesario para su desarrollo educativo y otros factores o barreras estructurales a nivel macro como la existencia del desempleo, violencia, pobreza.

Las relaciones de poder y desigualdad social eran reproducidas en la medida que la ley ejercía presión y responsabilidad a los distintos componentes de la escuela para el desarrollo de aptitudes y destrezas académicas necesarias en una economía globalizada. Además, ejerció presión social y económica a estudiantes y familias pobres que no contaban con los medios para tener el equipo necesario para que su hijo desarrollara destrezas tecnológicas. Cabe señalar, que, la ley articuló un sistema de intervención con las familias de estudiantes con problemas de ausentismo. Se designó responsabilidad al estudiante y su familia por el alcance de las aptitudes necesarias para el empleo. La falta o carencias de aptitudes y destrezas en el estudiante se visualiza como una carencia personal, individual. De manera que el éxito o fracaso, o la permanencia o retención del estudiante en la escuela se interpreta como parte del individuo y resultado de sus carencias individuales o familiares, ignorándose la multiplicidad de factores económicos, sociales y políticos que inciden en que un estudiante pueda completar su escuela.

Interdiscursividad e intertextualidad. Acerca del elemento de análisis de la interdiscursividad, este analiza las relaciones externas del texto. Se refiere a la identificación de cómo interactúan diferentes discursos en un mismo texto o habla. En otras palabras, se realiza un análisis interaccional o se examinan las relaciones sociales que controlan la producción del texto; examinar las relaciones recíprocas (como los textos afectan las prácticas sociales y las estructuras); cómo las prácticas sociales informan los argumentos en el texto y como el texto influye en las prácticas sociales. En cuanto a la intertextualidad, esta analiza las relaciones internas en el texto, que se identifican claramente o se derivan de otros textos, como por ejemplo citas, referencias, metáforas que se originan en otros textos. Se examina que establece el texto que quiere conseguir; que representaciones se hace del contexto social, eventos, actores; la

posición del que habla; cuales son las aseveraciones que predominan, alta frecuencia de palabras, gramática, entre otras.

Concepciones del estudiante y su familia. Acerca de la concepción del estudiante y de la familia en la Ley 18 de Desarrollo de Escuelas de la Comunidad de 1993, presenta una construcción que está vinculada a los propósitos de la política educativa de habilitar los elementos necesarios para que las escuelas pudieran ser administradas por entes externos o el sector privado. Aunque la Ley 18 de 1993, como enmienda de la Ley 68 de 1990, Ley Orgánica del DE, podía suscribirse a la centralidad que la Ley 68 le otorgo al estudiante en el compromiso de su desarrollo integral, los fundamentos de la Ley 18 de 1993 demuestran que se dirigía a la promoción de las escuelas de la comunidad, y a garantizar la autonomía docente, administrativa, fiscal, y el poder de reclutamiento mediante el Consejo Escolar. De acuerdo con Torres et al (2017), la reforma educativa en este tiempo “se enfocó en la calidad de la enseñanza y en sistematizar los procesos de evaluación y medición del aprovechamiento académico estudiantil, de las ejecutorias del personal docente y otro personal de apoyo, de la efectividad y la eficiencia de programa, grados y niveles” (Torres et al, 2017). Otras estipulaciones de la política educativa de la Ley 18, como la libre selección de escuelas y los vales educativos, demuestran que la ley articulaba política pública dirigidas a la mercantilización de los sistemas de enseñanza. La concepción del estudiante en la política educativa de la Ley 18 era que, a través de la estrategia de la libre selección de escuelas y la asignación de un vale educativo, el estudiante podría ganar acceso automático a una “mejor escuela”. La concepción de familia en la ley era que era beneficiaria de un vale educativo de 1, 500.00 el cual le permitía entrar a la competencia por escuelas y conseguir una institución que atendiera las necesidades particulares del estudiante.

En la Carta circular del PTSE de 1999, se valida al Trabajo Social como “una profesión de ayuda que aporta significativamente al desarrollo saludable de la sociedad, que ayuda a la familia en su función socializadora de preparar ciudadanos saludables, satisfechos útiles y productivos a la sociedad” (Carta Circular del PTSE de 1999, p. 1). En otras palabras, el concepto que subyace del estudiante es uno vulnerable, en riesgo, el cual necesita que el PTSE colabore en su desarrollo intelectual, emocional y social para que pueda adaptarse a los cambios y a las situaciones cotidianas “usando sus propios recursos”, tal y como lo establece en el Objetivo # 3, de los objetivos establecidos a tono con la reforma educativa. Reconoce la necesidad de que los y las estudiantes cultiven sus valores morales, ética, autoestima y su autoconocimiento. Acerca de la construcción que la carta circular del 1999 hace sobre la familia, la construye como responsable por el desarrollo integral del individuo.

En cuanto a la concepción del estudiante y las familias en la Ley 149, Ley Orgánica del DE del 1999, de manera similar que la Ley 18 de 1993, de Escuelas de la Comunidad, la ley construía una idea del estudiante como el centro y la razón de ser de la escuela y presentaba un discurso de igualdad de oportunidades, pero exponía tanto al estudiante como a su familia a competir en el libre mercado de selección de escuelas privadas, no en igualdad de condiciones educativas ni económicas, posicionando a él o la estudiante y su familia como consumidores y no como sujetos de derechos. Al respecto, Proctor y Aitchison (2015) argumentan que, al integrar estrategias de mercado en la educación, “en teoría, los padres (como consumidores), toman decisiones racionales y seleccionan según su interés entre proveedores en competencia (escuelas), las cuales ofrecen bienes (educación) en un ambiente competitivo” (p. 325). Los autores plantean que, en esta competencia, las familias con mayor capital cultural (intelectual,

cultural o recursos educativos), estarán en mejor posición de conseguir la escuela que quieren para sus hijos.

Construcción sobre el trabajo social escolar. En contraste, la política educativa de la Ley 18 de Desarrollo de Escuelas de la Comunidad de 1993 no se expresa directamente en torno al PTSE o a los profesionales de trabajo social escolar. En la revisión de literatura se encontró un estudio acerca de la reforma educativa de la Ley 18 de 1993, Ley de Escuelas de la Comunidad y las implicaciones para el PTSE (Correa et al.,1995). El estudio tenía la finalidad de conocer qué otros roles y funciones tendría este profesional bajo la nueva ley. Entre los hallazgos relevantes se encontró que la Ley 18, no contempló al trabajador social escolar y no promovió cambios en las funciones de estos profesionales. Este dato llevó a la autora a concluir que los profesionales de TSE no fueron tomados en consideración en la confección de la Ley 18 y a la vez sustentó la hipótesis de la situación marginada en que se encontraba este profesional. También se encontró otro estudio acerca de la Ley 68 de 1990, Ley Orgánica del DE de Puerto Rico, la cual se relaciona a la Ley 18 de 1993, por cuanto la ley 18 enmienda y se deriva de la Ley 68. Una de las hipótesis del estudio fue que “la Reforma Educativa contemplaba movilidad jerárquica para el Trabajador Social Escolar” (Castro et al., 1994, p. 14). Las autoras encontraron que la reforma Educativa propuesta por la Ley 68 del 28 de agosto del 1990, no ofrecía particular importancia a la labor del Trabajador Social Escolar y que la Reforma Educativa no contemplaba cambios en el Programa de Trabajo Social Escolar.

Estos hallazgos revelaron la falta de consideración a la importancia del rol del trabajador social escolar en las políticas educativas propuestas como reformas educativas. Esta realidad, revela que en los años noventa, el PTSE experimentó una cierta pérdida de la centralidad y del rol vital que lo caracterizó, en el inicio y desarrollo de la profesión en el sistema educativo de

Puerto Rico. No obstante, Sagardia y Martínez, en Torres et al (2017), se hacía referencia al trabajo social, como uno de los servicios que se debían ofrecer para promover el desarrollo integral de los estudiantes, propuesto por la Ley 68 de 1990, Ley Orgánica del DE. Por lo que, la referencia al PTSE en la Ley 68 demuestra que en algún grado el programa era considerado pertinente para el desarrollo integral del estudiante. Pero, en la política educativa de la Ley 18 de 1993, como una enmienda a la Ley 68, no se hacía alusión alguna al Programa de Trabajo Social Escolar.

En general, la construcción que la carta circular del PTSE de 1999 hace del trabajo social escolar, es uno cuyo trabajo se dirige a contribuir al aprovechamiento escolar y el aprendizaje de los y las estudiantes, para que este alcance los estándares de excelencia, y que el estudiante esté preparado para la toma de decisiones, el manejo de conflictos, la solución de problemas, el autoconocimiento, la comunicación efectiva y pueda convertirse en un ciudadano responsable. La Ley 18 de 1993 constituía la base legal de la Carta circular del PTSE de 1999, y establecía que, como parte del sistema educativo, el PTSE se regía por las disposiciones legales contenidas en la ley. También establecía que las actividades del PTSE estaban dirigidas a la reforma educativa y a desarrollar actividades orientadas al logro de las Metas Nacionales 2000, las cuales consistían en aumentar la tasa de graduación de 12mo grado; lograr que todas las escuelas estuvieran libres de drogas, armas, alcohol y violencia; lograr el desarrollo profesional de los maestros y promover una mayor participación de las familias en la educación de sus hijos. Sin embargo, la carta circular no hace referencia a la adjudicación de materiales y/o equipo de oficina necesarios para la realización de tareas del PTSE, ni de presupuesto al PTSE para el cumplimiento de sus funciones.

Con relación a las funciones que incluye la carta circular 2-98-99, es importante señalar que en la función #7, se indica el identificar y coordinar con recursos comunitarios el desarrollo del programa y ayuda en los servicios que se ofrezcan a los estudiantes. En la carta circular del año '99 en las funciones del TSE en el número 8 se indica: Coordinar con agencias públicas y privadas que ayuden a las familias de los estudiantes a mejorar la calidad de vida de éstos. Estas dos funciones revelan la carencia de recursos ante la existencia de políticas neoliberales de los noventa, en la medida de que el Estado recorta gastos sociales y se transfiere a la esfera de las organizaciones del tercer sector o a la esfera privada la atención y provisión de las necesidades en las familias y comunidades. Además, se le delega un rol vocacional al TSE al establecer en la fase técnica de funcionamiento del PTSE, que el TSE trabaja en equipo en la planificación, desarrollo y evaluación del plan para preparar a los estudiantes del nivel superior que tomaran pruebas para ingresar a las universidades (p. 10).

En cuanto a las funciones administrativas se incluye la siguiente: “Ofrecer consultoría sobre aspectos de naturaleza social y conductual para fortalecer el proceso de aprendizaje; y contribuir a la eficacia en la prestación de los servicios. En otras palabras, la política pública del PTSE valida que el TSE sea consultado por el director acerca de la conducta de los o las estudiantes cuando es este personal el que trabaja con aspectos disciplinarios en la escuela, pero no es el profesional llamado a realizar la labor de disciplinar. El personal de trabajo social escolar puede aportar en asesorar en situaciones de disciplina y velar por los derechos del estudiantado, pero la dirección escolar debe contar con un personal administrativo adicional que pueda colaborar con las tareas relacionadas a la disciplina escolar. La falta de apoyo administrativo es una constante que limita la debida atención de situaciones de estudiantes y que le impone incluso a la dirección una carga de trabajo, que si no se atiende de manera efectiva

puede afectar el ambiente y la seguridad escolar. De manera que, los procesos de consultas disciplinarias deben mantenerse a casos que no presentan mejoría y cuya responsabilidad recaiga en la activación del Comité de Seguridad Escolar, del cual los profesionales de trabajo social escolar son solo un componente.

Desde la carta circular de 1999 se observa un interés en que el TSE realice funciones relacionadas al rol disciplinario del director, porque las funciones relacionadas a la disciplina se comienzan a incluir desde la carta circular del año 1999. Por ejemplo, en la carta circular en las normas de funcionamiento, en la parte A de Fase Técnica, en la número 8 se indica que: “El Trabajador Social redactará un plan de intervención al estudiante referido con problemas de disciplina. Corresponderá al director de la escuela aplicar acciones o sanciones correspondientes una vez los recursos de apoyo hayan agotado todas las alternativas de ayuda” (p. 9). La política pública adjudica al profesional de trabajo social escolar la responsabilidad de redactar un plan de intervención al estudiante referido con problemas de disciplina, cuando esta tarea es una función del director escolar.

Con relación a los conocimientos que se construyen o se refuerzan mediante los discursos presentes en el documento la carta circular privilegia la intervención terapéutica en los casos. Se establece el que se mantenga un expediente con un plan de intervención, marco conceptual, teoría que sostendrá la intervención terapéutica, técnicas, estrategias y duración del tratamiento.

Con relación a la construcción que la Ley 149-1999, hace sobre el trabajo social escolar, donde único la ley hace referencia a los profesionales de trabajo social escolar es en el artículo 3.08D-El Estudiante: Ambiente de la escuela-programas, actividades, talleres de capacitación, orientación y consejería sobre el hostigamiento e intimidación (bullying) entre los estudiantes. En este artículo se indica que los trabajadores sociales y consejeros tendrán la responsabilidad de

orientar a los estudiantes en torno al problema de hostigamiento e intimidación y ofrecerán consejería tanto a las víctimas de esta conducta como al acoso escolar (p. 22).

En cuanto a la pertinencia del profesional de trabajo social escolar en el Art. 1.02, premisa 2, se establece que: La interacción entre estudiantes y maestros constituye el quehacer principalísimo de la escuela y que las demás actividades escolares, independientemente de su índole, se justifican sólo cuando facilitan la docencia, mejoran la gestión educativa o fortalecen los servicios de la escuela a la comunidad. Esta premisa #2 devela el rol complementario de la docencia que se le asigna al profesional de trabajo social escolar. Con esta afirmación en la política educativa, puede concluirse que el PTSE no constituye un programa vital en el DE, y que su instrumentalización depende del cumplimiento de los fines establecidos en la política educativa.

Concepciones en cuanto a la demanda de servicios al PTSE. En cuanto a la concepción que presenta la Ley 18 de 1993, de Desarrollo de Escuelas de la Comunidad sobre las demandas de servicios, esta política educativa no hace determinaciones particulares acerca del funcionamiento del Programa de Trabajo Social Escolar.

Acerca de la construcción que hace la Carta circular del PTSE de 1999, sobre las demandas de servicios al Trabajo Social Escolar, le requiere contribuir al logro de las Metas Nacionales Educativas 2000, en específico con la meta #2: aumentar la tasa de graduación en 12mo grado a un 90%. Otras de las Metas Nacionales que se establecía trabajaría el PTSE fueron: la meta #6: Lograr que todas las escuelas estén libres de drogas, armas, alcohol y violencia, meta #7: Lograr el desarrollo profesional de los maestros y meta #8: Lograr una mayor participación de los padres en la educación de sus hijos.

Con relación a las áreas de atención, los servicios del PTSE se enmarcan en la atención a las necesidades biopsicosociales del estudiante. Este esfuerzo va encaminado a que el estudiante alcance los estándares de excelencia, de manera que esté preparado para la toma de decisiones, el manejo de conflictos, la solución de problemas, el autoconocimiento, la comunicación efectiva y pueda convertirse en un ciudadano responsable. Acerca de los objetivos del programa, la política pública establece que están a tono con la reforma educativa. Entre los más relevantes se encuentran: (a) Colaborar en el desarrollo intelectual del educando; (b) Reconocer el derecho inalienable a la dignidad del ser humano, entender y defenderlo por parte de la familia y reconocer la comunidad como factor protector de la dignidad del ser humano; (c) Fomentar en el estudiante la capacidad de cambiar y ajustarse a diversas situaciones usando sus propios recursos; (d) Fomentar en el estudiante el fortalecimiento de su autoimagen, autoestima y las destrezas para la vida de una sana convivencia; (e) Integrar a la familia en el proceso educativo; (f) Integración de los recursos de la comunidad (g) Promover un balance en las necesidades, derechos y las obligaciones del estudiante, la familia y su ambiente.

Entre los objetivos que establece la política pública del Programa de Trabajo Social Escolar, se encuentran algunos que contradicen la ética y la finalidad de la profesión y a la vez confirman los planteamientos acerca del rol dual de control social de los profesionales de trabajo social. Por ejemplo, en cuanto a reconocer la dignidad del ser humano, entender y defenderlo por parte de la familia y reconocer la comunidad como factor protector de la dignidad del ser humano, la política proyecta el estigma de la familia en riesgo o sea de no ser protectora de los derechos de sus hijos. Con relación al objetivo de cambiar y ajustarse a diversas situaciones cotidianas, lo cual sería entendido como desarrollar en los estudiantes la capacidad de resiliencia, encubre la necesidad de desarrollar en los estudiantes el pensamiento crítico necesario para

asumir acciones proactivas y de cambio de sus situaciones de vida. Finalmente, en el objetivo de “Promover un balance en la atención de las necesidades, los derechos y las obligaciones del estudiante, la familia y su ambiente”, se establece la necesidad de que los profesionales asuman un rol activo en la defensa de los derechos del estudiantado y de sus necesidades como individuo, así como de la familia.

Cabe señalar que, entre las cartas circulares evaluadas, esta carta es la única que hace referencia al cumplimiento de unas metas federales específicas. Estas metas hacen responsable al profesional de trabajo social escolar de contribuir con aspectos que requieren de una respuesta del Estado y el gobierno en aspectos como lo son la exclusión escolar, la presencia de drogas, armas, alcohol y violencia a distintos niveles y de establecer mecanismos para aumentar la participación de las familias en los procesos educativos de sus hijos. En cuanto a la meta de desarrollo profesional, el PTSE igualmente puede contribuir, pero el desarrollo profesional es responsabilidad del Departamento de Educación como institución educativa.

En cuanto a las concepciones que presenta la Ley 149 sobre las demandas de servicios al Programa de Trabajo Social Escolar, el estudiante continúa siendo el foco de intervención, pero se refuerza la visión del estudiante en riesgo y de carencia. La Ley 149 enfoca al estudiante como centro de la gestión educativa, pero no menciona las estrategias para atender asuntos puntuales que inciden en que el estudiante pueda completar sus años de estudios en la escuela. En cuanto a la responsabilidad de la escuela con relación al estudiante en el Artículo 3.02, El Estudiante. (3 L.P.R.A. § 144b) en el inciso b establece que: Implantará programas remediadores para estudiantes con rezago académico, lo mismo que para estudiantes en riesgo de abandonar la escuela. La ley continúa responsabilizando a la escuela como institución para que provea las alternativas para que el estudiante supere su rezago y contribuya a su retención en la escuela.

Nuevamente, la ley ignora la multiplicidad de aspectos que pueden interferir en la ejecución académica del estudiante como lo son los problemas económicos, faltas de apoyos educativos para que el estudiante desarrolle destrezas y habilidades académicas, falta de servicios de salud necesarios para que el estudiante esté apto y sea capaz de mantener un buen funcionamiento académico, escuelas con necesidades concretas y que igualmente presentan problemas de presupuesto, materiales y/o servicios necesarios de apoyo y ayuda para el estudiante y/o sus familias, entre otros aspectos.

Evaluación inscrita o evocada. El próximo elemento para analizar en la deconstrucción de las políticas es si la evaluación de esta es inscrita o evocada. En cuanto a la evaluación inscrita esta se refiere a cuando la evaluación es cargada o se proyecta en el uso de términos específicos que muestran actitudes de juicio del que produce el texto, como, por ejemplo, utilizar adjetivos como excelente o terrible para referirse a algún aspecto relacionado con la política. En contraste, la evaluación es evocada cuando utiliza alternativas neutrales superficiales que tienen el poder de evocar respuestas de juicio de un tipo particular de valores ideológicos. Estas evaluaciones evocadas, en sí mismas, no denotan la actitud del que produce el texto, pero deja el juicio de valor en el lector.

La ley 18 de 193 de Desarrollo de Escuelas de la Comunidad presenta una evaluación evocada por cuanto utiliza términos que aparentan ser neutrales, pero que tienen el poder de evocar respuestas de juicio de un tipo particular de valores ideológicos. En esta política educativa se observa el uso continuo de términos como “autonomía docente, administrativa y fiscal”, “descentralización”, “participación de los ciudadanos en el quehacer educativo”, los cuales poseen una carga ideológica en el ámbito de la educación, la cual produce el que la política educativa pueda tornarse aceptable.

De modo similar, en la Carta Circular del PTSE de 1999, la evaluación es evocada porque utiliza términos como reforma educativa, la necesidad de trabajar toma de decisiones, manejo de conflictos, solución de problemas, autoconocimiento, comunicación efectiva para que el estudiante se convierta en un ciudadano responsable, promover un balance en las necesidades, los derechos y las obligaciones del estudiante, la familia y su ambiente; funciones establecidas para contribuir al logro de los estándares de excelencia.; sociedad democrática y que los esfuerzos del PTSE se dirigen al logro de las Metas Nacionales 2000. En la evaluación evocada el uso de estos términos aparenta no exponer el juicio del que produce el texto, pero el uso de los diferentes conceptos evoca respuestas de valores ideológicos que promueven la aceptación de la política como válida.

Así como la Carta Circular del 1999, la política educativa de la Ley 149, Ley Orgánica del Departamento de Educación de Puerto Rico, utilizó la evaluación evocada porque construye mecanismos para que la política educativa sea aceptada. Como ejemplo, al estudiante discursivamente lo presenta como el centro de la gestión educativa. También les establece un perfil alineado a los cambios de la era de la globalización. Además, la redacción de la ley expresa la visión real que se tiene del estudiante y de los problemas a atender relacionados a la falta de permanencia o retención en la escuela. Propone un perfil del estudiante de acuerdo con los seis elementos claves de la ruta hacia el conocimiento del profesional del mañana:

1. Materias fundamentales para establecer por el DE.
2. Destrezas del conocimiento: destrezas cognoscitivas orientadas al progreso, definidas como la combinación de información, comunicación, solución de problemas y relaciones interpersonales.

3. Que desarrolle las tecnologías de la información y comunicación que que es esencial para desarrollarse efectivamente en un ambiente personal, comunitario y laboral.
4. Destrezas del profesional del mañana.
5. El plan educativo será la total integración de las materias fundamentales con las destrezas de conocimiento, las herramientas para el conocimiento y el contenido del profesional del mañana.
6. Herramientas para el conocimiento del profesional del mañana.

Presuposición o implicación. En cuanto a este elemento de deconstrucción de la política, se explorarán tres aspectos importantes en esta investigación. En primer lugar, analizará la pertinencia del documento o la política bajo estudio para la práctica profesional del trabajo social en el escenario educativo. En segundo lugar, como incide la política en el derecho a la educación de los y las estudiantes y en tercer lugar, las maneras en que el documento o política analizada facilita, obstaculiza o limita el que el PTSE cumpla su finalidad.

Pertinencia del documento o la política bajo estudio, para la práctica profesional del trabajo social en el escenario educativo. En términos de la pertinencia de la política educativa de la Ley 18, de Desarrollo de Escuelas de la Comunidad para la práctica profesional del PTSE, la Ley 18, no contempló a los profesionales de trabajo social escolar y no promovió cambios en sus funciones. Esto llevó a la autora a concluir que los profesionales de TSE no fueron tomados en consideración en la confección de la Ley 18. Sin embargo, cuando se analiza la carta circular del PTSE del 1999, en esta se identifica que la política pública estaba basada en la Ley 18 de 1993, de Desarrollo de Escuelas de la Comunidad y con esta en la reforma educativa que el Departamento de Educación había iniciado con la aprobación de esta ley.

Por tanto, en la Carta Circular del PTSE de 1999, se realizan cambios sustantivos de enfoque y se identificó como objetivo de la política pública el trabajar hacia el logro de las Metas Nacionales 2000. La política del PTSE del 1999 establecía que por la naturaleza de la profesión y por los servicios que se ofrecen, el PTSE utilizaba como marco de referencia los principios de la teoría educativa cognoscitiva-humanista con el enfoque constructivista, estipulando a los profesionales de trabajo social escolar el rol de trabajar con el área intelectual y afectiva de los y las estudiantes para contribuir a su formación integral, y promover en el educando la responsabilidad y participación en la toma de decisiones en los distintos roles que desempeña en el proceso educativo y en su diario vivir. Evidentemente, la carta circular del PTSE de 1999 estableció a los profesionales de trabajo social escolar un rol predominantemente académico, donde se le otorgaba importancia al cumplimiento de las Metas Nacionales, las cuales se relacionaban a aumentar los porcentajes de graduación de cuarto año, escuelas libres de armas y drogas, desarrollo profesional de los maestros y aumentar la participación.

Cabe señalar, que establecer las Metas Nacionales como objetivos cumplió la finalidad de presentar evidencia para el cumplimiento de requisitos para la aprobación de los fondos federales dirigidos a tales fines, por varias razones: la multiplicidad de factores que inciden en que un estudiante logre su objetivo de graduación requiere de intervención a diferentes niveles, de los cuales el PTSE puede ser uno de estos. Al igual que las escuelas estén libres de drogas y armas, es una meta que está por encima de los objetivos del PTSE e igualmente requiere de la participación de varias instancias del gobierno. En cuanto al desarrollo profesional de los docentes, este es una responsabilidad primaria del DE, por cuanto recibe una gran cantidad de fondos para estos fines. Por último, la meta de aumentar la participación de las familias, aunque el PTSE puede contribuir al aumento de la participación, también puede ser facilitada o por el

contrario obstruida por personal del mismo Departamento de Educación. Finalmente, en cuanto a si esta carta circular fue pertinente para la práctica profesional del PTSE en este periodo, considero que no fue pertinente porque concentró la intervención en fines académicos y de aprendizaje, que aunque es la meta primaria del servicio en el sistema público, limita el rango de intervención del PTSE e invisibiliza la diversidad de situaciones y necesidades que se presentan en la escuela como un microcosmos de la sociedad, contribuyendo a los procesos de opresión y de desigualdad social en los y las estudiantes, las familias y la comunidad en general.

Finalmente, en cuanto a la pertinencia de la política educativa de la Ley 149, Ley Orgánica del DE de 1999 para la práctica profesional del PTSE, como política establece unos lineamientos generales que pueden relacionarse con la labor que realiza el TSE, pero no identifica directamente al TSE como programa ni como profesional responsable en la mayor parte de la política educativa. Únicamente lo menciona en la página 22 en el Artículo 3.08-D. — El Estudiante: Ambiente de la Escuela—Programas, actividades, talleres capacitación, orientación y consejería sobre el hostigamiento e intimidación (‘bullying’) entre los estudiantes. (3 L.P.R.A. § 144g-4), donde refiere la responsabilidad de los trabajadores sociales y los consejeros escolares de orientar a los estudiantes en torno al problema del hostigamiento e intimidación y ofrecerán consejería tanto a las víctimas de esta conducta, como a los abusadores (‘bullies’), aspecto incluido por primera vez en una ley orgánica del DE. Si se menciona en varias ocasiones al personal de apoyo a la docencia en aspectos relacionados generales.

Si se reconoce, que se incluye a los profesionales de trabajo social escolar como parte de la escuela y está implícita su responsabilidad en aquellos aspectos en las cuales la responsabiliza a esta, como, por ejemplo: (1) Proveer servicios a alumnos con impedimentos, (2) Implantar programas remediadores para estudiantes con rezago académico, lo mismo que para estudiantes

en riesgo de abandonar la escuela; (3) Proveer servicios de consejería a sus estudiantes para ayudarlos a entender y manejar problemas propios de su edad. (4) Implantar alternativas de aceleración y servicios educativos para estudiantes dotados. En otras áreas de la ley 149, que identifica áreas que pueden reconocerse como ámbito de intervención de los profesionales de trabajo social, no se identifican a los mismos como responsables.

En resumen, a pesar de la que Ley 149 de 1999, como política educativa, se reconoció como la ley que implementaría finalmente la reforma educativa del sistema educativo público, no se identifican en esta, aspectos sustantivos que tuvieran implicaciones en el Programa de Trabajo Social Escolar. Lo único que incluye la política educativa es la intervención del PTSE en las situaciones de acoso escolar. No obstante, en el Art. 1.02, premisa 2, de la Ley 149, se establece que:

La interacción entre estudiantes y maestros constituye el quehacer principalísimo de la escuela y que las demás actividades escolares, independientemente de su índole, se justifican sólo cuando facilitan la docencia, mejoran la gestión educativa o fortalecen los servicios de la escuela a la comunidad (p. 5).

Esta premisa #2 devela el rol complementario de la docencia que se le asigna al profesional de trabajo social escolar. Con esta afirmación en la política educativa, puede concluirse que el PTSE no constituye un programa vital en el DE, y que su instrumentalización depende del cumplimiento de los fines establecidos en la política educativa.

Incidencia de la política en el derecho a la educación de los y las estudiantes. La Ley 18 de 1993, de Desarrollo de Escuelas de la Comunidad tuvo la incidencia de limitar y violentar los derechos educativos de los estudiantes porque articuló los elementos necesarios para la privatización del sistema educativo público. Estos elementos de la autonomía docente,

administrativa y fiscal en las escuelas, y el programa de vales educativos para la libre selección de escuelas, facilitaba la posibilidad de ser administradas por agentes externos o establecer contratos de servicios con agencias privadas. Esto significaba el inicio de las escuelas chárter en Puerto Rico desde la década de los noventa. Por otro lado, la política educativa de la ley 18 presentaba un discurso de igualdad de acceso a la educación, que no ofrecía garantías de acceso a este derecho, sino a un proceso de competencia en condiciones económicas, sociales y educativas desiguales. Por tanto, la incidencia que podría haber tenido esta ley en el derecho a la educación de los y las estudiantes, estaba sujeta al grado de acceso de estos a oportunidades educativas diversas de acuerdo con su necesidad académica y social y la participación de las familias en la búsqueda de una escuela apropiada para sus hijos en un nivel de igualdad de condiciones.

En términos de la carta circular de 1999, como política pública introduce varios cambios. Por ejemplo, indica basarse en las disposiciones contenidas en la política educativa de la Ley 18, de Escuelas de la Comunidad, aprobada en el 1993. Establece la responsabilidad al PTSE de atender las necesidades biopsicosociales del estudiante y que colabore en su desarrollo intelectual para el alcance de los estándares de excelencia a nivel educativo. El PTSE establecía 9 objetivos, que según indica la política pública estaban a tono con la reforma educativa de la Ley 18. En los objetivos sólo cuatro de estos se relacionan al derecho inalienable a la dignidad del ser humano. Uno de estos objetivos establece que el PTSE trabaje con la familia para el entendimiento y defensa de este derecho, así como el reconocimiento de la comunidad escolar como un factor protector de la dignidad del ser humano. No obstante, más allá del reconocimiento del derecho a la dignidad y su defensa mediante la familia y la comunidad escolar, entre los objetivos no se establecen otros medios o factores externos para contribuir al

cumplimiento de este derecho, que no sea enfocarse en el fortalecimiento de la autoestima, autoimagen y el desarrollo de destrezas para la vida del estudiante e integrar los recursos de la comunidad y la escuela para el desarrollo de los aspectos físicos, sociales, emocionales, intelectuales y vocacionales del estudiante. En síntesis, la política pública del PTSE no ofrece objetivos diferentes ni el DE recursos adicionales para que el PTSE desarrolle actividades que contribuyan al logro de las Metas Nacionales federales 2000, y que el PTSE pueda tener una mayor incidencia en los derechos educativos de los y las estudiantes.

Otro cambio fundamental en la carta circular del PTSE de 1999, es el establecimiento de un marco filosófico basado en la teoría educativa cognoscitiva-humanista con el enfoque constructivista. Esta teoría es un paradigma educativo. De acuerdo con González (2016), en el paradigma humanista constructivista, es de vital importancia el valor del ser humano (Humanismo) y entregarle herramientas que le permitan acceder al conocimiento por su propia cuenta (constructivismo). Según el autor estos paradigmas por añadidura priorizan la parte cognitiva del ser humano y el refuerzo de su parte conductual que es la manifestación de sus pensamientos ya no como acto mecánico, sino como acto existencial que le otorga virtudes, crecimiento, armonía y valor a su ser en el momento de aprender (Párrafo 65).

En cuanto a las propuestas educativas del humanismo, Covadonga, Ramírez y Alviso (2009), argumentan, que según Vasconcelos y el humanismo en México, uno de sus postulados es “educar para el trabajo y desarrollar conocimientos, habilidades, que hagan ciudadanos productivos (p. 8). Acerca del constructivismo, los autores refieren que:

sus referentes son Vigotsky y Piaget, y que este último establece que el conocimiento se construye por las acciones (físicas y mentales) que realiza el sujeto frente al objeto de conocimiento y que existen dos funciones fundamentales que intervienen y son una

constante en el proceso de desarrollo cognitivo y son los procesos de organización y adaptación (p. 8-10).

Este paradigma educativo se estableció como marco filosófico en la política pública del Programa de Trabajo Social Escolar, porque fue la política pedagógica implementada por el ex secretario de educación Víctor Fajardo, como parte de lo que él llamó la reforma educativa de la escuela pública desde el año 1993 al 1999, la cual alegó que concluía con la aprobación de la Ley 149, Ley Orgánica del Departamento de Educación de Puerto Rico (Fajardo, 1999, p. 15). Integrar este paradigma humanista-constructivista en la política pública del PTSE, implicaba establecer que el funcionamiento del programa a partir del año 1999 iba dirigido a fines académicos principalmente, centrado en el rol del aprendizaje del estudiante. En otras palabras, la política pública enmarcó la intervención de los profesionales de trabajo social escolar en el ámbito del aprendizaje y en el control de la conducta necesaria para lograr el mismo. Por tanto, la visión del PTSE estableció el desarrollar un ciudadano emocional y socialmente adaptado, y en la misión el cultivar los valores morales y la sensibilidad ética de los estudiantes. Además, como parte de la misión, la política pública indicaba que era esencial que se fortaleciera la autoestima, el autoconocimiento y el rol de la familia en el desarrollo integral del individuo.

Cabe señalar, que tanto la visión como la misión del PTSE iban dirigidos a que el estudiante estuviera capacitado para tomar decisiones y solucionar problemas de acuerdo con las normas y exigencias de una sociedad democrática (Carta Circular 2-98-99, p. 20). Utilizar esta finalidad de la visión y la misión como argumento, justificaba y reforzaba el objetivo establecido de trabajar con las áreas sociales, emocionales, valores y la ética, autoconocimiento y el rol de la familia en el desarrollo integral de los y las estudiantes. En otras palabras, la política pública reforzaba el discurso de que el foco del problema estaba en la falta de valores y ética del

estudiante y en las deficiencias de la familia en el cumplimiento de su responsabilidad por el desarrollo de valores para el fortalecimiento del carácter del estudiante. Se deposita así en el individuo y en la familia, la responsabilidad por su destino.

De acuerdo con Netto (1992), “el orden burgués supone necesariamente que, en última instancia, el destino personal es función del individuo como tal, la consecuencia indiscutible es que tanto el éxito cuando el fracaso social es atribuido al sujeto individual, tomado mientras mónada social” (pp. 25-26). Netto se refiere al ethos individualista como una óptica de individualización que transfigura los problemas sociales en problemas personales privados (pp. 26-27). Por tanto, el discurso individualista de la política pública del '99, no se enfoca en aspectos de la estructura social y el contexto, sino en objetivos académicos a tono con la política federal de Metas Educativas 2000. De esta forma el PTSE, además, dirigía sus esfuerzos a desarrollar actividades orientadas al logro de las Metas Nacionales Educativas para el año 2000.

Con relación a las áreas de atención, los servicios del PTSE se enmarcan en la atención a las necesidades biopsicosociales del estudiante. Este esfuerzo va encaminado a que el estudiante alcance los estándares de excelencia, de manera que esté preparado para la toma de decisiones, el manejo de conflictos, la solución de problemas, el autoconocimiento, la comunicación efectiva y pueda convertirse en un ciudadano responsable. Acerca de los objetivos del programa, la política pública establece que están a tono con la reforma educativa. Entre los más relevantes se encuentran: (a) Colaborar en el desarrollo intelectual del educando, mediante su exposición a diversas experiencias dirigidas a fortalecer aspectos biopsicosociales e intelectuales; (b) Reconocer el derecho inalienable a la dignidad del ser humano, entender y defenderlo por parte de la familia y reconocer la comunidad como factor protector de la dignidad del ser humano; (c) Fomentar en el estudiante la capacidad de cambiar y ajustarse a diversas situaciones cotidianas

usando sus propios recursos; (d) Fomentar en el estudiante el fortalecimiento de su autoimagen, autoestima y las destrezas para la vida de una sana convivencia; € Integrar a la familia y la escuela en el proceso educativo para lograr el desarrollo integral del educando; (f) Participar en los procesos de integración de los recursos de la comunidad y la escuela para promover el desarrollo e integración de los aspectos físicos, sociales, emocionales, intelectuales y vocacionales del estudiante y (g) Promover un balance en la atención de las necesidades, los derechos y las obligaciones del estudiante, la familia y su ambiente.

Entre los objetivos que establece la política pública del Programa de Trabajo Social Escolar, se encuentran algunos que contradicen la ética y la finalidad de la profesión y a la vez confirman los planteamientos acerca del rol dual de control social de los profesionales de trabajo social. Por ejemplo, en cuanto a reconocer la dignidad del ser humano, entender y defenderlo por parte de la familia y reconocer la comunidad como factor protector de la dignidad del ser humano, la política proyecta el estigma de la familia en riesgo o sea de no ser protectora de los derechos de sus hijos. Con relación al objetivo de cambiar y ajustarse a diversas situaciones cotidianas, lo cual sería entendido como desarrollar en los estudiantes la capacidad de resiliencia, encubre la necesidad de desarrollar en los estudiantes el pensamiento crítico necesario para asumir acciones proactivas y de cambio de sus situaciones de vida. Finalmente, en el objetivo de “Promover un balance en la atención de las necesidades, los derechos y las obligaciones del estudiante, la familia y su ambiente”, se establece la necesidad de que los profesionales asuman un rol activo en la defensa de los derechos del estudiantado y de sus necesidades como individuo, así como de la familia.

Acerca de la política educativa de la Ley 149, Ley Orgánica del DE de Puerto Rico de 1999 y la incidencia de la política educativa en el derecho a la educación de los y las estudiantes

La Ley 149 se basó en los enfoques de: (1) La reconceptualización del derecho a la educación y (2) la reforma programática o substantiva. El primer enfoque de la reconceptualización del derecho a la educación hacía referencia a la importancia de la enseñanza preescolar y la culminación de los estudios en la universidad. Por otro lado, a nivel institucional la Ley 149 le designa a la escuela y sus programas una gran responsabilidad, cuando establece que deben cumplir los propósitos que la Constitución y esta ley pautan para el Sistema de Educación Pública de Puerto Rico. La ley atribuye discursivamente que los derechos a la educación del estudiante están garantizados por la Constitución de Puerto Rico y que esta educación debe garantizar el pleno desarrollo de su personalidad y al fortalecimiento del respeto de los derechos y las libertades fundamentales del hombre. Sin embargo, nuevamente la ley ignora los múltiples factores que inciden en que el estudiante pueda retenerse en la escuela y completar la misma. El único factor que puede afectar la permanencia del estudiante en la escuela que es reconocido por la Ley 149 es el acoso escolar, porque todos los componentes de la ley 149, que están relacionados al ambiente escolar, hacen referencia a este problema, lo cual puede denotar un reconocimiento del aumento de estas situaciones en las escuelas.

La Ley 149, estuvo fundamentada en los principios de autonomía educativa y la descentralización, que, según los estudios previos de la reforma educativa, se determinaron como elementos necesarios para el funcionamiento de las escuelas. Sin embargo, la inclusión de estas características en la escuela sirvió a los fines de crear una estructura que posibilita la administración de la escuela por organismos externos. De esa manera, la administración de la escuela adquiere la potestad de establecer condiciones para la matrícula de estudiantes, criterios de admisión y de permanencia de los estudiantes en la escuela, así como requisitos para la contratación del personal, incluyendo aspectos como condiciones de trabajo, beneficios

marginales y salarios entre otros. Estos cambios podrían haber afectado tanto al acceso equitativo de los estudiantes a la escuela, lo cual hubiera incidido en el derecho o el acceso a la educación de los y las estudiantes. Por otro lado, los cambios de requisitos y contrataciones del personal educativo podrían haber tenido el efecto de afectar tanto la calidad del personal como incidir en las condiciones laborales de los empleados del Departamento de Educación, lo cual tiene un efecto en la educación que reciben los y las estudiantes. En conclusión, a pesar de que la política educativa de la Ley 149 de 1999, reclamó finalizar el proceso de reforma educativa e hizo referencia a una reconceptualización del derecho a la educación, este se basó en la expectativa de que los y las estudiantes iniciaran su vida escolar desde el preescolar y completaran estudios universitarios. La realidad es que la reforma educativa que estableció la Ley 149, radicó en establecer la autonomía administrativa, docente y fiscal de la escuela, lo cual necesariamente no tendría el efecto de garantizar los derechos educativos de los y las estudiantes.

Maneras en que el documento o política analizada facilita, obstaculiza o limita el que el PTSE cumpla su finalidad. La política educativa de la Ley 18, de Desarrollo de Escuelas de la Comunidad tenía el efecto de obstaculizar o limitar el que el PTSE cumpliera con su finalidad, debido a que la política se dirigía a habilitar una reforma educativa basada en la autonomía administrativa, docente y fiscal, para articular las escuelas chárteres mediante el programa de vales educativos para la libre selección de escuelas. Definitivamente, el establecimiento de la escuela chárter impondría unos retos mayores al PTSE para el cumplimiento de su finalidad. Esos retos estaban basados en promover el acceso equitativo de los y las estudiantes a las escuelas y o igualdad de oportunidades de ser seleccionados y evitar los procesos de segregación que ocurren basados en que los estudiantes no reúnan los requisitos que establezcan las escuelas dentro de su autonomía y funcionamiento particular.

En cuanto a la Carta Circular del PTSE de 1999, esta política pública redujo el foco de intervención del PTSE al desarrollo del área intelectual de los y las estudiantes, concentrando la intervención profesional en su desarrollo académico, aunque establecía como objetivo la integración de los recursos de la comunidad y la escuela para la promoción del desarrollo de los aspectos físicos, sociales, emocionales, intelectuales y vocacionales del estudiante. La política pública de 1999, también reactivó la organización de grupos de tratamiento terapéuticos para la intervención en el área socioemocional de los y las estudiantes. Además, articularon la estrategia de grupos de trabajo con las familias, pero para la atención de situaciones que afectaban el desarrollo integral de los y las estudiantes. Por otro lado, la política pública fomentaba la búsqueda de recursos por parte del PTSE o la re filantropización del servicio, esto como resultado de la adopción de las políticas neoliberales de los noventa, las cuales promovían la reducción de los gastos sociales. Cabe señalar, de que a pesar de que las áreas programáticas del PTSE estaban alineadas con las metas educativas federales no se destinaron recursos adicionales para el funcionamiento del PTSE.

Finalmente, en cuanto a la política educativa de la Ley 149, donde único la ley hace referencia a los profesionales de trabajo social escolar es en el artículo 3.08D-El Estudiante: Ambiente de la escuela-programas, actividades, talleres de capacitación, orientación y consejería sobre el hostigamiento e intimidación (bullying) entre los estudiantes. En este artículo se indica que los trabajadores sociales y consejeros tendrían la responsabilidad de orientar a los estudiantes en torno al problema de hostigamiento e intimidación y ofrecerían consejería tanto a las víctimas de esta conducta como al *acoso escolar* (p. 22). Cabe señalar, que, aunque esta política educativa reclamaba ser la que completaría la reforma educativa del sistema público, no integró una

descripción del PTSE, más allá de reconocerle como un componente de la escuela, parte del personal docente.

Construcción léxico gramatical. La construcción léxico gramatical se refiere al análisis de las características léxico gramaticales. En este análisis se identifica el uso de pronombres los cuales pueden ser utilizados para incluir o excluir grupos. También se identifica la selección de la voz o los cambios entre voz activa y pasiva el cual puede usarse para excluirse de la responsabilidad y adjudicársela a otros.

Por ejemplo, se considera que una oración está en voz pasiva, cuando el sujeto de una oración es el objeto sobre el que se actúa. La voz activa, por otro lado, es donde el sujeto es el que actúa. Es decir, cuando en una oración, el sujeto realiza la acción, esa oración está en voz activa. Sin embargo, si es el sujeto quien recibe la acción, la voz es pasiva. En general las voces activas son directas, sencillas y claras, mientras que las voces pasivas son complejas y largas y tienden a diluir la responsabilidad del sujeto en la acción del verbo, como sugiriendo que las cosas ocurrieron por sí mismas.

Además, se evalúa el uso de los tiempos del verbo, los cuales no solo elaboran el marco de tiempo de una acción o proceso, sino que pueden utilizarse para construir un tipo de entendimiento de los eventos como verdaderos, relevantes o significativos. Según Hyatt (2013), “este análisis léxico gramatical a nivel micro, puede ayudarnos a demostrar como algunas características macro del discurso en la política tales como la garantía, la legitimación, la recontextualización están o son contruidos retóricamente” (pp. 56-57).

Para la comprensión del análisis textual se utilizan otros aspectos presentados por Fairclough (2003). Estos elementos son: Representación de los actores sociales (incluidos o excluidos en la política); se identifica al actor social por un pronombre; activo o pasivo (¿Es el

actor social un actor en el proceso, es el que hace que las cosas pasen, es el beneficiado o es el afectado por el proceso?; ¿Los actores sociales son nombrados o clasificados? ¿Si se e clasifican, se les representa de manera genérica o específica?

A continuación, se presentan algunos ejemplos de la construcción léxico gramatical que presentan las cartas circulares, los manuales y las políticas educativas analizadas. Para facilitar la comprensión del análisis se presentarán en formato de tabla siguiendo el orden en que las políticas fueron generadas.

En torno a la construcción léxico gramatical en la política educativa de la Ley 18, de Desarrollo de Escuelas de la Comunidad de 1993, se presenta este extracto de la Ley 18 de 1993, para ejemplificar el uso de la voz activa y como el texto se encarga de evocar una evaluación de la política como legítima y que fuera validada, aunque confrontó oposición posteriormente.

Artículo 2.07.- Incorporación Gradual de las Escuelas Públicas al Sistema de Escuelas de la Comunidad: El Instituto de Reforma Educativa, a base de unas guías de criterios, seleccionará gradualmente las escuelas que se constituirán como Escuelas de la Comunidad. Las escuelas seleccionadas serán representativas de los diferentes niveles, programas, ubicación geográfica y nivel socioeconómico de la comunidad. La incorporación y desarrollo de todas las escuelas como Escuelas de la Comunidad tomará alrededor de seis años y redundará en un nuevo Sistema de Educación Pública en Puerto Rico. El Instituto realizará una evaluación del funcionamiento de la escuela de la comunidad durante su primer año y remitirá copia de la misma a la Asamblea Legislativa y al Gobernador de Puerto Rico. Las escuelas privadas no serán elegibles para constituirse en escuelas de la comunidad. Ninguna escuela de la comunidad podrá ser administrada ni su facultad pagada por un organismo privado.

La realidad es que según refirió Díaz (2019) en su análisis constitucional sobre los vales educativos, en su proceso de campaña para la posición de gobernador de PR, y en cuanto a la educación, “Rosselló incluyó como promesa de campaña la implementación de un programa de vales educativos mediante el cual los estudiantes de escuelas públicas podrían recibir becas para transferirse a escuelas de su preferencia, incluyendo escuelas privadas” (p. 838). En otras palabras la política educativa de la Ley 18 de 1993, establece que ninguna escuela podía ser administrada por un organismo privado, pero una escuela privada u organismo privado podía si recibir el vale educativo o fondos para subvencionar los costos de matrícula en la escuela privada.

Acerca de la Carta Circular de 1999, en el área de los objetivos esta hace referencia al reconocimiento del derecho inalienable a la dignidad humana, a que la familia del estudiante entienda y defienda este derecho y que la comunidad escolar se reconozca como protectora de este derecho. La utilización del verbo reconocer en su tiempo presente facilita la legitimación de la carta circular de 1999. Sin embargo, aunque la política pública reconoce o valida este derecho, lo que puede facilitar al estudiante como actor social en la política educativa, el reconocimiento del derecho a la dignidad por sí solo no implica que se está articulando el derecho sino se establecen mecanismos concretos para garantizar los mismos.

En términos de la Ley 149 de 1999, en la exposición de motivos se establece que el Gobierno de Puerto Rico apoyado en el mandato electoral, ha estado promoviendo desde 1993 la tan esperada Reforma Integral del Sistema de Educación Pública e indica que el proceso de reforma de los pasados seis años tuvo tres enfoques principales. El primer enfoque al cual se refiere es a la reconceptualización del derecho a la educación e indica que se trata de expandir el ámbito del derecho constitucional a la educación con el fin de amparar niños en edad preescolar y a jóvenes sin recursos que aspiran a cursar estudios postsecundarios. En cuanto a esta aseveración, el uso

del verbo expandir en el tiempo presente le atribuye un tono de veracidad a la oración. De acuerdo con Hyatt (2013), “el tiempo y el aspecto son utilizados para construir un entendimiento de los eventos y hacer que sean vistos como verdad, relevantes o significativos (p. 56). En la oración, la idea según expresada crea el efecto de hacer creer que, mediante este enfoque de la reconceptualización del derecho a la educación, se garantiza el acceso a la educación, de niños desde edad preescolar hasta jóvenes sin recursos, a cursar estudios postsecundarios.

Otra de las premisas que se deja establecida en este enfoque de la reconceptualización del derecho a la educación es la siguiente: Se trata también de ampliar el poder de decisión de los padres sobre la educación de sus hijos y de valorar la autoridad paterna sobre la de *parens patrie* del Estado. Nuevamente, en la oración se hace uso del verbo ampliar en tiempo presente, el cual imprime la noción de que en la reconceptualización del derecho a la educación se le otorga mayor poder a la familia en la toma de decisiones educativas sobre el poder del Estado. Luego, consta la oración siguiente: La reconceptualización del derecho a la educación se percibe a través de varias leyes aprobadas en los últimos años. Estas dos últimas oraciones ubican en perspectiva la pretensión de la política educativa de la Ley 18, de 1993 de Escuelas de la Comunidad, así como de la Ley 149 de 1999, de otorgar a los padres el poder decisonal acerca de la libre selección de escuelas, una de las estrategias de mercantilización de la educación que más debate trajo para estos años.

Segundo periodo, 2001-2014: era de agudización de la federalización de la educación pública en Puerto Rico

Contextualización de la Política. Como indicado anteriormente en el proceso de contextualización se realiza un análisis del contexto temporal, que incluye un análisis del contexto socio político inmediato y el contexto sociopolítico a medio término en el cual la

política educativa es aprobada y se considera el análisis de los conductores de la política y la dirección de la política. En este segundo periodo se estarán analizando las políticas políticas siguientes: Ley No Child Left Behind (NCLB), Carta circular del PTSE de 2004,2008, 2010, 2016 y Manuales de Trabajo Social escolar de 2012 y 2013.

Contexto temporal. El segundo periodo (2001 a 2013), lo comenzamos con la aprobación a nivel federal de La Ley 107-110, *Ley No Child Left Behind Act.* del 8 de enero de 2001, aprobada por el Presidente de los Estados Unidos George W. Bush la cual estuvo vigente hasta el 2015. Esto implicó que las leyes y políticas educativas de Puerto Rico tuvieron que ser adaptadas para responder a la misma.

En cuanto al contexto socio político, esta ley fue aprobada por el gobierno republicano de George Bush, y aplicada a Puerto Rico por su relación colonial con Estados Unidos a partir del año 2002. En Puerto Rico recién ganaba la gobernación el Partido Popular Democrático y en el año 2001 el Dr. César Rey era nombrado a dirigir el Departamento de Educación. El sistema educativo confrontaba fragilidad por el escándalo de fraude ocurrido bajo la Secretaría de Víctor Fajardo, lo cual minó la credibilidad de nuestro sistema educativo en cuanto a la capacidad para la administración y manejo de los fondos federales en el Departamento de Educación. El resultado de este proceso fue un proceso de cambio el cual requirió al Departamento de Educación, la demostración y el cumplimiento de los términos requeridos por el Departamento de Educación Federal.

En términos del contexto sociopolítico a medio término, o las eras políticas particulares o las relaciones sociales más amplias, que tienen influencia en la determinación de las políticas, esta política tuvo como trasfondo aproximadamente dos décadas de discusión y adopción de estrategias para el mejoramiento de la educación pública, iniciados por los resultados del Informe

A Nation at Risk, un informe preparado en el 1983, bajo la administración del presidente Ronald Reagan. De acuerdo con la revisión de literatura realizada, este informe puso énfasis en la necesidad de mejores estándares para el currículo, requisitos de graduación más altos, mejores adiestramientos para maestros, alta remuneración para los maestros, y otras mejoras, pero el informe decía poco acerca de las pruebas de medición, la rendición de cuentas y la selección de escuelas (Ravitch, 2013, pp. 335-336). Sin embargo, el informe *A Nation at Risk*, marcó el comienzo de un poderoso ataque a la escuela pública e inició una campaña a favor del modelo de mercado en el que la libertad de elección y la competencia aparecieron como los principales valores para la educación (Pini y Anderson, 1999, p. 3). Como resultado, desde entonces, se han articulado alternativas para mejorar las escuelas, como el movimiento por la elección de escuelas (*school choice*) y el programa de bonos (*vouchers*) en los Estados Unidos, los cuales desplegaron mayormente a partir de la década de los noventa.

Por tanto, la Ley NCLB se caracterizó por la imposición de estrategias basadas en pruebas de medición anual, requerimiento de medidas para el mejoramiento académico, planes de acción correctiva, tarjetas de reporte de la calificación de las escuelas, calidad del maestro, el Programa Reading First, planes de flexibilidad preparados por el Estado para el cumplimiento de la ley y la provisión de fondos federales para apoyar el desarrollo de las escuelas chárter. Este sistema de rendición de cuentas establece requisitos a los maestros incluyendo los profesionales del trabajo social que debían de ser altamente cualificados, en cuanto a que debían de ser licenciados por el Estado, poseer como mínimo un bachillerato y demostrar un alto grado de competencia en el desempeño de su trabajo. Esta exigencia de la ley, además, requería que se proveyera desarrollo profesional y actividades de capacitación al maestro y al personal escolar como medidas de garantía de la ejecución del personal.

La Ley NCLB sustituyó la Ley ESEA del 1965, “la que se caracterizó por ser una ley que estuvo basada en el paradigma de visualizar que el propósito central de la reforma escolar era promover la equidad y el acceso para los estudiantes desventajados” (Mc Guinn, 2006, p.193). En contraste, la Ley 107-110, Ley No Child Left Behind Act del 2001, “Que ningún niño se quede atrás” fue una de las políticas educativas que estableció una cantidad amplia de controles que reflejaron la intromisión del gobierno federal en la educación de los Estados y del país, lo que se convirtió en la federalización de la educación pública. La finalidad de la ley NCLB fue establecer un sistema de medición de efectividad y rendición de cuentas basado principalmente en la aplicación de instrumentos como las pruebas estandarizadas para comprobar los conocimientos y el nivel de aprendizaje del estudiante y la evaluación del desempeño del maestro. Los estados tenían que establecer un plan de mejoramiento de sus escuelas para demostrar que mejorarían el aprendizaje de los estudiantes y tenían hasta el año 2014 para de manera gradual ir mejorando los porcentajes de ejecución por materias. Si la escuela fallaba en lograr un progreso adecuado de sus estudiantes, recibía asistencia técnica del distrito y debía proveer la alternativa de libre selección de escuelas a los padres de los estudiantes. Las escuelas también eran calificadas según la ejecución de sus estudiantes implicando que se les asignara un calificativo. Al cabo del término de 10 años, las escuelas que no mejoraran en el desempeño y por cientos de aprendizaje requeridos corrían el riesgo del cierre de la escuela.

La ley impuso nuevas exigencias al sistema educativo con las que Puerto Rico se vio obligado a cumplir cambiando sus objetivos. En primer lugar, a partir del 2002 Puerto Rico inició su participación en las pruebas NAEP y PISA. En el 2002 y 2003 se implantó temprano los servicios de tutorías a estudiantes rezagados contratando entidades externas privadas para el ofrecimiento de los servicios. En el 2009, el DEPR solicitó una revisión del plan original de

Rendimiento de Cuentas solicitado por Sila Calderón y César Rey, donde se especifican las acciones que aún no se habían completado, las cuales se consideraban esenciales para cumplir con la nueva agenda (Ramírez, 2015). Estas fueron: la implantación final de un sistema de rendición de cuentas eficiente, que incluía el desarrollo de un sistema longitudinal de datos; la evaluación de los maestros y los directores basado en los resultados de los exámenes de medición de los estudiantes y la producción y distribución de los “*report cards*” de las escuelas.

Otro cambio fundamental en esta ley fue que permitió la asignación de fondos federales para la provisión de servicios educativos suplementarios que facilitaron la contratación de compañías privadas para ofrecer tutorías en horario extendido al estudiantado. Además, permitió una gran cantidad de fondos para la subvención de las *chárter*, para la evaluación de su efectividad y de los costos de sus facilidades. Los distritos escolares podían utilizar hasta un 50 por ciento de los fondos que recibían para el mejoramiento de la enseñanza, innovación, tecnología, y escuelas seguras y libres de drogas y armas (Mc Guinn, 2006).

Para el 2013 el Departamento de Educación Federal aprobó el nuevo plan sujeto a que se aprobara el plan final para desarrollar e implantar un sistema para la evaluación de maestros y directores que cumpliera con los requerimientos de la ley. Bajo la Administración del Presidente Obama y la Secretaria Anne Duncan se estableció nuevamente el objetivo de implantar un sistema de rendición de cuentas mediante el cual se requirió: generar objetivos anuales medibles para español y matemáticas, reducir la brecha de aprovechamiento entre los subgrupos en seis años. Uno de los objetivos más importantes fue que las escuelas de más bajo rendimiento identificadas como “*prioridad*” tenían que reestructurarse bajo la opción de transformación y esto conllevaba la remoción del director y un programa agresivo de mejoramiento para los maestros y directores. El 90 % de las escuelas había estado en plan de mejoramiento y más de la mitad

llevaban 5 años o más sin mejoría, por lo que, según la NCLB, estaban próximas a ser reorganizadas no simplemente “transformadas”, (Ramírez, 2015). Para el 2016-2017 se esperaba completar un sistema centralizado de evaluación y el DEPR reorganizaría su programa de desarrollo profesional para mejorar el desempeño de maestros y directores.

La siguiente política en análisis lo es la Carta Circular del PTSE del 2004-2005. Esta carta circular presenta la fecha del 7 de octubre de 2004. En torno al contexto socio político inmediato, esta política pública se generó bajo la dirección del de Dr. César A. Rey Hernández, quien fuera el Secretario de Educación, en el año 2001 hasta el 2004. El Dr. Rey Hernández fue nombrado por la Exgobernadora Sila María Calderón del Partido Popular Democrático, el cual ganó las elecciones en el año 2000. Según la fecha impresa en la carta circular (7 de octubre de 2021), se puede inferir que esta carta se generó un mes antes del proceso eleccionario, en el cual fue elegido Aníbal Acevedo Vilá como gobernador de Puerto Rico.

En torno a los conductores de la política o los que promueven la política de la Carta Circular del PTSE de 2004-2005, los niveles de la política y la dirección de la política, el Dr. César A. Rey Hernández, secretario, sociólogo de profesión, le imparte una mirada sociológica a la definición del trabajo social que presenta la carta circular. En esta política pública se establece como definición que el trabajador social escolar es “un profesional que ayuda a individuos, familias, grupo y comunidades a enriquecer, fortalecer y restaurar su capacidad para el funcionamiento social y crear las condiciones sociales que contribuyen a ese propósito” (Carta Circular Núm. 16-2004-2005, p. 2). La carta circular indica que, con esa finalidad, el trabajador social dirige su atención prioritaria a atender las condiciones de salud, enfermedades mentales, educación, pobreza, delincuencia, desamparo y deficiencias sociales o ambientales que inciden sobre los individuos o grupos que atiende.

En términos de quiénes son los que promueven la formulación e implementación del documento en la política pública de del PTSE del 2004-2005 se observa una mayor articulación de información acerca de los requisitos legales para la práctica del TS en Puerto Rico al identificar los requisitos de la Ley 171 de colegiación y del Código de Ética Profesional del Trabajo Social de Puerto Rico para regir la conducta profesional de los TSE. Es preciso señalar, que es la primera vez que se destaca esta información en una carta circular del PTSE, lo cual podría considerarse como un requisito impuesto por las nuevas garantías de rendición de cuentas y cumplimiento impuesto por la ley federal, de tener recursos altamente cualificados.

Acerca del contexto socio político a medio término, o las eras políticas particulares o las relaciones sociales más amplias, que tienen influencia en la determinación de las políticas. El Dr. César Rey inicio su dirección del DE en el 2001, luego del escándalo de fraude del anterior secretario de Educación Víctor Fajardo, quien fuera el secretario de Educación hasta el año 2000. Además, a partir del mismo año 2001 se aprueba la Ley NCLB, una política educativa federal que establecía diversos mecanismos para la medición del aprendizaje escolar y aplicación de estrategias basadas en resultados. De manera que, el contexto de situación en el DE en cuanto a la investigación por fraude del secretario anterior, así como los requisitos impuestos por la nueva política educativa federal, resultó en que los fondos fueran retenidos lo cual afectaba la administración de los programas en el DE, así como en el establecimiento de amplios controles para el uso de estos fondos federales educativos.

La Carta Circular Núm. 10-2008-2009 de Normas para la Organización y el Funcionamiento del PTSE del 27 de agosto de 2008, fue aprobada por el Dr. Rafael Aragunde Torres, quien fuera el secretario de Educación, desde el 2005 al 2008. Esta carta circular fue aprobada a dos meses de los comicios del mes de noviembre. En la dirección del PTSE se

encontraba la Sra. Carmen Johanna Rivera quien ocupó el puesto desde el 2005 al 2008. En cuanto al contexto sociopolítico a medio término o eras políticas particulares o las relaciones sociales más amplias, que tienen influencia en la determinación de las políticas, esta carta circular del PTSE se generó el 27 de agosto de 2008, en el último año de la gobernación de Aníbal Acevedo Vilá. Este periodo de gobernación se caracterizó por debates y oposición al gobierno del Partido Popular Democrático, por parte de la legislatura porque era dominada por una mayoría del Partido Nuevo Progresista. Como trasfondo económico, desde el año 2006 se reconocía la existencia de una recesión económica en Puerto Rico. Como dato particular, que ejemplifica el contexto socioeconómico en periodo, al cierre de este año escolar, se adujo que no había dinero para el pago de la nómina de los empleados del DE y unas semanas antes de finalizar el ciclo escolar los empleados del DE recibieron cartas donde se alegaba no había dinero para el pago de nómina y las clases fueron interrumpidas antes de finalizar el año académico. Posteriormente, los empleados del DE recibieron el salario correspondiente a tales quincenas, pero la acción asumida por la legislatura afectó los procesos de trabajos y servicios ofrecidos por el DE a los estudiantes y sus familias.

En términos de los conductores de la política o los que promueven la política, los niveles de la política y la dirección de la política, en cuanto a los conductores, de manera similar que la carta circular anterior del 2004, esta política pública se aprobó con la participación de otros profesionales de trabajo social escolar. También reúne visiones del Dr. Aragunde de la importancia de la promoción de los valores y la implementación de su Proyecto de Convivencia Pacífica. El exsecretario realizó cambio fundamental en cuanto a enfoque de intervención, enfatizando en una metodología de tratamiento social.

Para cuando la Carta Circular Núm. 3-2010-2011 de Normas para la Organización y el Funcionamiento del PTSE del 28 de julio de 2010 es aprobada, el DE estaba siendo dirigido por el Sr. Jesús Rivera Sánchez, quien fuera secretario interino del DE desde el año 2010 al 2011, por lo que se entiende que la carta se generó un año con cuatro meses antes del proceso eleccionario, en el cual fue elegido Alejandro García Padilla, del Partido Popular Democrático como gobernador de Puerto Rico. La carta circular estuvo vigente de 2010 a 2016. Para este tiempo, el Sr. Luis Fortuño, del Partido Nuevo Progresista se encontraba en la gobernación, desde el año 2008 al 2012. Durante su término hubo cuatro secretarios de educación: Carlos A. Chardón, 2009; Odette Piñeiro Caballero, 2009-2010; Jesús Rivera Sánchez, 2010-2011; y Edward Moreno, 2011-2012. El Sr. Jesús Rivera Sánchez fue el cuarto secretario de educación de este término. En la dirección del PTSE se encontraba la Sra. Inés Rivera Colón, quien ocupó la posición de directora del PTSE desde el 2010 al 2013. La Sra. Colón había dirigido el PTSE en el 2004. También fue directora del PTSE desde el año 2017-2018.

En cuanto al contexto sociopolítico a medio término o las eras políticas particulares o las relaciones sociales más amplias, que tienen influencia en la determinación de las políticas en Puerto Rico se experimentaban los efectos de la Ley de Emergencia Fiscal que fuera aprobada por el exgobernador Luis Fortuño en el 2009. Esta ley implicó el despido de 30,000 empleados del sector público y generó la paralización de convenios colectivos.

En cuanto a los conductores de la política del PTSE del 2010-2011 puede considerarse a la Sra. Inés Rivera Colón, quien ya había sido directora del PTSE en el año 2004. La Sra. Inés Rivera en entrevista a profundidad había indicado que el Sr. Jesús Rivera Sánchez, quien fuera el Secretario interino del DE para su término, se convirtió en un facilitador de las propuestas realizadas por la Sra. Colón, por lo cual se identifica como un conductor de esta carta circular.

EL Manual de Procedimientos de Trabajo Social Escolar sale impreso en el año 2012, luego de 36 años de haber sido producido el Manual de Trabajo Social Escolar anterior, que data del año 1976. Para cuando el manual del 2012 sale impreso, el Partido Popular Democrático asume la gobernación con el Sr. Alejandro García Padilla, quien ganó los comicios y sustituye al Gobernador Luis Fortuño, del Partido Nuevo Progresista. Es relevante señalar, que para cuando este manual se redacta, ya está asentada la política neoliberal en la educación pública tanto en EE. UU. como en Puerto Rico. En cuanto a la dirección del Programa de Trabajo Social Escolar., este estaba siendo dirigido por la Sra. Inés Rivera, quien ocupaba la posición de Supervisora del Programa de Trabajo Social Escolar. por segunda ocasión, en este caso desde el año 2010 hasta el 2013. Con relación a la edición de este manual del 2012, la Sra. Carmen Johanna Rivera, quien fuera la directora del PTSE desde el año 2005 al 2008, bajo la administración del PPD, ocupando el puesto de supervisora anterior a la Sra. Inés Rivera, en la entrevista refirió que este manual se trabajó con la participación de varios profesionales de trabajo social escolar, pero cuando salió impreso el manual se editó y no se incluyó información valiosa y de utilidad para los profesionales de trabajo social escolar.

Con relación a los individuos, organizaciones y estructuras sociopolíticas contemporáneas, que pudieron haber tenido participación en la escritura, según el texto del manual, se entiende que este fue redactado por la dirección del Programa de Trabajo Social Escolar, puesto que indica que

el PTSE revisó y recopiló en un solo documento, una serie de escritos, formularios y trabajos administrativos pertinentes a las funciones que realiza este personal, para dar uniformidad a los trabajos que se llevan en las escuelas, a los expedientes de trabajo y a la labor de intervención terapéutica que lleva a cabo el trabajador social escolar (p 3).

El Manual de Intervención Terapéutica en las Escuelas Enfoque para Trabajadores Sociales: Teoría; Destrezas; Conceptualización y Planificación de 2013, se produce bajo el gobierno de Alejandro García Padilla, quien ocupaba la gobernación desde el año 2012. La Secretaría del Departamento de Educación estaba a cargo del Prof. Rafael Román Meléndez y la dirección del PTSE había sido asumida por la Dra. Marilú Cintrón Casado, desde el mes de enero de 2013 al mes de junio de 2014. La Dra. Cintrón informó en entrevista a profundidad que se ofrecieron talleres residenciales a los profesionales de trabajo social escolar en dos regiones, en los meses de junio 2013 y 2014. La Dra. Marilú Cintrón informó que el manual fue preparado por la Dra. Noemí Lebrón, quien presentó una propuesta al DE donde se incluía el manual. La Dra. Lebrón era conocida por el Programa de Consejería del DE y su propuesta fue aprobada por la Dra. Marilú Cintrón porque reunía las expectativas para la capacitación de los profesionales de trabajo social escolar del Departamento de Educación.

En relación al contexto sociopolítico a medio término o eras políticas particulares o las relaciones sociales más amplias, que tienen influencia en la determinación de las políticas, en P.R. se continúa con la crisis fiscal y en el DE se comienza a discutir la necesidad de trabajar un plan de mejoramiento en respuesta a que no se está pudiendo lograr las expectativas de aprendizaje impuestas por la política educativa de la Ley NCLB de 2001, y el cumplimiento de los planes de mejoramiento propuestos para el 2014. El DE se organiza para la redacción del Plan de Flexibilidad, de cómo cumplirán o que estrategias asumirán para promover el aprovechamiento escolar en los y las estudiantes, según los requisitos impuestos por del Departamento de Educación Federal.

Acerca de los conductores de la política o los que promueven la política, los niveles de la política y la dirección de la política y específicamente, en términos de las razones políticas,

económicas o culturales que le dan dirección a la política y cómo estos se proyectan en la misma, la Dra. Marilú Cintrón asume la posición de directora del PTSE, una vez el Partido Popular Democrático asume la gobernación en enero del año 2013. La Dra. Cintrón informó en la entrevista a profundidad que el propósito de adiestrar a los profesionales de trabajo social escolar en el uso del manual fue capacitarlos en el uso de teorías y conceptos que sustentaran su intervención y fortalecieran las destrezas de escritura y la redacción en los expedientes. En cuanto a razones económicas, la Dra. Cintrón hizo referencia a que la propuesta de taller presentada por la Dra. Noemí Lebrón incluyó la entrega del manual de intervención por el mismo costo.

En cuanto a quiénes son los actores, agentes y organizaciones políticas que influyeron en el texto o que tuvieron el potencial de influenciar el discurso del documento de la política y qué impacto tienen en el discurso, la Dra. Noemí Lebrón Díaz, Ed. D.; NCC; CPL, es una educadora con 38 años de experiencia en el sistema público y privado. Es también Catedrática Asociada en la Universidad Interamericana de Puerto Rico, en la especialidad de consejería. El manual de intervención establece que el instituto que la Dra. Lebrón dirige ofrece consultoría educativa a diferentes agencias y grupos profesionales, más adecuación profesional en las escuelas a nivel isla, operando diferentes proyectos de índole educativo. El manual de Intervención terapéutica tiene cinco (5) capítulos, en los cuales la Dra. Noemí Lebrón figura como autora principal en los primeros tres capítulos que tratan los temas de Teorías psicoterapéuticas, Conceptualización de casos y Planificación y Destrezas Psicoterapéuticas. El Capítulo IV de Manejo de Casos en el Trabajo Social, como autoras del capítulo figura Quiriats S. Morales, MSW y Yari M. Marrero otra especialista cuyo grado profesional es identificado con la abreviatura de MHS. En el Capítulo V de Experiencias Cumbres y Resiliencia, la Dra. Noemí Lebrón comparte la autoría

del capítulo con Ivette Soto Aldarondo cuyo grado académico se identifica con MA. Es de notar que el Manual es redactado por profesionales que no son de trabajo social, a excepción de la colega Morales que comparte la autoría del capítulo IV con una especialista en servicios humanos.

Incidencia de la política en el PTSE. Acerca de los cambios que esta política educativa represento para el PTSE, la reforma educativa de la Ley NCLB como política educativa se caracterizó por la lógica científicista de la utilización de estrategias de cuantificación o medición de desempeño del estudiantado, el personal docente, del director escolar, incluyendo el profesional de trabajo social escolar. En cuanto al profesional de trabajo social escolar, el DE inició un proyecto piloto de evaluación en el 2017 utilizando la misma plataforma de evaluación del maestro, pero aplicando los descriptores de las funciones del trabajador social escolar. De manera similar que, al maestro, la evaluación del profesional de trabajo social escolar permitía asignar un porcentaje de los resultados de las puntuaciones que obtienen los estudiantes en las pruebas de medición. Esta acción, igual que al maestro, implicaba que los resultados de su evaluación se verían afectados por los resultados de los estudiantes en la escuela, sin la consideración de que en la ejecución del estudiante en las pruebas inciden factores que el trabajador social escolar no tiene control absoluto, como lo es el elemento del apoyo familiar en lo académico.

Acerca de cómo la Carta Circular del PTSE de 2004-2005 incide en la configuración del Programa de Trabajo Social Escolar, la carta circular Establece que el PTSE está adscrito al Área de Servicios de Ayuda al Estudiante y que se rige por las disposiciones de la Ley 149 del 15 de julio de 1999, según enmendada, Ley Orgánica para el Departamento de Educación de Puerto Rico. Le otorga fundamento y garantía legal al ejercicio y práctica del TSE al indicar elementos

que regulan la práctica profesional, como la Ley 171 y los requisitos de licencia otorgada por la Junta Examinadora de TS y colegiación como requisito legal para ejercer y la aplicación del Código de Ética en la conducta profesional del TSE.

En particular, la política pública define el TSE como un área especializada de práctica. Establece que, en el escenario escolar, el trabajo social escolar, es una forma de intervención que facilita, enriquece, conserva y aumenta los medios por los cuales los estudiantes y sus familias, individual o colectivamente, pueden resolver las situaciones que afectan su existencia social. Indica que el TS es instrumental como miembro del equipo de ayuda en el desarrollo de los servicios a los estudiantes. Reconoce que “estos profesionales enriquecen la habilidad del sistema educativo para lograr su misión académica, especialmente en lo que respecta la colaboración necesaria entre los padres, escuela y comunidad” (p. 2).

En torno a cómo incide la Carta Circular de 2008-2009 en la configuración del PTSE, aunque deroga la carta circular 2004-05 es similar a la misma en cuanto a la base legal, requisitos del trabajo social para ejercer, marco conceptual y filosófico, visión y misión del PTSE, y objetivos. En los objetivos se observa un cambio de orden en cuanto a defender el derecho inalienable del ser humano a su dignidad y se añade a la familia en el que establece: ampliar las alternativas y destrezas del estudiante y su familia para modificar el comportamiento y en el que indica: Fomentar y fortalecer en los estudiantes, padres, madres y personal escolar las destrezas de sana convivencia, tales como la comunicación, el manejo de conflictos, el autocontrol y la solución de problemas. En otras palabras, se presupone la inhabilidad de la familia para manejar sus problemas, criar debidamente al estudiante y fomentar una sana convivencia. En cuanto a los valores se observa un cambio en la carta circular en la sección de la misión del PTSE, cuando establece el desarrollo de principios y valores necesarios y no hace referencia como en la carta

circular del 1999 a “cultivar los valores morales necesarios”. Cabe señalar, que en la carta circular anterior a ésta (2004-04), el tema de los valores se refiere de la misma manera que como se presenta en esta carta circular.

La carta circular del PTSE del 2008-09, valida aspectos importantes que estableció la política pública anterior del 2004-2005. No obstante, integra aspectos nuevos que influyen en la ejecución de los servicios, como, por ejemplo: Hace extensivo a la familia los servicios del TSE, lo cual amplía el enfoque de intervención. En segundo lugar, establece el que el TSE ofrezca tratamiento social, según las necesidades identificadas, excluyendo la intervención terapéutica como una modalidad de intervención. Eliminando incluso un tipo de grupo de intervención. También excluye al TSE de funciones de índole disciplinaria, de cumplir tareas de otros funcionarios o programas. Cabe señalar, que valida mejores condiciones de trabajo y/o garantías en términos del tiempo compensatorio por trabajo adicional que realiza el TSE. Además, se le otorga mayor autonomía al establecer que por ningún motivo el TSE interrumpirá su labor profesional, solo en caso de emergencia. Y no menos importante, la carta circular también especifica responsabilidades de otros colegas en otras áreas, excluyendo de responsabilidad al TSE que está en escuela.

En términos de cómo la política pública del PTSE del 2010-2011 incide en la configuración del PTSE, esta carta circular es similar a la anterior en cuanto a la base legal, requisitos del trabajo social para ejercer, marco conceptual y filosófico, visión y misión. En la visión que se estipula en esta carta circular, existe una diferencia en la redacción que aporta un avance significativo. La visión de la carta circular del 2008-2009 establecía que “contempla el desarrollo de un ciudadano social y emocionalmente competente, maduro para comprender y tolerar la diversidad, e instruido para confrontar retos y tomar decisiones de acuerdo con las

normas de convivencia social establecidas” (p. 3). En la carta circular del 2010-2011 comienza estableciendo que el PTSE contribuye al “desarrollo de un ciudadano emocional y socialmente competente, maduro para comprender y aceptar la diversidad” (no tolerar la diversidad, como establece en la carta circular del 2008-09), en lugar de instruido para aceptar retos indica “educado” y en su oración final, indica “y tomar decisiones mediante el análisis crítico de las situaciones del diario vivir”. En la CC del 2008 indica, “y tomar decisiones de acuerdo con las normas de convivencia social establecidas”. Estas diferencias léxico gramaticales en la forma del uso de diferentes verbos, que pueden implicar diferentes tipos de acción, es parte del análisis de la deconstrucción de la política, donde se pueden identificar las prácticas discursivas empleadas en la política pública del PTSE, las cuales a su vez establecen el alcance de la intervención de los profesionales de trabajo social escolar.

En la sección de metas del PTSE, se observa un ligero cambio en cuanto a que se integra lo que eran dos objetivos en la carta circular del 2008, ahora los excluye de los objetivos en esta carta circular y los integra en las metas. En cuanto a los objetivos, la mayor parte de estos no cambian (son iguales que la carta circular anterior, excepto dos objetivos que son nuevos). Estos se reducen en esta carta circular y se sustituye el objetivo de ofrecer tratamiento social por el objetivo de ofrecer intervención terapéutica conforme a las necesidades identificadas.

Además, en cuanto a la configuración del PTSE, la política pública del PTSE del 2010-2011, por primera vez establece las funciones del Facilitador docente, una posición que se crea con la aprobación de la Ley 149, Ley Orgánica del DE, y es la primera carta circular que establece las funciones de estos. Llama la atención que en la función #3 se indica que este personal colaborará en la divulgación de la carta circular vigente y en la coordinación de servicios y funciones del profesional de Trabajo Social Escolar. En cuanto a estas funciones,

cabe preguntarse si este personal participó de la redacción de la carta circular y si este personal se atribuyó funciones inherentes a Supervisor de trabajo social, ya que la Ley 149, Ley Orgánica del Departamento de Educación del 1999 cambió el rol de los supervisores a uno de facilitador. Por otro lado, entre sus funciones se incluyó la de capacitar a los TSE sobre el módulo de casos en el Sistema de Información Estudiantil (SIE) y otros temas. Cabe señalar, que esta gestión se invalidó en una carta circular posterior, por entenderse que es una función de índole administrativa. El responsabilizar a los facilitadores docentes en trabajo social de capacitar a los profesionales de trabajo social escolar en el módulo de caso, puede inferirse que existe una validación de esta función del TSE de redactar intervenciones en el módulo de casos. Por otro lado, la función #10 de este personal indicaba que daría atención y seguimiento a las funciones del trabajador social. Esta función puede entenderse como un rol de supervisor, cuando la Ley 149, había invalidado el mismo, cambiando los supervisores a facilitadores.

En cuanto al Manual del Trabajador Social escolar de 2012 y a cómo el documento analizado incide en cómo se configura o se ha configurado el PTSE, en este se definen aspectos que delimitan la intervención del profesional de trabajo social. Por ejemplo, establece que en el plan de intervención el trabajador social toma decisiones con el “cliente” en cuanto a “que personas participarán en la intervención terapéutica y técnicas adecuadas en el método de casos” (p 24). El manual discute entonces varias técnicas para poder implementar el plan de intervención, la mayoría de las cuales se dirigen a promover cambios en la conducta del cliente, interpretar al cliente su conducta o algún aspecto de su personalidad o modificación de la conducta. Otro aspecto que refuerza la intervención terapéutica es en el trabajo social con grupos cuando establece que “tiene como propósito brindar servicios de prevención o intervención terapéutica a la comunidad escolar, específicamente a los estudiantes endosados o

identificados en el estudio de necesidades que se realiza cada año escolar” (p 29). Se identifican así los tipos de grupos a organizar: “grupos de actividad, socio dinámico y socio terapéutico” (p 30). En el grupo de actividad y en el socio terapéutico al profesional de trabajo social escolar se le definen roles de líder y terapéutico (pp. 33-34).

En cuanto a cómo el Manual de Intervención Terapéutica de 2013 como política incide en la configuración del PTSE se presentan los temas incluidos en el mismo. El Capítulo I del Manual establece que los TSE, consejeros profesionales, psicólogos y psiquiatras necesitan de un sólido conocimiento de teorías psicoterapéuticas. Sin embargo, justifica la validez del manual para los profesionales de trabajo social escolar al argumentar que la carta circular número 3:2010-2011, vigente en ese momento en el DE, establecía en su marco filosófico que: “En el escenario escolar, el TSE es una forma de intervención que facilita, enriquece, conserva y aumenta los medios por los cuales los estudiantes y sus familias, individual o colectivamente pueden resolver las situaciones que afectan su existencia social. El TSE es esencial como miembro del equipo de ayuda en el desarrollo de los servicios a los estudiantes”. Hace referencia a que dentro de los objetivos formulados está: “Ofrecer intervención terapéutica conforme a las necesidades identificadas” y que dentro de las funciones definidas en la carta circular está: Ofrecer intervención terapéutica individual o grupal a los estudiantes referidos a través de las siguientes modalidades de servicio breve: Orientación, Caso Individual, Activity Group, Grupo Socio dinámico y Grupo Socio terapéutico. Por todo lo anterior, se considera que los temas comprendidos en este libro resultan de mucha pertinencia para los trabajadores sociales escolares del DE” (p. 3). Por tanto, se concluye entonces que el manual se preparó para el uso exclusivo de adiestrar a los profesionales de trabajo social escolar en las destrezas de intervención terapéutica.

Con relación a cómo el documento analizado incide en cómo se configura o se ha configurado el PTSE, el manual representa un intento de configurar el PTSE hacia el predominio del enfoque de intervención terapéutico. Este incluyó la consideración de marcos teóricos psicoterapéuticos, de una metodología de manejo de casos, énfasis en roles, estrategias y técnicas alineados al marco filosófico seleccionado en el conjunto de teorías presentadas. También propone el Modelo de Micro destrezas de Allen I. Ivey. El modelo integra destrezas de comunicación que se utilizan en la consejería y psicoterapia de forma intencional. Según la autora, estas destrezas sirven para usarse con diferentes tipos de clientes y con todas las teorías psicoterapéuticas. En cuanto a las destrezas de comunicación, el manual refiere que “al lograr su dominio se está preparado para integrarlas hábilmente y con efectividad en el proceso de ayuda” (Ivey & Zalaquett, 2010, citado en Lebrón, 2013, p. 89). De manera que, con el adiestramiento en este manual se pretendió reforzar el uso de la intervención terapéutica como un enfoque principal de intervención basado en teorías y destrezas psicoterapéuticas. La realidad es que este manual se dirigió a reforzar que los TSE integrarán en la intervención profesional conceptos provenientes del ámbito de la profesión de consejería y de la psicología.

Para poder explorar la incidencia del Manual de Intervención Terapéutica en cómo se configuró el PTSE en este periodo, es necesario revisar algunos de los temas que se discuten en el manual. Una mirada a la tabla de contenido y a algunos de los temas, revela como se pudo estar configurando el PTSE, al hacer uso de estos aspectos y referentes en el proceso de intervención profesional. A continuación, los temas mas relevantes que pudieran configurar los marcos teóricos utilizados en la intervención de los profesionales de trabajo social escolar.

Tabla 6*Contenido relevante Manual de Intervención Terapéutica*

Capítulo	Título	– Contenido
I	Teoría Psicoterapéuticas: uso concienzudo y pragmático para las profesionales de ayuda	<ul style="list-style-type: none"> – Teoría de personalidad, aprendizaje y psicoterapéuticas – Enfoques, paradigmas o marcos de las teorías de personalidad y psicoterapéuticas – Psicopatología según las teorías – Psicoterapias de niños y adolescentes
II	Conceptualización de Casos y Planificación: procesos y procedimientos	<ul style="list-style-type: none"> – Definiciones, propósitos, pasos y modelos de conceptualización de casos – Presentación de conceptualización de caso usando las teorías conductistas, de terapia breve de solución de problemas y “<i>Choice Theory</i>”. – Dimensiones humanas asociadas a los problemas psicológicos – Elementos de un proceso psicoterapéutico y destrezas de la planificación psicoterapéutico
III	Destrezas Psicoterapéuticas para el Trabajador Social Escolar	<ul style="list-style-type: none"> – Comunicación en las profesiones de ayuda – Entrevista clínica – Neurociencia y psicoterapia – Modelo de Micro destrezas de Allen I. Ivey (se describen 37 destrezas)
IV	Manejo de Caos en el trabajo social	<ul style="list-style-type: none"> – Definiciones e historia – Cimientos, enfoques, escuelas, modelos teóricos, técnicas y etapas en el Manejo de Casos – Funciones del Trabajador Social en el Manejo de Casos – Plan de servicios
V	Experiencias Cumbres y Resiliencia	<ul style="list-style-type: none"> – Actitudes necesarias de los profesionales de ayuda – Conceptos de interés social y resiliencia – Experiencias Cumbre – Ideas de William Glasser (psiquiatra creador de la terapia de la realidad y la Teoría de la Elección) – “<i>Choice Theory</i>”

En el Capítulo V se presenta el tema de las Experiencias Cumbres y la Resiliencia. En este capítulo se presenta que uno de los objetivos capacitantes es: Reflexionar sobre cómo el proceso de trabajo social puede conducirse para satisfacer las expectativas más altas, tanto en el ámbito profesional como el personal. Este es el único objetivo que alude a trabajo social por que los restantes cinco objetivos tratan de aspectos relacionados a lo que una experiencia cumbre y la resiliencia, revisar estrategias que promuevan Experiencias Cumbres y la relación entre interés social, experiencias cumbres y la resiliencia. Luego de los objetivos el Capítulo V presenta una reflexión basada en una pregunta para el trabajador social, acerca de qué cosas de la práctica como trabajador social le hacen experimentar felicidad. También presenta tres aspectos para reflexionar los cuales se relacionan con los efectos que pueden tener las situaciones que atienden los profesionales de trabajo social, en el sentido de que pueden alterar el equilibrio del profesional. El segundo punto para reflexionar presentado indica que “trabajar y ayudar a poblaciones en la adversidad es nuestra misión como profesionales y el tercer punto para reflexionar es que “en ese quehacer es indispensable promover el uso de la resiliencia en las personas que asistimos para que puedan lidiar con un pasado de temor, dolor, de angustias y sus dificultades actuales”.

Este capítulo presenta también como síntesis que el profesional de trabajo social escolar puede promover resiliencia propiciando y trabajando para la manifestación de las Experiencias Cumbres a través de su práctica. Luego refiere cuales son las actitudes necesarias de los profesionales de ayuda: empatía, consideración positiva, calidez e interés social. Discute el concepto de interés social el cual indica que la labor del trabajador social se fundamenta en interés social, entre cuyos principios se destaca: estar dispuesto a ofrecer y a recibir, con el fin de

contribuir al bienestar de los demás. También expone cómo se puede fomentar el interés social e indica que modelándolo y ayudando a nuestros clientes a usar su resiliencia.

Este capítulo denota que está hecho con el doble propósito de que el profesional de trabajo social escolar haga un proceso de introspección de su práctica, cuando discute aspectos como que ayudar a las personas con adversidad es la misión del trabajador social. Le recuerda las actitudes necesarias en los profesionales de ayuda. Discute el concepto de interés social, del cual refiere que debe ser modelado por los profesionales de trabajo social. Por tanto, percibo que el mensaje que es proyectado en este capítulo es una visión de poca disposición de los profesionales de trabajo social escolar hacia realizar lo que son sus tareas. También, tiene un mensaje al profesional, acerca de comprometerse con la “ayuda” a sus participantes a través de la intervención terapéutica. Además, establece la responsabilidad del profesional de trabajo social escolar de promover el enfoque de la resiliencia, un enfoque de adaptación a las circunstancias que le excluyen u oprimen por parte del participante el cual ha sido criticado en el campo terapéutico. Brunila (2012) argumenta que:

el foco de la intervención terapéutica aparenta ser trabajar hacia un individuo ideal el cual sea flexible según las necesidades de la economía. Los métodos terapéuticos y los diagnósticos parecen estar ganando credibilidad y popularidad en Finlandia y en otros lugares. En la educación, el creciente ethos de la terapia ha comenzado a explicar no solo los problemas de comportamiento sino también los problemas sociales como la exclusión social y el desempleo. Es fácil estar de acuerdo con que el entendimiento de la vida interna es importante, pero cuando la educación se preocupa por el yo interno, puede llevar fácilmente a descartar las relaciones de poder sociales, así como los fundamentos sociales del individuo (p. 460).

De manera, que el ethos de la terapia en un contexto neoliberal está siendo utilizado en el escenario escolar para enmascarar los procesos de exclusión social, resultado de los modos de producción económica del sistema capital, el cual produce un excedente laboral, pero la falta de acceso y oportunidades laborales se visualiza como una falla en el individuo quien, a su vez, mediante la terapia y la resiliencia, busca adiestrarse y autogestionarse como medio de trabajo y de desarrollo laboral. Brunila (2012) explica que:

de acuerdo con sus resultados, el ethos terapéutico ofrece a los adultos jóvenes una manera de comprometerse con el proceso del riesgo a la resiliencia, del entendimiento de los problemas sociales como problemas personales y entonces aprender el debido acto de sumisión y maestría, así como aprender a cargar con nuestras propias elecciones y responsabilidades, como aprender a desarrollarse y adiestrarse (pp. 460-461).

Incidencia del PTSE en los derechos educativos de la niñez y juventud en Puerto Rico.

La incidencia de la Ley NCLB del 2001 en los cambios o transformaciones del PTSE y los derechos educativos de la niñez y juventud en Puerto Rico, se establece en el marco de las exigencias de la ley para el cumplimiento de los procesos de rendición de cuentas donde se ha requerido la intervención del PTSE en los apoyos y servicios necesarios para el desarrollo académico y social de los y las estudiantes. En cuanto a los cambios y transformaciones más recientes que se relacionan con el ejercicio del PTSE se encuentra los acuerdos convenidos en el Plan de Flexibilidad sometido por el DE en el 2013, donde establecieron los lineamientos de las estrategias que asumirían para garantizar una enseñanza de calidad y efectiva.

El Departamento de Educación Federal aprobó el plan sujeto a que DEPR desarrollara e implementará un sistema de evaluación de los maestros y directores que cumpliera con los requerimientos de la ley y que se aceptara que fuera supervisado directamente por el

Departamento de Educación Federal (Ramírez, 2016, p. 139). El plan fue aceptado. Entre los cambios que tendrían que ser realizados, hago referencia a aquellos que demuestran el rol y el impacto del Departamento de Educación Federal, del Departamento de Educación de Puerto Rico, y de los partidos políticos principales en el país, el Partido Popular Democrático y el Partido Nuevo Progresista, en aquellos cambios que demuestran los procesos de mercantilización en el sistema educativo de Puerto Rico.

Según Ramírez (2016) los cambios referidos son los siguientes:

- Se requirió la implantación de un sistema interoperable de rendimiento de cuentas. Como parte de este, se acordó que todas las escuelas de más bajo rendimiento, identificadas como “Prioridad” tendrían que reestructurarse bajo la opción de Transformación dispuesta en el programa State Improvement Grant (SIG). Esta opción conllevaba la remoción del director de escuela y establecer un programa agresivo de apoyo técnico y de mejoramiento profesional para los maestros y directores escolares (p. 140).
- Acerca de las cualificaciones y efectividad de los maestros y directores escolares se determinó implantar: (a) Un sistema centralizado de evaluación que se completaría en el año 2016-2017; (b) un programa de desarrollo profesional para mejorar el desempeño de los maestros y directores (p. 140).

De acuerdo con Ramírez (2016), quedaron dos asuntos pendientes, el primero de especial interés para la administración de Obama y el segundo, de especial interés para Puerto Rico. El autor argumentó que

el primero consistió en autorizar mediante legislación, la creación de las escuelas “chárter” en Puerto Rico. La segunda era reposicionar a la isla para ser elegible y

competir por fondos adicionales del Departamento de Educación Federal. Puerto Rico no había podido competir en las tres rondas del programa Race to the Top, así como de los fondos federales destinados a financiar escuelas “chárter” (p. 142).

Además de estas alternativas, el autor señaló que faltaba operacionalizar las tres opciones de reestructuración de escuelas que la ley NCLB y los nuevos dictámenes federales estipulaban adicional a la opción de Transformación que el DEPR había adoptado (como tantos otros estados). Las tres opciones fueron: (a) Reorganización radical (Turnaround) en la que se remueve el principal y hasta un 50% del personal docente de la escuela; (b) La opción de reapertura (“Restart”), en la que se transfiere el control y personal de la escuela o la gerencia a otra entidad (pública o privada) ajena al distrito escolar, y el cierre (“Closure”) de escuelas (p. 142). Sin embargo, la opción más común entre los estados y los territorios fue la de transformación. No obstante, a partir del 2015, en Puerto Rico en la búsqueda de implantar las agendas de cambio de la NCLB intentó aprobar legislación que institucionalizara y facilitara la implantación de la opción de reapertura y con ello las escuelas “chárter”. De acuerdo con Ramírez (2016) esto fue lo que hizo el Senado de Puerto Rico al intentar aprobar el Proyecto 1456 de Escuelas Líder (el cual fuera derogado), y el cual fuera sometido por el Exsenador. Por lo que. la aprobación de la más reciente política educativa de la Ley 85 del DEPR en el 2018, la cual facilita la creación de las escuelas chárter y la privatización del sistema educativo, se considera que cumple el requisito anteriormente establecido del Departamento de Educación Federal.

Con relación a los cambios en el PTSE, esta carta circular del 2004-2005, presenta una definición del trabajo social, donde a la vez se hace una construcción nueva de las áreas que debe atender, cambiando de un enfoque del individuo a nivel micro, a un enfoque de las condiciones sociales macroestructurales que afectan el desarrollo de los sujetos humanos. Estas barreras

socio estructurales pueden ser determinantes y afectar no tan solo el desarrollo educativo y social, sino también la retención escolar de los y las estudiantes. Cabe señalar, que esta carta circular también contrasta con la carta circular del '99, en cuanto a la definición de la profesión de Trabajo Social. Aunque en la definición de la profesión, ambas cartas reconocen esencialmente la aportación del trabajo social al desarrollo de la sociedad, la carta circular del '99, enmarca la intervención del profesional de trabajo social en el contexto de la institución escolar y en un rol de ayuda a la familia en su “función socializadora de preparar ciudadanos emocionalmente saludables, satisfechos y útiles” (Carta Circular Núm. 16-2004-2005, p. 2). En otras palabras, la política pública del '99, la cual fue una década que se caracterizó por la precarización de las políticas y los servicios sociales, reforzó la función normalizadora y de control social, históricamente atribuida a la profesión de trabajo social. Esto valida la perspectiva foucaultniana, como marco teórico en este estudio, porque facilita la visualización de la profesión de trabajo social y las escuelas, como instituciones cuya función es la regulación del comportamiento (Foucault, 2002). Según Foucault, el asignar esta función socializadora a los profesionales de trabajo social escolar, constituye un ejercicio del poder ejercido por el Estado (la gubernamentalidad), mediante la escuela como un espacio de construcción de las subjetividades y el proceso de intervención del profesional de trabajo social escolar, como un espacio donde circula el poder.

El documento o la política analizada de la Carta Circular de 2008-2009 permite identificar los cambios o transformaciones que ha experimentado el Programa de Trabajo Social Escolar. En los objetivos, el objetivo relacionado a defender el derecho inalienable del ser humano a su dignidad se ubica en el primer objetivo a realizar. Entre los objetivos dirigidos a fortalecer comportamiento o funcionamiento social se incluye a la familia, o sea, se incluye a

ésta como objeto de atención del profesional de trabajo social escolar, en cuanto a fomentar destrezas de sana convivencia, por lo cual se presume de antemano, que si estudiante requiere una intervención es porque la familia ha hecho algo incorrecto. En otras palabras, se continúa individualizando y focalizando los problemas sociales en el o la estudiante y su familia. Por otro lado, la carta circular establece que el TSE ofrezca tratamiento social, supone un cambio en el enfoque en cuanto a la metodología hegemónica la intervención o tratamiento terapéutico. En algunas tareas que se indican realice el TSE, se observa que se modifica su injerencia al incluir cambios en verbos como: contribuir en las investigaciones sociales y/o participar de COMPUS de ser necesario. También se le excluye de la responsabilidad de participar en la identificación de becas, otra tarea incorrectamente atribuida al TSE. Sin embargo, en esta carta circular es preocupante que en las normas de funcionamiento se establezcan aspectos que requieren al TSE el evidenciar el cumplimiento de su licenciamiento, colegiación, código de vestimenta “con decoro” y conducta profesional de solvencia moral, requiriendo cumplir con el Código de Ética, lo cual expone un posible incumplimiento del Profesional de TSE en estas áreas, que le son requeridas legalmente como parte de su ejercicio profesional.

Con relación, a cómo la carta circular de 2010-2011 incide en los cambios en el PTSE, en cuanto a las funciones del profesional de trabajo social escolar, se cambia nuevamente de enfoque a la intervención terapéutica. En esta carta circular se especifica que la intervención será individual o grupal y en las modalidades se incluye el grupo socio terapéutico, modalidad que había sido excluida en la carta circular del 2008-2009. En esta carta circular del 2010 se aumentan de cinco (5) a ocho (8) funciones. Se añaden 4 funciones nuevas: (a) Intervención terapéutica individual o grupal. Se incluye el grupo socio terapéutico; (b) Visitas a hogar o agencias; (c) Realizar el historial psicosocial de los estudiantes que son candidatos o que reciben

servicios del Programa de Educación Especial; y (d) Colaborar con los procesos del Programa de Medición, mejor conocidas como Pruebas de Aprovechamiento Escolar. En cuanto a esta última función no son del área de competencia del profesional de trabajo social escolar, sino del director y el maestro. En resumen, se añaden cuatro funciones nuevas, dos de estas completamente nuevas y con injerencia en otros programas como Educación Especial y programa de medición.

Con relación a cómo el Manual del Trabajador Social escolar de 2012 como política permite identificar los cambios o transformaciones que ha experimentado el PTSE y cómo estos cambios inciden en los derechos educativos de la niñez y juventud en Puerto Rico, el manual es un intento del PTSE de estandarizar los procesos de intervención y proveer estructura a los profesionales de trabajo social escolar, plasmando por escrito aspectos establecidos en la Carta Circular 2010-2011, teorías, métodos de intervención, proceso de ayuda, ponderación, plan de intervención, los niveles de intervención, tipos de grupo e intervención en distintas situaciones y proveer accesibilidad a formularios, técnicas y destrezas de intervención, escritura de expedientes, leyes aplicables al escenario escolar y Código de Ética de Trabajo Social. Aunque el intento de estandarización de procesos podría entenderse como un parámetro para la efectividad de los servicios de los profesionales de trabajo social escolar y una cierta garantía de derechos del estudiante a unos servicios de calidad, la realidad es que el manual no introduce aspectos que se identifiquen como cambios o transformaciones al PTSE y tampoco es posible establecer que la provisión del manual garantice por sí mismo los derechos educativos de los niños y jóvenes intervenidos por el profesional de trabajo social escolar.

Cómo parte de la contextualización de la política se evalúa la posible incidencia del Manual de Intervención Terapéutica, de 2013, en los cambios o transformaciones del PTSE y los derechos educativos de la niñez y juventud en Puerto Rico. El adiestrar acerca del uso de este

Manual de Intervención Terapéutica y justificar su uso porque cumple con el objetivo de intervención terapéutica individual y grupal, el PTSE de nivel central y específicamente la directora en este periodo la Dra. Marilú Cintrón Casado, estaban reforzando el uso de la metodología de intervención terapéutica para la atención de las diversas necesidades que confluyen en el escenario escolar. En términos del uso de esta metodología y los derechos educativos de la niñez y juventud, podemos estimar que la metodología podría ser útil para atender aspectos relacionadas con la personalidad del estudiante, conducta, eventos de vida traumáticos u otras situaciones sujeto a la atención de esta metodología, pero requeriría de otros métodos y/o la consideración de otras perspectivas teóricas y estrategias para atender la demanda de servicio relacionada a las dinámicas de opresión surgidas en la escuela u otros factores sociales que inciden en los procesos de vida del estudiante, que también demandarían la atención de los profesionales de trabajo social escolar y de respuestas para atender la misma, para poder garantizar los derechos educativos de los y las estudiantes.

Deconstrucción de las políticas del segundo periodo. Este el segundo nivel de análisis del marco de análisis de políticas educativas de Hyatt (2013), que es el proceso de deconstrucción de la política. Como establecí anteriormente, en este proceso se deconstruye la política mediante herramientas derivadas del análisis crítico de Fairclough (1995) y el análisis crítico literario de Hyatt (2005). Este proceso se constituye a su vez de seis elementos de análisis: los modos de legitimación; la reproducción en el texto del documento de las relaciones de poder y dominación, desigualdad social y formación de identidades; la interdiscursividad y la intertextualidad la evaluación inscrita o evocada; las presuposiciones o implicación y la construcción léxico gramatical. En este último elemento se ofrecerán algunos ejemplos gramaticales en la redacción de las políticas que demuestran cómo se utiliza el lenguaje de

manera discursiva para producir los significados necesarios en los lectores del documento. Las políticas para analizar en este periodo serán las siguientes: Ley No Child Left Behind (NCLB), Carta circular del PTSE de 2004, 2008, 2010, 2016 y Manuales de Trabajo Social escolar de 2012 y 2013.

Modos de legitimación de la política. Como parte del análisis del elemento de la deconstrucción de las políticas, siguiendo el marco de análisis de políticas de Hyatt (2013), el primer elemento de deconstrucción es el modo de legitimación. En el análisis de qué modos de legitimación que asume la Ley Que Ningún Niño Se quede Atrás, de acuerdo con el Departamento de Educación Federal en Estados Unidos la Ley NCLB de 2001, marca un hito en la reforma educativa y tenía por objetivo mejorar el rendimiento académico de los alumnos y cambiar la cultura de las escuelas de los Estados Unidos. El Presidente George Bush describió esta ley como “el pilar de mi administración”. y expresó “Se están quedando atrás demasiado de nuestros niños y jóvenes más necesitados” (Departamento de Educación Federal, 2003, p. 1). El documento establece que con la aprobación de la Ley Que Ningún Niño Se quede Atrás, el Congreso reautorizó la Ley de Educación Primaria y Secundaria (Elementary and Secondary Education Act, conocida en inglés por sus siglas ESEA), la principal ley federal que estaba vigente y que estipulaba la enseñanza desde el jardín infantil hasta la secundaria o superior. Tras la modificación de ESEA, la nueva ley NCLB representó una reforma fundamental de las iniciativas federales de apoyo a la enseñanza primaria y secundaria en Estados Unidos. La ley está basada en cuatro pilares de sentido común: la responsabilidad de los resultados; el énfasis en lo que funciona y tiene base en la investigación científica; mayores opciones para los padres; y mayor control local y flexibilidad.

De acuerdo con lo indicado anteriormente, según el modelo de análisis de políticas de Hyatt, el modo de legitimación de la Ley NCLB fue la mitopoiesis o legitimación mediante las narrativas o, que son fábulas o creencias que nos aconsejan acerca de los resultados positivos o negativos de particulares cursos de acción. También se considera que esta ley fue legitimada por el modo de autorización, la cual se consigue con referencia a personas en las cuales algún tipo de autoridad le es delegada. En este caso, aunque los cuatro pilares de sentido común en la Ley NCLB, no garantizaran necesariamente la efectividad de la ley, el hecho de que se entendiera que las medidas implementadas lograrán el aprendizaje y retención escolar de los estudiantes, u ofrecieran mayores opciones a las familias y en condiciones de igual acceso, estos cuatro pilares en la ley proyectaron legitimación y aceptación de la política educativa.

Con relación a cómo la ley NCLB, reproduce las relaciones de poder y dominación, desigualdad social y formación de identidades, la Ley No Child Left Behind del 2001, (Ningún niño quede atrás), aprobada por el presidente George W. Bush, en el año 2001, consolidó profundamente el movimiento hacia la mercantilización de la educación, que se inició con el Informe A Nation at Risk en el 1988. Según Ravitch (2013), la ley NCLB "abrió la puerta a oportunidades para el empresarismo, a millones de compañías disponer de fondos federales para tutorías en horario extendido y otros programas de asistencias a las escuelas que fallaban en cumplir los requerimientos de la ley" (p. 391). De acuerdo con la autora, la ley también promovió el crecimiento de las escuelas chárter como un remedio para las "decadentes escuelas públicas" (Ravitch, 2013, p. 409). Se mencionan otros efectos de la ley como: el enfoque excesivo en la medición de resultados en el aprendizaje ha producido un currículo reducido, en términos del tiempo que se les asignan a las clases que no son evaluadas tales como arte, historia, educación física, ciencias y otras; la manipulación de resultados; enseñanza ajustada a lo que

mide la prueba y gastos millonarios en materiales de preparación para las pruebas (Ravitch, 2013, p. 419)

A diferencia de la Ley NCLB del 2001, la Carta Circular del PTSE de 2004-05, presenta el modo de legitimación de la autorización, por cuanto se valida la intervención de los profesionales de trabajo social escolar. Acerca de los fundamentos ideológicos que subyacen en el documento o la política analizada, se valida el alcance y la responsabilidad de los profesionales de trabajo social escolar, de atender los aspectos sociales que inciden en que el estudiante se convierta en un ser humano productivo y contribuya a la justicia y paz social. Focaliza la intervención a múltiples niveles según la práctica generalista del Trabajo Social. No obstante, rearticula a nivel de política pública nuevas responsabilidades o las oficializa como tareas de los profesionales de trabajo social escolar.

En la Carta Circular del PTSE de 2004-2005 el modo de legitimación es mediante la autorización, que se consigue por referencia a la a la autoridad y en personas en las cuales algún tipo de autoridad es delegada, por cuanto la redacción de la política. conto con la participación del PTSE. En cuanto a cómo se reproduce en el texto del documento las relaciones de poder y dominación, desigualdad social y formación de identidades, de manera soslayada, la carta circular estipula que el PTSE promueve la participación de las familias, lo cual se entiende como la base de los problemas de los estudiantes. Extiende la intervención del PTSE a las familias, lo cual las hace responsables por la situación de los estudiantes. No se identifican otras variables institucionales que afectan al estudiante relacionadas al funcionamiento de la escuela, tales como: pocos recursos, currículum, atención de necesidades educativas por parte de los docentes, recursos insuficientes.

En cuanto al análisis o deconstrucción de la Carta Circular del PTSE del 2008-2009, el modo de legitimación es la autorización, porque la política pública incluye aspectos en el marco conceptual de la carta circular que contribuye a validar la intervención del PTSE en la escuela, legitimando de esta manera la política pública establecida. Con relación a la carta circular anterior del 2004-2005, en el marco conceptual y filosófico de la política, aun se suscriben aspectos incluidos en la política pública anterior del PTSE. No obstante, se añade la meta de eliminar los obstáculos y los problemas que los estudiantes enfrentan en el aprendizaje. Cabe señalar, que en el marco conceptual se delimitan aspectos de la intervención con el estudiante, identificando la implantación de un plan de acción que incluya fortalezas, actitudes, conducta del estudiante, así como las influencias positivas, el apoyo de la familia, de los profesionales de la escuela y de la comunidad. Este aspecto es nuevo en la política pública.

En cuanto a qué fundamentos ideológicos subyacen en el documento o la política analizada, se perciben mecanismos de opresión en la política pública a esta integrar en el servicio a la familia, estipulando de manera soslayada que esta es únicamente responsable por el funcionamiento del estudiante, y que por tanto requiere también entrar en el proceso de ayuda. En términos de cómo se reproduce en el texto del documento las relaciones de poder y dominación, desigualdad social y formación de identidades, aunque en el marco conceptual se establece la prioridad del PTSE de atender las condiciones de salud, enfermedades mentales, educación, pobreza, delincuencia, desamparo, y deficiencias sociales y ambientales, la política estaría reproduciendo la opresión y la desigualdad social al no considerar otros aspectos que inciden en los problemas que enfrentan los estudiantes como los problemas de vivienda, violencia social generalizada, problemas de ambiente y seguridad escolar, así como servicios educativos que no alcanzan a cubrir la necesidad de aprendizaje del estudiante, entre otros.

En términos de los modos de legitimación de la Carta Circular del PTSE de 2010-2011, se observa que la política pública del PTSE en la sección de las metas del PTSE, incluye el fortalecer el desempeño social y académico del estudiante y contribuir al desarrollo integral de este y su familia. Esta distinción, que no estaba incluida en la Carta circular del PTSE de 2004-2005, cumplen la función de legitimar la existencia de los profesionales de trabajo social en el escenario educativo. Este modo de legitimación se reconoce como racionalización, que se refiere al valor y a la utilidad de una acción social institucionalizada.

En términos de qué fundamentos ideológicos subyacen en el documento o la política analizada se perciben mecanismos de opresión en la política pública, al establecer la intervención terapéutica como metodología dominante. Históricamente, la intervención terapéutica ha sido una de las metodologías que ha sido históricamente utilizada desde los inicios de la profesión de trabajo social. Los profesionales de trabajo social en el escenario educativo trabajan con las manifestaciones de la cuestión social colonial y sus consecuencias en la vida de los y las estudiantes y sus familias. Por tanto, es necesario que los profesionales de trabajo social escolar utilicen teorías y modelos que les faciliten el entendimiento del contexto y de la realidad social actual, así como el uso de metodologías que le permitan juntamente con los implicados establecer las áreas de atender que brinden una atención efectiva de las necesidades. Por otra parte, los profesionales de trabajo social escolar deben considerar que las acciones o estrategias asumidas no continúen perpetuando la desigualdad social y la discriminación de los estudiantes, y por consiguiente la vulnerabilización de sus derechos educativos.

Por otro lado, en cuanto a cómo se reproduce en el texto del documento las relaciones de poder y dominación, desigualdad social y formación de identidades el texto reproduce la opresión y la desigualdad social al no considerar otros aspectos que inciden en los problemas

que enfrentan los estudiantes como los problemas económicos, de salud, vivienda, violencia social generalizada, problemas de clima , ambiente y seguridad escolar, servicios educativos que no alcanzan a cubrir la necesidad de aprendizaje del estudiante, entre otros. Además, afecta la identidad del estudiante y su familia, en la medida que se visualizan como personas con condiciones de salud mental y se patologizan sus problemas. Esto contribuye a procesos de estigma social que son reforzados a diferentes niveles, por el TSE, el maestro, director, agencias de servicios de la comunidad. Además, en término de la asignación de recursos tanto a la escuela como al PTSE, al no realizar una asignación de recursos justa, tanto a la escuela como al PTSE, se violenta el derecho del estudiante a que se atiendan las necesidades educativas, sociales, familiares que inciden en su retención escolar, lo cual contribuye a la formación de una identidad que no visualice la escuela como un mecanismo de movilidad social y se perpetúe la desigualdad social de clases.

El Manual del Trabajador Social Escolar de 2012 presenta un modo de legitimación por autorización y a la vez por racionalización. El modo de legitimación por autorización se identifica porque en la introducción se indica que el PTSE reviso y recopilo en un solo documento, una serie de escritos que contenían información valiosa, formularios y trabajos administrativos pertinentes a las funciones que realiza este personal. También se indicó que “el mismo dará uniformidad a los trabajos que se llevan a cabo en las escuelas, a los expedientes de trabajo y a la labor terapéutica que lleva a cabo el trabajador social” (Manual del TSE -2012, p. 3). Esta participación se confirmó porque en las entrevistas a profundidad una de las ex supervisoras del PTSE, la Sra. Carmen Johanna Rivera informó que este manual había sido redactado con el insumo de profesionales de trabajo social escolar e incluso que cuando se imprimió excluyeron información valiosa que había sido incluida en el borrador del documento.

En una revisión de la introducción del manual, se determina que el documento como política también se legitima por el modo de racionalización, porque hace referencia a que el DE ha creado un equipo interdisciplinario en el cual el PTSE asume un rol importante en la prestación de servicios para que el estudiante se beneficie al máximo de la experiencia educativa. El PTSE también se identifica como uno de los servicios que el DE ofrece para que el estudiante se beneficie de los ofrecimientos docentes. También se hace referencia a que el TSE, es un área especializada de práctica, cuyos conocimientos en conducta humana y desarrollo del individuo son necesarios y vitales para complementar los procesos educativos y los logros académicos y personales del estudiante. Se justifica su participación en el DE por su colaboración como enlace entre familias, escuela y comunidad.

De manera similar, el Manual de Intervención Terapéutica de 2013 presenta un modo de legitimación por autorización y a la vez por racionalización. Por autorización porque la autora del manual, la Prof. Noemí Lebrón Díaz vincula la idea de que los profesionales de trabajo social escolar necesitan un sólido conocimiento en teorías y destrezas psicoterapéuticas, basándose en la determinación de la Carta Circular del PTSE de 2010-2011, la cual en su marco filosófico valida la intervención de los profesionales de trabajo social en la escuela. La legitimación del manual como política también se basa en el objetivo incluido en la política pública de ofrecer intervención terapéutica conforme a las necesidades identificadas y en la función que indica: el “Ofrecer intervención terapéutica individual o grupal a los estudiantes referidos mediante las siguientes modalidades de servicio breve: Orientación, Caso Individual, “Activity Group”, grupo socio dinámico y grupo socio terapéutico.

Interdiscursividad e Intertextualidad.

Concepciones del estudiante y la familia. Acerca de la construcción que la Ley NCLB hace del estudiante y su familia, la política educativa acude a la narrativa de que los estudiantes no estaban logrando el aprovechamiento académico esperado y como resultado recurren a la implementación de estrategias que consideran aumentarían la efectividad de la enseñanza y el aprendizaje de los y las estudiantes.

Entre las estrategias se encontraban el establecimiento de unos objetivos anuales medibles, por el cual se guiarían los maestros para la enseñanza y anualmente se realizarían unas pruebas de medición escolar para evaluar el aprendizaje académico de los y las estudiantes. La meta era que las escuelas, mediante los resultados de los estudiantes en las pruebas, demostraran el cumplimiento de unos porcentajes de los objetivos establecidos. Simultáneamente se le asignaría una calificación a la escuela. El no cumplimiento de los objetivos anuales implicaría diferentes medidas, desde el cambio de maestros, la remoción del director, hasta el cierre de la escuela.

En este proceso se promovía la estrategia de libre selección de escuelas o el school choice, que consistía en orientar a las familias acerca de su derecho de elegir una escuela, cuya categoría asignada, figurara como una mejor alternativa para la enseñanza del estudiante. Esta alternativa implicaría el traslado del estudiante a otra escuela del sistema público. También, se implementaría la opción de los vales educativos, en que la familia podría utilizar un vale de 1,500 dólares para cubrir los costos de matrícula en escuelas privadas. Las estrategias se dirigían a garantizar el aprendizaje académico del estudiante.

Cabe señalar, que, en la estrategia de asignación de un vale educativo, se posiciona al estudiante como un cliente y a la familia como un consumidor que, mediante la alternativa de la libre selección de escuelas y la asignación de los vales educativos, tendrían la oportunidad de

obtener una escuela que consideraran contribuiría al aprovechamiento escolar de su hijo (a). Según la lógica mercantil aplicada en la ley NCLB de 2001, las escuelas entrarían en competencia por obtener tanto las mejores calificaciones, como la posibilidad de ser elegidas por la familia y la oportunidad de competir por el vale educativo, que esto redundarán en mejores opciones de escuelas para los y las estudiantes y sus familias.

En torno, a cuál es la construcción que hace la Carta circular del PTSE del 2004-2005 acerca del estudiante, lo conceptualiza como un ser integral, manteniendo una visión biopsicosocial del ser humano, cuyas partes interactúan entre sí. Aspira a la formación integral del estudiante, mediante la atención, prevención 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 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 (misión del PTSE).

En términos de la construcción que la política hace acerca del estudiante y su familia, la visión del PTSE continúa con el desarrollo de un ciudadano emocional y socialmente competente, pero introduce un cambio en la palabra adaptado por competente y modifica el resto de la visión de “capacitado para tomar decisiones y solucionar problemas, de acuerdo a las exigencias de una sociedad democrática” por “maduro para comprender y tolerar la diversidad, e instruido para confrontar retos y tomar decisiones de acuerdo con las normas de convivencia social establecidas”. En contraste con la carta circular del año ‘99, la carta circular número 16-2004-2005, no hace referencia al desarrollo del estudiante de acuerdo con las exigencias de una sociedad democrática en constante evolución, sino al desarrollo de un ciudadano “maduro para comprender y tolerar la diversidad, e instruido para confrontar retos y tomar decisiones de

acuerdo con las normas de convivencia social establecidas”. O sea, se excluye la referencia al sistema de gobierno de la democracia, el cual pudo haber sido utilizado como un dispositivo de poder o discurso, para generar la aceptación de la visión del PTSE en este tiempo. La política del 2004-2005, construye una visión más congruente con el estilo de vida del 2004, el cual se caracterizó por el aumento de la violencia social. Además, se presenta una visión de cómo el estudiante y su familia son afectados por las condiciones de salud, enfermedades mentales, educación, pobreza, delincuencia, desamparo y deficiencias sociales o ambientales que inciden sobre estos.

En cuanto a la Carta Circular del PTSE de 2008-09 y la construcción que hace la carta circular sobre el estudiante y su familia, es similar a la carta circular anterior. Esta carta circular enfoca el servicio del TSE en el estudiante y su familia, mediante una metodología de tratamiento social, lo cual es cónsono con los principios y métodos del trabajo social. En cuanto a cómo la carta circular evalúa al estudiante y su familia, la evaluación es inscrita porque presenta evidencia sustancial para que quien lea la política la considere como una efectiva y eficaz. Respecto a la pertinencia del documento o la política bajo estudio para la práctica profesional del trabajo social en el escenario educativo, la carta circular le ofrece validez y solidez al PTSE al destacar su base legal, definir lo que es el trabajo social, adjudicarles importancia a sus servicios. La forma en que se articuló la carta circular le otorga pertinencia, factibilidad al TSE y organiza la práctica profesional de acuerdo con los principios y valores de la profesión de trabajo social en Puerto Rico.

Con relación a la construcción que hace la Carta circular del PTSE del 2010-2011 acerca del estudiante y su familia, se presenta una visión de cómo el estudiante y su familia son afectados por las condiciones de salud, enfermedades mentales, educación, pobreza,

delincuencia, desamparo y deficiencias sociales o ambientales que inciden sobre estos. En cuanto al estudiante lo conceptualiza como un ser integral, manteniendo una visión biopsicosocial del ser humano, cuyas partes interactúan entre sí. Aspira a la formación integral del estudiante mediante la atención, prevención 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 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 (misión del PTSE).

En la meta del PTSE se establece: “Contribuir al desarrollo de conocimientos y destrezas cognoscitivas y sociales que permitan al individuo comprender, disfrutar y mejorar su calidad de vida, ser capaz de tener una existencia personal y social plena en cada etapa de su vida, y de participar responsable y productivamente en la sociedad. En las metas del PTSE se añaden dos aspectos que figuraban como objetivos en la CC anterior: Fortalecer el desempeño social y académico del estudiante; y contribuir al desarrollo integral del estudiante y su familia. O sea, se le otorga preponderancia al desarrollo de la familia y se posiciona a ésta como objeto de intervención profesional.

En cuanto a cómo evalúa la carta circular del PTSE de 2010 al estudiante y su familia, aunque la carta es similar a la carta circular del 2008 y a la del 2004 las cuales tienen un foco de intervención más abarcador, la metodología de intervención que se hegemoniza es la intervención terapéutica, lo cual presume una visión patológica de los problemas del individuo, su familia, la comunidad escolar y comunidad en general. De manera similar, en el marco conceptual y filosófico del PTSE se establece que el TSE es un profesional que ayuda a individuos, familias, grupos y comunidades a enriquecer, fortalecer y restaurar su capacidad para

el funcionamiento social y crear las condiciones sociales que contribuyen a ese propósito. La carta circular del 2010 establece que, con esa finalidad, la prioridad del TSE es atender las condiciones de salud física o mental (se elimina el término de enfermedades mentales utilizado en la CC del 2008), educación, pobreza, delincuencia ...). En el marco filosófico que establece la CC se incluye la atención de la educación y la pobreza. Sin embargo, la carta circular sugiere el uso de la intervención terapéutica. Por tanto, la metodología de intervención terapéutica que se privilegia en la carta circular no es congruente, con la atención de la educación y la pobreza, porque responsabiliza a los individuos por sus propios problemas, psicologizando la cuestión social.

En torno al Manual del Trabajador Social Escolar del 2012 y cuál es la construcción que hace el documento acerca del estudiante y su familia, la visión que construye sobre el estudiante le conceptúa como estudiante en riesgo o vulnerable al cual “hay que enseñarle destrezas específicas a la vez que aumenta el apoyo ambiental” (p 116). Se le designa al profesional de trabajo social escolar que utilice la perspectiva ecológica y una práctica congruente con el acercamiento teórico de fortalezas y apoderamiento (*empowerment*) (p 17). En cuanto a la familia el manual establece que la meta de estas intervenciones es hacer que la escuela, familia, vecindario y comunidad sean más responsivos a las necesidades de los estudiantes durante su desarrollo, a la vez que se minimiza el impacto detrimental de factores de riesgo que pueden provocar o exacerbar los problemas de conducta del estudiante (p 117).

A simple vista esta meta, según establecida, podría considerarse como razonable porque el discurso en esta es la idea generalizada de que los distintos ambientes en que interactúa el estudiante estén dirigidos a atender sus necesidades. Sin embargo, la premisa tiene implícita la idea del estudiante como problema y foco de atención, y no en los distintos factores que inciden

en el problema o que contribuyen y afectan al estudiante. Conceptualizar al estudiante como problema lo hace objeto de evaluación e intervención y valora a la familia, al vecindario o la comunidad, como responsable de los “problemas del estudiante”, aunque no se ofrezca una guía para trabajar con estas instancias o con la comunidad escolar. El enfoque del estudiante como problema limita la consideración de factores interactuantes que afectan a este y a la familia, así como de las posibles soluciones, responsabilizando al estudiante y a su “entorno” por el problema presente. En esta acción se reconoce que el manual contribuye a la creación de estereotipos que una intervención profesional objetiva y dirigida a la búsqueda de soluciones sin penalizar al estudiante y a la familia por aspectos que no son de su entera responsabilidad. Enfocar en el estudiante y en la familia como el problema a atender contribuye a perpetuar fundamentos ideológicos que promueven la estigmatización de quienes pudieran ser reconocidos realmente como víctimas de un sistema colonial y capitalista. A su vez, se sostiene la psicologización de lo social lo que tiene el efecto de continuar reproduciendo las relaciones de poder y dominación, desigualdad social y formación de identidades, como por ejemplo el que se utilicen etiquetas en el estudiante como estudiante en riesgo o vulnerable. Lo adecuado sería reconocer la responsabilidad del sistema educativo de no proveer un acceso igual a la educación o a al sistema capitalista de la falta de provisión de oportunidades de empleo que provean para la atención de necesidades económicas de las familias y de igual acceso a servicios de salud que garanticen la debida atención de las necesidades físicas y emocionales de los y las estudiantes.

En torno a cuál es la construcción que hace el Manual de Intervención Terapéutica de 2013 acerca del estudiante y su familia, la visión que construye sobre el estudiante le conceptúa como estudiante en riesgo o vulnerable al enfocarse en su comportamiento. Se visualiza al estudiante como problema y foco principal de intervención, lo que limitaría la consideración de

otros factores que están ejerciendo su efecto en el estudiante y que al no atenderse quedan invisibilizados. Estos factores pueden ser de diferente naturaleza y no necesariamente producto de la conducta del mismo estudiante o la conducta del estudiante puede ser en respuesta al factor presente. No obstante, al no atender la causa del problema, puede contribuir a fijar una identidad social particular al estudiante que contribuya al mantenimiento de unas relaciones de poder y dominación y desigualdad social.

Por tanto, la conducta de un estudiante debe evaluarse en el contexto de la escuela, de su grupo familiar y de los cambios económicos, políticos y sociales que han tenido su impacto en estos. Como resultado de las políticas neoliberales que se vienen implementando en nuestro país y de las políticas de austeridad impuestas por años y que han incrementado como resultado de la crisis fiscal en Puerto Rico, las familias han experimentado cambios dramáticos como pérdidas de empleo o modificación de sus condiciones y beneficios laborales que afectan la economía familiar y tienen su impacto en los recursos con que cuentan sus integrantes para la satisfacción de las necesidades. A esto se suma la precariedad en los servicios sociales a familias de escasos recursos. Por tanto, debido a la multiplicidad y complejidad de las situaciones que presentan los y las estudiantes, se necesitan metodologías que faciliten la lectura e interpretación del contexto y la realidad presente en las demandas de servicio a los profesionales de trabajo social escolar. Este análisis permitirá que el profesional de trabajo social escolar comprenda todos los factores que confluyen en la demanda del servicio y por ende pueda definir con los sujetos cuál será el objeto de su intervención.

Concepciones en torno a la construcción del PTSE o pertinencia para comprender la construcción del PTSE. En cuanto a la construcción que hace la Ley NCLB de 1002, sobre el PTSE o pertinencia para comprender la construcción del PTSE, al profesional de trabajo social

escolar considerarse un personal docente o de apoyo a la docencia, se le aplican las estrategias de medición de su efectividad mediante la inclusión de criterios en su evaluación de desempeño, que miden el cumplimiento de tareas inherentes a los y las maestras, tales como la participación en las pruebas de medición escolar y los Proyectos basados en el Aprendizaje (PBL).

De manera similar a la carta circular del '99, la misión de la carta circular del 2004-2005 establece que el PTSE se dirige a fomentar la participación del estudiante en experiencias educativas y sociales, para el desarrollo de principios y valores necesarios para la convivencia, justicia y paz social. Sin embargo, al contrario de la carta circular del '99, en la misión de la carta circular del 2004-2005, se indica que el PTSE aspira a la formación integral del estudiante mediante la atención, prevención y reducción de situaciones que afectan su desarrollo óptimo. En otras palabras, la carta circular del 2004-05 también reconoce la existencia de situaciones o factores externos que afectan al estudiante. Por lo cual, el foco de intervención del PTSE según la misión de la carta circular del 2004, es mucho más amplio congruente con la visión sociológica que se observa en esta política pública y más a tono con la naturaleza de la intervención de los profesionales de trabajo social escolar.

El propósito de la Carta circular del PTSE de 2004-2005 fue estipular nuevas normas de funcionamiento para el ofrecimiento de los servicios de trabajo social escolar. Esta carta circular fundamenta legalmente el PTSE y estipula los criterios para ejercer el TSE ofreciendo garantía de la calidad de los servicios. Distinto a la carta circular de 1999 esta carta circular del 2004-05 incluye una definición de trabajo social con un matiz sociológico. Como perspectiva para explicar los procesos sociales que los profesionales de trabajo social escolar atienden, introduce la teoría de sistemas.

En cuanto a la misión en esta carta circular del 2004-05, esta cambia totalmente. La política pública sustituye el “Cultivar los valores morales y la sensibilidad ética de los estudiantes, así como la capacidad de tomar decisiones y solucionar problemas a tono con las normas y exigencias de una sociedad democrática” por “Aspirar a la formación integral de estudiante mediante la atención, prevención 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 sus aspectos físicos, emocionales e intelectuales para que mejore su calidad de vida y desarrollo de los principios y valores necesarios para contribuir a la sana convivencia, a la justicia y a la paz social”. En la misión de esta carta circular 004-05 se excluye la salvedad de que es esencial que se fortalezca la autoestima, el autoconocimiento y el rol de la familia en el desarrollo integral del individuo.

En cuanto a qué conocimientos se construyen o se refuerzan mediante los discursos presentes en el documento fundamenta el PTSE en el artículo 1.02 de la Constitución de PR: el respeto básico a la dignidad del ser humano y su derecho a disfrutar plenamente de bienestar físico, social, intelectual, emocional y espiritual y reconoce la responsabilidad del ser humano de aportar al bien común. Conceptualiza al estudiante como un ser integral, y mantiene una visión biopsicosocial del ser humano, cuyas partes interactúan entre sí. Establece que el PTSE se nutre de la teoría de sistemas para explicar los procesos de interacción del estudiante como individuo y con los demás sistemas de los cuales es parte, tales como la familia, la comunidad escolar y la comunidad en general. En el desarrollo del servicio utiliza diversos modelos de intervención para que el estudiante y su familia aprovechen al máximo los medios disponibles en la escuela y la comunidad para alcanzar un desarrollo integral.

La carta circular el PTSE del 2004-2005 indica regirse por las disposiciones establecidas en la Ley 149 y el artículo 1.02, el cual hace énfasis en el derecho constitucional de toda persona a una educación que propenda al pleno desarrollo de su personalidad y al fortalecimiento de los derechos y las libertades del hombre. Hace referencia a que el DE implanta y desarrolla diversos programas con esta finalidad, entre ellos el Programa de Trabajo Social Escolar. Establece que el TSE es una profesión licenciada y colegiada y que el Código de ética establece los cánones de conducta profesional. Además, estipula una definición del trabajo social y la reconoce como un área especializada de práctica, explica su funcionalidad en el escenario escolar, así como su instrumentalidad como miembro del equipo de ayuda al estudiante.

La política pública hace referencia a que el PTSE sostiene como fundamento básico el respeto a la dignidad del ser humano y su derecho a disfrutar plenamente de bienestar físico, social, intelectual, emocional y espiritual (Carta Circular Núm. 16-2004-2005, p. 2). Además, reconoce la responsabilidad del ser humano de aportar al bien común. En los objetivos de la carta circular se incluye el defender el derecho inalienable del ser humano a su dignidad. En la carta circular del año 1999, cambia el verbo “defender” por “reconocer”, lo cual implica una acción diferente, porque se puede reconocer el derecho, pero no asumir ninguna acción para defenderlo.

La Carta circular del PTSE de 2008-2009 valida aspectos importantes que estableció la política pública anterior. No obstante, integra aspectos nuevos que influyen en la ejecución de los servicios, como, por ejemplo: Hace extensivo a la familia los servicios del TSE, lo cual amplía el enfoque de intervención. En segundo lugar, establece el que el TSE ofrezca tratamiento social, según las necesidades identificadas, excluyendo la intervención terapéutica como una modalidad de intervención, eliminando incluso un tipo de grupo de intervención. También excluye al TSE de funciones de índole disciplinaria, de cumplir tareas de otros funcionarios o programas. Cabe

señalar, que valida mejores condiciones de trabajo y/o garantías en términos del tiempo compensatorio por trabajo adicional que realiza el TSE. Además, se le otorga mayor autonomía al establecer que por ningún motivo el TSE interrumpirá su labor profesional, solo en caso de emergencia. Y no menos importante, la carta circular también especifica responsabilidades de otros colegas en otras áreas, excluyendo de responsabilidad al TSE que está en escuela.

Acerca de la Carta Circular del PTSE de 2010-11 y cuál es la construcción que hace el texto sobre el trabajo social escolar y cuál es su pertinencia para comprender cómo se construye el PTSE, hacemos referencia a la visión y finalidad del programa. En cuanto a la visión del programa, la política del 2010 contempla el desarrollo de un ciudadano emocional y socialmente competente, maduro para comprender y aceptar la diversidad y educado para enfrentar retos y tomar decisiones mediante el análisis crítico de las situaciones del diario vivir. Esta carta realiza algunos cambios en verbos y sustantivos. En la visión del PTSE que se estableció en el año 2008 se incluyó que el PTSE contempla el desarrollo de un ciudadano social y emocionalmente competente para tomar decisiones de acuerdo con las normas de convivencia establecidas. En la carta circular del 2010-11, en la visión hay un cambio en el uso del verbo cuando indica que el PTSE en vez de “contempla” el desarrollo de un ciudadano social y emocionalmente competente, indica que el PTSE “contribuye”, lo cual hay una diferencia en el uso de ambos verbos, en términos del énfasis de la carta del 2010, donde se cambia el verbo de contemplar a contribuir, lo cual significa que la política pública del PTSE del 2010-11 refuerza la acción del PTSE al respecto de cumplimiento de la visión, no como algo que se tiene la expectativa sino que busca contribuir o se mueve a la acción de la visión.

En cuanto, a las funciones delegadas al PTSE en la Carta circular de 2010-2011 incluye 16 funciones del facilitador docente y 24 funciones al TS, de las cuales 5 son funciones nuevas

relacionadas a intervención terapéutica, realizar o revisar historial social, colaborar con los procesos de medición, colaborar con el comité de padres o con el consejo para aumentar participación de padres y garantizar la continuidad de los servicios de TS a casos de promoción o traslado, utilizando informes para esos fines.

En términos de las metodologías, los métodos y las formas de intervención que serán utilizadas para la intervención se establece una metodología de prevención y terapéutica individual o grupal. Las estrategias que utiliza son: servicio directo individual, desarrollo de grupo, capacitación de los padres y al personal escolar. Acerca de los recursos asignados menciona la asignación de recursos al TSE, como facilidades físicas, equipo y materiales necesarios como oficina, escritorio, computadora, archivo, teléfono privado y otros materiales de oficina y educativos necesarios para garantizar la confidencialidad de las personas y facilitar la prestación de estos. En cuanto a la autonomía profesional del trabajador social escolar la última norma de funcionamiento se establece (#30) que “Con el propósito de garantizar la continuidad y la calidad del servicio de trabajo social, no se autoriza a este profesional a realizar tareas de otros funcionarios o programas. Se les valida el uso de diversas metodologías y modelos o alternativas, estrategias, técnicas de intervención de acuerdo con su juicio profesional, asegurando el bienestar del estudiante y la calidad del servicio. Se delimitan funciones de colegas de otros programas como Educación Especial y Homeless.

Cabe señalar, que esta carta circular del 2010-11 incluye por primera vez el ofrecer intervención terapéutica en la sección de objetivos y en los procesos de intervención individual y grupal con los estudiantes a través de diferentes modalidades: servicio breve, orientación, caso individual, grupo de actividad “activity group”, grupo socio dinámico y socio terapéutico. También se establece como metodología de intervención para cada estudiante atendido por el

Programa de Trabajo Social Escolar. Aunque es la primera vez que se menciona como objetivo, en cartas circulares anteriores se ha mencionado como parte de las funciones de los profesionales de trabajo social escolar. Sin embargo, en ninguno de los manuales o cartas circulares se define a qué se refieren con “intervención terapéutica”. Además, se le requiere “la preparación de un expediente que incluya un plan de servicios, ponderación y otros documentos que demuestren el proceso de intervención terapéutica en todas sus partes” (p. 11).

Esto representa un salto cualitativo en el término de un año, en cuanto a metodología de intervención entre la política pública del 2008-09 y la del 2010-11. En la carta circular del 2008-09, en los objetivos se establecía ofrecer tratamiento social; en las funciones se requería tratamiento individual, grupal o familiar; en la metodología grupal, se indicaba el grupo de actividad y el grupo socio dinámico y en cuanto a los expedientes indicaba que se mantendría un expediente de cada estudiante atendido en tratamiento social, que incluyera un plan de tratamiento y el proceso de intervención social en todas sus partes. No obstante, esta no es la primera vez que se menciona la intervención terapéutica. Entre las cartas analizadas, la carta circular del PTSE que introduce la metodología de intervención terapéutica fue la carta circular del año 1999, que es el periodo principal en que se enfoca esta investigación. La carta circular del año 1999, en las normas de funcionamiento, en la sección administrativa, se indicaba que el profesional de trabajo social escolar mantendría un expediente de cada caso de intervención terapéutica y que todo estudiante del Programa de Educación Especial que atendiera debía de prepararle un expediente con un plan de intervención, marco conceptual, teoría que sostendría su intervención terapéutica, técnicas, estrategias y duración del servicio.

En resumen, esta carta circular vuelve a otorgar preponderancia a la intervención terapéutica, y excluye el objetivo relacionado al ofrecimiento de tratamiento social. En

particular, especifica que el profesional de trabajo social mantendrá un expediente de cada estudiante intervenido, el cual debe incluir un plan de servicios que incluya ponderación y otros documentos que demuestren el proceso de intervención terapéutica en todas sus partes. Se requiere también realizar un estudio de necesidades para establecer las áreas de prioridad, tanto a nivel de prevención como a nivel de intervención terapéutica. La carta circular en la sección de normas de funcionamiento incluye la número 20 que: Todo servicio breve se documentará. Este aspecto está relacionado al cumplimiento de tareas del TSE y rendición de cuentas. Otra tarea nueva que se incluye es que el director podrá solicitar al profesional de trabajo social su colaboración para redactar incidentes en el módulo de disciplina del Sistema de información Estudiantil, lo cual implicaba que tendría que redactar unos formularios para tal gestión, no siendo esta una tarea que le corresponda a los profesionales de trabajo social escolar sino al director de escuela.

En la introducción del Manual del Trabajador Social Escolar de 2012, se establece la preponderancia del rol del profesional de trabajo social en las escuelas. Entre los factores que reconoce el manual que apuntan la importancia del servicio de trabajo social en las escuelas indican la responsabilidad de la escuela de proveer una educación de excelencia a tono con las necesidades del estudiante y que según evoluciona la sociedad la escuela necesita establecer una relación más estrecha con la familia para ayudar en el desarrollo integral del estudiante. De esta manera, se estipula que el Departamento de Educación ha creado un equipo interdisciplinario en el cual el TSE asume un rol importante en la prestación de servicios para que el estudiante se beneficie al máximo de la experiencia educativa. En particular se establece que el profesional de trabajo social “ayuda a prevenir, disminuir o eliminar aquellos factores personales, familiares o

ambientales que afectan el aprovechamiento académico, la asistencia a la escuela y la conducta social de los estudiantes” (p. 1).

Con relación a qué conocimientos se construyen o se refuerzan mediante los discursos presentes en el documento en la introducción se establece que el profesional de trabajo social escolar es esencial como miembro del equipo interdisciplinario en el desarrollo de los servicios a los estudiantes en lo que respecta a la colaboración necesaria entre los padres, la escuela y la comunidad. En otras palabras, se reconoce la función del TSE como enlace entre los padres, escuela y comunidad, validando el discurso de lo que es el rol principal de los profesionales de trabajo social en la escuela. Por otro lado, un discurso que típicamente se promueve y que se identifica en la introducción del Manual de Procedimientos del PTSE, es el responsabilizar a las personas, por las situaciones o circunstancias en que viven. En la introducción se estableció lo que consideran el área de intervención de los profesionales de trabajo social, pero la forma en que se redactó presenta un cuestionamiento a lo escrito. A continuación, lo que se estableció en la introducción:

los trabajadores sociales escolares en Puerto Rico trabajan en un entorno sociopolítico y económico, lleno de tensiones y situaciones conflictivas, producto de las situaciones familiares y personales de cada uno de los miembros de la comunidad escolar a la que sirven. El Trabajador Social, por lo tanto, ayudará al estudiante a lograr un proceso de ajuste y adaptación saludable al escenario escolar que redunde en el desarrollo efectivo de destrezas en el individuo, tanto sociales, emocionales y cognoscitivas (p. 2)

Cabe señalar, que el inicio de la premisa o el argumento de que los TSE trabajan en un entorno socio político y económico, lleno de tensiones y situaciones conflictivas, este es uno cierto, pero indicar que las situaciones conflictivas son producto de las situaciones familiares y

personales de cada uno de los miembros de la comunidad escolar a la que sirven, es culpabilizar a los miembros de la comunidad escolar por las tensiones y conflictos del entorno o sea del contexto económico, político y social en que se encontraban en ese momento. Esta acción viniendo de los propios profesionales de trabajo social escolar, que son los llamados a identificar instancias de poder y opresión que vulneren los derechos humanos de los sujetos con quienes trabajan, es participar de acciones discriminatorias y con esta acción continuar reproduciendo la desigualdad social. Por otro lado, el argumento finaliza estableciendo que el PTSE ayudará al estudiante a lograr un proceso de ajuste y adaptación saludable al escenario escolar que redunde en el desarrollo efectivo de destrezas en el individuo, tanto sociales, emocionales y cognoscitivas. Según redactado el argumento valida uno de los debates históricos en la profesión de trabajo social, que es el que se refiere a que el trabajador social como profesión cumple un rol de promover la adaptación al estatus quo y no se dirige a trabajar con otros factores a distintos niveles o del macrosistema, que pueden ser la base del problema y cuya atención pudiera resolver la problemática del estudiante y su familia. Por tanto, la intervención del profesional de TSE, se podría realizar considerando la situación a trabajar y utilizando estrategias de intervención con el estudiante y la familia, partiendo de una perspectiva de desarrollo de ciudadanía y de derechos humanos, de manera que estos puedan moverse al reclamo de estos, siendo acompañados por los procesos de intervención de los y las profesionales de trabajo social escolar.

Desde la introducción del Manual de Intervención Terapéutica de 2013 se establece la intervención terapéutica como la metodología primordial a utilizar en la intervención profesional del trabajador social en el escenario educativo. Este se considera uno de los debates históricos de la profesión de trabajo social y en el manual como texto de política, se sigue construyendo y se

refuerza la metodología terapéutica como parte de los procedimientos del Programa de Trabajo Social Escolar. Sin embargo, en una mirada a los 13 objetivos del programa, según estipulados en el manual, en el objetivo #10 se hace referencia a “Ofrecer tratamiento social conforme a las necesidades identificadas” (p.6), lo cual presenta aparenta ser una incongruencia, por cuanto en la introducción del manual se ha establecido que el manual dará uniformidad, entre otras cosas a la labor terapéutica que lleva a cabo el trabajador social (p 3). Sin embargo, aunque aparenta existir una dualidad en la metodología a ser utilizada por el profesional de trabajo social escolar, cuando se evalúan los objetivos, la mayor parte de los estos se dirigen a atender aspectos de conducta del estudiante e intervención con la familia; la educación del personal para la identificación de situaciones que afectan el funcionamiento escolar y coordinación de actividades de prevención y servicios.

El manual presenta los métodos de intervención utilizados por el profesional de trabajo social escolar e identifica los diferentes modelos de intervención: trabajo social con individuos y familia, con grupos, organización de la comunidad e investigación científica. Llama la atención que, en trabajo social con individuos y familia, se define como: “Se concibe el proceso de ayuda como el desarrollo evolutivo del esfuerzo conjunto para satisfacer la necesidad presente o solucionar el problema en cuestión de un individuo” (p 12). Según esta definición, el foco de atención es “el problema del individuo” lo cual implica la psicologización de lo social, en tanto todos los problemas se concentran en el individuo. Por otro lado, la definición referida establece que para lograr el cambio deseado se realizan varias operaciones y en la operación #3 se indica que se realiza: “intervención terapéutica directa en la implantación de conclusiones sobre cómo actuar sobre el problema”. Así se confirma nuevamente el uso de la terapia como estrategia de intervención profesional en la situación del estudiante (p 12). No obstante, cuando el manual

define los que es un caso indica que es “la situación individual de un estudiante cuyo comportamiento es afectado por factores sociales, emocionales, familiares y escolares”. En otras palabras, reconoce los factores sociales en la situación que presenta el estudiante, pero como estrategia establece la terapia como el tipo de intervención del profesional que utilizará el trabajador social escolar

Concepciones acerca de las demandas de servicio al PTSE. En términos de la Ley No Child Left Behind de 2001, aunque la política educativa no se refería a demandas en específico a los profesionales de trabajo social escolar, como personal docente y de apoyo al maestro, le fueron aplicados los mismos criterios que al personal docente en torno a la medición de su efectividad en las tareas relacionadas a la promoción del aprendizaje de los y las estudiantes. Se requirió su participación en las tareas vinculadas a los procesos de medición del aprendizaje y en los trabajos para que los estudiantes desarrollaran los Proyectos basados en el Aprendizaje (Learning Based Project). El cumplimiento de estas tareas se media en la evaluación profesional, en la cual se le adjudicaban puntos, aun cuando las tareas no eran inherentes a la profesión de trabajo social. También debía reunir los criterios de ser altamente cualificado. Por tanto, debido a las determinaciones de la política educativa de NCLB, las tareas que se vinculaban al logro del aprendizaje de los y las estudiantes cobraron mayor importancia, así como las tareas dirigidas a la remoción de las barreras que impiden el aprendizaje de los y las estudiantes.

En general, la carta circular del PTSE de 2004-2005 aporta una visión más integrada de los servicios del TSE en términos de la congruencia en cada una de las partes de la carta circular. La carta circular atribuye una amplia responsabilidad al TSE por crear las condiciones sociales y atender las barreras sociales y estructurales que afectan a los estudiantes, familias, grupos y comunidad. Se le adjudica la atención de la salud mental de los estudiantes y de su familia.

Acerca de cuál es la construcción que hace el documento acerca de las situaciones o demandas de servicios que estudiantes, familias o personal docente podrían presentar al profesional de Trabajo Social Escolar o ser objeto de su atención la carta circular establece que el profesional de trabajo social escolar dirige su atención prioritaria a atender las condiciones de salud, enfermedades mentales, educación, pobreza, delincuencia, desamparo y deficiencias sociales o ambientales que inciden sobre los individuos

Acerca de cuál es la construcción que hace la Carta circular del PTSE de 2008-2009, acerca de las situaciones o demandas de servicios que estudiantes, familias o personal docente podrían presentar al profesional de Trabajo Social Escolar o ser objeto de su atención la carta circular establece que el profesional de trabajo social escolar dirige su atención prioritaria a atender las condiciones de salud, enfermedades mentales, educación, pobreza, delincuencia, desamparo y deficiencias sociales o ambientales que inciden sobre los individuos.

En términos de la construcción que hace el documento acerca de las situaciones o demandas de servicios que estudiantes, familias o personal docente que podrían presentar al profesional de Trabajo Social Escolar o ser objeto de su atención, la carta circular 2010-2011 establece que la naturaleza de los problemas a ser atendidos son: condiciones de salud, enfermedades mentales, educación, pobreza, delincuencia, desamparo y deficiencias sociales o ambientales que inciden sobre los individuos o grupos a los que ofrece el servicio.

En cuanto a demandas de servicio el Manual del Trabajador Social Escolar de 2012 establece que “Las situaciones inherentes al escenario escolar que llegan al TSE se derivan de las dificultades de los estudiantes para adaptarse efectivamente a la experiencia del proceso de enseñanza-aprendizaje.” (p 10). Un análisis de estas situaciones a ser atendidas también revela que el enfoque primario de intervención es el estudiante, debido a las situaciones a ser atendidas

son: la conducta emocional inadecuada (timidez, miedo, agresividad, indicadores de depresión, Comportamiento e ideas suicidas); Relaciones interpersonales inadecuadas (con maestros, con estudiantes, con otro personal); Comportamiento relacionado al Sexo (masturbación, precocidad sexual, problemas de identidad, embarazo en adolescentes); Conducta asociada al uso y abuso de drogas y alcohol ; problemas familiares (relaciones inadecuadas con padre, madre o familiares, violencia doméstica, problemas económicos, maltrato, violación, incesto, sodomía, actos lascivos) y estudiantes en riesgo de abandonar la escuela (ausencias, cortes de clases, bajo aprovechamiento, fracaso académico, problemas con la ley, edad sobre el grado, problemas de salud, matrimonio y convivencia (p 11). Una vez más, se demuestra que la política pública y el manual el cual se supone se basa en ésta, delimitan una intervención profesional enfocada primordialmente en él o la estudiante. En la única situación a intervenir que denota otro nivel de intervención es en los problemas económicos de la familia.

El Manual de Intervención Terapéutica de 2013, presenta el Modelo de micro destrezas de Allen E. Ivey, como un modelo para enmarcar la intervención profesional del profesional de trabajo social escolar. Según Baer, R.A., (2003) estas son usadas con éxito en niños y adolescentes para: aumentar el lapso de atención y depresión, la ansiedad, la hiperactividad y los problemas de aprendizaje En el modelo las micro destrezas integradas son: la determinación del estilo y teoría personal, la integración de destrezas, las destrezas y estrategias de influenciar, el reflejo del significado de interpretación/reenmarcar, la puntualización, la confrontación, las cinco etapas de la entrevista, el reflejo de sentimiento, la exhortación, parafraseo y el resumen, la destreza de observación de la conducta del cliente, la destreza de las preguntas abiertas y cerradas, la destreza de la atención, y la ética, la competencia multicultural y el “wellness”. Además, se exponen diversas estrategias: creativas, simbólicas, psicoeducativas y de

“mindfulness”. El capítulo I finaliza con las teorías más recomendadas para la psicoterapia de niños y adolescentes: las teorías conductistas, cognitivas, humanistas y posmodernistas.

Evaluación inscrita o evocada. En torno al tipo de evaluación que se produce mediante la redacción de la Ley NCLB, considero que es un tipo de evaluación evocada, debido al uso de los términos como reforma, el propio título de la política educativa y su referencia a que ningún niño sea dejado atrás. El establecimiento de las estrategias de libre selección, lo cual implícitamente puede reconocerse como una apertura de la posibilidad a las familias de buscar una escuela que responda mejor a las necesidades educativas de sus hijos. La ley NCLB estableció criterios para evaluar el desempeño de los y las estudiantes y de las escuelas que significaron la aplicación de diferentes estrategias a las escuelas como si fueran empresas, que, si no generaban el producto esperado, se les aplicaba el cierre de estas y la consolidación con otras escuelas, como cualquier organización que busca abaratar los costos del servicio.

En torno al tipo de evaluación que produce la carta circular de 2004-2005, como un texto de política, considero que la evaluación es evocada. Contrario a la Carta Circular del 1999, esta carta circular del 2004-2005, como parte de la introducción de la carta incluye una definición amplia de lo que es el trabajo social escolar, define su ámbito de intervención y establece su instrumentalidad en la escuela. Esta descripción de los profesionales de trabajo social en la carta circular hace que el lector de la política valide los procesos de trabajo y de intervención de los profesionales de trabajo social en el escenario escolar.

De manera similar, las cartas circulares de 2008-2009; 2010-2011, proyectan una evaluación evocada por que presentan el uso de términos, particularmente en la sección de objetivos de la política pública, que promueven la validación de los mismos y por consiguiente, producen un juicio de aceptación de la política pública.

Con relación al Manual de Procedimientos del PTSE del Departamento de Educación del 2012, considero que la evaluación que se hace del manual como política del PTSE es inscrita. La evaluación es inscrita por que proyecta el uso de términos específicos que muestran el juicio del que produce el texto. Por ejemplo, al estudiante se le conceptúa como estudiante en riesgo o vulnerable y establece que “hay que enseñarle destrezas específicas a la vez que aumenta el apoyo ambiental” (p 116). Se le designa al profesional de trabajo social escolar que utilice la perspectiva ecológica y una práctica congruente con el acercamiento teórico de fortalezas y apoderamiento (empowerment) (p 17). En cuanto a la familia el manual establece que la meta de estas intervenciones es hacer que la escuela, familia, vecindario y comunidad sean más responsivos a las necesidades de los estudiantes durante su desarrollo, a la vez que se minimiza el impacto detrimental de factores de riesgo que pueden provocar o exacerbar los problemas de conducta del estudiante (p 117).

A simple vista esta meta según establecida podría considerarse como razonable porque el discurso en esta es la idea generalizada de que los distintos ambientes en que interactúa el estudiante estén dirigidos a tender sus necesidades. Sin embargo, la premisa tiene implícita la idea del estudiante como problema y foco de atención y no en los distintos factores que inciden en el problema o en otras palabras que contribuyen y afectan al estudiante. Conceptualizar al estudiante como problema lo hace objeto de evaluación e intervención y valora a la familia como responsable de los “problemas del estudiante”. Esta visualización limita la consideración de factores interactuantes que afectan al estudiante y a la familia, así como de las posibles soluciones, responsabilizando al estudiante y a su “entorno” por el problema presente. En esta acción se reconoce que el manual contribuye a la creación de estereotipos que no contribuyen a

una intervención profesional objetiva y dirigida a la búsqueda de soluciones sin penalizar al estudiante y a la familia por aspectos que no son de su entera responsabilidad.

Según establecido, enfocar en el estudiante y en la familia como el problema a atender contribuye a perpetuar fundamentos ideológicos que permite la estigmatización de quienes pudieran ser reconocidos realmente como víctimas de un sistema colonial y capitalista. Enfocar en el estudiante como problema contribuye a la psicologización de lo social y esto tiene el efecto de continuar reproduciendo las relaciones de poder y dominación, desigualdad social y formación de identidades como por ejemplo el que se utilice etiquetas en el estudiante como estudiante en riesgo o vulnerable. Lo adecuado sería el responsabilizar al sistema educativo de no proveer un acceso igual a la educación o a al sistema capital de la falta de provisión de oportunidades de empleo que provean para la atención de necesidades económicas de las familias y de igual acceso a servicios de salud que garanticen la debida atención de las necesidades físicas y emocionales de los y las estudiantes.

El Manual de Intervención Terapéutica de 2013, muestra una evaluación inscrita, la cual se proyecta en el uso de términos específicos, que muestran actitudes de juicio del que produce el texto. Por ejemplo, en cuanto a la posición de la autora en cuanto al Trabajo Social, en la página 152 en los objetivos capacitantes del capítulo V se revela en uno de estos:” Reflexionar sobre como el proceso en trabajo social puede conducirse para satisfacer las expectativas más altas, tanto en el ámbito profesional, como personal. Este objetivo o finalidad devela una percepción acerca de que el TSE no está cumpliendo expectativas altas, en lo profesional ni en lo personal. Utiliza la reflexión para que el profesional de TSE haga introspección acerca de las cosas que le hacen experimentar felicidad en la práctica.

Al referirse a las actitudes necesarias de los profesionales de ayuda, está reflejando que los TSE necesitan de estas actitudes. En cuanto al valor y evaluación del estudiante y su familia, el manual proyecta el concepto de resiliencia como uno necesario que se desarrolle en los clientes, porque supone la capacidad de una persona para adaptarse a su ambiente y superar escollos para su óptimo funcionamiento en sociedad. “Es resistir, superar y verse transformado por una situación de riesgo. En otras palabras, este manual otorga preponderancia a la visión de adaptación a los cambios y/o las circunstancias. No promueve una visión de cambio o de transformación de las circunstancias que atraviesan las personas. La resiliencia como un mecanismo de atención de los problemas del cliente

Presuposiciones o implicación.

Pertinencia de la política para la práctica del PTSE. Otro elemento de deconstrucción es la presuposición o implicación, la cual conlleva analizar la pertinencia de la política educativa de la Ley NCLB para la práctica profesional del trabajo social en el escenario educativo. Al igual que los maestros, a los profesionales de trabajo social se le aplicaron los criterios promovidos por la ley, acerca de ser calificados como maestros altamente cualificados, ser evaluados mediante instrumentos de evaluación de desempeño profesional aplicársele un porcentaje de los resultados de las pruebas de medición de los estudiantes examinados. Cabe señalar, que los profesionales de trabajo social escolar también experimentaron las consecuencias de cambios y reubicación en otras escuelas, irrespectivamente del tiempo de antigüedad en la posición en la escuela o a nivel del distrito. El DE estableció unos criterios que indicaban que el personal de trabajo social cuya escuela le fuera aplicada un cierre, debía de removerse sin posibilidad de permanecer en la escuela que recibiera su matrícula.

Respecto a la pertinencia de la Carta circular del PTSE de 2004-2005 para la práctica profesional del trabajo social en el escenario educativo, la carta circular le ofrece validez y solidez al PTSE al destacar su base legal, definir lo que es el trabajo social, adjudicarles importancia a sus servicios. La forma en que se articuló la carta circular le otorga pertinencia, factibilidad al TSE y organiza la práctica profesional de acuerdo con los principios y valores de la profesión de trabajo social en Puerto Rico.

Acerca del elemento de las presuposiciones e implicación y en particular a cuál es la pertinencia del documento o la política bajo estudio, para la práctica profesional del trabajo social en el escenario educativo, la carta circular de 2008-2009, continúa asegurando la validez y solidez del PTSE. Al destacar su base legal, definir lo que es el trabajo social, adjudicarles importancia a sus servicios. La forma en que se articuló la carta circular le otorga pertinencia, factibilidad al TSE y organiza la práctica profesional de acuerdo con los principios y valores de la profesión de trabajo social en Puerto Rico. Ofrece garantías adicionales relacionadas a las condiciones de trabajo y el ejercicio profesional.

Acerca de la pertinencia de la Carta Circular del PTSE de 2008-2009 para la práctica del TSE, es bastante similar a la carta circular del PTSE de 2004-2005, en cuanto a su base legal, marco conceptual y filosófico, visión, misión y metas y funciones. En cuanto a los objetivos del PTSE tienen básicamente los mismos objetivos, pero en esta carta circular de 2008, se le realizan cambios en algunos de estos. Por ejemplo, la carta circular de 2004-05 estipula: Contribuir a la salud mental del estudiante y su familia, mientras que en la CC del 2008-09 no se identifica este objetivo. Entre las funciones de la CC-2004-5 se identifica ofrecer intervención terapéutica individual, grupal o familiar a los estudiantes referidos mediante las modalidades, entre las que menciona el grupo socio terapéutico. En la CC del 2008-09 se refiere a ofrecer tratamiento

individual, grupal o familiar a los estudiantes, pero se eliminó el grupo socio terapéutico. Incluso en las normas de funcionamiento, en que la carta circular de 2004-5 se refiere a mantener un expediente de la intervención terapéutica, en la CC del 2008-09 se refiere a mantener un expediente de cada estudiante atendido en tratamiento social.

En resumen, la Carta Circular del 2008-2009 introduce algunos cambios que, si ofrecen garantías al TSE, en términos de no sobrecargar al PTSE con tareas adicionales, concesión de tiempo compensatorio y horas de educación continuada para la renovación de la colegiación. Además, se observa que la política pública del PTSE del 2008-09 se distancia del uso de términos referentes a procesos de terapia o a modalidades que se sustentan en la intervención terapéutica. Como resultado, la carta circular del 2008-09 pudiera considerarse más pertinente para la práctica del PTSE por cuanto no establece una metodología de intervención particular y esto ofrece el margen de que el PTSE pueda determinar la metodología a utilizar según la situación a atender. Por otro lado, esta carta circular del 2008-09 también estipula varios aspectos en las normas de funcionamiento del TSE que facilitan su práctica, tales como: no lo sobrecarga con tareas adicionales, la autorización de participar en actividades de educación continua, del uso de tiempo compensatorio, de no participar en comités cuyo rol sea disciplinar al estudiante ni cumplir tareas de otros programas.

Acerca de la pertinencia de la Carta circular del PTSE de 2010-2011 o la política bajo estudio para la práctica profesional del trabajo social en el escenario educativo, la política continúa sustentando aspectos que le otorgan validez y solidez al PTSE, en términos de la base legal, marco filosófico, misión, visión y metas, pero en los objetivos se establece el ofrecimiento de una intervención terapéutica, enfoque que focaliza el problema en la persona, como un problema de naturaleza psicológico y social, mientras minimiza los diferentes aspectos como

por ejemplo, los factores socioeconómicos que redundan en el problema que presenta el estudiante, entre otros. Favorece la intervención terapéutica como principal enfoque de intervención en la escuela, limita las posibilidades y el alcance que pudiera tener el profesional de trabajo social escolar. La escuela como una comunidad ofrece la oportunidad única de poder intervenir a diferentes niveles, contrastando aquellos elementos que son un denominador común en las situaciones que el profesional de trabajo social escolar interviene y organizando intervenciones dirigidas a atender estos aspectos, mediante la capacitación de los propios estudiantes, sus familias y la comunidad escolar, como un grupo comunitario. Giroux (2013) argumenta que:

las actuales y poderosas corporaciones que se basan en los movimientos de no-reforma, están vinculadas con el desarrollo de modos de gobernanza, ideologías y pedagogías dedicadas a restringir y retrasar el crecimiento de cualquier posibilidad de desarrollar en los estudiantes, aquellas formas de colaboración crítica, creativas y de formas de pensamiento y acción necesarias para participar en una democracia sustantiva. En el centro de estas nuevas reformas hay un compromiso con la pedagogía de la estupidez y la represión que está orientada hacia la memorización, conformidad, pasividad y pruebas de alto riesgo. En vez de crear estudiantes autónomos, críticos y comprometidos cívicamente, los no-reformistas matan la imaginación mientras despolitizan todos los vestigios de enseñanza y aprendizaje. El único lenguaje que ellos conocen es el discurso de la ganancia y el lenguaje disciplinario del comando. (pp. 3-4).

En resumen, Giroux (2013), recomienda que al estudiantado se les provea las destrezas, ideas, valores y autoridad necesaria para que ellos puedan nutrir una democracia sustantiva,

reconociendo las formas antidemocráticas de poder y pelear profundamente las injusticias en una sociedad y un mundo fundado en un sistema económico, racial y de género desigual (p. 6).

De manera similar, Teasley (2004), en su artículo acerca del trabajo social escolar y la reforma en escuelas urbanas, valida que los profesionales de trabajo social pueden enfrentar los retos de las reformas educativas urbanas empoderando los niños, familias y comunidades en la búsqueda del éxito académico y resultados prosociales. Para lograr esto, el autor argumenta que:

los programas de educación en trabajo social deben producir practicantes que sean políticamente astutos, enraizados en la defensa y que tengan la habilidad de diseñar programas y coordinen estratégicamente servicios particulares para los niños y jóvenes de sistemas de escuela urbana (p. 35).

El Manual del Trabajador Social Escolar de 2012, puede facilitar los procesos de intervención en el programa al ser una guía para estos fines. El manual hace referencia a las teorías aplicables al escenario escolar, y las perspectivas teóricas de la Logoterapia de Víctor Frankl, la Teoría del Desarrollo de la Personalidad de Erik Erikson, la teoría de Sistemas y la Teoría Ecológica. En cuanto a la Teoría Ecológica el propio manual establece que:

sin embargo, es difícil implantar intervenciones mediante la perspectiva ecológica en las escuelas. Los trabajadores sociales escolares sienten tremenda presión para ver todos los problemas y disturbios con el niño, a la vez que se espera que se ayude al niño a ajustarse a las condiciones escolares disfuncionales, en vez de dirigirse al cambio de esas condiciones detrimenales (p 117).

Este párrafo de cierre en la discusión de la teoría ecológica en el Manual de Procedimientos del Programa de Trabajo Social Escolar, trae a consideración la responsabilidad que tiene el profesional de trabajo social escolar, de evaluar la demanda de servicio que le es

presentada a su consideración, analizar, investigar, observar al estudiante en distintas instancias en la escuela, para así poder determinar cuál es la demanda de servicio, los factores que intervienen en esta, identificar en qué manera se soluciona la demanda de servicio, utilizando su juicio profesional y ejerciendo los roles y acciones necesarias para discriminar las áreas con necesidad de cambio. El argumento en la discusión de la utilidad de la teoría ecológica en el manual es que, en lugar de ver los problemas como disturbios del niño, en la teoría ecológica los problemas son vistos como la falta de armonía entre el niño y el ambiente que le rodea (pp. 115-116). Este argumento pudiera validar la aplicabilidad de la teoría ecológica para la intervención en la diversidad de situaciones que se les presentan al profesional de trabajo social escolar. Sin embargo, el manual plantea que “los problemas experimentados por los niños y jóvenes son vistos como una discrepancia entre las destrezas sociales y académicas del ambiente escolar y las competencias académicas y conductuales del niño o joven (en referencia a Schinke & Gilchrist, 1984). En otras palabras, esta referencia ofrece una mirada reducida de las causas de los problemas que presenta el o la estudiante a un solo factor, no teniendo en cuenta los múltiples factores que pueden estar presentes en la situación que presenta el estudiante.

Por otro lado, el Manual, en referencia a la perspectiva ecológica, indica que el profesional de trabajo social escolar, haciendo uso de esta perspectiva se dirige a fortalecer o aumentar las destrezas sociales del estudiante para enfrentarse al ambiente y mejorar la calidad del ambiente. También establece que la perspectiva ecológica capacita al TSE a llevar su misión en la escuela que es atender a los estudiantes, a la vez que apunta a las condiciones detrimentales en las escuelas, familias, vecindarios y comunidades, especialmente aquellas condiciones que son peligrosas para los estudiantes vulnerables. Además, especifica que la meta de la intervención es desarrollar la competencia social de un estudiante en riesgo a través de la

enseñanza de destrezas específicas, a la vez que se aumenta el apoyo ambiental. En el escrito del manual también se argumenta que la perspectiva ecológica es congruente con la práctica de acercamiento teórico de fortalezas y apoderamiento (empowerment).

En resumen, estos argumentos y el lenguaje utilizado como el concepto de “estudiantes vulnerables o en riesgo” demuestra el nivel de imbricación del discurso de niñez y juventud en riesgo, presente aún en la profesión de trabajo social y ampliamente aplicado en las organizaciones educativas. Al utilizar el término de vulnerabilidad y en riesgo, no solo cambia la visión que se tiene del problema o la demanda de servicio, sino, además, el enfoque del problema o la explicación de este, así como las estrategias que se seleccionen para atenderlo y más importante la posibilidad de que se solucione o no se resuelva el mismo.

En cuanto al Manual de Intervención Terapéutica de 2013 y la pertinencia del documento para la práctica del PTSE, el manual establece la racional para la capacitación en teorías y destrezas psicoterapéuticas, y vincula el manual con lo dispuesto en el marco filosófico de la Carta Circular del PTSE de 2010-2011,

En el escenario escolar, el trabajo social es una forma de intervención que facilita, enriquece, conserva y aumenta los medios por los cuales los estudiantes y sus familias, individual o colectivamente pueden resolver situaciones que afectan su existencia social. El trabajador social escolar es esencial como miembro del equipo de ayuda en el desarrollo de los servicios a los estudiantes.

El manual también establece la relación del documento con uno de los objetivos de la CC del 2010-2011, el cual establece: “Ofrecer intervención terapéutica conforme a las necesidades identificadas”. El manual como política establece la pertinencia de su contenido para los procesos de intervención de los profesionales de trabajo social escolar, tales como: intervención

en situaciones de crisis, acoso escolar, maltrato de menores, abuso sexual, estudiantes embarazadas, estudiantes con problemas de desvío o en libertad condicional, estudiantes con diagnóstico VIH/SIDA/ETS y estudiantes con problemas de conducta.

En cuanto a los estudiantes con problemas de conducta el manual, delimita varios temas como: conducta problema, indicadores de conducta problema, modificación de conducta, procedimientos para modificar conductas y los pasos para establecer un plan de modificación de conducta y técnicas de modificación de conducta. En este aspecto, el manual no considera la amplitud de aspectos que son intervenidos en las escuelas. Por otro lado, el manual establece la intervención en los problemas de conducta y le adjudica al trabajador social, roles o procesos de intervención que son inherentes al área de psicología, en la medida en que se enfoca en la intervención en el comportamiento del estudiante, y no en intervenciones multiniveles según las áreas de necesidad, de acuerdo con los enfoques utilizados en trabajo social.

Incidencia en torno al derecho a la educación de los y las estudiantes. En términos de la incidencia de la Ley NCLB en el derecho a la educación de los y las estudiantes, la aplicación de criterios mercantiles para el funcionamiento de las escuelas implicaba cambios en procesos básicos como el acceso equitativo a matriculas en escuelas, la imposición de criterios por parte de las escuelas que podían tener el efecto producir una segregación de estudiantes que pudieran no cumplir con los criterios establecidos por la escuela como promedios académicos, talentos particulares que violentaran el derecho educativo de los y las estudiantes.

En cuanto a la incidencia de la carta circular 2004-05, en el derecho a la educación de los y las estudiantes, a partir de sus estipulaciones puedo concluir que se dirige más a contribuir en los derechos educativos de los estudiantes en la medida que contribuye a reconocer las barreras sociales y estructurales que limitan al estudiante y a su familia y amplia la intervención del PTSE

a un nivel de comunidad escolar y comunidad en general. Acerca de en qué sentido el documento o política analizada facilita, obstaculiza o limita el que el PTSE cumpla con su finalidad la especificidad con la cual se articula la carta circular, promueve en cierta medida que el PTSE cumpla con su finalidad. Esta carta circular es cónsona con los principios y objetivos de la profesión de trabajo social. En comparación con la carta circular anterior del ‘99, cuyo foco de intervención es el cumplimiento de las metas académicas, esta carta presenta un enfoque más amplio de atención de las barreras sociales y estructurales que limitan al estudiante y a la familia. También amplía el campo de acción más allá del individuo y de la familia, incluye la comunidad escolar y la comunidad en general. Considero que esto responde tanto a la perspectiva sociológica impartida por el Dr. César Rey, como posiblemente a la revisión realizada por los profesionales de trabajo social escolar que participaron en la preparación de la política pública y del contexto social en ese momento.

Con relación a cómo el documento o política del PTSE 2004-2005 incide en el derecho a la educación de los y las estudiantes esta política es similar a la política pública anterior y se observa un cambio como primer objetivo al objetivo relacionado: Defender el derecho inalienable del ser humano a su dignidad, que es una garantía de la Constitución de Puerto Rico, lo cual le otorga credibilidad a la política y garantía en el que el PTSE incide en el derecho a la educación de los estudiantes. Al ampliar los servicios del TSE para alcanzar las familias de los estudiantes podría interpretarse como una mayor garantía de ayuda para el estudiante. Sin embargo, de manera similar a la carta circular anterior no presenta estrategias para atender otras barreras estructurales, que incluyen el propio funcionamiento del sistema educativo y/o otras políticas públicas necesarias para atender las situaciones de pobreza de los estudiantes y de sus familias.

En cuanto a cómo la Carta circular del PTSE de 2008-09, incide en el derecho a la educación de los y las estudiantes, esta política es similar a la política pública anterior y se observa un cambio como primer objetivo al objetivo relacionado: Defender el derecho inalienable del ser humano a su dignidad, que es una garantía de la Constitución de Puerto Rico, lo cual le otorga credibilidad a la política y garantía en el que el PTSE incide en el derecho a la educación de los estudiantes. Al ampliar los servicios del TSE para alcanzar las familias de los estudiantes podría interpretarse como una mayor garantía de ayuda para el estudiante. Sin embargo, de manera similar a la carta circular anterior no presenta estrategias para atender otras barreras estructurales, que incluyen el propio funcionamiento del sistema educativo y/o otras políticas públicas necesarias para atender las situaciones de pobreza de los estudiantes y de sus familias.

En términos de cómo la carta circular del 2010-2011 incide en los derechos educativos de los y las estudiantes, la carta circular como política pública que establece los alcances de la intervención de los profesionales de trabajo social en el escenario educativo, restituye el uso de la intervención terapéutica como metodología tanto como enfoque en la intervención individual como a nivel grupal estableciendo la utilización de la modalidad del grupo socio terapéutico. Al considerar el contexto socioeconómico de crisis económica y de cambios sociales en Puerto Rico, por la implementación de la Ley 7 de Emergencia Fiscal y el despido de empleados públicos, que en algunos casos implicaron el despido de matrimonios que trabajaban ambos en el sector público, la naturaleza de los problemas en muchos de estos hogares era de tipo económico, lo cual a la vez influye en la carencia de recursos de apoyo tales como acceso a planes médico, alimentos y otros recursos que necesitan las familias para apoyar la educación de los miembros del hogar.

Las dificultades económicas producen tensiones que pueden afectar la comunicación entre los miembros de la familia. Al aplicar una metodología de intervención terapéutica, se enfoca en el estudiante como problema, sin considerar que la naturaleza del problema es uno de falta de acceso a recursos económicos, por cuanto la intervención de los profesionales de trabajo social escolar sería de naturaleza remedial. Aunque es cierto que el alcance de la intervención profesional pudiera tener sus límites, no es menos cierto que se pudieran considerar otros niveles de intervención como el nivel macro, en el que el PTSE pudiera asumir roles de organizador de comunidad, de defensor y de cabildero, para abogar por políticas sociales que sean más responsivas a las necesidades de sujetos humanos. En este sentido el enfoque de intervención que predominó en la carta circular de 2010-2011 pudo haber tenido el resultado de limitar el derecho a la educación los y las estudiantes intervenidos para este tiempo.

Con relación a cómo el documento o política bajo estudio incide en el derecho a la educación de los y las estudiantes, la incongruencia de la política pública en cuanto a filosofía y metodología de intervención, no facilita ni contribuye a garantizar el derecho a la educación de los estudiantes porque, al responsabilizar a estos y a sus familias y comunidades por sus problemas, no atiende las barreras estructurales que inciden en los problemas sociales que presentan las y los estudiantes, familias y comunidades y que afectan su desempeño escolar.

En cuanto al Manual de Procedimientos del PTSE del Departamento de Educación del 2012 y su incidencia en el derecho a la educación de los y las estudiantes, el manual como un documento que tiene el propósito de estandarizar los procesos de intervención de los profesionales de trabajo social escolar, pudo haber incidido en los derechos educativos de los y las estudiantes en la medida que podría haber contribuido al conocimiento y a la estructuración de la práctica de los profesionales de trabajo social escolar. No obstante, en el manual se

observan incongruencias en el área de objetivos, métodos de intervención y la sección del proceso de ayuda. En la sección de organización y los objetivos del PTSE, el #10 establece ofrecer tratamiento social conforme a las necesidades identificadas. En la sección de los métodos de intervención individual en el método de trabajo social con individuos y familia, se identifica la intervención terapéutica directa en la implantación de conclusiones sobre cómo actuar sobre el problema. En la sección de Proceso de ayuda se establece que una vez el profesional de trabajo social recibe el referido procede a realizar un análisis de la situación para lograr una mayor comprensión y determinar la intervención más adecuada. La incongruencia entre las secciones del manual estriba en que como objetivo se establece ofrecer tratamiento social, pero en cuanto a la metodología individual, se predetermina el uso de una intervención terapéutica y en el proceso de ayuda se aduce a la autonomía del PTSE de escoger el método más adecuado para la intervención.

El que el manual como documento de política pública del PTSE seleccione o favorezca un método particular de intervención contraviene con el principio de autonomía que tienen los profesionales de trabajo social escolar, Por otro lado, cada método influye en el contexto, situación y estrategias a considerar para atender el problema, lo cual influye en la solución o permanencia de este.

En cuanto a la incidencia del Manual de Intervención Terapéutica de 2013 en el derecho a la educación de los y las estudiantes, podría tener incidencia en los derechos educativos de los estudiantes si su aplicación es congruente con la demanda de servicio presentada por el estudiante. De lo contrario, podría invalidar o no contribuir a garantizar los derechos educativos, así como contribuir a las relaciones de poder, dominación y desigualdad social, si en lugar de atender las dinámicas o factores que afectan el derecho educativo se dirige a responsabilizar al

estudiante o a su familia por su conducta afectando la identidad social y contribuyendo a su estigmatización social.

Maneras en que la política analizada facilita, obstaculiza o limita el que el PTSE cumpla con su finalidad. En el elemento de la presuposición también se evalúan las maneras en que la política analizada facilita, obstaculiza o limita el que el PTSE cumpla con su finalidad. En este sentido, el que la Ley NCLB se dirija a promover estrategias que contribuyan al desarrollo académico del estudiante, todas las actividades relacionadas a este fin asumen una prioridad en los procesos de trabajo de los y las profesionales de trabajo social escolar. Esto implica lo ocurrido en los últimos a partir del año 2017-2018 en que se requirió la participación de los profesionales de trabajo social en el desarrollo de tareas relacionadas a los Proyectos Basados en el Aprendizaje, el cual consistía de proyectos especiales a ser realizados por los y las estudiantes, cuyas fases del trabajo se realizaban en la escuela y se requería la participación de los profesionales de trabajo social en esta tarea que no corresponde a las funciones y a la naturaleza del trabajo de los profesionales. Sin embargo, esta tarea estaba incluida como un criterio en la evaluación de desempeño de los y las profesionales de trabajo social escolar, por lo cual se tenía una expectativa de participación en las mismas.

Con relación al cómo el documento o política analizada facilita, obstaculiza o limita el que el PTSE cumpla con su finalidad el documento presupone una distribución adecuada de las tareas del profesional de trabajo social escolar. No obstante, el establecer como funciones, tareas que no son de índole educativa, sino que son tareas que se asumen en otros escenarios de intervención, puede obstaculizar y/o limitar que el PTSE cumpla con su finalidad, en términos del alcance de la intervención y la solución del problema traído a su consideración. Además, el

rango de intervención es amplio y puede suponer una excesiva carga de casos y condiciones de trabajo precarias.

Acerca de en qué sentido la Carta Circular del PTSE de 2004-05 facilita, obstaculiza o limita el que el PTSE cumpla con su finalidad la especificidad con la cual se articula la carta circular, promueve en cierta medida que el PTSE cumpla con su finalidad. Esta carta circular es cónsona con los principios y objetivos de la profesión de trabajo social. En comparación con la carta circular anterior del '99, cuyo foco de intervención es el cumplimiento de las metas académicas, esta carta presenta un enfoque más amplio de atención de las barreras sociales y estructurales que limitan al estudiante y a la familia. También amplía el campo de acción más allá del individuo y de la familia, incluye la comunidad escolar y la comunidad en general. Considero que esto responde tanto a la perspectiva sociológica impartida por el Dr. César Rey, como posiblemente a la revisión realizada por los profesionales de trabajo social escolar que participaron en la preparación de la política pública y del contexto social en ese momento.

No obstante, la carta circular del PTSE de 2004-05, como política pública, al igual que las políticas públicas del PTSE anteriores, la carta circular del 1986-87 y la carta circular del año 1999, continúa presentando como objetivo el "contribuir a la salud mental del estudiante y su familia" (p. 3). En este aspecto, aunque la política pública presenta un cambio de enfoque cónsono con la intervención de trabajo social a nivel macro, continúa reforzando la práctica discursiva de responsabilizar al estudiante y su familia por sus problemas de funcionamiento escolar y social. A tono con esto, aunque en los objetivos de la carta circular se propone el uso de una metodología de tratamiento social, en la sección de normas de funcionamiento se hace referencia a la metodología de tratamiento terapéutico, cuando en la norma de funcionamiento

número 15 establece que “El trabajador social escolar mantendrá un expediente de cada estudiante atendido en intervención terapéutica” (Carta Circular 16-2004-2005, p. 8).

Cabe señalar, que en cuanto a las metodologías que utilizará el profesional de trabajo social escolar, la política pública refiere el ofrecer tratamiento social, lo cual es un término general, vinculado quizás al concepto trabajo social. La segunda referencia que hace a la metodología es cuando refiere la preparación del expediente de intervención terapéutica. Por lo que, a pesar de que la política pública propone al profesional de trabajo social escolar el intervenir a un nivel macro, no menciona el uso de una metodología de organización de comunidad para facilitar el cumplimiento de las metas y objetivos del Programa de Trabajo Social Escolar. Por tanto, se limita el cumplimiento de la finalidad del Programa de Trabajo Social Escolar. Por otro lado, la determinación en la política pública acerca de que el director escolar o el supervisor inmediato del trabajador social escolar, proveerá según los recursos disponibles las facilidades físicas, equipo y materiales necesarios para que el trabajador social pueda hacer su labor, resulta igualmente una limitación del cumplimiento de las tareas que la política pública establece.

En cuanto a, en qué sentido la política pública de la carta circular del PTSE del 2008-2009 facilita, obstaculiza o limita el que el PTSE cumpla con su finalidad, se determina que la especificidad con la cual se articula la carta circular promueve en cierta medida que el PTSE cumpla con su finalidad.

Con relación a cómo la carta circular del PTSE de 2010-2011, facilita, obstaculiza o limita el que el PTSE cumpla con su finalidad el documento presupone una distribución adecuada de las tareas del profesional de trabajo social escolar. No obstante, el establecer como funciones, tareas que no son de índole educativa, sino que son tareas que se asumen en otros

escenarios de intervención, puede obstaculizar y/o limitar que el PTSE cumpla con su finalidad, en términos del alcance de la intervención y la solución del problema traído a su consideración. Además, el rango de intervención es amplio y puede suponer una excesiva carga de casos y condiciones de trabajo precarias.

Respecto a cómo el Manual de Procedimientos de Trabajo Social Escolar de 2012 como política facilita, obstaculiza o limita el que el PTSE cumpla con su finalidad, puedo referir que el manual puede facilitar los procesos de intervención en el programa al ser una guía para estos fines. El manual hace referencia a las teorías aplicables al escenario escolar, y las perspectivas teóricas de la Logoterapia de Víctor Frankl, la Teoría del Desarrollo de la Personalidad de Erik Erikson, la teoría de Sistemas y la Teoría Ecológica. En cuanto a la Teoría Ecológica el propio manual establece que:

sin embargo, es difícil implantar intervenciones mediante la perspectiva ecológica en las escuelas. Los trabajadores sociales escolares sienten tremenda presión para ver todos los problemas y disturbios con el niño, a la vez que se espera que se ayude al niño a ajustarse a las condiciones escolares disfuncionales, en vez de dirigirse al cambio de esas condiciones detrimentales (p 117).

Este párrafo de cierre en la discusión de la teoría ecológica en el Manual de Procedimientos del Programa de Trabajo Social Escolar de 2012, trae a consideración la responsabilidad que tiene el profesional de trabajo social escolar, de evaluar la demanda de servicio que le es presentada a su consideración, analizar, investigar, observar al estudiante en distintas instancias en la escuela, para así poder determinar cuál es la demanda de servicio, los factores que intervienen en esta, identificar en qué manera se soluciona la demanda de servicio, utilizando su juicio profesional y ejerciendo los roles y acciones necesarias para discriminar las

áreas con necesidad de cambio. El argumento en la discusión de la utilidad de la teoría ecológica en el manual es que, en lugar de ver los problemas como disturbios del niño, en la teoría ecológica los problemas son vistos como la falta de armonía entre el niño y el ambiente que le rodea (pp. 115-116). Este argumento pudiera validar la aplicabilidad de la teoría ecológica para la intervención en la diversidad de situaciones que se les presentan al profesional de trabajo social escolar. Sin embargo, el manual plantea que “los problemas experimentados por los niños y jóvenes son vistos como una discrepancia entre las destrezas sociales y académicas del ambiente escolar y las competencias académicas y conductuales del niño o joven (en referencia a Schinke & Gilchrist, 1984). En otras palabras, esta referencia ofrece una mirada reducida de las causas de los problemas que presenta el o la estudiante a un solo factor, no teniendo en cuenta los múltiples factores que pueden estar presentes en la situación que presenta el estudiante.

Construcción léxico gramatical. El último elemento de deconstrucción es la construcción léxico gramatical y en la política educativa de No Child Left Behind o ningún niño sea dejado atrás de 2001 pueden identificarse los siguientes. Como ejemplo, se hace referencia a expresiones del propio Presidente George Bush, en las que pueden identificarse algunos elementos de la construcción léxico gramatical tales como el uso de adjetivos y adverbios que describen entidades y procesos que ellos presuponen y los representan como hechos.

THE NO CHILD LEFT BEHIND ACT OF 2001: An act to close the achievement gap with accountability, flexibility, and choice, so that no child is left behind. En esta oración el uso del verbo “close” constituye la idea de que la ley cerrará las brechas de rendimiento académico mediante la aplicación de estrategias de rendición de cuentas, flexibilidad, selección de escuelas y que de esta manera ningún niño será dejado atrás.

These reforms express my deep belief in our public schools and their mission to build the mind and character of every child, from every background, in every part of America.

President George W. Bush January 2001 Three days after taking office in January 2001 as the 43rd President of the United States, George W. Bush announced No Child Left Behind, his framework for bipartisan education reform that he described as “the cornerstone of my Administration.” President Bush emphasized his deep belief in our public schools, but an even greater concern that “too many of our neediest children are being left behind,” despite the nearly \$200 billion in Federal spending since the passage of the Elementary and Secondary Education Act of 1965 (ESEA). Igualmente, en estas expresiones del presidente Bush, se identifica el uso del adjetivo “deep”, el cual refuerza la idea expresada por el Presidente acerca de su creencia en las escuelas públicas, y que por tanto, valida la necesidad de reformar la educación pública, como una de sus metas principales al asumir la presidencia. El uso de la frase “the cornerstone of my administration”, produce la validación de la reforma educativa de la Ley NCLB, como necesaria. En resumen, en la interpretación que se hace de la ley y de la finalidad de esta se reconoce el uso de verbos, adjetivos, y adverbios que facilitan la validación de las estrategias que impone la política como necesaria, por cuanto fue aprobada con apoyo bipartita.

En cuanto a la Carta Circular del PTSE del 2004-05, el elemento de la construcción léxico gramatical facilita establecer el contraste entre la misión del PTSE que presenta la carta circular del 1999 y la misión que presenta el PTSE, cinco años más tarde en la carta circular del 2004-2005. En la misión de la carta circular del 1999 se expresaba: “Cultivar los valores morales y la sensibilidad ética de los estudiantes, así como la capacidad de tomar decisiones y

solucionar problemas a tono con las normas y exigencias de una sociedad democrática. Es esencial que se fortalezca la autoestima, el autoconocimiento y el rol de la familia en el desarrollo integral de individuo” (p. 2). El uso del verbo cultivar, puntualiza que la misión del PTSE va dirigida a la intervención en el área emocional del estudiante, por la referencia al desarrollo de valores, ética, toma de decisiones, solución de problemas, autoestima y autoconocimiento. En la misión también se incluye el fortalecer el rol de la familia en el desarrollo integral del estudiante.

En esta misión de la carta circular del 1999, se valida el discurso de la escuela, que como institución social se le adjudica la función socializadora de los individuos. Este es uno de los órdenes del discurso que socialmente ha otorgado de poder y autoridad a la escuela para intervenir con los estudiantes y la familia. Simultáneamente, este discurso se arraiga en la misión del PTSE, validando la práctica social de intervenir en aspectos que inciden en el desarrollo del carácter, de la personalidad y el comportamiento de los y las estudiantes o aspectos que inciden en el control social de los y las estudiantes. En contraste, en la misión que se establece en la Carta Circular 2004-05 hace referencia también al desarrollo integral del estudiante pero mediante la atención, prevención y reducción de situaciones que afectan su desarrollo óptimo, o sea hay un reconocimiento de situaciones externas al estudiante que pueden afectarle, por lo que el enfoque de intervención no se concentra solo en el estudiante, sino en las situaciones que dependiendo de estas pueden requerir de diferentes niveles de intervención. Aunque la Carta Circular del 2004-05, también estipula la intervención en el área emocional, también requiere que se propicie el desarrollo los aspectos físicos e intelectuales del estudiante, con la finalidad de que el estudiante mejore su calidad de vida y convivencia social. Aunque la

redacción en ambas cartas circulares puede resultar parecidas, la Carta Circular de 2004-05 presenta un enfoque más comprensivo de intervención.

Acerca de las Cartas Circulares del PTSE de 2008-2009 y 2020-2011, estas comparten similitud en cuanto a las determinaciones de su base legal y filosófica. En cuanto a la visión del PTSE, desde la Carta circular de 2004, se presenta esencialmente la misma visión, excepto que por un cambio de verbo en la CC del 2010 que construye la idea de que el PTSE contribuye al desarrollo de un ciudadano emocional y socialmente competente, para en vez de tomar decisiones de acuerdo con las normas de convivencia social establecidas como establecen las cartas circulares de 2004 y 2008, será educado para confrontar retos y tomar decisiones mediante análisis crítico de las situaciones del diario vivir, un acercamiento más a tono con las corrientes teóricas que son utilizadas en trabajo social hoy día.

El Manual de Procedimientos del PTSE del 2012, hace referencia a la aplicación del modelo ecosistémico en el sistema escolar, en particular al uso de la perspectiva ecológica. Indica que el profesional de trabajo social escolar, haciendo uso de esta perspectiva se dirige a fortalecer o aumentar las destrezas sociales del estudiante para enfrentarse al ambiente y mejorar la calidad del ambiente. El manual como política pública construye la idea de que la solución de la situación del estudiante está en el desarrollo de destrezas sociales, las cuales implican el desarrollo del carácter y de la personalidad, para que pueda enfrentarse al ambiente.

El manual valida que la perspectiva ecológica capacita al PTSE para cumplir con la misión de atender a los estudiantes y a las condiciones detriminales en la escuela, familia, vecindario y comunidad, especialmente aquellas condiciones que son peligrosas para los estudiantes vulnerables. De esta manera, el manual circunscribe las condiciones detriminales a estos cuatro ámbitos excluyendo el rol del Estado y de sus políticas económicas y sociales, así

como los programas y servicios que ejercen un factor determinante en el mejoramiento de las condiciones de vida de las familias. Por otro lado, el denominar a los estudiantes como vulnerables, la meta de desarrollar las competencias sociales deposita la responsabilidad de cambio mayormente en el estudiante y no en su ambiente, lo que equivale a la perspectiva de resiliencia o la capacidad de resistencia a las situaciones del ambiente.

En resumen, estos argumentos y el lenguaje utilizado como el concepto de “estudiantes vulnerables o en riesgo” demuestra el nivel de imbricación del discurso de niñez y juventud en riesgo, presente en la profesión de trabajo social y ampliamente aplicado en las organizaciones educativas. Al utilizar el término de vulnerabilidad y en riesgo, no solo cambia la visión que se tiene del problema o la demanda de servicio, sino, además, el enfoque del problema o la explicación de este, así como las estrategias que se seleccionen para atenderlo y más importante la posibilidad de que se solucione o no se resuelva el mismo.

Acerca de la construcción léxico gramatical en el Manual de Intervención Terapéutica de 2013 presentaré varios ejemplos identificados en la redacción del manual que demuestran el uso gramatical de elementos como el vocabulario, el uso de verbos, adjetivos y adverbios que presuponen sus componentes gramaticales o describen entidades y procesos que ellos presuponen y por tanto lo presentan como hechos. Se analiza también el uso de pronombres, voz y tiempos en el texto de la política, porque estos pueden actuar como parte de la construcción léxico gramatical de una realidad. La selección de la voz activa o pasiva puede estar motivada por el interés de asumir responsabilidad o por el contrario atribuir la responsabilidad a otros. En el Mensaje del Manual, el cual presenta la Dra. Noemi Lebrón, presidenta del Instituto Interdisciplinario Avance, identifiqué el uso de adjetivos para describir la manera en que se espera que los profesionales de trabajo social escolar ejerzan su trabajo con relación a otros

profesionales como lo son los consejeros escolares. A continuación, parte del mensaje de la Dra. Lebrón:

afortunadamente, en nuestras escuelas existe el personal de ayuda: trabajadores sociales escolares, consejeros escolares y en algunas, psicólogos, que son los profesionales capacitados para facilitar el equilibrio biopsicosocial, el desarrollo y funcionamiento saludable de los niños y adolescentes en formación, más el de sus familias. Es entonces imperativo que dichos profesionales en esta común agenda, y a través de sus prácticas profesionales, asuman la actitud vanguardista de trabajar en consenso y armoniosamente hacia un mismo fin: el bienestar y óptimo funcionamiento de los miembros de la comunidad escolar anual de Intervención Terapéutica-2013, p. iv).

[...]Nuestro mayor interés es que la información e ideas que se presentan en este libro, más el desarrollo profesional que promovemos, estimulen y apoyen los esfuerzos individuales y colectivos de colaboración y acción entre los profesionales de ayuda. Es así como lograremos cumplir con la misión que hemos asumido, la cual fue nuestra mejor decisión, educar ayudando. (p. iv) (énfasis nuestro).

En el primer segmento del mensaje, el sustantivo personal de ayuda, específicamente el verbo ayudar, tiene la connotación de que quien recibe “la ayuda” está carente de algo. Los adjetivos capacitados y equilibrio están a tono con el discurso profesional acerca de que el trabajo social tiene un foco de intervención dual para el mantenimiento del status quo en nuestro sistema. El incluir la mención más el de sus familias, amplía el rango de intervención y también revela adjudicar que cualquier problema que el estudiante presente es responsabilidad de la familia. En la oración que le sigue el uso del adjetivo imperativo, está ordenando que trabajadores sociales escolares, consejeros escolares y psicólogos, trabajen en común y asuman

la actitud vanguardista de trabajar en consenso y armoniosamente hacia un mismo fin. La palabra vanguardista ofrece el mensaje de utilizar elementos innovadores, descartando la tendencia de utilizar formas tradicionales o convencionales, pero su uso en esta oración implica que se reconoce dificultades en el trabajo interdisciplinario en las escuelas y se les está indicando la expectativa de que se unan en un trabajo colaborativo, y esperan que este adiestramiento a los profesionales de trabajo social escolar promueva su compromiso individual y colectivo.

Otro ejemplo de la construcción léxico gramatical en el Manual de Intervención terapéutica de 2013, es el referente al uso del concepto “pragmático” en el título del Capítulo I. En este caso el Manual se refiere a la necesidad de que los profesionales de trabajo social escolar utilicen las teorías psicoterapéuticas en su práctica del trabajo social en las escuelas, entendiendo por práctica, la “actuación operativa sobre la realidad” y “realizado conforme a sus reglas u operaciones particulares”. En otras palabras, el uso práctico de las teorías psicoterapéuticas implica una reinterpretación de la situación del estudiante a la luz de los marcos teóricos psicoterapéuticos, lo cual puede implicar significados diferentes a la luz del contexto particular del estudiante. Por tanto, el lenguaje en el manual promueve la aplicación lineal de las teorías psicoterapéuticas. Es relevante señalar, que, en el proceso de ponderación de la situación a intervenir, el profesional de trabajo social escolar, haciendo uso de su autonomía, deberá definir la teoría o modelos, que serán aplicables de acuerdo con su juicio y experiencia profesional.

Finalmente, el concepto “racional”, definido por el propio Ander-Egg (1995), es definido como:

lógico, fundado, que responde a la razón, esto es, un pensar, sentir y obrar coherente con los datos de la experiencia y los principios organizadores del análisis. Basado en el razonamiento, según reglas del saber lógico y empírico. Dotado de razón (p. 249).

El uso del concepto racional en la sección de objetivos para la capacitación en teorías y destrezas psicoterapéuticas a los profesionales de trabajo social escolar, le adjudica de un sentido de validez y justifica el uso de las teorías y destrezas psicoterapéuticas y la necesidad de su aplicación por parte de estos profesionales en el escenario escolar.

En resumen, el adiestramiento acerca del Manual de Intervención Terapéutica de 2013 se ofreció con la finalidad de reforzar las destrezas de intervención profesional de los profesionales de trabajo social en las escuelas. Este taller se justificó ante la necesidad de fortalecer los conocimientos de los procesos de intervención de los profesionales de trabajo social, como una manera de garantizar la efectividad de los procesos de intervención de estos profesionales. Sin embargo, la intervención terapéutica es solo una de las metodologías que son utilizadas por los profesionales de trabajo social escolar. Cabe reflexionar, porque se selecciona reforzar particularmente esta metodología y la meritoriedad de su aplicación en este periodo de tiempo.

Tercer Periodo, 2015 al 2018: era de federalización del trabajo social escolar en el Departamento de Educación en Puerto Rico

Este es el tercer periodo de análisis en este estudio y se reconoce como la era de la federalización del trabajo social escolar en el Departamento de Educación en Puerto Rico, porque a partir de este periodo se implementan varios criterios de cumplimiento que surgen de las determinaciones del Departamento de Educación Federal y que el Departamento de Educación de Puerto Rico se compromete a ejecutar como condición para recibir los fondos educativos federales. Cabe señalar, que desde la implementación de la Ley *No Child Left Behind* en el 2001 se fueron estableciendo diferentes criterios de rendición de cuentas como garantías para el mejoramiento de la efectividad de la enseñanza en el sistema escolar público. Entre estos criterios se requería el cumplimiento con el requisito de personal altamente cualificado,

evaluaciones de personal, participación directa o indirecta en los procesos de pruebas de medición escolar y la aplicación de medidas a las escuelas cuyos resultados de las pruebas de medición del aprendizaje no demostraban el dominio de los objetivos anuales establecidos. Entre estas medidas se requería el cumplimiento de un plan de mejoramiento, la asignación de facilitadores o la medida de reestructuración o de cierre de escuelas.

Es importante señalar que, este periodo también demarca un cambio importante y lo es la aprobación de una nueva política educativa federal, la *Ley Every Student Succeed Act* (ESSA), la cual fue aprobada por el presidente Barack Obama, el 10 de diciembre de 2015, luego de 14 años de vigencia la *Ley No Child Left Behind* en el 2001. En este periodo se analizarán tres políticas públicas: la *Ley Every Student Succeed Act* (ESSA), la Carta Circular Núm. 22-2016-2017 del 23 de diciembre de 2016 y la Ley 85, Ley de Reforma Educativa del Departamento de Educación de Puerto Rico aprobada el 29 de marzo de 2018.

Contextualización de la política. Como indicado anteriormente en el proceso de contextualización se analiza el contexto temporal en el cual se estudia el contexto socio político inmediato y a medio término y conductores de la política o dirección de la política. en el cual la política educativa es aprobada. Este tercer periodo de 2015 al 2018, identificado como era de federalización del PTSE analiza las políticas siguientes: la Ley ESSA de 2015, la política pública (Carta circular) del PTSE de 2016 y la Ley 85, Ley de Reforma Educativa del DE de 2018.

Contexto temporal. La *Ley Every Student Succeeds Act* (ESSA) es una ley federal de los Estados Unidos aprobada el 10 de diciembre de 2015 que rige la política de educación pública desde el Kindergarten al Duodécimo grado. La ley deroga a la política educativa anterior, la Ley Que Ningún Niño Se quede Atrás (NCLB), y modificó, pero no eliminó, las disposiciones relativas a las pruebas periódicas estandarizadas que se administran a los estudiantes. Al igual

que la Ley Que Ningún Niño se Quede Atrás, ESSA es una reautorización de la Ley de Educación Primaria y Secundaria de 1965, que estableció el papel ampliado del gobierno federal en la educación pública.

La Ley Every Student Succeeds Act fue aprobada por ambas cámaras del Congreso con apoyo bipartidista. La Ley Que Ningún Niño se Quede Atrás debía ser reautorizada en 2007, pero no se llevó a cabo por falta de cooperación bipartidista. Muchos estados no cumplieron con los estándares de la NCLB, y la administración Obama otorgó exenciones a muchos estados para las escuelas que demostraron éxito, pero no cumplieron con los estándares de la NCLB. Sin embargo, estas exenciones generalmente requerían que las escuelas adoptaran estándares académicos como el Common Core.

La Carta Circular Núm. 20-2016-2017: Normas para la Organización y el Funcionamiento del Programa de Trabajo Social Escolar, del 23 de diciembre de 2016. aprobada por el Prof. Rafael Román Meléndez, secretario de Educación, tiene fecha del 23 de diciembre de 2016, lo cual demuestra que se trabajó en su aprobación a días de finalizar la gobernación de Alejandro García Padilla del Partido Popular Democrático e iniciar el Exgobernador Ricardo Roselló Nevárez, del Partido Nuevo Progresista, quien gana la gobernación en las elecciones del año 2016. La aprobación de la política pública de Trabajo Social en estos días demuestra el interés de realizar cambios sustantivos en que se tenía en el Programa de Trabajo Social Escolar, de incluir en la política pública los cambios que se dejaron establecidos en la misma.

La Ley 85 de Reforma Educativa del 29 de mayo de 2018 presenta la nueva política del gobierno para la educación en el Sistema Público de Puerto Rico. Esta política educativa incluye un nuevo marco filosófico sociológico, psicológico y neurocientífico que fundamenta el Sistema de enseñanza en Puerto Rico y que, según la ley, propone atender las necesidades actuales y

futuras de la sociedad puertorriqueña. Sin embargo, una lectura de la introducción de la ley 85 nos revela que la reforma educativa ha sido articulada en elementos ya contenidos en la política educativa de la Ley 149, Ley Orgánica del 1999, en aspectos que en su momento fueron debatidos y derogados legalmente, así como conceptos que fueron parte de Proyectos de Ley como el Proyecto del Senado 1456: Ley para las Alianzas en la Educación Pública, original del 20 de agosto de 2015, presentado por el Senador Eduardo Bhatia bajo la administración de Partido Popular Democrático. Aunque esta medida finalmente no contó con los votos para ser aprobada en la legislatura en ese cuatrienio, la misma fue adoptada y modificada su terminología por el Partido Nuevo Progresista y finalmente aprobada como la Ley 85, el 29 de marzo de 2018.

En cuanto a los conductores de la política de la Ley ESSA luego de su reelección en 2014, el presidente del Comité Senatorial, Lamar Alexander, quien se había desempeñado como Secretario de Educación bajo el presidente George HW Bush, decidió buscar una reescritura importante de Que ningún niño se quede atrás. Alexander y Patty Murray, el miembro de mayor rango del comité, colaboraron para escribir un proyecto de ley bipartidista que podría ser aprobado por el Congreso controlado por los republicanos y obtener la firma del presidente Barack Obama. Al mismo tiempo, John Kline, presidente del Comité de Educación y Fuerza Laboral de la Cámara de Representantes, impulsó su propio proyecto de ley en la Cámara. En julio de 2015, cada cámara del Congreso de los Estados Unidos aprobó sus propias renovaciones de la Ley de Educación Primaria y Secundaria. El presidente Obama se mantuvo en gran parte fuera de las negociaciones, aunque Alexander ganó la promesa de Obama de no amenazar con vetar el proyecto de ley durante las negociaciones.

Mientras la Cámara y el Senado negociaban la aprobación de un solo proyecto de ley en ambas cámaras, Bobby Scott, el miembro de mayor rango del Comité de Educación y Fuerza

Laboral de la Cámara, se convirtió en un actor clave para garantizar los votos demócratas en la casa. Para septiembre de 2015, la Cámara y el Senado habían podido resolver la mayoría de las principales diferencias, pero seguían difiriendo sobre cómo evaluar las escuelas y cómo responder a las escuelas que tienen un desempeño deficiente. Los negociadores de la Cámara y el Senado acordaron una propuesta de Scott para permitir que el gobierno federal ordenara circunstancias específicas en las que los estados tuvieran que intervenir en las escuelas, al mismo tiempo que daban a los estados libertad de acción sobre cómo calificar las escuelas y cómo ayudar a las escuelas con dificultades. Otras disposiciones importantes incluyeron un programa de prekínder (a instancias de Murray), una disposición para ayudar a garantizar que los estados no pudieran eximir a grandes franjas de estudiantes de las pruebas (a instancias de grupos de derechos civiles), y restricciones al poder del Secretario de Educación (a instancias de Alexander y Kline). La sorpresiva renuncia del presidente John Boehner casi descarrila el proyecto de ley, pero el apoyo del presidente entrante Paul Ryan ayudó a asegurar su aprobación. En diciembre de 2015, la Cámara aprobó el proyecto de ley en una votación de 359 a 64; días después, el Senado aprobó el proyecto de ley en una votación de 85 a 12. El presidente Obama firmó el proyecto de ley el 10 de diciembre de 2015.

En relación a la Carta Circular del PTSE de 2016 está firmada por el Secretario Rafael Román Meléndez, pero la cantidad de cambios que introduce revela la participación de otras personas o sectores. En la entrevista a profundidad con el Sr. Roberto Montañez, ex director del PTSE, bajo el cual se genera la nueva política pública del PTSE, este indicó que la carta circular fue revisada con la participación de profesionales de trabajo social de diferentes regiones del país. Es decir, que las estipulaciones de la carta contaron con la aprobación de los profesionales que participaron en la revisión de esta, indicando esto, que lo establecido en la carta es

representativo de las visiones, expectativas y discursos existentes a nivel social y al interior de la profesión de trabajo social en Puerto Rico.

En cuanto la Ley 85, y las razones políticas, económicas o culturales que le dan dirección a la política y cómo estos se proyectan en la misma, es fundamental establecer que esta ley se produce en el segundo año de gobierno del Hon. Pedro Roselló, hijo, y de la implementación de los planes del Partido Nuevo Progresista. De manera que, una lectura de los aspectos puntuales que contiene la ley revela cuál es la política educativa del Partido de gobierno.

Contexto socio político a medio término. El presidente Barack Obama ocupó el cargo desde el 20 de enero de 2009 hasta el año 2017. Desde el año 2014 se había cumplido el término para que las escuelas demostraran el dominio de destrezas de las distintas materias probadas en las pruebas de medición escolar. Desde el 2007 se supone que se reautorizara la Ley No Child Left Behind del 2001. Pero, la ley contaba con una crítica generalizada y la resistencia tanto de padres como personal educativo debido a la imposición de pruebas estandarizadas que implicaron una mayor inversión de tiempo, sin las garantías de aprendizaje estudiantil. Por tanto, una de las expectativas con la revisión y recertificación de la nueva política educativa eran que mecanismos estarían presentes en la ley para que las escuelas lograran el aprovechamiento escolar de sus estudiantes sin la aplicación de exámenes estandarizados que imponían cargas adicionales tanto a los maestros como a los y las estudiantes.

En cuanto a la Carta circular del PTSE de 2016, esta fue generada un año después de la aprobación de la Ley ESSA de 2015. La Ley ESSA promovía un énfasis en el mejoramiento de las condiciones escolares que favorecen la salud y la seguridad del estudiante para el logro del aprendizaje del estudiante. Esta finalidad de la ley suponía un proceso de rendición de cuentas en los programas del DE cuyos servicios contribuyen a este propósito. Por otro lado, otro proceso

que discurría en la política era que, en la legislatura en el 2015, se presenta el Proyecto de ley 1456 de escuelas públicas alianza lo que refleja el interés de establecer cambios en el sistema educativo en Puerto Rico. Por tanto, la aprobación de la nueva política educativa federal de la Ley ESSA y el intento del PTSE de que la política pública del programa reuniera elementos de rendición de cuentas que evidenciara unas bases para el cumplimiento de la ley considero que pudiera ser parte del contexto socio político para que la Carta circular de 2016 incluyera un desglose particular de las funciones de los profesionales de trabajo social escolar, según su área de ubicación.

En términos de la Ley 85, la ley contiene elementos básicos que fueron establecidos en el Proyecto de ley 1456, presentado por el Senador Eduardo Bhatia, en el 2015, que fue el penúltimo año de cuatrienio del Partido Popular Democrático bajo el gobierno del Hon. Alejandro Padilla. El Proyecto de ley 1456 igualmente adoptó el concepto de “Escuelas líder” con la finalidad de establecer escuelas chárteres en Puerto Rico. En su momento, la Sra. Aida Díaz, expresidenta de la Asociación de Maestros indicó que el Proyecto de Ley de Eduardo Bhatia, presidente del Senado tenía el propósito de iniciar el proceso de privatización de las escuelas públicas del país (Noticel, 2015). Al analizar la exposición de motivos de la Ley 85 en esta se estipulaba: Para establecer la “Ley de Reforma Educativa de Puerto Rico” y entre varios aspectos señala: “establecer las Escuelas Públicas Alianza para darle acceso a un mayor ofrecimiento académico a los estudiantes a través de entidades especializadas sin fines de lucro que puedan fortalecer el currículo y la enseñanza” (Proyecto de ley 1456, 2015). Cabe señalar, que esta referencia a las escuelas alianza, aparece exactamente escrita en la Ley 85 de Reforma Educativa, lo cual evidencia la influencia del contexto sociopolítico en las determinaciones de la nueva ley de reforma educativa.

Incidencia de la política en el PTSE. En cuanto a la incidencia de la Ley Cada Estudiante Triunfa en la configuración del PTSE del DE, esta política educativa federal atribuye importancia a las barreras que presentan los y las estudiantes para el aprendizaje y a poder reconectar a los estudiantes que se encuentran fuera del sistema educativo. La ley establece la rendición de cuentas acerca de criterios no académicos y de indicadores de éxito escolar y de apoyo al estudiante. Como ejemplo, Adelman & Taylor (2016) refieren que, para evidenciar la calidad y el clima escolar, la escuela puede reunir los datos concernientes a suspensiones escolares en o fuera de la escuela, arrestos escolares, referidos de violaciones de ley y ausentismo crónico (incluyendo excusas justificadas o no justificadas (p. 1). Los autores también señalan que para demostrar el cumplimiento del indicador de éxito o de apoyo al estudiante pueden considerarse aspectos como: el clima y seguridad escolar, políticas disciplinarias, prevención de acoso escolar y la disponibilidad de un personal de apoyo educativo especializado.

La Ley ESSA define lo que es un personal de apoyo educativo especializado en la sección 8002, Definiciones de la Ley, inciso 47, artículo A. A continuación, la definición incluida en la Ley ESSA. La política educativa de la ley ESSA define a un personal de apoyo educativo especializado, como una categoría que reúne a varios profesionales tales como los consejeros escolares, trabajadores sociales escolares, psicólogos escolares y otro personal profesional cualificado como los enfermeros escolares, patólogos de habla y lenguaje y bibliotecarios escolares. En otras palabras, los profesionales de trabajo social escolar no son los únicos profesionales reconocidos bajo esta categoría. Por tanto, la ley según escrita abre la posibilidad, de que bajo esta categoría puedan reclutarse en las escuelas a otros profesionales que

no sean necesariamente los profesionales de trabajo social escolar, para el ofrecimiento de los servicios de apoyo a los y las estudiantes.

De igual manera que la política educativa de la Ley ESSA, la Carta Circular del PTSE de 2016-2017 impone nuevos criterios para garantizar la rendición de cuentas del PTSE. En la carta circular se especifican las responsabilidades del TSE en diferentes áreas de servicios, como por ejemplo se incluyen las funciones del trabajador social en áreas de servicios en el Programa de Educación Especial, en el Programa Homeless en la Oficina Regional Educativa. Se establece la responsabilidad del profesional de trabajo social escolar en la realización de las tareas específicas. Se establecen teorías, modelos de intervención psicológica privilegiando la terapia como estrategia principal de intervención. Por otro lado, esta carta circular demuestra la adopción del paradigma gerencialista y mercantilista al establecer mecanismos de garantía de la ejecución y control del servicio ofrecido.

En el caso de la Ley 85 de Reforma Educativa de 2018, la política educativa se basa en los fundamentos sociológicos, filosóficos, psicológicos y neurocientíficos de la educación. La ley establece que los fundamentos psicológicos y la adopción del componente socioemocional contribuyen al entendimiento de cómo estos aspectos contribuyen o pueden limitar el aprendizaje del estudiante. En referencia a la Ley 85, ésta indica que:

este enfoque se relaciona al desarrollo de la habilidad para entender, manejar y expresar aspectos socioemocionales que permiten el aprendizaje, la formación de relaciones, la solución de problemas, la adaptación a las demandas complejas durante el desarrollo y crecimiento entre otras. Incluye la toma de conciencia personal sobre el control de la impulsividad, el trabajo colaborativo, la empatía, la salud mental emocional y el cuidado

personal, entre otros (Ley 85-2018, § Filosofía del Sistema Educativo Puertorriqueño, ¶Quinto fundamento).

Este componente emocional en la ley le atribuye al profesional de trabajo social escolar un marco y un enfoque particular a su intervención con el estudiante y su familia. Es importante señalar como lo social-emocional como foco de intervención profesional puede limitar el rango de acción del trabajador social en las escuelas. En el análisis o ponderación de las situaciones que afectan a nuestros estudiantes es necesario tener una mirada comprensiva de los factores que intervienen en el funcionamiento académico y social del estudiante como un todo. Es decir, independientemente de la base filosófica de la ley y a lo que ésta otorgue preponderancia es necesario mirar comprensivamente el problema o situación que será objeto de nuestra intervención profesional. De esta manera, el rango de intervención será uno amplio y no uno limitado a la psiquis o al comportamiento del estudiante, lo cual no necesariamente contribuirá a resolver la situación del estudiante sino más bien lo victimiza, haciéndolo responsable de la situación.

Incidencia del PTSE en los derechos educativos de la niñez y juventud en Puerto Rico.

Uno de los cambios o transformaciones que genera la Ley ESSA que tiene incidencia en el PTSE es que otorga centralidad a las actividades de apoyo dirigidas a mejorar las condiciones escolares que favorecen el aprendizaje de los y las estudiantes. En el Título IV de 21ST Century Schools de la ley en la parte A, sección 4101, se establece la adjudicación de fondos para el enriquecimiento académico y apoyo al estudiante:

PART A—STUDENT SUPPORT AND ACADEMIC ENRICHMENT GRANTS SEC. 4101. STUDENT SUPPORT AND ACADEMIC ENRICHMENT GRANTS. Subpart 1 of part A of title IV (20 U.S.C. 7101 et seq.) is amended to read as follows: “Subpart 1—

Student Support and Academic Enrichment Grants “SEC. 4101. PURPOSE. “The purpose of this subpart is to improve students’ academic achievement by increasing the capacity of States, local educational agencies, schools, and local communities to— “(1) provide all students with access to a well-rounded education; “(2) improve school conditions for student learning.

En la sección 4102 de esta Parte A de “*Student Support and Academic Enrichment Grants*”, se incluyen las definiciones, concernientes a esta sección. Cabe señalar que en estas definiciones a los profesionales de trabajo social escolar se les identifica como un proveedor de servicios de salud mental de base escolar. Nuevamente, la ley establece una categoría general donde identifica a profesionales de diferentes especialidades bajo la misma. A continuación la sección referida:

(6) SCHOOL-BASED MENTAL HEALTH SERVICES PROVIDER. — The term ‘school-based mental health services provider’ includes a State-licensed or State-certified school counselor, school psychologist, school social worker, or other State licensed or certified mental health professional qualified under State law to provide mental health services to children and adolescents.

Uno de los requisitos de la ley ESSA es que las escuelas deben considerar actividades y programas que apoyen la salud y la seguridad de los y las estudiantes. En el Título IV-21 *Century Schools* (Secc. 401. *General Provisions, Part A-Student Support and Academic Enrichment Grants, Subpart 1-Student Support and Academic Enrichment Grants*, SEC.4108. se estipulan las Actividades de apoyo a la salud y seguridad de los estudiantes. La Ley ESSA establece que las condiciones, el alcance y el tipo de recursos a utilizar para la coordinación de dichas actividades. Entre las condiciones indica que pueden ser coordinadas con otras escuelas o

programas de base comunitaria. También requiere que promuevan ambientes libres de drogas, seguros y saludables que sirvan de apoyo y faciliten el logro académico del estudiante. Además, se requiere que las familias se involucren en las actividades y programas. Entre los recursos identifica que pueden ser conducidos en asociación con instituciones de educación superior, empresas, organizaciones sin fines lucro públicas o privadas.

En el Título IV-21ST *Century Schools* (Sec. 4001, *General Provisions*), PART A-*Student Support and Academic Enrichment*, Subpart 1, SEC. 4108.-inciso (A), se establecen los programas y actividades que la ley requiere que se ofrezcan se encuentran: actividades de prevención de drogas y violencia basados en evidencia; programas que eduquen al estudiante acerca del uso de alcohol, tabaco, marihuana, productos de tabaco “*smokeless*”, cigarrillos electrónicos. En esta sección se incluye como servicios el adiestramiento y desarrollo profesional para la escuela y los “*specialized instructional support personnel*” o miembros de la comunidad interesados en la prevención, educación, identificación temprana, mentoría, servicios de apoyo y recuperación, referidos a rehabilitación, relacionados a la prevención de uso de drogas y violencia.

En la sección 4108, inciso (C), continúa identificando el tipo de actividades que requiere la Ley ESSA. Entre estas se encuentran las siguientes (iii) que ayuden a la prevención del acoso y el hostigamiento escolar, (iv) que mejoren las practicas educativas para el desarrollo de destrezas de relaciones interpersonales, tales como la comunicación efectiva y mejore la seguridad mediante la prevención de la coerción, la violencia, el abuso, incluyendo la violencia en cita, el acecho, el abuso doméstico, la violencia y el hostigamiento sexual; (v) proveer mentoría y consejería escolar a todos los estudiantes, incluyendo los niños que están en riesgo de fracaso, que abandonaron la escuela, que están involucrados en actividades delictivas y

criminales o uso y abuso de drogas; (vi) que se estipulen programas de reentrada que disminuya el abandono escolar y (vii) que se establezcan ambientes de aprendizaje que promuevan el desarrollo de destrezas efectivas de aprendizaje esenciales para la preparación y el éxito escolar.

En la sección 4108, inciso (D) se requiere adiestramiento de alta calidad para el persona, incluyendo el personal de apoyo educativo especializado, relacionado a prevención de suicidio, prácticas efectivas informadas en trauma para el manejo de la sala de clases, manejo de crisis y técnicas de resolución de conflictos, trata humana, estrategias de prevención de violencia escolar, prevención de uso de drogas, incluyendo el educar a los niños que experimentan el abuso de drogas en sus hogares y la prevención de acoso y hostigamiento escolar. En el inciso (D) incluye actividades para la concienciación del abuso sexual infantil en estudiantes y padres. En el inciso (F) se refiere al diseño e implementación de un plan para la reducción de las prácticas de disciplina en las escuelas elementales y secundarias. En el inciso (G) se refiere a la implementación de los programas PBIS relacionados a las Intervenciones de apoyo para el comportamiento positivo. En el inciso (H) estipula la designación de un coordinador de recursos en la escuela o en la Agencia Educativa Local (LEA) y en el inciso (I) pagar por las iniciativas de éxito que estén alineadas con la esta sección.

En la sección 4108, inciso (B), de Actividades para apoyar la Salud y Seguridad de los estudiantes se identifican a los servicios de salud mental de base escolar, que incluyen la identificación temprana de los síntomas de salud mental, uso de drogas, violencia y los referidos apropiados a servicios de consejería individual directa o grupal, los cuales pueden ser provistos por los proveedores de servicios de salud mental de base escolar o por:

“(ii) school-based mental health services partnership programs that— “(I) are conducted in partnership with a public or private mental health entity or health care

entity; and “(II) provide comprehensive school-based mental health services and supports and staff development for school and community personnel working in the school that are— “(aa) based on trauma-informed practices that are evidence-based (to the extent the State, in consultation with local educational agencies in the State, determines that such evidence is reasonably available); “(bb) coordinated (where appropriate) with early intervening services provided under the Individuals with Disabilities Education Act (20 U.S.C. 1400 et seq.); and “(cc) provided by qualified mental and behavioral health professionals who are certified or licensed by the State involved and practicing within their area of expertise;[...].

En esta sección hago referencia a la ley ESSA para evidenciar que la política educativa ofrece distintas alternativas para el ofrecimiento de estos servicios de salud mental de base escolar que la ley como política pública demanda. Es decir, estos servicios de salud mental de base escolar pueden ser conducidos en acuerdo con entidades de salud mental o de cuidado de la salud públicas o privadas. También se requiere sean provistos servicios de salud mental y de apoyo comprensivos para el desarrollo del equipo de la escuela, que estén basados en prácticas en evidencia informadas en trauma (en la medida que el Estado en consulta con las agencias locales determine que tal evidencia esta razonablemente disponible).; coordinados con servicios de intervención temprana provistos bajo la Ley IDEA y provistos por profesionales cualificados en el área de la conducta y el área mental quienes están certificados o licenciados por el Estado involucrados y con pericia y práctica en dicha área.

En resumen, estas determinaciones en la Ley ESSA, ofrecen el marco legal y las posibilidades que tienen las escuelas para demostrar el cumplimiento de ley. Por un lado, esto implica que la ley está estableciendo un proceso de rendición de cuentas, no tan solo de la

efectividad de la escuela en cuanto a la enseñanza escolar y el aprendizaje, sino que se suman indicadores de éxito y de apoyo escolar relacionados a la calidad de la escuela, donde los servicios ofrecidos por el PTSE juegan un rol vital. En este sentido, la política educativa de la ley ESSA al requerir que se trabaje con la salud mental, está demandando que los profesionales de trabajo social escolar ejecuten mayormente un rol de trabajo social clínico en el escenario educativo.

Además, la Ley ESSA requiere que en la preparación de los planes estatales escolares cuando se defina como mejoraran los resultados de los estudiantes y su éxito académico, se consulte con diversos “*stakeholders*” incluyendo al personal de apoyo educativo especializado, si es necesario. También, queda establecido en la ley que, aunque los servicios de salud mental de base escolar pueden ser ofrecidos por los profesionales de trabajo social escolar, pueden ser ofrecidos también por otras instituciones de salud mental o de cuidado de la salud que sean públicas o privadas. Esta estipulación en la Ley ESSA podría tener implicaciones para el PTSE, si el Departamento de Educación determinara establecer cambios en el reclutamiento de personal o la contratación de agencias externas para la provisión de los servicios de salud mental o de cuidado de la salud en la escuela.

Con relación a en qué manera la Carta Circular del PTSE de 2016-2017 permite identificar los cambios o transformaciones que ha experimentado el PTSE y cómo estos cambios inciden en los derechos educativos de la niñez y juventud en Puerto Rico, en esta carta circular se conforma un cambio ideológico sustancial en el marco conceptual y filosofía del programa. La política pública es clara al establecer el predominio de un enfoque psicológico cuando presenta una nueva definición de lo que es el trabajo social escolar, redefine las demandas de servicio a atender y los modelos a utilizar.

La política pública del 2016 está alineada a las corrientes neoliberales del nuevo gerencialismo, cuyo enfoque va dirigido en transformar el servicio y dar énfasis a dirigir los esfuerzos hacia la obtención de resultados (Santana, 2003 y Kliksberg, 1992, citados en Rodríguez, 2008). Esto se demuestra en que la carta circular adopta una serie de términos, conceptos y estrategias a los cuales popularmente se le reconoce como efectivos o que aumentan la eficacia de la intervención, con la meta de incidir en la obtención de mejores resultados, que es lo que promueve el enfoque del gerencialismo. En primer lugar, la carta circular del PTSE del 2016, define el trabajo social escolar como:

un área compleja y especializada de la práctica de la profesión (NASW, 2012), que focaliza en el desarrollo y el fortalecimiento de competencias sociales, emocionales y conductuales en el estudiante, para promover el ajuste balanceado de este. Estas acciones sirven como puntal para el desarrollo de destrezas académicas, que redunden en un mejor aprovechamiento escolar, en la formación de un sentido de pertenencia del estudiante hacia el contexto escolar y en la alianza de participación y perdurable entre la escuela, las familias y la comunidad (Carta Circular Núm. 29-2016-2017-PTSE, p. 2).

Esta definición del trabajo social escolar contrasta con las definiciones en las cartas circulares anteriores, en que enfoca en la intervención directa del profesional de trabajo social escolar con él o la estudiante, particularmente en su desarrollo social, emocional y conductual. En el marco conceptual de esta carta circular se establece como prioridad de intervención: las condiciones de salud mental o física, la inequidad social y la marginación, la violencia social y la intrafamiliar, el maltrato y la negligencia, y el desarrollo del componente ético y moral en el estudiante. Existe un contraste en cómo se define el trabajo social escolar en esta carta y las anteriores, en cuanto a definición reducida y atomizada en una intervención concentrada en el

estudiante para el desarrollo de destrezas sociales, emocionales y conductuales, que redunden en un mejor aprovechamiento escolar. Esto contrasta con las cartas circulares del 2008-09, 2007-08 y 2004-05 en las que la visión de la intervención profesional del trabajador social escolar abarcaba los diferentes niveles de intervención individuo, familias, grupo y comunidad. Aunque en las definiciones anteriores se establecía el atender las condiciones de salud física y mental, se incluía la educación, la pobreza, la delincuencia, desamparo y las deficiencias sociales o ambientales, lo cual ciertamente implicaba el considerar el contexto socioeconómico y social del estudiante y la familia en los procesos de intervención profesional.

Otros conceptos utilizados en la carta circular de 2016, que demuestra estar guiada por la nueva reforma de la administración pública conocida como el gerencialismo, es que en los procesos de diagnóstico e intervención terapéutica hace énfasis en el uso de modelos de intervención empíricamente validados y mejores prácticas basadas en evidencia para dirigir las intervenciones terapéuticas. Los conceptos “empíricamente validados” y “prácticas basadas en evidencia” son conceptos que denotan el interés de garantía y de rendición de cuentas promovidos por el interés de la mercantilización en la educación. La carta circular establece la garantía o justificación del uso de estos modelos en la política pública, cuando establece que la meta de estos modelos es “maximizar el potencial” y cerrar la brecha entre los aspectos individuales y los constructos de educación y movilidad social. En otras palabras, se implica que, al utilizar estos modelos, mediante la intervención terapéutica, el o la estudiante maximizará su potencial y a través la educación logrará su movilidad social. La carta hace referencia a que, entre los modelos que utilizan los profesionales de trabajo social escolar, han probado ser efectivos en el escenario escolar los modelos conductuales cognitivos que atienden la relación

entre los procesos de pensamiento, la emoción y la conducta, los modelos de intervención en crisis y los modelos humanistas para la actualización del potencial humano.

Un aspecto importante para considerar es que esta psicologización evidente en la carta circular 2016-2017, no ocurre en un vacío. Como influencia hay que identificar las estipulaciones de la ley educativa federal, la Ley ESSA, *Every Student Succeed Act*, (Cada estudiante triunfa), la cual fue aprobada por el presidente Barak Obama el 10 de diciembre de 2015. La Ley ESSA trajo cambios importantes ya que añade criterios no académicos a la rendición de cuentas de las escuelas. Además de dar cuentas acerca de la enseñanza de los escolares, la Ley tiene la finalidad de que se enfoque y se atiendan directamente las barreras que impiden el aprendizaje en los y las estudiantes. La nueva legislación requiere a las escuelas una rendición de cuentas basadas en datos acerca de los criterios no académicos establecidos. Entre los criterios se encuentran: el clima y la seguridad escolar, la disciplina escolar, la prevención del acoso escolar y la violencia. La Ley ESSA también establece que, aparte del indicador mencionado, las escuelas puedan considerar actividades y programas para apoyar la salud y la seguridad de los y las estudiantes. En resumen, los criterios no académicos que la Ley ESSA requiere que se establezcan están relacionados al área socioemocional del estudiante y como efecto, la Ley 85 de Reforma Educativa, la política educativa actual del Departamento de Educación, también establece que se fundamenta entre otros en los fundamentos psicológicos y la adopción del componente socioemocional según establece, porque contribuyen al entendimiento de cómo estos aspectos favorecen o pueden limitar el aprendizaje del estudiante.

En referencia a la Ley 85, y acerca de los fundamentos psicológicos esta ley indica que este enfoque se relaciona al desarrollo de la habilidad para entender, manejar y expresar aspectos socioemocionales que permiten el aprendizaje, la formación de relaciones, la solución de

problemas, la adaptación a las demandas complejas durante el desarrollo y crecimiento entre otras. Incluye la toma de conciencia personal sobre el control de la impulsividad, el trabajo colaborativo, la empatía, la salud mental emocional y el cuidado personal, entre otros (Ley 85 de Reforma Educativa-2018, p. 12).

Como mencioné anteriormente, estos elementos descritos en la Ley 85 de Reforma Educativa, demuestran la aplicación del ethos terapéutico, el cual se fundamenta en elementos de la psicología, los cuales se dirigen a la formación de identidades preparadas para la inmersión en el mercado laboral, y simultáneamente contribuye al desarrollo de subjetividades deficientes donde el estudiante se culpa por su falta de éxito educativo

Deconstrucción de las políticas. En el proceso de deconstrucción se utilizan seis elementos de análisis: los modos de legitimación; la reproducción en el texto del documento de las relaciones de poder y dominación, desigualdad social y formación de identidades; la interdiscursividad y la intertextualidad la evaluación inscrita o evocada; las presuposiciones o implicación y la construcción léxico gramatical. En este último elemento se ofrecerán algunos ejemplos gramaticales en la redacción de las políticas que demuestran cómo se utiliza el lenguaje de manera discursiva para producir los significados necesarios en los lectores del documento. En este tercer periodo de 2015 al 2018, identificado como era de federalización del PTSE, se analizan las políticas siguientes: la Ley ESSA de 2015, la política pública (Carta circular) del PTSE de 2016 y la Ley 85, Ley de Reforma Educativa del DE de 2018.

Modos de legitimación. La Ley ESSA del 2015 en Título I en la sección 1001 establece que el propósito de la política educativa es proveer a todos los niños oportunidades significativas de recibir una educación de alta calidad, justa y equitativa que pueda cerrar las brechas de ejecución educativas. En la sección 1003 de “School Improvement” se estipula que para el

mejoramiento de la escuela, se debe contar con la aprobación de la Agencia Local Educativa, (LEA) para proveer directamente tales actividades o hacer arreglos para su provisión mediante otras entidades tales como los equipos de apoyo de la escuela, o agencias de servicios educativos, o proveedores externos con o sin fines de lucro con experiencia en la utilización de estrategias basadas en evidencia para mejorar la instrucción, ejecución académica del estudiante y la escuela. La ley educativa ESSA está reforzando el uso de estrategias y practicas basadas en evidencia como una garantía de la efectividad de estas en el mejoramiento de destrezas académicas del estudiante y del ambiente y calidad de la escuela. En la Sección 1003 de (School Improvement) de la ley requiere utilizar practicas basadas en evidencia de nivel 1 al 3, donde el nivel 1 se refiere a Evidencia Fuerte; el nivel más alto de evidencia. El Nivel 2 o Tier 2, se refiere a Evidencia Moderada y el Tier 3, Evidencia Prometedora, que no es tan fuerte como evidencia en un experimento.

La experiencia anterior de ineffectividad de las estrategias asumidas por la política educativa de No Child Left Behind, ejercía presión de que, en la revisión de la próxima política educativa, no se consideraran en esta los procesos de medición escolar y otras estrategias asumidas como medidas en la ley anterior. Cabe señalar que organizaciones como la Federación Americana de Maestros (AFT), también se expresó en torno a cuatro objetivos que esperaban estuvieran contenidos en la reautorización de la Ley ESEA, entre estos: mantener las estipulaciones de equidad fiscal en la ESEA original; dejar fuera al gobierno federal de la administración de la evaluación docente, asegurar que los requisitos de los profesionales se mantuvieran intactos y poner el fin al sistema de prueba y castigo, creando en su lugar un sistema de educación pública que está mucho más alineado con el aprendizaje y necesidades de los

estudiantes y que dará a las escuelas la latitud de enseñar en vez de simplemente someterlos a prueba.

Considerando la opinión generalizada en cuanto a que la nueva ley no incluyera requisitos de pruebas de medición escolar y en referencia a la opinión de la AFT en Estados Unidos acerca de que la Ley ESSA contenía los objetivos propuestos por la organización, considero que el modo de legitimación que proyecta la Ley ESSA reúne los modos de legitimación de autorización y el de mitopoiesis. El de autorización porque la ley fue preparada por una autoridad institucional o justificación que se considera legítima la política educativa. También se legitima por la mitopoiesis, que se refiere a las narrativas o creencias acerca de un curso particular de acción, porque a la ley establecer nuevos criterios no académicos, proyecta la creencia en la narrativa acerca de que los criterios no académicos serán efectivos para la promoción del aprendizaje estudiantil.

De la misma forma que la Ley ESSA, en la Carta circular de 2016 se identifica el modo de legitimación de la autoridad y la mitopoiesis. En el caso de la Carta circular de 2016, se identifica el modo de legitimación de la autoridad porque la política pública esencialmente se redactó con la participación de profesionales de trabajos social escolar y esto le otorga un rango de autoridad a la política por cuanto podría considerarse que representa las visiones del PTSE y esto le otorga autoridad en sí misma. El segundo modo de legitimación es la mitopoiesis la cual se refiere a la legitimación mediante las narrativas, que son fabulas o creencias que nos aconsejan acerca de los resultados positivos o negativos de particulares curso de acción. En esta carta circular se incluye una definición de trabajo social escolar que hace referencia a que es una definición reconocida por la Asociación Nacional de Trabajo Social (NASW), en la que se define el TSE como:

un área compleja y especializada de la práctica que focaliza en el desarrollo y el fortalecimiento de competencias sociales, emocionales y conductuales en el estudiante para promover el ajuste balanceado de este. Estas acciones sirven como puntal para el desarrollo de destrezas académicas, que redunden en un mejor aprovechamiento escolar, en la formación de un sentido de pertenencia del estudiante hacia el contexto escolar y en la alianza de participación activa y perdurable entre la escuela, las familias y la comunidad (Carta Circular del PTSE-2016, p. 2).

A la política pública hacer referencia a esta definición, se delimita el marco de acción del PTSE a un enfoque particular en la conducta y área socioemocional del estudiante, fomentando la creencia de que intervenir a nivel individual resuelve la situación o circunstancia que demanda la intervención del profesional de trabajo social escolar. Como resultado de este enfoque la política pública del 2016 entonces presenta un marco conceptual ajustado a esta visión como el enfoque ecológico, teorías de desarrollo psicosocial, moral y cognoscitivo y modelos conductuales cognitivos, de intervención en crisis y humanistas, así como la metodología terapéutica para la intervención. Estas estrategias se presentan como la alternativa debido a la creencia o el discurso generalizado que atender el área socioemocional del estudiante contribuye a un mejor desempeño escolar.

La Ley 85, de Reforma Educativa de 2018, también comparte el modo de legitimación por mitopoiesis, porque se legitima en argumentos que constituyen creencias o narrativas acerca de los resultados positivos de cursos particulares de acción. También reúne el componente de la legitimación por la autoridad por cuanto la política pública se reconoce como una dirigida a la reforma de la educación y esto fomenta la creencia de que las determinaciones o iniciativas en la ley son correctas y que constituirán una reforma de la educación pública en Puerto Rico.

Reproducción en el texto de la política de las relaciones de poder y dominación, desigualdad social y formación de identidades. La política educativa de la Ley ESSA se proyecta como una política pública que se dirige a atender las necesidades particulares de los y las estudiantes. Como política educativa tuvo el efecto de descentralizar el poder adquirido por el gobierno federal para establecer un proceso de rendición de cuentas mediante la aplicación de estrategias punitivas como los cierres de escuelas los cuales afectaron la ubicación de estudiantes en otras escuelas, alteraron sus procesos de aprendizaje y sus garantías de acomodados y servicios ya establecidos, como en el caso particular de los estudiantes que recibían servicios del Programa de Educación Especial. En la Ley ESSA el poder decisional se transfiere a los estados quienes tendrán la potestad de participar en la preparación de planes escolares y en el establecimiento de metas y objetivos académicos y de promoción de la calidad escolar, según la necesidad de sus matrículas escolares, que se espera redunden en una educación de calidad y en mejores condiciones para el aprendizaje.

Sin embargo, la ley contiene una disposición relacionada al establecimiento de las escuelas chárter, en la PART C—EXPANDING OPPORTUNITY THROUGH QUALITY CHARTER SCHOOLS Sec. 4301. Chárter schools. En esta parte de la ley ESSA se establece el propósito de la expansión de oportunidades mediante escuelas chárter de calidad. Entre los propósitos de esta sección se establecieron: 1) Mejorar el Sistema educativo de Estados Unidos y las oportunidades educativas apoyando la innovación en la educación pública en las escuelas públicas que preparan a los estudiantes para competir y contribuir a la economía global y a una nación más fuerte; (2) Proveer asistencia financiera para la planificación, el diseño de programas y la implementación inicial de las escuelas chárteres; (3) Aumentar la cantidad de escuelas chárteres de calidad disponibles para los estudiantes a través de Estados Unidos; (4) Evaluar el

impacto de las escuela chárteres en el logro estudiantil, en familias y comunidades; (5) Promover que los Estados provean apoyo a las escuelas chárteres financiando facilidades en una cantidad que compare a la cantidad que típicamente el Estado le provee a las escuelas públicas tradicionales; (6) Expandir las oportunidades a niños con impedimentos, aprendices del inglés, y otros estudiantes tradicionalmente desatendidos para que asistan a una escuela chárter y logren los retantes estándares académicos estatales; (7) Apoyar los esfuerzos para fortalecer los procesos de autorización de las chárteres para mejorar el desempeño de la administración incluyendo la transparencia, la vigilancia, el monitoreo (incluyendo auditorias financieras) y la evaluación de las escuelas ; (8) Apoyar la calidad , la rendición de cuentas y la transparencia en la ejecución operacional de todas las agencias chárter publicas autorizadas incluyendo las agencias educativas estatales.

En resumen, la política educativa federal deja establecido en la ley el apoyo financiero que garantizara el aumento de las escuelas chárteres, un modelo de escuela que según la literatura no ofrece garantías de una mejor enseñanza ni del aprendizaje de los estudiantes. Por el contrario, las escuelas chárteres han sido señaladas por negar igualdad de oportunidades de acceso y matricula a los estudiantes porque establecen criterios de admisión que reducen la posibilidad de admisión a estudiantes que presentan necesidades académicas y presentan mayores retos en su educación. Ampliar el modelo de escuelas chárteres con ayuda del propio Estado implica la no garantía de acceso al derecho a la educación de estudiantes lo cual contribuye a la desigualdad social Por otro lado, varias escuelas chárteres han sido señaladas por problemas de fraude fiscal y la literatura reseña la dificultad del Departamento de Educación de realizar proceso de auditoría, aun cuando se establezcan como propósito según señalado en la ley. El modelo de escuela chárter no ha probado ser más efectivo que las escuelas públicas

tradicionales y su implementación pone en riesgo la igualdad de oportunidades de acceso, así como la permanencia de los estudiantes y la finalización de la escuela. Por otro lado, apertura los fondos públicos a un sinnúmero de compañías que ven en los servicios educativos una oportunidad de lucro y de acceso fácil a los bienes públicos del Estado.

En cuanto a la Carta Circular del PTSE de 2016 y qué fundamentos ideológicos subyacen en el documento o la política analizada, se devela la aplicación del paradigma conductista hegemónico., el cual no ha perdido preponderancia y se ha mantenido como uno de los paradigmas ideológicos dominantes en la profesión. La aplicación de esta perspectiva contribuye a la psicologización de los problemas y de la cuestión social colonial en Puerto Rico. Acerca de cómo se reproduce en la Carta circular del PTSE de 2016-2017 las relaciones de poder y dominación, desigualdad social y formación de identidades, en la política pública, aunque reconoce las condiciones de inequidad social, marginación, la violencia social y la intrafamiliar, reproduce la opresión del estudiante y de la familia, en la medida que propone u marco filosófico, teorías, modelos y metodología de intervención relacionados al desarrollo humano y la conducta del estudiante. En este sentido, el PTSE contribuiría a perpetuar la desigualdad social de clases, si se dirige a atender aspectos individuales del estudiante, sin considerar y aportar intervenciones en el nivel macroestructural, que de manera directa o indirecta pueda favorecer el derecho a la educación del estudiante.

Con relación a los fundamentos ideológicos que subyacen en la política educativa de la Ley 85, igual que en el periodo de los noventa, cuando se aprobó la Ley 149, se mantiene el interés de promover la privatización y/o la administración de escuelas por parte de las organizaciones del tercer sector, así como de justificar el Programa de Libre Selección de Escuela. En cuanto a este programa, la ley señala que:

debemos revisitarse este asunto a la luz de una detenida evaluación de todos los fundamentos en derecho, de los desarrollos históricos a nivel local y jurisprudenciales recientes a nivel federal. Por tal razón, nos enfocamos en proveer alternativas adicionales a los participantes de este programa que les permita a los padres y madres tener herramientas adicionales para seleccionar a su discreción de forma privada e independiente el lugar donde estudiará su hijo o hija (Ley 85-2018, § Programa de Libre Selección de Escuelas, p. 6).

En otras palabras, en vez del Departamento de Educación concentrar los esfuerzos en proveer los recursos necesarios a las escuelas para mejorar sus programas y servicios a los estudiantes, esta ley propone la asignación de fondos a estudiantes para que sean matriculados en escuelas privadas, lo cual implica el entendido de que las escuelas públicas no ofrecen una educación de calidad y beneficia económicamente a la esfera privada con fondos a los cuales de otra manera no tendrían acceso. Sin embargo, la política educativa de la Ley 85 “declara el compromiso de brindar: igualdad de oportunidades educativas de alta calidad a todos los estudiantes”, como si la asignación de becas educativas implica que todos los estudiantes no importando su raza, clase económica y social, y condición educativa, tendrían realmente igual acceso a una educación privada.

Por otro lado, la Ley 85, establece uno de los cambios fundamentales y radicales propuestos desde los años '90, igualmente por la reforma educativa anterior, al aprobarse la Ley 149, Ley Orgánica del Departamento de Educación de Puerto Rico. Como argumentos la Ley 85 estipula discursivamente que:

la creación de estas escuelas permitirá a los padres y comunidades la oportunidad de insertarse y empoderarse de la educación de sus niños, conociendo las necesidades

particulares de ellos y de sus comunidades. Esta iniciativa está reflejada en el Plan para Puerto Rico, página 103, pues de esta forma pasamos a un sistema con opción para padres e hijos. Resaltamos que este tipo de escuela ha probado ser parte esencial de las mejores prácticas implementadas en otras jurisdicciones y que existe evidencia sustancial que indica su efectividad (Ley 85-2018, p.14).

Este argumento está investido de ideología y otorga poder y justificación al uso de la alternativa de escuelas alianzas. Por un lado, el planteamiento hace referencia a que esta alternativa fuera parte del Plan de Gobierno de Ricardo Rosello, hijo, y que, como tal, por haber ganado la gobernación en el país, esto lo acredita para implementar el mismo. Por otro lado, el argumento hace referencia a que las escuelas alianzas son efectivas en otras jurisdicciones. Sin embargo, Ravitch (2013), quien fuera Asistente del secretario de educación del Departamento de Educación Federal de los Estados Unidos, del año 1991 al 1993, bajo la administración del Presidente George H.W. Bush, reconoce que:

las escuelas necesitan mejorar, pero advierte que el apoyar reformas basadas en el mercado, es aliarse a quienes quieren destruir la educación pública. La autora explica que la transferencia de fondos públicos a administraciones privadas y la creación de miles de escuelas desreguladas, sin supervisión, y sin rendición de cuentas, ha abierto las arcas públicas al lucro, fraude, a los pequeños emprendedores (p. 201).

La autora plantea que la escuela está en crisis por los persistentes ataques orquestados en contra de los maestros, directores y el principio de responsabilidad por la educación pública y que, lo que comenzó como un movimiento de medición de aprendizaje, ha terminado como un movimiento de privatización. Ravitch (2013) argumenta que:

en el movimiento de reforma algunos creen que la educación americana está obsoleta y está decayendo y creen que están ayudando a los niños a escapar de las escuelas públicas decadentes y que algunos piensan que están del lado de la modernización y la innovación (p. 554).

Sin embargo, reiteró que hay sectores que ven en el movimiento de reforma una oportunidad de hacer dinero a gran escala, libre de riesgos, financiada por el gobierno y como una oportunidad de avance personal. La autora señala que:

el movimiento de reforma tiene sus raíces en una ideología que es contraria a la educación pública y que partidarios de la extrema derecha hace años se tornaron en contra de las escuelas públicas, las cuales llaman escuelas del gobierno. Como una cuestión de ideología, ellos no creen que el gobierno pueda hacer algo bien. Desde el tiempo en que Milton Friedman, economista de la Universidad de Chicago introdujo la idea de los vouchers en el 1955, sus auspiciadores abrazaron los vouchers como la mejor reforma escolar de la historia, porque le permitía a los padres tomar el dinero del gobierno para escoger la escuela de su preferencia, incluyendo las escuelas privadas y de base religiosa (pp. 554-555).

La Ley 85, de Reforma Educativa propone la aplicación de elementos como las escuelas públicas alianzas y las becas educativas para la libre selección de escuelas, que promueven el funcionamiento de la escuela como una empresa independiente que maneja los fondos públicos y establece sus regulaciones tanto para los estudiantes como para el personal escolar como recurso humano. En el caso de las becas educativas estas otorgan al padre el poder de elegir libremente o contratar la escuela que dará clases a su hijo, lo que implica que una vez más ubica al padre como un comprador en el mercado de servicios educativos. Este programa de becas educativas

contribuye a sustentar la idea de lo privado como lo mejor, minimizando la visión de que la escuela pública pueda ofrecer servicios educativos de calidad. Por otro lado, el uso de fondos públicos en las escuelas privadas disminuye el acceso de estos fondos por parte de la escuela pública e inhibe el alcance de los estudiantes de tener mejores servicios. De manera que, el prejuicio existente hacia el sistema educativo público promueve la formación de identidades en los escolares, como estudiantes de segunda clase, seguido igualmente, por la marginalización que es creada en escuelas públicas cuyas matrículas provienen de sectores o comunidades igualmente marginalizadas como sectores pobres o de alta incidencia criminal.

Por lo tanto, el texto o la política de la Ley 85 contribuye a reproducir las relaciones de dominación, poder y desigualdad porque no propone estrategias educativas y programas que beneficien a las escuelas como un todo, sino que fomenta la segregación y la formación de escuelas independientes, desreguladas, que tendrán acceso a los fondos educativos estatales y federales, pero no ofrecen garantía de que tendrán un mejor funcionamiento académico y social que supere el sistema educativo actual. Por otro lado, la Ley 85 establece cambios en el Capítulo III de Recursos Humanos, Artículo 3.01 de Sistema de Personal del Departamento de Educación, inciso h, donde indica que los derechos de los empleados del Departamento están supeditados a los derechos educativos de los estudiantes que son la razón de ser del Sistema de Educación Pública. Aunque este planteamiento pueda reconocerse como uno lógico y razonable, la realidad es que implica la pérdida de la garantía de derechos laborales adquiridos por parte de los empleados, porque estos estarían sujetos a las regulaciones y reglamentos de los administradores de las escuelas alianzas que pudieran ser tanto organizaciones públicas, privadas del tercer sector, como escuelas de base religiosa.

Interdiscursividad e intertextualidad. Construcción acerca del estudiante y la familia. La Ley ESSA brinda la oportunidad de que las escuelas preparen sus propios estándares académicos y que se ofrezca una enseñanza más ajustada a las necesidades del estudiante. Los estudiantes continuaran siendo examinados para medir su aprovechamiento escolar, sin que esto implique puntuaciones que contarán en la evaluación docente del maestro u otras medidas que ejerzan presiones indebidas a lo cual debe ser un proceso de disfrute de su aprendizaje. La expectativa de la Ley ESSA es que los currículos preparen a los estudiantes para el ingreso a la universidad. La Ley ESSA también exige un proceso de rendición de cuentas basado en criterios adicionales no académicos que evidencien que los estudiantes cuentan con apoyos adicionales para el aprendizaje. Entre estos criterios pueden considerarse aspectos como el clima escolar y la seguridad, lo cual debe promover un ambiente escolar más saludable con interacciones que no pongan en peligro la integridad física y emocional de los estudiantes.

En cuanto a la familia, la Ley ESSA brinda mayor participación en la preparación de los planes educativos estatales, donde podrán opinar y participar en la toma de decisiones concernientes a aspectos educativos que puedan responder a las necesidades de sus niños.

La ley tiene la finalidad de que las familias participen activamente de la educación sus hijos. La Ley ESSA requiere que cada estado utilice prácticas basadas en evidencia para promover la enseñanza y los apoyos que faciliten los aprendizajes de los y las estudiantes. Las familias tienen el derecho de conocer los reportes de los resultados de los exámenes. La política educativa provee para el financiamiento de un Centro Integral de Alfabetización que según la ley ayudara a los estudiantes con dificultades en lectura. La ley también provee subsidios para la alfabetización. Además, apoya el Diseño universal para el aprendizaje que es un enfoque que

ofrece a los estudiantes muchas maneras de aprender el mismo material y diferentes métodos para demostrar lo que saben.

Con relación a la Carta Circular del PTSE de 2016, y a cuál es la construcción que hace el documento acerca del estudiante y su familia, la carta circular presentó una visión del estudiante, como el foco de la atención de los profesionales de trabajo social escolar. Las áreas para atender son las condiciones de salud mental o física, la inequidad social y la marginación, la violencia social y la intrafamiliar, el maltrato y la negligencia y el desarrollo del componente ético y moral en el estudiante. En contraste con la carta circular del 2010-11 que la visión de estas condiciones eran a un nivel más macro, esta carta circular del 2016 se menciona a estas circunstancias como si fueran situaciones particulares del estudiante. En cuanto a las metas, y en referencia a la carta del 2011 y la del 2016, aunque ambas se dirigen al desarrollo del conocimiento y destrezas sociales, en la carta circular del 2016 se enfatiza en el desarrollo de las destrezas emocionales y de bienestar social, fomentando el compromiso de estudiante y la promoción de la retención escolar. Este cambio, en la carta circular del 2016 se relaciona énfasis hacia el área socioemocional que estipuló la Ley Federal ESSA aprobada en el 2015.

En los objetivos de la carta circular del 2016, se repiten objetivos establecidos en la Carta circular del 2010-11 y la mayoría va dirigido a la prevención de conductas, manejo de situaciones que inciden en el funcionamiento escolar y social del estudiante, y el desarrollo de destrezas sociales. Cabe señalar, que se añade un nuevo objetivo en la carta circular del 2016, donde establece el desarrollo personal del estudiante, mediante un sistema formal que permita identificar fortalezas, las oportunidades, los intereses personales, profesionales u ocupacionales de cada estudiante con el apoyo de un equipo interdisciplinario. Por primera vez en una carta circular de trabajo social se establece un objetivo que se relaciona con el área de intervención del

personal de consejería. Por otro lado, el lenguaje utilizado para presentar los objetivos, se percibe una visión del estudiante como carente, en riesgo por el continuo énfasis en la conducta, la modificación del comportamiento, desarrollar destrezas de sana convivencia y de identificar situaciones que afectan el desempeño escolar.

En cuanto a la concepción que la carta circular del 2016 presenta acerca de las familias en los objetivos del PTSE, se incluye el desarrollo de destrezas sociales, de modificación del comportamiento y la capacidad de manejar las situaciones del diario vivir, así como fomentar la participación de la familia y de la comunidad en general en la vida escolar del estudiante. El que se incluya a la familia y a la comunidad como objeto de intervención se extiende la percepción de vulnerabilidad y de carencias a las familias para el manejo del estudiante y por tanto se psicologiza la cuestión social, porque en definitiva hay muchos factores como los económicos y sociales que promueven condiciones desiguales de vida y de falta de acceso a servicios básicos necesarios para los jóvenes, cuya disponibilidad depende de la cantidad de recursos que pueda destinarse a nivel del Departamento de Educación, gobierno y agencias estatales.

En la Ley 85, la construcción que hace el documento acerca del estudiante se establece en el artículo 9.01 que

los estudiantes deben ser guiados al desarrollo de su personalidad y formados para ser personas competentes, sensibles y autodidactas; seres comprometidos con el bien común, y con mantener y defender, los principios y valores humanos que toda sociedad justa y democrática debe promover. El propósito es desarrollar pensadores críticos con gran profundidad, hombres y mujeres desprendidos y de un carácter resiliente, verticales, genuinos y comprometidos con el progreso y la sustentabilidad de una Isla que los necesita.

La construcción que hace la Ley 85 del estudiante es similar a la que se presenta en la Carta Circular del PTSE del 2016, en cuanto al desarrollo de la personalidad y aspectos del estudiante como individuo.

Con relación a la construcción que la Ley 85 hace de la familia, en el Capítulo XI de la ley, Artículo 11.01.-Derechos de los padres, tutores y encargados, la ley establece lo siguiente:

Reconocemos que la libertad de los padres, tutores o encargados para dirigir la crianza, educación y cuidado de sus hijos es un derecho fundamental. El Sistema de Educación Pública buscará integrar a los padres, tutores o encargados en todo el proceso educativo de sus hijos, estableciendo que la escuela tiene una función subsidiaria, no sustitutiva, de la responsabilidad paterna y materna (Ley 85-2018).

Además, reconoce, entre otros, los siguientes derechos:

1. No ser discriminado por motivo de raza, color, sexo, nacimiento, origen o condición social, ni ideas políticas o religiosas, según se establece en el Artículo II, Sección 1 de la Constitución de Puerto Rico.
2. Recibir información sobre el desempeño académico del estudiante y todo lo concerniente a su educación.
2. Recibir regularmente y tener acceso a la información sobre el desempeño académico y administrativo de la escuela, de manera clara y transparente.
3. Exigir calidad educativa en beneficio de los estudiantes, lo que incluye ciento ochenta (180) días de contacto de seis (6) horas diarias de su hijo, con un maestro calificado para enseñar la materia y en el nivel que cursa.
4. Exigir un entorno escolar seguro, inclusivo y dinámico;

2. Solicitar los servicios de transportación, comedor, servicios de salud, de estudios individualizados, acomodo razonable y cualquier otro servicio provisto por el Departamento para atender las necesidades del estudiante. Cualquier denegación o tardanza se le debe explicar claramente.
3. Que se le dé oportunidad, por lo menos una vez al mes y en ocasiones de emergencia o crisis, para expresar sus opiniones oportunamente de forma ordenada y respetuosa, manteniendo autocontrol, mientras que no interfiera con los procesos de enseñanza de la escuela. Seleccionar, de forma exclusiva, la forma y la manera en que se educaran a los hijos respecto de la sexualidad y afectividad (Ley 85-2018).

Por otro lado, en cuanto a los deberes de los padres (Artículo 11.02), La Ley 85 aumenta las medidas de cumplimiento legal para los padres cuyos hijos presentan ausentismo. El ausentismo comienza a tipificarse como delito desde la Ley 149, Ley Orgánica del Departamento de Educación de Puerto Rico, del 1999. Al contrario que la ley 85, de reforma Educativa, la Ley 149 tipificaba la acción del padre, tutor o persona encargada de descuidar el velar por el ausentismo del estudiante, se calificaba como delito grave de cuarto grado, se sancionaba con una multa de \$5,000.00 o una pena de reclusión de un (1) año o ambas penas a discreción del Tribunal. En contraste, la Ley 85 califica el ausentismo como un delito menos grave, y una falta administrativa. La Ley 85 estipula que: c. Todo padre, tutor o persona encargada de un estudiante que alentase, permitiese o tolerase la ausencia de éste a la escuela, por un periodo igual o mayor de tres (3) días consecutivos sin justa causa, o que descuidase su obligación de velar que asista a la misma, y luego de haber recibido una advertencia sobre su incumplimiento, incurrirá en delito menos grave y será sancionado con una multa no mayor de mil (1,000) dólares o una pena de servicio comunitario en la institución donde asista el estudiante de quién es responsable, por un

periodo mínimo de cien (100) horas, o ambas penas a discreción del Tribunal. Incurrirá, también, en una falta administrativa que podría conllevar la cancelación de beneficios al amparo del Programa de Asistencia Nutricional, de Programas de Vivienda Pública y de Programas de Vivienda con Subsidio. Cada escuela desarrollará un plan estratégico para evitar la ausencia continua de los estudiantes al salón de clase.

Construcción que hace sobre el trabajo social escolar o pertinencia para comprender la construcción del PTSE. La Ley ESSA se enfoca en los esfuerzos que realiza la escuela para atender directamente las barreras del aprendizaje de los y las estudiantes y enseñar y comprometer los estudiantes y familias que se encuentran fuera de la escuela. Por consiguiente, la política educativa federal establece la rendición de cuentas de criterios no académicos que redundan en un mejor ambiente escolar y que apoye el desarrollo académico y la salud y seguridad del estudiante. Otros ejemplos de indicadores de éxito o de apoyo escolar podrían ser el clima y la seguridad escolar, las políticas de disciplina escolar y la prevención del acoso escolar.

En el Título IV de la Ley ESSA se establecen los planes de enriquecimiento académico y de apoyo al estudiante, que la política educativa de la Ley ESSA considera deben ofrecerse. Se identifican un sin número de programas y actividades que apoyan la salud y seguridad de los estudiantes y que la ley ESSA considera que promueven condiciones adecuadas para el aprendizaje en la escuela. Entre los programas y actividades se nota un énfasis en: apoyar estilos de vida activos y saludables y desarrollar destrezas de relaciones interpersonales; prevención, educación e intervención temprana en los problemas; salud mental basada en la escuela; coordinación con otras escuelas o con programas y servicios de base comunitaria y el desarrollo

profesional y el adiestramiento de la escuela y del personal de apoyo educativo especializado o de miembros de la comunidad interesados.

En cuanto a la construcción que la ley ESSA hace sobre el trabajo social en la escuela, la ley lo reconoce como un personal de apoyo educativo especializado, cuya existencia en la escuela puede constituir un indicador de éxito escolar o de apoyo al estudiante. La política educativa de la Ley ESSA también menciona otros profesionales que caen bajo la categoría de personal de apoyo educativo especializado. La Ley ESSA también identifica al PTSE como un proveedor de servicios de salud mental escolar los cuales son responsables de la intervención temprana en los síntomas de salud mental, uso de drogas y violencia, referidos para servicios de consejería directos y grupales. También identifica que estas actividades pueden ser realizadas por un proveedor de salud mental de base escolar o por un consorcio de programas de salud mental de base escolar o en acuerdo con una entidad de salud pública o privado o una entidad de cuidado de la salud. A estos programas de servicios de salud mental escolar se le requiere ofrecer servicios comprensivos de salud mental, basados en prácticas informadas en trauma, coordinadas con los servicios de intervención temprana provistos por profesionales de la conducta y la salud mental certificados o licenciados por el Estado.

En términos de la Carta circular del PTSE de 2016-2017 y la construcción que hace del PTSE es que se dirija al desarrollo de competencias sociales y emocionales en el estudiante, para promover su bienestar social y la calidad de vida del estudiante. Este enfoque queda justificado por la definición por la definición de Trabajo Social según NASW (2012), que se incluye en la carta circular de 2016. En cuanto a los objetivos de la política pública incluida en la carta circular 2016, se establecen nueve objetivos, la mayoría iguales a la carta circular anterior, excepto dos de estos: uno que refuerza el objetivo de intervención terapéutica estableciendo que sea con

“modelos empíricamente validados, basada en la aplicación de instrumentos de evaluación que permitan medir la efectividad de la gestión del trabajador social escolar. Como se evidencia, este objetivo refuerza la medición y la rendición de cuentas del profesional de trabajo social escolar. El otro objetivo. El objetivo #9 es nuevo y está relacionado a: “Desarrollo personal del estudiante estableciendo un sistema formal que permita identificar las fortalezas, las oportunidades y los intereses personales, profesionales u ocupacionales de cada estudiante, con el apoyo de un equipo interdisciplinario. (Brújula política pública /consejería)” (p. 4, Carta Circular PTSE 2016-2017). Cabe señalar, que este objetivo no está directamente relacionado con las funciones del PTSE, sino con el área de consejería.

Acerca de las funciones delegadas, se establecen funciones nuevas para el facilitador docente de trabajo social. En cuanto a las funciones del profesional de trabajo social escolar, en esta nueva carta circular #29-2016-2017, se observa la inclusión de funciones nuevas, establecidas en otras cartas circulares, pero añadidas a esta carta circular, como para instituir la responsabilidad del profesional. Las funciones incluidas son parte de diferentes cartas circulares o políticas de distintas áreas como: la carta circular de Retención Escolar, la CC de estudiantes embarazadas, la CC de Estudiantes dotados y Sección 504 de la Ley de Rehabilitación de 1973 (acomodos razonables a estudiantes del Programa de Educación Especial), la política pública de Manejo de situaciones de maltrato de Ley 246-2011, Ley para la Seguridad, el Bienestar y Protección de menores, funciones relacionadas al Programa de Educación Especial así como colaborar en los procesos de medición, monitoreando la asistencia de los estudiantes sin mediar referido formal. Esta adición de responsabilidades estipuladas en otras cartas circulares se entiende como un aumento en el proceso de rendición de cuentas al profesional de trabajo social escolar en la ejecución de la política pública del DE.

En las responsabilidades relacionadas a los procesos de medición, se refuerza la participación del profesional de trabajo social, en la vigilancia de la asistencia de los estudiantes. El rol asignado al profesional de trabajo social es requerido por las autoridades escolares por las exigencias del cumplimiento de los procesos de rendición de cuentas que requiere la Ley Federal 107-110 Que Ningún Niño quede Rezagado (NCLB), de que todos los estudiantes participen en la prueba de medición, porque la asistencia es un criterio de cumplimiento con el proceso requerido. El profesional de trabajo social escolar se convierte así en un policía, vigilante, y en un dispositivo de poder, que se convierte en un disuasivo para garantizar la asistencia. De manera que, de no asistir el estudiante, la familia puede ser referida al Departamento de la Familia. Como resultado, la familia resulta estigmatizada como negligente, al permitir la ausencia del estudiante al proceso de pruebas de medición. Con su acción, el o la profesional de trabajo social escolar se convierte en el mecanismo de poder y control social que habilita el Estado mediante la política educativa estatal y federal.

En torno a la Ley 85, esta política educativa no contribuye a la construcción del Programa de Trabajo Social Escolar, sino por el contrario invisibiliza el mismo, porque no ofrece directrices específicas en cuanto al PTSE. Cabe señalar, que la política educativa anterior de la Ley 149, tampoco identificaba al personal de trabajo social escolar, por lo cual puede determinarse que nuestro programa no fue considerado en la redacción de esta ley. En el documento de la ley se menciona al trabajador social escolar como uno de los cinco pilares del sistema educativo dirigidos al desarrollo integral del estudiante, y “que para ello requerirán de recursos y esfuerzos importantes para su desarrollo (Ley 85-2018, p. 12).

Construcción acerca de las situaciones o demandas de servicios que estudiantes, familias o personal docente podrían presentar al profesional de trabajo social escolar o ser objeto de su

atención. La demanda de servicios que la Ley ESSA plantea al PTSE comprende los apoyos necesarios para la promoción de la salud y la seguridad del estudiante. La Ley ESSA establece la rendición de cuentas acerca del clima y la calidad escolar. Debido a la naturaleza del trabajo que realizan los profesionales de trabajo social en el escenario educativo, el cual se vincula con los procesos necesarios para apoyar el aprendizaje de los y las estudiantes, la política educativa de la Ley ESSA los constituye, entre otros profesionales, como una pieza central para el cumplimiento de la finalidad de esta.

En la política educativa de la Ley ESSA los profesionales de trabajo social escolar se les denomina un rol dual: como personal de apoyo educativo especializado y como un proveedor de servicios de salud mental. En el Título IV de Escuelas del Siglo 21, SEC. 4108 se establecen las actividades a realizar para apoyar la salud y la seguridad de los estudiantes. Las actividades para apoyar la salud y seguridad de los estudiantes comprenden un área amplia que requiere de la intervención de distintas especialidades. Cabe señalar que la ley no identifica directamente a los responsables de cada actividad. Pero, una gran cantidad de las actividades está relacionada con las funciones y roles de los profesionales de trabajo social en el contexto escolar.

Las actividades que apoyan la salud y la seguridad han sido descritas en la sección de como incide la Ley ESSA en la configuración del PTSE. No obstante, desde la aprobación de la Ley ESSA existe una tendencia generalizada de considerar que una de las maneras de promover la salud y la seguridad escolar es mediante la promoción de destrezas interpersonales e intrapersonales relacionadas con lo que se le conoce como el Aprendizaje Socio Emocional, en sus siglas en inglés mejor conocido como SEL-Social and Emotional Learning. Los programas de Aprendizaje Socio Emocional (SEL) se han propuesto como alternativa para el desarrollo de competencias sociales y emocionales en los estudiantes desde hace más de 20 años.

Cabe señalar, que la Ley ESSA de 2015 no menciona la estrategia de Aprendizaje Socio Emocional como una de las maneras de atender las barreras que presentan los estudiantes para el aprendizaje. No obstante, en el Título IV de la Ley ESSA se disponen fondos para el uso de programas con estrategias basadas en evidencia que se relacionan a los programas de SEL y que reúnen los requisitos de la ley (Grant et al., 2017). La organización *Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning* (CASEL) la cual fue fundada en el 1994, define el aprendizaje socioemocional como un proceso mediante el cual los niños y adultos entienden y manejan sus emociones, establecen y logran metas positivas, sienten y muestran empatía por otros, establecen y mantienen relaciones positivas y toman decisiones responsablemente (CASEL, 2018).

Según Weissberg et al. (2013) el propósito del programa de SEL es "la implementación de prácticas y políticas que ayuden a niños y adultos a adquirir y aplicar, conocimientos, destrezas y actitudes aumenten su desarrollo personal, estableciendo relaciones personales satisfactorias que conduzcan al trabajo efectivo, ético y a la productividad". (p. 6). Los autores hacen referencia a que los programas de SEL están fundamentados en cinco competencias y dominios: conciencia de sí mismo, conciencia social, relaciones interpersonales, autogestión y toma de decisiones responsable.

En cuanto a la efectividad de los programas SEL, Weissberg et al. (2013) hacen referencia a 213 estudios de metaanálisis que involucran sobre 270,000 estudiantes, que confirman que SEL produce efectos positivos en seis diferentes aspectos de ajuste (Weissberg et al., 2013, en referencia a Durlak et al, 2011, p. 12). Los autores indican que estos resultados incluyen mejoría en: ejecución académica, destrezas en SEL, conducta prosocial y actitudes hacia sí mismo y hacia otros (autoestima, sentido de pertenencia a la escuela, así como reducciones en problemas de conducta y estrés emocional (ansiedad y depresión). Autores como

Almart et al. (2019) argumentan que “existe evidencia en la literatura de que “SEL” es fundamental para el bienestar y la ejecución académica y refieren que las competencias de SEL como la autoeficacia, el autocontrol y el “*mindset*” son poderosos predictores de éxito académico” (p. 37). Además, refieren que la literatura sugiere que SEL apoya el éxito académico de los estudiantes y el bienestar personal y que SEL se vincula a la percepción de un clima escolar seguro y de apoyo y que las escuelas tienen un rol importante al fomentar el aprendizaje socio emocional de los estudiantes. También se establece la efectividad del SEL si se implanta en acuerdo con los hogares y con la integración en programas comunitarios. Sin embargo, la literatura también indica que, aunque existe una tendencia a considerar que los programas SEL con necesarios en la escuela, aún existen dudas en torno a las estrategias a implementar para lograr el aprendizaje socio emocional.

Oberle y Schonert (2017), argumentan “que en vez de atender los problemas individuales mediante la fragmentación de programas (uso de sustancias, conductas de riesgo violencia) SEL atiende las complejas demandas de crecimiento y desarrollo ofreciendo un acercamiento de prevención y promoción general mediante la programación escolar” (p. 184). En la literatura se establece que los programas de SEL pueden ser integrados al currículo escolar, a las intervenciones de los especialistas en la escuela y a programas comunitarios donde se ofrezcan servicios a los estudiantes. También se establece la efectividad del SEL si se implanta en acuerdo con los hogares y con la integración en programas comunitarios. Weissberg et al. (2013) reiteran que los servicios provistos a estudiantes por profesionales tales como, consejeros, trabajadores sociales y psicólogos deben alinearse con los esfuerzos universales en la sala de clase y la escuela (p. 9). Por lo indicado anteriormente existe la expectativa la demanda de tareas

a los profesionales de trabajo social escolar relacionadas con la implementación de los programas de Aprendizaje Socioemocional en las escuelas.

Acercas de las determinaciones de la Carta circular del PTSE de 2016-17, con relación a la demanda de servicios al PTSE, se refuerza un rol de trabajo social clínico, por la referencia al uso de una metodología terapéutica. Este rol clínico, le requiere al profesional de trabajo social escolar, la realización de una secuencia de servicio para facilitar que él o la estudiante trabaje situaciones que requieren de este tipo de metodología. La carta circular de 2016 también demanda el uso de prácticas basadas en evidencia con el “fin de ofrecer al estudiante la oportunidad de maximizar su potencial y cerrar la brecha entre los aspectos individuales y los constructos de educación y movilidad social” (Carta Circular del PTSE -2016, p. 3).

La Carta Circular del PTSE de 2016 privilegia el uso de modelos psicológicos, que la carta circular indica que han probado ser efectivos en el escenario escolar, (Modelos conductuales cognitivos, intervención en crisis y modelos humanistas), como modelos relevantes para la solución de problemas atendidos por el PTSE. La política pública también fomenta el uso del enfoque ecológico para la atención de la inequidad social, la marginación, y la violencia social que vive el estudiante. También focaliza en los modelos teóricos como las teorías de desarrollo psicosocial, moral y cognoscitivo, para identificar situaciones del niño y adolescente que afectan el desarrollo y el aprendizaje. La política pública del PTSE de 2016

Al igual, que la Carta Circular del PTSE de 2016 la Ley 85 acerca de las situaciones o demandas de servicios, le adscribe al PTSE la responsabilidad de intervenir en el desarrollo socioemocional del estudiante. Por lo tanto, se puede proyectar que estas determinaciones de la política educativa serán determinantes en la construcción futura de la política pública del PTSE y en lo que será su visión y finalidad, disposiciones, funciones delegadas, las metodologías que

será utilizadas para la intervención profesional, los recursos asignados y la autonomía profesional, así como las situaciones y demandas que serán objetos de su intervención.

Evaluación inscrita o evocada. La Ley ESSA de 2015 presenta una evaluación evocada en la medida que según redactada proyecta la aceptación del lector. Esta política educativa es una reautorización de la Ley ESEA del 1965 y deroga la Ley NCLB de 2001, y por tanto existe un interés particular en las determinaciones relacionadas a cómo mejorará la efectividad de la educación. En el Título IV de Escuelas del Siglo 21, Parte A: Apoyo al Estudiante y Subsidios de Enriquecimiento Académico sección 4101, se establece el propósito de la sección que es mejorar la ejecución académica de los estudiantes mejorando la capacidad de los Estados, Agencias Educativas Locales, escuelas y comunidades locales para –(1) proveer acceso a todos los estudiantes a una educación bien “redondeada”, término que significa que la educación este bien desarrollada en todos los aspectos; completa y balanceada., “(2) mejorar las condiciones de la escuela para el aprendizaje del estudiante y “(3) mejorar el uso de la tecnología para poder mejorar la ejecución académica y la literacia digital de todos los estudiantes.

Las determinaciones según redactadas en la ley incluyen tres aspectos que pueden considerarse como una garantía de que los estudiantes logran su educación: las condiciones para que el estudiante logre su aprendizaje, lo cual implica la remoción de las barreras para su educación; el conocimiento en el manejo de la computadora y la literacia digital, lo cual significa aprender nuevas habilidades y conceptos, desarrollar competencias que mejoren su comunicación, capacidad de análisis crítico y redacción, lo cual contribuye a mejorar la ejecución académica del estudiante y por último el acceso a una educación completa. La Ley ESSA también requiere el uso de prácticas basadas en evidencia de multinivel 1 al 3, lo cual sugiere que la política educativa tiene la expectativa de que las estrategias que se implementen

en la enseñanza, así como en las actividades de apoyo de la salud y la seguridad del estudiante, hayan sido validadas como prácticas efectivas. Los dos ejemplos señalados contribuyen a que la política educativa evoque que el juicio del lector de la política sea uno de aceptación de la ley.

De manera similar, que la Ley ESSA, al analizar la carta circular 2016-17, encontramos que la evaluación es evocada porque utiliza una diversidad de términos que proyectan credibilidad y veracidad de las estrategias y técnicas utilizadas. La política pública evalúa al estudiante y su familia como vulnerables o en riesgo y con necesidad de intervención terapéutica, porque es la metodología de intervención que favorece la carta circular. Se visualizan los problemas del estudiante como resultado de la crianza de la familia. Por tanto, esta se incluye como objeto de intervención profesional del trabajador social.

Finalmente, al igual que la Carta Circular del PTSE de 2016, el tipo de evaluación que presenta la Ley 85 de Reforma Educativa, es evocada. Se determina que la evaluación es evocada debido al uso de aseveraciones, cuando se presentan los propósitos de la ley, en cada una de las áreas y se especifica la utilidad que tendrá cada una de estas. Por ejemplo, en cuanto al nuevo marco filosófico, sociológico, psicológico y científico en la ley, indica que se fundamentará el sistema de enseñanza de P.R. y atenderá las necesidades actuales y futuras de nuestra sociedad. También se expone que se reformulará el sistema educativo en función del estudiante como centro y eje principal de la educación, así como que se establecerá un presupuesto basado en el costo promedio por estudiante para garantizar que cada estudiante recibe la misma inversión de recursos en su educación. También se expone “Establecer las Escuelas Públicas Alianza para darle acceso a un mayor ofrecimiento académico a los estudiantes a través de entidades especializadas sin fines de lucro. En cuanto a áreas administrativas también se expone la descentralización de servicios en la Oficina Regional

Educativa para una estructura más eficiente. Los elementos según expuestos provocan el juicio en el lector y que se produzca una evaluación positiva de la política.

Presuposiciones o implicación.

Pertinencia de la política para la práctica del PTSE en el escenario educativo. Como mencionado, la Ley ESSA otorga fondos educativos para programas y actividades basados en evidencia multiniveles, que apoyen la salud y la seguridad del estudiante como condiciones necesarias para su aprendizaje. Los programas de Aprendizaje Socioemocional han cobrado auge como un recurso efectivo para el desarrollo de competencias que ayudan al estudiante en su comportamiento e inciden en un mejor aprovechamiento escolar. Los hallazgos de investigaciones han establecido que los programas SEL bien implementados son acercamientos basados en evidencia que no solo mejoran el área académica, conductual y el ajuste personal, sino que también previene algunos resultados negativos (Weissberg et al., 2013).

Según el autor, en el 2004, Illinois se convirtió en el primer estado en desarrollar estándares del SEL desde preescolar a escuela secundaria para que los estudiantes tuvieran un marco conceptual y una guía de lo que deben conocer y saber para dominar las competencias socioemocionales (p. 4). En la actualidad, en Estados Unidos hay más de 50 estados cuyas escuelas poseen estándares para el desarrollo socio emocional que han sido integrados con los estándares de aprendizaje académico (Dusenbury et al., citado en Weisberg et al., p. 13). De acuerdo con CASEL, ellos establecieron la iniciativa de los CDI -Collaborating District Initiative para estudiar la implementación a gran escala de los SEL en los distritos escolares. Desde entonces han trabajado en colaboración con 20 distritos desde el 2011 al 2021.

En Estados Unidos la Asociación School Social Work Association of America de Illinois, posee estándares nacionales para el aprendizaje social emocional (Lindsey, Smith, Cox, James,

Álvarez, Kunkel, 2014). Estos estándares están basados en los cinco dominios trabajados por CASEL, que son conciencia de sí mismo, autogestión, conciencia social, destrezas de relaciones interpersonales y toma de decisiones. En un esfuerzo colaborativo la Junta Estatal de Educación de Illinois y la Asociación Americana de Trabajo Social Escolar de Illinois revisaron la Guía de Mejores Prácticas de Trabajo Social Escolar en el 2020. En el prólogo de la esta guía se establece la pertinencia de los profesionales de trabajo social escolar para el cumplimiento de la finalidad de la Ley ESSA de crear las condiciones que apoyen la salud y seguridad para el logro del aprendizaje del estudiante, según indicado a continuación:

School social workers are vital in the implementation of the goals established by the Illinois State Board of Education (ISBE). One of these goals is that “(a)ll districts and schools will receive the resources necessary to create safe, healthy, and welcoming learning environments, and will be equipped to meet the unique academic and social and emotional needs of each and every child.” School social workers help create safe, healthy, and welcoming learning environments for all children while using their training as mental health professionals to address the social and emotional needs of all children (p. 2).

Además, existen artículos que proponen que los profesionales de trabajo social sean quienes dirijan los esfuerzos y la implementación de los programas SEL en las escuelas.

Haymovitz et al. (2017) argumentan que:

para promover el programa SEL de manera exitosa, los administradores escolares necesitan de un líder a tiempo completo como el trabajador social escolar para que pueda coordinar los programas socioemocionales, las actividades y el adiestramiento al equipo, padres y miembros de la comunidad involucrados en la implementación (p. 8).

Se indica que se presume que estará preparado por sus conocimientos en personalidad, psicología social, dinámicas en relaciones interpersonales y teoría organizacional. Afirman que los profesionales de trabajo social con un grado de maestría son quienes encajan perfectamente por su entrenamiento en conducta humana, y el ambiente social, biología, consejería, prácticas basadas en evidencia, defensa y administración de servicios sociales.

En resumen, la Ley ESSA de 2015 y sus estipulaciones relacionadas dirigidas a proveer una educación completa, atendiendo las condiciones que favorecen al aprendizaje del estudiante, ha puesto en perspectiva el rol de los profesionales de trabajo social en la escuela. En Estados Unidos los programas de Aprendizaje Socioemocional han cobrado reconocimiento como una práctica basada en evidencia que mejora el clima escolar y el aprovechamiento académico. La centralidad de los profesionales de trabajo social escolar en esta iniciativa de los SEL le ha sido adjudicada a partir de reconocerlo como un especialista de la salud mental, cuyas competencias, destrezas y práctica a nivel individual, grupal y comunitaria a nivel de la identificación de recursos y referidos a servicios, indican estar asociada a la finalidad del SEL de desarrollar el área social y emocional.

Debido a la relación colonial de Estados Unidos y Puerto Rico y las determinaciones de política pública del Departamento de Educación Federal al DE de Puerto Rico, a partir de la política educativa de la Ley ESSA, pueden requerir la implementación de los programas de SEL en las escuelas en Puerto Rico, como anteriormente se han intentado establecer otras iniciativas en los últimos años como el proyecto de *PBIS-Positive Behavior Intervention and Support*, - Intervenciones y apoyos de comportamiento positivo y el proyecto piloto de *Response to Intervention-Respuesta a la Intervención*, que se propuso como un proyecto piloto bajo la secretaría del Prof. Rafael Román Meléndez.

La participación del PTSE en los programas y actividades de Aprendizaje Social Emocional (SEL) refuerza que los profesionales de trabajo social escolar asuman un rol mayormente clínico concentrado en el desarrollo social y emocional y en la promoción de la salud mental de los y las estudiantes. En un rol clínico, el enfoque del problema recae en el individuo y en factores como la personalidad y el desarrollo del carácter. A pesar de que la implementación de los programas SEL refiere la importancia de la participación de la familia y la comunidad, lo hace porque puede garantizar la solidez y permanencia de las destrezas aprendidas. Igualmente, los programas SEL atribuyen importancia al nivel macroestructural de las políticas sociales, por la implicación de la necesidad de fondos para que los programas SEL continúen siendo subvencionados en las escuelas.

En síntesis, considero que la política educativa de la Ley ESSA es pertinente para la práctica de los profesionales de trabajo social escolar en la medida que tiene como finalidad atender las condiciones o barreras que los estudiantes presentan para el aprendizaje y esto es congruente con la naturaleza del trabajo social en las escuelas de promover el derecho a la educación del estudiante. Sin embargo, la tendencia de implementar los programas SEL como única alternativa para mejorar el ambiente y el aprovechamiento académico del estudiante, puede tener el efecto de limitar la intervención del PTSE y afectar en tiempo al PTSE por la gran cantidad de tareas que requiere para la implementación y reduce el alcance del ámbito de intervención profesional.

No obstante, como la Ley ESSA estipula que los estados pueden crear sus propios planes educativos con la participación de las familias y miembros interesados de la comunidad y la literatura establece la importancia de que los profesionales de trabajo social escolar contribuyan a definir las estrategias según los contextos escolares particulares, esto abre la posibilidad de que

se puedan definir otras alternativas diferentes. En el caso de que el DE elija la opción de implementar los SEL en las escuelas en Puerto Rico, considero deben nombrar otros recursos que se dirijan a trabajar con la implementación que no sea recargar de tareas al personal educativo. Cabe señalar que, esto significa una oportunidad para la participación del PTSE del DE en el delimitar estrategias que mediante la organización de la comunidad escolar puedan hacer un consenso de las estrategias necesarias que apoyen el derecho educativo de los y las estudiantes desde las escuelas, en coordinación con iniciativas con otros programas de comunidad para promover proyectos legislativos que favorezcan los servicios y asistencias a los estudiantes y a sus familias.

Al considerar cuál es la pertinencia de la Carta circular del PTSE de 2016-17 para la práctica profesional del trabajo social en el escenario educativo, ésta promueve una práctica profesional en la que psicologizan los problemas y la cuestión social colonial. La política pública define entre sus objetivos, que “ofrecerá la metodología de intervención terapéutica con modelos empíricamente validados, basada en la aplicación de instrumentos de evaluación que permitan medir la efectividad de la gestión del trabajador social” (Carta Circular de PTSE-2016-17, p. 4). Este objetivo demuestra la aplicación de criterios de rendición de cuentas para los profesionales de trabajo social escolar. Además, la sola mención de esta metodología en particular, en conjunto con el objetivo #5, de ampliar las alternativas y las destrezas del estudiante y su familia para modificar el comportamiento y la capacidad de manejar situaciones del diario vivir, demuestra la psicologización de la cuestión social cuando enfoca la intervención a nivel individual y familiar.

Acercas de cuál es la pertinencia de la Ley 85 de Reforma Educativa para el PTSE del Departamento de Educación de Puerto Rico, una revisión de la ley nos permite establecer que,

aunque la ley identifica al profesional de trabajo social escolar como uno de los cinco pilares del Sistema Educativo dirigido al desarrollo integral del estudiante, no instrumentaliza o menciona al programa en la ley. Sin embargo, la ley establece servicios que, aunque en lo ordinario han sido ofrecidos o coordinados a través del profesional de trabajo social escolar, no hace mención alguna del profesional como responsable del servicio. No obstante, según las determinaciones de la Ley ESSA de 2015, se continuará fomentado que el PTSE dirija los servicios hacia el desarrollo de las competencias socioemocionales, que incidan en una conducta que facilite el aprendizaje del estudiante.

Incidencia en el derecho a la educación de los y las estudiantes. La incidencia que la política educativa de la Ley ESSA de 2015 ejercerá sobre los derechos educativos de los y las estudiantes dependerá del impacto de las estrategias asumidas y en la cantidad de estudiantes que culminen sus estudios en la escuela superior. Obviamente, esto estará sujeto a que el personal educativo se involucre en otros esfuerzos para la movilización de otros recursos de políticas y programas necesarios para la provisión de las necesidades diversas que presentan los y las estudiantes y sus familias en diferentes ámbitos. Uno de los factores más importantes es el económico, el cual implica la disponibilidad de un empleo que provea para satisfacción de las necesidades en el hogar, y los gastos que tienen que asumir las familias en los procesos de educación de los hijos. Otro factor importante es la disponibilidad de programas y servicios tanto en el DE como a nivel de servicios del estado que atiendan necesidades educativas del estudiante y/o que provean asistencia en otras áreas necesarias como la salud, vivienda, y la transportación.

En términos de cómo la Carta circular del PTSE de 2016-2017 incide en el derecho a la educación de los y las estudiantes se considera que, al enfocar al estudiante y la familia como

“clientes”, los problemas a nivel individual y familiar son responsabilidad de estos. El no poder cumplir con las expectativas educativas o con la retención en la escuela, se visualiza como un problema particular del individuo y de la familia, no como resultado de las condiciones económicas y sociales existentes o el rol que pueda tener la escuela o las dinámicas escolares en la conducta manifestada por el estudiante. El problema social asume el matiz de ser un problema individual, resultado de la vulnerabilidad, fragilidad del estudiante o de la incapacidad de la familia de poder contribuir al desarrollo del estudiante. De no poder cumplir con sus responsabilidades para con él o la estudiante. El éxito o el fracaso se visualiza como un producto individual. De este modo, no existen garantías del derecho a la educación del estudiante. En otras palabras, el Estado y la escuela no son responsables del éxito o el fracaso escolar del estudiante.

En cuanto a cómo incide la Ley 85, en el derecho a la educación de los y las estudiantes, en el Artículo 9.01 se establecen diecinueve (19) derechos del estudiante entre los más significativos se encuentran:

- No ser discriminado por motivo de raza, color, sexo, nacimiento, origen o condición social, ni ideas políticas o religiosas, según se establece en el Artículo II, Sección 1 de la Constitución de Puerto Rico.
- Recibir una educación de alta calidad y progreso que propicie el éxito estudiantil, incluyendo aquellos niños y jóvenes que cumplen su sentencia en una institución juvenil o institución correccional para adultos y
- Todo estudiante, perteneciente al Sistema de Educación Pública, que posea alguna discapacidad física, mental o necesidad especial, tendrá derecho a recibir los servicios

necesarios de acuerdo con condición y a que se le garantice un acomodo razonable acorde con sus necesidades.

En cuanto a este último derecho, en el Capítulo X: Educación Especial, en el Artículo 10.01 de Derechos de los estudiantes de Educación Especial, indica que el capítulo establece que:

el estudiante de educación especial tiene derecho a recibir los servicios necesarios de acuerdo con su condición, conforme a la legislación federal y estatal relacionada a los estudiantes con discapacidades y que el estudiante recibirá una educación pública, gratuita y apropiada, fundamentada en una evaluación diseñada especialmente para atender sus necesidades particulares, en el ambiente menos restrictivo.

Sin embargo, al final del capítulo se señala que: las disposiciones aquí contenidas son complementarias a cualquier otra establecida para la atención de los estudiantes con discapacidades, lo cual no excluye la posibilidad de que se puedan establecer otras regulaciones de parte de las escuelas alianza en su autonomía y potestad de establecer su funcionamiento.

En resumen, entre los 19 derechos estipulados en el Artículo 9.01 de Derechos de los estudiantes se establecen derechos dirigidos a atender la individualidad del estudiante tales como en el inciso d: derechos de estudiantes dotados y servicios; el inciso f: ser evaluados y calificados a base de los criterios objetivos y razonables que oficialmente establezca el Departamento; y otros relevantes como el inciso g: recibir servicio de transportación y comedor escolar; inciso m: disfrutar de un entorno escolar seguro, inclusivo y dinámico e inciso s: No ser discriminado por discapacidad física o mental, ni por ser víctima de violencia , agresión sexual, acecho, ser un niño sin hogar (homeless) o cualquier otro discrimen.

Es importante mencionar que entre los derechos de los estudiantes se incluyen los incisos j, k y l, que están relacionados a los procesos de rendición de cuentas. En primer lugar, el inciso j: Que se evalúe periódicamente el desempeño del Director, personal docente y no docente de la escuela para constatar su ejecución en el cumplimiento de sus deberes y la relación de dicho desempeño con el aprovechamiento académico; el inciso k: Que se supervisen las labores del salón de clase adecuadamente, para asegurar su dirección y calidad, además del tiempo efectivo de enseñanza (time on-task) y se tomen las medidas correctivas necesarias para maximizar la calidad educativa impartida en la escuela. Finalmente, el inciso l: Maestros cualificados y en constante desarrollo profesional; que dominen claramente todas las destrezas de enseñanza de la materia que tienen la responsabilidad de impartir; con capacidad para mantener a los estudiantes enfocados en las tareas del día y con estrategias para atender los casos de estudiantes que se extravían en sus deberes, (Ley 85-2018).

Por otro lado, la ley establece que la filosofía del sistema educativo puertorriqueño está basada en la Constitución de Puerto Rico. También indica que la ley tiene su génesis en la Declaración Universal de los Derechos Humanos, proclamada por la Asamblea General de las Naciones Unidas en París, el 10 de diciembre de 1948, en su Resolución 217 A (III), como un ideal para todos los pueblos y naciones. La Ley 85 hace referencia particularmente al Artículo 26 de esta ley y puntualiza los aspectos siguientes:

toda persona tiene derecho a la educación, debe ser gratuita. 2. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento al respeto de los derechos humanos y a las libertades fundamentales. Y 3. Los padres tendrán derecho preferente a escoger el tipo de educación que habrá de darse a sus hijos

En cuanto a la filosofía educativa, la Ley 85 establece que el Departamento de Educación de Puerto Rico tiene la responsabilidad de garantizar que todos los puertorriqueños tengan acceso a una “educación liberadora, integral y pertinente que le sirva para desarrollarse plenamente en su vida” (Ley 85-2018, p. 6). La Ley 85 puntualiza que la escuela debe apoyar el desarrollo socioemocional de los estudiantes y permitir que los estudiantes encuentren o construyan un espacio propio en la sociedad. Este aspecto permite señalar que el “encontrar o construir” un espacio en la sociedad, no depende solo de las capacidades emocionales o sociales que tenga el estudiante, sino que depende de múltiples aspectos, como por ejemplo, por un lado, los conocimientos, capacidades, destrezas que tenga un estudiante sino también de qué posibilidad tiene de estudiar y de ser contratado en un trabajo, en un momento histórico en que las políticas económicas y de empleo limitan los espacios de trabajo y los beneficios marginales para que la persona pueda ver cumplidas sus metas profesionales y personales.

Maneras en que la política analizada facilita, obstaculiza o limita el que el PTSE cumpla con su finalidad. El efecto que pueda tener la política educativa de la Ley ESSA de 2015 en el PTSE del DE en Puerto Rico, dependerá del grado de participación de otros sectores que puedan aportar al plan educativo y de las determinaciones que tome el propio departamento, para cumplir con esta. La implementación de programas como SEL que tienen la expectativa de generar cambios de conducta en el estudiante como único factor para mejorar las condiciones de salud y seguridad en la escuela, y comprometer al PTSE en la operacionalización de este tendrá el efecto de limitar y obstaculizar que el PTSE cumpla su finalidad. Cabe señalar que para el éxito del programa se debe considerar la atención y garantía de otros elementos como son la provisión de materiales, equipo, servicios educativos de terapias, acomodos razonables, servicios de salud, tutorías, apoyo familiar, procedimientos disciplinarios justos y equitativos y educación

de calidad que sea inclusiva y promueva un sentido de pertenencia a la escuela. La participación de los líderes educativos será necesaria en otras instancias como estudios de investigación o proyectos legislativos que beneficien directa o indirectamente a los estudiantes y las familias.

Acerca de la Carta circular del PTSE de 2016-2017 y en qué sentido el documento o política analizada facilita, obstaculiza o limita el que el PTSE cumpla con su finalidad. La política presupone el que el profesional de trabajo social escolar intervenga con estudiantes, familias y comunidad escolar y comunidad en general mediante una metodología de intervención terapéutica. Esta metodología procura que a través de la terapia se atiendan aspectos del comportamiento que se le adjudican a problemas de la personalidad y/o de experiencias de trauma de diferentes tipos, los cuales necesitan ser manejados por el estudiante y su familia. La escuela, en sí misma, es una comunidad que presenta sus dinámicas en sus distintos componentes como lo son, los estudiantes, padres, maestros, personal escolar. Inclusive, la comunidad donde está ubicada la escuela puede ejercer una influencia positiva o negativa en esta. Por tanto, el profesional de trabajo social escolar necesita de las distintas metodologías y roles profesionales, para poder realizar una intervención que corresponda con el nivel del problema a atender. Además, la escuela es parte de un sistema de enseñanza público, el cual a su vez puede o no contar con los recursos necesarios para su funcionamiento. De manera similar, el estudiante es parte integral de una familia, la cual puede o no contar con lo necesario para apoyar su aprendizaje. Por último, el estudiante, la familia, la escuela y la comunidad son impactados por un sistema de gobierno colonial, basado en políticas neoliberales, el cual se enfrenta a procesos de ajustes económicos y cuyas decisiones gubernamentales impactan a todos los niveles anteriormente mencionados. Por tanto, la creación o la carencia de políticas sociales

comprendidas a nivel gubernamental, en materia de economía, educación y salud, afectará el desarrollo económico y social del estudiantado y sus familias, así como a la sociedad en general.

En cuanto a si la Ley 85, como política educativa, facilitará, obstaculizará o limitará el que el PTSE cumpla su finalidad, ésta circunscribe la intervención de los profesionales de trabajo social escolar al área socioemocional del estudiante. Esto implica que la política educativa de la ley 85 está dictando al PTSE el uso de una metodología de intervención directa con el individuo. Es decir, está estableciendo el rol hegemónico de la intervención clínica del trabajo social, en un ámbito como la escuela, donde confluyen diversas situaciones de orden social y donde se pueden aplicar metodologías de distintos niveles.

Cabe señalar, que la Ley 85, como política educativa estatal, debe estar alineada con la reciente política educativa federal de Por El Éxito de cada Estudiante (*Every Student Succeeds Act*), del 10 de diciembre de 2015, aprobada por el presidente Obama. El principal cambio que generó la Ley ESSA fue el requerir a los estados el añadir indicadores no académicos a sus sistemas de rendición de cuentas. La Ley federal *No Child Left Behind* requería a los estados la rendición de cuentas del aprendizaje de los estudiantes. En contraste, la nueva ley federal ESSA, amplía la rendición de cuentas acerca de las barreras que interfieren en el aprendizaje del estudiante y solicita a los estados establecer indicadores de medición de la calidad escolar o del éxito del estudiante.

En otras palabras, de acuerdo con la Ley ESSA, el Departamento de Educación le puede requerir a las escuelas el establecer indicadores para medir aspectos como, “compromiso del estudiante”, “compromiso del educador” o “clima escolar y seguridad”. Para medir estos indicadores las Oficinas Regionales Educativas podrán solicitar datos relacionados a “medición de la calidad de la escuela, clima escolar y seguridad, incluyendo datos estadísticos sobre

suspensiones escolares, expulsiones, arrestos relacionados a la escuela, estudiantes referidos a la policía, ausentismo crónico (justificado o injustificado), incidentes de violencia, incluyendo el acoso y el hostigamiento” (*National Center for Mental Health in Schools*, 2016, p 2). Estas nuevas exigencias de la Ley ESSA, pueden significar responsabilidades y procesos de rendición de cuenta adicionales a los profesionales de trabajo social en las escuelas, por cuanto en sus roles intervienen con varios aspectos de los que estaría midiendo la ley y por el que se requeriría cumplimiento. Es decir, se podría requerir que el PTSE cumpla con unas métricas para reunir datos sobre servicios relacionados al indicador que establezca la escuela, lo que tendría el efecto de modificar la finalidad y el rol del profesional de trabajo social en el contexto escolar.

Construcción léxico gramatical. En cuanto a la construcción léxico gramatical de la Ley ESSA, en la Parte C, que se refiere a la expansión de oportunidades mediante escuelas chárteres de calidad, sección 4301 establece:

improve the United States education system and education opportunities for all people in the United States by supporting innovation in public education in public school settings that prepare students to compete and contribute to the global economy and a stronger Nation (p 193).

En esta oración el uso del verbo mejorar es clave para dejar establecido de manera implícita la percepción de quienes redactaron la ley en torno a que las escuelas chárteres son la manera de mejorar el sistema educativo público porque proveen oportunidades educativas y preparan los estudiantes para que compitan y contribuyan en la economía global. El utilizar la voz pasiva en la oración permite la aceptación de la escuela chárter por el argumento establecido en la ley. Del punto #1 al 8 en esta sección, la ley se encarga hacer la provisión de todas áreas necesarias para el funcionamiento de la escuela chárter. Por ejemplo, se establece (1) Proveer

asistencia financiera para la implementación de la escuela chárter.; (2) Aumentar la cantidad de escuelas chárter de alta calidad en Estados Unidos.; (3) Evaluar el impacto de la escuela chárter en la ejecución académica del estudiante, familias y comunidades.; (4) Proveer apoyo a los Estados para que provean las mismas condiciones de financiamiento de las facilidades que proveen a las escuelas del sistema público. (6) Expandir la oportunidad de los niños con impedimentos, aprendices del inglés, estudiantes tradicionalmente desatendidos para que asistan a una escuela chárter y reúnan los restantes estándares académicos estatales.; (7) Apoyar los esfuerzos para fortalecer los procesos de autorización de las chárter para mejorar el desempeño en la administración, incluyendo la transparencia, monitoreo y vigilancia (incluyendo auditorías financieras) y evaluación de tales escuelas y (8) Apoyar la calidad, rendición de cuentas, y transparencia en el desempeño operacional de las agencias autorizadoras de las chárter públicas, incluyendo las Agencias Educativas Estatales y otras entidades autorizadoras.

En la Carta Circular del PTSE de 2016, se presenta una definición de lo que es el trabajo social escolar según la Asociación Nacional de Trabajo Social (NASW), en la que se define el TSE como:

un área compleja y especializada de la práctica que focaliza en el desarrollo y el fortalecimiento de competencias sociales, emocionales y conductuales en el estudiante para promover el ajuste balanceado de este. Estas acciones sirven como puntal para el desarrollo de destrezas académicas, que redunden en un mejor aprovechamiento escolar, en la formación de un sentido de pertenencia del estudiante hacia el contexto escolar y en la alianza de participación y perdurable entre la escuela, las familias y la comunidad (Carta Circular del PTSE-2016, p. 2).

Al analizar la definición y observar que en esta se ubica la referencia al autor al finalizar el segmento de la oración que establece que “el TSE se define como un área compleja y especializada de la práctica”, precisamente el ubicar la referencia del autor al finalizar la oración, sugiere el entendido de que el resto de la oración que focaliza en “el desarrollo y el fortalecimiento de competencias sociales, emocionales y conductuales en el estudiante para promover el ajuste balanceado de este”, se asume como que la definición es reconocida y validada por la Asociación Nacional de Trabajo Social (NASW).

Acerca de la construcción léxico gramatical de la Ley 85 de Reforma Educativa de 2018, en la exposición de motivos se encuentra un párrafo que permite demostrar el uso de la construcción léxico gramatical. El Párrafo lee como sigue a continuación:

inevitablemente los factores socioeconómicos inciden sobre el proceso educativo y de aprendizaje de los estudiantes. El rezago educativo y la limitación de futuras oportunidades laborales fomentan la desidia educativa de los estudiantes y la deserción escolar del Sistema de Educación Pública. Esta situación lamentable, se da en un contexto económico y laboral en el cual las industrias existentes y emergentes exigen del capital humano un mayor dominio académico, con creatividad, que pueda trabajar en grupos, con ideas innovadoras y dominio tecnológico. Ante un mundo globalizado es inminente la formación de ciudadanos que desarrollen las competencias necesarias. La modalidad de educación a distancia permite conocer e interactuar con ese mundo desconocido convirtiendo al estudiante en un ciudadano sin limitaciones geográficas.

La palabra inevitablemente es un adverbio, que ejerce de promover la idea de que no se pueden controlar los efectos que tienen los factores económicos en la educación. En la segunda oración se identifican los elementos del rezago educativo y la limitación de futuras

oportunidades laborales, como los responsables de la deserción escolar, el segundo elemento como el resultado del primero, el cual a la vez tiene el efecto de responsabilizar al estudiante por la deserción escolar. En este caso, se identifica la voz activa por cuanto es el sujeto es el que actúa sobre el objeto en la oración. La tercera oración funciona como un conector de ideas porque introduce la idea del dominio tecnológico, que es la que permite la conexión con la oración final y la que le precede. La última oración queda justificada la idea de la educación a distancia como una modalidad de enseñanza válida y necesaria.

Capítulo IV Resultados Análisis Verbalizaciones

Una vez analizadas las leyes, cartas circulares y manuales del Programa de Trabajo Social Escolar (PTSE) que fueron seleccionados entre los años 1986 y el 2018, se presentan los resultados obtenidos de la información recopilada durante las entrevistas a profundidad y los grupos focales que fueron realizados. El análisis de las entrevistas a profundidad y grupos focales se realizó asignando categorías a priori que surgieron de las preguntas de investigación elaboradas para la recopilación de información. Además, como a partir de la propia investigación surgieron nuevas categorías de las verbalizaciones de los y las participantes.

Descripción de los participantes

Las entrevistas a profundidad se les realizaron a tres exsecretarios que bajo su incumbencia se emitió política pública para el funcionamiento del PTSE y del cual la investigadora tuvo acceso a la política pública generada. También, incluyó a profesionales del Trabajo Social Escolar (TSE) que ocuparon posiciones de dirección y supervisión en el PTSE en el Departamento de Educación (DE), para los años en que las políticas públicas fueron emitidas. La muestra de expertos también, incluyó a profesionales de TSE que se encuentran laborando actualmente o que laboraron en el DE en la década de los años ochenta y noventa, que cuentan

con un mínimo de 10 años de experiencia de trabajo o de haberse retirado no más de 10 años del DE de Puerto Rico. Los ex secretarios de Educación de Educación que participaron en la investigación ocuparon el cargo en tres periodos específicos: del 2001 al 2004, del 2005 al 2008 y del 2013 al 2016. La mayoría de las exdirectoras y directoras del Programa de Trabajo Social entrevistadas ocuparon el cargo en el DE entre el 1985 al 2020, por más de dos años. Se realizaron dos grupos focales. Las profesionales de trabajo social que participaron de los dos grupos focales realizados se describen a continuación. Las profesionales de TSE que participaron de los grupos focales ocupan el puesto de TSE en el sistema de educación pública de Puerto Rico, por más de dos años, mantiene vigente la licencia de trabajo social y colegiación del Colegio de profesionales de Trabajo Social de Puerto Rico. La mayoría de las profesionales de TSE que participaron en esta investigación posee un mínimo de 13 a 26 años ejerciendo en dos o más niveles educativos elemental, intermedia y superior). Solo dos profesionales de trabajo social poseen experiencia en un solo nivel de enseñanza. Una de las profesionales de TSE posee 15 años de experiencia laborando en una escuela de nivel intermedio y actualmente está retirada. La otra profesional de TSE posee 26 años de experiencia laborando en una escuela de nivel elemental. Las Tablas 6 y 7 resumen los datos de todas las personas que participaron del estudio.

Categorías de análisis

Para analizar la información recopilada durante las entrevistas a profundidad y los grupos focales, se elaboraron categorías de análisis partiendo de las preguntas guías que se formularon a las personas participantes. Durante las entrevistas y grupos focales surgieron categorías emergentes que no se anticiparon como parte de las preguntas de investigación que se habían formulado. Las categorías de análisis principales fueron: *Políticas educativas y derecho a la educación, Discurso en la política pública del Programa de Trabajo Social Escolar (PTSE),*

Ejercicio profesional de trabajadores/as sociales escolares y derechos educativos y PTSE y derechos educativos. La Tabla 8 resume todas las categorías y subcategorías del estudio.

Tabla 7*Resumen de los datos de las personas participantes de las entrevistas a profundidad*

Participante	Puesto que ocupó	Escenario laboral en que laboró	Código
Participante 1	Secretario Educación	Oficina del secretario	César Rey
Participante 2	Secretario Educación	Oficina del secretario	Rafael Aragunde
Participante 3	Secretario Educación	Oficina del secretario	Rafael Román Meléndez
Participante 4	Supervisora PTSE	Secretaría Auxiliar de Servicios de Apoyo al Estudiante	Ángeles López Isales
Participante 5	Supervisora PTSE	Secretaría Auxiliar de Servicios de Apoyo al Estudiante	Anna Crespo
Participante 6	Supervisora PTSE	Secretaría Auxiliar de Servicios de Apoyo al Estudiante	Carmen J. Rivera
Participante 7	Supervisora PTSE	Secretaría Auxiliar de Servicios de Apoyo al Estudiante	Inés Rivera
Participante 8	Supervisora PTSE	Secretaría Auxiliar de Servicios de Apoyo al Estudiante	Marilú Cintrón
Participante 9	Supervisora PTSE	Secretaría Auxiliar de Servicios de Apoyo al Estudiante	Roberto Montañez
Participante 10	Supervisora PTSE	Secretaría Auxiliar de Servicios de Apoyo al Estudiante	Gloria Collazo

Tabla 8 Resumen de los datos de las personas participantes de los dos grupos focales

Participante	Puesto que ocupó	Escenario laboral en el que labora o ha laborado	Grado académico alcanzado/ Especialidad	Años de experiencia laboral como TSE en el DE	Código
Participante 1	TSE	Intermedia (experiencia en nivel elemental y superior)	Maestría en trabajo social/Doctorado en psicología	13	TSEGF-1
Participante 2	TSE	Intermedia (experiencia en nivel elemental)	Maestría en trabajo social/Administración y supervisión en trabajo social	15	TSEGF-2
Participante 3	TSE	Intermedia (experiencia en nivel elemental y superior)	Maestría en trabajo social/Administración de agencias de servicios humanos	20	TSEGF-3
Participante 4	TSE	Elemental (experiencia en nivel superior)	Maestría en trabajo social clínico/ (15crs.) Adm. y Sup. Agencias sociales/121crs. Administración escolar	15	TSEGF-4
Participante 5	TSE/ retirada	Intermedia	Maestría en trabajo social/Doctorado en trabajo social: Análisis de políticas sociales	15	TSEGF-5
Participante 6	TSE	Elemental	Maestría en trabajo social clínico/Doctorado en trabajo social (en proceso)	26	TSEGF-6
Participante 7	TSE	Elemental (experiencia en nivel superior)	Maestría en trabajo social/Administración y supervisión en trabajo social	27	TSEGF-7

Tabla 9*Resumen de las categorías*

Categorías	Definiciones	Subcategorías
Políticas educativas y derecho a la educación	Opinión de las personas participantes acerca de las políticas educativas vigentes y su relación con el derecho a la educación	<ul style="list-style-type: none"> • Expectativas de contribución a la educación del país • Cambios propiciados por la política y derechos educativos <ul style="list-style-type: none"> ○ Sub subcategoría: Reforma Educativa • Contexto histórico y cambios en el derecho a la educación <ul style="list-style-type: none"> ○ Sub subcategoría: Política partidista • Efecto de la política educativa y del contexto del PTSE <ul style="list-style-type: none"> ○ Sub subcategoría: Rol del profesional de trabajo social en el escenario escolar ○ Sub subcategoría: Precariedad de recursos • Efecto de la política educativa en reproducción o transformación de la desigualdad social en la sociedad puertorriqueña
Discurso en la política pública del PTSE	Conceptualización del estudiante, la familia y demandas de servicio al profesional de trabajo social en el escenario educativo	<ul style="list-style-type: none"> • Política pública del PTSE y concepciones acerca del estudiante • Política pública del PTSE y concepciones acerca de familias • Política pública del PTSE y concepciones acerca de las demandas de servicio a TSE • Fundamentos ideológicos, objeto de intervención y metodología de intervención en TSE <ul style="list-style-type: none"> ○ Sub subcategoría: Intervención terapéutica en el contexto escolar ○ Sub subcategoría: Intervención terapéutica como dispositivo de poder • Cambios en el PTSE y derechos educativos <ul style="list-style-type: none"> ○ Sub subcategoría: Federalización del PTSE

<p>Ejercicio profesional de trabajadores/as sociales escolares (TSE) y derechos educativos</p>	<p>Opinión acerca del ejercicio profesional de TSE y la promoción de los derechos los y las estudiantes</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Pertinencia del PTSE para la política educativa <ul style="list-style-type: none"> ○ Sub subcategoría: Condiciones laborales del TSE ● Pertinencia del PTSE para el derecho a la educación de los y las estudiantes ● Política pública del PTSE, visión y finalidad del trabajo y práctica profesional ● Política pública del PTSE, funciones delegadas y práctica profesional ● Política pública del PTSE, metodologías establecidas y práctica profesional ● Política pública, recursos asignados y práctica profesional ● Política pública, autonomía y práctica profesional ● Efecto del PTSE en la reproducción o transformación de la desigualdad social en la sociedad puertorriqueña
<p>PTSE y derechos educativos</p>	<p>Conceptualización de los elementos necesarios para un TSE que se fundamente en el derecho a la educación</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Política Pública del PTSE, objeto de intervención profesional y derechos educativos ● Política Pública del PTSE, medios, instrumentos o recursos de trabajo y derechos educativos ● Política Pública del PTSE, finalidad del PTSE y derechos educativos

Análisis de hallazgos por categorías y subcategorías

A continuación, se presentan los resultados obtenidos de la información recopilada durante las entrevistas a profundidad y los grupos focales a partir de las categorías de análisis establecidas para analizar las políticas educativas y el derecho a la educación en Puerto Rico.

Políticas educativas y derecho a la educación

Para propósitos de las entrevistas se definió la categoría *Políticas educativas y derecho a la educación* como la opinión de las personas participantes acerca de las políticas educativas vigentes y su relación con el derecho a la educación. En esta se incluyeron las subcategorías: (a) expectativas de contribución a la educación del país; (b) cambios propiciados por la política y derechos educativos; (c) contexto histórico y cambios en el derecho a la educación; (d) efecto de la política educativa y del contexto socioeconómico y social en la configuración del PTSE; y (f) efecto de la política educativa en reproducción o transformación de la desigualdad social en la sociedad puertorriqueña.

Expectativas de contribución a la educación del país. En las entrevistas a profundidad con los ex secretarios de educación estos expresaron cuáles eran sus expectativas de contribuciones que podría hacer con su trabajo en el DE. Entre estas mencionaron el poder cambiar paradigmas de educación, articular estrategias administrativas de trabajo y generar políticas públicas dirigidas a la retención escolar. En cuanto al cambio de paradigma, el profesor César Rey Hernández expresó:

mi inspiración, lo dije desde el principio, era mirar más una visión hostosiana de la educación. Pensaba en una formación más holística del ser humano, de la persona, donde las artes y la literatura fueran tan importantes como la ciencia y la tecnología. La capacitación física y el espacio educativo fuera un centro de comunidad, no de ocho a tres

u ocho a dos y media, sino que tuviera una visión comunitaria, donde la escuela fuera un centro de recreación, inclusive de alfabetización.

El doctor Rey Hernández aspiraba a integrar al departamento un paradigma hostosiano con énfasis en una educación holística y en la formación de vínculos entre las escuelas y las comunidades. Su aspiración era poder contribuir al fundamento filosófico y paradigmático de la educación. En contraste, tanto el doctor Rafael Aragunde como el profesor Rafael Román Meléndez expresaron querer contribuir a asuntos puntuales de carácter administrativo que en sus respectivos contextos eran preocupaciones importantes. En el caso del doctor Rafael Aragunde, su interés era de contribuir con la articulación de los trabajos en el departamento, particularmente porque reconocía el contexto político y no quería venir con su propia agenda. Aragunde argumentó que:

bueno, en ese momento me parecía que se necesitaba a alguien que pudiera tranquilizar las aguas y articular una estrategia, que pudiera superar el partidismo y politiquería que frecuentemente caracterizan al DE. [...] A mí siempre me pareció que yo no podía ir con una agenda, es decir, ya pues que en los 3 años y medio que yo estuve, me parecía, lo que lo que se tenía que buscar era, articular los trabajos del departamento. Me veía a mí mismo más como un coordinador de los trabajos que tanta gente lleva a cabo en el departamento y tenía muy pocas esperanzas de que yo como individuo, realmente pudiera afectar para mejorar el proceso de educación. Sí entendía que yo le aportaba una dimensión académica intelectual, pues siempre fue esa mi gran preocupación, insistir en que lo más importante del departamento es lo académico.

Al igual que el doctor Aragunde, el profesor Rafael Román Meléndez, expresó su preocupación por el área administrativa, pero en su caso, estaba dirigida a la expectativa de poder generar políticas públicas que contribuyeran a la retención escolar. Román expresó que: así que, lo vi como una oportunidad de cómo podíamos mirar esa estructura departamental y ver cómo podíamos alinear políticas públicas que fueran dirigidas al salón de clase, a las escuelas. Mi preocupación genuina fue cómo trabajamos con políticas públicas que ayudaran a trabajar la retención escolar.

Las expectativas de contribución de los tres exsecretarios entrevistados presentan contrastes y similitudes. El doctor Rey Hernández tuvo la expectativa de contribuir a cambiar el paradigma de la educación, desde una visión hostosiana, la cual mira la educación como instrumento para poder formar una conciencia ciudadana que luche por la libertad y la justicia, y promueve un desarrollo integral, considerando las artes y las letras. En el caso del doctor Rey Hernández, se podría decir que como hostosiano tenía un interés personal de contribuir con cambios fundamentales de orden principalmente académico, no solo gestión administrativa. En contraste, el doctor Aragunde, afirmó su rol como administrador, o coordinador, que no debía imponer su propia agenda intelectual, particularmente teniendo como contexto, que su nombramiento y dirección en el DE, ocurrió bajo luchas político- partidistas, que se generaron bajo el gobierno compartido de Aníbal Acevedo Vilá, del Partido Popular Democrático y una legislatura dominada por el Partido Nuevo Progresista. A pesar de esto, entendía que contribuía a fortalecer la dimensión académica en tanto se logra mejorar los procesos. Al igual que el doctor Aragunde, el Profesor Rafael Román, se concentró en su rol como administrador. Pero en su caso tenía un interés particular, generar políticas y protocolos, dirigidos a atender la retención escolar, lo que se concebía como uno de los principales problemas del DE.

En cuanto a las expectativas de contribución desde la posición de Supervisores o directores del PTSE, la mayoría de las entrevistadas, hicieron expresiones relacionadas a funciones o roles esperados de la posición de director del PTSE, enmarcados en aspectos como supervisión, consultoría, capacitación y enlace de recursos. Las restantes ex supervisoras, se expresaron en torno a la necesidad de un cambio de visión acerca de la profesión de TSE, que incluye aspectos de la identidad profesional y al cambio de la imagen profesional, tanto a nivel interno, en la comunidad escolar, así como externo, en la comunidad en general y desde el propio profesional de TSE.

Es importante destacar, que, entre los argumentos expresados, relacionados a la función de un director de PTSE, la doctora Ángeles López Isales, ex directora del PTSE asumió su posicionamiento, en torno a la necesidad de nombramiento de un director para el PTSE y de profesionales de trabajo social. En particular la directora expresó que:

en ese entonces, no habían asignado un director de Trabajo Social a nivel central, y fui invitada a traer como yo podía contribuir a que el programa mejorara, y fui a esa entrevista con el Señor Ramón Ramos Alvarado, que en ese entonces era Secretario Auxiliar de Servicios al Estudiante. En esa ocasión yo le expliqué a él, que era necesario que se nombrara un director, porque estábamos sin director. Lo único que teníamos eran los supervisores a nivel regional y ninguno de ellos quiso asumir la responsabilidad de dirigir el programa, Entonces, él me manda a buscar y yo asisto a esa reunión sin hacer ningún compromiso, simplemente trayendo las preocupaciones que yo tenía del programa, como, algunas cosas que yo entendía que se podían hacer, porque yo las había realizado en el distrito escolar donde yo trabajaba, que era Loíza y le traje lo del programa que hicimos de la escuela para padres. Además, le traje la necesidad de que

hubiera más trabajadoras sociales en Loíza, porque teníamos un problema de deserción escolar (López).

La doctora Ángeles López Isales, quien fuera directora en el PTSE en el año 1985, contribuyó a plantear en el DE la necesidad de un director para el PTSE, plaza que ocupó y también, reclamó la necesidad de nombramiento de trabajadores sociales escolares adicionales, debido al problema de exclusión escolar.

En esa misma línea, la señora Inés Rivera, una de las exdirectoras, expresó tener la expectativa de contribuir en aspectos relacionados a sus funciones de supervisora, específicamente a los roles de supervisión, consultoría, enlace de recursos. A tales efectos expresó:

Siempre he pensado que al trabajador social escolar le falta la supervisión [...], pero los supervisores se fueron retirando o dejando el puesto y se congelaron los puestos. Hasta el nivel que, en el 2004, solamente quedaba una supervisora. Entonces nosotros necesitamos ese apoyo, ese tener con quien consultar día a día. Nosotros somos los apaga fuego de las escuelas. Entonces, de primera instancia, era una prioridad para mí el tratar de rescatar, porque estaban los puestos, si estaban congelados, yo puedo hacer, pensaba yo. Porque es un monstruo el departamento. Entonces hay que aclarar, quizás lo que hace más cuesta arriba la labor de cualquier director de programa es que el departamento no es una agencia de servicios sociales.

Por su parte, la señora Gloria Collazo, tenía el interés en contribuir en la capacitación de los profesionales de TSE, en las destrezas de intervención con estudiantes y familias. La señora Collazo argumentó que:

bueno, cuando yo acepté dirigir el programa, una de las áreas que me parecían medulares, es la capacitación en el área socioemocional, en destrezas de manejo con nuestros estudiantes, con la familia, estudiantes de alto riesgo. Poder identificar recursos para lo que yo llamo recapacitación, afinar destrezas en esa área, donde podamos ciertamente apoyar a los estudiantes, ayudarlos a lidiar con los asuntos trascendentales, con los issues de familia que experimentan en el hogar, que pueden incidir obviamente sobre su desempeño académico. Apoyar a los compañeros trabajadores sociales en el ejercicio de su tarea como TS, ofreciendo asistencia, consultoría, para responder a las necesidades actuales de nuestros estudiantes y sus familias (Collazo).

Un asunto particular que preocupó a la Señora Anna Crespo, ex supervisora del PTSE fue el reforzar la identidad y cambiar la imagen profesional, en cuanto a la percepción que se tenía en el DE, acerca de las funciones de los profesionales de TSE. La señora Anna Crespo, ex supervisora del PTSE, desde el año 2001 al 2004, expresó lo siguiente:

yo diría que unas de las primeras áreas que yo entendía que se necesitaba trabajar era que se reconociera al trabajador social, como un profesional, que se entendiera a nivel de la división, no a nivel de la dirección, sino en todos los niveles. Tanto en el núcleo escolar, superintendente, región y nivel central, se conociera lo que realmente significaba el trabajo social, porque una de las cosas que yo había observado, es que el TS lo usaban para muchas cosas diferentes y no necesariamente estaba dirigida a mejorar la calidad de vida del estudiante, tanto como a resolver situaciones particulares que se podían dar dentro de una escuela (Crespo, 11-16).

De manera similar, la Dra. Marilú Cintrón, ex supervisora del PTSE argumentó acerca de asuntos vinculados a la identidad profesional. A tales efectos expresó:

mi intención era reclamar nuestro espacio profesional dentro de las escuelas y que se reconociera que el TS no es un tapa roto, ni un apagafuegos en las aulas escolares o en los planteles o en el sistema. Que nosotros éramos una profesión especializada y que nosotros teníamos unas tareas, que cumplir conforme a lo que era nuestra preparación.

En este mismo tema de la identidad e imagen profesional, el señor Roberto Montañez, presenta otros elementos, y argumenta la necesidad de un cambio de imagen profesional, no solo al interior de la agencia sino también, para la comunidad escolar, particularmente la imagen y la confianza que él o la profesional podría desarrollar con el estudiantado. A tal efecto expresó:

pero lo primero que vino a mi mente es hay que cambiar la imagen profesional, apoderar a nuestros compañeros para que puedan proyectar como agente de apoyo, de ayuda y no necesariamente con la imagen tergiversada o errónea que muchas veces la gente tiene, que es simplemente personal donde interviene, quita muchachos, que reportan situaciones que ocurren en los hogares, cuando se enteran en la escuela. Esa imagen era la que yo quería, a nivel interno y externo del sistema. Otro de los aspectos es que el compañero de Trabajo Social vea esto como un trabajo de equipo, que a pesar de que estamos inmersos en un sistema educativo, que no es una agencia social, ni una agencia de apoyo emocional directamente educativa, puedan, impartir la confianza en los estudiantes especialmente. De que puedan acudir a nosotros en cualquier momento, porque muchas veces, la misma circunstancia programática, nos aleja porque estamos inmersos en los casos, en las situaciones que surgen de momento, y no necesariamente quizás dedicamos el tiempo a reflexionar, sobre, cómo yo me proyecto, dentro de mi escuela, contribuir a que ese niño se acerque a mí y en muchas ocasiones los directores de las escuelas, sin mala intención, procuran pedir apoyo en situaciones, un poquito punitivo y si el

profesional no está claro, no conoce su visión dentro del sistema, pues puede que cree una imagen errónea al resto de la población. (Montañez).

En síntesis, las ex supervisoras y ex supervisor del PTSE en general intentan contribuir con los procesos de dirección y administración del programa desde nivel central, comenzando con la necesidad planteada por la doctora Ángeles López Isales de tener una persona en la dirección del PTSE. Por otra parte, se enfatizó en la capacitación profesional, así como la supervisión y asesoría necesarios para apoyar la acción profesional en el ámbito escolar. También, es de particular interés la preocupación expresada por varias de las personas entrevistadas con respecto a reforzar la identidad y cambiar la imagen del profesional de trabajo social. Las expresiones denotan preocupación por la falta de conocimiento que se tiene a todos los niveles con respecto a las funciones y el rol del trabajo social en las escuelas, incluyendo las relaciones que se forjan con el propio estudiantado. El interés por “reclamar un espacio o reconocimiento” o por “apoderar” profesionales para que se “proyecten” de otra manera hacia la comunidad escolar, son indicativos de al menos tres preocupaciones: (1) que estudiantes, docentes y personal administrativo no conozcan las funciones o el rol de trabajo social en el escenario escolar; (2) que el profesional no logre entablar relaciones profesionales con el estudiantado; y (3) que estas problemáticas están vinculadas a carencias, inseguridades o falta de poder del propio profesional de trabajo social que no se proyecta de manera correcta o que no reclama o no sabe reclamar su espacio.

Cambios propiciados por la política y derechos educativos. Esta categoría fue seleccionada a priori y de esta surgió la categoría de *reforma educativa*. Acerca de los cambios propiciados por la política educativa de la Ley 149, Ley Orgánica del DE de Puerto Rico, aprobada en el año 1999 y los derechos educativos del estudiante, los tres Exsecretarios de

Educación entrevistados, consideraron la política educativa de la Ley 149, una ley apropiada en su finalidad de fomentar la autonomía escolar, administrativa y docente, la participación de padres y estudiantes y la conversión en escuelas de la comunidad. En particular, el exsecretario Rafael Aragunde expresó:

la Ley 149 recogía bastante de lo que se discutió sobre la educación en Puerto Rico en los años 70, 80 y en los años 90, desde que se empezó a hablar de la reforma educativa bajo Hernández Colón, a principios de los años 70 (Aragunde, 35-38). Entonces el ambiente era, articular una estrategia para que hubiera continuidad con la universidad. Para que se usaran los recursos de manera articulada. Que las escuelas realmente se identificaran con las comunidades. Esa era la idea, que se reconociera la importancia del estudiante. El estudiante tenía que ser lo primero, después el maestro, así iba hasta llegar a las estructuras administrativas. Ese orden para dividir la ley. Así es que había muchas preocupaciones, mucho interés, en por fin tener una ley, que recogiera las preocupaciones del país y que agilizara entonces la solución de los problemas (Aragunde).

De manera similar, el exsecretario Rafael Román expresó que a la aprobación de la Ley 149, le antecede la Ley 68, y la creación del Instituto de Reforma Educativa, la cual entiende que abrió la oportunidad de crear proyectos piloto, en su interés de implementar la autonomía escolar y que este proceso contribuyó finalmente a la aprobación de la Ley 149 en el año 1999. En cuanto a los cambios implementados por la Ley 149, el profesor Rafael Román expresó lo siguiente:

en términos de cambio fundamental, se creó la región educativa que no existía y estaban más bien los distritos escolares. Y si bien es cierto que siempre ha habido un debate de si eso fue bueno o no, los distritos tenían mayor autonomía. Las regiones educativas le

quitaron la autonomía a los distritos y los distritos pasaron a ser un ente de facilitación docente, nada más, y le quitaron el rol administrativo y ese rol administrativo pasó a la región educativa. [...] Claro, del '93 al 2018 han cambiado muchas cosas. Había más de 1,700 escuelas en el '93. Hoy se ha traducido a más de la mitad de esa cantidad de escuelas. Igual que con la población estudiantil y esos fueron los cambios fundamentales. Lo otro en términos de servicios al estudiante, quizás uno de los cambios de la ley más importantes, la Ley 149, fue el rol, el cambio este de los famosos supervisores a esto de facilitador docente. Son dos cosas, son dos enfoques bien distintos. El facilitador docente es una persona que tiene un rol de asistencia técnica al maestro, al trabajador social.

El profesor Román resume los cambios generados por la política educativa, como la disminución drástica de la cantidad de escuelas, comparando la cantidad de escuelas que tenía el DE en los años noventa versus la cantidad que tiene ahora, producto de los cambios de políticas federales y estatales. También, señala la reestructuración organizacional de los niveles educativos de distrito, región educativa y las nuevas funciones que adscribe la ley, lo cual tuvo un impacto en el tipo de asistencia que el personal docente recibía del distrito.

En cuanto a las profesionales de trabajo social escolar participantes de grupo focal estas se expresaron en torno a los cambios propiciados por las políticas educativas de la Ley 68, del 1990, Ley Orgánica del DE y de la implementación de la Ley 18, para el Desarrollo de las Escuelas de la Comunidad, de 1993. Una de las profesionales de trabajo social argumentó que: mi experiencia ha sido en el 93, que estaba la Ley 18. Fue ahí esta lucha, pues por las dos vías, la privatización, más escuelas de la comunidad. Cuando yo iba a trabajar a la escuela, esa escuela estaba como escuela de la comunidad. Como yo veo que estas políticas educativas federales y estatales han afectado de una manera u otra, pues mira,

incide, porque recuerda que nuestras políticas públicas están transversadas por las políticas federales. Lamentablemente, cuando se implementa una ley federal, les dan prioridad a unos programas en específico. Lo que yo veo es que el DE agarra esas políticas o esos programas que van a generar dinero, de donde puedan sacar dinero, lo implementan. Así que no necesariamente es que sea nuestra necesidad, porque las políticas federales se establecen verdad para unas situaciones a nivel de Estados Unidos que nuestra idiosincrasia es totalmente distinta y se implementan e el Departamento de Educación esas políticas. Porque esas políticas van a generar y va a permitir que yo pueda solicitar unos fondos, allegar unos fondos al Departamento de Educación y no necesariamente que esa sea nuestra necesidad y eso lo vemos cuando cambian las políticas federales, cambian los programas. (TSEGF-6).

La participante del grupo focal hace referencia a su experiencia cuando se aprueba la Ley, 18 de Escuelas de la Comunidad, en cuanto a la lucha por evitar la privatización, que se promovía mediante las escuelas de la comunidad. La participante argumenta sobre la aplicación indiscriminada de programas federales en el DE por la finalidad de obtener los fondos federales. La participante plantea la importancia de seleccionar programas federales que sean afines con las metas programáticas del DE de Puerto Rico, aunque eso signifique no obtener los fondos, pero resulte en un proceso de afirmación nacional y cultural.

Otra de las participantes del grupo focal argumenta acerca de los elementos que incluye la Ley 18, del 1993 y que se utilizan como justificación para la aprobación de ley, y para articular la privatización de escuelas. A tales efectos informó que:

en 1993, realmente fue el año que se estableció la Ley 18, que se pusieron, qué se yo cuantas escuelas eran, una de ellas era de San Germán. Me acuerdo, que eran unas

escuelas que después terminaron en la Ley 149, que eran las escuelas de la comunidad. Entonces, es el momento en que se está estableciendo la descentralización de las escuelas. Siempre se hablaba de un problema burocrático y se utilizó eso de argumentación para que entonces se descentralizaran, y que las escuelas desarrollaran autonomía para incidir sobre el currículo, la administración, el uso del presupuesto y la filosofía. Y que, en cada escuela, hubo unos adiestramientos de parte del departamento y no se terminó el proceso. Pero ciertamente nosotros en medio de esa descentralización que estaba en tensión con el mercado porque, la descentralización era para facilitar la privatización de unas áreas que estaban tradicionalmente en manos del departamento. Los adiestramientos de maestros, los servicios de lo que se llamaba Programa de Educación Especial, en aquella época. Los contratos de construcción en las escuelas. Realmente es la privatización y empieza el lucro. Pero además empieza la corrupción. Es la época de Víctor Fajardo. En ese sentido, la política federal y estatal también, nosotros estábamos recibiendo todavía lo que quedaba de la visión aquella de la reforma educativa, de la Ley 68, que se hablaba de que se necesitaba una reforma (TSEGF-5).

La participante de grupo focal nos explica que para cuando se aprueba la Ley 18, de Desarrollo de Escuelas de la Comunidad se hablaba de un problema de burocracia en el DE y de la necesidad de que las escuelas contaran con la autonomía necesaria para su funcionamiento.

La Ley 149 del 1999 se reconocía como “la ley que cumpliría el mandato y culmina el proceso de reforma estructural y funcional del Sistema de Educación Pública de Puerto Rico” (Historia de la Reforma Educativa, 1999, p. 13). No obstante, los tres exsecretarios de Educación ofrecieron sus argumentos acerca de los diferentes factores, que afectaron el proceso de

implementación de la Ley 149. En primer lugar, el doctor Rey se expresó acerca de las dificultades que la Ley 149 trajo a las escuelas:

la gerencia que suponía esa ley apenas comenzaba. Para ser Escuela de la Comunidad, había que capacitarse, había que adiestrarse, y desgraciadamente, por otras razones que no vienen al caso, por un dictum, se determinó que todas las escuelas eran Escuelas de la Comunidad. Así que, de golpe y porrazo, le cayeron a los directores de escuela cuatro convenios colectivos, la administración de un presupuesto, para lo que no necesariamente se había estado trabajando o capacitando. Y comunidades que eran desproporcionadamente grandes algunas de ellas, carentes de recursos y con unas limitaciones de infraestructura significativas. Así que, la bondad de la ley nadie la cuestiona. Yo creo que la instrumentación, la capacitación y ciertamente el tiempo que había para hacer eso, no fue, no era el adecuado y eso trajo unos problemas sin duda alguna.

Lo expresado por el doctor Rey Hernández revela que la implementación de la ley se realizó sin el tiempo y adiestramiento suficiente al personal escolar y sin los recursos humanos necesarios para cumplir los deberes adicionales que imponía la ley a los directores y al personal escolar.

Con respecto al doctor Aragunde, este asumió la dirección del DE, luego de finalizar el Doctor Rey, por el cambio en el gobierno en el año 2004. Aragunde expresó su visión acerca de las leyes 68 y Ley 18, así como su opinión en torno a la implantación de la Ley 149:

como algo positivo, algo que impulsaba la entrada de las escuelas en la comunidad y daba participación. No tanto, como pasaba con la Ley 68, una ley del 1990, que me pareció una buena ley. La misma Ley 18 de 1993 también, me parecía, una buena, mejor. Leyes

que abrían espacios. No quiero decir nada más, que abrían espacios que un poco, la Ley 149, cerraba, pero dentro de todo lo que hay en Puerto Rico y las dinámicas que se dan y lo que ya todos conocemos, pues la 149 era una ley que a mí me parece que estaba todavía por implantarse. Uno no la pudo implementar del todo, pero me hubiera gustado poderla implantar,

Según el doctor Aragunde, luego de seis años de aprobada la Ley 149, ésta estaba todavía por implantarse, aspecto que le hubiera gustado lograr. El doctor Aragunde reconoció que el contexto político, económico, y social y las dinámicas que ocurren en el DE, imposibilitaron la total implementación de la ley. El doctor Aragunde abundó acerca de las razones para no haber podido implantar la Ley 149. A tales efectos verbalizó:

bueno, eso fue el problema. Es decir, no se le dio el seguimiento que tenía que dársele. Cuando tu ocupas estos puestos tienes que planificar mucho. No puedes sencillamente ir al departamento y atender las crisis que todos los días hay. [...]. Evitas entonces mediante la planificación las muchas crisis que constantemente están surgiendo. Si te dedicas sencillamente a atender las crisis, no vas a poder entonces implantar ni la Ley 149, ni ninguna. Y eso es lo que tradicionalmente ocurre con los secretarios, que llegamos allí y es a apagar fuego, y no nos damos un tiempito como para ver dónde estamos y que se puede hacer para establecer un ritmo de trabajo, que prevea las distintas crisis que se van a ir dando, porque esas van a estar ahí siempre (Aragunde)

El doctor Aragunde señaló que no pudo lograr la implementación total de la Ley 149 por falta de seguimiento, debido a las continuas crisis en el departamento. En cuanto al profesor Rafael Román este señaló que la aprobación de la Ley 149 debió de ir acompañada de políticas públicas que la complementaran y que provocaran su implementación. A tales efectos señaló:

el gobierno tiene que procurar que la ley de cada agencia se implemente acorde con lo que ella dice. Pero, el principal reto por muchos años, del año 2000 para acá, ha sido como leyes buenas, han tenido un impacto de las políticas gubernamentales, por el asunto de la crisis fiscal (Román).

Además, el exsecretario Román estableció que los continuos cambios de secretarios en el DE, afectaron la implementación de la Ley 149. A tales efectos comentó:

aparte de que otro reto que no tiene que ver con la ley, tiene que ver con la continuidad, la falta de continuación que ha trastocado el saber si en efecto lo que quería lograr la ley, se cumplió o no, por los constantes cambios que usted conoce. Desde que existió la ley 149, en 1999 tuvimos más de diez Secretarios de Educación. Así que eso, tuvo el efecto de trastocar la continuidad. Empezó con Víctor Fajardo, vino César Rey, luego vino la Doctora Gloria Vaquero, el Doctor Aragunde, después del Doctor Aragunde, hubo 3 o 4... Jesús Rivera. Sí, como cuatro secretarios allí y estuvo este servidor y en la administración reciente. Eso con la ley 149. O sea que el último secretario, que estuvo con la Ley 149, fue la Doctora Keleher y que ella firmó la ley nueva en marzo 2018 (Román).

En resumen, el doctor Rey Hernández atribuyó los problemas de implementación de la Ley 149, a la falta de tiempo, recursos y capacitación necesaria para el manejo de las nuevas responsabilidades de los directores escolares. Por su parte, el doctor Aragunde, señaló que las situaciones de crisis y la planificación para atender estas afectaron el seguimiento para la implementación de la Ley 149, en el DE. Por su parte, el profesor Román atribuyó los problemas de implementación de la Ley 149, al alto grado de politización que existe en el DE y a la falta de continuidad de las políticas por los cambios continuos de gobierno y de secretarios.

Los tres exsecretarios de educación reconocieron que en sus periodos de dirección del DE, confluyeron situaciones críticas al interior del departamento como problemas de administración, crisis, escasez de recursos, politización, problemas de corrupción, falta de políticas públicas que facilitaran la implementación de la ley y al exterior del departamento como lo es el contexto político, económico y social en el país, que limitaron la implantación de la política educativa de la Ley 149.

No obstante, las dificultades que enfrentaron los exsecretarios para la implementación de la Ley 149, estos expresaron los cambios realizados mientras estuvieron en la dirección del DE. Estos cambios fueron realizados a nivel de política pública, de funcionamiento de programas o la atención de necesidades particulares en el DE. Con relación a los cambios propiciados por la política educativa el doctor Rey Hernández argumentó:

yo creo que la idea era apoderar más a las comunidades, la fase importante de la gobernabilidad, donde maestros, personal no docente, comunidad, padres, estudiantes participaban de tomas de decisiones. Se crearon unas juntas escolares que tenían un poder significativo. A mí me parecer, yo creo en la fase gremial, que los sindicatos también, tenían una participación. Para mí, de los retos más grandes que tuve como secretario era trabajar precisamente con los gremios. Y buscar armonizar, verdad, estos procesos. Qué es lo que yo creo que debe ser la gobernabilidad de un sistema educativo. No creo que deba ser estrictamente de cómo se percibe en Hato Rey, en el piso 12 en mi caso. Y de ahí para abajo, decretar cómo se iba a correr. Si no, los grandes cambios educativos vienen con la participación y con la incorporación de los protagonistas. En este caso, los estudiantes y maestros y personal no docente. Así que, creo que la ley tenía muchas bonanzas y me parece que se logró trabajar sobre todo dentro de la carrera magisterial. Se

logró trabajar avances significativos y puedo detallar en su momento algunos de ellos (Rey).

El doctor Rey expuso que uno de los cambios que promovió mientras dirigió los trabajos del departamento fue brindar participación a las personas y sectores, en los asuntos que le conciernen, incluyendo el sector gremial. Destaca que, también, trabajó con la Ley de Carrera Magisterial, lo cual permitió a los docentes, incluyendo a los profesionales de trabajo social, obtener aumento de sueldo sujeto al cumplimiento de planes de mejoramiento profesional. Además, discutió uno de los cambios realizados que realizó mientras dirigió el DE, durante los años 2001 al 2004. A continuación, expresó:

nosotros cambiamos la modalidad de aquello que era Escuela libre de Armas y Drogas, pues tenían cateos, llevaban perros, era una intervención que, a nosotros nos parecía ofensiva en términos de derechos humanos. Así que le cambiamos el matiz. Ahí es que establecemos Escuela Abierta, hablamos de horarios extendidos, de alfabetización, igualmente de artes y música, o sea artes visuales, música y recreación, deportes competitivos. Hasta de un equipo nacional de ajedrez que creamos, este, estudiantes de escuela pública que en dos momentos distintos les ganó a colegios privados, en su competencia. Era un poco montar un proyecto de escenario social para que alimentara las metas, que eran parte de los objetivos del financiamiento del fondo federal del Departamento de Educación Federal (DEF) pero con una, con un enfoque distinto, con un acercamiento distinto, con un abordaje mucho más humanista, me parece a mí, y mucho más respetuoso de la persona, que el que había, que era más militar y se pensaba que poner el letrero de Escuela Libres de Armas y Drogas que con eso... era más militar el enfoque, que preventivo, era más represivo (Rey).

El doctor César Rey discutió cómo transformó la modalidad y prácticas punitivas del Programa Zona Escolar Libre de Drogas y Armas, estrategia implementada bajo el gobierno de Pedro Roselló González y la secretaría de Víctor Fajardo, por programas con una visión humanista del estudiantado y de apertura a la comunidad. Una de las participantes del grupo focal coincide con la crítica que hace el doctor Rey, relata su experiencia con relación al Programa Zona Escolar Libre de Drogas y Armas, en su escuela:

era como cuando estaba la “Zona Libre de Drogas” que se daba de hecho las violaciones a los derechos cuando se buscaba en las mochilas de los estudiantes o cuando llegaba un policía con un perro así de grande a pasar por los salones, nunca encontraron y nosotros combatimos eso. Trataron de poner una escuela militar porque era una escuela que daba muchos problemas en la comunidad. Víctor Fajardo mandó a un tipo que fue con un uniforme militar, que lo había mandado a establecer una escuela militar. Y fue por el consejo. El consejo de nuestra escuela era de goma. Pero, fue uno por uno. Cuando fuimos a botar, la estudiante dijo, “Bueno y porque no nos dan esos dineros para que nos hagan actividades”. Nosotros aquí hacemos campamentos y tenemos que estar buscando chavos. Tú sabes lo que es y realmente el consejo unánimemente voto que no, porque lo otro es que honren las decisiones del Consejo Escolar. Y el mismo director regional en aquella época, que era Cuevas, aceptó que ellos no podían hacer nada, porque desde arriba le decían que le recortaran las peticiones de plaza que hacía el Consejo Escolar. Hacían lo que les daban la gana de las escuelas, justificando con las políticas porque esto es federal, y miedo a lo federal, a no porque esto es federal y tiene que ser así, por la supervisión por la rendición de cuentas. Tú sabes ¿rendición de cuentas en una escuela? (TSEGF-5).

La aplicación del Programa Escuelas Libres de Drogas y Armas es un ejemplo de la aplicación indiscriminada de programas federales, que en su momento fueron congruentes con la política pública del gobierno de Pedro Roselló de Mano Dura contra el Crimen, así como la política federal que comienza en la década de los 70 bajo el presidente Richard Nixon de Guerra Contra el Crimen y que todavía caracteriza el abordaje punitivo de los gobiernos de los EE. UU. y PR. Este, tiene entre otros efectos el sostener el discurso de niñez en riesgo y de la criminalización de la niñez y juventud. En contraste, bajo la dirección del doctor Rey, se denota la aplicación de políticas no punitivas y de un corte diferente, dirigidas al desarrollo de destrezas y alfabetización del estudiante, como lo fue el Programa de Escuela Abierta.

Por su parte, el doctor Aragunde se expresó en torno a los cambios que implementó cuando dirigió el DE durante los años del 2005 al 2008 que:

otra vez, es decir, suponía que el secretario podía estar cerca de los directores, eso era muy difícil, pero a mí por lo menos me permitió verme con los directores semestralmente, por lo menos dos veces y me reunía con ellos. En realidad, cuando yo llegué pues la Ley 149 ya tenía algunos años, y yo otra vez busqué la manera de, de que hubiera cada vez más autonomía en las escuelas, [por ejemplo] consiguiéndoles tarjetas de crédito a los directores, de modo tal que pudieran comprar los materiales, el equipo, etc. Buscando la forma de establecer un Sistema de Información Estudiantil, que, no lo había habido para que los estudiantes tuvieran sus notas, sus récords en línea. Los puse a ponchar, como sabes, también, buscando la manera de que no hubiera tanto ausentismo. Reenfoco, pero esto no tiene que ver con la 149, me imagino que te va a interesar más adelante, reenfoque lo que tiene que ver con el asunto de los valores. Es decir, creamos el

voluntariado. El voluntariado se creó como idea nuestra, para que los estudiantes de escuela superior sirvieran cuarenta horas de labor voluntaria.

En cuanto a los cambios generados por el doctor Aragunde estos comprenden áreas relacionadas con la relación y planificación con los directores escolares; la provisión de autonomía a las escuelas, mediante la otorgación de tarjetas de crédito para que pudieran comprar equipos y materiales escolares; el establecimiento del Sistema de Información Estudiantil (SIE), proveyendo acceso de manera electrónica a las notas e información del estudiante; la creación del sistema de Asistencia Electrónica de empleados; la implantación del Proyecto de Convivencia Pacífica para mejorar el ambiente escolar y la integración de la participación de padres y creación del voluntariado de 40 horas comunitarias para estudiantes de escuela superior. Sus cambios iban dirigidos a facilitar la gestión administrativa, pero además de programas que pudieran enriquecer la experiencia del estudiantado.

En contraste, el exsecretario Rafael Román se expresa con relación a la Ley 149 y a los cambios propiciados por la política y los derechos educativos, con particular énfasis en atender la problemática de la retención escolar proveyendo servicios interdisciplinarios de apoyo al estudiante:

educación comienza a hacer grupos de trabajo que comienzan a nutrirnos de teorías, de estrategias, buscando cómo... recuerde que nuestro enfoque fue, de hecho, la única carta circular que existe en Educación sobre retención escolar fue preparada por nosotros. Así que, se hace una política pública de retención escolar que nos obligó a mirar esto más allá de lo que se hacía en la Secretaría de aquí, que tiene Familia que decimos con sus expertos, que tiene la universidad que decimos con sus expertos, yo creo que se amplió un poco la discusión con otros grupos. Una discusión más interdisciplinaria. Buscando,

obviamente, buscando aumentar la retención escolar y apoyar la gestión de...algo que quiero fundamentar que también, recordarte es que sí, porque era parte de mi inquietud. (Román).

El Prof. Román narró su experiencia producto de la coordinación de servicios a estudiantes en su escuela. El profesor Román explicó que había estudiantes intervenidos por hasta cuatro agencias gubernamentales y no existía comunicación entre estas. Con su verbalización el profesor Román, enfatiza la importancia de trabajar de manera coordinada, para lograr la coordinación de servicios y la debida atención de las situaciones que presenta el o la estudiante.

El Prof. Román trae a consideración la realidad de que las familias son objeto de una sobre intervención del Estado. Esto es el resultado de un proceso de segmentación de las políticas dirigidas a la atención de las familias. A partir de los años noventa las políticas sociales han sido focalizadas, segmentadas y dirigidas a la atención de asuntos particulares. Esto ha sido el resultado de la reducción de la intervención del Estado y de la producción de políticas estatales neoliberales para atender asuntos puntuales, sin proveer políticas universales para la protección de los derechos de la ciudadanía. De manera que, el Estado y sus agencias formulan programas para la provisión de servicios específicos, identificando quiénes serán objeto de la intervención de sus políticas y no proveen políticas sociales para la cobertura amplia y de calidad necesaria en materia de salud, empleo, vivienda y educación. Esta sectorialización de las políticas sociales es la que produce la sobre intervención en las familias. Por otro lado, la falta de garantía de los derechos sociales y la desarticulación en la provisión de servicios a las familias constituye una barrera para la solución y la atención de las necesidades del estudiantado.

En resumen, entre los cambios implementados por la política y derechos educativos, el doctor Rey Hernández, realizó un cambio a nivel programático, cambiando la modalidad del Programa de Zona Escolar Libres de Drogas y Armas, un programa que violentaba la privacidad y promueve la militarización de la escuela, por un Programa de Escuela Abierta que se enfoca en el refuerzo del aprendizaje con integración de las artes, música y deportes. Este enfoque integraba estrategias dirigidas al desarrollo académico y social de los y las estudiantes. Por su parte, el doctor Rafael Aragunde implementó varios cambios de índole administrativo, así como cambios dirigidos, al igual que los implementados por doctor Rey, al fortalecimiento del ambiente escolar. En contraste, el profesor Rafael Román, relata que su experiencia como director de una escuela le concientizó acerca de la necesidad de generar una política para la retención escolar, la cual aprobó durante su término de dirección en el DE.

En cuanto, a cómo los cambios realizados por los exsecretarios promovieron los derechos de los educativos de los y las estudiantes, en primer lugar, el doctor Rey Hernández articula el programa de escuela abierta, un programa en horario extendido que de alguna manera buscaba ocupar el tiempo de salida de los y las estudiantes con actividades educativas que estimularan su desarrollo académico, físico y social, aportando a un mejor ambiente escolar. De igual manera, el doctor Aragunde, implementó cambios de índole administrativa dirigidos a atender el ausentismo de maestros con un nuevo sistema de asistencia electrónica; el acceso electrónico a la información de los estudiantes con el Sistema de Información Estudiantil y la creación de un programa de voluntariado, con el requisito para diversos estudiantes de escuela superior de completar 40 horas de labor social o cívica no remunerada. El doctor Aragunde también, creó el Proyecto de Convivencia Pacífica, el cual promovió que padres y madres se integraran en comités de trabajo para discutir áreas a mejorar en la escuela y finalizaba con una

actividad que integrara toda la comunidad escolar. En cuanto al profesor Román, él informó haber trabajado la primera política del DE en cuanto a la retención escolar, incluyendo un protocolo de manejo de situaciones de ausentismo y cortes de clases. En síntesis, los cambios que realizaron los exsecretarios estuvieron dirigidos por un lado a mejorar la gestión administrativa desde las propias escuelas, pero, además, y, sobre todo, a procurar mejorar la experiencia estudiantil mediante diversos programas y servicios de apoyo al estudiante y la reducción de enfoques punitivos.

Reforma Educativa. La sub subcategoría de *reforma educativa* surge en las discusiones que se generaron en torno a la subcategoría de cambios propiciados por la política y derechos educativos. Los y las entrevistadas expresaron sus opiniones en torno a los cambios propiciados por la política y los derechos educativos e identificaron los cambios en el marco de las reformas educativas que estas políticas se dirigen a atender, identificando varios de los procesos resultantes de su implementación. El doctor Rafael Aragunde se expresó acerca de calificar la política educativa de la Ley 149, como una reforma educativa y a tales efectos expresó:

sí, pero esas no son reformas, verdad. Esa, ni aquella tampoco. La 149 no constituía una reforma. La 149 lo que constituía, aprobada en el '99, la época en la que Fajardo dirigía el departamento, que era una ley que abría espacios de participación a las comunidades. Lo mismo ahora, esta ley no es ninguna reforma (en referencia a la Ley 85, de Reforma Educativa del 2018). Es una ley que lo que hace es transformar algunas de las dimensiones del DE, provee para esas escuelas chárter, verdad, que las llaman escuelas alianza y alguna que otra de estas cosas. Pero estas no son reformas. Las reformas implican mucho más que eso. Son todo un reenfoque de la misma educación, cuando hay reformas, sí (Aragunde).

De manera que, el doctor Aragunde no reconoce que las políticas educativas aprobadas en los noventa sean procesos de reforma educativa puesto que no se realizó un cambio de paradigma o enfoque respecto de la educación.

Por otro lado, los participantes del estudio identificaron que, como parte de la reforma educativa, las políticas educativas aplicaban estrategias, requeridas como parte de la implementación de la Ley *NCLB* y sus requisitos para cumplir con la adjudicación de fondos federales educativos al DE de Puerto Rico. Uno de los requisitos principales fue la preparación y aplicación de un Plan de Flexibilidad para cumplir con las metas educativas que el DEF le requirió cumplir al DE de Puerto Rico. Entre los requisitos de la ley estaba la profesionalización del docente. Esta profesional de TSE participante de grupo focal expresó lo siguiente:

pero eso tiene, eso es el resultado de si vamos a ver cuándo se empezó después de la Ley *No Child Left Behind*, a imponerse a, que se empezó a poner más énfasis en los adiestramientos en la formación en el desempeño del personal escolar, altamente cualificado, *High Quality* y si tu no cumples te vas (TSEGF-5).

La participante de grupo focal se refirió a la práctica requerida por el DE de que se certificaran a los maestros acerca de si reunían los criterios de ser “altamente cualificado”, esto con la intención de que la familia del estudiante conociera que el personal está calificado para su trabajo. Esta estrategia de formación del desempeño docente consistió en la capacitación continua del personal escolar. Por tanto, en el Programa de Trabajo Social, no fue la excepción. El señor Roberto Montañez, uno de los ex supervisores del PTSE, abundó sobre las dificultades para ofrecer las capacitaciones a los y las profesionales de TSE. Al respecto expresó:

sí, pero yo entiendo que mayormente los recursos que a veces se allegaron al programa era para seguir capacitando a los compañeros de las diferentes, de las nuevas

conceptualizaciones que surgían o las nuevas tendencias de intervención, que mayormente los fondos que eran dirigidos, que eran fondos federales y eran dirigidos a capacitación, no necesariamente a servicio directo. Todos nuestros fondos de plazas prácticamente estatal, era bien poco o casi nada, de que quedaba alguno, que era Trabajador Social con fondos Título I, ya prácticamente todos los quitaron. Mayormente las propuestas de nuestro Presupuesto que, para poder darle adiestramientos, talleres a los compañeros que colaboran en las Regiones, los enlaces, los Trabajadores Sociales. Pero sí hubo participación de agencias que contribuyeron en ese aspecto, Tribunales, por ejemplo, Tribunales siempre nos incluía, nos daba espacio, dentro de los adiestramientos que ellos brindaban, nos daban espacio de 40, 50 a 60 espacios. Para adiestrar en diferentes temas de proyectos o propuestas que ellos hacían a nivel federal o estatal (Montañez).

Por lo expresado por el ex supervisor, Sr. Montañez, para cumplir con las capacitaciones requeridas por la Ley *No Child Left Behind*, el PTSE tenía que acudir a acuerdos colaborativos con agencias gubernamentales, porque la ley no disponía fondos para la capacitación directa de los y las profesionales de TSE.

Otra de las estrategias y cambios promovidos por la Ley *No Child Left Behind*, fue el requisito de aumentar la participación de padres y madres en el proceso educativo. Este es un elemento presente en las políticas educativas estatales desde la Ley 68, Ley Orgánica de 1990 y la Ley 18 de Desarrollo de Escuelas de la Comunidad de 1993, y más recientemente en la Ley 85, de Reforma Educativa del 2018. Sin embargo, cabe señalar, que, en esta última ley, las familias que no participen o se ausenten de reuniones en más de tres ocasiones, se responsabiliza a los profesionales de TSE el investigar si amerita un referido al Departamento de la Familia. Si

se determina que amerita un referido al Depto. de la Familia, se debe de coordinar una reunión en cinco días con un trabajador social del Departamento de la Familia para formular un plan de servicios integrales en un término no mayor de 15 días (Ley 85-2018, p 69). El señor Roberto Montañez, quien dirigió el PTSE entre 2013 y 2017, argumentó sobre esta meta de integración de padres. A tales efectos expresó:

sí. Eran varias metas las que habíamos incluido, muchas veces iban dirigidas a crear concienciación sobre la participación de la comunidad, donde la integración eficiente del estudiante, de los padres, la comunidad, era sumamente necesaria (Montañez).

Esta nueva responsabilidad legal asignada al profesional de trabajo social en las escuelas incide directamente en su práctica y las relaciones que establece con estudiantes y familias, pues pasa a asumir roles de control y vigilancia que pueden afectar su trabajo en áreas de apoyo y acompañamiento. Desde la perspectiva foucaultniana, que se asume en esta investigación, Urraco y Nogales, (2013), establecen que:

la escuela ha supuesto un dispositivo especialmente útil, constituyéndose en la utopía del encierro, para encauzar conductas, ejercer ese poder invisible y generalizado mediante mecanismos o dispositivos disciplinarios, escritos en la propia piedra, determinados por el propio espacio temporal que prescribe y establece. (p. 163)

Históricamente, la escuela ha sido un instrumento utilizado por el Estado para la socialización y reproducción económica y social. En la actualidad continúa siéndolo como en este caso en que, producto de los procesos de mercantilización de la escuela, se presiona a las familias a no ausentar a los y las estudiantes de las pruebas estandarizadas con la amenaza de que serían referidos al Departamento de la Familia. Esta acción es una de intimidación y de violación del derecho a una libre toma de decisión respecto a la participación del estudiante,

porque incluso algunas familias decidían que sus hijos o hijas no participarían de las pruebas, por no apoyar estos procesos. El que el Estado y la escuela ejerzan medidas de presión a las familias, mediante la intervención de los profesionales de trabajo social, es una medida punitiva, arbitraria, que tiene la finalidad de ejercer un control en las familias, con fines de favorecer a la escuela, al DE e incluso al DEF que es el que genera las expectativas de rendición de cuentas de la participación de las y los estudiantes en estos procesos de medición escolar.

Por otro lado, la Ley *NCLB* del 2001, también, promovió la creación de alianzas para la búsqueda de recursos necesarios para la provisión de servicios en la escuela.

En cuanto a la meta de creación de alianzas para la búsqueda de fondos y servicios el señor Roberto Montañez, ex supervisor del PTSE comentó que:

la participación del ente privado contribuía, muchas veces, a lograr los recursos que nosotros no teníamos, ejemplo, como tú bien sabes, la carencia de servicios directos en el Gobierno, sobre servicios esenciales como de evaluaciones de servicios de terapia. Muchas veces nosotros acudimos al ente privado, que muchas veces son gente sin fines de lucro y otros con fines de lucro, pero la importancia de esa integración de esa comunidad de alianzas, como componente, para poder contribuir a las necesidades de nuestros estudiantes porque realmente, se veía venir, una situación difícil, por los factores económicos, ya sea porque el Gobierno Federal... Aunque hay una visión errónea que yo vine a aprender ya como director, que uno piensa que el Gobierno Federal, la contribución monetaria, es que, si es mayor, porque se piensa que todos son fondos federales. A veces es por pareo, a lo mejor quizás si el Gobierno, un ejemplo Educación Especial. De Educación Especial, la gente piensa que todos los servicios, eso es Estatal, y en su mayoría los fondos del Programa de Educación Especial vienen del Estado, es

Estatal. Hay pareo de fondos en algunas áreas, pero no necesariamente, si, ejemplo, si fuera un 10% de fondos, el Departamento tiene que poner también, un 10% de fondos en ese mismo servicio.

El ex supervisor Roberto Montañez ubica en perspectiva cómo está afectando la crisis fiscal el acceso a recursos y servicios de los estudiantes del Programa de Educación Especial en Puerto Rico. Los derechos educativos de los estudiantes de Educación Especial están amparados en la Ley Estatal #51, del 7 de junio de 1996, Ley de Servicios Educativos Integrales y en la Ley Federal IDEA, Ley para la Educación de Individuos con Discapacidades revisada en el 2004. Sin embargo, el ex supervisor Montañez explica la realidad de que los servicios de educación especial en Puerto Rico dependen de los fondos que aporte el Estado, y al mencionar que hay carencias de servicios y evaluaciones es porque el gobierno no está aportando para la provisión de estos servicios esenciales. De manera que, los funcionarios en el DE se ven obligados a crear alianzas con instituciones u organizaciones de la comunidad para buscar recursos que puedan ofrecer los servicios necesarios. Esta situación es un ejemplo de re filantropización de los servicios, que acontecen cuando el Estado no provee para la atención de las necesidades y las organizaciones no gubernamentales o del “tercer sector” asumen la acción de provisión de recursos que el Estado ya no garantiza. El manejo de la crisis fiscal en Puerto Rico, y el funcionamiento de un Estado neoliberal mínimo, son barreras para el cumplimiento de los derechos educativos de miles de niños participantes del Programa de Educación Especial, lo cual en algún momento tendrá repercusión en su retención y permanencia en la escuela. Son, además, una función onerosa para el profesional de trabajo social que se ve en la necesidad de buscar fondos o usar los propios para subvencionar servicios que deberían estar garantizados por el

Estado. Esto, además, del tiempo que debe invertir para allegar fondos y recursos, el cual podría dedicar a otras actividades y funciones vinculadas a su quehacer profesional.

Con relación al tema de las alianzas, como una estrategia para atender las necesidades de presupuesto en las escuelas, una de las profesionales de TSE participantes de grupo focal, narró su experiencia, con una Superintendente Auxiliar que visitó la escuela:

pero es así. La directora nos dijo a nosotros. La Superintendente Auxiliar que fue a la escuela nos dijo, que si nosotros queríamos presupuesto para hacer ciertas cosas en la escuela o había que hacer alianzas o teníamos que hacer propuestas para conseguir los fondos. ¿Y el dinero que recibe Educación? ¿Los millones y millones de fondos federales dónde están? ¿Dónde está el dinero de FEMA que todavía hoy, mi escuela, el techo es en zinc? Yo tengo dos salones que se inundan cuando llueve. Yo tengo una oficina de trabajo social que tengo una pared llena de moho. La oficina de trabajo social tiene una pared llena de hongos y estucado del techo se está cayendo encima. Ves. (TSEGF-4).

La participante del grupo focal expone cómo el DE está promoviendo que las escuelas realicen acuerdos colaborativos y alianzas para generar recursos económicos para la atención en este caso de arreglos estructurales de la planta física de la escuela, incluyendo la oficina de la profesional de TSE, en la cual se ofrecen servicios a la comunidad escolar. Otra modalidad es la creación de propuestas que interna o externamente también, pueden obtener financiamiento para cubrir servicios necesarios. Es contradictorio, que siendo el presupuesto del DE uno de los más grandes del gobierno, no estén accesibles los recursos necesarios para atender las necesidades de planta física, materiales o servicios de estudiantes que están cobijados bajo leyes estatales y federales. Además, la falta de recursos configura las mediaciones en las que los profesionales de TSE realizan su trabajo, siendo movidos por la agencia a acciones como la búsqueda de fondos

para los cuales no han sido contratados y que no deberían formar parte de sus responsabilidades. Por otro lado, la limitación de recursos para los profesionales de TSE se convierte en un condicionante de sus procesos de trabajo e inclusive de su desempeño profesional.

Cabe señalar, que el marco de análisis de la dialéctica marxista, la perspectiva histórica crítica y lo expresado por Iamamoto (2003) acerca de la necesidad de entender el trabajo social como un trabajo, es de completa aplicación a las condiciones en que los profesionales de TSE realizan su trabajo en el contexto escolar, hoy día. Según la autora:

al entender el trabajo social como un trabajo, se facilita el comprender que todo proceso de trabajo implica una materia prima u objeto sobre el cual incide la acción; medios o instrumentos de trabajo que potencializan la acción del sujeto sobre el objeto; y la propia actividad, o sea, el trabajo orientado a un fin que resulta en un producto. (Iamamoto, 2003, p. 80).

De manera que, al entender el trabajo social en las escuelas como un trabajo, implica estudiar sus procesos de trabajo, no como el producto de un trabajo aislado, sino en el marco de la política pública que organiza el mismo, la agencia contratante y el contexto económico, político y social en que se realiza. Al visualizar los elementos que configuran los procesos de trabajo de los profesionales de trabajo social en la escuela y considerar la realidad actual de precarización de recursos, la carga de trabajo y las condiciones en que los profesionales realizan su trabajo, se puede establecer que los y las profesionales del TSE “no poseen todos los medios necesarios para concretar su trabajo: financieros, técnicos y humanos necesarios para el ejercicio profesional autónomo” (Iamamoto, 2003, p. 81). Se evidencia lo que Iamamoto (2003) argumenta acerca de que la “institución no es un condicionante más del trabajo del Asistente Social, sino que ésta organiza el proceso de trabajo donde éste participa” (p. 82). Por

consiguiente, la práctica profesional del TSE estará altamente condicionada, sino determinada, por la organización que le contrata para ofrecer los servicios, en nuestro caso el DE de Puerto Rico. Por tanto, por lo antes indicado, la matriz dialéctica marxista y la perspectiva histórica crítica derivada de ésta, utilizadas en esta investigación como marcos de análisis, permite al profesional de TSE el reconceptualizar su intervención en el ámbito escolar, a la luz de los cambios políticos, económicos, y sociales que están ocurriendo en nuestra isla y que configuran las condiciones existentes en la escuela pública.

En resumen, con relación a los cambios propiciados por la política educativa de la Ley 149, y los derechos educativos, el doctor Aragunde, argumentó acerca de su visión de que la aprobación de la Ley 149, Ley Orgánica del DE, no constituye una reforma educativa. El doctor Aragunde señaló que una reforma trae consigo un cambio de paradigma con respecto a la educación. Sin embargo, lo que ocurrió en Puerto Rico fue parte de un movimiento en América Latina y a nivel mundial ocurrido en los años noventa, al cual se le llamó reforma educativa a la apertura y entrada del mercado a la provisión de servicios educativos, promoviendo la competencia entre escuelas, integrando estrategias de libre selección de escuelas incluso mediante la aprobación de vales o beca educativa que podía ser utilizada en escuelas privadas. Las estrategias utilizadas también incluyeron la promoción del desarrollo profesional y la capacitación del personal docente como altamente cualificado, como una garantía de la enseñanza. El uso del término reforma educativa promovió la aceptación de un proceso que facilitó la mercantilización de la educación pública y el funcionamiento de las escuelas como unas empresas, cuyo aprendizaje debía de demostrarse mediante la aprobación de pruebas de aprovechamiento estandarizadas o corrían el riesgo de ser movido el director o el cierre total y permanente de las escuelas, como ocurrió en Puerto Rico en las pasadas dos décadas.

Por tanto, las expresiones de las participantes del grupo focal y del ex supervisor del PTSE, el señor Roberto Montañez, permiten validar que la política educativa de la Ley 149, promovió la aplicación de principios y estrategias que imponía la Ley *No Child Left Behind*, como parte de la mercantilización del sistema educativo. De manera que, los cambios que propició la política educativa fueron la aplicación de conceptos de mercado, tales como la valoración del personal como altamente cualificado y su capacitación profesional; la participación de padres; y la creación de alianzas para la obtención de fondos económicos o servicios necesarios en el DE, debido a la disminución de fondos económicos estatales. La aplicación indiscriminada de estas estrategias en nuestro sistema educativo, lejos de mejorar la calidad de la enseñanza, ha implicado la precarización de políticas dirigidas a la provisión de servicios a los y las estudiantes, la des responsabilización del Estado por garantizar una educación accesible y de calidad al estudiantado y el empeoramiento de las condiciones laborales de todo el personal escolar, incluyendo los profesionales de trabajo social.

Por otro lado, las profesionales de TSE y participantes del grupo focal argumentan en torno a la nueva política educativa que rige el DE, la Ley 85, la nueva Ley de Reforma Educativa aprobada en el año 2018. Acerca de la Ley 85 de Reforma Educativa indicaron, que esta ley no atiende las necesidades del estudiantado y que su finalidad es la privatización de las escuelas del sistema público. A tales efectos una de las profesionales de TSE expresó:

con la 149, tú lees la ley y tú dices, wow, como están todos los aspectos de participación, de ciudadanía educativa, estaban ahí plasmados. En la práctica no se llevaron a cabo, pero estaban plasmados, con esta [ley] 85, lo que hicimos fue virar hacia atrás. Si, esa autonomía la eliminaron, la eliminaron de la ley, o sea que dimos un paso hacia atrás. Entonces, la ley 85 nos dio ese paso hacia atrás, no está esa participación. Más, sin

embargo, si tu lees el marco filosófico de la ley, tú dices wow, están los derechos humanos, está la ciudadanía, pero entonces cuando tú sigues leyendo la ley, que te dice que se va a implementar la privatización educativa y tú dices, espérate, entonces esto no va con esto. Empieza con un marco filosófico, que tú dices wow, pues mira vamos a ver si esta ley realmente, porque lo que hizo fue retrocedernos (TSEGF-6).

La participante de grupo focal realizó una comparación de la Ley 149, Ley Orgánica del DE y de la Ley 85, Ley de Reforma Educativa del DE, aprobada en el 2018, indicando que la Ley 149, incluyó elementos importantes como la participación y la ciudadanía educativa, mientras que estos no están presentes en la Ley 85, a pesar de integrar el discurso de los derechos humanos. Señaló que en la Ley 85, no hay congruencia entre los conceptos de derechos humanos y ciudadanía, pues se promueve la privatización de las escuelas. La participante del grupo focal expone lo que ha sido una estrategia discursiva de los gobiernos neoliberales, de articular en los textos de las políticas la garantía de los derechos humanos a la ciudadanía, para promover la aceptación de la ley.

Esta acción es una estrategia discursiva de defensa de los derechos humanos que asumen los gobiernos neoliberales, como una estrategia para la construcción de subjetividades a favor de esta acción, pero realmente es una retórica porque la naturaleza del proyecto neoliberal es consolidar un proyecto social, que beneficia económica y socialmente a unas minorías, aunque sea defendido por grupos sociales más amplios (Zuñiga y Calderón, 2018). Los autores argumentan que:

la resignificación moderna/capitalista que se da a los derechos humanos (DD.HH.), básicamente, condena la noción de colectivo. Para seguir operando, el sistema requiere que la responsabilidad y demanda sobre los DD.HH. sea individual y se sostenga sobre la

base de un concepto de “libertad” que alimenta la lógica de la “democracia formal” que reclama y defiende los “derechos ciudadanos” como derechos humanos fundamentales[ii]. [...] El neoliberalismo opera no como modelo económico: es una racionalidad que tiende a estructurar y a organizar la acción de los gobernantes y la conducta de los propios gobernados. [iii] (Zuñiga y Calderón, 2018, Sección: Una racionalidad individualizante, tercer párrafo).

De manera que, el sistema neoliberal estructura la idea de que los derechos humanos sean reclamados de manera individual y no en colectivo. Por consiguiente, se visualiza al individuo como responsable de proveerse de sus propias oportunidades bajo la retórica de derecho a la libertad de acción y elección. El Estado asume así un rol intervencionista y de provisión de programas asistencialistas que no alcanzan a la ciudadanía en general. Por tanto, el acceso a los recursos ocurre en el ámbito de la competencia.

Bajo la dirección de la exsecretaria de Educación, doctora Julia Keleher la ley 85 facilitó la apertura de espacios para el funcionamiento del modelo de las escuelas alianzas, donde organizaciones diversas han presentado propuestas para la administración de escuelas, así como de los fondos federales para el manejo y la administración de estas. Una de las participantes del grupo focal narra su experiencia de lucha, ante un intento de consolidación de su escuela. A continuación, nos relata su experiencia:

y no solo eso, no solamente eso. Las escuelas públicas alianza pueden establecer cuál es el personal que ellos van a emplear, cuál es el personal que ellos van a emplear #1; cuál es el sueldo que le van a pagar. Y, qué pasó con nosotros en el proceso de conversión, verdad, que lo paralizamos, como nos dijo ... irónicamente la institución que solicitó

nuestra escuela fue la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Humacao. Irónicamente, lo digo así, porque ellos luchan contra la privatización (TSEGF-6).

La verbalización de la participante del grupo focal devela la realidad de que la Ley 85, de Reforma Educativa permite que el Secretario de Educación como “Autorizador” pueda otorgar una Carta Constitutiva a Entidad educativa Certificada, que en su juicio sometió la propuesta mejor calificada con la evaluación correspondiente. La Ley estipuló que el secretario:

puede ofrecer una certificación de preferencia a: (i) propuestas sometidas por Entidades Educativas Certificadas que sean municipios, consorcios municipales o alianzas entre municipios y consorcios municipales, y universidades públicas o instituciones no gubernamentales sin fines de lucro, en caso de que sus propuestas sean de una calidad equivalente (Ley 85, 2018, p. 79).

De manera que, las universidades públicas pueden solicitar ser autorizadas como Entidad Educativa Certificada y tener la oportunidad de asumir la dirección de una escuela pública alianza. Esto, es a lo que hizo referencia la participante del grupo focal al señalar que la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Humacao, irónicamente, solicitó la conversión de su escuela en escuela pública alianza. La ironía de esta acción estriba en que la Universidad de Puerto Rico, como primer centro docente del país, se ha caracterizado por su historial de lucha en contra de procesos de privatización, hasta de la propia universidad. Sin embargo, debido a la pérdida de recursos económicos, por la reducción de fondos, resultado de la política neoliberal que ha imperado en los gobiernos del país y más recientemente, los controles y reducción de presupuesto que ha generado la Junta de Control Fiscal, la universidad, como institución se ha visto impelida a la búsqueda de fondos externos para continuar con sus operaciones y su funcionamiento. El resultado ha sido que la universidad ha entrado en contradicción al ofrecerse

como agencia administradora de una escuela pública alianza. Esta ha sido la lógica neoliberal del Estado, que ha funcionado también, en el DE, donde se promueve la búsqueda de alianzas con la comunidad e instituciones con y sin fines de lucro, como una manera de allegar fondos necesarios para servicios.

Otra de las participantes del grupo focal, comparte su opinión en torno a los cambios e implicaciones de la aprobación de la Ley 85 en cuanto a la generación de propuestas y la contratación de servicios privados. A continuación, sus verbalizaciones:

en términos de esta Ley 85, se establece más de un sistema educativo. Porque se quedan unas escuelas regulares, pasan unas *chárter* y están las Montessori y las especializadas, pero son diferentes programas. Por ejemplo, para las *chárter* yo no sé si fue, en qué momento que tenían, se les dejaba la autonomía a las *chárter* porque una vez tú haces un arreglo con el departamento de que esta escuela es *chárter*, es como le llaman ahora...Escuelas públicas alianza. Se establece, tú haces una propuesta, te la aprueban o no te la aprueban. Si te la aprueban entonces te asignan el presupuesto, pero ya de ahí el ordenamiento y lo que se haga, no queda en manos, la autonomía no queda en manos de ese grupo. Tiene la persona que hace un contrato de privatizar la administración porque las escuelas, porque viene una compañía a asumir la escuela y puede decidir yo no necesito trabajadores o trabajadores sociales, yo lo que quiero es un consejero o una consejera. Entonces, te cambia dentro de la estructura y dependiendo de la propuesta que se haya hecho, ahí si va a ver o no va a ver, pueden hacer todo un sector de la educación. Fíjate la implicación que tienen, mirando lo que son las funciones del trabajo social dentro del escenario escolar (TSEGF-5).

En sus expresiones, la participante de grupo focal expuso que la Ley 85, impone cambios sustantivos, porque posibilita la privatización de las escuelas, mediante el funcionamiento de las escuelas alianzas y que esto pudiera tener serias implicaciones para el PTSE, porque puede determinar si la posición es necesaria para el funcionamiento de la escuela. De manera que, el profesional de TSE debe mantenerse alerta a esta posibilidad para defender la escuela pública como espacio de intervención del profesional de trabajo social.

En este aspecto, cabe mencionar que, a la Entidad Educativa Certificada, será administrada o gobernada por una junta de directores u otro cuerpo de gobernanza y que el personal contratado por la Escuela Pública Alianza estará exento de las leyes y reglamentaciones que gobiernan los asuntos de personal del Departamento, de conformidad a lo establecido en la ley 85. En otras palabras, la escuela pública alianza se reserva el derecho a establecer el personal necesario en la escuela y las reglas de personal, lo cual puede implicar el reclutamiento de alguna otra especialidad que no sean profesionales de TSE o que se determine que los servicios de trabajo social se ofrezcan mediante organizaciones externas al departamento, como fue propuesto por el proyecto de Ley 367, para el rescate de una generación sometido por los entonces senadores del Partido Nuevo Progresista en el 2009, los senadores Tomas Rivera Shatz, Larry Seilhamer y la senadora Kimmey Raschke, quienes en el proyecto propusieron el establecimiento de unas clínicas de servicios de salud mental las cuales recibieran referidos de los estudiantes para servicios y la eliminación de cualquier programa del DE similar al propuesta porque sería duplicidad del servicio. En aquel momento el proyecto no fue aprobado, pero expuso la realidad de que el PTSE pudiera haber sido eliminado del sistema educativo, independientemente de llevar sobre ochenta años de existencia en el DE de Puerto Rico.

La participante de grupo focal que se involucró en un proceso de lucha para evitar que su escuela pasara por un proceso de conversión a una escuela pública alianza también, se expresó en torno a una escuela que se iba a impulsar como escuela pública alianza. En cuanto a ese proceso explicó:

ahora mismo la misma Ciudad Educativa, que se iba a impulsar como la escuela pública alianza, la escuela *chárter* en Yabucoa, no progresó, porque claro, el departamento no puede pagar \$6,400 por estudiante. Porque ellos, lo que vieron fue el signo de dinero, de dinero, de economía, porque la misma de Humacao nos dijo, es que con esto nosotros nos podemos hacer llegar fondos a la universidad. Nosotros, es que los niños no son signo de dólar. Hoy en día esa Ciudad Educativa no progresó, pero tienen los vales educativos.

¿Cuánto le están pagando al maestro?, \$1,500.00 dólares mensuales en un horario de 7:30 a 4:30 (TSEGF-6).

La participante del grupo focal expone la posibilidad de que las organizaciones, que buscan administrar una escuela, lo hagan con la finalidad de obtener el acceso a los fondos federales o estatales, con ánimo de lucro y no de ofrecer servicios integrales a la población estudiantil. De igual manera, expone su preocupación por la reducción y beneficios que podrían recibir los empleados en estas “alianzas”, lo cual infringe los derechos adquiridos de las trabajadoras y los trabajadores en el DE.

Con relación a la reforma educativa y la garantía de derechos educativos del estudiante y su permanencia en la escuela, otra de las participantes del grupo focal ofrece su punto de vista, del manejo que se hace de los estudiantes en un sistema de escuelas *chárter*. A continuación, explicó:

y que estudiantes van a aceptar, a matricular. Y una de las cosas de la escuela *chárter* en Estados Unidos, o sea un estudiante que presenta problemas de conducta y lo digo entre comillas, que presenta problemas en la escuela, que hacen, lo sacan, ¿Lo dan de baja de esa escuela *chárter* y adónde va a tener?, a la escuela pública. Entonces, claro está ¿La escuela *chárter* va a ser efectiva?, realmente no es efectiva (TSEGF-6).

La participante de grupo focal trae a consideración la exclusión de estudiantes que presentan problemas de conducta en las escuelas *chárter* en los Estados Unidos. Esta situación devela posibles procesos de discriminación a estudiantes que pueden presentar necesidades especiales y que no haya programas que estén dirigidos a la provisión necesaria de servicios, puesto que esto aumentaría el costo de la escuela, reduciendo la ganancia de la empresa administradora. Por lo cual, la vía rápida y más económica para las escuelas *chárter* o de “contratos” es excluirlas de la institución. Por tanto, es necesario mirar estos procesos de privatización, para poder informar y velar por el cumplimiento de los derechos educativos de los y las estudiantes. Cabe señalar que, una de las participantes del grupo focal expresó su punto de vista acerca de los procesos de privatización que se experimentan en el país. A tales efectos expresó:

pero, además va a la par con las reformas laborales, que se aprobaron. Que es uno de como se ha ido sincronizando, con todas las políticas neoliberales en todas las áreas, en política social, en salud, en educación, porque es lo mismo. En los de vivienda, pero en educación es más grave porque es el futuro del país. Lo de la flexibilidad del tiempo, flexi-time. Y además que la escuela puede decidir, el sector privado puede decir, cómo se va a institucionalizar la educación pública. Van a ver unas que siempre van a estar en el ojo público, por la cuestión mediática como dicen, pero otras se van a ir cerrando,

sacando la gente de las comunidades, de las escuelas de su área. Esa política federal tiene unas implicaciones, no solamente para nuestra profesión, sino para el país. Si a eso le sumas todo lo que está pasando ahora con toda la privatización...estas políticas neoliberales. Es terrible lo que va a pasar (TSEGF-5).

La participante del grupo focal se expresa acerca de cómo, desde el Estado neoliberal, se articulan políticas que facilitan las condiciones de ley necesarias para la privatización o para el beneficio de las ganancias del sector privado, provocando la inseguridad laboral de los empleados. Este es el caso de la aprobación de la Ley de Reforma Laboral, en particular la Ley del Empleador Único, que cambió las condiciones de contratación y tiempo de permanencia de los empleados, reduciendo beneficios a estos y mejorando las ganancias y condiciones de contratación de los patronos. Además, la participante del grupo focal hizo referencia a cómo la ofensiva neoliberal en Puerto Rico desde los años noventa, ha logrado el desmantelamiento del Estado, mediante la privatización de servicios básicos rentables como lo son la salud, el agua, la vivienda, las comunicaciones y actualmente los servicios de energía eléctrica. También, expresa la preocupación de que la privatización se continúe profundizando en el área de la educación. Más aún que, por primera, vez una política educativa en el DE, como lo es la Ley 85 de Reforma Educativa, logra instituir el modelo de escuelas chárter y comenzar a operar este tipo de escuelas en el sistema educativo, sin recibir la oposición abierta de sectores como por ejemplo, el magisterio, que históricamente presentaron una lucha abierta para la derogación de políticas educativas que proponían la formación de escuelas chárter y de estrategias de mercado como lo son los vales educativos los cuales fueron incluidos en la ley.

En resumen, en cuanto a los cambios propiciados por la política educativa y los derechos educativos del estudiante, el doctor Rafael Aragunde señaló que ninguna de las dos políticas

educativas de la Ley 149, Ley Orgánica del 1999, como la Ley 85, de Reforma Educativa del 2018, se le pueden considerar reformas educativas, porque la reforma implica un cambio sustancial a cómo se concibe la educación y los cambios realizados son en términos de las formas de administrar las escuelas y sus recursos. En relación con las políticas educativas el Doctor Aragunde argumentó que, la Ley 149, abrió espacios para la participación de las comunidades y la Ley 85 facilita la privatización de escuelas. Por su parte, las participantes del grupo focal identificaron estrategias aplicadas en el marco de los requisitos de la Ley *No Child Left Behind*, presuntamente con fines del mejoramiento de la educación. Las estrategias identificadas fueron: personal altamente cualificado, participación de padres como consumidores de servicios y con derecho a la libre selección de escuelas, creación de alianzas con organizaciones para la administración o provisión de servicios en la escuela, y la consolidación o conversión de escuelas, bajo el modelo de escuelas alianza implementado por la Ley 85, Ley de Reforma Educativa del 2018.

Estas estrategias identificadas se sustentan en un discurso de derechos humanos individualista, como en el caso de la “*school choice*” o libre selección de escuelas, que plantea que favorece el acceso a estudiantes a mejores escuelas y a los padres a ejercer su poder decisonal en la selección de estas. Sin embargo, es una estrategia que involucra a la familia en un proceso de competencia, en condiciones desiguales, porque al igual que el estudiante, no todas las familias cuentan con los mismos recursos de información y de acceso, para tener la oportunidad de ser elegidos por lo que entienden son las mejores escuelas. En otras palabras, el derecho no es ejercido porque el acceso a estas escuelas está dado por la capacidad individual que tenga el estudiante y su familia para ser aceptado en la misma. Por otro lado, el derecho a una buena educación se constituye en que los y las estudiantes, así como las familias se les

provea no sólo el acceso a “buenas escuelas”, sino las condiciones en términos de economía, y de acceso a servicios necesarios que permitirán al estudiante poder completar sus años de estudio.

Contexto histórico y cambios en el derecho a la educación. Esta categoría fue seleccionada a priori y de esta surgió la sub-subcategoría *política partidista*. En cuanto al contexto, los exsecretarios de educación relataron sus experiencias en cuanto al aumento de la federalización de la política educativa, como resultado del caso de malversación de fondos bajo la secretaría de Víctor Fajardo. El exsecretario César Rey, dirigió el DE desde el año 2001 al 2004, y fue el primer secretario en recibir las regulaciones que impuso el DEF. El exsecretario Rafael Aragunde dirigió desde el año 2005 al 2008, y argumenta las implicaciones del fraude de fondos federales. Ambos exsecretarios coinciden en el problema de control de fondos y las consecuencias para su administración. A continuación, las verbalizaciones del exsecretario doctor Rey Hernández:

sí, creo que me tocó un momento muy difícil porque fue posterior al anterior secretario [Víctor Fajardo]. Hubo unos problemas de, pues, de financiamiento y de viabilidad de un proyecto en términos de su credibilidad, en términos de su ética, en términos de la sustentabilidad, de un proyecto educativo ante la política partidista. Y para mí es muy difícil enunciar esto, pero eso desmoralizó mucho el sistema. Y eso trajo consecuencias de limitación de presupuesto. Nosotros estuvimos prácticamente cuatro años sin asistencia del dinero del gobierno federal producto de esa malversación de fondos, Así que, hubo dos elementos objetivos: una es la desmoralización de un sistema ante algo imprevisto totalmente. Y lo que supuso eso en el ambiente sociopolítico del país. Y lo otro fue los propios problemas del sistema, que se vienen acarreado por décadas, que no son problemas que se eliminan de la noche a la mañana, que va desde corrupción hasta

problemas de falta de capacitación, de hacinamiento, de infraestructura inadecuada, falta de supervisión, de falta de estímulo para el personal docente y no docente.

De acuerdo, a las expresiones del doctor César Rey, en el periodo que dirigió el DE, confrontó dos grandes retos. Por un lado, el aumento de la federalización de la educación pública, como resultado del caso de malversación de fondos y de corrupción cometido por Víctor Fajardo, exsecretario de Educación y las restricciones de presupuesto para continuar administrando los programas y proyectos necesarios. Por el otro, el tener que articular su proyecto educativo y su administración en un DE que por años ha sido un reto gobernar, por sus distintos componentes, por la politización del sistema y por los viejos problemas por él mencionados.

Un contexto similar al mencionado es el que se encuentra el doctor Rafael Aragunde, cuando asume la dirección del DE del año 2005 hasta el 2008. El doctor Aragunde describió cómo tuvo que articular unos acuerdos para poder cumplir con las exigencias del DEF:

sí, déjame decirte que fue una época repleta de discusiones en torno a *No Child Left Behind*. Pero, además, recuerda que este se acusa a Víctor Fajardo y luego se le condena a unos años de cárcel o algo parecido. Y el Gobierno federal entonces controla los fondos federales y en algún momento nos deja sin fondos federales cuando estaba César. Cuando estuvo César y cuando yo llego, empezamos a trabajar unos acuerdos para ver si nos eliminaban toda esa carga. Teníamos que mostrar que estábamos, que habíamos transformado los sistemas. Que íbamos a tener cuidado con su manejo. Pero, era cuesta arriba. Había que ir a Washington cada vez. Cada vez había que permitirles a los representantes del DEF acceso total a nuestras cuentas, no. En ciertos momentos pues, eso se complicaba. Si habían dado dinero, por ejemplo, si habían invertido aquí mucho

dinero en telefonía, en comunicaciones, ese dinero había que devolverlo también, porque se había robado. Y había muchas complicaciones ya por el hecho de las irregularidades bajo la administración de Fajardo.

Las expresiones del doctor Aragunde demuestran el contexto de continua rendición de cuentas y acuerdos con el DEF, para poder cumplir con las exigencias que les fueron impuestas y ganar credibilidad ante el DEF y así tener acceso a los fondos federales y poder continuar con la administración del DE. Además, de continuar con la implantación de los requisitos y estrategias que imponía la *Ley No Child Left Behind*, que según sus expresiones revelan el aumento de controles para el uso de fondos federales educativos.

Los argumentos presentados por ambos exsecretarios de educación remiten a la realidad de que como resultado del caso de corrupción y de malversación de fondos federales del exsecretario de educación Víctor Fajardo, aumentó la fiscalización del DEF de los fondos adjudicados al DE de Puerto Rico y el proceso de rendición de cuentas para monitorear el uso de los fondos. Recientemente, vuelve a materializarse otro escándalo de la corrupción en el DE, cuando la doctora Julia Keleher, exsecretaria de Educación, nombrada por el doctor Ricardo Roselló del Partido Nuevo Progresista, fue acusada con 11 cargos por conspiración, fraude electrónico, soborno y robo de identidad, de los cuales se declaró culpable ante el Tribunal Federal el 8 de junio de 2021. Cabe señalar que, la doctora Keleher habilitó en el DE la aprobación de la Ley 85 de Reforma Educativa, la cual permite la articulación de las escuelas chárter, mediante las escuelas públicas alianzas, las escuelas virtuales o híbridas y los vales educativos. Estos modelos de escuelas y programas facilitan la privatización como la firma de contratos con diversas organizaciones con o sin fines de lucro, así como el esquema de malversación de fondos y corrupción, para aventajar política y económicamente a los partidos

políticos en el poder. Sin embargo, el historial de esquemas de fraude en las compañías que administran las chárter, así como las evidencias de que no superan la enseñanza que ofrecen las escuelas públicas regulares, y los procesos de discriminación y segregación que promueven (Tell, 2015 y Strauss, 2018), no han sido un disuasivo para desautorizar estas, aun cuando atentan en contra de los derechos a la educación de los y las estudiantes. Este fenómeno es parte del contexto histórico que afecta los derechos educativos de los y las estudiantes del sistema público puertorriqueño.

Política Partidista. La sub subcategoría de *política partidista* surgió de la subcategoría de *Contexto histórico y cambios en el derecho a la educación*. En referencia a la sub subcategoría de *política partidista*, el doctor Aragunde discutió la complejidad de haber sido Secretario de Educación, en medio de un gobierno compartido por la elección del Gobernador Aníbal Acevedo Vilá y una legislatura dominada por el Partido Nuevo Progresista. expresó:

si, sí, eso es un asunto muy importante, porque yo fui secretario en un momento en que el Gobernador no tenía el respaldo de la legislatura. Entonces, fue un cuatrienio bien difícil. A nosotros nos sorprendió muchísimo que me confirmaran unánimemente. A Gloria Vaquero no la habían querido confirmar, ella renuncia, y me nombran a mí. Yo tuve el respaldo unánime del Senado, quien confirma los secretarios de Educación. Pero, a partir de entonces naturalmente se fue distanciando la administración de Acevedo Vilá de la Legislatura, que estaba controlada por el PNP. Entonces eso suponía una confrontación constante y un día hubo unas sesiones en las que se me interpelaba y me tenían allí muchas horas. Una vez me tuvieron once horas, explicando que era lo que hacíamos. O sea que había un ambiente socio histórico muy difícil. Un momento de mucha incertidumbre por la inmadurez política del país (Aragunde).

El doctor Aragunde aborda el fenómeno social de la política partidista y cómo este interfirió presentando retos a su administración, por el hecho de haber sido nombrado por el Partido Popular Democrático y no responder a los ideales del partido dominante en la legislatura el Partido Nuevo Progresista. Por su parte, el exsecretario de educación el profesor Rafael Román también, opinó acerca de la interferencia de la política partidista en la toma de decisiones en el DE, señalando lo que: sigue a continuación:

la falta de continuidad en las políticas tiene que ver con la politización. Mi tesis es que las políticas de educación todas coinciden de alguna manera con la intromisión político partidista desde afuera. Es difícil. Y no estamos hablando...obviamente cada administración tiene su ideología y tiene su política pública y tiene derecho a eso. Pero, no puede ser que se tomen decisiones basado en la política partidista e inclusive de quienes son los que dirigen las regiones y quienes dirigen esto y lo otro (Román).

De la misma forma verbalizó el profesor Román quien reconoció la falta de continuidad en los procesos en el DE por la politización. Al respecto argumentó:

mi tesis es que las políticas de educación todas coinciden de alguna manera con la intromisión político partidista desde afuera. Es difícil. Y no estamos hablando...obviamente cada administración tiene su ideología y tiene su política pública y tiene derecho a eso. Pero, no puede ser que se tomen decisiones basado en la política partidista e inclusive de quienes son los que dirigen las regiones y quienes dirigen esto y lo otro (Román).

En la misma línea verbalizó una de las participantes de grupo focal cuando se expresó acerca de su experiencia en torno a los efectos de la política partidista en el DE. La participante argumentó al respecto que:

aquí en Puerto Rico, lo que he visto en estos 26 años, es que cada cuatro años cada vez que cambian el gobierno, puede ser que se quede un programa, pero le cambian el nombre y cuando tú vienes a ver, cuáles son los objetivos, cuál es la visión y la misión de ese programa, son los mismos que estaba anteriormente. Pero le cambian el nombre porque es otro partido político. Pero los programas vienen y van de acuerdo con las políticas federales (TSEGF-6).

La participante argumentó que la política partidista afecta la continuidad de los programas en el DE o se realizan cambio de nombres de los programas, como una manera de proyectar que se estaban generando nuevos programas. Esta posición también, fue abordada por la ex supervisora del PTSE la doctora Ángeles López Isales, quien señaló que cuando asumió la dirección del PTSE en el 1985, se le preguntó si iba a dar continuidad al programa de pago de estudios de maestría a profesionales de trabajo social, a lo cual indico que estuvo de acuerdo en la continuidad del programa.

Por tanto, para evitar los efectos de la política partidista en el sector educativo, el exsecretario Rafael Román, quien estuvo dirigiendo el DE desde el 2013 al 2016, se expresa en torno a que la educación debe ser considerada como un derecho y un servicio esencial para la ciudadanía. A tales efectos, expresó lo siguiente:

la educación, tiene que ser una prioridad para cualquier gobierno y no puede ser la prioridad de un eslogan de campaña. Se nos va la vida en un sistema educativo que sea bueno, que responda a las necesidades de los estudiantes. En mi opinión, es la agenda más importante que debería tener cualquier gobierno. Yo sé que ahora mismo, el país está en quiebra, pero no se podrá solucionar ningún problema en el país si no se soluciona el problema de la educación, es fundamental. Cuando hablo de que sea prioridad es que,

en la realidad histórica de Puerto Rico, no se ha definido la educación como un servicio esencial. En el contexto que Puerto Rico tiene ahora mismo, no es un derecho. (Román).

Lo expresado por el profesor Román evidencia el cómo las políticas educativas federales inciden en los planes y acciones que se establecen en el Departamento de Educación de Puerto Rico, pero a la vez trae a consideración la responsabilidad de los líderes del DE, de asumir posturas y acciones en contra de procesos que limiten los derechos educativos de los y las estudiantes, y no consentir que los planes del Departamento de Educación Federal se apliquen de manera unilateral a cambio de la asignación de los fondos federales, tal y como ocurrió con los cierres de escuelas que se autorizaron para el término en que el profesor Román dirige el Departamento de Educación.

El profesor Román trae a consideración la limitación que le ha supuesto al DE los problemas fiscales del país y cómo ha afectado los recursos disponibles en el departamento. Por lo que, el profesor Román argumenta acerca de la necesidad de que la educación en el país y los recursos asignados, no estén sujetas a los vaivenes políticos y haya un consenso y un contrato social para su preservación. De manera que, ante un contexto de crisis fiscal como el que afrontamos actualmente, los fondos estatales para la educación en el país estén garantizados.

En resumen, en cuanto a la subcategoría de contexto histórico y cambios en el derecho a la educación, los tres exsecretarios entrevistados reconocen la influencia del contexto económico, político social y el rol determinante del DEF en la implantación de políticas y en el proceso de rendición de cuentas que le fue impuesto al DE de Puerto Rico, como resultado del caso de malversación de fondos federales del exsecretario Víctor Fajardo, quien estuvo en la dirección administrativa del DE de Puerto Rico desde el año 1994 al 2000. Este suceso contribuyó a las limitaciones y retos que afrontaron el doctor César Rey, quien fuera secretario

del DE desde el año 2001 al 2004, y el doctor Rafael Aragunde, quien dirigió el DE desde el año 2005 al 2008. Este caso de malversación de fondos contribuyó a minar la credibilidad del DE y a la desmoralización del sistema educativo, aumentó el control y las limitaciones de presupuesto, así como la supervisión del uso de los fondos federales.

En cuanto al contexto histórico para cuando el exsecretario Rafael Román Meléndez dirige el DE a partir del 2 de enero de 2013 hasta el 31 de diciembre de 2016, este señaló la escasez de fondos, la politización y el hecho de que considera que, en los gobiernos en Puerto Rico, la educación del país no es una prioridad, por cuanto no se le provee el presupuesto necesario para cumplir con los fines de la educación en el país. El profesor Román indicó la necesidad de que la educación sea considerada un servicio esencial porque, según refiere, aquí estriba el problema de la educación en Puerto Rico.

Como parte del contexto histórico y los cambios en el derecho a la educación posterior al 2016, el gobernador Ricardo Roselló, quien fuera electo como gobernador de PR en noviembre de 2016, realizó el nombramiento de la doctora Julia Keleher, como secretaria del DE, el 28 de diciembre de 2016. La doctora Keleher asumió la dirección del DE luego del paso del Huracán María por Puerto Rico el 20 de septiembre de 2017, el cual produjo daños estructurales a una gran cantidad de escuelas. El resultado de la administración de la doctora Keleher del DE fue el cierre de 255 escuelas públicas en el año 2018, lo cual fue parte de su plan de reorganización de la agencia (Noticia Primera Hora, 2019). Con esta acción, la doctora Keleher emuló la estrategia aplicada en Nueva Orleans de desmantelamiento del sistema de educación pública, mediante el financiamiento de escuelas chárter con fondos provistos por el presidente George Bush, luego del paso del Huracán Katrina en el año 2005.

Efecto de la política educativa y contexto del PTSE. Esta subcategoría fue seleccionada a priori y surgieron dos sub-subcategorías de esta: *rol del profesional de trabajo social en el escenario escolar y precariedad de recursos.*

Rol del profesional de trabajo social en el escenario escolar. Con relación a esta sub-subcategoría, la doctora Ángeles López Isales, ex supervisora del PTSE para los años 1985 al 1992, argumentó en torno a cómo los cambios sociales influyen en la ampliación de servicios del trabajo social en las escuelas. A tales efectos expresó:

o sea, la misma problemática social te va ubicando y vas expandiendo este servicio de TSE, porque como te decía anteriormente, el PTSE, tiene la ventaja de que tienen una matrícula cautiva, tiene una matrícula donde puedes hacer prevención. No como otros programas sociales, que dan servicios sociales, que vienen después que surge el problema. Esa es una de las grandes ventajas que tiene el trabajador social escolar. Y que, si es bien utilizado y hay buena comunicación entre el trabajador social y el director de la escuela, pues se pueden resolver, muchísimas, muchísimas situaciones, sin necesidad de penalizar al estudiante, que es lo que nosotros siempre hemos tratado, que no se penalice, sino que se le ayude (López).

En un análisis desde la perspectiva histórica crítica, la verbalización de la doctora López acerca de que la misma problemática social te va ubicando y expandiendo el servicio de trabajo social, confirma lo que la literatura establece acerca de que la funcionalidad de la profesión de trabajo social, le es atribuida por su intervención en las manifestaciones de la cuestión social, que, en el caso de Puerto Rico, se constituye en cuestión social colonial.

Además, explicó cómo el PTSE, va ampliando sus servicios en respuesta a los cambios sociales de ese momento. La doctora López profundizó acerca de los cambios generados en el

programa, luego de la aprobación de la Ley 68 de 1990, Ley Orgánica del DE de Puerto Rico expresando que:

sí, yo entiendo que ayudó, porque se venía ya realizando una concienciación de que era lo que quería el TSE, y al hacer la ley, el cambio de política, fortalecen el PTSE y lo hacen bien necesario. Ahí es que empiezan a venir escritorios, las cosas, o sea porque, era un área que no, no estaba o sea que no había esa conciencia, de que había que dar esa batalla. [...] Era el Programa de Trabajo Social con estudiantes talentosos también, las becas, que las llenaba el trabajador social. Pero que siempre había, como te digo, que si era el orientador, que si era el TS, pero el TS era el que trabajaba con la parte económica, de la familia. Era el que sabía el estatus de esa familia como tal. O sea, tenían el programa, pero no lo estaban apoyando. [...] O sea que yo te diría, que el Programa de Trabajo Social ha ido evolucionando de tal manera, que de poquito que éramos, hemos ido ascendiendo en número y en esfuerzos, adaptados a la situación, porque yo lo que entiendo es que los cambios sociales que hemos tenido, pues es lo que han hecho del TSE una necesidad, para poder ayudar a estos estudiantes. Yo lo que si logre fue que siguieran nombrando trabajadores sociales. Seguí insistiendo cuando me fui ya había quizás algunos 1,700 a 1,800 y pico trabajadores sociales (López).

Según las expresiones de la doctora Ángeles López Isalet quien dirigió el PTSE para la década de los ochenta y noventa, se observó un crecimiento en el PTSE, por el cambio de política educativa o sea la implementación de la Ley 68, Ley Orgánica del 1990 y por la creación de la política pública del PTSE del 1986. Como resultado, aumentó el nombramiento de profesionales de TSE, la adjudicación de equipo y materiales de trabajo, aumento del reconocimiento y de la concienciación del propósito del programa. En cuanto a la política

pública del PTSE de 1986, la doctora López informó que el interés de aprobar la misma, respondió a que, según le habían sugerido, esta reforzaría el cumplimiento de sus estipulaciones.

Acercas del efecto de la política educativa de la Ley 149, Ley Orgánica del DE de 1999, en la configuración del PTSE la doctora Carmen J. Rivera, ex supervisora del PTSE, desde el 2005 al 2008, argumentó lo siguiente:

la Ley Orgánica, la Ley 149 lo que deseaba era, que realmente tuviéramos unos estudiantes educados, con conocimientos académicos. Pero también, reconoce que para que eso se dé, el estudiante tiene que estar emocionalmente listo, que pueda manejar su situación, y ahí es que valida nuestra, la presencia de trabajadores sociales, que, por años, ha tenido. Recuerdo que, durante mi periodo de dirección, llegamos a celebrar los ochenta años de TSE. Esa es la máxima prueba que podemos decir que el sistema entiende que, para aprender, hay que tener, hay que manejar situaciones familiares y emocionales para que el estudiante esté bien, esté preparado, este, cónsono con los que se desea. (Rivera).

La ex supervisora Carmen J. Rivera argumentó que la Ley 149-del 1999, validó la presencia del PTSE por la necesidad de que se trabajen las situaciones emocionales que pueden interferir en el proceso educativo del estudiante y en su aprovechamiento académico. En otras palabras, la Ley 149, establece que el foco de intervención del PTSE es el estudiante y le asigna el rol de enseñarle estrategias y técnicas para que “maneje su situación”. En este rol que se le asigna al PTSE, “lo social” en la situación del estudiante se subordina al fin educativo de la escuela. De esta manera el DE como agencia contratante le circunscribe al PTSE este rol particular de trabajar con los factores que influyen en el aprendizaje académico del estudiante.

Lo cual implica que la presencia del PTSE en el sistema educativo público se justifica en la medida que contribuya a las metas del DE.

El Dr. Rey Hernández argumenta acerca de los efectos de la política educativa y el contexto socioeconómico en el PTSE. Este expresó:

yo creo que a mí me toco también, una época de mucha violencia en las escuelas.

Nosotros semanalmente teníamos algún tipo de conflicto. La presencia de entes ajenos a la escuela en la guerra de narcotráfico. Yo me vi envuelto en situaciones bien difíciles con niños mulas. De ahí sale mi interés después de investigar la trata humana. Me encontré con una escuela en el área metropolitana que no se pudo abrir en un momento dado, porque había tiroteo entre dos puntos de drogas y la escuela era el espacio de conflicto. Y teníamos un punto dentro de la escuela. Hubo muertes, violencia de todo tipo, en ese periodo. Así que, nada más lógico que buscar trabajar ese ambiente, verdad. Yo creo que es un momento difícil en el país, el inicio del siglo XXI, verdad. Y hay unas condiciones objetivas que se estaban dando que afectaban la escuela. Yo siempre digo, verdad, los artistas mediáticos... se catalogaban como escuelas violentas. Es la comunidad que es violenta. Y se refleja en la escuela, verdad. Desgraciadamente la escuela se ha convertido en el único espacio que le toca para educar a la sociedad puertorriqueña, porque los padres y madres no necesariamente están ahí, en todos los casos. Las comunidades le dan la espalda a las escuelas. No necesariamente son empáticos con la escuela (Rey).

El doctor Rey argumentó acerca del problema de violencia en las escuelas cuando dirigió el DE desde el 2001 al 2004. Su verbalización hace posible representar el contexto socioeconómico y social en que el PTSE realiza su trabajo. Un contexto que, aunque pudiera

demandar la reconceptualización del TSE, también, requiere del compromiso del gobierno y de la ciudadanía para poder erradicar el mismo.

De manera similar, se expresó el profesor Rafael Román, quien fuera Secretario de Educación desde abril de 2013 hasta diciembre 2016, cuando describió el contexto en el cual el PTSE, realiza su trabajo. El profesor Román argumentó que:

P.R. tiene un serio problema social y el problema social se atiende con gente especialista en el tema psicosocial. En ese sentido si nuestros principales retos en educación son la deserción, el aprendizaje usted tiene que mirar cuáles son esos elementos que a ese individuo le afectan. Hay que ver el perfil de cada estudiante. Nuestros niños tienen que aprender a sumar, tienen que aprender a restar. Tienen que aprender a leer. Tienen que aprender español. Tienen que aprender inglés. Pero, si el ambiente de ese estudiante, de ese niño, y de donde viene... donde tenemos una alta tasa de estudiantes que vienen de hogares con serios problemas de nivel de pobreza, de nivel de alta incidencia criminal. Eso es un problema social, que de alguna manera incide en el aprovechamiento académico. No estamos en el cincuenta ni en el sesenta. Ya la escuela provee alimentación, un almuerzo. Ya el niño no tiene que estudiar con hambre, ya almuerza. Pero el niño estudia, tiene desayuno, tiene almuerzo, pero tiene la situación social en su comunidad. El padre fuera del hogar, el papa en la cárcel o la mamá. O una gran cantidad de madres que son jefas de familia y que para poder sostener sus hijos tienen que estar trabajando en dos o tres lugares a la misma vez y el estudiante crece solo o sea hay una infinidad de asuntos que inciden y que hay que atenderlos con urgencia.

El profesor Román se expresó en torno a la necesidad de analizar, uno de los principales retos que tiene el DE, el problema de exclusión educativa, buscando conocer el perfil del

estudiante o los elementos o circunstancias que afectan al estudiante, para atenderlos. El exsecretario reconoce que, aunque las condiciones de vida han cambiado, aún existen situaciones que influyen en la vida académica del estudiante. La exclusión educativa, independientemente de los cambios en las políticas educativas, continúa siendo uno de los retos principales que tiene nuestro sistema educativo.

Por otro lado, el profesor Román trae a consideración un aspecto importante que identifica como parte de los cambios relacionado a la representación sindical de los derechos laborales del PTSE, siendo considerado personal docente y parte de la Federación de Maestros, expresó:

bueno, de hecho, se me quedó un cambio importante que me estaba acordando ahora, que tuvo un efecto a mi juicio en el tema del trabajo social y es que la Ley 149 también, trajo la Ley 45, fue la ley que permitió la sindicación de empleados públicos. Entonces, eso de alguna manera también, tuvo su efecto en Educación porque el trabajador social como empleado, al ser parte de una unidad apropiada, que era en el caso de la Federación de Maestros, en aquel momento, el maestro escogía, no. Hoy día es la Asociación de Maestros y siguen estando los maestros bajo la misma unidad apropiada y eso tuvo un efecto también, en la implementación de las cartas circulares y de la ley. La ley está muy bien escrita, la ley está muy alineada con una buena filosofía, pero al momento de la ejecución, el trabajador social tiene una función fundamental, que es de velar por el bienestar del estudiante. Pero algo que paso y esto es un contexto histórico en la medida en que un trabajador social paso a ser parte de una unidad apropiada, es un par con el maestro y con las maestras por consiguiente a quien se debe ese trabajador social, porque se supone que en ley y cuestión jurídica es al estudiante, pero si ese trabajador social es

un delegado de taller o sea que se supone que defienda a un maestro durante una situación patronal y por su licencia debe estar con el estudiante, es un conflicto de intereses serio (Román).

El profesor Román se expresó en torno a uno de los efectos que trajo la Ley 45 de Sindicación de Empleados Públicos en los noventa, que fue el que algunos de los representantes de los maestros fueron profesionales de trabajo social escolar, y el conflicto de interés que esto representaba, por cuanto el compromiso del PTSE, debe estar con los derechos del estudiante y en esa posición representaba los derechos del maestro. Esto surge como consecuencia de que el PTSE es considerado un personal docente y es parte de la misma Unidad apropiada que el maestro. En otras palabras, ambos se consideran pares para la Federación. Esto devela un problema mayor y es que ante una situación de conflicto entre el maestro y un profesional de TSE, como ambos son miembros de una misma unidad apropiada, la Federación de Maestros no podía intervenir, dejando al descubierto y sin protección sindical al PTSE. Esta situación demuestra la importancia de que el PTSE cuente con el Colegio de Profesionales de Trabajo Social de Puerto Rico, que como organismo pueda representar al PTSE como colegiado, sin existir conflicto de intereses en esta representación. De la misma, este hecho da cuenta de las limitaciones que le representa al PTSE, el estar asumiendo el costo de afiliación de la Asociación de Maestros de PR, cuando esta implica una representación a medias por parte de un organismo constituido por otra clase profesional.

Continuando con el análisis de los efectos de la política educativa y el contexto en el PTSE, la supervisora Gloria Collazo expresó su opinión en cuanto a la vinculación de la Ley 85 de Reforma Educativa de 2018 con el PTSE. Al respecto expresó:

bueno, yo he estado revisando, leyendo e identificando dentro de la ley aquellas áreas que se vinculan con las tareas nuestras. Porque ciertamente hay aspectos importantes en ella que se vinculan al trabajo que nosotros hacemos verdad, al área socioemocional. Los aspectos que tienen que ver con la vida, con la salud física y emocional de nuestros niños, emocional, mental, todos esos elementos pues hemos estado revisándola para poder alinearla. Me parece que la ley tiene cosas buenas. Hay aspectos buenos, ¿Ay es que esto es como todo! Si nosotros vamos a esperar tener una mega reforma educativa con todas las mega expectativas de todos los sectores, nunca la vamos a tener esa es la realidad. Porque así es el ser humano, verdad, y la diversidad que hay entre nosotros se refleja en todas partes. Pero entonces nosotros necesitamos rescatar lo que nos ayuda de esta ley, lo que nos apoya y lo que nos puede dar herramientas pues lo adquirimos. Lo que no, pues en el camino lo batallaremos (Collazo).

La señora Gloria Collazo, ex supervisora del PTSE desde noviembre de 2018 a septiembre de 2020, expresó estar revisando la Ley 85 de Reforma Educativa para ver qué elementos se vinculan con el trabajo que realiza el PTSE en el área socioemocional. Indicó estar considerando los aspectos que se relacionan con la salud física, emocional y mental, para rescatar de esta ley lo que ayuda al PTSE y alinear la política pública del PTSE con la política educativa de la Ley 85. Cabe señalar que, las expresiones de la señora Collazo son preocupantes porque denotan que el acercamiento que como directora del PTSE está haciendo a la política educativa de la Ley 85, es para considerar cuales de sus determinaciones se acomodan al PTSE, sin asumir una postura de análisis crítico de las estipulaciones, y si estas se dirigen y articulan los medios para garantizar los derechos educativos de los estudiantes.

En resumen, en cuanto a los efectos de la política educativa y el contexto socioeconómico y social en la configuración del PTSE, la mayor parte de las ex supervisoras se expresaron en torno a los efectos que tuvieron la política pública del PTSE del 1986 y las políticas educativas de la Ley 68 del 1990, Ley Orgánica del DE y la Ley 149, de 1999, Ley Orgánica del DE de PR, así como la Ley 85 de 2018, Ley de Reforma Educativa de Puerto Rico. En cuanto a los efectos de las políticas educativas y del contexto socioeconómico y político en la configuración del PTSE, en cuanto a la política pública del 1986 y la Ley 68 del 1990, identificaron que ambas aumentaron el reconocimiento del PTSE e influyeron en el aumento de plazas de trabajo social escolar. Acerca de la Ley 149 del 1999, la ex supervisora Carmen J. Rivera indicó que promovió un enfoque de intervención en el área socioemocional del estudiante. De igual forma, la señora Gloria Collazo, supervisora del PTSE también reconoció que la política educativa de la Ley 85 de 218, Ley de Reforma Educativa de PR, configurará la intervención del PTSE en el área socioemocional del estudiante.

Por su parte, el Dr. César Rey, exsecretario de Educación, explicó el aumento de la violencia escolar en su término de dirección, siendo este el contexto que igualmente configura los procesos de trabajo del PTSE. En referencia también al contexto, el profesor Rafael Román refirió que la deserción escolar continúa siendo uno de los retos principales del DE. Además, discutió como la Ley 149 del 1999, y la implementación de la Ley 45 de Relaciones del Trabajo para el Servicio Público de Puerto Rico, del 25 de febrero de 1998, mejor conocida como la Ley de Sindicación de los Empleados públicos, dio margen a que los profesionales de trabajo social escolar ocuparan posiciones de representación de los maestros y con esto surgieron los conflictos de intereses, porque en esta representación podían no necesariamente salvaguardar los derechos del estudiante y entrar en conflicto con el Código de Ética de la profesión. Cabe señalar que,

esta situación revela que la representación sindical del PTSE por parte de organismos como la Asociación de Maestros, tiene sus límites cuando el conflicto a atender es entre el PTSE y el maestro, como consecuencia de la designación del PTSE como un personal docente. Este hecho demuestra la importancia que tiene la Ley de Colegiación y la pertinencia del Colegio de Profesionales de Trabajo Social de Puerto Rico, (CPTSPR), que como organización y como colectivo configura un frente común para la defensa de los derechos de la ciudadanía y de los intereses de nuestra clase profesional.

Precariedad de recursos. La sub subcategoría de *precariedad de recursos* surge en la discusión de la categoría a priori, de *Efecto de la política educativa y del contexto socioeconómico social en el PTSE*. En esta categoría una de las ex supervisoras del PTSE realizó un planteamiento que demuestra la realidad de la precariedad de recursos en el PTSE de nivel central. Además, las profesionales de TSE participantes de grupo focal realizaron varios planteamientos en torno a la falta de recursos fiscales para el funcionamiento del PTSE tanto a nivel central como a nivel de escuela; la importancia de articular los trabajos interdisciplinarios con especialistas en la escuela; la influencia del director escolar en las funciones de los profesionales de TSE y la no articulación de la vinculación del profesional de TSE en las políticas educativas.

En primer lugar, la señora Inés Rivera, fue supervisora del PTSE durante distintos periodos de tiempo. La señora Rivera ocupó la posición de ex supervisora en el año 2004, bajo la secretaría del doctor César Rey Hernández. También ocupó la posición desde el 2010 al 2013, cuando el señor Jesús Rivera Sánchez fue Secretario Interino durante la gobernación de Luis Fortuño Bursset del 2008 al 2012. La última vez que ocupó el puesto de supervisora del PTSE fue desde el año 2017 al 2018, cuando se acoge a su retiro. La señora Rivera estuvo dirigiendo el

PTSE para cuando es nombrada la doctora Julia Keleher bajo el gobierno del doctor Ricardo Roselló Nevárez, quien ocupó la posición de gobernador desde el año 2016 hasta el año 2019, cuando fue removido de su cargo producto de una manifestación de pueblo que solicitó su renuncia al cargo de gobernador. La señora Rivera se expresó en cuanto a la precarización de recursos de la cual ha sido objeto el PTSE del nivel central. Con relación al tema la ex supervisora verbaliza:

pero, para el programa correr a nivel isla, son 1,000 dólares. Y se acabó, se acabó. Pero, no fue así, antes había mucho más dinero. Claro, claro, teníamos becas y teníamos dinero, había dinero y había personal. Oficial de contabilidad, oficinista, secretaria y había personas contratadas por servicios profesionales para rendir otras tareas administrativas. Y el director de programa tenía TS asignados al programa, para colaborar en los procesos. Y de momento se fue desmenuzando. ¿Por qué?, porque quitan entonces los fondos y los siguen arrinconando, cónsono, con que vamos a sacar trabajadores sociales para otras agencias. Entonces para qué te voy a dar chavos si no vas a estar aquí, no los necesitas. Claro, y la prioridad es la academia. La prioridad es la academia y siempre va a ser así, nosotros tenemos que reconocer eso (Rivera).

La señora Rivera se expresó en torno al poco dinero que se le asigna al PTSE de nivel central para operar. Reconoce los cambios que ha experimentado el PTSE en cuanto a retirar la administración del Programa de Becas, la disminución de presupuesto y de plazas para el funcionamiento del programa. La señora Rivera argumenta que la disminución de fondos se relaciona a la intención de reubicar a los profesionales de trabajo social en otras agencias. Indicó que esto ocurre debido a que la prioridad en el DE es la enseñanza y no los servicios del Programa de Trabajo Social Escolar.

Cabe señalar que la señora Rivera ha sido una de las ex supervisoras que por más tiempo ha ocupado la posición de dirección del PTSE a nivel central, comenzando desde el año 2004, luego del 2010 al 2013 y desde el año 2017, finalizando en el año 2018. La señora Inés Rivera, en su verbalización hace referencia a la reducción de presupuesto y del personal asignado al PTSE y argumentó que esta reducción de fondos económicos es cónsona con que se van a mover a los profesionales de TSE a otras agencias, porque la prioridad es la academia. La verbalización de la ex directora de TSE demuestra uno de los efectos del contexto social, político y económico en el PTSE, que es la aplicación de las medidas de recortes económicos y de gasto social asumidas por la aplicación de estrategias neoliberales, resultado del proceso de globalización. En este proceso “se redefine el rol de los Estados, asumiendo elementos como la liberalización de los mercados, la desregulación, la desreglamentación y la privatización, así establecidas como parte del Consenso de Washington en la década de los ochenta (De Sousa Santos, 2008, p. 23).

La reducción de fondos en el PTSE, le impone el reto y la dificultad de la búsqueda de estos, para mantener la operación administrativa y el cumplimiento de las funciones del programa. La señora Inés Rivera discute sus implicaciones en la configuración del PTSE de nivel central. La ex supervisora expresó lo siguiente:

el problema del programa de trabajo social es que, al no ser académico, es raspar con uñas y dientes la Secretaría de Asuntos Federales, la posibilidad de proyectos especiales que reciban fondos federales para poder ejecutar la tarea. En algún momento era viable y por muchos años, el pagarles la maestría a trabajadores sociales, porque había la necesidad de trabajadores sociales preparados. (Rivera).

Rivera expuso que el PTSE al no ser un programa académico, no se le asigna dinero para su funcionamiento. Esto implica que el PTSE depende de la aprobación de propuestas o

acuerdos colaborativos con otros programas, que de alguna manera pueden impactar su configuración. Esta situación puede tener el efecto de impactar las metas establecidas del PTSE porque pueden no estar a tono necesariamente con su finalidad. Por otro lado, la falta de asignación de recursos presupuestarios al PTSE a nivel central, a su vez, afecta sus operaciones y el cumplimiento de los objetivos y la finalidad del programa.

Finalmente, la señora Rivera Colón, señaló que el PTSE ha sufrido cambios significativos, tales como: reducción a 1,000.00 dólares de presupuesto para el funcionamiento del PTSE, eliminación de plazas necesarias para la operación del PTSE, como, oficial de contabilidad, oficinista, secretaria y empleados asignados por contrato de servicios profesionales, así como profesionales de trabajo social asignados al PTSE, para colaborar con las tareas del programa. Afirmó que el PTSE ha ido desarticulando las plazas por la intención de reubicar los profesionales de trabajo social en otras agencias. Indicó que esto ocurre debido a que la prioridad en el DE es la enseñanza y no los servicios del Programa de Trabajo Social Escolar.

En cuanto a la precarización de recursos en las escuelas, una de las profesionales de TSE entrevistadas en grupo focal relató su experiencia en torno a la precarización de los recursos de la escuela, en los años noventa. La participante de grupo focal argumenta lo siguiente:

en el caso nuestro como era en los '90, la forma en que los fondos llegaban a la escuela, o bien por los títulos I o por la *No Child Left Behind*, y los estatales, realmente creaba unas normas para hacer trabajo social que eran contrarias, por ejemplo, eso que se señala los materiales son residuales. Las políticas son residuales. Entonces esas visiones dieron con políticas residuales, con materiales residuales, todo era residual. No iba a la par con lo que eran las necesidades de la escuela. Lo otro, nosotros tuvimos que renunciar entonces, si no llegaba lo que necesitaban había que recurrir o recurrían en unos casos a la

filantropía y ya eso de por sí como que reforzaba ese estigma, que ya se le ponía a la escuela y al estudiantado y a la familia todo ese prejuicio, cuando los llevaban entonces a hacer filantropía con las necesidades de los estudiantes de la escuela. Donativos, que vinieran estos auspicios, las organizaciones no están mal, porque la escuela no puede ser filantropía. Tiene que ser que se unan en un esfuerzo a los que son los planes y la necesidad de la escuela (TSEGF-5).

La situación de carencia de los recursos fiscales también es discutida por los profesionales de TSE que participaron del grupo focal. En cuanto a falta de recursos fiscales para el funcionamiento del PTSE a nivel central y a nivel de escuela, una de las profesionales de TSE participantes de grupo focal expresó:

dentro de los fondos asignados en el DE el Programa de Trabajo Social casi no le asignan fondos para trabajar a nivel macro de todo Puerto Rico, a nivel de las regiones ni en las escuelas. En las escuelas sucede lo mismo, que cuando el director escolar hace la plataforma o el SIT, pues los fondos más bien son para los maestros, la escuela y el Programa de Trabajo Social vuelve a quedarse cojeando (TSEGF-7).

Otra de las participantes de grupo focal se expresó en torno a la escases de recursos de apoyo de supervisión o de facilitador docente. La participante indicó lo siguiente:

la política pública de la Ley 85 también menciona educación especial, pero no va acorde con las normas y procedimientos. Contradice una con la otra y si tú lo ves dentro del Programa de Trabajo Social. Yo no sé. Yo entre en el 2003, pero era una pelota de ping pon. Cuando entre en el 2003, me dijeron toma esa es tu oficina, empieza por ahí y uno sin saber que era Trabajo Social Escolar. Ni cuáles eran los documentos. No había Manual de Procedimientos. Había uno viejo, pero no estaba vigente y todavía hoy,

aunque se trató organizar acá, el PTSE, porque se trató, de trabajarlo, los cambios de gobierno y el cambio del personal administrativo tampoco ayuda al Programa de Trabajo Social, porque tú no tienes una figura allá arriba. Mira una vez que yo tuve una situación con la directora que les hablé anteriormente. Yo llevé la querrela a la directora de programa de ese entonces y ella me dijo que no podía hacer nada porque eso era administrativo y yo le dije, ¿Pues entonces para que tu estas aquí” ?, Tú eres la directora del programa. Tu nivel de jerarquía es superior al de la directora y te estoy planteando todo el sin número de irregularidades que está sucediendo dentro de mi programa a raíz de esta persona. Tú sabes, ¿Me entiendes verdad? Como te puedo decir, es como dicen del Consejo Escolar, son sellos de goma. Son sellos de gomitas, son marionetas políticas (TSEGF-4).

En resumen, otro de los efectos de la política educativa y del contexto económico, político y social en el PTSE son los recortes de presupuesto que se han realizado, tanto de fondos federales como de fondos estatales, los cuales afectan la provisión de los servicios a los estudiantes. Las expresiones de la señora Inés Rivera, ex supervisora del PTSE y de las participantes del grupo focal, evidencian cómo la aplicación de las políticas educativas y sociales neoliberales desde los años noventa, ha producido de una manera consistente, la reducción, agotamiento y carencia de recursos económicos para la operacionalización del PTSE, a nivel central y en la escuela.

En el nivel central, la falta de provisión de recursos ha hecho que la política educativa promueva el que el director del PTSE se afecte en la implementación de la política pública establecida, por cuanto tienen que moverse a la búsqueda de recursos económicos o servicios mediante propuestas a otros programas al interior del propio DE, cuyos fines necesariamente no

están alineados con las metas del Programa. A nivel escolar, los profesionales de TSE tampoco cuentan con la asignación de recursos para la provisión de servicios a las y los estudiantes y son movidos por la propia agencia a buscar acuerdos colaborativos con organizaciones públicas y privadas fomentando la re filantropización de los servicios o a depender de la caridad de las organizaciones para la provisión de servicios. Esto en un contexto de crisis económica en el país y de recortes de los fondos económicos, no solo a la escuela, sino también recortes de presupuesto a las organizaciones del tercer sector, muchas de estas proveyendo servicios que el gobierno no ofrece y que niños y jóvenes y sus familias dependen de su provisión, por no contar con recursos para los mismos.

El PTSE experimenta la falta de provisión de recursos de apoyo y de supervisión, encareciendo los servicios, produciendo la competencia por los recursos de parte de sectores vulnerados como lo son estudiantes con necesidades especiales y familias de sectores empobrecidos. Esta realidad atenta contra los derechos de las y los estudiantes de contar con los recursos, servicios y apoyos para una educación que se ajuste a sus necesidades particulares. El estudiante es visto no como un sujeto de derechos sino como un objeto de prácticas de la caridad o del re filantropización de servicios, mientras el personal escolar debe hacer funciones de allegar fondos externos para subvencionar servicios al estudiantado. La no provisión de servicios que son un derecho para estudiantes constituye la violación de sus derechos educativos. Esto ocurre en abierta violación de las leyes estatales y federales que establecen los servicios y exigen la garantía de estos.

Efecto de la política educativa en la reproducción o transformación de la desigualdad social en la sociedad puertorriqueña. Esta categoría a priori fue abordada por los tres exsecretarios de educación participantes del estudio y una de las ex supervisoras del PTSE.

En primer lugar, las expresiones del exsecretario Dr. César Rey Hernández, en torno a esta categoría:

sería muy ambicioso contestar eso, pero le voy a decir. Tal vez nos ocupamos de trabajar con xenofobias, homofobias, racismo. Trabajamos con el Centro de Estudios Avanzados de Puerto Rico y el Caribe, la capacitación de maestros en ciencias sociales, para estudiar maestrías en historia de Puerto Rico. Repasamos todos los textos que eran de carácter humanista, ciencias y matemáticas y los de inglés también, pero los de carácter humanista y la puertorriqueñidad y el contexto de nuestra historia como puertorriqueños y puertorriqueñas. Se transformó. Se crearon nuevos textos. Fernando Picó vino a la mesa a trabajar con la historia. Trabajamos inclusive en un curso de ciencias sociales de relaciones obrero patronal. Este, trabajamos una, la presencia del negro en nuestra historia afrocaribeña en Puerto Rico, cosa que estaba obviada. Trajimos textos al currículo, que después fueron proscritos y satanizados, en otras administraciones porque se catalogaron de puertorriqueñistas, o de independentista, etc. O sea, expusimos al estudiante y a los maestros, a nuestro quehacer. Repito, mi visión como sociólogo, mi visión y mi mirada hostosiana con la educación, era una mirada muy vinculada a la sociedad. Y afortunadamente tuve el apoyo de la Gobernadora y de la administración y hubo respeto a eso. Eh, donde distintos sectores participaban de esa, de ese proceso. Eh, ¿cómo eso se traduce en justicia? Uno apuesta que eso debe crear alguna conciencia. Pero, de nuevo, no hubo suficiente antigüedad en un proceso generacional, para medir eso (Rey).

El Dr. César Rey expresó haber trabajado en su término para contribuir a la transformación de la desigualdad social mediante la construcción o revisión de textos para el

fortalecimiento de la identidad puertorriqueña, la presencia del negro en la historia de Puerto Rico y las relaciones obrero-patronales. Sin embargo, aunque el doctor Rey Hernández indica apostar a que esto contribuya a la justicia, en sus palabras igualmente existe un reconocimiento de que aunque la escuela puede ser un espacio de concienciación, existen acciones en el interior de estas que afectan tales fines como por ejemplo; los cambios de administraciones de gobierno, la imposición de ideologías particulares y cambios en el currículo dirigidos a silenciar nuestra cultura e historia, como una manera de afectar el desarrollo de una conciencia y el fortalecimiento de la puertorriqueñidad. No obstante, sus palabras igualmente proveen un marco de que otra educación es posible, así como es posible la transformación de la desigualdad social desde diferentes instancias y espacios.

Por su parte, el Dr. Aragunde indicó que la política educativa cuando ocupó la posición de secretario de Educación fue trabajar en el desarrollo del carácter de los y las estudiantes mediante la formación o el fortalecimiento de valores. A continuación, sus expresiones:

sí, claro, eso es tan, es una pregunta bien importante, probablemente la interrogante que todos nos hacemos, ¿Cómo se contribuye y cómo se detiene esa reproducción social que es tan problemática?, verdad. Otra vez, si tú me preguntas a mí, yo siempre hago referencia al asunto de los valores como un buen ejemplo de esto. Los muchachos necesitan averiguar por su cuenta, e identificar cuáles son aquellos valores que le van a dar sentido a su vida. Así es que en vez de sentarnos en un salón a decirle cómo es que deben de comportarse, lo mejor es confrontarlos con dinámicas, situaciones reales, verdad, trabajar en un asilo de ancianos, e ir a una playa a recoger basura para que se vea, por una calle o una carretera en la que el día antes haya transitado mucha gente, para ver lo que la gente tira a la calle, etc., verdad (Aragunde).

En su verbalización el doctor Aragunde expone dos argumentos que merecen ser analizados. En primer lugar, el doctor Aragunde plantea la enseñanza y práctica de valores como una alternativa para detener la reproducción de la desigualdad social. Sin embargo, aunque la referencia que hace el doctor Aragunde a los valores sea bien intencionada, su comentario se fundamenta en la práctica discursiva de la creencia cultural y tradicional de que la solución a los problemas que enfrentan la niñez y juventud está en la enseñanza y /o el fortalecimiento de los valores. El problema es que, tras esta creencia, está la idea de que la carencia de valores es responsabilidad de la familia. Al enfocarse en el estudiante y su familia, este discurso produce una individualización del problema. Además, estos son objeto de procesos de estigmatización social. De Jesús Rosa (2018), argumenta que al sistema educativo público presentar sucesos de violencia escolar, y el elegir la enseñanza de valores, se refuerza la idea de que las familias no poseen los mismos. Por otro lado, al sistema público tener una gran cantidad de familias cuyos ingresos están bajo los límites de pobreza, ocurre lo señalado por De Jesús Rosa (2018):

se crea así una falsa vinculación entre la niñez/juventud, la pobreza y la falta de valores, lo que lleva a concebir a las familias que participan del sistema de instrucción pública como las responsables de los graves problemas sociales del país. Lo antes mencionado es una clara ejemplificación de la psicologización de los problemas sociales, proceso mediante el cual se responsabiliza a la persona por las consecuencias que los procesos de opresión estructural han tenido en ella (párrafo 11).

De esta manera, se desenfoca de los factores que han generado la marginación y desestabilización económica y social en las familias en nuestro país.

Por su parte, el profesor Rafael Román Meléndez aludió a la dificultad de plantear que desde la educación se haya podido contribuir a la transformación de la desigualdad social. No

obstante, hace referencia a la expansión de los derechos humanos del estudiantado. A tales efectos verbalizó:

yo creo que...es una pregunta bien amplia. Yo creo que no puedo contestarte en lo absoluto y decirte que sí. Yo creo que hay áreas que sí y hay áreas que no. Yo creo que hay un margen de desigualdad que se ha ido reduciendo. Sin embargo, creo que en otros no. La pobreza siempre ha existido, ese margen no se ha reducido. Si bien es cierto que los niños de ahora tienen más que los de hace quizás, cuarenta años, pero tienen menos que los de la edad contemporánea. Todavía sigue una inequidad impresionante en términos económicos, de los recursos que le damos al estudiante. O sea que ese tema de quien tienen más es relativo, verdad. ¿Más que hace cuarenta y tienes más, o tienes menos con tanta competencia que tiene ese niño hoy día, de lo que Pedro, que tiene... el poder adquisitivo de uno es mayor al del otro, verdad. Así que creo que todavía nos queda. En materia de derechos humanos, yo creo que ha habido bastante avance, y de atender problemáticas como el acoso, el maltrato de menores, mencionar el acoso escolar, el acoso psicológico, el tema de la equidad, los derechos de los estudiantes, en términos de su orientación sexual, en términos de su... o sea ha habido avances en muchas áreas en términos de materia de derechos humanos. Empero, sigue existiendo una gran brecha en el tema económico (Román)

El profesor Román realiza una observación interesante de que entiende de que a pesar de que ha habido grandes avances en cuanto a materia de los derechos humanos, aún se observa una brecha social amplia entre las clases. Un ejemplo de cómo hemos avanzado en cuanto al reconocimiento de los derechos humanos, es la aprobación de una Carta de derechos del estudiante. Estos son: el derecho a la libertad de expresión, la libertad de asociación, la libertad

de religión, el derecho a la intimidad, el derecho de protección en contra de los registros y allanamientos ilegales y el derecho a la privacidad de los expedientes escolares.

Finalmente, la señora Anna Crespo, una de las ex supervisoras del PTSE realiza sus verbalizaciones en torno al efecto de la política educativa en reproducción o transformación de la desigualdad social en la sociedad puertorriqueña e indicó lo siguiente:

no, no, no creo que tan directamente, no creo que tan directamente. Yo creo que más bien era, enfocando en el individuo y su familia, y, en la medida en que se fortalece ese individuo y esa estructura, esa familia, y las estructuras, en esa medida, se mueve hacia la igualdad, pero no creo que era, como que, vamos a trabajar con esto para trabajar con la desigualdad. Yo creo que más bien, eso puede ser algo que está acá atrás en algún lugar, pero el enfoque era más inmediato, más de esta situación en la que se confronta, está confrontando este individuo, esta familia cómo le ayudamos a fortalecerse, a sentirse hábil, a sentirse capaz, a sentir que goza de lo que se necesita para lograr lo que, lo que aspira (Crespo).

La ex supervisora Anna Crespo expresó que no existe una vinculación directa entre el trabajo que realizan los profesionales de TSE y la transformación de la desigualdad social. Su opinión contrasta con el fundamento de la profesión de trabajo social establecido en el Principio 3 del Código de Ética de buscar promover la justicia social, los derechos humanos y la equidad social (CPTSPR, 2017, p. 23). La ex supervisora Anna Crespo expresó que el trabajo de los profesionales de TSE está más enfocado en lo “inmediato”, “en fortalecer al individuo, la estructura y la familia, y entonces se mueve a la igualdad”. Su expresión denota que la igualdad es algo que se obtiene de manera natural, como una consecuencia directa de intervenir con el estudiante y su familia. Lo cual implica que, el estudiante y su familia salen de condiciones de

desigualdad social o de la pobreza y obtienen la igualdad por su propio mérito y esfuerzo. En otras palabras, no explica cómo el profesional de TSE puede articular un trabajo que contribuya a la transformación social desde su intervención y una perspectiva de ciudadanía, mediante la construcción de un trabajo social crítico.

En resumen, en cuanto a los efectos de la política educativa en la reproducción o transformación de la desigualdad social en la sociedad puertorriqueña y un análisis de las verbalizaciones de los exsecretarios, las iniciativas asumidas por el doctor Rey Hernández, estuvieron dirigidas al desarrollo y fortalecimiento de la identidad nacional y conocimientos acerca de la lucha obrero patronal, aspectos distintos, pero que en conjunto contribuyen a la formación de subjetividades que pudieran devenir en posicionamientos en cuanto a los derechos sociales. En contraste, el doctor Aragunde asumió iniciativas relacionadas con la concepción tradicional cultural de la necesidad de reforzar valores y asuntos morales y éticos en los sujetos, aspecto que contribuye a mantener la desigualdad social porque implica que esta se deriva de una deficiencia de carácter en el individuo. Finalmente, el Profesor Román se expresó en torno a las políticas educativas y abordó el tema de los derechos humanos, cuando plantea que a pesar de los adelantos y de la modernidad, las familias continúan experimentado la pobreza y el acceso desigual a recursos.

Discurso en la política pública del Programa de Trabajo Social Escolar

Esta categoría se refiere a la conceptualización del estudiante, la familia y las demandas de servicio al profesional de trabajo social en el escenario educativo. El discurso en la política pública del PTSE es una categoría original que se seleccionó a priori. En esta investigación se define el discurso según Fairclough (1989), quien visualiza el discurso como el lenguaje en uso, hablado o escrito (incluyendo el texto), y como un proceso social o una forma de práctica social.

De la categoría de discurso surgen seis subcategorías de análisis: (a) Política Pública del PTSE y concepciones del estudiante; (b) Política Pública del PTSE y concepciones acerca de las familias; (c) Política Pública del PTSE y concepciones acerca de las demandas de servicio a los profesionales de trabajo social escolar; (d) Fundamentos ideológicos, objeto de intervención y metodología de intervención en TSE y (e) Cambios en el PTSE y derechos educativos.

Política Pública del PTSE y concepciones del estudiante. Esta subcategoría se refiere a cómo las personas interpretan la concepción del estudiante en la política pública del PTSE.

Una de las formas principales de concebir a la niñez y juventud es como sujetos en riesgo. Abud (2018), haciendo referencia al trabajo de María Belén Noceti, señala que:

“riesgo” es un sustantivo, pero “en riesgo” es una frase que funciona como adjetivo calificativo de ciertos sujetos que, dadas sus condiciones de vida, ponen en peligro el orden social establecido en una sociedad espacial y temporalmente acotada. En consecuencia, la frase reviste el carácter de construcción cultural, edificada sobre ideas determinadas de moral y justicia, y se involucra en un sistema ético determinado que cataloga ciertos aspectos como “peligrosos”, al mismo que ignora otros. [...] calificar algunos sujetos miembros de una sociedad como sujetos en riesgo legitima la acción del Estado y (...) tal acción supone orientar sobre ellos políticas diversas que permitan controlar el desarrollo de la vida de estos individuos y, a su vez, proteger al resto de la sociedad de las plausibles acciones que los primeros pudieran realizar” (p. 53).

A partir de esta conceptualización, enmarcada en la categoría foucaultiana de dispositivos de poder, catalogamos las siguientes verbalizaciones como aquellas que justifican la intervención por parte del Estado, en la niñez y juventud, que es concebida “*en riesgo*”. A continuación, las verbalizaciones expresadas por las ex supervisoras del PTSE, la doctora Ángeles López Isaías y

la señora Carmen Johanna Rivera, quienes conceptúan al niño en riesgo. En primer lugar, la doctora López argumentó lo siguiente:

sí, en ese tiempo, en el 1986, en ese momento fue cuando se creó la Escuela para Padres porque entendíamos que los padres, por la misma situación que tenían de estos cambios, ellos no se habían podido integrar a los mismos. Entonces ese producto iba a la escuela. Ese niño desorientado, que no tenía los medios a veces para comprarse unos zapatos. Para comprarlo, muchas veces nosotros teníamos que hacer gestiones para buscarles facilidades a los niños (López).

En su verbalización la doctora López hace referencia a los cambios sociales ocurridos en Puerto Rico, décadas antes del año 1986. En la política pública se expresa que estos cambios afectaron a la familia, haciendo difícil que desempeñaran sus funciones adecuadamente. La Dra. López y la política pública del PTSE que ésta elabora estando en la dirección del programa, reconoce el efecto que tiene el contexto económico y social en las familias. Sin embargo, la concepción de estudiante que presenta es la de niñez en riesgo, producto de la incapacidad de la familia de ajustarse a estos cambios, teniendo efectos adversos en el comportamiento (*desorientación*) del niño o la niña.

Por su parte, la señora Carmen Johanna Rivera, ex supervisora del PTSE, presentó también una concepción de la estudiante basada en el discurso de niñez en riesgo. La señora Rivera argumentó lo siguiente:

la carta enfatiza mucho el que el estudiante, lo que se desea desarrollar es un ciudadano competente para manejar situaciones de vida. [...]. Todo enmarcado en que quiero un ciudadano próspero, feliz, emocionalmente estable con una familia que pueda tener sus

situaciones, pues entonces como el TS va a trabajar con los padres, así lo menciona (Cintrón).

La señora Carmen Johanna Rivera hace alusión a la visión del programa que presenta la política pública de PTSE. En las últimas dos políticas públicas del PTSE del año 2010 y 2016, la visión del PTSE es contribuir al desarrollo de un ciudadano emocional y socialmente competente, maduro para comprender y aceptar la diversidad y educado para confrontar retos y tomar decisiones mediante el análisis crítico de las situaciones en el diario vivir. La ex supervisora Rivera hace referencia a la visión del estudiante que presenta la política pública, tal y como está redactada. En esta visión se valida el concepto de niñez en riesgo, en la medida que al establecer como meta el desarrollo de un “ciudadano emocional y socialmente estable”, implica una noción de que él o la estudiante puede presentar el riesgo de no lograrlo, posicionando al estudiante en una situación de vulnerabilidad, que hay que atender, aun cuando no exista dicha vulnerabilidad. Esta noción de riesgo está vinculada con el discurso cultural del periodo de la adolescencia como un periodo que “adolece” que algo le falta y está en riesgo de “fallar”.

Por su parte, la doctora Marilú Cintrón, ex supervisora del PTSE desde el año 2013 hasta el mes de junio del año 2014, se expresó en torno a cómo la política pública concebía al estudiante:

en la política pública de trabajo social el estudiante es el eje central de todo lo que nosotros hacíamos. O sea, el estudiante era el protagonista de, las acciones o del drama que se llevará a cabo con respecto a los roles y las funciones del trabajador social. Para nosotros el estudiante y su familia, eran no solamente el objeto de nuestro estudio, sino el objeto de nuestra intervención en las diferentes modalidades del proceso de intervención terapéutica a nivel primario, a nivel secundario, a nivel terciario que es el equivalente a la

prevención a establecer un plan estructurado para modificar las condiciones que lo estaban afectando y a nivel terciario cuando ya había que involucrar a otras fuentes más allá de lo que hacía el TSE dentro de la escuela porque el problema era ya de una severidad que requería de otras fuentes de colaboración (Cintrón).

De manera similar a la señora Ana Crespo, la doctora Marilú Cintrón reproduce el discurso de la política educativa acerca del estudiante como protagonista de la intervención y argumenta que los roles y funciones del profesional de TSE giran en torno al estudiante, validando la práctica discursiva generalizada históricamente acerca de que los profesionales de TSE deben concentrar su intervención en un nivel individual o en el “casework”. En sus expresiones la doctora Cintrón afirma que tanto el estudiante como la familia son objeto de intervención de los profesionales de TSE mediante diferentes modalidades de intervención terapéutica a nivel primario, secundario, y terciario. La Real Academia Española define terapia como:

1. Tratamiento de una enfermedad o de cualquier otra disfunción.
2. Tratamiento destinado a solucionar problemas psicológicos.

Por lo cual, la concepción que se tiene del estudiante y su familia es de una persona o familia disfuncional o con problemas psicológicos, lo que se puede interpretar como personas con algún déficit y por ende en riesgo.

De manera similar, la señora Gloria Collazo, ex supervisora, realizó una verbalización estableciendo un énfasis en la metodología de intervención terapéutica:

así es que eso que hemos visto en estos tiempos que yo llevo por acá, he podido confirmar, lo que yo sospechaba, de que necesitamos ser más incisivos y en trabajar un poco más, de manera más intencional, con el área social y emocional del estudiante y

hasta con promover estilos de vida saludables, y cuando me refiero a eso, es al autocuidado de la familia, del estudiante, pues porque hay unas circunstancias. Siempre, obviamente eso es marcado, en la garantía de los derechos y al respeto de los derechos del ser humano y de la familia. Yo creo que eso es algo que, por default, eso ya está establecido, o sea, eso no debe ser un *issue* para ninguno de nosotros en ningún momento, porque eso es la base de lo que nosotros hacemos. Pero, eso tenemos que traducirlo en palabras y en acciones de otras maneras. Es que por ahí es que vamos a ser más intencionales en esa atención al estudiante y a las familias. (Collazo).

Al igual que la doctora Marilú Cintrón, la ex supervisora Gloria Collazo, valida una concepción del estudiante, enmarcada en una intervención terapéutica individual y familiar, pero en su caso enfocada en el desarrollo socioemocional del estudiante. Al dejar establecido que el fin de la intervención profesional debe dirigirse a atender el desarrollo socioemocional del estudiante y fortalecer el autocuidado de la familia se podría interpretar que está asumiendo una concepción de incapacidad de la familia por promover el desarrollo emocional y psicológico del estudiante, invisibilizando las necesidades o problemáticas familiares que no se resuelven con la promoción de estilos de vida saludables o el autocuidado. Además, señala que la intervención de los profesionales de TSE, “por defecto” está basada en la garantía de los derechos humanos del ser humano y de la familia. Sin embargo, aunque en los principios éticos de la profesión se establezca que esta está sustentada en los derechos humanos, no se puede asumir que toda intervención de un trabajador social de manera automática o por defecto está fundamentada en derechos humanos o que, inclusive, su intervención pudiera ser una violación de estos.

En resumen, las verbalizaciones de la doctora Marilú Cintrón y señora Gloria Collazo revelan una concepción del estudiante como el foco de la intervención terapéutica de los

profesionales de TSE, particularmente en su área socioemocional. En otras palabras, que la naturaleza de los problemas que presenta el o la estudiante surge de sus carencias en el área emocional y social y que la finalidad de la intervención debe ser que el estudiante aprenda a manejar sus emociones y sus relaciones sociales.

Por su parte, el ex supervisor Roberto Montañez nos presenta una concepción del estudiante que se vincula a la construcción de una subjetividad alineada a las políticas educativas neoliberales de corte empresarial. Este expresó:

mayormente, el marco conceptual que se presenta, el proceso que se presenta filosófico, como te decía anteriormente, el estudiante es el centro del universo educativo de nuestro sistema, donde trabajamos la perspectiva de que el estudiante es capaz de ser, el estudiante que sabe hacer sabe ser y sabe convivir. Pensador sistemático, ciudadano global, aprendiz para toda la vida, comunicador efectivo, emprendedor, ético, bien proactivo en diversas comunidades y procurador de la buena vida. Parte de la visión del concepto del estudiante donde pudiéramos recoger la diversidad de estudiantes que teníamos, pensadores críticos, verdad, de pensamiento crítico, que pudieran plasmar lo que sienten en todo momento para prepararlos al mundo laboral y la vida diaria.

En una crítica a este tipo de concepción mercantilista, una participante de grupo focal problematiza la práctica discursiva en la política pública del 2016 que procura contribuir a la formación de un tipo de sujeto ideal para el sistema capitalista. A continuación, expresó:

por lo menos la política del 2016, si habla de la formación integral del estudiante para su óptimo desarrollo. Habla de calidad de vida, desarrollo de principios y valores necesarios para la convivencia, justicia y paz social, pero si sigue diciendo que, o sea, trabajar con ese estudiante para que sea productivo. Tú sabes, estamos reproduciendo un ciudadano

que pueda servir al sistema capitalista. En esta carta circular no está el enfoque ni en la diversidad, ni en los derechos, ni esa ciudadanía educativa, tú sabes, no lo contempla.

Son recomendaciones que hemos hecho a esta carta circular. Por lo tanto, ve al estudiante como mero receptor, de todo esto que le vamos a seguir echando en su cabecita para que el producto final, como una verdadera línea de ensamblaje, porque cuando salga de cuarto año, el producto sea que se inserte en la sociedad. Que sea bueno, que no de problemas y que pueda trabajar en beneficio del sistema capital. (TSEGF-5).

En resumen, en cuanto a la concepción del estudiante en la política del PTSE, se identificó un discurso que puede asociarse al de la niñez o juventud en riesgo, sustentado por el enfoque de trabajo en el área socioemocional del estudiante. También, se expresaron en torno al discurso del estudiante como objeto de la intervención de los profesionales de TSE, presentando dos concepciones: (a) una vinculada a la intervención terapéutica en los tres niveles de prevención; y (b) otra perspectiva basada en el estudiante con foco en la construcción de una subjetividad alineada con los intereses del sistema económico capitalista. Sobre esta última perspectiva, una participante del grupo focal identificó una concepción del estudiante cuya perspectiva busca que el PTSE contribuya en la formación del estudiante “que no dé problemas y que pueda trabajar en beneficio del sistema capital” (TSEGF-5).

Política Pública del PTSE y concepciones acerca de las familias. En esta subcategoría los y las ex supervisoras del PTSE y las profesionales de TSE participantes del grupo focal, compartieron acerca de las concepciones que se tenían de las familias en la política pública del PTSE. Estas categorías fueron definidas a partir de las conceptualizaciones de los y las entrevistadas, basadas en las características que atribuyen a la niñez y familias, en sus

verbalizaciones. La mayor parte de las entrevistadas realizó verbalizaciones enmarcadas en una visión del niño y de la familia “en riesgo” o de una familia que coloca en riesgo a su prole.

En la investigación utilizo el concepto familias en riesgo, para denominar a las familias del niño que se identifica en una situación en riesgo, porque al definirlo de esa manera, se responsabiliza a la familia por la situación de riesgo social del niño. En un artículo acerca de las concepciones de familia y políticas públicas se identifican diferentes concepciones sobre la familia, que facilitan comprender el discurso existente acerca de la familia como responsable de la situación del niño. Para comprender la procedencia del discurso del niño en riesgo, utilizo la concepción tradicional de familia que presentan Franco Patiño & Sánchez Vinasco (2008), en su artículo de *Las Familias: ¿Un asunto de políticas públicas?* Según los autores la concepción tradicional de familia:

se sustenta en una mirada sacralizada que conserva y reproduce el imaginario religioso de la “sagrada familia”; ubica como centro de la vida familiar al padre, quien es el orientador del hogar y el garante del orden. A la familia se le otorga el papel de formadora de valores espirituales, morales y principios éticos; lugar de amor y armonía, cumplidora de los roles y funciones socialmente instituidos para garantizar el mantenimiento del orden social” (Patiño, et.al., 2008, p. 89).

[...]

En este paradigma la familia se asume como la culpable o la redentora de los males de la sociedad. Es culpable de no responder adecuadamente con las obligaciones que le corresponden y desplazar éstas a otros agentes socializadores como guarderías, adultos cuidadores sin parentesco, escuela, medios de comunicación, situación que conduce a la “pérdida de los valores fundamentales”, inadecuada educación a los hijos, pérdida del rol

y del sentido de la familia. En este contexto el Estado establece mecanismos para intervenir con las familias recuperen los valores y las funciones relegadas o substraídas y enfrenten las demandas y requerimientos impuestos por la sociedad. (Franco Patiño & Sánchez Vinasco, 2008, p. 91)

De manera que, las concepciones de familias en las verbalizaciones a continuación serán analizadas a partir de la concepción religiosa de la familia como sagrada y responsable de evitar la situación de riesgo de sus miembros, según definidas por Franco Patiño & Sánchez Vinasco (2008).

La doctora Ángeles López Isales, quien fuera supervisora del PTSE para el 1986 se expresó en torno a la concepción de familias en el periodo que dirigió el programa. A continuación, su verbalización:

el trabajador social escolar, recibe a ese niño desde pequeño, y entonces se entiende que la familia tiene la responsabilidad y es cierto que la tiene. El hecho de que le han dado tantas ayudas, por estos mismos cambios que hemos discutido, es porque la familia asume una actitud de pasividad de no echar para adelante. No se retan a sí mismos por lograr unas cosas, y entonces hay unos que lo logran, que dicen yo no me voy a quedar aquí, yo voy a seguir adelante, y muchos de nosotros venimos de ahí, o sea, mi mamá trabajaba en comedores escolares. [...]. Yo no digo que las ayudas son malas, lo que es malo es, lo que han ido creando, esa dependencia, las ayudas federales, que si el PAN, que sí, vivienda, los subsidios y todas estas cosas. (López).

La doctora López presenta una concepción de familias como responsables por lo hijos. También expone su opinión en torno a cómo ha afectado a las familias el recibir ayudas federales en cuanto a asumir un rol de pasividad en sus metas familiares, y cómo su referida inacción

afecta el comportamiento de los hijos en cuanto a metas académicas y personales. Con su verbalización la doctora López está reproduciendo el discurso y el estigma acerca de la dependencia de las familias que reciben transferencias federales para la compra de alimentos. Este discurso, apunta hacia las familias como responsables por sus condiciones de vida o su pobreza, ignorando el rol que cumple el sistema capitalista en la producción de un excedente, al cual le resulta incapaz de acceder a empleos cuyos salarios les permitan generar recursos para la satisfacción de las diversas necesidades.

En cuanto a la concepción de familias en riesgo, la verbalización de la señora Anna Crespo, quien dirigió el PTSE desde el 2001 hasta el 2004, denota la existencia del discurso de familias en riesgo, en tanto ella expresó que para este tiempo promovió que los profesionales de TSE exploraran las necesidades de los padres e indicó que muchos profesionales de TSE continuaban trabajando la Escuela para Padres, que fuera instituida por la supervisora del PTSE anterior, la doctora Ángeles López Isaías. En contraste, la señora Crespo expresó que percibió un cambio en la percepción que se tenía de los profesionales de TSE, comparando con los años 50, en que se percibió al profesional en un rol de ayuda y visitaba más o había mayor integración con la familia. La señora Crespo verbaliza lo que observó, en cuanto a las familias, en el término que dirigió el PTSE. Expresó:

cuando comparamos con los '50, que el TS iba a los hogares, iba identificando y se metía allí con las familias. Es como un gap, una separación, entre cómo los padres veían el rol de la escuela y como la escuela los estaba percibiendo a ellos. Entonces, uno ve padres más a la defensiva. No sé si decir un distanciamiento, temores, quizás por las mismas leyes de proteger el estudiante, que tienen una buena intención. Pero, el padre no sabe cuál es la intención que tiene la gente. No sé, hay profesionales que usan eso para asustar

a los papás, para presionar a los papás. El asunto es que también, como las cosas hay que verlas en el contexto...antes la educación en Puerto Rico era la medida. O sea, la educación era lo máximo. Y los padres eran, “no, tu estudias y cuando tú vas a la escuela la maestra es tu mamá y el maestro es tu papá. Ahora, pues tú sabes. “Mire, Missi, usted le dijo a mi nene que...: y le quitan esta autoridad. Ese tipo de cosas. No es que se de todos los días, pero hay como ese matiz de que ya no somos así: “para que el nene eche para ‘lante”, ve. Eso está dependiendo más del individuo, del maestro individual, del director individual, del TS individual, no como una cuestión de política pública (Crespo).

En resumen, la señora Crespo trae a consideración una concepción de familias que demuestra su acción crítica en respuesta a los cambios de valoración de instituciones sociales como la escuela y la profesión de TSE, lo cual implica la pérdida de legitimidad de éstas para la familia. La señora Crespo opinó que esto ocurre como resultado de la no garantía de la educación y su efecto de cambio en las condiciones de vida de los sujetos, así como la pérdida de confianza de la familia en los procesos de trabajo de los profesionales de TSE, debido a la implementación de leyes de protección a menores en la escuela y los efectos en las familias.

En cuanto a la señora Inés Rivera Colón, quien fuera supervisora del PTSE en distintos periodos de tiempo, esta también presentó una concepción de la familia en riesgo, como responsable de los problemas del estudiante. La señora Rivera se expresó en torno a la concepción que presenta la política pública del PTSE en cuanto a la intervención de los profesionales de TSE, señalando que:

la política lo segmenta, lo segmenta y la intervención más fuerte debe estar dirigida al estudiante. Obvio lo tenemos en la escuela. Pero a veces es luchar. Le doy todos los recursos a este estudiante, pero reconozco que la problemática está en el hogar, en la

familia. Entonces, no tengo otra agencia que me apoye. “Yo no intervengo con la familia, porque no me toca, porque tengo mucho trabajo, porque para qué, no me lo van a agradecer”, hasta ese nivel. Entonces por más que yo intervenga con el estudiante, yo lo voy a tener al 100% de ocho a tres. A las tres y cuarto cuando llegué a la casa se me destruyó. Entonces es empezar nuevamente con otro día de fortalecer y enmendar eso que la familia daña (Rivera).

En su verbalización, la señora Rivera expresa una concepción de familia como la responsable de los problemas del estudiante. Además, expresa cómo los profesionales de TSE pueden visualizar que la intervención con la familia no es su entera responsabilidad o que se limita por la diversidad de exigencias del trabajo en el escenario escolar o porque no cuenta con el apoyo de otras agencias para la intervención con las necesidades que presenta la familia. La señora Rivera también reproduce el discurso de la familia como culpable, en riesgo y la responsabiliza por su incumplimiento de roles. También, responsabiliza a las instituciones sociales por la falta de servicios.

En resumen, cuatro ex supervisores del PTSE, presentan una concepción de familias que se circunscribe en el discurso de familias en riesgo. La doctora Ángeles Isales López indicó que desarrolló la Escuela para Padres para responsabilizar a las familias por la atención del área física y emocional de los estudiantes. De manera similar, argumentó la señora Inés Rivera Colón, quien responsabilizó a la familia por los problemas del estudiante y señaló que se debe concentrar en la intervención con el estudiante, más que en la familia, por entre otras razones estar limitados de tiempo y recursos para la intervención con esta. En contraste con la mayoría de las ex supervisoras, la señora Anna Crespo reconoció un cambio en la familia, en torno a cómo esta concibe la escuela y la educación, así como su percepción del rol de los profesionales de

TSE con relación a la familia. La señora Crespo conceptualizó a la familia en un rol más crítico de las instituciones sociales, identificando en esta un rol más proactivo en cuanto a la defensa de sus derechos y los de sus miembros.

Política Pública del PTSE y concepciones acerca de las demandas de servicio a los profesionales de trabajo social escolar. En esta subcategoría se agrupan expresiones de las demandas o solicitudes de servicio a los y las profesionales del trabajo social en el escenario escolar. Las verbalizaciones identifican las demandas que se hacen en torno a los servicios de apoyo socioemocional para los y las estudiantes, para asistir a las familias en la satisfacción de sus necesidades y las demandas que presenta el director de escuela al profesional de trabajo social, que en algunos casos no van acorde con las funciones de este profesional en el escenario escolar. Se destacan, además, algunas de las luchas o estrategias que se han tenido que dar para que se reconozca la labor del profesional del TSE y no se le considere como asistente del director escolar o sustituto de docentes.

En primer lugar, la señora Gloria Collazo, quien fuera supervisora del PTSE para el año 2018, informó que la política pública del PTSE del 2016 se encontraba bajo revisión y se exploró su opinión en torno a las demandas de servicio que la política pública podría presentar al profesional de TSE. La señora Collazo verbalizó:

es trabajar un aspecto con este modelo biopsicosocial, porque en cierta medida se recoge en los marcos, pero ser un poquito más intencionales, en insertarlo en esa visión. Porque, ciertamente, el modelo sistémico, yo no tengo problemas con él, es un modelo de cómo todos funcionamos, como estamos ahí insertados, como funciona cada parte del sistema. Pero, me parece que una de las áreas que vamos a incidir un poquito es en ese modelo biopsicosocial que ya lo establece de hecho, más adelante la carta habla de él, pero me

parece que debe de estar ya inmerso en nuestro marco filosófico, el aspecto socioemocional, que podemos trabajar con eso. (Collazo).

La ex supervisora destacó que en una revisión de la política pública del PTSE, consideraría enfatizar el uso del enfoque biopsicosocial en la atención del área socio emocional del estudiante.

Una perspectiva diferente a las presentadas en torno a las concepciones de las demandas de servicio que las políticas públicas presentan a los profesionales de TSE es la interpretación que realiza una de las participantes de grupo focal, en torno a las concepciones del estudiante en la política educativa federal de *Que Ningún Niño Quede Rezagado* (NCLB por sus siglas en inglés), y sus posibles efectos en las demandas de servicio al PTSE. A continuación, la verbalización de la participante de grupo focal:

bueno, lo primero que veo así de la década de los noventa, la *No Child Left Behind*, quería homogeneizar a todo el mundo. No reconocía diferencias, ni diversidad y eso para nuestra profesión es fundamental. Además, para tomar en cuenta el contexto, ahí hay un foco de tensión, que es que no se puede, ni en el área de educación, ni en ninguna política, homogeneizar a los sujetos, a las personas, a los grupos, a las organizaciones. Eso va contra la corriente de lo que es cualquier profesión. Porque si algo se ha demostrado ya, es la necesidad de tomar cuentas sobre la diversidad y las diferencias. Y si eso se toma en cuenta pues, se pueden obtener mejores resultados cualitativos. Por lo menos y la gente va a estar más feliz, vamos a ponerle así. Yo creo que lo otro. Con los derechos humanos o sea esa visión, verdad, el discurso que tiene la política, o sea como la política establece esa meta, o esa concepción particular, como ha sido determinante la política en esos aspectos que se suponen que se trabaje y logre el programa, con el

estudiante o las familias. Pero también, que todavía guarda mucho de la patología porque todavía al mantenerse esa visión de caso, de que yo voy a incidir sobre esta y lo veo en los estudios de necesidades si siguen siendo los mismos (TSEGF-5).

La participante de grupo focal argumentó acerca del efecto de la política educativa de la Ley Federal 107-110 Que *Ningún Niño Quede Rezagado* (NCLB), de homogeneizar a los estudiantes, no reconociendo diferencias y diversidad y la influencia de la política educativa en nuestra profesión, además de la importancia de tener en cuenta el contexto en la intervención profesional de los profesionales de TSE. La participante de grupo focal llama la atención hacia el reconocimiento de la diversidad en la intervención profesional para tener mejores resultados en la intervención. También, reconoce que la política pública del PTSE demanda el ofrecimiento de un servicio basado en los derechos humanos, el cual ha sido un discurso presente en las políticas públicas analizadas. Por otro lado, enfatiza que, en cuanto a las demandas de servicio, las políticas requieren fundamentalmente una intervención basada en una metodología de caso individual.

De manera similar, otra de las participantes del grupo focal se expresó en torno a las demandas del servicio, en cuanto a los fines de la intervención profesional, según las políticas públicas del PTSE del año 1986 y las del año 1999 y del 2004 en adelante. A tales efectos la participante de grupo focal expresó:

bueno se hablaba antes del ajuste social. Luego se habló de desarrollo integral pero siempre enfocado en colaborar, en trabajar en dirección a que sea un buen ciudadano. Y creo que eso ha ido evolucionando porque me parece que ahora está más enfocado en la dignidad del ser humano. De ver ese estudiante como un ente que pueda explorar y

dirigirse hacia sus metas personales. No tanto ese ajuste social. Creo que en eso ha evolucionado bastante. A principios se buscaba que el trabajador social, en el ejercicio de su profesión se dirigiera en esa función como dice ahí, socializadora, de preparar ciudadanos emocionalmente saludables, satisfechos, útiles y productivos a la sociedad y esa es la carta circular 28-98-99. Y entonces en la carta circular '86-'87, que no trabaje con ella y que es la primera vez que la veo cuando me la hiciste llegar, habla más de ese ajuste social y coincido con la colega en que es una cuestión también de lenguaje. Pero en los últimos años pues se está, se está dirigiendo el trabajo más como mencione, hacia ver ese estudiante como un ser con grandes potencialidades y trabajar para su fortalecimiento más en el área socio emocional, que eso es lo otro que quería mencionar (TSEGF-5).

La participante de grupo focal se expresa en torno a cómo ha cambiado la concepción de los fines de la intervención del estudiante en las políticas públicas del PTSE comparando la política pública del 1986 a las posteriores desde el año 2004. Indicó que la política pública del 1986 presentaba unos fines de intervención dirigidos hacia el ajuste o adaptación social del estudiante mientras que la política pública del 1999 presentaba una concepción socializadora de preparar ciudadanos productivos a la sociedad. La participante establece que en las políticas siguientes del PTSE se observa una perspectiva de trabajo social basada en la dignidad del ser humano. La participante indicó que en los últimos años el enfoque de la intervención ha sido el trabajar con el área socioemocional del estudiante.

Otras de las demandas de servicio que fue discutida por los participantes del estudio fueron las tareas administrativas y docentes que delega el director escolar al PTSE. En este aspecto, la mayoría de los participantes argumentó la importancia de la función del director escolar en cuanto al establecimiento de tareas y apoyo a la gestión profesional del trabajador

social. Las opiniones se dividieron dependiendo de la posición que ocupan los entrevistados, aunque en general reconocen la importancia de que el director escolar comprenda cuál es la labor y función del profesional de TSE, según la política pública del PTSE, de manera que facilite y no obstruya la misma.

Acerca de los exsecretarios de educación entrevistados, estos coincidieron en la importancia que tiene para el director el rol de los profesionales de trabajo social en la escuela. Pero también la necesidad de que el director comprenda el trabajo que tiene que realizar el profesional de trabajo social escolar, de manera que facilite su gestión profesional. Con relación a este argumento el doctor César Rey Hernández opinó lo siguiente:

yo creo que esto debe ser un esfuerzo lineal, horizontal, que, si usted no tiene una directora o un director que vea el rol adecuado de ese TS, y a su vez se preocupe por integrar al currículo, porque esto hay que tratarlo, conformarlo. No es atender el problema o el número del caso tal. No es eso. No es tan simple como eso. Es mucho más complejo.

El doctor Rey se expresó en torno a la importancia de que el director entienda cuál es el rol del PTSE y que realice esfuerzos para integrarlo al currículo escolar.

En contraste, el doctor Rafael Aragunde compartió su punto de vista en cuanto a la utilidad del trabajo del profesional de TSE, para el director. Al respecto indicó:

[...] pues al TS si trabaja bien con el director, porque hay directores que a veces pelean y que se yo y todo lo demás, pero es fundamental, porque otra vez hay vínculos, hay vínculos con la comunidad. Si no está, pues los directores no tienen tiempo para ir a visitar, verdad, hogares y oficinas, etc., verdad. Estamos todos faltos de tiempo, no, faltos

de tiempo. Así que el TS, otra vez, por toda la dimensión externa y sobre todo en épocas en la que hay poco personal (Aragunde).

A diferencia del doctor Rey, el doctor Aragunde se expresó en torno a la utilidad del PTSE para mantener los vínculos con la comunidad, gestión que calificó no serle posible al director por la sobrecarga de tareas o falta de personal. En una misma línea se expresó el profesor Rafael Román acerca de la importancia de la gestión y procesos de trabajo de los profesionales de TSE, para el director. A tales efectos argumentó:

no podemos darnos el lujo de no tener el trabajo social como fundamental. De hecho, en nuestra carta circular se establece ese rol del trabajador social como asesor del director escolar. Qué está pasando, asesórame, dame estrategias de intervención, a tiempo, no. Así que, de alguna manera, integramos también al trabajador social en aquello que es producto de la carta de retención, los comités de convivencia escolar (Román).

Por su parte, el profesor Román otorgó importancia a las funciones del PTSE, pero en su rol de asesor para la promoción de la retención escolar, a la cual había otorgado relevancia en el término en que dirigió el Departamento de Educación y generó una nueva carta circular.

Las ex supervisoras del PTSE también argumentaron sobre la necesidad de trabajar con la imagen y el significado que tiene el profesional de TSE para el director escolar. A continuación, algunas de las verbalizaciones. En primer lugar, la doctora Ángeles López Isales, ex directora del PTSE entre los años 1985 y 1992, argumentó al respecto:

yo me reuní con los trabajadores sociales en cada región, auscultando las necesidades que ellos tenían en ese momento, [...], que venían arrastrando desde hace tiempo, porque una de las situaciones que teníamos en el trabajo social era, que no había mucha comunicación entre los directores de escuelas y el trabajador social, o sea, cómo

podíamos trabajar juntos, por el bienestar de los estudiantes. Porque muchos directores veían al trabajador social como una persona que venía a ayudarles en las gestiones que ellos hacían de actividades en la escuela y demás. Y había trabajadores sociales que se prestaban a eso, no todos, no todos, pero había esa confusión de que, no sé si todavía exista, ¿verdad? Porque han pasado muchos años, pero, había esa tendencia. (López).

La ex supervisora Doctora Ángeles López Isales hizo referencia a que desde los años ochenta se venía presentando un problema de comunicación entre los directores y los profesionales de TSE, resultado de la concepción que tenían los directores acerca de que los profesionales de TSE, les ayudarían con sus tareas de trabajo. La doctora López expresó también que algunos profesionales de TSE realizaban las tareas requeridas y que esto promovía confusión.

Por su parte, la ex supervisora Anna Crespo, argumentó también en esta dirección, cuando expresó cuáles eran sus expectativas de contribuir en el PTSE. A tales efectos expresó: yo diría que unas de las primeras áreas que yo entendía que se necesitaba trabajar era que se reconociera al trabajador social, como un profesional, que se entendiera a nivel de la división, no a nivel de la dirección, sino en todos los niveles. Tanto en el núcleo escolar, superintendente, región y nivel central, se conociera lo que realmente significaba el trabajo social, porque una de las cosas que yo había observado es que, al trabajador social lo usaban para muchas cosas diferentes y no necesariamente estaba dirigida a mejorar la calidad de vida del estudiante, tanto como a resolver situaciones particulares que se podían dar dentro de una escuela (Crespo).

La verbalización de la ex supervisora Anna Crespo confirma lo planteado por la doctora López Isales acerca de la expectativa de los directores escolares, de que los profesionales de TSE

contribuyeran con tareas de trabajo no inherentes a la profesión, requiriendo la intervención del profesional de TSE en situaciones que surgían en la escuela, que no respondían a las tareas establecidas por la política pública del PTSE al profesional de TSE.

Lo anterior es confirmado en la verbalización de la señora Inés Rivera Colón, otra de las ex supervisoras del PTSE, quien relata su experiencia y resistencia a los intereses de los administradores de adjudicar responsabilidad en el PTSE en aspectos que no son parte de sus funciones. Al respecto expresó:

pero con el comité de disciplina fue una batalla seria, seria. De que no, y no, y no.

Transamos, vamos a un *happy medium*. O.K. ¿Por qué? Porque era todo lo que eran directores, que eran los administradores, versus nosotros de que, no. Y hay que sacar la carta circular de esta fecha y la ficha del tranque es esa, de que el TS sea parte del comité de disciplina. De, como está en la carta circular. O.K. pues transamos. No hubo problema, se firmó, se dio a la luz pública la carta circular, pero se siguió haciendo la lucha. Se tardó como seis meses y se hizo una enmienda a la carta circular. No tenemos esa responsabilidad del comité de disciplina. Como pasó en el 2017, cuando salió la carta circular de organizaciones en las escuelas, que daban unos ejemplos, ejemplo, y cuando mirabas los periodos escolares, vigilancia en el patio, los trabajadores sociales. Eso no se consultó con trabajo social. Entonces fue a hacer una lucha a la “soltá”, desde que lo vimos, y lo vimos porque alguien nos llama, ¿Qué piensas de esto?, ¿De qué, no lo he visto? O sea, cuando abogamos, no es un ejemplo. ¿Ejemplo? Si lo dejaste en papel los directores se van a aprovechar y lo vas a ver como algo bueno. Hay que modificar el problema, ¿Quién hizo ese ejemplo? ¿Quién trabajó esa carta circular? En su momento fue Eleuterio Álamo, fue el que lo hizo. Que en ese momento era Ayudante Especial de la

Secretaria Keleher. Él fue el que redactó este documento. Entonces, es una lucha porque él tenía poder con la Secretaria. Entonces era no, él no se puede haber equivocado, sí se equivocó, no podemos y fue una lucha bien, bien cuesta arriba, pero se logró y hasta que se sacó un documento de que estaba, estaban equivocados (Rivera).

La ex supervisora Inés Rivera trae a consideración la lucha que por años han tenido que dar directores del PTSE y profesionales de TSE para poder establecer límites y fronteras a las demandas de servicio de parte de jefes en posiciones de poder en el DE, y de los directores, que se constituyen en los supervisores inmediatos del profesional de trabajo social en la escuela.

Por otro lado, la acción del señor Eleuterio Álamo, ex director de la Región Educativa de San Juan y quien fuera Subsecretario de Educación, bajo la incumbencia de la doctora Julia Keleher, de incluir a los profesionales de TSE en la tarea de vigilancia del patio de la escuela, como un ejemplo en los modelos de tipos de organización escolar, no fue una acción en desconocimiento. El señor Álamo posee una larga experiencia de trabajo en el sistema público y conoce las funciones que ejecutan los profesionales de trabajo social. Su acción fue vista como un intento de imponer, una vez más, la práctica de ocupar a los profesionales de trabajo social escolar con tareas y deberes no inherentes a su posición y para lo cual no están contratados. En este caso, su acción fue revocada posteriormente, con una carta circular que reconoció que la tarea de vigilar a los estudiantes en el patio no es responsabilidad de los profesionales de TSE.

De la misma forma se expresaron las profesionales de TSE que participaron de los grupos focales, quienes presentaron su preocupación en torno a la experiencia laboral con el director escolar, la percepción que se tiene de los procesos de trabajo de los profesionales de TSE y las demandas de servicios y experiencias con la comunidad escolar. En primer lugar, una de las

participantes del grupo focal se expresa acerca de su experiencia laboral con relación a la figura del director escolar. A tales efectos expresó:

afortunadamente tengo un director que respeta el espacio profesional. Me da la oportunidad de hacer mi trabajo apropiadamente, pero he tenido directores que no respetan ese espacio y quieren en momentos dados, atropellar al empleado, atropellar la gestión profesional y pues excluirlos de cierta forma. Se ha hablado por años de que van a orientarlos sobre los procesos, sobre el programa. Yo no sé si eso en efecto se ha dado, porque las malas prácticas continúan y eso lo digo, no solamente como trabajadora social, porque yo estuve en la posición administrativa, también de directora escolar. Y escuchaba en las reuniones mensuales cómo se expresaban de trabajadores sociales, cómo los trataban y hacían alarde de su trato punitivo hacia los colegas. Así que tengo las dos visiones. (TSEGF-1).

La participante de grupo focal habla acerca de su experiencia particular con diferentes directores de escuela a lo largo de su experiencia laboral. Reconoce que actualmente cuenta con el apoyo y el respeto profesional de parte del director de la escuela en que trabaja actualmente, pero indica haber tenido la experiencia de trabajar con directores escuela que no respetan el espacio profesional e interrumpen y afectan la gestión del profesional de trabajo social en la escuela.

Evidencia de esto es la verbalización que hace esta participante del grupo focal quien argumenta acerca de la práctica de los directores de delegar a los profesionales de TSE, la atención de grupos de estudiantes. A continuación, sus expresiones:

esa es la directora que tuve. Entonces, lo que ella me dice es que todos éramos...ahora que usted menciona lo de la Ley ESSA, que todos éramos de Título I y que las

instrucciones eran que todos teníamos que trabajar con los niños. Entonces, estoy notando que la directora está haciendo lo mismo. Entonces, yo vengo y digo, pero ven acá, el departamento no tiene una plataforma ahora, no sé si ahora estarán los fondos, desconozco, verdad, porque como ha habido tantos cambios y nos quedamos sin secretaria, llegó una nueva. Pero ¿No hay una plataforma para pedir maestros sustitutos cada vez que se ausenta un maestro? Porque los otros días también una compañera, “No, que...el jueves, por ejemplo, había un adiestramiento para todo el mundo, pues ya la compañera de español me estaba diciendo, “La directora me dijo que tú ibas a coger mi grupo” y le dije, ¿Yo?, ¿Por qué?, Yo no soy maestra sustituta (TSEGF-2).

La participante del grupo focal se expresa en torno a su experiencia con una directora, que le interpretó que, con la implementación de la más reciente política federal, la Ley ESSA, que todos los estudiantes eran del Programa de Título I y que todos en la escuela tenían que trabajar con los niños, para justificar la instrucción de que tenía que atender un grupo. Esto es una muestra de cómo el director escolar puede justificar equivocadamente haciendo alusión a una ley que no establece lo indicado por la directora escolar. La atención de un grupo de estudiantes ante la ausencia del maestro es una situación que recurre en los planteles escolares y que debe ser atendida por el propio director de la escuela. Esta situación igualmente demuestra cuan inoperante es el proyecto de maestros sustitutos y la escasez de recursos en las escuelas, para atender situaciones como estas.

Otra de las participantes del grupo focal se expresa en torno a su experiencia de tener que ganarse el respeto profesional por sí misma, sin el apoyo de otras posiciones de mayor jerarquía en el sistema educativo. A tales efectos argumentó:

en todos estos años he hecho un esfuerzo constante por hacer valer la profesión en las escuelas que he estado. En algunos lugares, me han recibido con las puertas abiertas, pero en otros tuve que dar a respetar mi profesión. A darme a respetar como profesional y enseñarles y educarlos, en torno, a lo que es la práctica profesional en trabajo social en la escuela. Mucha lucha por rescatar el espacio profesional. Siempre me sentí indignada porque me toca, me sentí sola también, porque me toca a mí, toda esta lucha por rescatar el espacio, porque no me ayudan desde más arriba y quizás desde el nivel central, sé que había muchas, tienen muchas funciones (TSEGF-3).

El argumento expuesto por la participante del grupo focal revela la necesidad de contar con el apoyo del director del PTSE y de posiciones de trabajo social de otros niveles en el DE, para poder reconstruir y fortalecer la concepción que se tiene de las funciones de los profesionales de TSE. En este sentido, pareciera que no importando el tiempo que ha existido la posición de TSE, hace falta fortalecer la imagen de este profesional para contribuir al conocimiento de su área de trabajo y se detenga la práctica de requerir funciones que no son de su inherencia.

En contraste, con lo planteado hasta el momento, la doctora Ángeles López Isaales, quien fuera directora del PTSE para el año 1985, presentó un punto de vista diferente, asignando responsabilidad a los profesionales de TSE, por la interferencia de la dirección escolar en su trabajo. A tales efectos la doctora López, expresó:

si por eso yo te decía en un momento que esa responsabilidad de la imagen es del TSE.

Tienen que proyectar cada uno de ellos en el lugar donde estén. Yo tengo que demostrar a nivel central que yo sé de trabajo social, que fue lo que yo le dije, o sea usted demuestre donde quiera que usted esté, que usted sabe de trabajo social. Ahora, si usted se enreda en

otras cosas, en otras tareas, en otras funciones, cosas que no son de trabajo social, pues ya eso no es responsabilidad de la persona que está dirigiendo el programa. Es responsabilidad del trabajador social

Las expresiones de la doctora López atribuyen responsabilidad a los profesionales de TSE de proyectar una imagen de sus competencias y conocimientos acerca de la profesión. Según la doctora López, la proyección de conocimientos y de experiencia contribuirá a que el profesional de TSE se gane el respeto profesional tanto del director de escuela como el de los distintos componentes de la comunidad escolar. Igualmente, recomienda no asumir tareas que no le corresponde y deja entrever que el profesional es el que debe de establecer límites acerca de los roles y tareas que debe asumir, aun siendo estos delegados por el director. En este sentido la verbalización de la doctora López contribuye a reforzar la idea de que el profesional de TSE debe ejecutar y responder por lo que se le requiere como demanda de servicio, según los márgenes de la política pública, contribuyendo a fortalecer y delimitar lo que es el ámbito de intervención de los profesionales de TSE.

Cabe señalar, que la próxima verbalización refuerza lo indicado por la doctora López en cuanto a no responder a demandas de servicio, de parte del director escolar, que no estén incluidas como funciones o roles en la política pública del PTSE. En este caso particular, la señora Anna Crespo, ex supervisora del PTSE presentó su opinión acerca de un tipo de demanda de servicio a los profesionales de TSE, no abordado. Sobre este aspecto expresó:

entonces, si tú no tienes un director que logre entender tu rol y que para algunos trabajadores sociales eso es bien cuesta arriba, porque no todo el mundo es asertivo, no todo el mundo siente, verdad, este, somos diferentes personalidades y no todo el mundo logra poder decir, cómo le dije yo a una directora, “Mira Anna, no tengo un maestro, que

me está faltando hoy y necesito que me atiendas el grupo”. Ay, Miss, yo no puedo atender un grupo. Si yo le atiendo a un grupo, yo entonces no voy a poder hacer trabajo social en esta escuela. Porque no. Los estudiantes tienen que verme como una persona que puede ayudarlo a él, a su familia. Me van a ver como una persona que viene a disciplinar y ella me respetó eso. Pero claro, yo hacía mi trabajo. Yo la mantenía informada de lo que se estaba haciendo. No es que yo fuera la mejor TS. Yo traté de hacer lo mejor que yo podía hacer y eso era lo que yo decía a los trabajadores sociales. No tengan miedo (Crespo).

La señora Anna Crespo argumenta acerca de lo que ha sido una demanda de servicio que los profesionales de trabajo social indican que les realiza el director, que ocurre cuando se ausenta un maestro y se le requiere al profesional de TSE hacerse cargo de la atención de grupos de estudiantes. Cabe señalar, que quien es responsable por la atención de grupos de estudiantes, en caso de ausencia de maestros(as), es el director escolar. La experiencia discutida por la señora Crespo demuestra la importancia de que el profesional de TSE sea asertivo y pueda discriminar de manera crítica qué tareas son y cuáles no son su responsabilidad, según la política pública del PTSE. Además, trae a consideración la necesidad de que el profesional de trabajo social ejerza su juicio profesional y pueda evaluar en qué medida, acceder a asumir roles y tareas que no le corresponde, puede afectar su imagen profesional, sus relaciones con los estudiantes y sus familias, y sus roles en la intervención profesional.

Una de las participantes del grupo focal, hizo unas expresiones que demuestran las implicaciones de que no se comprenda el rol que cumplen los profesionales de trabajo social en el contexto educativo, por parte de la dirección escolar. La participante expresó:

aquí todos los días se vive algo diferente. Esto es sin parar. Tú sabes que no hay, no hay un periodo de tranquilidad, sube y baja, sube y baja, sube y baja. No te aburres nunca y pues por lo menos mi expectativa es volver a tomar una plaza de directora escolar, eventualmente. Me gusta la administración. La administración para que los servicios se lleven a cabo, como se supone que se lleven y que impacten de forma concreta y directa al estudiante. Y creo que, entiendo que allí yo haría mejor trabajo de lo que se hace ahora mismo, porque como trabajadora social en San Juan, en una escuela de Río Piedras, muchas veces me ha tocado correr todas las posiciones y lo que me he encontrado durante estos quince años en el área metropolitana, es que el trabajador social se desarrollan todas las áreas y verdad yo sé que no se escucha bonito, pero terminamos siendo el zafacón de la escuela. Donde todo llega allí. Siendo tuyo o no siendo tuyo, te llega allí. Y por lo menos esa es mi dinámica (TSEGF-4).

La verbalización de la participante del grupo focal acerca de su experiencia como trabajadora social y las condiciones precarias en que ha realizado su trabajo según proyecta, y la oportunidad de haber asumido roles y responsabilidades como directora, la han llevado a la consideración de que, ocupando una posición de directora escolar podría lograr que los servicios impacten de manera directa al estudiante. En contraste, expresa que en su experiencia como profesional de TSE, ha tenido que hacerse cargo de tareas que no son de su incumbencia, que es lo que se puede inferir de su comparación de que como trabajadora social es un zafacón. Por otro lado, puede también percibirse, que demuestra mayor preferencia por el trabajo que realiza un director escolar, debido a su interés en el área de la administración. Se debe considerar, además, que el puesto de dirección escolar tiene una remuneración más alta que la de trabajo social. Su verbalización puede ejemplificar la razón por la cual algunos profesionales de TSE se involucran

en la realización de tareas delegadas por el director escolar o por iniciativa propia. Por tanto, es relevante que los profesionales de TSE puedan actuar de manera uniforme en sus procesos de trabajo y presentar límites cuando le sean delegadas tareas que no son de su área. De esta manera, los profesionales de trabajo social demuestran lo que es su área de competencia profesional y de esa manera contribuyen al cumplimiento de los deberes y tareas que le atribuye la política pública del PTSE.

En resumen, las opiniones de los exsecretarios en cuanto a las demandas de servicios que hacen los directores de escuela a los profesionales de TSE estuvieron divididas. El doctor Rey Hernández hizo referencia a la importancia de que el director escolar comprenda en qué consiste el rol del profesional de TSE para que pueda facilitar su trabajo y que se puedan integrar algunos conceptos y áreas de intervención en el currículo escolar. En contraste, el doctor Aragunde, aunque reconoce la importancia de la intervención del profesional de TSE, lo circunscribe en una posición de ejecución de tareas que el director no puede realizar o que por la falta de personal no hay quien realice las mismas, ubicándolo en un rol de “asistente” del director. De igual manera, el profesor Román, refuerza la visión del rol del PTSE como asistente del director escolar.

Los ex supervisores compartieron la visión del doctor César Rey, en cuanto a la importancia de conocer en qué consiste el rol de los profesionales de TS para que puedan facilitar el mismo. Las ex supervisoras entrevistadas dieron cuenta de su interés de trabajar en clarificar los roles y responsabilidades del PTSE, estableciendo el ámbito de intervención profesional y reforzando la necesidad de que el director escolar apoye y no obstaculice la gestión profesional del PTSE. Una de las ex supervisoras señaló la necesidad de que el PTSE establezca límites, y no realicen tareas que no le corresponden, como era la práctica de algunos profesionales de su tiempo. En cuanto a los participantes de grupo focal, una primera participante

indicó que contaba con el apoyo y respeto profesional de su directora escolar actual, pero haber tenido experiencias con directores anteriores que no respetan el espacio profesional e interrumpen la gestión profesional del trabajador social escolar. Otra de las participantes argumentó acerca de la práctica de los directores de delegar la atención de grupos de estudiantes a los profesionales de TSE, y narró su experiencia con una directora que quiso justificar que la atención de grupos por parte del PTSE estaba justificada por la actual política educativa federal la Ley ESSA, aprobada por el presidente Obama en el 2015. Otra de las participantes del grupo focal relató su experiencia de tener que ganarse el respeto profesional del director de su escuela, sin tener apoyo de algún directivo de Trabajo Social del DE.

En síntesis, en cuanto al discurso en la política pública del PTSE, la mayor parte de los ex supervisores y supervisoras del programa entrevistados presentaron una concepción del estudiante de niños en riesgo, basado en el discurso de las políticas públicas educativas y del PTSE, del estudiante como centro de atención y de intervención de los profesionales de TSE, con un enfoque dirigido a su desarrollo socioemocional; mediante tres perspectivas de la intervención: considerando el contexto del estudiante; mediante una intervención terapéutica y un enfoque de prevención de tres niveles y para la construcción de una subjetividad alineada a los cambios en el contexto, producto del neoliberalismo y la globalización mundial o sea una subjetividad a tono con los intereses del sistema económico capitalista. En contraste, una de las participantes de grupo focal realizó un análisis crítico acerca de las determinaciones de la política pública, en cuanto a los fines de intervención del profesional de TSE, que van dirigidas a la formación de un estudiante adaptado a las condiciones de subsistencia que promueve el sistema capitalista.

En relación con el discurso de la política pública del PTSE , en torno a cómo se conciben las familias, más de la mitad de los ex supervisores de trabajo social presentaron una concepción de familias basadas en el discurso de familias en riesgo, a partir de argumentos que enfatizaron la carencia de la familia como resultado de: (1) No lograr la adaptación a los cambios en las condiciones económicas, políticas y sociales y afectarles en la atención de las necesidades emocionales y materiales del estudiante; (2) La dificultad de la familia de apoyar al estudiante; (3) La necesidad de educar a las familias en normas sociales de convivencia y responsabilidad para la prevención de la violencia, el comportamiento suicida y la educación valores. (4) Porque son objeto de intervención del PTSE mediante una intervención terapéutica y la necesidad de integrar a la familia y a la comunidad en la atención del estudiante y de asistir a la familia en la solución de sus problemas, capacitando en cuanto a sus roles y responsabilidades para con el estudiante. En contraste con la concepción de familias presentada, la señora Anna Crespo argumentó acerca de observar un cambio en torno a cómo la familia concibe la escuela y a los profesionales de TSE. En cuanto a la escuela percibe que ha perdido autoridad para las familias y la educación ya no se visualiza como un mecanismo para mejorar las condiciones de vida. Acerca del PTSE, la señora Crespo señaló que las familias se muestran defensivas hacia la intervención profesional debido a los procesos de aplicación de la ley de protección de menores.

En torno a los discursos sobre la demanda de servicios en la política pública del PTSE, las ex supervisoras expresaron que el discurso de la política pública demanda la intervención en el área socioemocional de los y las estudiantes y en las familias. Además, indicaron que otras de las demandas de servicio a los profesionales de trabajo social las presenta el director escolar, quien solicita la atención de grupos de estudiantes cuando se ausenta un maestro, o tareas que el director no puede realizar como visitas a las familias y la intervención en comités que manejan

las situaciones de acoso escolar, disciplina y seguridad escolar. En cuanto a los exsecretarios de educación entrevistados, el doctor César Rey Hernández se expresó en cuanto a la importancia de que se comprenda el rol adecuado de los profesionales de trabajo social en la escuela. En cambio, el doctor Rafael Aragunde y el profesor Rafael Román enfatizaron acerca de la utilidad de las funciones del PTSE en sus roles de asesor para la atención de situaciones de disciplina y de seguridad escolar.

Fundamentos ideológicos, objeto de intervención y metodología de intervención en el PTSE. Esta subcategoría se refiere a los dispositivos ideológicos contenidos en la política pública, cómo se relacionan estos dispositivos ideológicos con lo que la política pública del PTSE establece que es el objeto de intervención del PTSE y la metodología a utilizar según estipulada por el programa. Esta subcategoría fue seleccionada a priori y de las verbalizaciones surgieron dos sub subcategorías: *Intervención terapéutica en el contexto escolar* y *Intervención terapéutica como dispositivo de poder en la escuela.*

Intervención terapéutica en el contexto escolar. En cuanto a la categoría *Intervención terapéutica en el contexto escolar*, esta está basada en una postura de la aplicabilidad de la *intervención terapéutica en el contexto escolar*. Acerca de las posiciones basadas en la aplicabilidad de la *intervención terapéutica* para la atención de situaciones en el contexto escolar, tres ex supervisoras realizaron sus planteamientos al respecto. La primera ex supervisora en argumentar fue la doctora Ángeles López Isales, quien, en el proceso de entrevista, al preguntarle acerca de cómo ha cambiado el enfoque de trabajo de los profesionales de TSE, de trabajar en la década del '40 y '50 con aspectos como los problemas comunitarios, salud y recreación, a trabajar, con los problemas sociales y emocionales y proponer en los objetivos de la

política pública, el promover la salud mental del estudiante, la doctora López expresó lo siguiente:

en ese momento, surgieron muchos suicidios. Hubo un aumento en agresiones, violencia. Que si nos comparamos con el tiempo de ahora estamos más o menos. Y ahí cambia el enfoque porque entonces, ya estamos viendo que el trabajador social tiene que coordinar sus esfuerzos de ayuda con otras agencias como lo son el Programa de Salud Mental, que entonces crea los programas para jóvenes y ahí es que viene esta coordinación de ayuda entre las agencias. Yo entiendo que, si el trabajador social tiene una visión amplia de esos servicios que tiene que ofrecer, uno tiene que determinar donde yo puedo trabajar y donde me tengo que detener. O sea, esto no es mío. Yo creo que esta situación la puedo discutir con este profesional, a ver lo que sucede.

La doctora López se expresa en torno al cambio de enfoque de salud mental que se genera en la política pública del PTSE de 1986. Cabe señalar que, aún en esta política no se hace uso del término de intervención terapéutica, pero se presentan unos conceptos que pueden relacionarse con la intervención terapéutica, como por ejemplo la referencia en el marco filosófico de la política pública a que “la escuela tiene que participar en forma más dinámica para ayudar a la familia a preparar ciudadanos emocionalmente saludables (Carta Circular del PTSE, 1986, p. 125); o en los objetivos del PTSE: #1, “Contribuir a la promoción de la salud mental del estudiante” (Carta Circular del PTSE, 1986, p. 128) y el objetivo #2: “Desarrollar un programa de servicio social adecuado que provea la identificación y tratamiento de síntomas de desajuste social y emocional en el estudiante, su familia y la comunidad” (Carta Circular del PTSE, 1986, p. 128) y más adelante en la misma página indica que “Los servicios se ofrecen con enfoques en prevención y tratamiento social, a través del Técnico de Trabajo Social Escolar”.

En otras palabras, en la redacción de la política pública del PTSE del 1986 se demuestra el enfoque de salud mental, pero también se devela la apreciación de la doctora López, en torno a la coordinación de servicios con agencias de comunidad, para la atención de estas situaciones, que de primera mano, según lo expresa, se percibe una noción de que la intervención en la salud mental, no es una tarea propia de los profesionales de TSE, y que se debe coordinar con especialistas que puedan aportar a la atención de estas situaciones en el contexto escolar.

Una de las ex supervisoras que argumentó en torno a lo que es la intervención terapéutica y la utilidad de la intervención terapéutica para la atención y tratamiento de las demandas de servicio que reciben los profesionales de TSE, fue la doctora Marilú Cintrón, ex supervisora del PTSE desde enero 2013 a junio 2014. A tales efectos expresó:

bueno, precisamente porque nosotros entendíamos que para empezar tratamiento social individual, grupal o familiar, intervención terapéutica, tú tienes que hacer el proceso como te digo con el método del *assessment*, del avalúo, la evaluación, la conceptualización del caso a nivel individual o de familia o de grupo, para entonces hacer tu plan de tratamiento y dirigir la intervención. Eso es intervención terapéutica, así que como te dije al principio, creamos el manual (en referencia al manual de intervención terapéutica) para que los trabajadores sociales escolares tuvieran una guía y una referencia después que se dio toda la capacitación en los talleres residenciales (Cintrón).

La doctora Cintrón se expresa en torno a los elementos que componen una intervención terapéutica y a continuación argumenta acerca de quienes son el objeto de intervención y cuáles son las áreas de intervención terapéutica en el escenario escolar. A tales efectos verbalizó:

en la política pública de trabajo social el estudiante es el eje central de todo lo que nosotros hacíamos. El estudiante era el protagonista de las acciones o del drama que se

llevara a cabo con respecto a los roles y las funciones del trabajador social. Para nosotros el estudiante y su familia, eran no solamente el objeto de nuestro estudio, sino el objeto de nuestra intervención en las diferentes modalidades del proceso de intervención terapéutica a nivel primario, a nivel secundario, a nivel terciario que es el equivalente a la prevención, a establecer un plan estructurado para modificar las condiciones que lo estaban afectando y a nivel terciario cuando ya había que involucrar a otras fuentes más allá de lo que hacía el TSE dentro de la escuela porque el problema era ya de una severidad que requería de otras fuentes de colaboración. Ahora dentro del contexto de la escuela, nosotros tenemos que trabajar con cómo cada una de esas situaciones afectan el proceso de enseñanza y aprendizaje. Cómo afectan las relaciones interpersonales dentro del microcosmo de la escuela. Cómo afectan el autoconcepto de ese estudiante, no solamente académico, sino a nivel personal porque el autoconcepto a nivel personal genera una baja autoestima o una autoestima positiva. O sea, nosotros, tenemos eso, considerando todos esos elementos ambientales. Y eso se llama intervención terapéutica, eso no tiene otro nombre (Cintrón).

La doctora Marilú Cintrón argumenta acerca de cuáles son las partes que componen una intervención terapéutica y valida que el estudiante y la familia son el objeto principal de intervención de los profesionales de TSE, mediante la intervención terapéutica y aplicando a esta los distintos niveles de prevención primaria, secundaria y terciaria. La doctora Cintrón argumenta que en el contexto escolar hay que trabajar con aquellas situaciones que afectan el proceso de enseñanza- aprendizaje. Esto implica que la situación que presenta el estudiante es atendida en la medida que afecta su desempeño escolar. Las áreas de intervención terapéutica identificadas por la doctora Cintrón son la autoestima, el autoconcepto y las relaciones

interpersonales en la escuela. En cuanto a estas áreas de intervención, Mc Laughlin (2012) explica que, “al acrecentarse el enfoque terapéutico, aumenta el uso de términos como autoestima, trauma, estrés y asesoramiento psicológico” (p. 12). Esto demuestra lo indicado por Mc Laughlin (2012) acerca de que, la cultura contemporánea está dominada por una psicologización, en la que los problemas sociales son vistos a través de un prisma terapéutico (Mc Laughlin, 2012, p. 5). El autor hace referencia a Cloud (1988), quien sostiene que este fenómeno del aumento de lo terapéutico es una estrategia política del capitalismo contemporáneo, por la cual la disidencia es contenida desde el interior del discurso de responsabilidad individual y familiar (Mc Laughlin, 2012, p. 7).

En cuanto al aumento de lo “terapéutico” como estrategia de intervención, se explora con la señora Inés Rivera Colón, ex supervisora del PTSE, acerca del cambio de estrategia de tratamiento social de la política pública del 2004-05 a intervención terapéutica en la política pública del 2010, de por qué se define esta metodología en ese momento dado en que se revisa la política. La señora Inés Rivera Colón discute la influencia de la Escuela Graduada de Trabajo Social Beatriz Lasalle de la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras, en el acogimiento del término de intervención terapéutica, cuando se revisó la política pública del PTSE en el 2010, cuando la señora Rivera asume por segunda vez la posición de dirección del PTSE.

por recomendación de la academia, representada por la Doctora Yolanda Álamo, esos eran los conceptos que se trabajaban en esa época particular. Y entonces se entendió que era lo correcto. Ya que vamos a hacer el cambio, pues vamos a hacerlo de la manera técnica, lo técnico que se estaba utilizando. Por lo que le digo, o sea, en ese momento lo que hablaba la academia era de intervención terapéutica, y entonces se decide traerlo y

establecerlo en la política pública, lo que estaba de moda era eso. *That's it* (Rivera-Colón).

La investigadora le preguntó a la señora Rivera por qué al igual que la política pública del PTSE del 2004, no establecieron el tratamiento social como metodología en la política pública del PTSE del año 2010 y la señora Rivera indicó que para el tiempo que se revisó la política pública en el 2010, se hablaba mucho de la intervención terapéutica y se decidió incluirlo en la nueva política pública del PTSE del 2010-2011. Cabe señalar que aunque en los objetivos de la política pública del PTSE del 2004 se estipulaba el ofrecer tratamiento social, en la sección de normas de funcionamiento de la carta circular en el número 15 se establecía, que el profesional de TSE debía de mantener un expediente de cada estudiante atendido en intervención terapéutica, el cual debía de incluir plan de tratamiento y otros documentos que muestren el proceso de intervención social en todas sus partes y se organizaría con los documentos oficiales del Programa. En este sentido, no se entiende el por qué se hacía la distinción de tener un expediente de cada estudiante atendido en intervención terapéutica, cuando la expectativa es que los profesionales de TSE mantengan expedientes de sus intervenciones, independientemente de cuál era la metodología de intervención profesional. A menos que por tratamiento social, la política pública implicara que la metodología de tratamiento social a utilizarse fuese la intervención terapéutica.

En cuanto a cómo y en qué manera la intervención terapéutica en las escuelas contribuye a la atención o solución de los problemas existentes en las escuelas la doctora Marilú Cintrón indicó que:

pues contribuye en todo, porque tú no puedes o sea todo lo que nosotros los TS hacemos es intervención terapéutica. Nosotros estamos dirigidos en todo momento, como te dije, a

reestructurar pensamiento, a reestructurar formas de sentir las emociones y a modificar conductas. Así que todo lo que nosotros hacemos es intervención terapéutica, todo.

Cuando nosotros hablamos del rol que nosotros tenemos dentro del contexto de la evaluación sistémica, nosotros los TS tenemos la gran ventaja de que nosotros podemos enlazar los sistemas o los ambientes con el mundo intrapsíquico de los individuos, para poder determinar cómo las interacciones y los intercambios con el ambiente están afectando su situación personal y particular.

La doctora Cintrón argumenta que la intervención terapéutica contribuye a reestructurar pensamientos y emociones y a modificar conductas y establece que todo tipo de intervención de los profesionales de trabajo social es una intervención terapéutica. Al explorar con la doctora Cintrón si este tipo de intervención facilita la atención de aspectos como la pobreza, la doctora Cintrón expresó que los profesionales de trabajo social tienen la ventaja de “enlazar los ambientes con el mundo intrapsíquico de los individuos, para determinar cómo los intercambios con el ambiente les están afectando”. Sin embargo, la intervención terapéutica pudiera no aplicar como metodología, cuando las áreas de intervención corresponden a un nivel macro, como lo es la defensa de los derechos humanos, en torno a recibir un servicio o a unas políticas más inclusivas que atiendan las necesidades de grupos particulares entre los escolares.

La carta circular 2016-17 establece en teoría, modelos de intervención psicológicas privilegiando la terapia como estrategia principal de intervención. Esto con relación a la política pública anterior del 2007-2008 supone un cambio de enfoque. Se explora con la señora Gloria Collazo, supervisora del PTSE, cuál pudiera ser la razón para el cambio de paradigma en la política pública y se explora cual perspectiva podría ser incluida en la política pública del PTSE nueva, que está en proceso de revisión. La señora Gloria Collazo, argumentó lo siguiente:

sí, pues mira, yo no estaba ciertamente como tú lo dices en ese momento. Pero, por lo que he visto hasta ahora puedo entender que sí, que es que responde a una necesidad de nuestros estudiantes y que responde a lo que estamos viviendo en el día a día, a las necesidades que estamos atendiendo. Que debe responder al incremento probablemente de unas conductas, no, en términos de las conductas, en términos de disciplina. Nos dice a nosotros, que tenemos que reforzar la intervención que hacemos, que necesita sufrir cambios, que necesitamos ser más conscientes en esos aspectos y ser más intencionales en la intervención. Así que asumo y desde mi óptica y de lo que llevo, de esto que estoy viendo y de lo que he estado viendo en los últimos meses que se da en las escuelas, pues ciertamente puedo entender que proviene de ahí.

La ex supervisora Gloria Collazo, realizó su planteamiento en torno a la justificación de la intervención terapéutica en el contexto escolar, debido a que ella ha notado que las situaciones de conducta han aumentado en la escuela. En cuanto a qué áreas se van a trabajar en el PTSE, considerando la nueva política educativa de la Ley 85, la supervisora indicó:

obviamente, es lo que te he dicho y lo que compartimos ahorita. Vamos a trabajar el área socioemocional. Ciertamente en esa dirección tenemos que afinar nuestras metodologías, que no están distantes de lo que nosotros hacemos. Pero si tenemos que afinarlas y estar más conscientes de que es necesario que hagamos uso de estas. Que busquemos métodos y prácticas, cuáles son las mejores prácticas en nuestras circunstancias, comunitarias, como escuelas, que informen, obviamente basadas en evidencia, pero que puedan informar lo que nosotros hacemos o lo que vamos a hacer. Que cambien o haya cambios aquí en lo que va a estar escrito en la política pública, en cuanto a eso pues básicamente se ha quedado igual. [...]. Es en unas áreas que las estamos atemperando para que estén

más claras. Pero en cuanto al enfoque para trabajar con lo socioemocional con las situaciones de familia, con todo lo que implica, pero bajo esa sombrilla o ese modelo biopsicosocial que recoge todos esos aspectos que inciden en el estudiante (Collazo).

La señora Collazo se expresó en torno a los posibles cambios en la nueva política pública del PTSE, que se estará revisando según la nueva política educativa de la Ley 85, del 2018. La señora Collazo confirma que en el PTSE se fomentará el enfoque de intervención en el área socioemocional del estudiante, promoviendo el uso de modelos y prácticas basadas en evidencia y manteniendo el uso del enfoque biopsicosocial en la intervención con el estudiante.

En resumen, cuatro de las ex supervisoras entrevistadas señalaron que la intervención terapéutica es aplicable al contexto escolar. La Dra. Marilú Cintrón, ex supervisora del PTSE desde enero del 2013 al mes de junio de 2014, argumentó acerca de los elementos que componen la intervención terapéutica e indicó que los objetos de intervención principal son el estudiante y su familia, considerando los tres niveles de prevención y que se dirige a atender las situaciones que afectan los procesos de enseñanza y aprendizaje, tales como la autoestima, el autoconcepto y las relaciones interpersonales en la escuela. La Dra. Cintrón indicó también que la intervención terapéutica contribuye a atender todo tipo de situaciones. En cuanto al uso del término de intervención terapéutica en el PTSE, la ex supervisora Inés Rivera Colón relató que, en el año 2010, el PTSE recibió la asesoría de la Dra. Yolanda Álamo, quien fuera profesora de la Escuela Graduada de Trabajo Social Beatriz Lasalle, de la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras y que se adoptó el uso del término en la revisión que se estaba realizando de la política pública del PTSE, como parte de una tendencia en el momento. Por último, la señora Gloria Collazo validó la aplicabilidad del enfoque de intervención terapéutica, por cuanto, ha ocurrido un incremento de conductas y de problemas de disciplina. La señora Collazo argumentó que por

tal razón la política pública del PTSE, requerirá reforzar la intervención en el área socioemocional del estudiante y en la familia. mediante las prácticas basadas en evidencia, continuando con el modelo biopsicosocial en la intervención con el estudiante, más que la propia teoría de sistemas.

Intervención terapéutica como dispositivo de poder en la escuela. En esta sub-sub categoría se discuten las verbalizaciones que se expresan en torno a la metodología terapéutica como una estrategia mediante la cual circula el poder, como un mecanismo de control de las subjetividades y también agrupa los argumentos acerca la dificultad de ejercer la intervención terapéutica o la terapia en un escenario laboral como lo es la escuela.

En cuanto a los fundamentos ideológicos, objeto de intervención y la metodología de intervención del PTSE, y la *intervención terapéutica como dispositivo de poder en la escuela.* al exsecretario doctor César Rey, se le preguntó acerca de que la política pública del 2004 establezca, el desarrollo de destrezas sociales como una de las responsabilidades del PTSE y cómo este contribuye a reproducir o transformar las relaciones de poder y desigualdad social prevalentes en la sociedad puertorriqueña, esto partiendo de que la metodología terapéutica se dirige a trabajar aspectos conductuales que promueven el funcionamiento social o sea el desarrollo de destrezas sociales de los y las estudiantes. El doctor César Rey, se expresó en torno a las relaciones de poder al interior de la escuela y el rol de los profesionales de TSE. A continuación, su verbalización:

yo creo que es importante sin duda alguna, pero sería injusto entender, que el PTSE fuera el agente catalizador. Bueno yo creo que...eso sí, si no viene acompañado de una reflexión del resto de la comunidad, de las relaciones de poder al interior mismo de esa escuela y el rol de los maestros con relación al trabajador social, con relación al

bibliotecario cuando existe, al personal de comedores escolares, a la dirección y la administración, o sea yo creo que esto es bastante holístico también. Yo creo que el TS, puede ser un motivo de reflexión, de mentoría y de ejemplo, pero no debe ser el responsable. Yo creo que esto debe ser un esfuerzo lineal, horizontal, que, si usted no tiene una directora o un director que vea el rol adecuado de ese TS, y a su vez se preocupe por integrar al currículo, porque esto hay que tratarlo, conformarlo. No es atender el problema o el número del caso tal. No es eso. No es tan simple como eso. Es mucho más complejo. (Rey).

El doctor César Rey argumentó acerca de que los profesionales de TSE pudieran asumir un rol de catalizador, para motivar los cambios necesarios en el escenario escolar, pero la responsabilidad de los cambios no debe ser responsabilidad única de los profesionales de TSE. El doctor Rey indica que, entre los distintos miembros que la constituyen, debe de haber una reflexión acerca de las relaciones de poder al interior de la escuela, y de una discusión del rol de los maestros con relación a los profesionales de TSE, de un director escolar que vea el rol adecuado de los profesionales de trabajo social y que lo integre al currículo escolar. El doctor Rey indica que los profesionales de TSE deben ser motivo de reflexión, de mentoría o de ejemplo, pero que no deben ser responsables, sino que debe de haber esfuerzo lineal, implicando que los que componen el personal en la escuela son responsables de colaborar y apoyar las gestiones profesionales de los profesionales de trabajo social en el escenario escolar. En otras palabras, más que un esfuerzo o el uso de un método individual en el PTSE, para promover los cambios, la recomendación del doctor Rey se enmarca en un acercamiento o en una metodología comunitaria, donde los profesionales de TSE ejerzan un rol catalizador o de promotor de acciones, pero con el involucramiento de todos los que componen la escuela.

De manera similar, argumentó el Dr. Rafael Aragunde, exsecretario de educación, acerca de los fundamentos ideológicos y la metodología de intervención del PTSE. En la política pública del PTSE del 2008 que se genera bajo su secretariado, se estipuló una metodología de tratamiento social y no hace referencia a la intervención terapéutica. A tales efectos argumentó:

... tiendo a insistir que, en Puerto Rico, ha habido una inclinación a atender estos asuntos como si se tratara de enfermedades. Es decir, tuvo mucho peso entre nosotros la escuela de pensamiento naturalista de principios de siglo 20, que uno ve en las novelas de Zeno Gandía, de acercamientos, no quiero decir medicinales, sino terapéuticos, quizás, verdad. Pensamientos que tuvieron su día, cuando había una confianza extraordinaria en que las ciencias naturales iban a resolver los problemas, no. Y no es así, verdad, otra vez, y con el tiempo han ido afianzándose las posiciones que defienden más estos acercamientos colectivos, y se toma en consideración sobre todo la convivencia como escenario en el que tú puedes modificar las conductas, más que terapias. El término terapia, otra vez, lo identificamos más, con esas estrategias más orientadas a ver al estudiante como un paciente o como un enfermo, etcétera. Quiere decir, que hay como una reorientación en el discurso científicista, verdad, y se abre espacio hacia uno más dado a la convivencia como hemos dicho hasta ahora. (Aragunde, 461-478).

El doctor Aragunde reflexiona acerca de la tendencia de cómo el discurso científicista visualiza a la persona como un enfermo o paciente que requiere de alguna “terapia” para “resolver problemas”. En su lugar, plantea que ellos consideraban modelos colectivos a través de los cuales mediante la convivencia se podían modelar otras conductas. El discurso científicista al cual el doctor Aragunde hacía referencia, históricamente, ha tenido influencia en la profesión de

trabajo social, en cuanto a la adopción del modelo médico para delinear los procesos de intervención profesional. Según Menéndez (2005),

las principales características estructurales del modelo médico hegemónico son el biologismo, individualismo, ahistoricidad, a-sociabilidad, mercantilismo y eficiencia pragmática, que son rasgos que se observan en la medicina práctica antes del siglo XIX, pero se convierten en características dominantes de la biomedicina” (p. 12).

De acuerdo, a Menéndez (2005) “el biologismo articula el conjunto de rasgos señalados y posibilita la exclusión de las condiciones sociales y económicas en la explicación de la causalidad y desarrollo de las enfermedades” (p. 12). En otras palabras, las enfermedades son tratadas en sí mismas, sin la vinculación de estas con la realidad social y económica de las personas.

Históricamente, la intervención terapéutica en la salud mental y los procesos de terapia han contado con un alto nivel de reconocimiento en Trabajo Social. Esta metodología se concentra mayormente en la intervención a nivel del individuo, familia o a nivel grupal.

En esta categoría de fundamentos ideológicos, objeto de intervención y metodología de intervención la mayoría de los y las participantes se expresaron en torno a la dificultad de ejercer una metodología terapéutica en un escenario laboral como lo es la escuela. En contraste, la doctora Ángeles López Isales validó que el contribuir a la promoción de la salud mental, se incluyó como primer objetivo del PTSE en la política pública del PTSE de 1986, como resultado del aumento en las situaciones de suicidio, agresiones y violencia en la sociedad, pero, como metodología de intervención, se mantuvo el enfoque de prevención y de tratamiento social. Cabe señalar que, aunque estas situaciones pudieran requerir una intervención terapéutica, la política pública de 1986, no identificó ésta como metodología de intervención, sino que mantiene el

enfoque de prevención y de tratamiento social. A continuación, se presentan las diversas verbalizaciones que expresan esta postura.

En primer lugar, la señora Anna Crespo, quien fuera supervisora del PTSE desde el año 2001 al 2004, realiza su argumento en torno a que los profesionales de TSE no pueden asumir un rol clínico o de terapia, en el contexto escolar. A tales efectos explicó:

porque hay que ser realista ¿Puede un trabajador social en una escuela ser clínico?
¿Puede realmente un trabajador social comprometerse con un estudiante para verlo todas las veces que requeriría ese enfoque? No, le estaríamos engañando. ¿Por qué? Porque de momento, uno, este día no hay clase. De momento hay otra situación y entonces, ...
Porque yo me imagino que tú te confrontas con eso, que viene un padre histérico, que uno no sabe ni por qué viene histérico, este, porque el nene le dio otro nene. Y yo vengo, porque yo quiero saber qué nene es. Yo me di con todas esas cosas y yo decía espere papá un momentito, digo, yo no podía atender a nadie. Yo tenía que atender a ese papá que viene y me dijo: ‘Yo tengo un revólver aquí y yo no lo voy a usar’ y tú le dices siéntese, siéntese ahí. Si yo tenía un nene, que lo había citado a las 10:00, pues yo le iba a fallar. Y tú no puedes fallarle. Tú no puedes fallarle y entonces, un poco también, o sea no se puede ser clínico, o sea, eso hay que referir a otro lado, a menos que el Departamento en algún momento reconozca, mira, esto es bien importante, vamos a desarrollar unas clínicas. (Crespo, 468-483).

La señora Crespo profundiza acerca de la dificultad del rol de intervención terapéutica en el escenario escolar debido a que es un enfoque que requiere de una estructura y continuidad, que es fácilmente alterada por las continuas situaciones que surgen en la escuela que requieren la atención inmediata del profesional de TSE.

De manera similar, se expresó la señora Carmen J. Rivera, ex supervisora del PTSE, en torno de la dificultad de ejercer una intervención terapéutica en las escuelas. A tales efectos argumentó:

sí, recuerdo, en varias discusiones, que, el día a día en una escuela, uno puede ir con un plan de trabajo y se modifica en ocasiones hasta llegando a la escuela, te lo modifican de inmediato, porque hay una urgencia y, hay algo que correr. Cuando hablábamos de lo terapéutico significaba entonces para nosotros, yo tener estructuralmente, yo voy a conocer a papá, como unas citas médicas. Te espero tal día a tal hora y lo teníamos que cumplir, porque era una cita formal de un médico. Lamentablemente, en una escuela se evidenció, que no lo podemos hacer, que se nos hace difícil. Y en ese grupo focal de profesionales de trabajo social que se organizó [para revisar la Carta Circular], cuando dialogamos este *issue* que, si era terapéutico o social, cómo lo íbamos a hacer, tenía una realidad. Queremos citar a un padre, por hora, por tiempo, pero cuando llega hay una crisis, que posiblemente, el papá se iba a afectar. Aunque yo lo tenga citado y merece un respeto en atenderte. Pero, cómo te voy a atender, si tengo un caso de maltrato, que hay que llamar a la línea, que hay que darle seguridad y protección a ese menor. O tengo una conducta suicida que eso es de inmediato, no lo puedo dejar, “Déjame atender este papá” y después... o tengo todo el día de citas, así que te lo dejo para mañana. Pues, ese detalle fue lo que, nos vimos, en poder respetar, a nosotros mismos, como profesionales. Decir que en este escenario es difícil ser terapéutico. Porque es una responsabilidad, que si te voy a ver semanalmente es semanal, cada dos semanas, es cada dos semanas y que se vea siempre. Pero el escenario es bien variado. Y si es estando con el estudiante, que lo

tenemos en la escuela, y es lamentable que en ocasiones no se pueda ver al estudiante como quisiéramos verlo (Rivera, 403-422).

Al igual que a la ex supervisora Anna Crespo, la señora Carmen J. Rivera, también ex supervisora señaló que es difícil que el profesional de trabajo social pueda asumir un rol clínico, debido a la variedad de situaciones que se atienden en la escuela, que con mucha frecuencia alteran el plan de trabajo del profesional de TSE.

De igual modo, verbalizó la señora Inés Rivera Colón, ex supervisora del PTSE, y quien dirigió el PTSE en años diversos, acerca de la complejidad de ejercer una ejercer una intervención terapéutica en las escuelas. Su postura fue la siguiente:

el trabajador social escolar hace mucho y cierto, lo que hablábamos ahorita de apagar fuego, llegar con una planificación que muchas veces se rompe e incluso no se pueda ejecutar, porque surgen situaciones de crisis, de emergencia, tantas cosas que sabemos. El trabajador social escolar debería, en el plano ideal, sí se puede (en referencia a hacer intervención terapéutica) (Rivera,).

¿Se puede dar terapia en una intervención terapéutica? Sí, la podemos hacer. Pero eso amerita una estructura brutal y que cada componente en la escuela sepa lo que corresponde. Que cuando la puerta está cerrada, porque yo estoy dando una intervención terapéutica nadie me va a interrumpir. Y ese respeto no se da en la escuela. Ah, sí, debe estar atendiendo a alguien, pero tócale y entra. A veces ni tócale, entra y le dices y es llevar un papel y te daño ya toda la intervención terapéutica que tenías. Mientras cada componente no asuma la responsabilidad, no se va a poder. A diferencia de otras profesiones, verdad, ¿Está el psicólogo ahí y no puedes hablar, no puedes abrir, o está el

terapeuta ocupacional? No, tienes que esperar que termine. Con nosotros no pasa eso (Rivera).

La señora Rivera enfatiza que, aunque en el plano ideal los profesionales de TSE sí cuentan con las competencias para asumir una metodología terapéutica en sus intervenciones, dada la naturaleza diversa de las demandas recurrentes por servicios que requieren atención inmediata de parte del profesional de trabajo social, como son las crisis o emergencias que surgen, se les imposibilita poder realizar este tipo de metodología de manera consistente.

En la misma línea de pensamiento se expresaron dos participantes de grupo focal, quienes aludieron acerca de la dificultad de realizar intervenciones terapéuticas en las escuelas. A tales efectos una de las integrantes del grupo focal argumentó que es:

muy difícil. Por la dinámica que se da en una escuela. Dinámica en términos tan sencillos como la interrupción que nosotros tenemos en una intervención, que nos interrumpen en múltiples ocasiones. Hay que tener un espacio designado. Hay que tener privacidad, confidencialidad. El tiempo no puede ser un servicio breve. Un servicio clínico, terapéutico, lleva un tiempo, lleva una preparación, lleva un orden. Es una intervención sistemática y metódica y eso en la escuela es muy difícil. Problemas de conducta, situaciones, peleas, consultas, reuniones de COMPU. Intervenciones en crisis. Eso es para otro escenario. O el simple hecho de que parece que te estás tardando demasiado con ese otro cliente. Hay un COMPU te están esperando. Muchos compañeros no entienden. Mucha presión. Maestros que quieren entrar en el espacio profesional e integrarse a la intervención. Eso yo lo pasé en esta semana (TSEGF-1).

Esta participante del grupo focal considera que la dinámica que de por sí se da en una escuela contribuye a que no se pueda realizar una intervención terapéutica. Por dinámica se

refiere a las exigencias hechas derivadas de la cantidad de tareas que debe de realizar y las presiones que recibe del personal escolar para su cumplimiento. Además, añade que el propio espacio físico no provee para una intervención terapéutica ya que carece de privacidad y garantías de confidencialidad.

Asimismo, opinó otra participante de grupo focal quien realizó expresiones en torno a que la política pública del PTSE requiera el uso de la metodología terapéutica en la escuela sin tomar en consideración la carga de trabajo. Al respecto indicó:

... lo único que me preocupa de esa política pública que se sigue desarrollando, es que nosotros podemos dar tratamiento. Pero si en una escuela de 450, hay dos trabajadores sociales y me toca a mí, 225, y de esos 225, tengo identificados 80 y se siguen identificando a nivel terapéutico, no es real. O sea, es que en, lo que fue la última carta circular, la 29, o sea, tú das tratamiento para dar tratamiento, tú haces el plan de acción, la conceptualización, conceptualizas la metodología, las estrategias que vas a utilizar. Pero ¿Cuán real es que tú puedes hacer eso con cada uno de los estudiantes que se refieren, más la redacción de expedientes? Nosotros entonces seríamos, si son dos trabajadores, si hay la suerte que haya dos trabajadores sociales, pues estamos hablando de 220 si no, 400, entonces la realidad no es que tú vas a poder dar terapia. Yo he tenido en escuelas, trece salones a tiempo completo. Una escuela, una matrícula era en total 435 estudiantes donde el 50% era 332 de educación especial, donde todos los días tú tienes un COMPU, porque hay que evaluar. Entonces, es bien importante hablar de la política pública, de establecer la cantidad de trabajadores sociales en las escuelas. Pero eso, tiene que estar en blanco y negro. Debería de estarlo. (TSEGF-7).

La participante del grupo focal confirma la dificultad de implementar la intervención terapéutica en una escuela por las matrículas altas, junto al alto porcentaje de estudiantes de educación especial, lo cual supone una limitación real para poder hacer este tipo de intervención. Por tanto, recomienda que en la política pública se pueda establecer unos límites de matrícula que sean adecuados para la debida atención de las necesidades de los y las estudiantes.

Por su parte, otra de las participantes del grupo focal realizó sus expresiones en torno a la intervención terapéutica como dispositivo de la ideología de poder. A tales efectos expresó:

Sí, terapéutico. Todavía el enfoque está en culpabilizar tanto al estudiante como a su familia del problema o de la situación. O sea, ese enfoque todavía continúa. Tú sabes, es un enfoque terapéutico, clínico, de diagnóstico, sigue ese enfoque. No está cónsono, con lo que es el trabajador social, no está la visión, esa perspectiva de derechos, eso no está presente ahí. No está presente lo que dije ahorita la ciudadanía educativa. Eso no está, y la participación ciudadana o sea está ausente. Tú sabes es como que yo tengo todo el conocimiento y voy a implementar esto en ti y en tu familia. Tú sabes, como que ellos no tienen nada que decir al respecto, que yo soy el experto y entonces se pierde lo que decías ahorita, esa horizontalidad, porque seguimos como si nosotros, y claro está nos posiciona más aún, en una posición de poder, más aún. Aunque siempre está presente, pero más aún de lo que yo soy. Sí claro, yo soy el que tengo el poder de decidir tu futuro y no. La verdad que está bien alejado de lo que es el trabajador social. Lo que debe ser. (TSEGF-6)

La participante de grupo focal se expresó en torno a la intervención terapéutica como una ideología de poder en el sentido de que ésta, al enfocarse la intervención principalmente en el individuo y la familia, los culpa o responsabiliza por su situación, ignorando la responsabilidad

del Estado y de sus instituciones en la provisión del derecho a la salud y el derecho a un trabajo que como fuente de ingresos adecuada permita la satisfacción de sus necesidades. Además, la participante también se expresa, en cuanto a la relación desigual que establece el terapeuta en relación con el participante, en cuanto a que se posiciona como el poseedor de conocimientos. sin proveer una adecuada participación en el proceso de intervención profesional.

De igual forma verbalizó otra de las participantes, que ya está retirada del DE, acerca de la intervención terapéutica:

... ese es uno de los problemas de las cartas circulares se siguen enfocando como en un espacio muy pequeño. En la escuela, en el enfoque de casos, en lo cuantitativo, en todo esto...Pero, además, no el tiempo, el espacio, garantizar todo lo que necesitas y esa multiplicidad de tareas que tenemos los TS (TSEGF-5).

Además, indicó que la intervención terapéutica está enfocada en lo individual y no necesariamente en las estructuras del sistema. La participante argumentó al respecto:

... el individualismo, también, la responsabilidad que le ponen a la persona, en otro tipo de Estado porque es un Estado, esta es la transformación del Estado benefactor, verdad, o la eliminación del Estado, en las políticas centralizadas, en menos recursos, en la privatización. Y le ponen mucha responsabilidad a las personas y a los profesionales del trabajo social. Sin los recursos, sin el apoyo, sin la integración, sino más bien en un momento donde se están desarticulando todas las políticas (TSEGF-5).

La participante del grupo focal argumentó que la metodología de intervención terapéutica está enfocada en aspectos individuales, o sea en que se enfoca en la persona como la responsable de su propia situación sin mirar el rol que cuentan los cambios que están ocurriendo a nivel de una transformación o eliminación del Estado, hacia un Estado mínimo que desarticula servicios o

promueve la privatización de estos, contribuyendo a la desarticulación y a una escasez de recursos. También alude a que se responsabiliza a los profesionales de TSE por la provisión de recursos para la atención de las necesidades de quienes buscan los servicios.

Por consiguiente, esta misma participante del grupo focal expresó la necesidad de que el PTSE articule otras metodologías que atiendan la complejidad del trabajo que hay que hacer en las escuelas. Sobre esto expresó:

...eso [las cartas circulares] es uno de los problemas. Todas las cartas circulares como lo que se le da es una revisión, el mismo copy y paste. (La participante alude a verbalizaciones obtenidas en un grupo focal que realizo como parte de sus estudios). Una de las cosas que se destaca es que, como cuerpo profesional, como un sector dentro de las metas de Educación, el trabajo social no solamente está rezagado, sino es que está aparte y no puede haber una visión aparte del trabajo social. Entonces, lo otro todavía, yo no sé, la teoría de sistemas, ahora se añadió, se revisó, porque era las críticas, tú veías carta tras carta la teoría de sistemas, y la teoría de sistema y la teoría de sistema, cuando realmente, faltaba incorporar otras metodologías y otras visiones teóricas para hacer la complejidad que tiene el trabajo social. Y el distanciamiento con lo que son las comunidades y el propio país, las necesidades del país. Todavía apostando a un sistema educativo que es el mismo desde los '80, desde los '90, desde la aprobación de la última ley. Y ahora viene otro cambio con otra...entonces es la mercantilización. Todo eso impacta, porque tú te quedas trabajando como en lo chiquito sin terminar, era realmente frustrante lo que te pedían y sin recursos (TSEGF-5).

La participante del grupo focal argumentó acerca de la importancia de que se articule la política de TSE con el resto de las políticas del departamento de manera que el programa

funcione de forma integral y que el PTSE utilice perspectivas teórico-metodológicas que sean útiles para comprender y trabajar con la complejidad de situaciones que ocurren en la escuela y que no se continúe recurriendo a la Teoría de Sistemas.

En resumen, en cuanto a los fundamentos ideológicos, objeto de intervención y metodología de intervención en trabajo social, y la aplicabilidad de la metodología de intervención terapéutica, la Dra. Marilú Cintrón y la ex supervisora Gloria Collazo se expresan a favor de la aplicabilidad de la intervención terapéutica no tan solo en cuanto aspectos de conducta, sino a cualquier situación. No obstante, la mayoría de los participantes entre estos dos exsecretarios, cuatro ex supervisoras y cinco participantes de grupo focal se expresaron en contra de la aplicabilidad de una metodología terapéutica en el escenario escolar.

En torno a la intervención terapéutica como ideología de poder, el exsecretario Dr. César Rey, se expresó en torno a las relaciones de poder al interior de la escuela y el rol de los profesionales de TSE, enfatizando que los profesionales de TSE no son responsables del cambio en la escuela, sino que deben asumir un rol catalizador para promover que el cambio ocurra, trabajando en conjunto con todos los que componen la escuela. Por su parte, el Dr. Rafael Aragunde verbalizó en torno a la tendencia a utilizar el discurso científicista para tratar los asuntos o problemas como enfermedades y en específico el uso de la terapia, pero argumentó la preferencia de utilizar modelos alternativos como los colectivos, a través de los cuales mediante la convivencia se puedan modelar otras conductas, sin centrarse en buscar modificaciones internas en las personas. El discurso científicista, referido por el doctor Aragunde, trae a consideración la influencia histórica de las ciencias naturales en las ciencias sociales y la aplicación del modelo médico en la intervención de los profesionales de TSE, sustentada por autores claves como Mary Richmond, trabajadora social americana que en su libro integra la

aplicación del modelo médico en las intervenciones en el trabajo social de casos. Como resultado, el modelo médico hegemónico ha sustentado la utilización del modelo clínico normativo en la práctica profesional del trabajo social, cuyo enfoque del problema como desviaciones dirige la intervención profesional hacia la adaptación a la situación o la búsqueda de la “normalidad”.

En cuanto a las ex supervisoras entrevistadas, dos de estas se expresaron en torno a la dificultad de realizar una intervención terapéutica en las escuelas por las continuas situaciones que surgen y que requieren de la intervención del PTSE. Una de las supervisoras expresó que en un plano ideal el PTSE deberían poder ejercer una metodología terapéutica, pero reconoció la dificultad de poder ejercerla de manera consistente, debido a la naturaleza diversa de la necesidad de servicio, las crisis o emergencias que ocurren en las escuelas. Otra de las ex supervisoras entrevistadas indicó que, aunque en la política pública que ella generó la promoción de la salud mental se incluyó como un nuevo objetivo, en la metodología se estableció el tratamiento social.

En cuanto a los profesionales de TSE participantes del grupo focal, cinco de estos se expresaron acerca de la dificultad de realizar una metodología terapéutica en el escenario escolar. Entre los aspectos identificados que no facilitan el uso de la metodología de intervención terapéutica en las escuelas se encuentran:

1. Complejidad de situaciones a atender y situaciones de crisis, que interrumpen el plan de trabajo del profesional de TSE.
2. Requiere de una intervención a largo plazo, estructurada, con una preparación definida y un adiestramiento particular.

3. Se necesita de un espacio privado, sin interrupciones, que garantice privacidad y confidencialidad.
4. Pobre comprensión de las tareas del profesional y presión ejercida por el personal escolar para que los profesionales de TSE atiendan las situaciones.
5. La política pública del PTSE refuerza el uso de la metodología terapéutica y la rendición de cuentas cuantitativa, en un escenario como el escolar, el cual le requiere al profesional la realización de múltiples tareas.
6. Que la metodología terapéutica está enfocada en lo individual y no en las estructuras del sistema.
7. Que la filosofía individualista de la metodología terapéutica actúa como un fundamento ideológico de poder, al hacer a las personas responsables por su situación. incluso se puede llegar a extender la responsabilidad de una situación social, al propio profesional de TSE.
8. Relación desigual que establece el terapeuta en relación con el participante, en cuanto a que se posiciona como el poseedor de conocimientos. sin proveer una relación de igual participación en el proceso de intervención profesional
9. Carga de trabajo y condiciones de trabajo (no se garantiza el tiempo, ni se garantizan los recursos necesarios para realizar las tareas.
10. La metodología terapéutica culpa o responsabiliza al estudiante, no existe perspectiva de derechos, ni ciudadanía educativa.
11. No se integra al PTSE como parte de las metas de la política educativa.

Cambios en el PTSE y derechos educativos. Esta categoría se estableció a priori para explorar los cambios en el PTSE y su vínculo con el derecho a la educación. De esta categoría,

surgió la subcategoría: *Federalización del PTSE*, la cual se discutirá más adelante. A continuación, las verbalizaciones de las y los ex supervisores participantes del estudio, en torno a los *Cambios en el PTSE y derechos educativos*. Se estarán presentando las verbalizaciones que representan algún cambio sustantivo en el PTSE.

La señora Ángeles López Isales, quien fuera la supervisora entre los años 1985 y 1992, señaló como un cambio principal la preparación y aprobación de la primera carta circular del PTSE. Al respecto expresó:

sí, uno de los cambios significativos fue que se escribió la [primera] carta circular que la firmó la secretaria Awilda Aponte Roque y entonces también se incluyó el programa de Escuela para Padres a nivel isla. Yo me reuní con los trabajadores sociales en cada región, auscultando las necesidades que ellos tenían en ese momento, que eran necesidades de falta de oficina, de falta de archivo, materiales, eran muchas cosas de las que ellos venían arrastrando desde hace tiempo. Una de las situaciones que teníamos en el trabajo social era, que no había mucha comunicación entre los directores de escuelas y el trabajador social, o sea, cómo podíamos trabajar juntos, haciendo verdad, por el bienestar de los estudiantes, porque muchos directores veían al trabajador social como una persona que venía a ayudarlos a ellos en las gestiones que ellos hacían de actividades en la escuela y habían trabajadores sociales que se prestaban a eso, no todos, no todos, pero había esa confusión de, que no se si todavía exista, verdad?...porque han pasado muchos años, pero, había esa tendencia (López, 42-58). Si...porque, al hacer una carta circular, la carta circular tiene fuerza de ley...dicen, eso fue una de las explicaciones que me dieron, tiene que haber algo que tenga fuerza de ley, y entonces y ahí es que yo hago la carta circular, porque lo que existía era el Manual del Trabajador Social Escolar, que

era el que utilizamos para dar los talleres a los Trabajadores Sociales que se iniciaban en la escuela, los nuevos (López).

La doctora López, identificó como un cambio importante la preparación y aprobación de la primera política pública del PTSE, la incorporación del proyecto Escuela para Padres que fuera producto de su disertación doctoral, y sirvió de modelo para la capacitación de padres en la escuela. La doctora López indicó que, en su término, logró que se le adjudicara importancia al PTSE en el DE y obtuvo la autorización para la provisión de oficina, equipo y materiales necesarios para el cumplimiento de las funciones del PTSE. También indica que contribuyó a que mejorara la comunicación entre los profesionales de TSE y los directores escolares, debido a que estos últimos tenían la visión de que el profesional de trabajo social tenía que ayudarles en sus gestiones administrativas y en la coordinación de actividades.

La doctora Ángeles López Isales, más adelante en la entrevista, se expresó en cuanto a la imagen del trabajador social. A tales efectos argumentó:

Sí, por eso yo te decía en un momento que esa responsabilidad es de la imagen del TSE. Tienen que proyectar cada uno de ellos en el lugar donde estén. Yo tengo que demostrar a nivel central que yo sé de trabajo social, que fue lo que yo le dije, o sea usted demuestre donde quiera que usted esté, que usted sabe de trabajo social. Ahora, si usted se enreda en otras cosas, en otras tareas, en otras funciones, cosas que no es de trabajo social, pues ya eso no es responsabilidad de la persona que está dirigiendo el programa, del supervisor. Es responsabilidad del trabajador social (López,).

Por su parte, la señora Ana Crespo, ex supervisora desde el año 2001 al 2004, señaló los cambios que realizó en el PTSE. A tales efectos expresó:

... entonces unas de las cosas que encontré para aquella época, hay Dios mío, no me acuerdo como se llama el proyecto, la idea mía entonces fue la siguiente, que en el distrito escolar hubiera gente preparada para trabajar intervención en crisis y como parte de esa intervención en crisis, me había enterado de una organización afuera que les enseñaba, daba adiestramientos de cómo tu manejar personas o niños que estuvieran violentos sin hacerle daño. Cuáles eran las técnicas que utilizaban para eso. Pues entonces, lo que hice fue que le adiestré a toda su gente. Escogí líderes que vi, las personas que veía que tenían el potencial, para que ellos se adiestraran y ellos a su vez, pudieran compartir eso en sus distritos y fuimos creando los equipos de intervención en crisis en los distritos (Crespo).

Además, la señora Anna Crespo identificó otro cambio propiciado por ella. Verbalizó, ... durante mi tiempo fue más bien levantar la imagen del trabajador social. Tratar de que se reconociera el valor del programa y que los trabajadores sociales se sintieran orgullosos, si, que sintieran que eran valiosos. Que sí, que estamos en una agencia que no es de servicio social, no es de servicio social. Somos el grupo más grande de trabajadores sociales que hay en cualquier agencia, en el momento que yo fui directora. No sé ahora. Así que nosotros tenemos un rol bien importante aquí (Crespo).

Al igual que la Dra. Ángeles López Isales, la ex supervisora Anna Crespo trabajó en aspectos relacionados a la imagen y la visibilidad del PTSE. Por un lado, modificó la localización de las oficinas del PTSE en el nivel central. También trabajó la valía y el fortalecimiento de la imagen de los profesionales de TSE, para que reconocieran su gran aportación en una agencia como el DE que no es una agencia de servicio social, pero que tiene la cantidad mayor de profesionales de trabajo social. Además, trabajó en la configuración de los

equipos de crisis y continuó con el proyecto Escuelas para Padres. La señora Crespo también compartió que tenía la expectativa de conseguir la autorización de plazas de supervisión de trabajo social, pero según explicó esto no fue posible.

Las dos ex supervisoras, entrevistadas, la doctora López Isales y la señora Crespo, indicaron que ha cambiado la percepción que se tiene del profesional de trabajo social de un profesional que con sus servicios puede beneficiar al estudiante, a pensar en estos en su rol de intervención en casos de protección y maltrato, generando desconfianza hacia la intervención de los profesionales de TSE.

En torno a la necesidad proyectada por ambas ex supervisoras de levantar la imagen de los profesionales de TSE, debemos recordar que ambas dirigieron el PTSE, para las décadas del ochenta, noventa y 2000, cuando ocurrieron cambios en cuanto a una redefinición del rol del Estado y se aprobaron reformas dirigidas a la disminución del gasto social y a fomentar la privatización de los servicios sociales. Estos cambios, por un lado, han provocado la disminución de presupuestos económicos para la operacionalización de los servicios de trabajo social en la escuela y, simultáneamente, al Estado trasladar algunos servicios fundamentales al “tercer sector”, se han encarecido los recursos comunitarios que poseían los profesionales, para brindar alternativas de ayuda a los estudiantes y sus familias. Al igual que muchos otros aspectos y profesiones vinculadas a la escuela pública, los recursos, la imagen y la legitimidad del trabajo social se ha visto precarizada y desprestigiada ante la ciudadanía.

En contraste, la señora Carmen J. Rivera, supervisora del PTSE desde el año 2005 al 2008, identificó cambios importantes en el periodo que ocupó la posición relacionados con la compra de material didáctico, debido a la existencia de fondos federales y a una inyección de fondos estatales. Enfatizó el trabajo interdisciplinario entre especialistas, debido al problema de

retención escolar. También, indicó haber incluido en la política pública del PTSE aspectos relacionados al nuevo sistema de asistencia electrónica, logró la inclusión del tiempo compensatorio y el establecimiento de la función del profesional de TSE en torno a intervenciones en el comité de disciplina. Sobre este particular argumentó:

lamentablemente, se les ha hecho difícil al personal escolar entender que el trabajador social, que va a trabajar con la conducta, con las situaciones emocionales del estudiante, no debe ser, no puede estar dando el castigo, la sanción. El comité de disciplina mira, “el nene cometió vandalismo, rompió esto, rompió lo otro, hizo esto. Ah, pues vamos a darle tanto tiempo de suspensión, vamos a darle esta tarea”. Si relacionan al trabajador social, que es el que lo va a guiar, a internalizar, cuál fue mi falta, a modificar conductas, si lo asocian como el verdugo, que tú también fuiste parte de este castigo que no me gustó, pues, verdad, no era cónsono, con lo que queremos. Por lo tanto, hubo que dejarlo por escrito, ya que el trabajador social, puede estar como asesor o consultor (Rivera).

En otras verbalizaciones, se expresó acerca de cambios de tipo administrativo entre los que mencionó aquellos relacionados a la obtención de fondos federales para la compra de materiales didácticos, enfatizó en el trabajo interdisciplinario del profesional de TSE, la inclusión de aspectos del nuevo sistema de asistencia electrónica, el logro del reconocimiento del tiempo compensatorio por tiempo trabajado adicional y el haber definido la participación del profesional de TSE en el comité de disciplina.

Al igual que la ex supervisora Carmen J. Rivera, la Señora Inés Rivera Colón, quien fungió como supervisora del PTSE en los años 2004, 2010 al 2013 y 2017 al 2018, compartió que realizó varios cambios fundamentales relacionados al área administrativa, pero en su caso, a

la creación de plazas de TSE en el Programa de Educación Especial y la creación de la plaza de facilitador docente de trabajo social. La señora Rivera expresó lo siguiente:

... y qué, qué paso, se promueve en esa fecha también para el 2004, la, la creación de los puestos de trabajo social en educación especial. Que muchos piensan que Educación Especial, incluyendo el personal de la Secretaría Asociada de Educación especial, que ellos son entes aparte. Yo hablo muy coloquial, los trabajadores sociales de educación especial fueron paridos por el PTSE. Tú sabes, eso no fue, que a alguien se le ocurrió y ay sí, vamos a ponerlos, no, eso salió de TSE que vio la necesidad. Entonces vamos a abrir puestos para esa categoría... pero no se le ocurrió al personal de educación especial, se le ocurrió al personal de trabajo social, ves. Como muchas incidencias en el departamento surgieron de trabajo social.

En cuanto a la creación de plazas de facilitador docente, la señora Inés Rivera Colón señaló lo siguiente:

en el 2010, te repito, el que se lograra tener los facilitadores de trabajo social, eso, modestia aparte, eso fue bajo mi incumbencia, conseguir que se incluyeran. Ese fue uno de los cambios más trascendentales (pp. 217-219). [...] Tengo que reconocer que el secretario que accedió a nombrar los facilitadores porque todo eso cuesta, verdad, y todo el mundo habla de que cuesta cada puesto y sin embargo, él estuvo conforme, que fue el doctor Jesús Rivera... Jesús Rivera Sánchez. Él fue el que aceptó incluir, claro cogieron pon los consejeros también, verdad, porque también se nombraron los facilitadores de, de consejería. [R.P.]: ¿De consejería? [I.R.]: Sí. Al mismo estatus. Eran dos por región educativa (Rivera).

La señora Inés Rivera Colón, ex supervisora del PTSE, argumenta acerca del nombramiento de los puestos de trabajo social en el Programa de Educación Especial, lo cual identificó como un logro del propio PTSE y no fueron aprobadas, como se cree, por el Programa de Educación Especial. También señaló que logro la aprobación de las plazas de facilitador docente de trabajo social con la asistencia del exsecretario Jesús Rivera Sánchez.

En cuanto a los cambios y transformaciones en el PTSE, en el periodo de dirección de la doctora Marilú Cintrón, se presenta un gran contraste. La doctora Marilú Cintrón, quien fuera la supervisora del PTSE entre el 2013 y 2014, informó haber confrontado el reto de que bajo su dirección no contó con recursos humanos en la oficina para realizar las tareas que se le requería como directora del Programa. Informó que sí tuvo presupuesto para la realización de congresos y seminarios y para la compra de material de intervención terapéutica. Señaló haber realizado cambios en el programa dirigidos al fortalecimiento de las destrezas de intervención de los profesionales de TSE. Sobre este particular expresó:

mira, vuelvo y te digo, yo aspiraba a que, fortaleciendo a los compañeros trabajadores sociales, en las destrezas de manejo y de intervención [terapéutica], en los servicios que se les ofrecían a los estudiantes y a las estudiantes, iban a hacer un mejor servicio, y de ese modo se validaran, verdad, el derecho que tienen los niños, no solamente a la educación, sino a servicios de calidad, en cuanto a lo que corresponde. En ese sentido yo pienso que, de alguna manera, el que los compañeros tuvieran un mayor conocimiento, afectó de manera positiva que se validara el derecho de los niños. De igual manera, el que hubiese la carta circular de prevención de acoso escolar, eso fue una medida importante donde se reconoció que teníamos un problema, que aunque bien es cierto que lo hemos tenido durante toda la vida, porque ha sido siempre una conducta que se ha dado dentro

de los escenarios y contextos escolares, se visibilizó y se le dio un nombre y se trajo a la palestra pública, y en ese sentido los derechos de los niños y niñas se validaron en ese momento histórico, específico (Cintrón).

Los cambios realizados por la doctora Marilú Cintrón estuvieron dirigidos a fortalecer las destrezas y técnicas de intervención terapéutica de los profesionales de TSE, porque entendía que esto debía traducirse en la validación de los derechos de los y las estudiantes tanto a la educación como a servicios de apoyo de calidad. Otro cambio significativo fue que la doctora Cintrón colaboró en la elaboración de la carta circular o política de prevención de acoso escolar, que entiende promovió los derechos de los y las estudiantes y que, a pesar de ser una problemática histórica en las escuelas, no se había reconocido.

El señor Roberto Montañez, quien dirigió el PTSE desde el mes de julio de 2014 hasta enero de 2017, expuso la limitación que tuvo mientras fue director del PTSE y en qué consistieron los cambios y aportaciones al programa. A continuación, su verbalización:

... otra de las cosas es que no había recursos económicos, cuando yo llegué el presupuesto prácticamente lo habían detenido por la situación fiscal, el Gobierno, el Presupuesto Federal, que era la propuesta de Título I, que a Marilú fue la última que la aprobaron antes de yo estar, que, estaba combinando una propuesta. Pero cuando se intentó en dos años consecutivos, no había fondos para poder trabajar. Había otras prioridades, esa reestructuración que era directamente el área de estudiantes, como estaba el proceso de implantación del plan de flexibilidad. La prioridad las estaba haciendo en esa reestructuración a nivel federal. Y pues, yo dije, pues tenemos que ir a la tarea, tenemos que nosotros mismos autos adiestrarnos. En las reuniones los compañeros se preparaban para trabajar temas de interés, ellos mismos se preparaban para adiestrar, que

no había sido que no se atrevían a hacerlo (Montañez). [...] Por ejemplo, la política del Protocolo de Maltrato a Menores que se llegó a crear, que se estableció. Ese protocolo, además, de que hubo una participación dentro del grupo de Trabajo Social multitudinaria de diferentes sectores (Montañez).

El señor Montañez hizo referencia a que cuando dirigió el PTSE, tuvo la limitación de que no se le asignaron recursos económicos y que, para la capacitación profesional, la opción fue la identificación de profesionales de TSE que pudieran prepararse para adiestrar a los colegas en algún tema de interés. Además, informó haber trabajado en la preparación del protocolo de intervención en casos de maltrato, el cual señaló que se trabajó con una amplia participación de los profesionales de TSE.

Finalmente, la señora Gloria Collazo, supervisora del PTSE desde el mes de noviembre de 2018 hasta septiembre del año 2020, expresó lo que eran sus expectativas de cambio para el programa ya que solo llevaba varios meses ocupando la posición al momento de la entrevista. Por tanto, expresó lo que al momento de la entrevista eran sus planes para el programa,

... hablamos en cierta medida de prácticas basadas en evidencia. No es solamente una cosa u otra, es un conglomerado. Así que en esa dirección estamos tratando de enfocarnos nuevamente a qué es lo que nosotros tenemos que hacer. Y crear esa conciencia y darles estrategias a los compañeros para que trabajen eso. Otro de los aspectos que me preocupa es el aspecto del autocuidado. Nosotros tenemos muchos compañeros y compañeras que probablemente dada las particularidades del entorno comunitario en el que trabaja pueden estar, un poco más comprometidos en su salud, que otros y eso, verdad, hay que darles herramientas, que podamos establecer una plataforma para apoyar al TS en ese aspecto del autocuidado. Darle estrategias, darles espacios de diálogo. Y trabajar obviamente, con

nuestra política pública que ya se había comenzado a revisar por varias personas.

Realmente está revisada, prácticamente. Cuando yo llego aquí nadie obviamente me orientó de nada de lo que había aquí (Collazo).

La señora Collazo tuvo expectativas de capacitar a los profesionales de TSE en el uso de prácticas basadas en evidencia, en que pudieran desarrollar herramientas para el autocuidado, proveerles espacios de diálogo y revisar la política pública del programa. Con relación a estas expectativas, es preocupante que la supervisora del PTSE, establezca como una prioridad el capacitar a los profesionales de TSE en estrategias de autocuidado, cuando el contexto en el que PTSE realiza sus procesos de trabajo, amerita una revisión urgente de las condiciones laborales, en aspectos como: exceso de matrícula y cantidad de casos asignados, precariedad de recursos, falta de supervisión y de asesoría. Estos factores pueden ser determinantes en que el PTSE pueda cumplir con las funciones que la propia política pública del PTSE requiere que ejecuten los profesionales de TSE. Además, el trabajar con estrategias de autocuidado, resulta ser una medida de contención, para amortiguar los efectos de los procesos de trabajo de los profesionales de trabajo social escolar. Esta acción contribuye a perpetuar la actitud fatalista del proceso histórico y del mismo Trabajo Social, que refiere Iamamoto (2003). De acuerdo con la autora, es importante evitar la actitud fatalista del proceso histórico y del Servicio Social, porque:

... en esta se entiende como si la realidad ya estuviera dada en su forma definitiva, sus derivaciones predeterminadas y los límites establecidos de tal forma, que poco se pudiera hacer para alterarlos. Esa visión determinista y ahistórica de la realidad, conduce a la acomodación, a reproducir la rutina de trabajo, al burocratismo y a la mediocridad profesional (Iamamoto, 2003, p. 34).

Por consiguiente, la señora Gloria Collazo, como supervisora de PTSE, debe gestionar que el DE como patrono disponga de los recursos necesarios al programa, en lugar de promover capacitaciones en el desarrollo del autocuidado, como una medida compensatoria a las presiones y limitaciones que el propio DE impone a los profesionales de TSE al no mejorar sus condiciones de trabajo. Acerca del desarrollo de prácticas basadas en evidencia, a pesar de que la capacitación en este tema proyecta unas ciertas garantías de efectividad y eficacia en la práctica, su aplicación puede promover una desviación de lo que son los problemas que se necesitan abordar para la solución de las situaciones que demandan la atención de los profesionales de TSE.

En síntesis, en cuanto a la subcategoría de los cambios en el Programa de Trabajo Social y derechos educativos, la doctora Ángeles López Isales, quien dirigiera el PTSE desde el 1985 a 1992, logro la aprobación de la primera política pública del Programa de Trabajo Social Escolar y el aumento de plazas. En contraste, la ex supervisora Anna Crespo, cuando dirige el PTSE desde el 2001 al 2004, encuentra la necesidad de trabajar con la imagen profesional del PTSE a nivel del DE y de los propios profesionales de TSE; con la capacitación del PTSE mediante alianzas o acuerdos colaborativos con la comunidad, y se ocupa de la configuración de los equipos de crisis, lo cual demuestra el aumento de las manifestaciones de la cuestión social en el país. Además, intentó que se autorizaran plazas de supervisión, pero esto no fue posible. De manera similar, los cambios introducidos por la ex supervisora Carmen J. Rivera durante los años 2005 al 2008, fueron dirigidos al desarrollo profesional y a la definición de roles del profesional y a aspectos administrativos.

En cambio, la ex supervisora Inés Rivera Colón, quien estuvo a cargo de dirigir el PTSE en los años 2004, 2010 al 2013 y 2017 al 2018, con el apoyo del secretario interino Jesús Rivera

Sánchez, logró la aprobación de plazas de trabajo social en el Programa de Educación Especial y plazas de facilitadores docentes de Trabajo Social Escolar. La señora Rivera también señaló haber enfrentado la lucha continua por el reconocimiento del valor y la pertinencia del PTSE y la dificultad del director de escuela de entender el rol del profesional de TSE, por considerarlo una asistencia directa en su trabajo, lo cual produjo situaciones a nivel de escuela y con los Secretarios de Educación.

Para cuando la doctora Marilú Cintrón dirige el PTSE, desde enero 2013 al mes de junio 2014, logra la aprobación de una propuesta federal y realiza diversas actividades de impacto a estudiantes y profesionales de TSE y reforzó el uso de la intervención terapéutica mediante adiestramientos al PTSE con un nuevo módulo de intervención que se publicó en el año 2013, para capacitar y fortalecer las destrezas de los profesionales de TSE en áreas de intervención, ponderación y redacción de expedientes. En contraste, cuando el señor Roberto Montañez, dirige el PTSE, el programa no cuenta con fondos disponibles como resultado del contexto de crisis fiscal en el país y la precarización de las condiciones laborales de los profesionales de TSE. Como resultado, el señor Montañez solicita la colaboración del PTSE para realizar adiestramientos para el desarrollo profesional de los colegas. El señor Montañez informó haber trabajado en la redacción de la carta circular que estableció el protocolo para la prevención de maltrato infantil y en la nueva política pública del PTSE del 2016. Finalmente, la señora Gloria Collazo, supervisora en el PTSE desde noviembre de 2018 hasta el mes de septiembre de 2020, indicó que tenía las expectativas de contribuir en la capacitación de los profesionales de TSE en cuanto a las prácticas basadas en evidencia, con el autocuidado del personal y brindar espacios para asesoría y consultoría y la revisión de la nueva carta circular del PTSE.

Federalización del PTSE. Esta es una subcategoría surgida de la discusión de la categoría *de Cambios en el PTSE y derechos educativos*. En esta sub subcategoría los y las entrevistadas identificaron distintos cambios generados en el PTSE, que, según el análisis en este estudio, se enmarcan como resultado de los requisitos del DEF para la otorgación de fondos económicos al DE en Puerto Rico. Entre los cambios discutidos que demuestran la federalización de la educación pública, se observa la aplicación de criterios promovidos por las políticas educativas federales y estatales, articuladas como reformas educativas, las cuales están basadas en el discurso mercantilista de la lógica de integración del mercado, como recurso y garantía, para el mejoramiento de los servicios educativos. Se reconoce la aprobación de propuestas federales para la implementación de proyectos especiales dirigidos a varios fines. Como, por ejemplo, para cubrir los costos de matrícula de estudios de maestría a profesionales de TSE, el promover la participación de padres en los procesos de escolarización de sus hijos y para establecer programas dirigidos a mejorar el ambiente escolar. A continuación, se presentan las verbalizaciones de las ex supervisoras del PTSE en torno a los distintos cambios identificados.

En primer lugar, la doctora Ángeles López Isales, ex supervisora del PTSE, hizo referencia a la continuación de una propuesta federal que facilitó que los profesionales de trabajo social escolar cursaran estudios de maestría. A tales efectos informó:

cuando llegué al programa, había una propuesta de estudio y trabajo para los trabajadores sociales. Me dijeron que, si yo iba a seguir con la propuesta, porque la habían hecho en la pasada administración. Yo les dije que yo no tenía ningún problema en eso., El programa quería más bien, fortalecer al trabajador social con mayor preparación y viene la propuesta esta que había con la Escuela de Trabajo Social de la Universidad de Puerto Rico, donde el trabajador social iba a los estudios viernes y sábados. O sea, se concedían

los viernes y sábados. Y muchos terminaron, o la mayoría terminó. Eran unos fondos federales (López).

En este caso, la doctora López hizo referencia a un programa de pago de estudios, subvencionado con fondos federales, que existía cuando ella llega a dirigir el PTSE en el 1985. En la década del '70 y el '80, la Ley ESEA, *Elementary and Secondary Education Act* de 1965, iba dirigida a la provisión de programas de Capítulo 1 o Título I de educación compensatoria para niños en desventaja económica. Según Costin (1978) en Dupper (2003), en respuesta a las condiciones sociales cambiantes y a la actividad legal y judicial de los '60 y '70 la literatura de la práctica de TSE renueva el enfoque de la responsabilidad del TSE, de ayudar a modificar las políticas y condiciones escolares que tenían un impacto detrimental en los estudiantes (pp. 16-17). Es probable, que la autorización de fondos federales para pago de estudios estuviera relacionada con el rol que se le reconoció a los profesionales de trabajo social en las escuelas en Estados Unidos y que, por nuestra relación colonial, la política educativa de la Ley ESEA requiriera la adjudicación de fondos federales para el pago de estudios de maestría a los profesionales de TSE.

De manera similar, la señora Anna Crespo, ex supervisora del PTSE desde el 2001 al 2004 también argumenta acerca de la existencia de una propuesta federal bajo el Título IV de Escuelas y Comunidades, libres de Drogas y Armas. Hizo referencia a la aplicación del programa en las escuelas porque era un énfasis del gobierno federal en ese momento. A continuación, sus expresiones:

estando en el nivel central, es que entonces me voy empapando de lo que es la oficina de Asuntos Federales, y entonces ahí, para aquella época el Título IV, era el Título, que precisamente se llama así, Escuelas y Comunidades libres de Drogas y Armas, *Drug Free*

Schools and Communities. Y ellos eran los que estaban dando fondos, la mayor parte. Y muchos de los fondos que recibía Calidad de Vida Escolar eran de Título IV, aparte de los estatales que también recibían porque era una de las prioridades del gobierno en aquel momento. Así que, el concepto de Escuelas Libres de Drogas y demás viene de que hay esa oportunidad de recibir fondos para esos fines. Pues, entonces ese era el énfasis del departamento. Me parece, no te puedo decir con seguridad, que viene como consecuencia de que había esos fondos, era un énfasis del gobierno federal y al departamento recibir dineros del gobierno federal, pues tiene que estar cumpliendo con eso, y como era algo bueno, ¿Quién no quiere escuelas libres de drogas? (Crespo).

Por su parte, la señora Crespo hizo referencia al Programa de Escuelas y Comunidades, libres de Drogas y Armas, que se implementó en las escuelas durante la Secretaría de Víctor Fajardo y el gobierno de “Mano Dura contra el Crimen” de Pedro Roselló en los años 1990.

Dupper (2003) establece que:

...el Acta Federal de Escuelas Libres de Armas aprobada en Estados Unidos en el año 1994, dirigió a los Estados a adoptar políticas de cero tolerancias sobre las armas en la escuela contra el riesgo de perder los fondos federales. (p. 19).

Según Dupper (2003), el Acta de Escuelas Seguras de 1994 autorizó subvenciones económicas en bloque a agencias educativas locales con serios problemas de criminalidad para la implementación de actividades de prevención de la violencia y proveyó oportunidades adicionales a los profesionales de TSE en el área de resolución de conflictos y mediación. Para el 1994, también se aprobó el Acta Educando a América: Metas 2000, que también apoyaba las escuelas disciplinadas, seguras y libre de drogas. En Puerto Rico, se observa la aplicación de los fondos federales del Acta Federal de Escuelas Libres de Armas aprobada en Estados Unidos en

el año 1994, así como el Acta de las Metas Nacionales 2000. Ambas medidas tuvieron efecto en la configuración del PTSE y de sus servicios en la década de los noventa.

Una de las áreas que demuestra la federalización del PTSE y que en el estudio generó una gran discusión, fue la implementación del instrumento de evaluación de desempeño y ejecución de los profesionales de TSE. La discusión de los y las participantes giró en torno a que este instrumento evalúa tareas concernientes a los maestros, como las pruebas de medición METAS-PR y del Proyecto basado en el Aprendizaje (PBL). La mayoría de los entrevistados expresaron no favorecer el ser evaluados por dichos criterios. A continuación, u extracto de los argumentos presentados por ex supervisores y profesionales de TSE.

En primer lugar, la señora Carmen J. Rivera, ex supervisora se expresó en contra de haberse añadido el criterio de evaluación concernido a las pruebas de medición e indicó lo siguiente:

creo en las evaluaciones, así que estoy a favor de que sean evaluados toda persona.

Partiendo de que creo en ellas, este asunto de haber añadido las METAS como criterio a nuestra área, pues estoy en contra, porque ese, ese criterio, no estuvo claro, de cómo iba a ser literalmente la medición. Porque nosotros podemos haber intervenido con el estudiante. Tener al niño feliz. Haberle desarrollado una inteligencia emocional estable, y el nene es productivo con una “C”, pero el niño es feliz. El niño asiste. Pero el nene es pobre en su ejecutoria para las METAS... ¿Cómo me vas a evaluar posiblemente de manera negativa, ...en que el nene salió bajito, si el nene asiste, si el niño es feliz, si el niño está activo? O sea, mi área académica no va, si es importante la salud emocional del niño. ¿Cómo voy a trabajar con el menor, que yo hago para las METAS? Yo motivo a los estudiantes. Estoy pendiente de que asistan. Intervine con ellos para que quieran

aprender, pero el resultado no debe ser criterio para el trabajador social. Y estoy en contra. Recuerdo haber traído este tema a un foro. Lamentablemente, mi experiencia fue, que esto no fue pensado, esto fue añadido y ya este año llevamos noventa años en el sistema y lamentablemente todavía no nos conocen bien, personas en evaluaciones o assesment, no conocen bien la función del trabajador social. Somos importantes en el área emocional, pero no podemos garantizar que el niño... Hago el esfuerzo para que el niño sea feliz, maneje eventos de vida, asista, pero no puedo ir más allá a que el niño produzca en grande... Estoy en contra de eso (Rivera).

En el mismo orden de ideas, una de las participantes del grupo focal expresó preocupación en torno al instrumento de evaluación de desempeño del profesional de TSE. A tales efectos verbalizó:

bueno, y finalmente, pues me preocupa el instrumento de evaluación. Se cometen injusticias en el uso, interpretación y aplicación de ese instrumento y estoy hablando del director escolar. No solamente en lo que es la colaboración en las pruebas METAS y lo que es el PBL, incluso en cuanto, creo que hay un área, que pena que no traje el documento, acerca de los expedientes, hay directores que exigen ver. Todavía hay directores que exigen ver si... (TSEGF-3).

La señora Rivera, ex supervisora y la participante del grupo focal expresaron preocupación en cuanto a que el instrumento de evaluación de los profesionales de TSE incluya las pruebas de medición, como un elemento en el cual se evalúe al PTSE por su cumplimiento. Por un lado, porque no se puede responsabilizar ni penalizar al profesional de TSE por el desempeño académico de un estudiante. Además, porque en el aprendizaje del estudiante, interfieren aspectos que no son del control del PTSE. Esta acción de aplicar un porcentaje de los

resultados obtenidos de los estudiantes en las Pruebas de medición METAS-PR en la evaluación de los profesionales de TSE, es la misma determinación que se viene aplicando a los maestros en sus evaluaciones, en cuyo caso también se considera que no es apropiado, porque, aunque estos cumplan con los estándares de la enseñanza, no pueden garantizar aspectos como la motivación e interés del estudiante, el apoyo familiar o los servicios necesarios para que este domine las destrezas esperadas.

Cabe señalar, que en la primera política pública del PTSE que se establece la colaboración del PTSE en los procesos de medición fue en la Carta Circular de 2010-2011, escrita bajo la incumbencia de ex supervisora Inés Rivera Colón. En esta carta circular solo habla de colaborar con los procesos de medición sin especificar tareas en particular. Luego en la Carta Circular de 2016 además de colaborar se añade que el PTSE monitoreará además la asistencia de los estudiantes (sin mediar referido formal). En esta última determinación, la política pública utilizaba la figura de autoridad del PTSE como un disuasivo para promover la asistencia de los estudiantes. En cuanto a los Proyectos Basados en el Aprendizaje (PBL), la participación de los profesionales de TSE en estos proyectos no forma parte de las funciones requeridas en la política pública del 2016. Por tanto, el profesional de TSE debe de ser evaluado profesionalmente, en las funciones que establece la política pública del PTSE del 2016, y de manera alguna debe afectarse su proceso evaluativo, por funciones que no se especifican en esta.

Es preciso señalar, que estos cambios y nuevos requisitos en los procesos evaluativos de los profesionales de TSE son resultado de la aplicación de los estatutos de la de la Ley *NCLB* del 2001, la cual estableció nuevos requisitos de rendición de cuentas dirigidas a demostrar el cumplimiento de las tareas relacionadas a la enseñanza. Bajo esta Ley, se mercantiliza y se considera a la escuela como una organización, que se evalúa su producción, según el nivel de

aprendizaje que evidencien los estudiantes en la administración de las pruebas estandarizadas. En esta práctica el DE, aplica la lógica y reglas de mercado, manejando las escuelas con criterios mercantiles de rendición de cuentas o métricas que al no cumplirse se remueve al empleado o se cierra el negocio, por no haber el rendimiento o la producción deseada. De la misma manera, se responsabiliza al director y a los maestros, incluyendo a los profesionales de TSE, por incumplimiento de metas educativas, cuyo logro requiere de la atención de factores que el propio Plan de Flexibilidad no logra establecer la manera en que promoverá la mejoría en estos aspectos.

Uno de los cambios notables que se fue trabajando en el DE, para el tiempo en que la señora Inés Rivera Colón, fuera supervisora del PTSE, fue la preparación del instrumento de evaluación profesional electrónica de los profesionales de TSE. La señora Inés Rivera Colón indicó que ella solicitó participar en la coordinación de los trabajos para preparar el instrumento de evaluación de desempeño de los profesionales de TSE. La señora Rivera opinó al respecto, del instrumento propuesto para la evaluación de desempeño de los profesionales de TSE. A tales efectos expresó:

eso se protestó, no nos pueden considerar, porque vimos el del maestro. O sea, nosotros teníamos la política pública en una mesa como esta, la política pública de Trabajo Social. Tenemos la Ley de Educación, más tenemos la evaluación que ya se está utilizando con los maestros, ¿Ves? Entonces, cuando se llega a que se le asigna responsabilidad por la ejecución de los estudiantes, eso es demasiado subjetivo y punitivo. Puede llegar a ser punitivo. Así que, con nosotros, no se incluyó. Sí, ahora se incluyó, no soy responsable de lo que pasó, porque eso se le entregó a planificación. Y planificación tenía, nosotros dimos unos nombres de directores, o que han sido trabajadores sociales, porque tampoco

vamos a tirarnos a mondongo, perdóneme la expresión. Yo me encargué, no sé si los citaron, pero la lista que yo le di y los nombres que yo le di, o son directores que son TS, que fueron TSE, estos directores que yo sé que están mano a mano con el trabajo social (Rivera).

La ex supervisora Inés Rivera Colón señaló haber participado en la elaboración del instrumento de evaluación que se utilizaría para medir el desempeño de los profesionales de trabajo social y que el ítem que media la adjudicación del porcentaje por los resultados de prueba del estudiante no estaba incluido. Sin embargo, el ítem fue posteriormente añadido al instrumento de evaluación. Por otro lado, la ex supervisora demostró preocupación acerca de que algunos profesionales de trabajo social están asumiendo responsabilidad por la coordinación completa de los procesos de medición en las escuelas. La Señora Rivera expresó que esto ocurre porque sus directores le delegan dirigir el proceso de medición o porque ellos asumen la responsabilidad completa del proceso. Al respecto argumentó:

ahí se buscaba, por ejemplo, que trabajara con la asistencia del estudiante, eso es lo que busca, la colaboración en medición es eso. Sin embargo, hay compañeros que son los coordinadores de medición en las escuelas y son los que hacen todos aun habiendo un consejero profesional, vez, porque entonces es la confianza del director y el director dice no, tú me vas a trabajar esto. O te envío a ti, vete a la reunión y como dijeron que el que estuviera allí es el que iba a coordinar, pues te tocó. Y pues, en la política pública lo que se busca es la colaboración de garantizar un porcentaje óptimo de asistencia de los estudiantes. Y de ese estudiante que no asistió a la medición, a los procesos de medición, por qué no asistió (Rivera).

La señora Rivera explicó que no es la responsabilidad del profesional de TSE asumir la dirección del proceso de medición, sino que esto corresponde al director escolar. Pero, también indicó que hay profesionales de TSE que se responsabilizan por la coordinación del proceso de medición escolar o aceptan asistir a reuniones donde se les delega esta tarea. Esta acción de no establecer límites contribuye a la acción de utilizar a los profesionales de trabajo social como asistentes de las gestiones profesionales de los directores escolares o de otros profesionales en la escuela.

Otro de los cambios que se intentó establecer en el PTSE, como estrategia de rendición de cuentas, fue el uso del módulo de caso digital. Este módulo de casos era parte del Sistema de Información Estudiantil que se implementó bajo la secretaría del doctor Rafael Aragunde. El Sistema de Información Estudiantil o el SIE es una plataforma de información digital donde cada estudiante tiene su perfil académico de notas, asistencia y un módulo de casos, como una herramienta de información acerca de los aspectos trabajados o intervenidos por el PTSE. El SIE se implementó como una estrategia de divulgación de información, estandarización de procesos y de rendición de cuentas en términos de la accesibilidad de la información digital para los padres. El módulo de casos tenía el propósito de contener información básica de aspectos trabajados por el PTSE con el estudiante para el uso y manejo en las escuelas del estudiante. La señora Carmen J. Rivera, una de las ex supervisoras que participó en un grupo focal para la discusión de lo que sería el contenido del módulo de casos, expresó lo siguiente:

recuerdo haber estado también en ese comité cuando se inició lo del expediente digital del estudiante, lo que hoy se conoce como el SIE, el Sistema de Información de Estudiantes. Tuve la oportunidad de estar en ese grupo focal, para decir que se podía tener, pero es un proyecto a gran escala, porque era a nivel isla. Y la proyección

realmente era que todas las áreas técnicas como Servicio al Estudiante y otros servicios, se iban a recoger ahí. Terminé mi periodo de dirigir, solo, con la idea. Pudimos solamente dar lo básico, porque no estaba completo el módulo. Segundo, había que adiestrar a todo el mundo. Se podía adiestrar para que tuvieran una idea de lo que iba a tener. Pero no fue la formalidad, no se dio. ¿Por qué?, porque la prioridad eran las notas, la asistencia, la información del estudiante, que, hoy, ya llevamos más de diez años con el sistema y todavía la prioridad ha sido la información académica del estudiante (Rivera).

La señora Rivera hizo referencia al intento de implementación del módulo de casos digital del SIE, para los años en que dirigió el PTSE. Este módulo de casos se observa como un medio para la estandarización y la accesibilidad de la información, compatible con las estrategias impuestas de rendición de cuentas por el Gobierno Federal. No obstante, el módulo de casos no pudo ser implementado, por falta de adiestramiento. Además, en mi experiencia como profesional de TSE que participé de reuniones profesionales con colegas, puedo argumentar que en las discusiones sobre el módulo de casos se exponían asuntos éticos acerca de la accesibilidad de información confidencial del estudiante y de la familia.

Por otro lado, la señora Inés Rivera Colón, también se expresó en torno a la reestructuración de la Oficina Regional Educativa (ORE) y a sus implicaciones en lo que será la nueva política pública del PTSE, porque al momento en el 2019, se encuentra bajo revisión. Esta nueva reestructuración responde a instrucciones de la exsecretaria de Educación, doctora Julia Keleher, en el 2017, de convertir la región educativa y distritos escolares en una nueva estructura de organización “en la cual se consolidan y fortalecen los componentes académicos y administrativos en un modelo de Región LEA similar al concepto de “*Local Education Agency*” (LEA), (Memorando de política Pública para la Reestructuración de la Región Educativa LEA,

22 de agosto de 2017., p. 1). Según lo informado por la ex supervisora, la configuración de siete (7) oficinas regionales educativas implica que cada uno adquiere una autonomía para establecer una política pública pública del PTSE, según sus necesidades particulares. A continuación, las expresiones de la ex supervisora:

como lo que se busca es particular, a cada región o que cada ORE trabaje la necesidad particular. Hay cosas en el trabajo social, que tienen que ser genéricas. Entonces, cómo, cómo se hace una política pública que después cada uno la va a modificar o la va a ajustar. Pues entonces, la política pública va a ser mínima, con unos puntos esenciales, esa sería la palabra, con unos puntos esenciales y te doy la libertad de que tú lo manejes en tu Oficina Regional Educativa (ORE). Sí mínima, con unos puntos que tienen que ser similares, pero para darle la libertad a que ese personal del ORE, lo maneje supuestamente a su necesidad, no a su conveniencia, sino a su necesidad. ¿Cuál es el asunto? Tenemos trabajadores sociales que se mueven, de región a región. Entonces van a encontrarse con que probablemente la política pública de la Oficina Regional Educativa (ORE) de San Juan es diferente, a la política pública del ORE de Ponce y la de Ponce es diferente al de Mayagüez. Que haya siete políticas públicas diferentes en Trabajo Social, más la grande con unos puntos esenciales, que esa no se puede mover, pero lo demás sí. Va a ser interesante. (Rivera).

La señora Inés Rivera Colón se expresa en torno al efecto de la reestructuración organizacional del DE, en siete Oficinas Regionales Educativas y se le solicita al PTSE de nivel central que redacte una política pública genérica, que contenga unos puntos básicos mínimos, porque cada Oficina Regional Educativa tiene la prerrogativa de modificar la Política pública del PTSE. Cabe señalar, que en mi carácter de profesional de TSE pude codirigir y participar del

Comité de Trabajadores Social Escolares que se configuró bajo la Comisión de Condiciones Laborales del Colegio de Profesionales de Trabajo Social de Puerto Rico para el año 2018, donde tuvimos la oportunidad de trabajar un borrador de la política pública del PTSE, según solicitado en ese momento por la doctora Julia Keleher quien ocupaba el puesto de secretaria de educación. En mi experiencia, el redactar una política pública que incluyera unos puntos mínimos fue un proceso retante, por cuanto la última Carta Circular del PTSE del 2016, contenía 20 páginas. El reto principal fue el preparar un borrador que incluyera todos los elementos de la política pública del PTSE que se han convertido en garantías de acceso a unas condiciones de trabajo adecuadas y a beneficios adquiridos por los profesionales de TSE.

En resumen, en cuanto a la sub subcategoría de federalización del PTSE, se confirma la aplicación de políticas federales que tienen efecto en la configuración del PTSE en Puerto Rico. Para la década del '80 se disponen fondos federales para cubrir gastos de estudios de maestría para la capacitación de los profesionales del TSE. Desde los años noventa se realiza la aplicación de políticas y de programas bajo la subvención de fondos federales que requieren de la realización de funciones y tareas de los profesionales de TSE. Como ejemplo, el Programa de Escuelas Libres de Drogas y Armas, que contó con estrategias punitivas e intentos de militarización de las escuelas como alternativa a la violencia escolar y la criminalidad en el país, requería la participación de los profesionales de TSE en dicho proyecto para que los estudiantes desarrollaran destrezas de mediación y de resolución de conflictos. Para el año 2005, se intentó implementar el módulo de caso, como una estrategia de estandarización de la información de los estudiantes y la accesibilidad de esta para los padres y el personal escolar. El módulo de casos también puede considerarse una estrategia de rendición de cuentas del trabajo realizado por los profesionales de TSE.

En el 2017, se comienza a elaborar un instrumento de evaluación electrónica del desempeño de los profesionales de TSE. La evaluación del desempeño se incluyó como uno de los criterios de cumplimiento que el Plan de Flexibilidad del DE de Puerto Rico presentó al DEF, como parte de los cambios que institucionalizaría para mejorar el aprovechamiento escolar de los y las estudiantes en Puerto Rico para el año 2013. En la evaluación de los profesionales de TSE se incluyeron unas tareas relacionadas a las pruebas de medición escolar METAS-PR y a la estrategia de Aprendizaje Basado en la Ejecución de Proyectos, el *Performance Based Learning* (PBL). En las pruebas de medición escolar se incluyó el proceso de monitoreo de la asistencia de los estudiantes al proceso de prueba y se intentó requerir que el profesional de TSE generara referidos por maltrato al Departamento de la Familia, a los padres de niños que no asistieron a las pruebas. Esta acción se clarificó que no correspondía realizarse. Cabe señalar, que la política pública del PTSE de 2016 establece que la función de los profesionales de TSE es de colaboración en aspectos de asistencia a las pruebas de medición. Sin embargo, la colaboración del PTSE no debía implicar, que resultara también responsable por los resultados de la ejecución de los estudiantes en las pruebas. A pesar de esto, en los años 2018-2019, se evaluó a los profesionales de TSE con este instrumento, atribuyéndole un 20% de los resultados de las pruebas de medición a su evaluación.

En cuanto, a la estrategia de Aprendizaje basado en la ejecución de proyectos (PBL), este fue instituido por la doctora Julia Keleher, exsecretaria del DE, como instrumento de evaluación del aprendizaje, luego del paso del Huracán María en el 2017. Esta estrategia se implementó para que los estudiantes continuaran con su proceso de aprendizaje en el hogar, durante el proceso de recuperación de los daños causados por el paso de este evento atmosférico. A partir del año escolar 2018, la estrategia del Aprendizaje Basado en Ejecución se instituyó como

estrategia de aprendizaje en la sala de clases, y es cuando se implementa la colaboración de los profesionales de TSE en estos proyectos de evaluación del aprendizaje escolar. Sin embargo, aunque esta tarea de participación en el PBL no figuraba como parte de las funciones en la política pública del PTSE del 2016-2017, el director solicitaba la integración de los profesionales de TSE en los trabajos del PBL del maestro, afectando la carga de trabajo de estos profesionales y se verificó el cumplimiento de este en el instrumento de evaluación de los profesionales de TSE.

Ejercicio profesional trabajadores/as sociales escolares y derechos educativos

En esta categoría se recoge la opinión de los y las participantes acerca del ejercicio profesional de TSE y la promoción de los derechos los y las estudiantes. La misma está compuesta de varias subcategorías que incluyen: (a) Pertinencia del PTSE para la política educativa; (b) Pertinencia del PTSE para el derecho a la educación de los y las estudiantes; (c) Política pública del PTSE, visión y finalidad del trabajo y práctica profesional; (d) Política pública, funciones delegadas y práctica profesional; (e) Política pública, metodologías establecidas y práctica profesional; (f) Política pública, recursos asignados y práctica profesional; (g) Política pública, autonomía y práctica profesional; y (h) Efecto del PTSE en la reproducción o transformación de la desigualdad social en la sociedad puertorriqueña

Pertinencia del PTSE para la política educativa. *La subcategoría de pertinencia del TSE para la política educativa se refiere a la opinión acerca del ejercicio profesional de TSE y su pertinencia para la política educativa. Esta categoría fue seleccionada a priori y de la discusión surgió la sub subcategoría *Condiciones laborales en el escenario educativo*. Con relación a la categoría de pertinencia del PTSE para la política educativa, los exsecretarios de educación argumentaron que la profesión de trabajo social es sumamente pertinente en el escenario*

educativo debido al contexto socioeconómico de pobreza en el país, configurado por familias viviendo bajo el nivel de pobreza, que presentan situaciones de alta complejidad y necesitan de redes de apoyo para la atención de sus distintas necesidades. Reconocen que los y las profesionales de TSE poseen los conocimientos, saberes, un enfoque amplio de intervención y vínculos con la sociedad, que les faculta para atender, desde la escuela, la diversidad de situaciones que inciden en ésta como una comunidad que es parte de la sociedad en general. A continuación, las expresiones del doctor César Rey Hernández, a tono con la pertinencia del profesional de TSE, para la política educativa. A tales efectos expresó:

total. Yo creo que el Programa de Trabajo Social es indispensable en un país pobre, donde el 62 % de los menores de 18 años, viven bajo niveles de pobreza, donde la incidencia de padres o madres solteras criando es, es altísima, donde abuelos criando niños es altísima, donde los apoyos sociales son prácticamente ninguno. Esto, así que el trabajador social se convierte en ese ente facilitador, de apoyo, de mentoría, para una comunidad que a lo mejor ve en ese trabajador social o en esa trabajadora social, el único ente de oxigenación ante problemas particulares, verdad. Esto, a mí no me cabe la menor duda. Y yo creo que es un elemento central en ambientes como el que estamos viviendo nosotros en este país. Es un elemento central, de apoyo. Ese trabajador social salva a un desertor. O lo puede salvar igualmente otro miembro de la comunidad, pero el trabajador social está capacitado para bregar con una serie de variables, que nadie más en esa comunidad puede trabajarlos. Por eso ustedes se distinguen. Tienen un adiestramiento hacia eso (Rey).

El doctor César Rey, se expresó en torno a la pertinencia de los servicios de los profesionales de trabajo social en la escuela, por la alta incidencia de la pobreza en niños y

jóvenes, el porcentaje alto de madres solteras que son jefas de familia, igual que la cantidad alta de abuelos criando y establece que estos apenas cuentan con recursos de apoyo social. Indica que el profesional de TSE es pertinente en su rol de facilitador, apoyo, mentoría a la familia y sobre todo para evitar la exclusión educativa de los escolares. También señala que, aunque otros componentes de la comunidad escolar pueden contribuir a evitar la exclusión educativa, reconoce que los profesionales de TSE tienen la capacitación para ello.

De manera similar, el doctor Aragunde también estableció la pertinencia de los profesionales de trabajo social para la política educativa, basado en el amplio foco de intervención de los profesionales de TSE, y lo compara con el alcance de la intervención de un psicólogo en la escuela. El doctor Aragunde argumentó:

lo que necesitábamos, a lo que aludíamos, porque no teníamos psicólogos. Pero cuando uno pensaba, vis a vis, con el psicólogo, el trabajador social tiene un campo más amplio, que aborda la comunidad, sale de la escuela, etc., y el psicólogo, que no los teníamos, lo exigían, pero no había dinero para ellos, pues el psicólogo tiende entonces a concentrarse más en el estudiante y a trabajar más solo con el estudiante, también puede con la familia. Pero el trabajador social sí, directamente, tiene unas miras más amplias que cualquier otro de los funcionarios del departamento. si uno se pone a pensar, hay que ser consciente de una realidad externa que impacta el quehacer académico del estudiante, que impacta, no? Y así hay muchísimos problemas en las escuelas que solo el trabajador social realmente puede atender, que todo el ambiente de la droga, etc., verdad, la situación, el lugar donde está enclavada la escuela, pues tienen que ser reconocida por el trabajador social. El TS tiene que ser consciente de los problemas que se dan, que se yo, en las comunidades, en los residenciales, en las familias ricas, también, porque allí también hay

problemas, no, y eso lo hace el trabajador social, más que un psicólogo o un consejero, también. Los consejeros le prestan atención sobre todo a la dimensión vocacional, la mayoría de las veces, verdad, si, es el trabajador social el que, a causa, o por causa o motivo de la ausencia del psicólogo, tiene entonces que asumir muchas responsabilidades, muchas responsabilidades.

De igual forma, el doctor Aragunde expresó que el profesional de TSE posee una mirada y un campo de intervención más amplio, que incluso los psicólogos escolares y señaló que, ante la ausencia del nombramiento de los psicólogos, el profesional de TSE también tiene que asumir muchas responsabilidades. Por otro lado, señaló la importancia de que los profesionales de TSE reconozcan la presencia de problemas como la droga en sus escuelas.

Con relación a la pertinencia del profesional de TSE y los derechos educativos del estudiante, la investigadora exploró la opinión de los y las entrevistadas en cuanto a la pertinencia de que los profesionales de TSE ofrezcan sus servicios desde la escuela. Esto porque a través de los años se han presentado proyectos de ley o iniciativas, que implican la remoción de las plazas de trabajo social de las escuelas para ofrecer el servicio mediante proveedores externos o reubicarlos en otras agencias de servicio del gobierno, para “reforzar” los servicios de trabajo social de la agencia.

La doctora Ángeles López Isales argumentó acerca de la importancia de que los servicios de los profesionales de TSE se ofrezcan estando ubicados en las escuelas. A tales efectos expresó;

yo creo que, la presencia del TS es bien importante en las escuelas. O sea, no es solamente tu venir de afuera, venir a resolver un problema que pasó. Porque si estamos hablando de prevención, estamos hablando de que tú tienes que estar allí. porque puedes

observar. Como te dije ahorita, muchas veces los mismos maestros te traen las situaciones. Ellos son los que te dicen, mira estoy viendo esto, este muchacho está así. Cuando tú, das esa reunión primera, como yo los reunía siempre. Cuando estaba en la escuela yo reunía a los maestros y les decía, mira esto es así, esto es así. Yo voy a estar aquí. Yo iba a observar niños, conductas de niños en el salón de clases, cuando yo, tú sabes que eso es una técnica en educación. Y entonces yo iba y me sentaba. Ella decía que estaba de incógnito. Ella decía hoy tenemos una visita identificada. Porque ya los nenes me conocían, los nenes me conocían, si tú te das a conocer en la comunidad escolar pues ya todo el mundo te conoce. No eres extraña. Pero si viene una persona de afuera, es una amenaza, los ven como una amenaza (López).

La doctora Ángeles López Isales se expresó acerca de la importancia de que los profesionales de TSE estén ubicados en las escuelas, para poder cumplir con su rol preventivo, recibir referidos de los maestros y hacer observaciones de los estudiantes en la sala de clase. De esta manera, el profesional de TSE es conocido por la comunidad escolar, y no resulta ser una amenaza para quien interviene.

De manera similar, se expresó la señora Carmen J. Rivera ante la necesidad de que los servicios de los profesionales de TSE se ofrezcan estando ubicados en las escuelas, como hasta el momento. La señora Rivera argumentó al respecto que:

de momento, digo, sería irresponsabilidad de mi parte hablar un poquito en profundidad, de momento te diría que no estoy de acuerdo. Creo que el TS debe estar en la escuela, ser parte de esa comunidad escolar desde el primer día de clase, que asista a las reuniones de facultad, que asista a las actividades extracurriculares, día de juegos, asambleas, el festival, el maratón, lo que fuese. Eso es necesario y lo que hace diferente a una persona

cuando está integrada en ese grupo y que pueda “espérate este está reaccionando”, porque es de esta otra forma, que yo puedo esperar. Una persona externa no va a entender o se le va a hacer difícil entender algunos conceptos del escenario escolar. Lo que va a hacer es un servicio solamente indirecto, porque, aunque sea directo con el estudiante, pero no está como uno dice, no está dentro de la olla y hay que estar ahí, día a día. Así que de momento tendría que decir que no estoy a favor.

La ex supervisora Carmen J. Rivera, ex supervisora del PTSE, expresó no estar de acuerdo con que los profesionales de TSE sean removidos de la escuela y que ofrezcan sus servicios como proveedores externos o sean reubicarlos en otras agencias de servicio del gobierno, para “reforzar” los servicios de trabajo social de la agencia. Indicó que los profesionales deben de estar ubicados en las escuelas y participar de los eventos que se celebran en esta para conocer a los y las estudiantes y las dinámicas de la institución escolar.

Análogamente, se expresó el doctor Rafael Aragunde, exsecretario de educación quien también ofreció su punto de vista en cuanto a que los servicios de trabajo social se ofrezcan desde la escuela y qué relación tiene con la promoción de los derechos educativos de los y las estudiantes. A tales efectos expresó:

bueno, eso otra vez responde a un desconocimiento de la dinámica escolar, porque es que, tú tienes que estar en la escuela, tú tienes que estar allí en medio de la comunidad, para poder comprender cuales son las presiones que reciben los estudiantes de esas comunidades, no. Y aquí no se trata de ir a comprar una paleta en una tienda y regresar con ella a la escuela, aquí de lo que se trata es de reconocer el ambiente, no, que hay y quizás experimentarlos juntos convivir y eso no se hace cuando tú estás hablando de, o sea esos servicios no consisten en una compra sobre la paleta, verdad, más bien tienen

que ver con una familiarización con el ambiente, que se pueda entender al estudiante. Un servicio bastante complicado que, que se complica aún más si se está muy lejos del lugar en el que se debería de ofrecer, verdad. Sí, y un TS fuera de la escuela, no va a ser consciente de las presiones que tiene ese estudiante, de las dinámicas que se dieron con los maestros, verdad y que, si vienen a la escuela, va a estar allí vendiendo paletas verdad. Le piden la paleta él la da y se acabó o no. Mientras que si a ustedes, si están en la escuela, les corresponde ver cómo ese niño se va desarrollando, verdad, día tras día, no cuando vienen a hacer una visita en particular, no, sino que están allí las seis o siete horas que pasan juntos y entonces pueden por lo tanto hablar con mayor autoridad y ayudar con más recursos a ese estudiante, si, si, es una gran diferencia (Aragunde)

Al igual que la doctora Ángeles López Isales y señora Carmen J. Rivera, el doctor Rafael Aragunde argumentó acerca de la importancia de que los profesionales de TSE brinden sus servicios estando ubicados en la escuela, porque de esa manera pueden familiarizarse con el ambiente, conocer también las presiones que reciben los estudiantes de las comunidades, observar el desarrollo de los y las estudiantes, y ayudar con mayores recursos al estudiante.

En contraste, la ex supervisora Inés Rivera Colón, hace un análisis donde confronta a los profesionales de TSE con la naturaleza o especificidad de la profesión en el contexto educativo y concientiza con procesos que han planteado la alternativa de mover las plazas de trabajo social del sistema educativo. Acerca de esto argumentó:

yo opino que el TS debe reevaluar la posición dentro del departamento. De esta forma, sin duda alguna, no somos prioridad para la agencia, pero no pueden vivir sin nosotros. Esas son las paradojas que uno no, que uno se pone a hablarlas y las anécdotas son un montón, dado esa situación es una lucha constante porque, además de nosotros, está la

enfermera escolar ahora, que es natimuerto, o sea, esto está en un par de meses y se acabó el proyecto. Si no, esto son unos fondos particulares en este momento, gracias al huracán María, y se acabó, no va a ver más enfermeras escolares, y son necesarias. Aparte de ellas el TS es el único profesional que no es académico. Los consejeros son académicos. Los bibliotecarios son académicos, que son los otros, de que se habla de personal de apoyo. Nosotros, no, entonces a la hora de la verdad, cuando haya que cortar, van a cortar con nosotros a menos que nos hagamos imprescindibles y nos hacemos imprescindibles en el momento en que ejecuto lo que me toca. No quiero hacer nada más. Pero tenemos compañeros que quieren ser directores, sin el puesto. Tenemos compañeros que son consejeros y hay quien tiene las dos preparaciones, perfecto, pero si estas nombrado como TS, ejecuta como TS, aunque tengas la maestría en consejería, porque no puede darse el bachillerato. Hay quien quiere ser guardia. Sí, entonces eso nos complica y eso es parte de lo que nos atrasa en nosotros poder decir. El académico no, el académico va por esta línea, esto es lo que me toca y ya, pero nosotros muchas veces dentro de nuestra pluralidad, de que somos buenos haciendo lo que hacemos, pero queremos hacer lo que nos toca y lo que no nos toca (Rivera,).

Por su parte, la señora Inés Rivera Colón opina que el PTSE no es prioridad para la política educativa, que el PTSE no es académico, que muchos profesionales de TSE están asumiendo tareas que no les corresponde y que esto resulta en perjuicio para la profesión. Con su verbalización expresa la posibilidad de que tal y como ha ocurrido con otros programas, el PTSE sea retirado del DE por falta de fondos. La señora Rivera es una las ex supervisoras que ha ocupado la posición de supervisora por más tiempo y quien se ha expresado en torno a instancias en que se ha discutido el traslado de los profesionales de TSE a otras agencias.

En síntesis, en cuanto a la subcategoría de la pertinencia del PTSE y la política educativa, todos los entrevistados se expresaron acerca de la importancia del rol de los profesionales de TSE para trabajar con la retención escolar y otras problemáticas sociales en la escuela. En cuanto a los exsecretarios, el doctor Rey Hernández se expresó en torno a la pertinencia de los servicios de los profesionales de trabajo social en la escuela para evitar la exclusión educativa y la atención de las necesidades de estudiantes y familias. El doctor Aragunde, señaló la importancia del PTSE por el campo amplio de intervención que posee por sobre otros especialistas como los psicólogos. También validó la importancia de que los profesionales de TSE brinden sus servicios estando ubicados en la escuela porque de esa manera pueden familiarizarse con el ambiente, conocer también las presiones que reciben los estudiantes de las comunidades, observar su desarrollo, y ayudarlo con mayores recursos. De igual manera se expresaron las ex supervisoras del PTSE en torno a que el TSE este ubicado en las escuelas. La doctora Ángeles López Isales expresó que al el PTSE estar ubicado en la escuela, puede cumplir con su rol preventivo, recibir referidos de los maestros y hacer observaciones de los estudiantes en la sala de clase. De esta manera, el PTSE es conocido por la comunidad escolar, y no resulta ser una amenaza para quien interviene. De igual modo, la ex supervisora Carmen J. Rivera, indicó no estar de acuerdo de que el PTSE sea removido de la escuela y que ofrezcan sus servicios desde proveedores externos o sean reubicarlos en otras agencias de servicio del gobierno. Indicó que los profesionales deben de estar ubicados en las escuelas y participar de los eventos que se celebran en esta para conocer a los y las estudiantes y las dinámicas de la institución escolar. Por su parte, la señora Inés Rivera Colón se expresó en torno a la posibilidad de que los profesionales de TSE sean trasladados a otras agencias y concientizó acerca de la

necesidad de que los profesionales se enfoquen en las tareas que deben realizar de manera que se continúe validando la necesidad de los servicios del PTSE en el DE.

Condiciones laborales de profesionales de trabajo social escolar. Un área de particular interés respecto de la subcategoría *de pertinencia del PTSE para la política educativa* fue con respecto a las condiciones laborales en el escenario educativo. Este tema fue abordado por los exsecretarios de educación, las ex supervisoras y por las profesionales de TSE, quienes consideran que la profesión de trabajo social es pertinente, pero que las *condiciones laborales en el escenario educativo* limitan el ejercicio de la práctica profesional. Entre los factores que argumentaron que limitan se encuentran los siguientes: matrículas altas de estudiantes, distribución no equitativa de los casos entre profesionales de trabajo social en la misma escuela, demasiados roles que ejercer y expectativas del Secretario de Educación o del director escolar en torno a las tareas del profesional de TSE que interfieren con la gestión del profesional en la escuela.

En cuanto a las matrículas altas, los exsecretarios de educación y las ex supervisoras y participantes de grupo focal en el estudio expresaron que, una alta cantidad de matrícula de estudiantes y de casos asignados representa una sobrecarga de trabajo que limita el alcance de la acción profesional de los y las profesionales de trabajo social en la escuela. También, señalaron que es relevante que el profesional cuente con los apoyos necesarios de parte de las agencias concernidas, porque esto tiene un impacto en la rapidez con la que el profesional pueda resolver la situación, para poder atender las tareas que la política pública del PTSE le requiere al profesional de TSE. A continuación, lo expresado por el doctor César Rey Hernández, en torno a lo discutido:

lo que pasa es que no, si su población es de 700, o de 600, o de 400, pues su limitación de acción o su radio de acción está sumamente restringido. Se focalizará en cuatro o cinco que son los casos más particulares, y atenderá de ordinario el resto, pero no hay manera, no hay manera. Así que, de nuevo yo creo que ahí está la alquimia de todo esto, que estamos señalando. No le resta importancia, yo creo que yo lo pongo en el centro, porque la educación, repito, es un proyecto social, verdad. En la medida que es un proyecto social, usted necesita especialistas en la sociedad, necesita conocedores de la conducta humana y del trabajo colectivo de ese proceso social.

El argumento presentado por el doctor César Rey ejemplifica lo planteado por los entrevistados, de que una matrícula alta de estudiantes en la escuela complejiza la ejecución de funciones del profesional de TSE, cuando se cuenta con un solo profesional para toda la matrícula de la escuela. La investigadora explora con el doctor Rey cual sería una cantidad de matrícula adecuada para trabajar en el escenario escolar, a lo cual contestó:

todo depende de la ubicación, el contexto social. Para mí sería bien arbitrario decir un número. Pero, yo creo que hay comunidades que ameritan que, aunque sean 300 estudiantes, necesitan cinco trabajadores sociales por la comunidad en la que está inserta, versus, comunidades que pueden trabajar con esos 250. Bueno, a mí me parece una exageración, en cualquier liga. No hay manera eficiente de trabajar, eh, comunidades problemáticas o no problemáticas, con esa cantidad de gente. Yo creo que, si se redefine el rol de ustedes en la comunidad escolar, a lo mejor se puede trabajar, esos números con otra perspectiva. Yo creo que aquí la responsabilidad es de la comunidad. Si ustedes capacitan, adiestran y reflexionan y si el resto de la comunidad directiva responde a eso, yo creo que ustedes pueden hacer una labor mucho más eficiente. Pero si se lo zumban

todo al trabajador social o a la trabajadora social, olvídense, ustedes no van a acabar nunca. Yo creo que eso es un proceso de conciencia, de apropiarse de lo que nos toca a nosotros para que la labor suya sea la más adecuada (Rey).

Por su parte, el doctor Aragunde realizó un planteamiento relacionado a la cantidad de casos asignados al profesional de TSE, la disponibilidad de recursos para la atención de la situación y sus implicaciones en el ejercicio de la práctica profesional. El doctor Aragunde expresó que:

bueno, lo ideal es que tenga los menos casos posibles, ¿Entiendes, ¿verdad? Y depende lo que tú decías ahorita de un gobierno o administraciones que respalden, el seguimiento, porque si no hay respaldo a ese seguimiento... tienen que estar el Departamento de la Familia ahí también, porque de lo contrario el trabajador social acaba metido en cosas que no le incumben a él o a ella. Otra vez, el número, o sea, mientras menos casos haya mejor, pero yo he visto trabajadores sociales que no podían. O sea, era la época de la cantidad de cosas, porque un caso puede llevarle a uno días, y días y días, de oficina en oficina, dependiendo del ambiente. Vas a tener nenes realmente con verdaderos problemas. Niños que experimentan violencia, por ejemplo, en su casa, pero afuera también (Aragunde).

El profesor Rafael Román Meléndez, Exsecretario de Educación, compartió su opinión, en torno a la asignación de profesionales de TSE, siguiendo la distribución de un TSE por 250 estudiantes en matrícula, según se estuvo realizando en algunas escuelas en el 2017. A tales efectos, expresó lo siguiente:

lo que pasa es que tenemos que comenzar a ver esto más allá de la cantidad de estudiantes, por trabajador social. Hay que verlo a base de necesidades y a base de lo que

decíamos ahorita del estudio de necesidades y de los datos. Porque, por ejemplo, no es lo mismo tener un trabajador y me atrevo a decirlo porque conozco la comunidad, #1, ¿Cuántas escuelas tienen más de 250 estudiantes en el país hoy día? Yo no sé cuál es el número. Sí, yo fuera secretario le preguntaría antes de tomar esa determinación. O sea, cuántas escuelas tienen más de 250 estudiantes ahora. Segundo, cuál es la incidencia de problemas sociales y criminales en esas comunidades. No es lo mismo tener un trabajador social para 250 estudiantes en una comunidad de, Barrio Obrero, Santurce, esa es mi comunidad o en la Ernesto Ramos Antonini para sacarla de la mía. Que tener un trabajador social en la escuela Juan J. Ozuna, especializada en radio y televisión, con 250 estudiantes. No es un tema de equidad. Puede ser de igualdad, no de equidad. Porque, O.K. Yo estoy seguro y segurísimo, que el trabajador social de Ernesto Ramos Antonini o de Bo. Obrero tiene por encima una gran cantidad de intervenciones por encima de las que posiblemente tenga en un expediente la de José J. Ozuna y no estoy aquí justificando de alguna manera. ¿Entonces, no se puede solamente mirar el tema matemático...ahora de que hacen falta más recursos hacen falta? La problemática es social. (Román).

El profesor Román ubicó en perspectiva que la asignación de profesionales de TSE, además de considerar una cantidad de matrícula para esta asignación, debe de considerar las necesidades del estudiantado y el perfil de la comunidad, en términos de la problemática social que está presente. Esto ayudaría a determinar la cantidad de PTSE que debe fijarse para atender las necesidades de cada comunidad escolar. A tono con lo expresado por el Profesor Román, una de las profesionales de TSE participante del grupo focal indicó que, aún con una matrícula de 250 estudiantes por trabajador social, la cantidad de casos pudiera ser relativa. La participante de grupo focal expresó:

la cantidad de matrícula no tiene mucho que ver con la cantidad de casos. Puedes tener una escuela con una cantidad de matrícula relativamente pequeña de 260 hacia abajo y tener muchas, muchas situaciones que atender. No solamente de casos, también, sino los servicios breves pueden ser excesivos y sí, pienso que de por sí, se debe asignar, se deben establecer, dos plazas de trabajo social en las escuelas, como mínimo. Si en todas, en el nivel elemental, intermedia y superior. Pero tenemos escuelas que tienen los tres niveles y un solo trabajador social. Escuelas con unas cantidades altas de grupos de salón a tiempo completo o de estudiantes que están en el programa de educación especial. Pienso que deben asignar, en cuanto a esas dos plazas, por lo menos que una sea de educación especial, porque como colaboramos tanto con los programas, la educación especial absorbe mucho. Son muchos COMPUS, muchos (TSEGF-3).

En contraste, la doctora Marilú Cintrón, ex supervisora del Programa de Trabajo Social, se expresó acerca de lo que ella considera una cantidad de matrícula razonable, considerando la diversidad de roles que les requiere, la política pública del PTSE. La doctora Cintrón verbalizó:

yo entiendo que, para poder trabajar con una matrícula de manera efectiva, tú sabes, un TS no debe tener que trabajar con una población mayor a los 150 estudiantes. No debería, no debería. Y te estoy hablando, que los 150 no todos, sean casos que sean de tratamiento, verdad.

Por su parte, la doctora Cintrón opinó que una cantidad de matrícula razonable a ser atendida de manera efectiva por el PTSE serían unos 150 estudiantes, pero clarificó de que no todos sean atendidos en tratamiento.

Por otro lado, en cuanto a la cantidad de casos que entiende podría ser atendida por el PTSE, la ex supervisora Collazo, expresó lo que considera una asignación considerable de casos a ser manejado por el profesional de TSE. La señora Collazo indicó que:

yo creo que es una cantidad razonable, y me parece que todavía es alta, unos 35 casos aproximadamente, 30 y me parece todavía alto. Pero, pero es más manejable que tener 50, pero eso depende de la realidad de la escuela, por eso es un más o menos, un más o menos. Dependen las circunstancias de los casos, porque hay casos y hay casos y hay diferentes tonalidades en ese aspecto. Pero es más o menos.

Hasta el momento, los participantes del estudio han expresado la importancia que tiene una asignación de matrícula y de casos razonables al profesional de TSE, como condición laboral apropiada para el desempeño del PTSE en las escuelas. Los exsecretarios de educación argumentan que no hay un número adecuado de matrícula de estudiantes a ser atendidos por el PTSE, sino que enfatizan en la redefinición del rol del TSE e la escuela y en la necesidad de que la comunidad escolar colabore con el PTSE en la atención de las situaciones. En cuanto al profesor Rafael Román, este aduce que la asignación de TSE debe depender de la necesidad de servicio en la escuela. Por parte de las supervisoras del PTSE, la doctora Marilú Cintrón reiteró que una cantidad de matrícula ideal para el PTSE serían 150 estudiantes. Acerca de la cantidad de casos que sería razonable para la atención del TSE la supervisora Gloria Collazo argumentó que sugiere que pudiera ser de treinta casos o menos por profesional de trabajo social escolar, mientras que para el doctor Aragunde indicó que el PTSE debiera tener una cantidad de casos mínima para atender.

Pertinencia del PTSE para el derecho a la educación de los y las estudiantes. Esta subcategoría se estableció a priori para poder conocer la opinión de los y las participantes del

estudio en torno a la pertinencia del PTSE para promover los derechos educativos de los y las estudiantes. En general los participantes del estudio contestaron afirmativamente acerca de la pertinencia de los profesionales de TSE para promover los derechos educativos de los estudiantes. A continuación, algunas de las verbalizaciones de los y las participantes.

En primer lugar, el exsecretario César Rey Hernández hizo sus expresiones relacionadas con el rol que el profesional de TSE debe cumplir para la promoción de los derechos educativos de los y las estudiantes. A tales efectos expresó:

yo creo que incide de manera central, no. A mí me parece que su mirada es de concienciación, su mirada es de derechos humanos, su mirada es de reivindicación, su mirada es de apoderamiento o sea ustedes no están remediando. Ustedes están analizando y provocando reacciones para que la gente se apodere ...O sea no es asistencialismo, verdad, que se puede ver. En todo momento, tiene que ser un elemento de provocación, para toma de conciencia, así lo veo yo. Cuando yo hablo de la incidencia y de la complejidad de lo central, es porque ustedes son agentes de transformación, verdad, tienen que serlo. Yo no puedo visualizar esto de otra manera. Ustedes no están para resolverle el problema a nadie. Están para apoderar a gente que ellos resuelvan sus problemas. Y ahí están los cuatro papeles y yo me llevo, porque tuve la opción, porque usted me educó a mí. Que yo tenía la opción. ¿Cuál escogí?, pues son otros veinte pesos (Rey).

El doctor César Rey puntualizó la pertinencia del PTSE y los derechos educativos de los y las estudiantes, basado en el rol de concienciación, derechos humanos, reivindicación y apoderamiento, estableciendo que el rol pertinente para los profesionales de TSE se circunscribe,

no en el asistencialismo, sino como agentes de transformación, que promueven el que la persona asuma iniciativa en la solución de su situación.

De manera similar argumentó el doctor Rafael Aragunde quien basa la pertinencia del PTSE, al trabajar con los y las estudiantes que presentan ausentismo escolar, y que, mediante la intervención de los profesionales de TSE, se puede conocer el contexto social o donde se desarrolla el estudiante o la situación particular. A continuación, sus expresiones:

bueno, de entrada, a veces la misma ausencia de funcionalidad de la familia, no le permite al estudiante llegar a la escuela. Pues el TS es el que le corresponde trabajar eso y eso ya de entrada, asegurarse que el estudiante esté allí, no, y de que tenga el contexto social. Pero otra vez, no lo va a hacer solo, va a depender mucho de Familia, no. Eso y una vez que el estudiante está dentro de la escuela, pues al TS, si trabaja bien con el director porque hay directores que a veces pelean y que se yo y todo lo demás, pero es fundamental, es fundamental porque otra vez hay vínculos, hay vínculos con la comunidad (Aragunde).

De manera similar que el doctor César Rey, el doctor Rafael Aragunde, valida la pertinencia del PTSE por el rol de intervención de la retención escolar. En su caso, el doctor Aragunde validó la importancia de las intervenciones que los profesionales de TSE puedan realizar en el contexto familiar y comunitario del estudiante para promover su asistencia e integración con la escuela. En otras palabras, el doctor Aragunde fundamenta la pertinencia del PTSE como resultado de los vínculos que mantiene con la comunidad.

Otro de los elementos que fue mencionado por varios participantes en torno a la pertinencia del PTSE y la promoción de los derechos educativos de los y las estudiantes, fue el velar porque no se cometan prácticas discriminatorias en contra del estudiantado. Los

participantes identificaron varias instancias en que esto puede ocurrir en la escuela. A continuación, las expresiones de dos de las ex supervisoras, la doctora Ángeles López Isaales y la señora Carmen J. Rivera, seguida de la de dos participantes del grupo focal, que evidencia la presencia de esta práctica en las escuelas y la importancia del TSE en velar por los derechos del estudiantado. En primer lugar, la doctora Ángeles López Isaales argumentó:

fijate que yo entiendo que la carta circular ayudó a que el programa creciera. [...], la importancia que tenía, que hubiese un trabajador social en cada escuela y, más o menos verdad de acuerdo con la situación que había en la escuela, porque muchas veces se quería, cogían los estudiantes y, los dejaban que siguieran sacando, faltando, y tardanzas y que se yo y no había una coordinación para intervenir con esos estudiantes y entonces, ahí sucedía, que el estudiante se iba. Y cuando tú preguntabas, ¿Adiós y el estudiante? No, no sabemos, pero tampoco lo habían referido. Había que hacer unas cosas bien estrictas en eso, porque, por ejemplo, el estudiante se perdía. O sea que, al no haber unos procedimientos previos para evitar el ausentismo, por lo menos. Ahí es pues entonces qué vienen las orientaciones con los maestros y decirles, mira tú tienes, tenemos, hay que ser responsables de si un estudiante de estos se pierde, se nos va y pasó. En ese entonces en la escuela donde yo trabajé había una libreta que la llevaba un estudiante, y entonces ahí ponía, en tal clase, tal hora, los estudiantes que faltaron, porque un estudiante podía ir a la primera clase, pero no presentarse a la segunda y a la tercer no iba.

La doctora López se expresó acerca de las prácticas discriminatorias que pueden asumirse en la escuela. En particular, narra su experiencia acerca de las acciones de los maestros de no informar sobre el ausentismo o tardanzas, o no intervenir con el estudiante hasta que no asistiera más a la escuela y cuando ella verificaba se encontraba que tampoco lo habían referido al PTSE.

Esta experiencia la llevó a establecer procesos más estructurados para intervenir con el ausentismo tales como orientación a los maestros y la utilización de una libreta de comunicación para validar la asistencia del estudiante a cada una de sus clases diariamente.

Por su parte la señora Carmen J. Rivera, ex supervisora del PTSE se expresó en torno a situaciones en que se pueden violentar los derechos de los estudiantes y que se requiere la intervención de los profesionales de TSE para que se conviertan en una práctica discriminatoria. A continuación, su verbalización.

así que el TS está para velar por los derechos del estudiante. Un ejemplo, un maestro que se esté ausentando continuamente o un maestro que no esté haciendo unas evaluaciones apropiadas, yo no evalúo, el TS no evalúa un maestro, pero es responsabilidad hacerle el acercamiento al administrador. Eh, director, estoy preocupada, he recibido quejas del padre. Estoy observando que tantos niños que estoy interviniendo son del mismo profesor y tienen esta misma situación. O sea, uno analiza qué estamos viendo y lo trae al director. Eso es una responsabilidad que tenemos. Claro, si el director hace o no hace, ya no, lamentablemente, verdad, no tenemos control, pero hay una responsabilidad, verdad y que el TS pueda garantizar que hizo lo máximo para velar ese derecho de este estudiante a que se respete. Sea por su origen, nacionalidad, su impedimento, sus situaciones realmente, no, no, es que aquí todos somos iguales y tenemos al TS para velar por eso, por ese derecho (Rivera).

Con relación a las prácticas discriminatorias, la señora Carmen J. Rivera, ex supervisora del PTSE, se refirió al derecho que tiene el o la estudiante de ser evaluado de manera justa. Por tanto, señala que, si es del conocimiento del profesional de trabajo social, que otros estudiantes presentan una irregularidad en sus procesos de evaluación, que es la responsabilidad del

profesional de trabajo social discutir este asunto con el director de la escuela para que sea atendido de manera que no se discriminen los derechos del estudiante.

Una de las participantes del grupo focal se refirió a otra de las prácticas discriminatorias en la escuela. A continuación, su verbalización:

a veces las políticas públicas se utilizan punitivamente. Me explico, un estudiante que presenta problemas de conducta recurrente, crisis emocionales, muchas veces se les canaliza el servicio y las ayudas que necesita, pero a nivel docente y a nivel administrativo quieren separar ese estudiante, es decir quieren sacarlos de esa escuela. Quiere moverlo a otra escuela. ¿Por qué? Porque da problemas, porque hay que hacer un esfuerzo mayor y entonces a veces se violenta el derecho del estudiante. Por ejemplo, a veces, esa ha sido mi experiencia, maestros han querido divulgar el impedimento y la condición que tienen el estudiante porque el grupo lo rechaza o el grupo no lo acepta. Por ejemplo, yo tuve que hacer un alto en una reunión de COMPU que tuve, porque una maestra quería divulgar la condición de salud mental del estudiante porque el grupo lo rechazaba. Y yo tuve que explicarle en la reunión que eso violentaba el derecho del estudiante y no solamente eso, el mensaje que se envía a ese estudiante, al grupo, a los padres y a la comunidad escolar que había que, pues salvaguardar eso. Así que se violenta. (TSEGF-1).

La participante de grupo focal se refirió a dos prácticas que considera que son discriminatorias de los derechos de los estudiantes, el que el maestro presione para que el estudiante sea trasladado a otra escuela o a solicitar la divulgación de información personal de estudiante que puede exponerlo a procesos de estigmatización social y a la violación de su derecho a la privacidad y confidencialidad de su información. De manera similar, se expresa otra

de las participantes del grupo focal, en torno a la práctica discriminatoria del personal escolar, de asumir acciones para que un estudiante sea trasladado a otra escuela por problemas de ausentismo, aludiendo al protocolo de la Carta de Retención Escolar, y su implementación por parte del PTSE. Acerca de esto, la participante de grupo focal argumentó lo siguiente:

algo que quería mencionar, es que a veces en las escuelas se trata de utilizar las políticas públicas a conveniencia. Por ejemplo, esta política pública de retención que es muy importante, verdad, para el derecho a la educación, es un derecho que se presta para que estas personas que están vinculadas en la asistencia del estudiante, el maestro, el director, bueno, el comité que no existe, pues están bien al pendiente, como para tratar de supervisar al trabajador social, ¿Qué has hecho, hiciste esto y lo otro?, pero, sobre todo para que de alguna manera, me parece que lo mencionaste, (en referencia a la TSEGF-1), pues buscar que ese estudiante sea movido de escuela, porque falta mucho. Porque se enferma mucho, porque hay situaciones que no se pueden resolver, porque se refirió al Departamento de la Familia, entonces siguió el protocolo de retención. El hecho de que se siga ese protocolo no significa que la situación se resuelva o se minimiza. Tenemos estudiantes con condiciones de salud mental, con condiciones de salud física, que su asistencia es pobre, pero asisten. Entonces, a veces las escuelas quieren como para mejorar esa estadística, utilizar la política pública y al trabajador social para mover a ese estudiante para otro plantel. Que se convierta entonces en el problema de otro. Es otro de los retos a los que nos enfrentamos y que tenemos que cuidarnos de no, no, y no involucrarnos en esa práctica. No involucrarnos en esa práctica (TSEGF-3).

En resumen, en cuanto a la *Pertinencia del Programa de Trabajo Social para el derecho a la educación de los y las estudiantes*, la mayor parte de los y las participantes de la

investigación expresaron que los profesionales de TSE, mediante el trabajo que realizan, buscan promover la retención escolar y que puedan completar la escuela. Los exsecretarios, el doctor César Rey y el doctor Rafael Aragunde, validaron la pertinencia de los profesionales de TSE, por los roles de agente de transformación que promueve la iniciativa de las personas y su compromiso en la solución de su situación y el rol de enlace con la familia y la comunidad, para conocer el contexto social del estudiante y promover su asistencia y permanencia en la escuela. La doctora Ángeles López Isales y la señora Carmen J. Rivera abordaron uno de los aspectos que fue identificado como puntual para lograr la retención escolar y fue el velar el que no ocurran prácticas discriminatorias, sino que se cumplan con los derechos educativos de los y las estudiantes. Entre los asuntos que mencionaron que aportan a la retención escolar reconocieron el trabajar con el ausentismo de los y las estudiantes con estrategias para intervenir y validar el mismo; garantizar una ubicación educativa adecuada y acceso a servicios necesarios, contribuir a que se respete su derecho a la privacidad de su información, orientar a la familia acerca de sus derechos y sus deberes, así como atender asuntos de familia para contribuir al aprendizaje estudiantil.

Política pública del PTSE, visión y finalidad del trabajo y práctica profesional. En esta subcategoría se analiza cómo la política pública del PTSE contribuye u obstaculiza el ejercicio y la práctica profesional en el escenario educativo. Al respecto, la mayor parte de los y las participantes del estudio indicaron que la visión y finalidad establecidas en la política pública contribuye al ejercicio profesional de los profesionales de TSE. No obstante, varios participantes expresaron que la política pública obstaculiza el ejercicio profesional de los trabajadores sociales escolares por la cantidad de funciones que asigna a los profesionales de TSE, porque asigna

predominantemente un rol clínico, y por la malinterpretación que algunos de los directores escolares hacen de la política pública.

En primer lugar, se presentan algunas verbalizaciones de los participantes que entienden que la visión y finalidad de la política pública del PTSE contribuye a la práctica profesional de los profesionales de trabajo social en la escuela. El doctor Rafael Aragunde, Exsecretario del DE realiza su argumento de cómo la política pública del PTSE contribuye con su visión y finalidad del trabajo a la práctica de los profesionales de TSE. A tales efectos expresó:

yo creo que el trabajador social tiene esa característica que le permite contribuir mucho al enriquecimiento de la experiencia educativa del estudiante por el vínculo que tiene con la sociedad externa, con lo que está allá afuera. Le corresponde, hace referencia a lo que está allá afuera y no está obligado a cubrir exclusivamente un tema o una materia, que es lo que hacen los distintos maestros, ¿verdad? Entonces el trabajador social, es como una especie de vínculo con el resto de la sociedad y en ese sentido tienen un rol bien importante porque lo otro es pensar que el estudiante, funciona en un vacío o se desempeña en un vacío, es la sociedad que está complicada, en la que habitamos. Así que, hay un rol extraordinariamente importante (Aragunde).

En cuanto a si la visión y finalidad del trabajo establecida en la Política pública del PTSE, contribuye u obstaculiza el ejercicio o la práctica de los profesionales de TSE, el doctor Aragunde argumentó que el profesional de TSE contribuye a la educación de los estudiantes, en la medida que mantiene un vínculo con la familia, la comunidad y la sociedad en general y mantiene una perspectiva de la comprensión del estudiante y su relación con el ambiente, considerando la complejidad social actual.

Por su parte, la señora Carmen J. Rivera, una de las ex supervisoras del PTSE expresó que a pesar de que la política pública del PTSE establece unos énfasis de cómo ofrecer el servicio, ella reconoce que la visión que tenga el director escolar puede influir en el servicio que ofrecen los profesionales de trabajo social en la escuela. A respecto comentó lo siguiente.

Por lo tanto, la política pública de ese periodo de tiempo era enfatizar cómo debe darse el servicio, que sea bien directo al estudiante y su familia. Pero, lamentablemente, no todo lo que está escrito se respeta. Y soy fiel a la agencia, llevo veintiséis años en ella. Pero, no todo el mundo comprende y cuando digo no todo el mundo voy a ser mucho más específica, el administrador. [...] Pues en ocasiones muchos de ellos, no los voy a generalizar, hacen que el profesional o lo presionan, a que el profesional no haga todo lo que esté en la política pública de funcionamiento de TSE. Obligan hasta cierto modo a que se modifique hasta su tiempo, sus estrategias de intervención, para que sea simplemente algo más pasajero, algo más suave porque desea, necesita unas ayudas que no están directamente relacionadas al trabajo social. Si no es más bien necesita una ayuda para salir bien, más a nivel de escuela, verdad, asuntos administrativos. Como resolverle que un maestro falto o como resolverle con unos materiales, o llevarlo como persona de mandado, llévame esto a tal oficina o cualquier cosa. (Rivera).

Con las expresiones de la señora Carmen J. Rivera, podemos inferir que la política pública puede contribuir a la práctica profesional, pero situaciones como la que ella describe, pueden obstaculizar el cumplimiento de las tareas de los profesionales de TSE.

En contraste, varios participantes del grupo focal expresaron que las estipulaciones de la política pública, en cuanto a visión y finalidad, obstaculizan el ejercicio y la práctica de los

profesionales de trabajo social en el escenario educativo. A continuación, las expresiones de una de las participantes del grupo focal:

obstaculiza en el sentido de cuando uno lee la carta circular del 2016, tantos aspectos que están plasmados ahí, que uno, humanamente, eso es imposible. Por lo tanto, obstaculiza nuestra labor en el sentido de que tú estás trabajando en la escuela y estableces tu plan de trabajo de acuerdo con las necesidades particulares de ese estudiante, del escenario, de esa comunidad escolar y entonces, te exigen de que cumplas unos aspectos de esa carta circular y tú dices, pero espérate yo voy a cumplir con este estudio de necesidad porque si, es cónsono con mi comunidad escolar. Por lo tanto, tratan de obstaculizar que ese plan pueda llevarse a cabo, porque tienes que implementar este otro (TSEGF-6).

La participante del grupo focal opinó que, en la carta circular del 2016, se incluyó tanta especificidad y tareas nuevas que no es posible cumplir con todo lo que establece la política. Además, señaló que con mucha frecuencia se prepara un estudio de necesidades y el profesional de TSE recibe otras instrucciones, obstaculizando el cumplimiento de su plan de trabajo.

De manera similar, se expresó la otra participante de grupo focal, acerca de que la visión y la finalidad de la política pública del PTSE obstaculiza su práctica profesional. A continuación, verbalizó:

entonces, llegamos a, cómo se va complicando hasta esta política pública, con tantas páginas porque, en resumidas cuentas, me parece que lo que se buscó fue, como que, yo no sé cómo lo permitimos, vamos allá, estoy indignada y lo vi y no hice nada. Solamente hice una expresión en una reunión. ¿Cómo permitimos esto?, ¿Es como para congraciarse con quién? con los directores?, para hacerle el trabajo, no sé, la vida más fácil, a los directores en las escuelas, no sé. Creo que debemos volver a las bases, sencillamente,

tenemos que volver a las bases. No, no contribuye, obstaculiza y fomenta precisamente esta mala interpretación de nuestros supervisores directos, que son nuestros directores y contribuye a la malinterpretación de información. Fomenta que tengamos que seguir luchando por rescatar el espacio profesional, por darnos a respetar, porque está por escrito o se presta para que se interprete, unas funciones que no nos corresponden (TSEGF-3).

La otra participante de grupo focal reflexionó acerca de cómo se ha ido complicando la política pública del PTSE, al añadir una gran cantidad de funciones, que pareciera que la política pública fue utilizada para reforzar el cumplimiento de aspectos que de alguna manera benefician a los directores escolares. Por tanto, la participante de grupo focal concluye que la política pública del PTSE obstaculiza el cumplimiento de sus funciones y esto implica, continuar luchando por que se respete el espacio profesional.

En síntesis, en cuanto a si la visión y finalidad del trabajo establecida en la Política pública del PTSE, si contribuye u obstaculiza el ejercicio o la práctica de los profesionales de TSE, el doctor Aragunde argumentó que el profesional de TSE contribuye a la educación de los estudiantes, en la medida que mantiene un vínculo con la familia, la comunidad y la sociedad en general y mantiene una perspectiva de la comprensión del estudiante y su relación con el ambiente, considerando la complejidad social actual. En contraste, la señora Carmen J. Rivera argumentó, que a pesar de que la política pública del PTSE establece unos énfasis de cómo ofrecer el servicio, ella reconoce que la visión que tenga el director escolar puede influir en el servicio que ofrecen los profesionales de trabajo social en la escuela, y en este caso, estaría obstaculizando el cumplimiento de la finalidad de los servicios del PTSE. De manera similar, opinó una participante del grupo focal quien opinó que, en la carta circular del 2016, se incluyó

tanta especificidad y tareas nuevas que no es posible cumplir con todo lo que establece la política. Además, señaló que con mucha frecuencia se prepara un estudio de necesidades y el profesional de TSE recibe otras instrucciones, obstaculizando el cumplimiento de su plan de trabajo. De igual manera, verbalizó otra de las participantes del grupo focal, quien reflexionó acerca de cómo se ha ido complicando la política pública del PTSE, al añadir una gran cantidad de funciones, que pareciera que la política pública fue utilizada para reforzar el cumplimiento de aspectos que de alguna manera benefician a los directores escolares. Por tanto, la participante de grupo focal concluye que la política pública del PTSE obstaculiza el cumplimiento de sus funciones y esto implica, continuar luchando por que se respete el espacio profesional de los profesionales de TSE.

Política pública del PTSE, funciones delegadas y práctica profesional. Esta categoría estaba dirigida a explorar, cómo las funciones delegadas por la política pública contribuyen u obstaculizan el ejercicio y la práctica de los profesionales de trabajo social. La mitad de los entrevistados expresaron que las funciones, según establecidas en la política pública del PTSE, contribuyen al ejercicio y la práctica del profesional de trabajo social en el contexto educativo. Las expresiones de los entrevistados aludían a aspectos tales como: la importancia de que el profesional clarifique responsabilidades de cada una de las partes que intervienen con el estudiante, de coordinar recursos y servicios comunitarios y el establecer prioridades e impactar por métodos directos o indirectos.

La doctora Ángeles López Isales se expresó en torno a si las funciones en la política pública del PTSE contribuyeron u obstaculizaron el ejercicio profesional del trabajo social en las escuelas. Además, argumentó acerca de la importancia de clarificar las responsabilidades en torno a la intervención con el estudiante. A continuación, su verbalización:

ayudaron, si ayudaron y fueron más, yo te diría que hubo más conocimiento real de cuánto trabajo tiene que hacer un TS, o sea para quitarle esta cuestión al maestro, de que aquí uno tiene que ser TS, psicólogo, médico. ¿Tú sabes qué?, que lo dicen con mucha razón. Pero, si hay un TS responsable, comprometido, yo entiendo que todo esto se puede repartir como dicen por ahí, repartir el bizcocho por partes iguales. Porque yo tengo esta responsabilidad, pero tú me vas a ayudar a mí con estas. Mientras yo te estoy atendiendo el estudiante al que tú me referiste, tú me vas a ayudar a mí, en cuanto a darle seguimiento al estudiante. Porque yo quiero que le des seguimiento en términos de esto y así, pues, si tú te identificas con el otro profesional, para ayudar un estudiante, puedes lograr unas cosas (López).

La doctora López opinó acerca de que la política pública contribuyó al conocimiento de las funciones y a la comprensión de la amplitud del trabajo de los profesionales de TSE. También, facilitó la división de tareas y responsabilidades entre los profesionales que intervienen con los y las estudiantes. Por otro lado, en cuanto a las expresiones de los maestros, de que tienen que ser trabajadores sociales, psicólogos y médicos, alude al grado de responsabilidad que también sienten los y las maestras, de atender las diversas necesidades que presentan los y las estudiantes. Esto pone de manifiesto la diversidad o la intensidad de situaciones que los estudiantes presentan en las escuelas y que los maestros intentan manejar en la sala de clases, que añaden responsabilidad y requieren de modificaciones y estrategias, para lograr la enseñanza y aprendizaje del estudiante.

En contraste, la doctora Marilú Cintrón, ex supervisora del PTSE, se expresó en relación con la postura de exceso de roles o funciones en la política pública del 2016 y cómo limitan el ejercicio profesional del trabajo social en el escenario educativo. La doctora Cintrón, expresó:

yo lo que pienso es que los TS tienen demasiados roles diferentes, demasiados de muchas funciones distintas. En cuanto comité hay, tiene que estar un TS y la realidad es que, si tienes uno “*You can only do so much*”, punto. No hay forma de que tú, haya ocho COMPUS y hay tres maestras de educación especial en la escuela y las tres quieren tener COMPU’s, el mismo día. Pues sabes que, tienes que ir a uno, y si el director no está, qué pena porque el trabajo del trabajador social no es quien dirige el COMPU, porque en el COMPU se llegan a decisiones que tienen carácter legal y tu estas ahí para dar tu recomendación.

La doctora Cintrón argumentó acerca de que existen demasiadas funciones que implican asumir roles diferentes que limitan el cumplimiento de las metas del PTSE y la acción del director de delegar al TS el que presida una reunión de COMPU, para la discusión del Plan Individualizado del estudiante que participa del Programa de Educación Especial.

Compartiendo una visión similar al argumento de la doctora Cintrón, una de las participantes del grupo focal se expresó en torno al exceso de funciones en la política pública de TSE. A tales efectos expresó:

todos tenemos muchas funciones en las posiciones que ocupamos y hablando de eso también me percaté de que, no es problema con las funciones adscritas a la profesión, son las adquiridas en el proceso. Entonces, de una política pública de unas páginas, entonces tenemos una con exceso de funciones. Si, por ejemplo, yo comencé en 1999 con esta política pública 21-98-99, con una serie de 8, 9 o 10 funciones. Estamos ahora en la del 2016 que me percató que funciones adquiridas se añaden como funciones adscritas a la profesión y por eso, somos o podemos ser evaluados. Eso también me causó mucha indignación y preocupación. Bueno, mi preocupación son las funciones que hablan de

colaborar, colaborar aquí, colaborar allá, colaborar en esto porque, se presta para cualquier definición operacional del director de escuelas. (TSEGF-3).

La participante de grupo focal argumentó también acerca del exceso de funciones y de roles que no estaban incluidas en la política pública del PTSE y que a través del tiempo han sido adjudicadas e incluidas en la política. El exceso de tareas y las demandas de servicio que puede hacer el director escolar, fuera de las funciones que adjudica la política pública obstaculiza la práctica del profesional de trabajo social en la escuela.

En torno a la opinión del exceso de funciones que fue compartida por la participante de grupo focal anterior, la señora Inés Rivera, hizo referencia a que se requiere la participación del profesional de TSE en distintos comités, algunos de los cuales pueden no funcionar adecuadamente y el que el profesional prepare su plan de trabajo, y encuentre dificultad para ejecutarlo o no se obtienen los resultados esperados. La señora Rivera reflexiona sobre lo que debe ser el rol del profesional de trabajo social en la escuela. Acerca de esto argumentó:

sí, segmentamos como estamos, quizás por eso no vemos tantos resultados y por eso se habla de que es tan difícil medir la eficiencia o la efectividad de los trabajadores sociales escolares. Y tú sabes, aquí hay comités interagenciales para todo, pero en la práctica son muy pocos los que están funcionando. O los que puedan ser funcionales, quizás porque están funcionando, pero no son funcionales. En términos de los objetivos, sí nos reunimos, si hablamos, pero no son funcionales. ¿Tenemos un plan de trabajo, aja, y qué se logró? Hicimos una marcha, aja y ¿qué se logró?, vez. Pero, aquí hay comités interagencial para todo. Pero, eso no nos ayuda, el que se segmente. Y el que se haya descartado el trabajo social en comunidad. En muchas escuelas, el personal administrativo le cierra a la comunidad. Hay que hacer apertura a la comunidad. De

atreverse a tirarse a la calle. Hay que tocar puertas, hacer sus alianzas, hacer sus alianzas. (Rivera).

La señora Rivera señaló la dificultad que le presenta a los profesionales de TSE, el que organicen tantos comités de trabajo, que requieren su participación, que se diluye el trabajo que puedan realizar, afectando el cumplimiento de sus planes de trabajo. Por otro lado, señala la particularidad de que, en algunas escuelas, los directores escolares no promueven la participación de la comunidad de padres y el hecho de que se haya descartado el que el PTSE asuma una metodología de trabajo con la comunidad de manera consistente.

En resumen, en cuanto a la postura de que las funciones en política pública del PTSE contribuye al ejercicio de los profesionales de trabajo social en la escuela, la doctora Ángeles López Isaías, afirmó que las funciones en la política pública contribuyen al ejercicio profesional en diversos aspectos. En contraste, la doctora Cintrón, una de las ex supervisoras del PTSE y una participante del grupo focal expresaron que la política pública del 2016-17 obstaculiza el ejercicio o la práctica de los y las profesionales de TSE porque existen demasiadas funciones que implican asumir roles diferentes que limitan el cumplimiento de las metas del PTSE, por la práctica del DE de integrar a los profesionales de TSE en diversos comités de trabajo, el exceso de tareas y las demandas de servicio que puede hacer el director escolar.

Política pública del PTSE, metodologías establecidas y práctica profesional. Esta subcategoría fue establecida a priori para explorar cómo la metodología establecida en la política pública del PTSE contribuye u obstaculiza el ejercicio profesional de trabajo social en el escenario escolar. Sin embargo, al llegar a la discusión de esta categoría de pertinencia de la metodología establecida, algunos participantes no abundan, por haberse discutido su posición en la categoría de *Fundamentos ideológicos, objeto de intervención y metodología de intervención*

en Trabajo Social, que fue una de las subcategorías establecidas en la categoría de Discurso y Política Pública del PTSE, para conocer los significados derivados del discurso en la política pública. En la categoría de *Fundamentos ideológicos, objeto de intervención y metodología de intervención en Trabajo Social*, los participantes se expresaron acerca de las metodologías estipuladas en la política pública del PTSE. Por tanto, en esta subcategoría de Política pública del PTSE, metodologías establecidas y práctica profesional compartimos los hallazgos sin las verbalizaciones.

Los ex supervisores argumentaron que la metodología establecida de intervención terapéutica contribuye a la práctica profesional de los profesionales de trabajo social, pero indican que el profesional tiene la autonomía para seleccionar métodos o estrategias diferentes para sustentar la intervención, incluyendo prácticas basadas en evidencia. Una de las ex supervisoras señala la necesidad de un manual de procedimientos que pueda incluir la intervención en situaciones específicas que pueda servir de referencia a los profesionales de trabajo social.

En contraste, en la subcategoría de *Fundamentos ideológicos, objeto y metodología de intervención*, la mayor parte de los y las entrevistadas, se expresaron en contra de la aplicabilidad de una metodología terapéutica para atender la diversidad de situaciones que surgen en la escuela. Entre los aspectos identificados que no facilitan el uso de la metodología de intervención terapéutica en las escuelas se identificaron: complejidad de situaciones a atender que interrumpen el plan de trabajo del profesional de TSE, (atención de situaciones de crisis), requiere de una intervención a largo plazo, estructurada, con una preparación definida y un adiestramiento particular, requiere de un espacio privado, sin interrupciones, que garantice privacidad. Es relevante señalar, que, en la política pública del PTSE del 2016, que es la que está

vigente actualmente, se le otorga predominancia al uso de la intervención terapéutica, como metodología para atender los asuntos en la escuela.

Política pública, recursos asignados y práctica profesional. Esta categoría fue seleccionada a priori para explorar cómo los recursos establecidos en la política pública del PTSE del 2016 contribuyen u obstaculizan la práctica de los profesionales de trabajo social en el escenario educativo. En general, todos los participantes del estudio entienden que la política pública contribuye a establecer la necesidad de recursos para el funcionamiento del PTSE. Consideran que incluir los recursos necesarios refuerza o debería reforzar la garantía de estos al profesional de TSE. No obstante, señalan que la provisión de los recursos al profesional de TSE es discreción del propio DE y/o del director escolar. A continuación, algunas de las expresiones de los y las entrevistadas. Las primeras verbalizaciones se relacionan a la dificultad para acceder a recursos y la carencia de estos.

El doctor Rafael Aragunde, expresó su punto de vista en torno a la designación de fondos económicos en el DE, reconociendo que es una prioridad, pero que si no se designan los fondos es porque no los hay. Indicó además que los fondos se destinan según se presenta la necesidad de estos. Así mismo reconoce la discreción de la dirección escolar para establecer prioridades en los planteles. A tales efectos expresó:

esto es asunto de prioridad y entonces cuando no se destinan es porque no los hay, entonces tú tenías que desvestir un santo por allá, para vestir otro por acá y frecuentemente depende del liderato de... Yo me imagino que Carmen Johanna, era quien yo veía, era activa y entonces se dejaba sentir, con mis ayudantes, sobre todo. Entonces, ahí uno le presta atención a los programas que tienen liderato fuerte, verdad, y menos a aquellos que no. Pero, un director tiene que dividir, establecer prioridades en su

presupuesto. Porque no hay tantos chavos como se cree. No hay tanto dinero como se cree (Aragunde).

Por su parte, la ex supervisora Carmen J. Rivera, quien dirigió el PTSE bajo la incumbencia del Doctor Aragunde, argumentó acerca de la importancia de que la escuela provea fondos a los profesionales de trabajo social para que puedan realizar su trabajo. A tales efectos expresó que:

es lamentable que, en las escuelas, cuando también se trabajan los fondos, en muchas ocasiones los dejan a un lado y piensan que no. Miren comprar un microscopio, es lo mismo que poderle comprar un cuaderno de ejercicios de dinámicas de grupo a un trabajador social. Lamentablemente, o el desconocimiento a pesar de que se orientara, porque doy fe de que se trataba siempre de orientar a los directores en la medida que se pudiese, que el TS era igual que el maestro en el proceso de compras de materiales. Son unos docentes. Pero, fue y ha sido bien cuesta arriba que así lo entiendan. Entonces, nos hemos sentido, como en un segundo plano porque la agencia es educativa. Eso lo hemos podido entender y se respeta, pero para que el proceso educativo se dé, las áreas emocionales hay que trabajarlas. Y ahí es que estamos nosotros. Pues, un poco de incongruencia de que somos necesarios, pero no nos compran los materiales, o hay unos fondos propios para precisamente atemperarse con esa necesidad (Rivera).

Las expresiones de la ex supervisora Rivera traen a consideración el discurso que hemos referido acerca de la subsidiariedad de la profesión en el escenario educativo. Es decir, que en orden de prioridad lo académico cobra mayor importancia que lo social y que, por tanto, no se designan fondos al PTSE para la compra de materiales necesarios para realizar el trabajo. Sin embargo, la política pública establece que:

el director escolar o el supervisor inmediato del trabajo social proveerá, según los recursos disponibles, las instalaciones físicas, el equipo y los materiales necesarios para que este personal pueda realizar su labor en un ambiente adecuado, incluyendo instalaciones de oficina, escritorio, computadora, archivo, teléfono privado y otros materiales de oficina y educativos necesarios para garantizar la confidencialidad de las personas que reciben sus servicios y facilitar la presentación de estos (Carta Circular del PTSE Núm. 29-2016-2017, p. 18).

Cabe señalar, que la política pública del PTSE establece la provisión de recursos a los profesionales de trabajo social escolar, pero no todos los profesionales tienen los recursos accesibles y la falta de estos se justifica con la carencia de fondos en el DE.

En este mismo orden de ideas, una de las participantes del grupo focal opinó acerca de que la escuela debe responder a la necesidad de proveer recursos al PTSE para el ejercicio de sus funciones. A continuación, relata su experiencia en torno a la accesibilidad de materiales para realizar su trabajo. La participante del grupo focal expresó lo siguiente:

[...] y a nivel de escuelas estamos sujetos al presupuesto de la escuela, a disposición del director. Una sola vez en estos 20 años. Estuve en una escuelita que salimos todos a X lugar y tenía yo algo, no me acuerdo, era muy poco y compré unos materiales. En 20 años una sola vez. Tuve que esperar mucho por un archivo con llave. Estoy hablando de la escuela donde estoy ahora. Y ahora pues, sabemos que los recursos han mermado. ¿Qué expectativas tenemos? (TSEGF-3).

La participante de grupo focal confirma la escases de recursos cuando expresa que, en 20 años de experiencia, en una ocasión se le adjudicó un poco de presupuesto para la compra de materiales.

Por el contrario, otra de las participantes del grupo focal, se expresó en torno a la experiencia en escuela anterior versus la escuela en la que trabaja actualmente, en términos de la accesibilidad de recursos. La participante de grupo focal expresó:

en una ocasión tuve \$400 dólares. Que ahí compré materiales en la escuela que estuve muchos años. Aquí en la escuela que estoy, lo que pido en términos de lo administrativo me lo dan. No, carezco. Materiales, papeles, el material que uso a nivel administrativo, yo lo pido y me lo proveen. Copias, igual. Esa no fue mi experiencia previa. Anteriormente, no. Hasta la oficina. En la oficina pues tengo todo lo que necesito, todas las facilidades. Tengo varios archivos. Son con llaves. Teléfono, computadora, todo, pero cuando comencé, en este distrito en Carolina, no fue así. Para realizar actividades, no. (TSEGF-1).

Esta participante de grupo focal argumentó su experiencia de contar con los materiales y el equipo necesario para realizar su trabajo y expone la realidad de que es posible que los profesionales de trabajo social escolar puedan contar con los recursos mínimos necesarios si el director escolar como administrador de estos provee los mismos.

Finalmente, otra de las verbalizaciones relacionada con los recursos fue la falta de supervisión y apoyo directo al profesional, señalada por doctora Ángeles López Isaías. En este caso, se expresa en torno a la necesidad de plazas de supervisión desde el tiempo que dirigió el PTSE, que fue para el año 1985 hasta el 1992. A tales efectos expresó:

yo te diría que hacía falta más ayuda, más, o sea porque tú le dabas los talleres, se daban muchos talleres buenos, de eso a mí me consta, que se le daban muchos talleres. Pero el tener un solo supervisor. Un solo supervisor para que se yo ni cuántos distritos. Pues, tú podías ver esa persona, si tenías una situación de emergencia, consultarles, para que te

orientara por la experiencia que tenía. Pero, yo entiendo que, como que se dejaba, se deja mucho [al profesional], (no se dejaba, se deja todavía). Se deja mucho a la responsabilidad del trabajador social escolar, a realizar y, a atender, más bien, atender las situaciones que le surgen con lo que tengan, con lo que entienda que puede hacer. (López).

En resumen, los y las entrevistadas consideran que al PTSE, no se les ofrecen los recursos necesarios para que puedan realizar las funciones y tareas que la política pública establece. Entre los recursos incluyen materiales para poder realizar el trabajo administrativo y fondos económicos para gastos de actividades.

Política pública, autonomía y práctica profesional. La subcategoría *de política pública, autonomía y práctica profesional* se estableció para conocer cómo la autonomía profesional, según establecida en la política pública, contribuye u obstaculiza la práctica profesional en la escuela. La mitad de las entrevistadas consideran que la autonomía según establecida en la política pública contribuye a la práctica profesional porque, principalmente, evita que el profesional de TSE realice tareas como sustituto del director escolar, atendiendo grupos de estudiantes en caso de ausencias del maestro o respondiendo a situaciones de estudiantes con lesiones en el patio, tareas circunscritas al director escolar. La otra mitad de las participantes indicaron que, aunque la autonomía está establecida en la política pública, obstaculiza la práctica profesional porque está sujeta a consideraciones del director escolar y el profesional de TSE tiene que estar justificando intervenciones y su juicio profesional. Por otro lado, una de las integrantes del grupo focal indicó que la autonomía de la profesional está limitada, cuando el propio PTSE establece las áreas a atender en el Estudio de Necesidades, limitando el que el profesional pueda atender otras situaciones, según las necesidades que

presenta la comunidad escolar. Otra de las participantes del grupo focal opinó que la política pública debiera ser más específica y estandarizar los métodos de intervención a aplicar, según las situaciones que comúnmente se presentan a los profesionales de TSE.

En primer lugar, la ex supervisora Inés Rivera Colón, se expresó acerca de que la autonomía que la política pública del PTSE le designa a los profesionales de trabajo social, les otorga un grado de libertad para escoger la metodología y modelos que utilizará, porque la política pública no estipula que tiene que ser un modelo en particular para analizar la naturaleza de la situación a ser intervenida. Por tanto, establece que la metodología establecida en la política pública del programa no debe obstruir la práctica profesional. Al respecto expresó lo siguiente:

en términos generales, no debe obstruir, porque dentro de todo, aunque es la política pública, no hay esa rigidez, en que no puedas modificar, no puedas cambiar un poquito, dentro de la intervención terapéutica, ¿Cuál es tu dominio? O sea, que teórico es el que tú te abanderizas con él. ¿Cuál es el modelo que cree? ¿Ves?, porque no se establece “Vamos a utilizar el modelo de fortaleza en la intervención terapéutica”. No. Va a haber intervención terapéutica, pero usted escoge conforme su capacidad, su peritaje, lo que le gusta, lo que entiende prudente, la naturaleza de quien va a recibir el servicio, ese es el modelo que usa. Perfecto. ¿Ves? (Rivera).

La señora Inés Rivera Colón, opinó que la política pública del PTSE no debería obstaculizar la autonomía de los profesionales de TSE, al seleccionar la metodología que consideren pertinente para su intervención profesional. Por tanto, con su verbalización válida, el que los aspectos de autonomía profesional que se incluyen en la política pública del PTSE, contribuye al ejercicio profesional de los profesionales de TSE.

De manera similar, argumentó la doctora Marilú Cintrón en torno a que, la autonomía del profesional de TSE, contenida en política pública del PTSE, contribuye a su ejercicio profesional, porque le permite la selección de la metodología apropiada para la intervención de los profesionales. A tales efectos realizó las expresiones siguientes:

volvemos al punto, tienes el macro, hay de todo lo que puedes hacer y tu escoges la metodología. Tú no tienes que usarlas todas. De igual manera, si tú vas a fortalecer las inteligencias múltiples, a desarrollar liderazgo, dentro del mismo grupo de mejoramiento o socio dinámico que fuese, tú vas a trabajar muchas destrezas de estas mediante actividades, mediante discusiones dirigidas. Y yo te voy a decir honestamente que la forma más fácil de trabajar es mediante la intervención grupal, porque tú tienes un estudio de necesidades de 150 muchachos. Si tu coges a razón de 10, tienes 15 grupos que es un montón. Pero de esos 15 grupos que tú tienes, la realidad del caso es que, de ese estudio de necesidades, tú vas a ver que van a ver grupos que lo que necesitan es una, dos, tres intervenciones y tú resolviste con ellos, porque lograste modificar el cambio. Tú sabes, lograste modificar la conducta, y lograste cambiar y ya te integraste, punto y se acabó (Cintrón).

La doctora Marilú Cintrón se expresó en torno a que el profesional de TSE tiene la autonomía de seleccionar la metodología que resulte más apropiada para la intervención y que le permita la mayor atención de casos posibles. Según indicó la metodología grupal pudiera ser una de las que facilita la mayor atención de situaciones y tener la oportunidad de atender una mayor cantidad de estudiantes. Además, la doctora Cintrón presentó razones por las que la autonomía profesional es necesaria, argumentó:

porque, aunque te puedo recomendar unas metodologías o unos modelos para tú hacer tu intervención, la realidad del caso es que las poblaciones a las que nosotros atendemos tienen unas características comunes, pero tienen unas particularidades. Por lo tanto, yo no podía dentro de la política pública, meterte en una camisa de fuerza, para tu llevar a cabo tu ejecución y tu intervención. Tú conoces tu población. (Cintrón).

La doctora Cintrón se expresó en torno a que la autonomía establecida en la política pública del PTSE contribuye a su ejercicio profesional en la medida que le ofrece al profesional la oportunidad de seleccionar la metodología que el profesional entienda es la más adecuada, según su población y circunstancia presentada. Especifica que la política tampoco puede establecer una metodología de manera estandarizada, debido a la diversidad o particularidad de la demanda de servicio que tienen los profesionales en cada contexto escolar.

En contraste, la ex supervisora Inés Rivera Colón presentó otro punto de vista en términos de la utilidad de que la política pública del PTSE estipule la provisión de autonomía a los profesionales de trabajo social. Esta expresó que la autonomía, según expresada en la política pública, contribuye a la práctica profesional porque evita que se deleguen funciones que no le corresponden a los profesionales de TSE. A continuación, su verbalización:

yo esperarí que, dentro de esa autonomía, pues haya consecuencias para el que la ejecuta mal, que es lo que no pasa. [...] El montón de situaciones que faltan los maestros y el TS va a llenar el roto. De que me faltó el maestro, atiéndeme el grupo. Ah, yo tengo una planificación, tengo 10 padres citados...No importa, cámbiale la cita, pero atiéndeme el grupo. No podemos. O sea, respetamos al maestro, tiene su necesidad. Ahora está el maestro sustituto, que bueno. Pero esto surge como tal, porque en ese momento había

muchas quejas de que el director me está usando para sustituir maestros que no llegan (Rivera).

La señora Inés Rivera Colón explicó que se incluyó el reconocimiento de la autonomía profesional a los profesionales de TSE en la política pública del PTSE, para evitar que el director escolar le delegara otras funciones al profesional. Hizo referencia a que el director interfiere con el funcionamiento de los planes de trabajo de los profesionales de TSE, cuando, por ejemplo, le solicita que atienda grupos de estudiante cuyo maestro se ausentó.

En cuanto a las participantes del grupo focal estas se expresaron respecto de que la autonomía según establecida en la política pública obstaculiza la práctica del profesional de trabajo social. Una de esta señaló que, aunque la autonomía del profesional de TSE está establecida en la política esta depende del director. A tales efectos explicó:

eso a veces depende, que está plasmado en la política pública, pero en la práctica no todo el tiempo se da. Dependiendo del supervisor inmediato que tengas. La visión que tiene la comunidad escolar es que uno es una extensión del director de escuela. Eso no está muy claro en la comunidad escolar. En términos generales, piensan que uno va a ejercer ese rol punitivo con los estudiantes, con la familia y aun con los maestros (TSEGF-1).

Según expresado por la participante de grupo focal, la autonomía del profesional de TSE está condicionada por las decisiones del director escolar como supervisor inmediato de los profesionales de TSE.

Otra de las profesionales de TSE participantes de grupo focal, argumentó acerca a la influencia del director escolar en las funciones de los profesionales de TSE, en términos de la asignación de tarea de atender grupos de estudiantes y no autorizar la salida de los profesionales

de TSE a reuniones y a visitas al hogar de estudiantes, fue abordada por. A tales efectos la participante del grupo focal verbalizó:

en el caso nuestro nos decían peor, si ustedes salen, es bajo su propio riesgo. Pero entonces cómo tú te vas a mirar... Te exigen que salgas, porque parte de la ética es tener el contacto con... Y lo dice en la carta circular, tú tienes asignada la comunidad. No se supervisan, no se supervisan si se hace o no se hace. Mejor que no se haga, porque la trabajadora social decía el director, verdad, dicen algunos directores, no puede estar en la calle, “es que se van, se van para la calle” y no las dejan salir, pero eso es increíble. No las dejan salir a las reuniones de Trabajo Social. Esa supervisión ha estado ausente en todo momento (TSEGF-5).

La participante del grupo focal señaló, que la interferencia del director escolar, en cuanto a no autorizar la salida de los profesionales de TSE a visitas de hogares o a asistir a reuniones profesionales, demuestra la falta de un supervisor de TSE. Cabe señalar, que la misma participante del grupo focal argumentó acerca de otros aspectos que afectan la autonomía del profesional de TSE, como, por ejemplo, las determinaciones del propio PTSE de nivel central, el DE y las propias dinámicas en la escuela. La participante expresó:

el estudio era una hoja estandarizada, porque eso era lo que se tenía que rendir cuentas, cuando en la realidad tú tenías que tomar los factores donde estaba ubicada la comunidad, los recursos si te llegaban, porque se asumía que para tu atender esas situaciones, tu ibas a contar con los recursos, pero no era así. Empezando porque mucho del ausentismo se debía a muchos factores que estaban relacionados con el clima escolar, verdad, los factores, la tecnología, si tenían o no maestros o maestras. Yo tuve referidos por años de, de noveno grado, de siempre, de un mismo salón de clase, que era que faltaba, la maestra

llegaba tarde, faltaba la del segundo periodo y en el tercero se quedaban los estudiantes en la casa, en aquel momento y no había, no llegaban maestros, maestras sustitutas. La estructura escolar, los proyectos, el problema de la jerarquía. Cuando nosotros establecimos unas dinámicas diferentes en las relaciones entre los diferentes sectores de la comunidad escolar, pues, la gente se sentía más a gusto para ir. Las madres se sentían a gusto, las familias, los padres, encargados o encargadas para ir a una reunión, porque ya no se les estigmatiza, se les ponía el dedo, de que iban solamente para revisar los cupones del Departamento de la Familia y cuando hubo un clima de respeto, llegaban a aportar y se integraban, pues cambiar las dinámicas implica tener mejores resultados o acercamientos con ese sector (TSEGF-5).

La participante de grupo focal se expresó en cuanto a cómo la autonomía profesional es afectada por el propio PTSE o por situaciones que se generan en la organización escolar y en el propio DE.

Cabe señalar que, las respuestas vertidas por las participantes del estudio dan cuenta de entender la autonomía profesional, como la posibilidad del profesional de TSE de dirigir sus procesos de trabajo. Sin embargo, la política pública del PTSE, en la sección de normas de funcionamiento, en el inciso #21 lo que indica es lo siguiente: “Considerara diversas metodologías, modelos y alternativas en la presentación de servicios a los estudiantes. Las estrategias y técnicas de intervención utilizadas se harán de acuerdo con su juicio profesional, asegurando el bienestar del estudiante y la calidad del servicio” (p. 18). En la política pública del PTSE de 2016, la autonomía se refiere a la consideración de diversas metodologías, modelos y alternativas en la prestación de servicios a los estudiantes y seleccionar estrategias y técnicas de intervención, de acuerdo con su juicio profesional. De manera que la autonomía concedida no

implica que el profesional funcione como un trabajador independiente, porque en la institución escolar, el profesional queda subordinado a la supervisión del director escolar porque este es su jefe inmediato, y esto se valida en que al director escolar se le haya atribuido la responsabilidad de realizar la evaluación de desempeño del funcionamiento y tareas realizadas por el profesional de TSE.

En síntesis, en cuanto a cómo la autonomía establecida en la política pública del PTSE contribuye u obstaculiza el ejercicio o la práctica profesional de los profesionales de TSE, la señora Inés Rivera y la doctora Cintrón, ex supervisoras del PTSE, opinaron que la autonomía según establecida en la política pública contribuye al ejercicio o práctica profesional de los profesionales de TSE. Ambas ex supervisoras opinaron que el PTSE tiene la autonomía de seleccionar la metodología que resulte más apropiada para la intervención. En cuanto a la opinión de que la autonomía según establecida en la política pública obstaculiza la práctica del profesional de trabajo social, dos participantes del grupo focal, y una ex supervisora, comentan en el sentido de cómo es obstaculizada y condicionada por la injerencia de la dirección escolar, a pesar de estar estipulada en las cartas circulares y manuales y por la expectativa de la comunidad escolar y la visión de que el profesional de TSE es un asistente del director de escuela. En otras palabras, la política pública del PTSE no garantiza la autonomía del profesional de TSE, aunque si pudiera contribuir a esta. Por tanto, el profesional de TSE deberá de ejercer y reclamar su autonomía profesional al director escolar, independientemente de las dinámicas escolares que intenten interferir con esta, para poder cumplir con las funciones establecidas en la política pública del PTSE.

Efecto del PTSE en reproducción o transformación de la desigualdad social en la sociedad puertorriqueña. Esta subcategoría se estableció para explorar si la política pública del

PTSE contribuye a reproducir o transformar la desigualdad social en la sociedad puertorriqueña. La mayoría de los participantes afirmaron que el PTSE trabaja para contribuir a la transformación de la desigualdad social en la sociedad. Entre los aspectos que consideran se dirige a evitar la reproducción social, se encuentran que el profesional de TSE trabaja para combatir la exclusión social; para desarrollar un ciudadano que entiende sus derechos y sus deberes y los defiende; cuando selecciona políticas que no afecten o vayan en contra de la ética profesional; o defiende al destinatario en la implementación de la política y en cuanto a la construcción de identidad de la comunidad a la que pertenece y de proyectos comunitarios. En contraste, algunos de las entrevistadas expresaron que el PTSE reproduce la desigualdad social cuando: permite prácticas discriminatorias de parte del personal escolar; no se reconocen las relaciones de poder al interior de la escuela; y si el profesional de trabajo social o el director, no colaboran en la transformación de la desigualdad social.

Entre los participantes que expresaron que el PTSE contribuye con la transformación de la desigualdad, se encuentra el doctor Rafael Aragunde, quien expresó lo siguiente:

bueno, de alguna forma todavía le atribuye al Programa, al profesional de la conducta, la posibilidad de una transformación, verdad. Lo que todos sabemos hoy en día, lo que hemos ido entendiendo a través de los tiempos es que es muy complicado y que estas cosas se hacen colectivamente o no tienen ningún efecto. Tenemos que incorporar no solo esos elementos con los que el estudiante convive en su diario vivir, que es mucho más amplio que lo que viven en la escuela. Pero también hace referencia a las horas que el muchacho y a las experiencias que el muchacho o la muchacha va a tener fuera, en sitios públicos, en vecindarios, etcétera. Así es que, tienen que incluir a papá, mamá, porque

otra vez es clave, e incluir también esa otra dimensión, verdad, que no es la escuela, ni la casa, sino que es donde también el estudiante se desarrolla.

En otras palabras, según el doctor Aragunde, para que el profesional de TSE contribuya a transformar la desigualdad social, tiene que hacer un trabajo en colectivo, vinculando en su trabajo a los elementos donde el estudiante se desarrolla, a la familia y a la comunidad. El doctor Aragunde puntualiza que la transformación de la desigualdad social no puede recaer en el PTSE únicamente. De manera que en su respuesta apuesta a que el PTSE pueda trabajar hacia esta transformación en colectivo.

De manera similar, la ex supervisora Carmen J. Rivera, expresó que la política pública del PTSE siempre ha planteado evitar la desigualdad social. A tales efectos la señora Rivera informó que:

la carta circular lo que en realidad siempre ha planteado, en nuestra política pública en ese tiempo y hasta el momento, es evitar esa desigualdad. Porque lo que se quiere, el norte de nuestra tarea como profesional, es desarrollar un ciudadano que entienda sus derechos, que los sepa defender, pero que sea respetuoso con los demás. Que sea, y lo dice claramente, respetuoso hasta con las diferencias de criterios y de estilos de otros compañeros. Así que es clave el proceso del profesional para cada ciudadano y para la sociedad. Por eso es por lo que se le debería de dar más énfasis a que somos parte importante de una sociedad positiva, luchadora y perseverante. Que no sea analfabeta emocional, que lo que queremos es precisamente enfatizar esa inteligencia emocional.

La señora Rivera argumenta que para que el PTSE pueda transformar la desigualdad en la sociedad puertorriqueña debe enfocarse en el desarrollo del carácter en las y los estudiantes, así

como enseñar la pertinencia de conocer sus derechos, y la manera o los medios por los cuales puede defenderlos.

Cabe señalar, que la estrategia para trabajar la desigualdad social sugerida por la señora Rivera enfoca en el individuo y trae a consideración la importancia de que la escuela y los profesionales de TSE integren la enseñanza de los derechos humanos, así como actividades que brinden participación a las y los estudiantes para su discusión, aplicación y conocimiento de estrategias para defenderlos, haciendo valer los mismos. Es relevante, que las y los estudiantes visualicen la escuela como una comunidad y desarrollen sentido de pertenencia e interés por participar en los asuntos que les afectan. El conocimiento de sus derechos, la validación de su participación, y el ser parte de la solución de situaciones que ocurren en la dinámica escolar, les enseña la importancia de tomar acción y les demuestra el poder de unirse y organizarse como un colectivo, para delinear estrategias para que sus necesidades sean escuchadas y atendidas.

De manera similar, la doctora Ángeles López Isales, argumenta acerca de cómo el programa colabora en la transformación de la desigualdad social existente en la sociedad. A tales efectos expresó que:

en ese momento yo entiendo que contribuyó a empoderarse. Al TS, empoderarse de su labor, de hacer conciencia de cuál es mi labor aquí y de esa manera ayudar a la niñez y a la juventud. O sea, por eso te decía, que muchas veces decían ellos, los maestros y demás, ah, es que ustedes son los que tapan a los estudiantes. No es eso, es porque nosotros sabemos que el estudiante tiene un derecho a la educación y nosotros no podemos violentar ese derecho de la educación. Al contrario, tenemos que mantener esa comunicación, porque te digo que suceden muchas cosas. Inclusive, el no decirle nada al TS para salir del muchacho. Eso pasa, es bien triste uno decir eso. Pero ha pasado. Si, y

desaparece el estudiante. Por esto fue, por lo que se trajo, la cuestión de que había que decir dónde había ido el estudiante, porque decían se fue para Estados Unidos y cuando tú ibas estaba en la casa. Y te habían puesto en el informe que se había ido para Estados Unidos. Yo encontré muchos casos de esos. Por salir de él. Ahí el TS tiene que trabajar bien. Yo creo que todavía ocurren (López).

En la verbalización la doctora López hace referencia a una práctica discriminatoria en la escuela, de que un estudiante que presenta una conducta difícil se ausente y el maestro no identifique el patrón de ausentismo, para evitar que asista nuevamente a la escuela. Es una acción discriminatoria porque priva al estudiante de su derecho a la educación y de recibir servicios dirigidos a sus necesidades particulares. De esta manera, el profesional de TSE contribuye a la transformación de la desigualdad social y no contribuye a perpetuar las condiciones desiguales, permitiendo acciones que pretenden marginar, excluir o vulnerar a los y las estudiantes de lo que es su derecho a la educación.

Por otra parte, otros participantes del estudio aludieron a que en ocasiones la política pública del PTSE transforma y en ocasiones puede reproducir la desigualdad social. La ex supervisora, Inés Rivera Colón, expresó que:

[...] depende de cómo veamos esas relaciones de poder y desigualdad. Quizás habría que ampliar un poquito más. Yo creo que sí contribuye. Yo creo que no. En ocasiones, transforma, ayuda a transformar, pero va a depender de ese profesional y en otras ocasiones tristemente, evita, obstruye el TS, el profesional lo utiliza de mala forma. A veces el TS, a veces el director de la escuela, y entonces no ayuda a transformar. Y continúa esa desigualdad.

En contraste, la ex supervisora Inés Rivera Colón argumentó que en ocasiones la política pública del PTSE puede transformar, así como puede contribuir a la reproducción de la desigualdad social en la sociedad puertorriqueña. Indicó que esto depende de cómo se visualicen las relaciones de poder y desigualdad. De manera que, la interpretación que tenga el profesional de TSE del suceso, en el marco del análisis de las relaciones de poder y desigualdad imbricadas en el proceso, va a ser determinante, en su acción de reproducir o transformar la desigualdad social. Su argumento es un punto de vista importante, puesto que trae a la discusión la importancia de que el profesional de TSE esté consciente de que su intervención profesional es una vía por donde transcurre el poder, y consciente de ello, evite la reproducción de prácticas escolares que contribuyen a la vulnerabilización de los derechos educativos y sociales de los y las estudiantes y sus familias.

Como un ejemplo de las prácticas escolares que pueden contribuir a la desigualdad social, otra participante del grupo focal compartió su opinión en torno a cómo poder contrarrestar presiones por parte de otros integrantes de la comunidad escolar que no contribuyen al desarrollo de una conciencia social en los y las estudiantes. A tales efectos expresó:

bueno, yo digo lo mismo, depende cómo se implante. Por ejemplo, yo recuerdo un grupo focal de maestros. Que un maestro expresaba que había que tratar a los estudiantes fuerte, porque allí afuera la comunidad es una jungla. Todos contra todos y que había que demostrar poder. O sea, si tu construyes una idea de los sujetos, las personas de tu comunidad así y la reproduces, va a ser una lucha personal. No va a haber una complementariedad, unas relaciones donde realmente nos sumemos en un proyecto, porque tienes que ver también si la comunidad o la escuela tiene sus proyectos y cómo se relacionan esos proyectos. Porque a fin de cuentas la comunidad escolar es ejecutora.

Está pasando sobre proyectos de ambos lados de la comunidad. Porque el estudiante viene con su comunidad. Si tu no entiendes esa relación y, además, a reconocer también la cultura de lo que aporta la comunidad. Las historias que han tenido esa comunidad que complementan el intercambio de saberes que hablamos en educación popular y si tu no lo integras en el salón de clase y si no integras dinámicas informales con las familias y viceversa. Que la comunidad haga lo propio también con la escuela facilitando. Pues realmente las va a reproducir y vas a reproducir peor. Va a reproducir aislamiento, porque la escuela va a estar en un lado y la comunidad va a estar en otro (TSEGF-5)

La participante de grupo focal enfatizó la importancia de que los miembros de la comunidad escolar contribuyan a la integración de sus miembros con la comunidad en general, mediante la promoción de la historia y de la cultura escolar. De esta manera, el estudiante le otorga sentido a su experiencia escolar.

Por su parte, otra de las participantes del grupo focal expresó que el propio profesional de TSE debe de estar consciente de las relaciones de poder y no contribuir a estas. La participante expresó:

en la mayoría, reproduce las relaciones de poder y desigualdad. Si, esto es bien importante, porque si hay un trabajador social o una trabajadora social escolar consciente, que pueda ver esta relación de poder, que siempre está presente. Pero, que está consciente de ello, para no utilizarlos, y hacer sentir al otro o a la otra como que tienen más poder o está por encima de. Si no está consciente de eso, inclusive hasta el lenguaje que utilizamos. Tú sabes, “mis estudiantes”. No son tuyos, no son tus estudiantes. “Mis padres”. No son tus padres, son padres y madres, tutores y encargados o encargadas.

¿Ves? Hasta en nuestro propio lenguaje y eso es cuestión de estar consciente de eso en nuestro lenguaje. Pero llevarlo a la acción también (TSEGF-6).

La participante de grupo focal argumentó acerca de la importancia de que el profesional de trabajo social esté consciente de las relaciones de poder para no reproducirlas, incluso por medio del lenguaje. La participante explicó que al hacer uso de los pronombres posesivos para referirse a estudiantes o sus familias, los significa en una relación de poder desigual. Es decir, el utilizar los pronombres posesivos permite la construcción de subjetividades en un grado de participación que no es equitativa y que ubica al profesional de TSE en una relación jerárquica de poder y desigualdad en relación con la participación y toma de decisiones necesarias en cuanto al servicio.

El argumento de la participante de grupo focal devela la noción de poder de la perspectiva foucaultiana, utilizada en esta investigación. Esta noción de poder permite reconocer los mecanismos de poder mediante el uso del lenguaje y la construcción de subjetividades en las relaciones profesionales. Pelegrí, (2004) advierte acerca de cuatro áreas en las que el trabajo social puede identificar que experimenta el poder, que aplican al argumento presentado por la participante de grupo focal,

[...] la vivencia de los clientes, (que permite el reconocimiento de instancias de poder que pueden ayudar para activar la política social); la relación de ayuda (labor revestida de poder); la estructura organizativa (donde se producen ingentes relaciones de poder) y el aparato político (vistos como las políticas públicas que son las que interrelacionan los sistemas de poder con la sociedad) (pp. 27-28).

Habiendo entendido las vías por las cuales transcurre el poder en la relación profesional que establece el trabajo social en la escuela, es fundamental que los profesionales de TSE estén

conscientes del poder y el acceso que tiene el profesional de TSE para contribuir a la transformación de la desigualdad social en nuestra sociedad, mediante la organización de grupos y colectivos que faciliten la participación de estudiantes, familias, maestros y la escuela como una comunidad, para la toma de decisiones e iniciar acciones para poder reclamar la atención de situaciones que les afectan.

En resumen, las posturas acerca de que el PTSE contribuye a transformar las relaciones de poder y desigualdad social en la sociedad puertorriqueña, están articuladas en la dimensión del estudiante como individuo, ciudadano, facilitando el conocimiento de sus derechos y cómo reclamarlos; colaborando con su inclusión educativa, atendiendo su pluridimensionalidad, evitando prácticas escolares discriminatorias que contribuyen a su exclusión escolar; construyendo su identidad a partir de su pertenencia a una comunidad escolar; que el profesional de TSE conozca los proyectos particulares de la escuela en relación con la comunidad y viceversa, así como la cultura e historia de la escuela e integre y promueva la participación de los estudiantes, familias y comunidad en los asuntos que le conciernen.

Por su parte, la doctora Marilú Cintrón, argumentó en torno a que la metodología de intervención terapéutica transforma la desigualdad social. Su verbalización trae a consideración el debate histórico en la profesión de trabajo social acerca del método de caso o la metodología terapéutica como una metodología dominante en la intervención profesional del trabajo social, que contribuye a la psicologización y la patologización del participante y a la reproducción de la desigualdad social. No obstante, existen autores que argumentan en torno a evitar las dicotomías, cuando se discuten las dimensiones de la práctica del trabajo social y considerar que las metodologías de intervención no se excluyen mutuamente, sino por el contrario deben ser aplicadas independiente del escenario donde labora el profesional de trabajo social. En este

sentido, la selección de la metodología adecuada para la atención y la solución de la demanda de servicio presentada al PTSE es fundamental, porque de lo contrario el programa estaría reproduciendo la desigualdad social, que se dirige a combatir.

Por otro lado, las opiniones expresadas en torno a que el PTSE puede reproducir la desigualdad social, se refiere al no reconocimiento de dinámicas de las relaciones de poder al interior o al exterior de la escuela, que pueden convertirse en prácticas, acciones u omisiones de los derechos del estudiante, familia y la comunidad. La perspectiva foucaultniana y las cuatro áreas por donde transcurre el poder: “las vivencias de los participantes; la relación de “ayuda”, la escuela como estructura organizativa y el aparato político” (Pelegri, 2004, pp. 27-28), significan la importancia de que el profesional de TSE reconozca las relaciones de poder y promueva instancias donde se colabore para evitar la reproducción de la desigualdad social.

Programa de Trabajo Social Escolar y derechos educativos

Política pública del PTSE, objeto de intervención y derechos educativos. La subcategoría de objeto de intervención y derechos educativos fue seleccionada a priori para explorar los elementos para un PTSE que promueva los derechos educativos de los y las estudiantes. En otras palabras, la categoría de objeto de intervención comprendía el identificar con qué aspectos debía de trabajar el profesional de TSE para promover el derecho a la educación de los y las estudiantes. La mayor parte de los entrevistados indicaron que el objeto de intervención profesional principal del PTSE sea trabajar con la retención escolar. En segundo lugar, identificaron que el objeto de intervención debe ser reconceptualizar la definición de lo que debe ser el TSE en este contexto histórico político, económico y social y el tercer elemento sugerido como objeto de intervención fue el luchar por el mejoramiento de las condiciones laborales de los profesionales de TSE.

A continuación, se indican los aspectos que sugirieron se deben trabajar como parte de cada objeto de intervención profesional sugerido. La mayor parte de los entrevistados realizaron recomendaciones acerca de que el objeto de intervención profesional principal del PTSE sea trabajar con la retención escolar, así como con estrategias necesarias para promoverla, como lo son la integración de la familia; un enfoque de intervención desde una perspectiva de derechos y ciudadanía y que los y las estudiantes puedan contar con los servicios de un mismo profesional de TSE en los distintos niveles de estudio. El segundo objeto de intervención recomendado fue conceptualizar una definición de lo que debe ser el TSE, y que la posición se conciba no como un apoyo, sino parte integral del sistema educativo y en el análisis considerar, lo que hace, cómo lo hace, con qué finalidad, qué lo haría imprescindible de acuerdo con el contexto económico, político y social actual. El tercer elemento sugerido como objeto de intervención fue luchar por el mejoramiento de las condiciones laborales de los profesionales de TSE, incluyendo los siguientes aspectos: reducción de matrícula y cantidad de casos razonables asignada a atender; revisión y disminución de funciones en la política pública y nombramiento de supervisores o facilitadores para consultoría y asesoría del profesional de TSE, así como la construcción de límites y el respeto al espacio profesional de parte del director escolar.

Con relación a las verbalizaciones que sugirieron respecto a que el objeto de intervención sea la retención escolar, la doctora Ángeles López Isales, exdirectora del PTSE desde el año 1985 al 1992, indicó lo siguiente:

fijate, yo entiendo que, el sistema, debe notificar por lo menos tres ausencias. Porque al principio el maestro es el responsable de decir, el estudiante entra o no entra. Pero, si ya tú has tratado, yo le decía, ustedes tienen que tratar de ver por qué el estudiante no entra a su clase. Porque a veces hay situaciones que el maestro mismo desconoce. Pero, si él ha

explorado eso, la parte de la intervención del trabajador social será a tiempo. Porque un estudiante que está faltando a la escuela debe tener alguna situación personal o familiar, o de comunidad.

La doctora López expresó que para que el PTSE pueda contribuir a la retención escolar, necesita de la colaboración del maestro y de su acercamiento al estudiante y a la familia para conocer la situación particular que promueve el ausentismo escolar, para tomar acciones a tiempo.

Por su parte, el Prof. Rafael Román Meléndez indicó la importancia de considerar las transiciones en los niveles educativos del estudiante. A tales efectos comentó:

pero ¿hasta qué punto un trabajador social que empieza a trabajar con ese niño no puede seguirlo toda su vida escolar? En la medida en que va en la misma generación, va creciendo, subiendo. Digo yo, sé que es un tema complicado. Pero, quizás la solución no sea que el trabajador social vaya grado por grado y que tengamos escuelas más completas. Por eso fue que yo moví el K al 8, el 9 al 12, porque esos estudiantes no podían permanecer más años en la escuela. Estamos brincando de K a 3, de cuarto a quinto a otra, de sexto a otra. El tema de las transiciones hay que mirarlo mejor. A eso respondió la transformación 90 de eliminar escuela intermedia y mover estudiantes de k a 8 y de 9 a 12 (Román).

El profesor Rafael Román recomendó que, como parte de las estrategias para contribuir a la retención escolar, el PTSE pueda trabajar en los distintos niveles según el estudiante va creciendo para dar seguimiento a su desarrollo y a los servicios que necesita.

De igual forma, argumentó el doctor Rafael Aragunde, en cuanto a que el objeto de intervención profesional de TSE sea el trabajar con la retención escolar, pero añadiendo el marco

desde cual mirar el problema, incluyendo la visión de una sociedad violenta y de los cambios que están ocurriendo en esta. Este expresó:

bueno yo creo que, el grado de violencia que caracteriza la sociedad nuestra, verdad. La llamada deserción escolar. La misma revolución que se está dando en nuestra sociedad, apunta hacia la necesidad de que tengamos un trabajador social presente en nuestra vida académica. Hay una serie de problemas que yo estoy seguro deben ser atendidos por buenos trabajadores sociales, verdad. Es bien cuesta arriba (Aragunde).

Lo expresado por el doctor Aragunde apunta hacia la necesidad de que el PTSE, articule un enfoque más amplio, para dirigirse a atender el problema de retención escolar o exclusión educativa, que, históricamente ha presentado el DE. Las expresiones del doctor Aragunde se vinculan también con los argumentos que los participantes del estudio realizaron en torno a una redefinición del rol del profesional de trabajo social en el contexto educativo actual.

En resumen, los participantes del estudio recomendaron que el primer objeto de intervención con el cual debía trabajar el PTSE para promover el derecho a la educación de los y las estudiantes es con la retención escolar. Para esto, indicaron necesitar de trabajar en equipo con el maestro para intervenir con el estudiante, la familia o la comunidad, una vez el estudiante presenta ausentismo. También se recomendaron que el PTSE pueda continuar ofreciendo los servicios al estudiante según transcurre los niveles educativos, para dar seguimiento a su desarrollo y a los servicios que necesita. Además, sugirieron que el PTSE articule un enfoque más amplio, desde una perspectiva de derechos, considerando el rol que ha persistido en la profesión y estudiando el problema de retención escolar, en el marco del contexto de los cambios acelerados que están ocurriendo en la sociedad y la violencia. Cabe señalar, que esta última

recomendación se vincula al segundo objeto de intervención que fue recomendado por los y las participantes.

En cuanto a la recomendación de que el segundo objeto de intervención sea una redefinición del rol de los profesionales de trabajo social en la escuela, el doctor César Rey Hernández expresó su opinión acerca de, qué se debe considerar para un PTSE que apoye el derecho a la educación de los y las estudiantes. A tales efectos expresó:

yo creo que hay que darle el orden de prioridad que requiere. Yo creo que si no hay una conciencia de cuál es el rol del trabajador o la trabajadora social en la función educativa, pues se pierde, se puede diluir en el bosque. Yo creo que es entender la función medular, al Puerto Rico que tenemos hoy, al proceso educativo que es cuesta arriba por los altos niveles de deserción que hay. ¿Cuál es la función del TS en ese ambiente escolar? ¿Qué recursos tiene? ¿Qué recursos le hacen falta? ¿Cómo lo vinculo al currículo? ¿Cómo lo vinculo al gremio? ¿Cómo lo vinculo a la comunidad? ¿Qué espacio le doy? ¿Qué respetabilidad le doy yo al profesional para que pueda lucirse y tener una convocatoria?, porque si lo margino en una silla, en una oficina en la esquina del, así va a ser el tratamiento de la comunidad. (Rey).

El doctor Rey expresa que para un PTSE que apoye los derechos educativos de los y las estudiantes se debe repensar el rol que debe cumplir el PTSE en la función educativa, según el contexto actual.

En contraste, el profesor Rafael Román Meléndez, exsecretario de educación, expresó su opinión en torno al proceso de redefinición del rol necesario del TSE para la promoción de los derechos educativos del estudiante. A tales efectos señaló:

yo creo que tenemos que mirarlo y comenzar a mirar los datos. ¿A quiénes estamos sirviendo escuela por escuela? ¿Cuál es el perfil? y lo traigo por lo siguiente. Quizás soy un poco idealista. Pero hay que tener el perfil de cada escuela, para mirar cual es el perfil del trabajador social que vamos a enviar a ella. Yo sé que hay muchísimos trabajadores sociales que se han esforzado o le interesa mucho dar ese servicio social comunitario. Pero, también tengo trabajadores sociales que tienen una experiencia técnica impresionante. Entonces, en la escuela tal, ¿A quién necesitas?, al enfoque comunitario o a ese trabajador social clínico que conoce dónde está aquel donde está el otro. Yo he tenido ese tipo de experiencia con distintos trabajadores sociales. Así que, hay que mirar cómo comenzamos a asignar recursos a base de necesidades (Román).

El profesor Román, exsecretario del DE enfatiza la necesidad de que en la asignación de los profesionales de trabajo social a las escuelas se pueda considerar el perfil de la escuela y determinar si esta requiere de un profesional de trabajo social escolar, que se especialice en un rol clínico o de un rol comunitario, para la atención de las necesidades de la comunidad escolar.

De igual forma, opinó la ex supervisora Anna Crespo, ex supervisora del PTSE, quien señaló que, para establecer el objeto de intervención profesional del PTSE en este tiempo, se requiere de una redefinición o reconceptualización del rol del profesional de trabajo social en las escuelas. A tales efectos expresó;

wow, que lo que pasa es que para eso que tú estás diciendo, [¿Cuál debe ser el objeto de intervención, si queremos que el estudiante se eduque?"] eso es bien macro, y eso requeriría que a todos los niveles se pudiera mirar de una manera distinta al trabajador social escolar y, la labor que ejerce en una escuela. Porque, yo creo que hay mucho que puede aportar el Trabajador Social. Pero, cuando hablamos de política pública nosotros

no tenemos mucha inherencia en esa política pública realmente, excepto para decir como trabajadores sociales, esto, esto, y esto. Pero, en términos del derecho a la educación, yo diría que es el Trabajador Social, quien puede ser un vocero para dejar saber a las diferentes estructuras de este sistema, cuáles son las verdaderas necesidades de esos estudiantes y de esas familias. (Crespo).

La ex supervisora Anna Crespo argumentó acerca de la necesidad de repensar una definición de lo que es ser un profesional de trabajo social escolar atemperado a estos tiempos, y que sea portavoz de las necesidades de los estudiantes al propio DE, el cual, a su vez, considera debe actualizarse más a este tiempo.

Una de las participantes del grupo focal ofrece su recomendación en torno al objeto de intervención que debe configurar el profesional de TSE. A continuación, sus expresiones:

fijate ahora hablando cuando mencioné lo del proyecto político, rápido me vino Raquel Seda, pero más que Raquel Seda, es la aportación histórica que hacen Doña Carmen y Raquel, en términos del trabajo social. De vincularte, toda esta mañana lo que hemos estado hablando, con la A.N.T.S. Cuando este grupo se va en el '73, a fundar la A.N.T.S y se salen del Colegio. En un momento, lo que fueron fue a aportar a una base, a una orientación de un proyecto profesional, después de todo ese movimiento de reconceptualización. Donde era Doña Carmen y ahora Raquel. Tú sabes, entonces cuando tú hiciste esa pregunta, cómo tener un proyecto, Raquel aporta a esto y me da como un sentimiento que la vi. La vi a ella de hecho. Entonces no puede haber un Programa de Trabajo Social, por eso esa carta se queda tan corta, desvinculada totalmente. Se queda tan corta porque no integra esto que el Trabajo Social, las primeras, sale de la vinculación con la comunidad, con los fines que era, con los propósitos de transculturación y todo eso

era de la comunidad y ahora está ajeno. Entonces, no solamente eso, eso lo tiene que hacer salud, integrar a las comunidades y no estamos hablando de la geográfica, integrar a todo el mundo en estos procesos de formación de política pública, por los menos lo que son, lo que se quiere (TSEGF-5).

La participante del grupo focal señaló que el objeto de intervención debe estar constituido por el trabajo social con la comunidad y la promoción de su participación e integración en la formación de las políticas que le son pertinentes.

De manera similar, una de las participantes del grupo focal, presentó su punto de vista en cuanto al tipo de enfoque necesario como marco de referencia para el objeto de intervención de los profesionales de trabajo social. Al respecto, la participante de grupo focal expresó lo siguiente:

[...] y desde unas perspectivas de derecho, de ciudadanía, de participación, o sea, enfocarnos en eso. Porque ahora mismo está enfocado en el individuo, que es el problema, y sacarnos un poco de que estamos allí para ayudar. Hay que cambiar el enfoque completo, o sea, esa percepción. Porque de acuerdo con la percepción va a ser tú trabajo y el impacto que vas a tener en esa comunidad escolar. Y concurro que los proyectos, el trabajo con la comunidad escolar, eso es importante. Que los mismos estudiantes, puedan ver cuál es el proyecto de nosotros como comunidad escolar. Hacia dónde vamos, hacia dónde nos dirigimos (TSEGF-6).

La expresión de la participante de grupo focal, además de dirigirse hacia que el PTSE utilice una perspectiva de derechos en su intervención profesional, también reconoce la importancia de reconceptualizar el rol que ha persistido en la profesión.

En resumen, en cuanto a la redefinición del rol de las profesionales de TSE, como segundo objeto de intervención recomendado, los entrevistados expresaron que el rol del PTSE debe estar alineado a la función educativa, definiendo si la escuela requiere un rol clínico o comunitario, alineado a las necesidades de cada nivel educativo, a partir del contexto actual. También recomendaron que el rol del PTSE sea uno de trabajo social comunitario, desde una perspectiva de derechos y que promueva la participación e integración en la formación de políticas que le son pertinentes.

Finalmente, los participantes del estudio generaron un tercer aspecto que debiera ser un objeto con el cual debe intervenir el profesional de TSE. En este caso, sugirieron la importancia de que se ajuste aquellas áreas que constituyen la carga de trabajo de los profesionales de TSE e identificaron aspectos que merecen una revisión en la política pública, tales como reducción de matrícula, de casos y de funciones a realizar. Relacionado con lo anterior, el doctor César Rey, argumentó en torno a la designación de las matrículas a ser atendidas por los profesionales de trabajo social escolar. A continuación, sus expresiones:

todo depende de la ubicación, el contexto social. Para mí sería bien arbitrario decir un número. Pero, yo creo que hay comunidades que ameritan que, aunque sean 300 estudiantes, necesitan cinco trabajadores sociales por la comunidad en la que está inserta, versus, comunidades que pueden trabajar con esos 250. Bueno, a mí me parece una exageración, en cualquier liga. No hay manera eficiente de trabajar, comunidades problemáticas o no problemáticas, con esa cantidad de gente. Yo creo que, si se redefine el rol de ustedes en la comunidad escolar, a lo mejor se puede trabajar, esos números con otra perspectiva. Yo creo que aquí la responsabilidad es de la comunidad. Si ustedes capacitan, adiestran y reflexionan y si el resto de la comunidad directiva responde a eso,

yo creo que ustedes pueden hacer una labor mucho más eficiente. Pero si se lo zumban todo al trabajador social o a la trabajadora social, olvídense, ustedes no van a acabar nunca. Yo creo que eso es un proceso de conciencia, de apropiarse de lo que nos toca a nosotros para que la labor suya sea la más adecuada (Rey).

En cuanto a la cantidad de matrícula, el doctor Rey, opinó no establecer una cantidad específica de matrícula, porque la necesidad de TSE puede depender más de la complejidad de la escuela, que de la cantidad de estudiantes. Si, enfatizo la necesidad de reconceptualizar el rol del PTSE y vinculo la necesidad de la integración de la comunidad escolar para un trabajo social más efectivo.

Por su parte, en cuanto a las condiciones laborales, la doctora Marilú Cintrón opinó acerca de la reducción de matrícula y añadió otros aspectos necesarios. Expresó lo siguiente:

bueno, yo pienso que nosotros todos desde un punto de vista o de otro contribuimos a validar el derecho de los estudiantes a la educación. Ahora bien, si tú me preguntas qué recomendaciones concretas, como te digo, reducir la matrícula que atienden los trabajadores sociales. Yo pienso que eso es muy importante. De igual manera, el facilitar el que los TS tengan los espacios para que unos trabajen con las áreas de prevención y otros con áreas más específicas en términos de la intervención ya a nivel secundario.

También entiendo que una recomendación sería que la supervisión y la consultoría con los trabajadores sociales en las escuelas fuese más consistente y fuese más recurrente.

¿Porque sabes qué pasa?, Que nosotros tenemos mucho trabajador social nuevo, muy bien instruidos, verdad, en términos académicos, pero con muy poca experiencia para trabajar con unas situaciones bien difíciles. (Cintrón).

La Dra. Marilú Cintrón reconoció que hay que reducir la matrícula, dividirse las tareas de prevención e intervención. (para esto se requeriría asignar más de un profesional de trabajo social) y el nombramiento de alguna posición como supervisor o facilitador que ofrezca servicios de consultoría a los profesionales de TSE.

Otra de las participantes del grupo focal, opinó sobre el exceso de funciones en la política pública del PTSE. La participante de grupo focal se expresó y recomendó lo siguiente:

yo opino que hay que volver a las funciones básicas y es que hay demasiadas funciones. Pienso que como dije al principio. Sí, colaboramos en muchas cosas, pero no hay que establecer una política para decir en qué cosas vamos a colaborar, como funciones, porque son colaboraciones, en la medida en que se den, que puedan. Pero si lo establecen en las funciones, pues, verdad se va a esperar que se haga así. Así que creo que hay que volver a las funciones básicas del Programa. Revisar las cartas circulares antiguas y volver a las bases (TSEGF-3).

La participante de grupo focal argumentó que se debe reducir la cantidad de funciones asignadas a los profesionales de TSE y revisar cartas circulares anteriores para establecer unas funciones básicas.

En resumen, en cuanto al tercer objeto de intervención de las condiciones laborales de los profesionales de TSE, los participantes recomendaron reevaluar la reducción de matrícula, y de funciones, así como el nombramiento de alguna posición como supervisor o facilitador que ofrezca servicios de consultoría al PTSE y revisar las cartas circulares del PTSE anteriores para establecer unas funciones básicas.

Política pública del PTSE, medios, instrumentos y recursos de trabajo y derechos educativos. Esta subcategoría se estableció para conocer las recomendaciones de los

participantes del estudio en cuanto a cuáles debieran ser las condiciones o las mediaciones, medios instrumentos o recursos, para promover el derecho a la educación de los y las estudiantes. Los y las entrevistadas generaron distintos medios e instrumentos que son necesarios para que el PTSE pueda cumplir con los procesos de trabajo requeridos en la política pública. La mayor parte de los y las participantes del estudio expresaron que entre los medios o instrumentos que debe revisar e incluir en la política pública del PTSE son los aspectos relacionados a las matrículas en las escuelas, las facilidades y materiales para realizar su trabajo, incluir presupuesto para gastos del PTSE, desarrollo profesional, y la asesoría a los directores sobre el funcionamiento del PTSE; mejorar las condiciones salariales, tiempo accesible para ofrecer las actividades a los y las estudiantes y coordinación de procesos de prácticas supervisadas de estudiantes de trabajo social desde los primeros años de estudio.

En cuanto, a cuáles deben ser las mediaciones, los medios, instrumentos o recursos para promover los derechos educativos de los y las estudiantes, las ex supervisoras entrevistadas expresaron la necesidad de establecer una cantidad de matrícula que sea razonable para que el profesional de trabajo social pueda atender las situaciones.

La señora Gloria Collazo, argumentó que la cantidad de matrícula que sea atendida por el profesional de TSE esté entre los 250 a 300 estudiantes. En cuanto a la cantidad de casos que pudiera ser manejable para los profesionales de trabajo social informó que pudiera ser de 30 a 35 casos. Por su parte, la doctora Marilú Cintrón recomienda menos cantidad de matrícula. A continuación, su verbalización;

[...] no, en el caso nuestro yo te diría, o sea 150 por matrícula, porque tú puedes trabajarlos, pero no lo puedes trabajar como casos individuales. Entonces tendrías que trabajarlos como en una modalidad de grupo. ¿Porque realmente quien puede trabajar 150

casos?, ¿Dime? nadie. Nadie, es más ¿Quién puede trabajar con treinta? Te tienes que dedicar, es difícil. Entonces, yo no creo que un trabajador social debería tener más de 150 a 200 estudiantes de matrícula. Por eso, como te dije al principio, me puse bien contenta cuando vi que iban dos trabajadores sociales para las escuelas y que hay escuelas donde incluso hay tres trabajadores sociales. Lo que yo no acabo de entender es, por qué entonces no los dividen para que haya grupos de tratamiento y haya prevención, porque un trabajador social no puede hacer todo a la vez. Uno solo no puede (Cintrón).

D manera similar, una de las participantes del grupo focal explicó la relevancia de que cada escuela tenga dos profesionales de TSE, como mínimo y realizó una recomendación relevante para determinar la cantidad de profesionales de trabajo social que necesita la escuela. A tales efectos expresó:

realmente, yo creo que hace falta más de un segundo trabajador social en las escuelas. Esto debe ir acorde a las situaciones de la escuela. No debe ser uno en ninguna. Deberían de ser más de uno, sí. Viendo la complejidad de cada escuela. Y para eso está el estudio de necesidades. El director lo utiliza en el SIT también. O sea, entonces, ¿Qué hacen de verdad con la estadística? Mi experiencia es que los datos estadísticos se usan para propuestas nada más. Mi experiencia mientras estuve. Pues, se usó este dato para justificar propuestas de valores, para justificar propuestas de mediación, para justificar propuestas de cultura de paz. Pero, no, utilícelo para nombrar a los recursos que necesita cada escuela para poder ejercer la función y para que ese estudiante de verdad pueda tratarse en todo, biopsicosocial, como dice nuestra política pública (TSEGF-7).

La participante del grupo focal trajo a consideración la necesidad de que nombren dos plazas de profesionales de trabajo social en las escuelas, para poder brindar los servicios

adecuadamente, utilizando los estudios de necesidades para determinar la cantidad de profesionales de TSE necesarios en la escuela.

En resumen, en cuanto a la subcategoría de medios, instrumentos y recursos para la promoción de los derechos educativos del estudiante las ex supervisoras y participantes de grupo focal recomendaron que para que el PTSE pueda promover el derecho a la educación de los y las estudiantes, las matrículas de estudiantes debieran ser entre 150 a no más de 300, considerando la complejidad social de la escuela y la comunidad. En cuanto a los casos razonables a ser atendidos, indicaron que de 30 a 35 casos son recomendables, por la naturaleza de las situaciones que se atienden en la escuela. También recomendaron hacer uso del estudio de necesidades del PTSE para justificar la cantidad de plazas que son necesarios en la escuela, en cuyo caso indicó que no deben ser menos de 2 plazas por escuela.

Cabe señalar que, en esta subcategoría de los medios, instrumentos, se consideran los recursos que son necesarios para que el PTSE pueda realizar su trabajo. Acerca de la recomendación de que en la política pública del PTSE se establezcan los recursos de facilidades y materiales necesarios para los profesionales de TSE, los y las entrevistadas hicieron una descripción de lo que puede incluir cada uno de estos. En primer lugar, la ex supervisora Anna Crespo indicó lo siguiente:

yo no quiero ser soñadora, pero necesita que le den los materiales básicos para poder funcionar. Los materiales básicos de papel, de tinta, de computadora, de tener accesibilidad, acceso a fotocopidora, acceso a fondos para poder hacer actividades con los niños, eh acceso a un buen desarrollo profesional, pero dentro del contexto que se encuentre. No que vengan porque alguien pensó que esto es lo que conviene, sino que,

que, realmente se esté mirando, qué le hace falta a un trabajador social escolar para hacer su trabajo bien.

Entre los medios y los recursos, los y las participantes identificaron la necesidad de tener un presupuesto asignado a los profesionales de TSE. La ex supervisora Inés Rivera Colón, argumentó:

[...] que nos den recursos de trabajo. Aquí, yo veía hace un rato a Deborah, y me mostraba en su celular lo que hizo en una escuela, como un proyecto de derechos humanos, Deborah que es parte de la Junta, Fontánez. Yo le digo, ¿Tú conseguiste auspicios? O sea, eso cuesta, lo que ella me mostró, cuesta y entonces muchas veces es sudor y sacrificio y horas aparte, como si nos dieran un poquito, o sea, presupuesto, vamos al presupuesto del consejo escolar. Pues mira que la ley dice, de este presupuesto, el X por ciento va a ser para los servicios de ayuda, no me dejes a Trabajo Social solo. Trabajo social, consejería, si está enfermería, la biblioteca. Pero, que haya un presupuesto establecido y que el TS pueda recurrir, yo hago una requisición, necesito esto y hay presupuesto.

Por otro lado, la ex supervisora Carmen J. Rivera presenta otro aspecto que se convierte en un espacio de mediación importante para que el profesional de TSE pueda realizar el trabajo.

A tales efectos expresó:

yo quisiera tener, como básico, un espacio propio para una intervención adecuada. Adicional, a que no es material, pero si importante que se tenga un respeto a unas intervenciones grupales, sean preventivas o terapéuticas donde yo pueda darle seguimiento a ese grupo. Y que los estudiantes no se perjudiquen, porque si estás con el TS, “Tú eres responsable de los materiales que te perdiste esa hora”. Que se respete y se

vea en ganancia. Espérate, estuvo con el TS, ese tiempo es valioso porque es para ayudarlo en la vida, que el maestro pueda ser flexible, “pues la tarea de hoy la haces mañana y no ponernos, verdad, en esa situación incómoda para el nene, “ah, pues no estoy con la TS, porque me atraso” (Rivera).

La señora Carmen J. Rivera trajo a consideración la necesidad de que los profesionales de TSE cuenten con un espacio físico para reunir a los estudiantes en grupo y enfatizó en el apoyo al estudiante de parte del maestro proveyendo materiales de la clase para que los estudiantes no se atrasen y puedan tener la información discutida mientras estuvieron en la actividad con el PTSE. En cuanto a este aspecto es importante señalar que esta falta de apoyo a las actividades del PTSE, puede ser el resultado de una falta de reconocimiento de la pertinencia de los servicios del PTSE para el estudiante y la escuela y la percepción de que los servicios del PTSE, son secundarios o subsidiarios al área académica, lo cual el maestro ha internalizado como la prioridad de la agencia. Esta situación, es un ejemplo de las relaciones de poder que ocurren al interior de la escuela y constituyen una forma de opresión no tan solo para el estudiante, sino para el propio profesional de TSE, por cuanto se interfiere en sus procesos de trabajo y en los procesos de intervención propuestos con el estudiante y la familia.

Otra de las recomendaciones de una de las ex supervisoras, en cuanto a las mediaciones y los recursos estuvo dirigida a mejorar las condiciones salariales de los profesionales de TSE. En este caso, la doctora Marilú Cintrón argumenta al respecto:

yo pienso que una de las cosas que hay que atender y que hay atemperar son los aspectos de paga. Tú sabes, el incentivo económico por la cantidad de trabajo que hace un TS, y los maestros, pero en el caso que nos corresponde es el del TS, que hace un TS, la preparación académica que debe tener, la certificación, la madre de los tomates, o sea,

para mil cuánto es, ¿setecientos pesos es que empiezan? Eso es una falta de respeto, eso es una falta de respeto. Y yo pienso que ahí hay que empujar el carrito, y el carrito lo tienen que empujar desde las estructuras que cobijan a los TS, tú sabes, porque todo es no, que, si vamos a hacer esto que si aquello, pero vamos, ¿Dónde está el movimiento, ¿Dónde está el movimiento? Porque, yo llevo años escuchando la misma cosa, ¿la misma cosa, ¿Dónde está el movimiento?

La doctora Marilú Cintrón señaló que los profesionales de TSE deben recibir una compensación justa por el trabajo que realizan, que incluyan el pago de dieta o millaje que reciben los profesionales en otras dependencias.

En síntesis, en cuanto a los medios, instrumentos y recursos para la promoción de los derechos educativos del estudiante, las ex supervisoras y participantes de grupo focal recomendaron que para que el PTSE pueda realizar sus procesos de trabajo, las matrículas de estudiantes debieran ser entre 150 a no más de 300, considerando la complejidad social de la escuela y la comunidad. En cuanto a los casos razonables a ser atendidos, indicaron que de 30 a 35 casos son recomendables, por la naturaleza de las situaciones que se atienden en la escuela. Otra de las participantes del grupo focal señaló que se debe utilizar el estudio de necesidades del Programa de Trabajo Social para justificar la cantidad de plazas de profesionales de trabajo social que son necesarios en la escuela, en cuyo caso indicó que no deben ser menos de dos plazas las que se nombren en por escuela.

En cuanto a los medios y recursos materiales los participantes recomendaron que los profesionales de TSE deben tener espacios de oficina adecuados, buena iluminación, ventilación propia, teléfono y promueva la confidencialidad. Para realizar actividades, deben contar con el apoyo del maestro proveyendo materiales de la clase para que los estudiantes no se atrasen. En

cuanto a los recursos materiales establecieron que se deben tener los materiales básicos como papel, tinta, computadora, fotocopidora, acceso a fondos para poder hacer actividades con los niños. Como parte de los recursos, también se recomendó que los profesionales de TSE cuenten con un presupuesto para la realización de actividades. También se recomendó alguna capacitación para los directores escolares, para poder orientarlos acerca de las funciones del PTSE, para aportar al entendimiento del trabajo y promover relaciones de trabajo en equipo, que resulten en apoyo al trabajo del PTSE. Otro aspecto fundamental que fue recomendado es que los profesionales de TSE deben recibir un salario y compensación justa por el trabajo que realizan, que incluyan el pago de dieta o millaje y que esto debe contar con el apoyo del Colegio de Profesionales de Trabajo Social de Puerto Rico, como organización que representa a los profesionales de trabajo social escolar

Política pública del PTSE, finalidad del programa y derechos educativos. Esta categoría se seleccionó a priori para poder conocer las recomendaciones de los y las participantes del estudio, en cuanto a cuál sugieren que sea la finalidad del PTSE, para la promoción de los derechos educativos de los estudiantes. En general, la mayor parte de los entrevistados coincidieron en la necesidad de que la finalidad sea establecida, mediante una redefinición de lo que debería ser el rol del trabajo social en el contexto educativo.

Los y las participantes del estudio identificaron diferentes dimensiones que se deben de considerar para esta redefinición conceptual. Dos de las ex supervisoras entrevistadas señalaron que la finalidad del PTSE en la escuela debe ser evitar la exclusión educativa, trabajando en el mejoramiento del ambiente escolar y social.

La doctora Ángeles López Isaías, una de las ex supervisoras que laboró en la década de los '80 y '90, hizo referencia a que la finalidad de los profesionales de TSE sea trabajar con el ambiente escolar, entre otras recomendaciones. A continuación, sus expresiones:

yo creo que es proveer el ambiente escolar, social y educativo, para que esos estudiantes sientan que tienen un porvenir, o sea, si tú no preparas ese ambiente escolar social, educativo, el estudiante, no, va a ver la educación, como una oportunidad ni como una necesidad. Él lo va a ver pasar por allí. Yo por eso creo que estos proyectos y cosas que se pueden realizar y salen en las escuelas pueden mejorar muchísimo. Que el trabajador social también puede aportar a través de estudios de diferentes áreas que entienda que están afectando. Pues pueda hacer un estudio y presentarlo y traer una propuesta. Ayudar. (López).

En esencia, la doctora López expresó la importancia de que el profesional de TSE contribuya al mejoramiento del ambiente escolar y social, para que el estudiante pueda entender la escuela como una oportunidad para desarrollarse y crearse una vida futura. También recomendó que se realicen proyectos especiales con los y las estudiantes, que promuevan su motivación. Además, indicó que es importante que el profesional de TSE pueda contribuir con estudios de investigación y propuestas.

De manera similar, la ex supervisora Anna Crespo señaló que la finalidad del profesional de TSE debe ser trabajar con la exclusión educativa y con la cultura escolar. A continuación, verbalizó:

bueno, los estudiantes han dicho, por ejemplo, no sé si estás familiarizada con el Proyecto CASA, que inició cuando estaba el Doctor Aragunde. Los estudiantes han dicho que la escuela es la que los expulsa a ellos. Que, no es que ellos sean desertores, es la escuela la

que los hace irse. Por lo tanto, yo entiendo que tenemos que enfocarnos en los adultos que estamos en el sistema. Así, yo creo que el programa de trabajo social se beneficiaría en enfocar, no solamente en el estudiante y en su familia, sino también en trabajar con los profesionales que trabajan con esos estudiantes. De hecho, refiriéndome a los maestros, a la comunidad escolar en que se encuentra ese estudiante, para que ellos puedan entender la situación de los estudiantes (Crespo).

La señora Anna Crespo se expresó en torno a un proyecto en que se encuentra trabajando acerca del concepto de *culture shift*, el cual se refiere a conocer la cultura de la escuela y ver qué aspectos se necesitan mejorar para el beneficio del estudiante. La señora Anna Crespo explicó la importancia de ver la escuela como un grupo particular y enseñarle a identificar cual es la cultura de la escuela. La Sra. Crespo verbalizó:

se le ayuda a ver como tú lo haces, más bien. Los instrumentos, el modelo, las prácticas. Se le ayuda a ver eso. Pero, cómo la pones en práctica. Cómo tu cultura va a estar basada en tu cultura, con lo que tú identificas. Así que lo primero que haces, es mirar cómo es la cultura de la escuela, como esa cultura de la escuela aporta al estudiante. Entonces luego, vamos a mirar ganancias rápidas que han funcionado en otros lugares. Vamos a mirar grandes ideas, que podemos poner en función. Vamos a hacer un plan de grandes ideas y de ganancias rápidas, que nosotros podamos ver. Y entonces eso se está trabajando. Se está tratando de desarrollar unos equipos con las escuelas en *improvement* (Crespo).

Con sus expresiones, la señora Anna Crespo enfatiza en que la escuela tiene que conocer su cultura, cuál es la cultura escolar presente y cuál es la cultura que aspiran tener, para mejorar el ambiente educativo y social de la escuela. Según explicó la señora Crespo, los profesionales de TSE pueden aportar en este proceso. Esto contribuiría a mejorar el ambiente escolar, lo cual

aumentaría el sentido de bienestar de cada uno de los componentes de la escuela y mejoraría la retención escolar.

Un segundo aspecto en el que los y las participantes del estudio consideraron necesario que se trabaje, como parte del establecimiento de la finalidad del PTSE, es en torno a crear conciencia del valor de los profesionales de trabajo social en la escuela y de la responsabilidad de la comunidad en colaborar con el trabajo de estos profesionales, así como la necesidad de entender el rol y cultivar el respeto a los profesionales de TSE. A tales efectos se expresó una participante del grupo focal:

el trabajador social escolar Rosa, es, wow, es un profesional en términos generales bien competente. Podemos trabajar en una elemental o una superior, en los tres niveles a la vez con estudiantes con necesidades especiales, pero también es un profesional resiliente. Ya es tiempo que se nos trate con respeto. Somos docentes, pero no somos maestros. Somos profesionales de la conducta y yo sé que los colegas en otras agencias también tienen sus luchas, pero yo estoy en el escenario educativo al igual que ustedes y nos merecemos ya la consideración que, por ser trabajadores sociales profesionales, porque no somos aprendices ni, aunque llevemos un año. Somos personas que nos hemos preparado y hemos estudiado. Espero algún día que dentro de la política pública sencilla que se vaya a redactar, permee ese respeto y ese valor hacia nuestra profesión (TSEGF-3).

La participante del grupo focal reiteró la importancia de que se trabaje en el reconocimiento del valor del trabajo de los profesionales de trabajo social en la escuela y que esto se interprete en la próxima revisión que se realice de la política pública del PTSE. De igual forma, argumentó el doctor César Rey Hernández, quien apuntó a la necesidad de cultivar el

respeto y el entendimiento del rol de los profesionales de trabajo social en el contexto educativo.

El doctor Rey argumentó al respecto:

creo que igualmente el respeto, a la dimensión del trabajo social, se tiene que cultivar desde otros ambientes. No estrictamente desde la Escuela de Trabajo Social. Yo creo que aquí hay una desinformación del rol de ustedes como profesionales. Pienso, que la infraestructura limitada de personal también es otra. [...] O sea, las Escuelas de Pedagogía deben saber cuál es el rol del trabajador social, desde el día uno, verdad. Y entender las dinámicas que corresponden a una comunidad escolar. Yo creo que eso se deja a la suerte de cada comunidad (Rey).

El doctor Rey recomienda que se trabaje hacia el entendimiento de cuál es el rol de los profesionales de trabajo social y que desde la Facultad de Educación se trabaje la comprensión de lo que es rol del profesional y conozcan las dinámicas que ocurren para que los y las estudiantes de la facultad de educación puedan reconocer y comprender éstas

Con relación al entendimiento del rol de los profesionales de trabajo social, el doctor Rey, explicó:

yo creo que, si se redefine el rol de ustedes en la comunidad escolar, a lo mejor se puede trabajar esos números con otra perspectiva. Yo creo que aquí es responsabilidad de la comunidad. Si ustedes capacitan, adiestran y reflexionan y si el resto de la comunidad directiva responde a eso, yo creo que ustedes pueden hacer una labor mucho más eficiente. Pero si se lo zumban todo al trabajador social o a la trabajadora social, olvídense, usted no va a acabar nunca. Yo creo que eso es un proceso de conciencia, de apropiarse de lo que es que nos toca a nosotros, para que la labor suya sea la más adecuada (Rey).

El doctor Rey también especificó que el rol que debería asumir el profesional de TSE en la comunidad escolar debe basarse en adiestrar y capacitar la comunidad para que se integre en los aspectos que hay que trabajar en la escuela y que los profesionales de TSE puedan asumir un rol de promotor de integración de la comunidad escolar, para que puedan comprometerse en trabajar aquellos asuntos que impactan el ambiente, la seguridad escolar y algunos otros aspectos que puedan estar afectando el que se garantice un clima escolar apropiado, seguro, que prevenga situaciones que tengan un impacto en la retención escolar de los y las estudiantes.

De forma similar, a lo expuesto anteriormente, por el doctor César Rey, la ex supervisora, Carmen J. Rivera argumentó la importancia del trabajo en equipo para poder cumplir con la finalidad de los servicios de trabajo social en la escuela. A tales efectos argumentó:

sí. La finalidad de nuestro trabajo es hacer que cada niño sea feliz y en la medida en que el niño sea feliz, esto es un trabajo de equipo. Yo puedo hacer esa intervención y ser el adulto significativo para ese menor, pero los frutos serán mejores si la gente se une, al esfuerzo social que realiza el trabajador social, que tanto el maestro como el director y toda otra persona, abone a dar el apoyo, a sensibilizarse con cada estudiante, con cada familia (Rivera).

La señora Carmen J. Rivera reiteró la necesidad de que los que componen la comunidad escolar puedan trabajar en equipo y apoyar las acciones y gestiones profesionales del trabajador social.

En las narrativas anteriores se ha planteado la importancia de que el profesional de trabajo social asuma un rol catalizador, para trabajar en conjunto con la comunidad escolar. En cuanto a la importancia de seleccionar el perfil del profesional de TSE adecuado, varios participantes de la investigación sugirieron que se debe construir una visión del profesional de

TSE como político, crítico, cuestionador de políticas y analista del contexto comunitario, trazando metas del proyecto que quieren lograr como comunidad. Al respecto de esta visión, una de las participantes de grupo focal señaló:

fíjate, ahí con esto y de lo crítico, lo que dice Raquel [Seda] en el ensayo de la conferencia de Arecibo, que menciona que el trabajo social tiene que contribuir al pensamiento crítico. Y hay que buscar cómo dentro de una visión integrada con la docencia, con todo el personal escolar, nos adiestramos o creamos según se crea el adiestramiento para toma de decisiones, para autoestima, desarrollar reflexiones sobre lo que es el pensamiento crítico, herramientas para análisis de la realidad. [...] Yo creo en la organización con el TSE. Tiene que desarrollar también destrezas en el estudiantado. Además de pensar y analizar, saber cómo organizarse, juntarse colectivamente, talleres, cosas, no es que tiene que ser una estructura. Ahora, hay que tener mucho cuidado porque estas movilizaciones nos han demostrado que la gente surge y que hay sujetos históricos aquí. Ahora, como tu ubicas eso, aprovecha esta onda para discutir también que la educación se puede cambiar empezando con lo que tienes y no dejar que se te vaya. Y el país en términos generales, yo creo que también desde la escuela se tiene, se hay que buscar cómo, cómo hablar de un proyecto de país, en el nivel que corresponde y en las particularidades (TSEGF-5).

Una de las participantes del grupo focal se expresó en torno a la necesidad de que los profesionales de TSE puedan promover el pensamiento crítico en la escuela, preparando adiestramiento que integre la comunidad escolar, que se desarrollen discusiones sobre lo que es el pensamiento crítico, lo que es el análisis de la realidad, lo que es la dialéctica y el movimiento contradictorio de la realidad, discutir asuntos pertinentes a la escuela y crear un sentido de que

pueden trabajar como una comunidad para lograr los cambios que entiendan son necesarios y que puedan desarrollar un compromiso de luchar por no perder lo que se tiene. La participante recomienda que la redefinición del profesional de TSE se construya basado en un rol político, crítico, cuestionador de políticas y de analista del contexto comunitario, trazando metas del proyecto que quieren lograr como comunidad. Y que se realicen talleres en los que se incluyan los y las estudiantes, para que desarrollen estas destrezas de análisis y compromiso de trabajo por la comunidad y con los adultos puedan desarrollar discusiones relacionadas a qué aspectos queremos mejorar incluso al nivel del país.

La recomendación de la participante es congruente con lo que se discute en la literatura acerca de la necesidad de que los profesionales de trabajo social puedan asumir un rol crítico de la realidad y de los procesos en que se inserta, igualmente analizando la realidad desde la dialéctica, cuestionando los procesos que ocurren a diferentes niveles, aprendiendo a conocer el movimiento contradictorio de la realidad, reconociendo posibilidades de lucha con la comunidad para el logro de aspectos que les beneficie a los y las estudiantes y a la escuela.

De igual forma, otra participante del grupo focal se expresó en torno a la necesidad de construir una visión política del rol del profesional de trabajo social en las escuelas. A tales efectos expresó:

porque el trabajo social es político y muchas veces la Academia, sí porque hay muchas escuelas de trabajo social. Ahora mismo, a veces la visión que se tiene de lo que es trabajador social escolar, todavía están pensando en el trabajador social escolar de los años...y entonces tienen una concepción y una percepción equivocada de lo que es un trabajador social escolar. Que en estos foros lo hemos planteado. Sirviendo de enlace de práctica de estudiantes de trabajo social, llegan y dicen, ¿Pero, esto es TSE? Sí, esto es

TSE e inclusive recuerdo que uno de los estudiantes, con eso mismo el proyecto este de *Character Counts*, que ellos me miraban así y yo les decía. No, esto es así, así, esto no lo voy a poner y esto lo voy a omitir, y entonces no, porque por ahí viene la directora del programa de los valores y yo dije, no. Yo les decía a los practicantes, esto es trabajo social, político, crítico. Tú tienes que analizar, tú tienes que criticar. No me puedo quedar, como decía Raquel Seda “Voy a ser mero repetidor de las políticas del Estado o ¿qué voy a hacer” (TSEGF-6).

De manera similar a la participante anterior, esta participante de grupo focal también se expresó acerca de la importancia de que los profesionales de TSE asuman un rol político, de asumir posturas críticas cuando sea necesario, que pueda actualizarse hacia las estrategias que se requieren hoy día. También hizo referencia al planteamiento de la doctora Raquel Seda, de no ser un mero repetidor de políticas, sino de asumir reacción a éstas, en beneficio de los que se ven afectados por la política.

Cabe señalar, que las dos participantes del grupo focal anteriores recomiendan que la promoción de los derechos educativos de los y las estudiantes, se constituya a partir de un rol político, crítico, cuestionador de políticas y de analista del contexto comunitario, trazando metas del proyecto que quieren lograr como comunidad.

Finalmente, dos ex supervisoras hicieron recomendaciones dirigidas a procesos administrativos en cuanto a la finalidad del PTSE. Además, una participante de grupo focal hizo referencia a que el PTSE de nivel central, en su proceso de revisión y redacción de la nueva política pública del programa, considere las recomendaciones que fueron preparadas en el año 2018, por el Comité de TSE de la Comisión de Condiciones Laborales, del Colegio de Profesionales de Trabajo Social de Puerto Rico. La doctora Mabel López, presidenta en aquel

momento, y otros representantes del Colegio de Profesionales de Trabajo Social de Puerto Rico, hicieron entrega de un borrador de política pública a la doctora Julia Keleher, exsecretaria del DE, para que fuera utilizado en la revisión de la política pública del PTSE.

En resumen, los participantes del estudio expresaron que la finalidad del PTSE debe dirigirse a trabajar con aquellos aspectos que contribuyen a la inclusión educativa. Entre estos aspectos señalan tres dimensiones fundamentales. En primer lugar, de trabajar con el ambiente y la cultura escolar, integrando los diferentes componentes de la escuela y estableciendo un proyecto de comunidad escolar. La segunda dimensión expresada fue, entender el rol de los profesionales de TSE desde el interior y exterior de la escuela, y crear conciencia del valor del PTSE, cultivando el respeto mediante la política pública y enfocar en la colaboración de la comunidad escolar en los procesos de trabajo del profesional. La tercera dimensión que expusieron los participantes fue construir una nueva visión del rol del profesional de TSE, como un rol político, crítico, cuestionador y analista de políticas y de trabajo con la comunidad.

Capítulo V Reflexiones Finales y Recomendaciones

Este capítulo tiene la finalidad de abordar los resultados del análisis de las legislaciones educativas estatales y federales, las cartas circulares o políticas públicas y manuales del Programa de Trabajo Social Escolar (PTSE), las entrevistas y grupos focales realizados, a la luz de la revisión de la literatura consultada, marco conceptual aplicado, así como el propósito y objetivos de la investigación, para poder dar respuesta a las preguntas de investigación establecidas.

Los objetivos de la investigación fueron: a) analizar el origen y el desarrollo del trabajo social en el escenario escolar desde una perspectiva socio histórica; b) problematizar los significados del discurso en las políticas públicas del PTSE en el periodo de 1990 a 2018; c)

comprender la práctica profesional de Trabajo Social como un proceso de trabajo entendiendo el objeto, los medios o instrumentos de trabajo y la propia actividad, o sea, el trabajo orientado a un fin que resulta en un producto en el escenario escolar en el periodo de 1990 a 2018; y, d) conceptualizar los elementos necesarios para un trabajo social escolar que se fundamente en el derecho a la educación.

Finalmente, se establecerán recomendaciones a la política pública del PTSE, como instrumento que organiza y posibilita la intervención profesional: a los profesionales de trabajo social escolar, como ejecutores de la política pública; al Departamento de Educación (DE), como institución organizadora de los procesos de trabajo que tienen lugar en el escenario escolar; a la academia, como espacio de estudio y de discusión del ámbito educativo como escenario de intervención profesional, así como líneas de investigación que puedan contribuir al fortalecimiento del espacio escolar como lugar de intervención profesional del trabajo social.

Reflexiones finales

El propósito de esta investigación fue realizar una reconstrucción histórico-crítica del origen y el desarrollo de la política pública del PTSE del DE de Puerto Rico, con particular énfasis en los cambios que ocurren desde los años noventa, en el marco de la precarización y la federalización de la educación pública y la focalización de la política social en el contexto neo liberal, con la finalidad de conceptualizar los elementos necesarios para un trabajo social que responda a las demandas del estudiantado por su derecho a una educación de calidad y asequible. Para abordar el tema de estudio fue necesario el análisis de legislación educativa estatal y federal que permitieron conocer la política educativa vigente, el contexto histórico y los cambios propulsados por la política y la incidencia de los cambios en la configuración de los servicios del PTSE. Con el propósito de trazar cuál fue el origen y el desarrollo del PTSE del DE de Puerto

Rico, se estudiaron las políticas públicas del PTSE generadas desde los años ochenta y noventa hasta el 2018. Además, se analizaron tres manuales de intervención del PTSE publicados en la década del setenta y para los años 2012 y 2013, los cuales se utilizaban como guías para la intervención del profesional de trabajo social escolar. El análisis de estos documentos facilitó conocer los fundamentos filosóficos que son base para el PTSE, así como las metas, objetivos, funciones, metodologías y enfoques y normativas de funcionamiento que promovía la política pública. Además, el estudio de las políticas y manuales de intervención sirvió para establecer similitudes y contrastes en las estipulaciones, tanto de las políticas públicas, como de los manuales, como instrumentos para la organización del servicio de los profesionales de trabajo social en las escuelas, analizados a luz del contexto económico, político y social del periodo en que fueron publicadas.

En conjunto con el estudio de las políticas públicas del PTSE, las entrevistas a profundidad con los secretarios de educación y las ex supervisoras, así como los grupos focales con profesionales de trabajo social escolar activos en su mayoría y una jubilada al momento de realizar el grupo, facilitaron la discusión del discurso en la política pública del PTSE, y el análisis de las concepciones acerca del estudiante, sus familias y demandas del servicio al profesional de trabajo social escolar, como los fundamentos ideológicos, el objeto de intervención y la metodología de intervención promovidas por la política pública, así como los cambios en el programa y los derechos educativos de los estudiantes. Los participantes del estudio contribuyeron con sus conocimientos y experiencias en el análisis de la política pública y la relación con el ejercicio profesional, la pertinencia de la política del PTSE para la política educativa y el derecho a la educación de los y las estudiantes, y el análisis acerca de si la política del PTSE contribuye u obstaculiza el ejercicio profesional, con lo que establece en

cuanto a aspectos como: visión y finalidad del trabajo; funciones delegadas; metodologías establecidas; recursos asignados; autonomía del profesional; y las maneras en que PTSE contribuye a reproducir o transformar la desigualdad social en la sociedad puertorriqueña. Finalmente, los y las participantes del estudio pudieron hacer su contribución en torno a los elementos o principios que debe tener el PTSE para promover el derecho a la educación de los y las estudiantes.

Las preguntas de investigación que corresponden a los objetivos planteados:

1. ¿Cuáles son y cómo se configuran las determinaciones socio históricas que inciden en el origen y el desarrollo del trabajo social en el escenario escolar en Puerto Rico?
2. ¿Qué significados se derivan del discurso en las políticas públicas del PTSE durante el periodo del 1990 al 2018?
3. ¿Cómo se configura la práctica profesional del Trabajo Social en el escenario escolar en el periodo del 1990 a 2018?
4. ¿Qué principios o elementos emergen para la organización de un PTSE, que promueva el derecho a la educación de los y las estudiantes?

Determinaciones sociohistóricas que inciden en el origen y el desarrollo del trabajo social en el escenario escolar en Puerto Rico previo a la década del noventa

Esta investigación utilizó la dialéctica marxista y la perspectiva histórico social como un marco de análisis para entender que la configuración de la política pública del PTSE, no puede mirarse como un hecho aislado, ni como resultado de la evolución de la profesión de trabajo social en Puerto Rico, sino que debe estudiarse a partir de los elementos que constituyen la sociedad en el Puerto Rico de los años veinte. La perspectiva histórico-crítica aporta una lectura de los elementos que constituyen la totalidad social, los cuales según, Gianna y Villarreal,

(2009), son las clases sociales, las fuerzas productivas, las relaciones sociales de producción, el Estado, la administración gubernamental, los aparatos de la sociedad civil, los tipos de enfrentamiento material e ideológico entre clases o grupos, etc (p. 3). Por tanto, la instrumentalización del trabajo social escolar en Puerto Rico debe estudiarse en el marco de las secuelas de la invasión americana a Puerto Rico de 1898, en el contexto de ampliación del capital americano en la isla y en la cuestión social colonial resultante de esta.

Una de las determinaciones sociohistóricas que incide en las condiciones económicas y sociales que constituyen el origen y el desarrollo del PTSE en el 1928, fue la invasión americana a Puerto Rico en el 1898, la cual estuvo motivada por el control del mercado del azúcar. González, (2000) argumenta que “los hacendados, como “clase criolla dominante”, jugaron un papel clave en la configuración y la continuidad del poder que disfrutaron durante las primeras décadas del XX” (, p III). En otras palabras, la clase capitalista criolla participo de los acuerdos del mercado azucarero y contribuyó a las condiciones económicas y sociales existentes en la isla. Las mejores tierras estaban en manos de las corporaciones azucareras ausentistas y el aumento de los precios de los alimentos, resultado del sistema arancelario americano, limitó el acceso de los trabajadores y sus familias a los alimentos. Por tanto, presentaron condiciones paupérrimas de pobreza, falta de acceso a viviendas adecuadas, mala nutrición, enfermedad y altos índices de mortalidad.

En el proceso de colonización de la isla, el gobierno militar y la clase profesional en Puerto Rico, entre estos los maestros y profesionales de trabajo social, viabilizaron un proyecto de reforma ciudadana para el desarrollo económico, político y social de la isla mediante la educación pública. Las visiones de Estados Unidos para la educación colonial estaban matizadas por las ideologías raciales y jerarquías americanas (del Moral, 2013, p. 27). Una de estas ideas

era la eugenesia, entendida como “la ciencia que trata de todas las influencias que mejoran las cualidades innatas, o materia prima de una raza; también aquellas que se la pueden desarrollar hasta alcanzar la máxima superioridad” (citado en Ruiz y Suárez, 2002, p. 86). Los y las maestras articularon el proyecto de construcción ciudadana, el cual estaba basado en las relaciones entre el hogar, la escuela y la patria y la práctica de la educación moderna, definiendo roles de género y patriarcado moderno en la sociedad puertorriqueña (del Moral, 2013, p. 94). En otras palabras, los y las maestras defendían políticas que creían podría llevar a la regeneración de “la nación”, porque entendían que el problema se encontraba en el hogar (p. 77). Por consiguiente, criticaban las fallas de los padres no elites y argumentaban que guiados por la instrucción moderna podían contribuir a la regeneración del pueblo a través de la enseñanza de economía del hogar, la educación física y la agricultura rural. Este es el contexto ideológico que valida la institucionalización del trabajo social escolar en Puerto Rico.

El PTSE fue institucionalizado por el capital americano y la clase burguesa nativa, como un medio para la regeneración de los y las residentes de la ruralía en Puerto Rico a través de la educación, la enseñanza de destrezas vocacionales, el desarrollo del carácter moral y la enseñanza de hábitos que condujeran al mantenimiento de unas buenas condiciones de salud, de vivienda, de uso de su tiempo libre y el fortalecimiento de una ética de trabajo que contribuyera a la producción económica y el desarrollo del capital (del Moral, (2013), Reyes, (1986), Dietz, (2007), Bourne, (1966). El paradigma eugenésico, como filosofía dominante y hegemónica, justificó las acciones del gobierno americano y las iniciativas del Estado. Puerto Rico representaba la expansión económica y la extensión del poder imperial, por tanto, la metrópolis requería de dispositivos ideológicos que facilitaran la colonización del nuevo territorio.

El PTSE comenzó en las escuelas públicas en el 1928-29, un año antes de la Gran Depresión del '30, como resultado de la reforma educativa de las escuelas de Segunda Unidad Rural. Esta reforma estuvo alineada a los intereses del capital americano de explotar económicamente, sectores y comunidades con terrenos propicios para la agricultura y otros procesos mercantiles. Según Rodríguez, (1945), “estas escuelas particulares estaban localizadas en comunidades, seleccionadas por su posición estratégica, porque representaban condiciones económicas, agrícolas, sanitarias, condiciones topográficas y por el apoyo y el auspicio de las autoridades municipales al experimento” (p. 59). La reforma educativa de las Escuelas de Segunda Unidad Rural sirvió a los objetivos de ampliación económica del imperio y capital americano en el país ya que, para aumentar la acumulación del capital norteamericano en el país era necesaria la reproducción social de los discursos de aculturación de los y las residentes de las islas.

El trabajo social en las escuelas surgió como parte de las políticas sociales adoptadas por el gobierno militar y la administración colonial para la atención de la cuestión social colonial en el Puerto Rico de los años veinte. El Programa de Trabajo Social Escolar, fue organizado por el director de las Escuelas Rurales del Departamento de Instrucción, quien era responsable de la orientación técnica relacionada con la labor que realizaban (Álamo, 1970, p. 3). El trabajo social escolar se inicia con la comunidad como foco de intervención. Los objetivos del PTSE en el año 1929 eran los siguientes: “velar por la salud de la comunidad y cultivar en los niños el hábito de sociabilidad.” (Núñez de Bunker, 1930, p. 20). Cesaní, (1952), argumenta que durante los años 1930-31, el Manual de Instrucciones para los Trabajadores Sociales, establece los objetivos de modificar costumbres y tradiciones en la familia puertorriqueña de la década del treinta, mediante

un estudio (survey) de cincuenta familias de la comunidad, que tuvieran hijos en la escuela y que fueran representativas del barrio; seleccionar cuatro o cinco de estas familias para darle atención especial, con el propósito de que sirvieran de modelo para los demás habitantes del barrio [...] (p. 22).

En 1930, Francisco Vizcarrondo, Subcomisionado de Instrucción, describe el Programa de Maestras Visitadoras y Núñez de Bunker, (1939), hizo referencia a esta descripción. La posición se identificó como un Trabajo de Mejoramiento Social y se reconocía como uno de los trabajos más importantes en la Segundas Unidades Rurales. El puesto se describe como:

ayudar a hacer de las segundas unidades centros sociales y culturales, mejorar las condiciones sociales, morales y sanitarias de los habitantes del barrio, construir y dirigir las asociaciones de padres, dirigir las actividades deportivas de los niños y organizar tantos clubs deportivos como sea posible, encauzar los clubs y cruzadas de salud y la campaña de bienestar social (p. 20).

En la descripción de la posición se observa un alineamiento de la finalidad de la Escuela de Segunda Unidad Rural y las funciones delegadas al trabajador social. Cuando se originó el trabajo social, en las escuelas existían pocas plazas de trabajo social y agencias de servicios fundamentales. Según, Crespo de Rosa y Noriega de Santa, (1956), la falta de profesionales del trabajo social en agencias de servicios fundamentales como la salud, propició un exceso de funciones, que tornó la labor del trabajo social escolar en una de alta complejidad (p. 42).

La cuestión social colonial en el Puerto Rico de los años veinte, la cual refiere a las situaciones particulares resultantes de la contradicción capital-trabajo, que en el caso de Puerto Rico se remite al estatus colonial y a las condiciones económicas, políticas y sociales que se experimentan como territorio de los Estados Unidos, se convirtió en el objeto de trabajo de los

profesionales de trabajo social en las escuelas. Cabrera Cirilo (2013) utiliza el término cuestión social colonial para especificar la cuestión social en el contexto colonial puertorriqueño.

Cabranes, (1939), describe los problemas de sobrepoblación, emigración, problemas con el modelo económico de la industrialización, la falta de materias primas es un obstáculo para el desarrollo industrial del país, viviendas deterioradas, hacinamiento, enfermedades endémicas, diarrea y enteritis, y falta de recreación (medio terapéutico para enfermedades (p. 8). Estos problemas constituyen la cuestión social colonial presente en los años veinte en Puerto Rico.

El enfoque del PTSE para los años 1928 a 1937, fue dar énfasis a la solución de los problemas sociales, recreativos y de salud en los diferentes lugares. Dorothy D' Bourne, trabajadora social norteamericana, fue la primera supervisora del Programa de Trabajo Social Escolar, que para aquel momento se conocía como el Programa de Maestras Visitantes. Bourne fue responsable de la dirección del Programa de Maestras Visitantes y la literatura registra que dirigió estudios acerca de las condiciones en que residían las familias para colaborar en el mejoramiento de las condiciones de vida de la comunidad. Bourne (1966), describió el trabajo del trabajador social de la manera siguiente:

una característica importante de la Segunda Unidad es la trabajadora social que visita los hogares rurales y da a los padres y pupilos, consejo en asuntos de salud, social y educación. Ella es el enlace entre la escuela y la comunidad. Ella informa al director municipal de las necesidades de las comunidades rurales, y a los oficiales de salud en asuntos médicos (p. 232).

El proceso de trabajo de los maestros visitantes se realizó en un contexto de carencias de recursos (Bourne, 1966, p.235). Esto se evidenció en las expresiones de Bourne (1966), “the social worker also spent a good proportion of her time in work directly connected with the

school, such as money raising activities to help improve the school building or grounds, activities aimed at beautifying school gardens (p. 237).

Dorothy D' Bourne también fue responsable por el adiestramiento que recibieron las trabajadoras sociales en Puerto Rico. Esta formación académica estableció los límites y el alcance del trabajo social escolar que se comenzó a practicar en la Isla en los años '30. Los cursos que prepararían a los trabajadores sociales con el conocimiento de las necesidades de la población de la ruralía tendrían a la vez, una influencia en los procesos de intervención profesional de los y las trabajadoras sociales y en la solución de problemas correspondiente. En un análisis de los cursos y su descripción se devela el enfoque de intervención individual y la naturaleza remedial de los problemas, así como la influencia de las ideas eugenésicas predominantes en este tiempo. Por ejemplo, en el curso de Introducción al Trabajo Social Psiquiátrico se indica que es un curso introductorio de psiquiatría clínica y que su propósito es el adiestramiento en la teoría y la práctica del acercamiento psiquiátrico de los problemas de trabajo social. Se discute la teoría del inconsciente y los mecanismos mentales que determinan la conducta normal o anormal. El curso de Conducta y Personalidad el cual consistía en un estudio del desarrollo de la personalidad en el individuo, con una encuesta acerca de la naturaleza y la variedad de la conducta humana en las llamadas personas "normales". Por último, la descripción del curso de "Problemas Poblacionales":

population doctrines since Malthus; growth and industry; population changes and international relations, migration, and its control. Control of population growth, trends in birth and death with their social and economic consequences. Emphasis on Puerto Rico. (p. 10).

Cabe señalar que, aunque se reseña la contribución de Dorothy D' Bourne a la institucionalización de la práctica del trabajo social escolar, también se reconoce la participación de las autoridades educativas coloniales en la definición de una política pública para la práctica y el desarrollo del TSE, cónsona y adaptada a las necesidades sociales y económicas de las comunidades. De manera que, se confirma lo indicado por Cabrera (2010) acerca de que “lo que distingue o particulariza a nuestra carrera es, sin lugar a duda, su funcionalidad e instrumentalidad en un proceso histórico único: el colonialismo en la consolidación del capitalismo monopólico clásico” (p. 244).

La creación del PTSE acontece en lo que Mandel (1986) reconoce como una etapa depresiva del capital. Esta etapa depresiva hace crisis en la década del treinta con la Gran Depresión del siglo XX (Catalá, 1998). Los efectos de la Gran Depresión hicieron visible el estado de deterioro en que se encontraba el modelo colonial (Rodríguez, 2010). Según el autor, la crisis de legitimidad de este modelo se convirtió en el problema a resolver y los programas del Nuevo Trato conocidos como la PRERA y la PRRA fueron los instrumentos para, más allá de contribuir al mejoramiento económico, lograr instituir la credibilidad del gobierno americano en la colonia. En estos programas se destaca la dirección de James Bourne, como administrador de la PRERA y de su esposa Dorothy D' Bourne. Para el 1933, Dorothy D' Bourne desocupa su posición de supervisora en el PTSE y pasa a ocupar la posición de Consultora del Negociado de Servicios Sociales en la PRERA. Los trabajadores sociales escolares en los años 1933 a 1936, colaboraron en los programas de rehabilitación económica y social llevados a cabo por la PRERA (Núñez, 1939, p. 21). Esta integración disminuyó la cantidad de plazas de trabajo social para atender las necesidades en las escuelas.

El desarrollo del trabajo social escolar en Puerto Rico

Segundo periodo: 1928-1937. Uno de los principales determinantes sociohistóricos en el desarrollo del PTSE en Puerto Rico, fue el contexto económico, político y social y los cambios promovidos resultado del gobierno de Luis Muñoz Marín y de los planes trazados como parte de la plataforma política del Partido Popular Democrático. El programa de gobierno de Muñoz conocido como "Manos a la Obra", recibió el respaldo del gobierno americano en la medida que favorecía la producción económica del capital extranjero. El liderazgo político de Muñoz Marín fue responsable por la modernización económica y social que aconteció en Puerto Rico entre el 1941 al 1964 (Wells, 1969).

El Partido Popular Democrático le otorgó al trabajo social un rol preponderante en la intervención con las familias, con la finalidad de cambiar las actitudes locales y el comportamiento individual en los hogares, para adaptarse a los conceptos modernos de democracia, desarrollo y orden (Córdova, 2007, p. 31). Los y las trabajadoras sociales escolares, ejercieron un rol clave en el proceso de reproducción social. Córdova, (2007) destaca la figura de Celia Núñez de Bunker, indicando que ocupó varias posiciones de liderato en el Partido Popular Democrático y fue la segunda supervisora del PTSE en el año 1936 y supervisora auxiliar de Dorothy D' Bourne, trabajadora social americana. Además, fue quien inició el PTSE en la zona urbana en 1937-38.

Para los años 1938-1939, los objetivos en el Manual de Instrucciones de Trabajo Social en las escuelas continúan estando alineados a la atención de las necesidades de las familias en las comunidades más empobrecidas del país. El trabajador social continúa siendo un enlace de la escuela con la comunidad. El PTSE continúa atendiendo también problemas de salud, disciplina, tardanzas y ausencias frecuentes, pobreza económica, conducta difícil, defectos

físicos, relaciones familiares no deseables. También atiende a las familias y la comunidad, en cuanto a problemas económicos, servicios de emergencia, ingresos de personas a instituciones privadas o del gobierno (Cesani, 1952, p. 23).

En la década del cuarenta a pesar de los cambios educativos y sociales que realiza la Escuela de Segunda Unidad Rural, la situación educativa en el país era deplorable. Existía un grave problema de escolarización de la zona rural y la necesidad de aumentar las matrículas de estudiantes de este sector. En el 1944 y 1945, la atención de la salud continuaba siendo una prioridad para el PTSE y la maestra visitante actuaba como una trabajadora médico social (Álamo, 1970, p.11), con su iniciativa en funciones como: inspecciones de salud, exámenes médicos generales, tratamiento primera ayuda, hospitalización, tratamiento médico que envuelve hospitalización y labor de “relief”. Además, el PTSE asumió roles asistencialistas, por cuanto ofrecían servicios de ropa, cristales, transporte, y almuerzos a niños desnutridos de la escuela. En las segundas unidades los maestros visitantes continuaban atendiendo problemas comunales de enfermedades, nutrición, vivienda, saneamiento, desempleo y recreación. En el 1946-1947, las escuelas de Segunda Unidad Rural continuaban siendo centros sociales en la comunidad y se destaca la labor del maestro visitante en el logro de los ajustes adecuados de la comunidad a su situación social y económica y el mejoramiento de las condiciones de salud (Álamo, 1970, p. 17).

Cabe señalar que, aunque en la década del '40, la cuestión social colonial configura la demanda de servicios al maestro visitante, en el PTSE se observa la tendencia de utilizar el método de trabajo social de casos. Con relación a este cambio, Núñez de Bunker (1943), en un análisis del Programa de Maestros Visitantes, luego de quince años de iniciado, expresó que “observó una reorientación del programa de servicio social, asemejándose más al de los maestros

visitantes de los Estados Unidos de América, individualizando más marcadamente los servicios, dándose mayor preponderancia al enfoque psiquiátrico” (p. 7). Núñez De Bunker, (1943), argumentó, "las funciones del trabajador social serían claramente delineadas, [...] hasta quedarse responsable únicamente de aquellos problemas que afectan el aprendizaje de los niños y su mejor adaptación al sistema escolar" (p. 8). Reconoció la marcada influencia de la creación de nuevos servicios, por el establecimiento de un creciente número de agencias sociales, que hacían necesario una revisión de los objetivos del Programa. A la vez indicó, que estos cambios requerían un mayor grado de preparación profesional y el desarrollo de conocimientos sobre higiene mental, psiquiatría social y bienestar del niño y acerca de problemas educativos.

Por otro lado, uno de los cambios resultado de las políticas sociales impulsadas por el Partido Popular y el gobierno imperial, que influyeron en los cambios programáticos en el PTSE del DE de Puerto Rico, fue el inicio del programa de industrialización en la zona urbana. Muñoz (1958), explica que el programa de industrialización y desarrollo inició la corriente migratoria rural-urbana y con ella el éxodo de los trabajadores sociales hacia las zonas urbanas (p. 42). El éxodo a la zona urbana y a otras agencias gubernamentales para los años del 1941 al 49, respondió a nuevos programas en el gobierno insular y federal que presentaban mejores salarios y condiciones de trabajo que los que tenía el Departamento de Instrucción (Álamo, 1970, p. 8). Paralelo, con el inicio del PTSE en la zona urbana, se generó un cambio en la visión y enfoque, hacia mirar al estudiante como el foco del problema. En la zona rural, prevalece el objetivo inicial del PTSE, de hacer de la escuela un centro social, recreativo y cultural de la comunidad.

En Puerto Rico, este panorama de cambios acelerados a nivel gubernamental y en el sistema de educación pública, también tuvo su influencia en el PTSE. La creación de nuevos

servicios y el establecimiento de un creciente número de agencias sociales hicieron necesaria una nueva revisión de los objetivos del PTSE. En el año 1951, se realizó una revisión del PTSE, en conjunto con el Programa de Salud y el de Orientación Vocacional, por la similitud de las funciones. En la revisión del Programa en el 1951 se señalaron los siguientes objetivos para el PTSE: ayudar al niño a lograr un ajuste social y emocional; ayudar al personal escolar y los padres a conocer y comprender mejor sus necesidades y estimular el esfuerzo cooperativo entre la escuela y la comunidad con el fin de buscar solución a aquellos problemas o situaciones que afectan a los escolares (citado en Álamo, 1970, p. 16). Este cambio de foco de intervención revela la influencia del movimiento de higiene mental en la década del '40, según referido por la Supervisora Celia Núñez de Bunker (1943). Por otro lado, se evidencia la cooperación del trabajador social en los programas dirigidos a la administración de pruebas de inteligencia notable, en los que participaron adiestrando personal, administrando y corrigiendo pruebas, desde 1954 a 1957.

En cuanto a la revisión del PTSE en el 1951, Crespo y Noriega (1956) realizaron un estudio acerca del Trabajo Social Escolar en Puerto Rico, con el propósito de: examinar las funciones del trabajador social escolar en servicio activo durante los años 1950 al 1953, con miras a evaluar la eficacia y adecuación de los servicios rendidos por el maestro visitante. Los hallazgos del estudio revelaron que las condiciones laborales del PTSE eran precarias debido a matrículas (se les asignaba de 1 a 23 escuelas/de 3,157 hasta 4,049 niños) y cantidades excesivas de casos; falta de oficinas y equipo adecuado, poca privacidad en las oficinas, se utilizaba al maestro visitante en labores que no caen dentro de sus funciones, limitación de recursos de la comunidad, poca supervisión y orientación del maestro visitante, los maestros visitantes acudían a las agencias en búsqueda de ayuda para los estudiantes, aunque no recibían compensación por

gastos de dietas ni millajes (pp. 44-48). Aunque las plazas de maestros visitantes estaban aumentando, también aumentaba la matrícula del nivel elemental y no había recursos humanos suficientes para cubrir las plazas de dicho nivel. Por tanto, existían plazas vacantes y pueblos sin servicio por no tener personal para ocuparlas.

Tercer periodo 1955-1964. En estas primeras décadas del PTSE podemos observar que los cambios que acontecen son motivados por los cambios políticos, económicos y sociales que ocurren en el archipiélago, y como resultado de la hegemonía del gobierno de Muñoz Marín y del Partido Popular Democrático. En las primeras dos décadas de predominio del PPD, ocurren un sinnúmero de cambios puntuales, como resultado del modelo económico por invitación que asume el gobierno de Muñoz y que concluyen en el 1952 con la creación del Estado Libre Asociado de Puerto Rico. El acelerado proceso de industrialización trajo consigo una mejoría significativa en la construcción de infraestructura, así como agencias de servicios que contribuyeron a mejorar en algún grado los problemas económicos y sociales existentes en el país. Según Wells, (1969), desde 1951 al 1965, la inversión del gobierno en el desarrollo económico y en otros servicios se mantuvo en aumento durante estos años y del 1960 al 1965 el presupuesto aumentó el doble de lo invertido en el año 1960 (p. 168).

El Sistema de Instrucción Pública, como sistema de educación de masas, recibe la mayor atención del programa político, económico y cultural del Partido Popular Democrático. Delgado Burgos (2013) argumenta que la construcción de lo puertorriqueño y las nociones acerca del trabajo se convirtieron en paradigmas de los procesos educativos cónsonos con el programa de industrialización (p. 23). Por lo que, según el autor, uno de los objetivos de los procesos educativos en la perspectiva de Muñoz Marín, consistía en modificar las costumbres y actitudes del puertorriqueño en cuanto al trabajo, dirigido a las características siguientes: "buenos hábitos

de trabajo", "la ambición para las grandes empresas de bien general", la "modesta ambición personal", la "serenidad del espíritu", la laboriosidad y la responsabilidad.

Uno de los cambios más notables en el sistema de educación en Puerto Rico, fue un aumento drástico en las matrículas de las escuelas elementales: de un 73.3 por ciento en el año 1950-51 a un 93 por ciento en el 1956 (Martínez, 1969, p. 122). Estas estrategias utilizadas por el gobierno de Muñoz fueron parte integral de un proceso de ideologización y de control del desarrollo cultural de los ciudadanos en Puerto Rico desde el 1949 hasta el 1973 (Cabrera, Cancel y Morales, 2014, p. 78). Sin embargo, a pesar de estos logros en el aumento de las matrículas de estudiantes, se presentan problemas para atender y retener a los y las estudiantes en la escuela. Existían recursos humanos y materiales insuficientes. Los estudiantes se atendían en una organización de doble matrícula, en el cual los y las estudiantes recibían clases en un horario de cuatro horas. También, había sobre matrícula en los salones. Los maestros contratados contaban con una preparación mínima para enseñar. Se presentó el éxodo de maestros por mejores oportunidades de empleo y remuneración. Ocurrió un aumento de maestros provisionales. Como resultado, para fines de la década existía un interés general en que se realizara un nuevo estudio del sistema educativo para determinar los problemas que le afectan y hacer un plan para mejorar la calidad de la enseñanza (Martínez, 1969, p. 122).

En este tercer periodo se observa un nuevo énfasis en el PTSE, el cual consistió en colaborar con los directores de escuela en la formulación de un programa de orientación a maestros, padres y alumnos para lograr el desarrollo normal del niño y para la mejor comprensión de este" (David, et al., 1988, p. 24). Esta función se incluyó en el memorando del Funciones del Maestro Visitante del Departamento de Instrucción Pública del 21 de abril de 1954, luego de la revisión en el PTSE. Este énfasis en el "desarrollo normal del niño", refleja la

tendencia de la orientación clínica en el PTSE iniciada en la década de los cuarenta con la higiene mental, o en el acercamiento psiquiátrico, según referido por Celia Núñez De Bunker en el 1943. La influencia de la metodología clínica en el trabajo social en P.R, fue destacada por Guardiola (1998) quien señala que “en el 1950 el método de asistencia social más ampliamente practicado en el servicio público en Puerto Rico era los casos individuales con un enfoque terapéutico-teórico freudiano” (p. 27). Sin embargo, la autora argumenta, que este método de casos constituyó sólo una de las tareas principales, entre las actividades realizadas como parte de la asistencia social en el escenario escolar.

Cuarto periodo:1965-1974. En este cuarto periodo de estudio del desarrollo del PTSE en Puerto Rico se encuentran varios determinantes sociohistóricos que como contexto ejercen influencia en la configuración del programa. Como antecedente, desde el 1948 hasta el 1960 el crecimiento económico en Puerto Rico se dio orientado a propiciar la estabilidad y se establecieron un sinnúmero de fábricas (Cátala, 1998, p. 18). Sin embargo, se redujeron los empleados debido a la emigración masiva y disminución en la tasa de participación laboral ya que el mercado de empleo en la manufactura no logró absorber a los trabajadores agrícolas y del sector de la aguja, entre otros. En consecuencia, a pesar del éxito alcanzado en el proceso de industrialización, en Puerto Rico prevaleció la desigualdad entre la acumulación de la riqueza y los ingresos de las familias trabajadoras (Torres, 1976). Para 1968, Puerto Rico mostraba cerca del 60 por ciento de su población bajo niveles de pobreza (Rivera, 2006, p. 77). El gobierno Popular había desarrollado un modelo económico dependiente de la economía de Estados Unidos, estrategia que no promovió el desarrollo económico interno, sino el de las corporaciones extranjeras. Como resultado, la estrategia de la Operación Manos a la Obra entra en crisis a finales de los años sesenta.

Para el año 1968 el Partido Nuevo Progresista cobra fuerza en la figura de Luis A. Ferré, con su propuesta de la estadidad para los pobres y la atracción de fondos federales para Puerto Rico. En Estados Unidos, la aprobación de legislación federal de inclusión de padres desempleados en los programas de “Ayuda a Familias con niños Dependientes” en el 1961, así como los programas de “Guerra a la Pobreza” y la “Gran Sociedad” del presidente Johnson en el año 1964, hacen posible el inicio en Puerto Rico de programas como *Job Corps*, *Head Smart* y el programa de cupones de alimentos. Para el 1965 se extienden más programas de la Gran Sociedad como *Medicare*, *Medicaid* y se aprueba la Ley ESEA, (Ley de Educación Elemental y Secundaria, P.L.89-10), la cual autoriza fondos para la educación compensatoria en escuelas elementales y secundarias, para niños de familias de bajos ingresos, (Dupper, 2003, p. 14).

De acuerdo con Pantojas (2007), a inicios de los años '70, la economía de Puerto Rico se vio afectada por tres eventos: la devaluación del dólar americano, el fin de las cuotas al aceite importado y el aumento de precios al aceite (p. 208). A nivel mundial la crisis del petróleo creó una desestabilización económica en el país. La recesión generalizada del 1973-74 aconteciendo tanto en Estados Unidos como en Europa, tuvo un impacto inmediato en Puerto Rico y las áreas metropolitanas donde los puertorriqueños se ubicaron durante el boom de la postguerra (Ayala y Bernabé, 2007, p. 3153). El declive económico internacional afectó y por primera vez en más de tres décadas, la economía puertorriqueña falló en crecer (Ayala y Bernabé, 2007, p. 3158). El 1973 se reconoce como el año de mayor estancamiento económico en Puerto Rico. Esta crisis produjo un aumento dramático en el desempleo. Para el año 1975, la tasa de participación laboral fue de solo 42.3 por ciento. Para el año 1976 el desempleo sobrepasó el 20 por ciento.

Como alternativa a la crisis económica, el gobierno estatal intenta atraer nuevas industrias foráneas para promover el desarrollo económico. Con la aprobación de la Sección 936

en 1976, se fomenta la expansión de la industria farmacéutica a través de la manufactura y la exportación de productos, quedando exentas del pago de contribuciones al país por las ganancias. El crecimiento económico en Puerto Rico era lento. Se inicia un aumento en las transferencias federales, fomentando una dependencia de estas para el mantenimiento de la economía de consumo. Esta fase se reconoce como una etapa primera depresiva del capital. Torres (1976) argumenta que el desempleo crónico provocado por el modelo económico fue incapaz de resolver incapacita a un segmento importante de la población para participar efectivamente en los procesos decisionales de la sociedad. El autor indica que "esto genera una marginación que conduce a apatía, falta de cohesión e identificación, obligada resignación y, en el peor de los casos, a conducta antisocial (p. 28).

Como resultado, entre los años sesenta y setenta se dio un aumento vertiginoso de las estadísticas del crimen en Puerto Rico (citado en Rodríguez, 1999, p. 54). Entre el 1950 y el 1970, la incidencia de crímenes violentos y agresiones graves acrecentó extraordinariamente (Scarano, 2000, p. 946). En las escuelas públicas se manifiestan las problemáticas sociales como delincuencia juvenil, adicción a drogas y deserción escolar. Para el año 1963-64, los estudiantes se enseñaban la mitad del día y había 37 estudiantes por salón. Para el 1965-66, el 37.5 por ciento de los y las jóvenes entre los 16 a 21 años asistía a la escuela. En el sesenta las cifras del Censo Poblacional revelaron que un total de 90,000 jóvenes, entre las edades de 16 a 21 años, no estudiaban ni trabajaban (Revista *Educación de 1960-2000*, p. 123). Por tanto, los educadores estaban preocupados por el mejoramiento cualitativo y la necesidad de reducir la deserción (Wells, 1969, p. 177).

El Dr. Ramón A. Cruz, Exsecretario de Educación para la década del sesenta en en Puerto Rico, establece que existía una profunda insatisfacción con las estructuras educativas y con el

producto educativo (p. 9). De acuerdo con el Dr. Cruz, el problema de deserción estaba presente desde el nivel elemental y estaba relacionado a por los menos a tres factores: la falta de identificación y de atención de necesidades particulares del estudiante antes del primer grado; la carencia de experiencias familiares que apoyaran el crecimiento educativo del estudiante; y la situación socioeconómica del hogar, la cual ejerce una influencia en el nivel de progreso del estudiante (pp. 45-46). Además, el Dr. Cruz expresó que para este tiempo las escuelas manifestaron preocupación por la falta de seguridad, el vandalismo, la presencia de personas indeseables y lo deficiente de la disciplina. También, reconoció la inmigración como otro de los sucesos sociales que tiene su impacto en las escuelas, indicando "el caso de jóvenes nacidos en los Estados Unidos de padres puertorriqueños de los cuales actualmente hay unos 42,000 en las diferentes escuelas públicas, que por ser su trasfondo cultural diferente tienen problemas para integrarse en la escuela" (p. 51). Esto ocurrió como resultado de la crisis del petróleo del '71 y de la recesión que esta provocó mundialmente en Estados Unidos, la cual tuvo entre sus consecuencias, que más de 20,000 ciudadanos puertorriqueños regresaran a la isla, agudizando el problema de desempleo en Puerto Rico (Brandon, 2015, p. 59).

Estos cambios sociales y económicos que acontecen en Puerto Rico en los años setenta definen la naturaleza de las situaciones que atiende el PTSE en esta época. En el PTSE, se experimenta un cambio en las demandas de servicios hacia la intervención en problemas como tardanzas, cortes de clases, asistencia irregular, comportamiento inadecuado en la sala de clases, aprovechamiento pobre y falta de interés, cónsonos con la problemática existente de exclusión escolar. A partir de 1961, a los profesionales de trabajo social escolar, dejó de llamársele maestro visitante para ser llamado técnico de trabajo social escolar (Guzmán y Hernández, 1994). De acuerdo con los autores, en este mismo año, el trabajador social comienza a ser considerado

como personal docente, de acuerdo con la Ley #94 del 21 de junio de 1955, Ley de Certificación de Maestros, según enmendada el 10 de julio de 1961, artículo 9. Al ser considerado personal docente, el PTSE tenía los mismos beneficios marginales del maestro en términos de horario y días de vacaciones. Sin embargo, al ser considerado como docente, implicaba que la naturaleza del trabajo está relacionado a los procesos de enseñanza y esta determinación puede tener otras implicaciones para el profesional de trabajo social escolar, como por ejemplo conflictos en lo que concierne a su ámbito de intervención y en sus derechos laborales.

Con el aumento de problemas estructurales de delincuencia, aumentó del uso y tráfico de drogas en el país en los años 1965-66, y se empezó a concientizar sobre la necesidad de extender el servicio de trabajo social al nivel secundario, por la problemática social existente (D.I., 1984, citado en Correa, 1995, p. 32). El 1968 se considera el año de mayor incidencia criminal. En la política pública del PTSE se observan cambios en las metas y funciones cónsonas con las dificultades que se revelan en el sistema educativo, pero que tienen su origen en la cuestión social colonial. Se promueven los aspectos preventivos, se destacó el trabajo social de grupos y el desarrollo de diferentes proyectos especiales. Se refuerza el uso de la investigación social como estrategia de solución de los problemas. Como parte de los proyectos de investigación se destaca la preparación y uso de la Escala Predictiva de Deserción Escolar, la cual se utilizaba "para identificar desertores potenciales y ofrecerle ayuda para evitar que abandonen las aulas" (Manual de Trabajo Social, 1976, p. 2). En cuanto el trabajo social de grupos, este fue fundamentado en la modalidad terapéutica, donde el enfoque continuaba siendo en la conducta de él y la estudiante, como factor de riesgo y la patologización del comportamiento.

Para la década del setenta en el Departamento de Instrucción había un total de 400 trabajadores sociales, que atendían un total de 421,546 estudiantes de la zona urbana y rural (una

tasa de 1:1,054). En cuanto a las condiciones de trabajo del trabajador social para los años setenta, se le asignaban de una a tres escuelas ubicadas en la zona urbana o rural. La matrícula de las escuelas no podía ser menor de 800 estudiantes y no podía exceder los 1,500 estudiantes (Manual de Trabajo Social, 1976, p. 17). El trabajador social estaba adscrito al distrito escolar donde era nombrado. Además, se dedicaba una vez al mes a realizar trabajo de oficina en el distrito o en una de las escuelas que atendía.

Quinto periodo 1975- 1984. Como resultado de la implementación de la Ley ESEA en Estados Unidos, durante los setenta, aumentó el número de trabajadores sociales escolares y un mayor énfasis en la familia, comunidad, trabajo en equipo, con disciplinas relacionadas a trabajo social y educación de estudiantes con impedimentos (Mizrahi y Davis, 2008, p. 4). Luego, en el año 1975, el Congreso aprobó The Education for All Handicapped Act (EAHC), la cual impactó profundamente los servicios de trabajo social en las escuelas, porque "el trabajo social se identificó como uno de los servicios relacionados requeridos para ayudar a los individuos con impedimentos a beneficiarse de la educación especial" (Atkins Burnett, 2006, citado en Mizrahi y Davis, 2008).

La Ley ESEA, fue erigida como una política educativa federal dirigida a promover la equidad y la integración educativa de los y las estudiantes en desventaja social y económica (McGuinn, 2006). En Puerto Rico, para el año 1966, la Ley Pública 89-10 del Congreso de los Estados Unidos y la Ley de Enseñanza Elemental y Secundaria, aprobada en noviembre de 1965, puso a la disposición del país cerca de \$20 millones anuales para mejorar las condiciones de la niñez entre los cinco a 17 años en desventaja social y económica (Segunda Ponencia: Enfoque, logros y perspectivas de la Planificación Educativa en el Departamento de Instrucción Pública, p. 26). Según la ponencia, una de las disposiciones de la ley requería una extensa evaluación de los

resultados como condición para acogerse a los beneficios y proveía alrededor de \$1.6 millones anuales para realizarla. Para cualificar para los fondos que eran provistos por la Ley ESEA, se consideró carente económica, social y culturalmente, a toda la matrícula del sistema educativo. Estas disposiciones constituyeron un nuevo enfoque en la planificación educativa e impuso la evaluación del Sistema de Instrucción Pública.

En Puerto Rico, la aprobación de la Ley ESEA también tuvo el efecto de aumentar la cantidad de plazas de trabajo social escolar en el Departamento de Instrucción. En el año 1975-76, de 400 plazas de trabajo social escolar existentes, se aumentó a 800 en el año 1984-85. La extensión de plazas de trabajo social iba dirigida a la atención de estudiantes con rezagos académicos (Capítulo I) o estudiantes migrantes, entre otros. Esto permitió el fortalecimiento del PTSE y la coordinación con otros programas y proyectos del Departamento de Instrucción tales como: Educación Especial, Centro de Educación y Trabajo y Migrantes (David y otros, 1988, p. 26). Sin embargo, a pesar del aumento de plazas, se observa la limitación en el servicio a los y las estudiantes de parte del trabajador social escolar, porque según los autores, "la Ley No. 97-35 Capítulo I-*Education Consolidation Improvement Act* (ECIA), establecía que el personal pagado por este programa sólo ofrecería sus servicios a la matrícula participante del programa" (pp. 118-119). Por tanto, en su estudio, recomendaron el nombramiento de un trabajador social escolar adicional en aquellas escuelas donde existía una matrícula alta o donde la matrícula respondía a los programas regulares y al programa federal (Capítulo I). Según Chiclana, et al. (2002), para los años del 1974 al 1985, el método más utilizado por los profesionales de trabajo social escolar fue la intervención individual (p. 3).

Como resultado de la existencia de las plazas federales, se facilitó la participación del personal de esos programas en actividades de adiestramiento auspiciados por el PTSE

(Rodríguez, 1986, citado en David y otros (1988). Según David y otros (1988) “se estableció un proyecto de estudio, trabajo y adiestramiento para el personal que ofrecía servicios a estudiantes identificados con rezago académico bajo el Programa de Capítulo I” (p. 26). Este proyecto se inició por primera vez en la Región Educativa de Mayagüez, en el año 1980-81, extendiéndose luego a las regiones de Arecibo, Bayamón, Caguas, Humacao y Ponce. El proyecto logró adiestrar el personal del programa del primer y segundo año de estudios graduados en Trabajo Social.

En resumen, al analizar las determinaciones socio históricas que inciden en el origen y desarrollo del Trabajo Social Escolar en Puerto Rico a través de las diferentes décadas hasta los 80, se logra identificar la incidencia de los cambios que se originan en el contexto económico, político y social en Puerto Rico y en las corrientes de pensamiento que al interior de la profesión, tanto en Estados Unidos como en Puerto Rico, influyen en la configuración y desarrollo del PTSE en nuestro sistema de educación pública. La centralidad que adquiere la posición de trabajo social escolar le es otorgada por su funcionalidad para la operacionalización de la política educativa estatal y federal, generada por los programas de gobierno que asumían el poder ejecutivo. También, ejercen influencia, profesionales del trabajo social claves que ocupaban posiciones de incidencia a nivel político y que contaban con poder y autoridad para definir las áreas programáticas del PTSE.

La dialéctica marxista y la comprensión del trabajo social escolar como un trabajo en la sociedad “supone aprehender que la llamada práctica profesional está profundamente condicionada por las relaciones entre el Estado y la Sociedad Civil, o sea, por las relaciones entre las clases en la sociedad rompiendo con el endogenismo en el servicio social (Iamamoto, 2003, p.35). El inicio del trabajo social en las escuelas en Puerto Rico, una acción concertada por el

gobierno americano, bajo la dirección de Dorothy D' Bourne, trabajadora social norteamericana, quien fuera la primera directora del Programa de Trabajadora Social Escolar, y quien sentara las bases del tipo de trabajo social que se ejercería en este tiempo. El analizar el trabajo social como un trabajo en la sociedad, conlleva el entender que el profesional de Trabajo Social es un trabajador que vende su fuerza de trabajo, y que su utilidad le viene otorgada por la funcionalidad que le provee la política social de la organización que le contrata, en este caso el Departamento de Instrucción Pública y que el producto de su trabajo tiene un valor de uso para el capital en tanto contribuye a la reproducción de las relaciones de producción en una colonia capitalista (Iamamoto, 2003, p. 37). Su contribución la realiza ya que el trabajo social:

actúa sobre cuestiones referidas a la supervivencia social y material de los sectores mayoritarios de la población trabajadora viabilizado el acceso no solamente a los recursos materiales, sino que las acciones implementadas inciden sobre las condiciones de supervivencia social de esa población (p. 86).

Por tanto, la política social del PTSE es la que le otorga funcionalidad al trabajo que los profesionales realizan en las escuelas y establece el alcance y límites de este. En el marco de la dialéctica marxista y su aplicación en esta investigación, esta primera revisión de la institucionalización del PTSE nos permite identificar cómo los medios de producción capitalista toman control de las corrientes de pensamiento que contribuyen a la reproducción de subjetividades necesarias para el mantenimiento del orden económico y social necesario para su supervivencia. Marx y Engels (1975), plantean cómo “el sistema capital reproduce las relaciones sociales necesarias que contribuyen simultáneamente tanto a la creación de la conciencia y visión de mundo de las personas, como a la existencia del propio sistema económico” (p. 26).

Significados derivados del discurso en las políticas públicas del PTSE durante el periodo del 1990 al 2018

Uno de los propósitos de la investigación fue identificar qué significados se derivan del discurso en las políticas públicas del PTSE durante el periodo del 1990 al 2018. Del análisis de las políticas públicas del PTSE y de las políticas educativas de las pasadas tres décadas, se desprende que uno de los discursos principales se relaciona a que el foco principal de intervención del PTSE sea la salud mental y emocional del estudiantado. En cuanto a las concepciones del estudiante en las políticas analizadas e identificadas por los participantes del estudio, se encontró el discurso de niñez o juventud en riesgo, sustentado por el marcado énfasis en el área socioemocional del estudiante que se presenta en las políticas analizadas. Esta concepción alude a una visión de peligrosidad con respecto de quien sea calificado como individuo “en riesgo” lo que tiene el efecto de justificar las intervenciones del Estado sobre este. Según Noceti:

“en riesgo” es una frase que funciona como adjetivo calificativo de ciertos sujetos que, dadas sus condiciones de vida, ponen en peligro el orden social establecido [...] calificar algunos sujetos miembros de una sociedad como sujetos en riesgo legitima la acción del Estado y [...] tal acción supone orientar sobre ellos políticas diversas que permitan controlar el desarrollo de la vida de estos individuos y, a su vez, proteger al resto de la sociedad de las plausibles acciones que los primeros pudieran realizar” (Noceti, según citado por Abud, 2018, p. 53).

Esta concepción de estudiantes en riesgo en la investigación se utilizó para significar al niño o el joven que presenta dificultades en el área emocional y social lo que pudiera tener el efecto de limitar el aprendizaje y su desarrollo académico. Sin embargo, el concepto de

estudiantes en riesgo puede derivarse de otros términos que han sido utilizados para reconocer a los estudiantes con dificultades académicas, pero que su uso se deriva del contexto social y cultural del cual se construye el mismo. Como ejemplo, Franklin, (1994), indica que, “a principios del siglo 20, los educadores utilizaban el término “retrasado” para referirse a la gran cantidad de niños que no lograban ajustarse a las demandas académicas y sociales de la escuela pública” (p. 13). El autor explica que con frecuencia empleaban el concepto de “retrasado mental” para referirse a los niños con inteligencia normal cuyo fracaso escolar era resultado de déficits ambientales o disfunciones cognitivas de origen desconocido y que fueron estos niños los que fueron identificados como discapacitados para el aprendizaje y posteriormente como estudiantes en riesgo.

En la actualidad, la noción de niñez o juventud en riesgo ha activado los discursos del ethos de la vulnerabilidad y del emprendedurismo, los cuales facilitan la construcción de subjetividades en la juventud. Según Brunila, et. al, (2014), ambos discursos trabajan en conjunto hacia un mismo fin. El discurso terapéutico ofrece liberar a los jóvenes de sus cadenas emocionales y psicológicas de manera que puedan asumir el control de sí mismos y volverse más disciplinados y efectivos en términos de las demandas del mercado. De manera similar, el ethos del emprendedurismo es un discurso que construye la idea de que los individuos son responsables de conducirse a sí mismos en el negocio de la vida, como una empresa, un proyecto o un trabajo en progreso (Kelly, 2006, p. 149, citado en Brunila, et.al, 2021).

Dadvand y Mc Leod (2021), argumentan que basados en la noción de la juventud psico-emocionalmente vulnerable, los programas de gobierno tienden a psicologizar los amplios problemas sociales y estructurales. Ecclestone y Brunila,(2015) alertan acerca del aumento de las intervenciones en los escenarios educativos que constituyen una manifestación cruda de la

psicologización. Aducen que ha habido un aumento de iniciativas y programas, derivados de la tradición terapéutica y de la psicología, mientras se oscurecen importantes diferencias en sus raíces y compromisos ideológicos (p. 6). También se expresan en torno a la proliferación y legitimación de programas de apoyo e intervenciones dirigidas a la “vulnerabilidad”, al “trauma” y al “abuso”, basados en una percepción de riesgo, amenazas y adversidad. Estos programas agrupan una serie de estrategias basadas en la resiliencia, bienestar, educación positiva y “mindfulness” (Dadvand y McLeod, 2021. p. 309).

Entre los hallazgos de la investigación los y las participantes del estudio, se expresaron también en torno al discurso del estudiante como objeto de la intervención de los profesionales de TSE, presentando tres concepciones: (a) Una perspectiva que refiere que la intervención profesional del PTSE con el estudiante sea considerando su contexto; (b) Una vinculada a la intervención terapéutica en los tres niveles de prevención; y (c) Otra perspectiva basada en el estudiante con foco en la construcción de una subjetividad alineada a los intereses del sistema económico capitalista. En estas se observa lo que argumentan Brunila, et al. (2016) acerca de que el ethos del emprendedurismo y el ethos terapéutico se complementan mutuamente, beneficiando a los mercados y moldeando una fuerza trabajadora flexible y auto centrada. Cabe señalar, que esta tercera perspectiva de la intervención del PTSE, responde a dos posicionamientos diferentes: uno que plantea una intervención del PTSE en el marco de los fines de la educación y otra planteada como crítica a la finalidad de la política pública del PTSE de promover en los y las estudiantes conductas y destrezas adaptativas que resultan funcionales para el sistema capitalista.

En cuanto al objeto de intervención que refiere la consideración del contexto del estudiante, se considera un acercamiento estructurado en una perspectiva de derechos humanos

en la medida que considera otros factores contextuales presentes que pueden requerir de la intervención del PTSE. Sin embargo, la perspectiva vinculada a la intervención terapéutica en los tres niveles de prevención es muestra del debate por la hegemonía de la intervención terapéutica en la profesión de trabajo social. El recuento histórico del origen y desarrollo del PTSE en Puerto Rico, revela que en contextos de crisis o cambios donde la metodología comunitaria era ampliamente utilizada, en el PTSE se refleja la tendencia a hacer uso de modelos de la psiquiatría y de la psicología, y por tanto de metodologías enfocadas en el estudiante y en su aprendizaje.

La metodología de intervención individual o de intervención terapéutica es una de las metodologías que en la historia de la profesión de trabajo social en Puerto Rico ha sido objeto de movimientos y debate, que han creado división en la profesión (Ruiz, 2003). La autora argumenta que:

desde la década de los '30 en el pasado siglo comenzó el coqueteo de la profesión con Freud, y hoy día, en los albores de otro siglo, se continúa mirando hacia los factores intrapsíquicos como los determinantes del funcionamiento social (p. 88).

En esta investigación, se ha identificado la existencia de este debate, en la medida de que se aduce de manera generalizada, que todo lo que hace el PTSE es intervención terapéutica y el hecho de que una ex supervisora gestione la adjudicación de fondos federales para capacitar al PTSE, reforzando las competencias profesionales y el uso de la metodología terapéutica, en un ámbito tan complejo como la escuela y en un contexto económico de crisis fiscal y social. Se reconoce que, la intervención terapéutica es necesaria “en procesos de intervención en enfermedades crónicas, farmacodependencia, alcoholismo, ideaciones o intentos de suicidio u homicidio, violencia doméstica e intrafamiliar, conflictos familiares, pérdidas generadas por

desastres, entre otros” (Rojas, 2011, p. 2). No obstante, la dificultad se centra en cómo el neoliberalismo ha promovido el discurso de la intervención terapéutica y de la salud mental como medida generalizada de atención de los problemas y dificultades que afrontan los sujetos humanos ante el contexto económico, político y social con estructuras que generan y perpetúan la explotación, dominación y conflicto.

En cuanto a la tercera perspectiva expresada por los participantes del estudio, en torno a que el estudiante es objeto de la intervención del PTSE para la construcción de una subjetividad alineada a los intereses del sistema económico capitalista, este resume dos planteamientos diferentes. Una concepción del estudiante basada en la construcción de una subjetividad alineada a las políticas educativas neoliberales de corte empresarial y otra verbalización que se presentó como crítica a la política pública del PTSE. En cuanto a la perspectiva del objeto de intervención del estudiante para la construcción de una subjetividad alineada al sistema capitalista se asocia al poder de los discursos de la vulnerabilidad, del ethos terapéutico y del emprendedurismo, para constituir conductas de “autodisciplina”, responsabilidad y “de adaptabilidad a las demandas del mercado. Estos discursos demuestran el poder de construir subjetividades en la juventud, que reconozcan como evadir la gubernamentalidad neoliberal e imaginar un mejor futuro para sí mismos (Dadvand y McLeod, 2021, p. 311).

Este discurso acerca de la necesidad de atender el área socioemocional de los y las estudiantes, también se identificó en el análisis de las primeras políticas del PTSE de 1986 hasta el 2013, periodo en que se refuerza la demanda de atención del área socioemocional y se privilegia la metodología terapéutica con el Manual de Intervención Terapéutica del 2013. Además, se estipula como área de intervención en la Ley federal Every Student Succeeds Act, (ESSA) aprobada por el Presidente Barack Obama en el 2015. También se promueve como

área de intervención en la política educativa de la Ley 85 de Reforma Educativa de 2018. Como hemos planteado, el discurso de la intervención del área socioemocional es producto de la psicologización y del aumento en la tendencia a hegemonizar la práctica terapéutica como ámbito de intervención profesional en el trabajo social en el escenario educativo.

Sin embargo, al cuestionar acerca de los fundamentos ideológicos, objetos y metodologías de intervención, en la sub-subcategoría de intervención terapéutica en el escenario escolar, la mayoría de los participantes, entre estos dos exsecretarios, tres ex supervisoras y cinco participantes de grupo focal, se expresaron en contra de la aplicabilidad de una metodología terapéutica en el escenario escolar. Esto, según expresaron, debido a la dificultad de implantar una metodología terapéutica en un escenario laboral como lo es la escuela. En contraste, dos ex supervisoras se expresaron a favor de la aplicabilidad de una metodología terapéutica, no tan solo a aspectos de conducta, sino a cualquier situación, basado en sus conocimientos académicos y en sus experiencias profesionales. Otra ex supervisora reconoció que en la política pública que ella generó, se inició un cambio de enfoque de promoción de la salud mental, pero en la política se establece una metodología de tratamiento social y no un enfoque terapéutico de intervención. Una cuarta ex supervisora, aunque expresó la posibilidad de que el PTSE pueda realizar una intervención terapéutica en el escenario escolar, a su vez opinó acerca de la dificultad de ejercer la intervención, por la diversidad de situaciones como las crisis y emergencias que surgen en la escuela que limitan el que la intervención se realice de manera consistente. En cuanto a la dificultad de ejercer una metodología terapéutica en la escuela, informaron que es un escenario laboral que presenta una complejidad y diversidad de demandas de servicios, incluyendo situaciones de crisis o de emergencia, que interrumpen el plan y la agenda de trabajo diario, porque requiere de una intervención a largo plazo, estructurada, con una preparación definida y

un adiestramiento particular y se necesita de un espacio privado, sin interrupciones, que garantice la privacidad y confidencialidad de la intervención. Esta diversidad de posturas con respecto de la intervención terapéutica en el escenario escolar es reflejo de un debate al interior de la propia profesión. Como plantean Nieves Rolón, et al. (2019), en su investigación acerca de los alcances y debates que rodean la práctica del trabajo social clínico en Puerto Rico, un aspecto que les quedó meridianamente claro como conclusión “es que las visiones sobre el TSC en Puerto Rico son heterogéneas, lejos de definitivas” (p. 26). Además, plantean la preocupación respecto de una práctica clínica sin identidad de trabajo social, en la cual no se ponga la “mirada y acciones en las situaciones comunitarias, políticas y estructurales” o se “pierda de vista la justicia social con la cual nos comprometemos” (p. 27).

Otro de los discursos que fue identificado por los participantes del estudio fue el discurso de familias en riesgo. Cuatro ex supervisoras del PTSE realizaron verbalizaciones que se circunscriben en el discurso de familias en riesgo, en el cual se le responsabiliza por la situación de riesgo social del niño. Este discurso se basa en la concepción tradicional de familias, según Patiño, et al. (2008), la cual se sustenta en:

una mirada sacralizada de la familia que conserva y reproduce el imaginario religioso de la sagrada familia, a la que se le otorga el papel de formador de valores espirituales, morales y principios éticos; lugar de amor y armonía, cumplidora de los roles y funciones socialmente instituidos para garantizar el mantenimiento del orden social (p. 89).

De acuerdo a Patiño, et al. (2008), este paradigma surge de una visión biologista y funcional, en la cual se considera a la familia como la célula básica de la sociedad, cuya connotación está permeada por la concepción positivista y cartesiana, acuñada por la ciencia natural y traslada a la ciencia social, la cual pretende explicar la realidad desde una

posición, objetiva, neutral, verificable y demostrable, que conduce a naturalizar lo que se vive en la familia y asumir como esencial y propios los asuntos que allí acontecen, adscritos a un orden “dado” e inmutable. Desde esta postura, “las acciones públicas y privadas que se adelantan con este grupo asumen un carácter asistencialista, de apoyo y control para salvaguardar el orden establecido” (p. 91).

Este discurso invisibiliza la cuestión social colonial actual en Puerto Rico, y el efecto de los factores socioeconómicos y estructurales como la pobreza, el desempleo, la violencia y la desigualdad social. También, tiene el efecto de invisibilizar las condiciones de vida precarias que experimentan las familias y la negligencia gubernamental debido a la falta de políticas sociales que provean un acceso equitativo a servicios necesarios y de calidad para el desarrollo y el bienestar de los y las estudiantes y de las familias en Puerto Rico. Además, este discurso de familias como un dispositivo de poder circula las ideas de la clase dominante, que según Marx y Engels (1975), en cada época son las ideas dominantes. Es decir, la clase que ejerce el poder material dominante en la sociedad resulta al mismo tiempo la fuerza ideológica hegemónica.

El discurso de familia en riesgo también facilita la psicologización de lo social al atribuirle responsabilidad a la familia por la falta de valores y dificultades de los estudiantes y por ende de la sociedad. De Jesús Rosa (2018) argumenta que:

se crea así una falsa vinculación entre la niñez y juventud, la pobreza y la falta de valores, lo que lleva a concebir a las familias que participan del sistema de instrucción pública como las responsables de los graves problemas sociales del país. Lo antes mencionado es una clara ejemplificación de la psicologización de los problemas sociales, proceso mediante el cual se responsabiliza a la persona por las consecuencias que los procesos de opresión estructural han tenido en ella (párrafo #11).

Por consiguiente, al enfocar en la carencia de valores de los y las estudiantes, se desvía la atención de los factores que han generado la marginación y desestabilización económica y social en las familias en el país.

En esta investigación, analizar lo que ha sido el origen y el desarrollo del trabajo social en las escuelas de Puerto Rico ha facilitado entender que la metodología terapéutica ha ganado auge en la política pública del PTSE en periodos de crisis económicas y sociales. En las décadas del '40, '70 y en los años '90, se identifica una tendencia a favorecer el método de intervención terapéutica en las escuelas, en momentos de crisis económica y de gran algidez social en el país. Cabe señalar, que a pesar de que el trabajo social en las escuelas en Puerto Rico se inició con una metodología comunitaria, los procesos de intervención en el PTSE fueron individualizándose, con miras a la formación de un ciudadano útil y productivo al desarrollo del capital en Puerto Rico.

El uso y aplicación de la teoría crítica en esta investigación se validó por la finalidad de identificar, cómo en la historia de la práctica profesional del TSE en el sistema público de enseñanza en el contexto de este sistema capitalista y colonial, se configura esta opresión, mediante la cultura y la construcción de las subjetividades de los individuos. En la esfera estatal, “los y las trabajadoras sociales se desempeñan en sectores sociales en los que se diseñan, ejecutan, gestionan y evalúan proyectos, programas y planes que llevan al plano de la vida social, las políticas públicas direccionadas para el gobierno de la pobreza [...]” (Falla, 2016, p. 359). El concepto de gubernamentalidad de Foucault (1981), facilita entender como el PTSE puede hacer uso de tecnologías de poder mediante la implementación de programas cuya finalidad sea intervenir en el área socioemocional del estudiante, alienando del análisis las condiciones

sociohistóricas que conforman y entrecruzan la realidad de vida del estudiante. El concepto de biopolítica de Foucault (2007) facilita la comprensión del rol del PTSE como una tecnología de poder, porque “trabaja con la población, como problema biológico y como problema de poder” (p. 198).

En cuanto a los cambios en el Programa de Trabajo Social Escolar y los derechos educativos de los estudiantes, los cambios se dirigen a aspectos concernientes a la instrumentalización de la profesión en el escenario escolar, a aspectos administrativos como la aprobación de plazas, materiales, capacitación profesional, la definición de roles profesionales, al refuerzo de la metodología terapéutica, la constitución de equipos de crisis, la lucha por delimitar lo que es el ámbito de intervención del PTSE y proyectos relacionados a la intervención con las familias. En general, los cambios generados en los pasados 30 años por quienes han dirigido el PTSE, demuestran que estos esfuerzos se han dirigido al alcance de los medios necesarios para la ejecución de los procesos de trabajo y se observa una preocupación en cuanto a la imagen profesional, a la validación de competencias profesionales, al reconocimiento de la pertinencia del PTSE en el escenario educativo y al reconocimiento de los procesos de quemazón en el PTSE que denotan las precarias condiciones laborales en que los profesionales ejercen su trabajo.

Con relación a los cambios y a los derechos educativos de los estudiantes, a pesar de que las políticas públicas del PTSE reconoce el derecho a la educación que se consigna en la Constitución de Puerto Rico, la realidad es que la niñez y la juventud en Puerto Rico no cuentan con la garantía de este derecho, porque, aunque el derecho educativo estaba incluido en la Sección 20 de la Constitución, como uno de los derechos económicos y sociales, el mismo fue eliminado por el Congreso de Estados Unidos en el 1952. Por otra parte, la educación en Puerto

Rico está atravesada por la relación colonial y las regulaciones que se imponen mediante legislación federal.

Desde la década de los ochenta y noventa, se inicia el proceso de federalización del PTSE con la aplicación de fondos federales que tienen efecto en la configuración del PTSE. Como ejemplo, el Programa de Escuelas Libres de Drogas y Armas, que contó con estrategias punitivas e intentos de militarización de las escuelas como alternativa a la violencia escolar y la criminalidad en el país, requería la participación de los profesionales de TSE en dicho proyecto para que los estudiantes desarrollaran destrezas de mediación y de resolución de conflictos. Para el año 2005, se intentó implementar el módulo de caso, como una estrategia de estandarización de la información de los estudiantes y la accesibilidad de esta para los padres y el personal escolar. El módulo de casos también puede considerarse una estrategia de rendición de cuentas del trabajo realizado por los profesionales del TSE. En el 2017, se comienza a elaborar un instrumento de evaluación electrónica del desempeño de los profesionales del TSE. La evaluación del desempeño se incluyó como uno de los criterios de cumplimiento que el Plan de Flexibilidad del DE de Puerto Rico presentó al DEF como parte de los cambios que institucionalizaría para mejorar el aprovechamiento escolar de los y las estudiantes en Puerto Rico para el año 2013. En la evaluación de los profesionales de TSE se incluyeron unas tareas relacionadas a las pruebas de medición escolar METAS-PR y a la estrategia de Aprendizaje Basado en la Ejecución de Proyectos, el *Performance Based Learning* (PBL).

En cuanto a la naturaleza de los cambios expresados por las ex supervisoras denotan que el PTSE ha persistido en mantener su espacio ocupacional en el DE, y esto concurre con el periodo de reformas educativas que se inicia en la década de los noventa, con el cuestionamiento de la calidad de la escuela y la imposición de estrategias de rendición de cuentas de su

efectividad. Esta realidad, también, demuestra el aumento de la tendencia a la desprofesionalización, donde se intenta descalificar premeditadamente a una categoría profesional, para promover elementos como la flexibilización laboral y la competencia. Por otro lado, estos cambios revelan la burocratización y la alienación de la profesión en la esfera estatal, porque a pesar de que conocen las condiciones críticas en las que se realiza el trabajo social, la complejidad de las tareas que asumen limita la posibilidad de establecer proyectos y servicios responsivos a la realidad social que se enfrenta. En este sentido, Montaña (1999) argumenta que “el servicio social surge, como aquella profesión cuya función social remite a la ejecución terminal de las políticas sociales segmentadas [...] como un actor subalterno y con una práctica básicamente instrumental” (p. 3). Además, demuestra lo planteado por Guerra (2007), que “ocupando una posición terminal en el tejido del proceso de organización de las políticas sociales, sus acciones adquieren un carácter polivalente, indefinido, imponiendo al conjunto de la categoría profesional la preocupación de encontrar la “especificidad de la profesión” (p. 129).

El análisis de los significados que se derivan de los discursos presentes en la política pública del PTSE trae a consideración la pertinencia de la tridimensionalidad del discurso que aporta Fairclough (2003) para entender cómo se configura la práctica del profesional de trabajo social en las escuelas. Según la perspectiva tridimensional de Fairclough, el discurso de niñez y jóvenes y familias en riesgo que fue identificado en el análisis textual de las políticas públicas del PTSE, manuales y políticas educativas estudiadas que fueron objeto de estudio en esta investigación, estructura el proceso social o la práctica de los profesionales de trabajo social en las escuelas públicas. Estos discursos en la política pública del PTSE, son producidos a su vez, por las prácticas sociales, cultural e histórica, de la sociedad y circulados por las instituciones políticas y sociales en el contexto histórico y social particular que se generan. Por tanto, los

discursos a nivel social o los macro discursos que circulan en el contexto económico, político y social, histórico, cultural, de acuerdo con Fairclough, (2003), configuran la práctica discursiva o las interacciones y a la vez constituyen los micro discursos presentes en el lenguaje de los textos.

De manera que, el modelo de análisis textualmente orientado (TODA) generado por Fairclough, (2011), es útil en el análisis de las políticas, porque facilita comprender como el discurso tiene el potencial de construir identidades, prácticas profesionales específicas y sistemas de conocimiento o creencias (p. 2). Como establece Hyatt, (2013), su marco de análisis crítico del discurso en políticas basado en Fairclough “equipa a los analistas para retar el lenguaje, así como la sustancia ideológica inscrita en el discurso o las articulaciones de la política (p. 843).

Configuración del ejercicio profesional en el escenario escolar en el periodo de 1990 al 2018

El abordaje de la configuración de la práctica profesional del PTSE en el Sistema de educación pública de Puerto Rico, desde el periodo desde el 1990 hasta el 2018, requiere de la interpretación de múltiples aristas, para dar cuenta del estado de situación. La dialéctica marxista en esta investigación y el movimiento contradictorio de la realidad permite estudiar la realidad en su complejidad. Entender el trabajo social en las escuelas como un trabajo, implicó estudiar sus procesos de trabajo, no como el producto de un trabajo aislado, sino en el marco de la política pública que organiza el mismo, la agencia contratante y el contexto económico, político y social en que se realiza. Cademartori, Campos y Seiffer (2007) afirman que:

la importancia de pensar las condiciones laborales, que no son más que parte de los medios de trabajo con los que cuentan los trabajadores sociales, residen en que no son una condición más de la práctica, meros condicionantes externos, sino el organizador de esa práctica en tanto integrada a un proceso de trabajo y en este sentido van a delinear los límites de los posible (p. 38).

Por lo anterior, el estudio de los procesos de trabajo del PTSE requirió identificar las múltiples mediaciones que potencializan o pueden afectar la acción de los profesionales de trabajo social en el escenario educativo. Una de las principales mediaciones que configura el ejercicio profesional del PTSE es la propia política educativa. En cuanto a los efectos de las políticas educativas y del contexto socioeconómico y político en la configuración del PTSE, en cuanto a la política pública del 1986 y la Ley 68 del 1990, identificaron que ambas aumentaron el reconocimiento del PTSE e influyeron en el aumento de plazas de trabajo social escolar. Acerca de la Ley 149 del 1999, la ex supervisora Carmen J. Rivera indicó que promovió un enfoque de intervención en el área socioemocional del estudiante. En general los y las participantes indicaron que en el texto de la ley solo se identifica al PTSE cuando establece su pertinencia en la intervención de situaciones de acoso escolar.

La Ley federal Every Student Succeeds Act, (ESSA), fue aprobada por el Presidente Barack Obama, el 10 de diciembre de 2015. La Ley ESSA trajo cambios importantes ya que añade criterios no académicos a la rendición de cuentas de las escuelas. Además de dar cuentas acerca de la enseñanza de los escolares, la Ley tiene la finalidad de que se enfoque y se atiendan directamente las barreras que impiden el aprendizaje en los y las estudiantes. La política educativa federal requiere que las escuelas establezcan indicadores de éxito y de apoyo escolar, donde los servicios ofrecidos por el PTSE juegan un rol vital. La Ley ESSA establece que se trabaje con la salud mental del estudiantado y esta demanda de servicios implica que los profesionales de trabajo social escolar ejecuten mayormente un rol de trabajo social clínico en el escenario educativo. También, queda establecido en la ley que, aunque los servicios de salud mental de base escolar pueden ser ofrecidos por los profesionales de trabajo social escolar, pueden ser ofrecidos también por otras instituciones de salud mental o de cuidado de la salud que

sean públicas o privadas. Esta estipulación en la Ley ESSA podría tener implicaciones para el PTSE, si el Departamento de Educación determinara establecer cambios en el reclutamiento de personal o la contratación de agencias externas para la provisión de los servicios de salud mental o de cuidado de la salud en la escuela.

Por otro lado, la Ley federal ESSA también estipula la creación de las escuelas chárter y establece los mecanismos para su implantación y financiación. La política educativa estatal de la Ley 85, de Reforma Educativa del Departamento de Educación de Puerto Rico incluye también el establecimiento del modelo de escuela chárter, lo cual adjudica el poder decisorial a la escuela acerca de los programas de apoyo y servicios que desea ofrecer. Estas determinaciones podrían tener el efecto de que el PTSE, pueda ser o no considerado como programa de servicios o afectar las condiciones laborales y/o derechos adquiridos de los profesionales de trabajo social escolar, de ser contratados por las escuelas chárteres bajo condiciones diferentes.

En resumen, los criterios no académicos que la Ley ESSA requiere que se establezcan están relacionados al área socioemocional del estudiante. La Ley 85 de Reforma Educativa, la política educativa actual del Departamento de Educación también establece que basa en los fundamentos psicológicos y la adopción del componente socioemocional, porque estos aspectos favorecen el aprendizaje del estudiante.

En referencia a la Ley 85, y acerca de los fundamentos psicológicos esta ley indica que este enfoque se relaciona al desarrollo de la habilidad para entender, manejar y expresar aspectos socioemocionales que permiten el aprendizaje, la formación de relaciones, la solución de problemas, la adaptación a las demandas complejas durante el desarrollo y crecimiento entre otras. Incluye la toma de conciencia personal sobre el control de la impulsividad, el trabajo colaborativo, la empatía, la salud mental emocional y el cuidado personal, entre otros (Ley 85 de

Reforma Educativa-2018, p. 12). Estos elementos descritos en la Ley 85 de Reforma Educativa, demuestran la aplicación del ethos terapéutico, el cual se fundamenta en elementos de la psicología, los cuales se dirigen a la formación de identidades preparadas para la inmersión en el mercado laboral, y simultáneamente contribuye al desarrollo de subjetividades deficientes donde el estudiante se culpa por su falta de éxito educativo.

En cuanto a la pertinencia del PTSE también validaron la importancia del PTSE por el campo amplio de intervención que posee por sobre otros especialistas como los psicólogos y la importancia de que los profesionales de TSE brinden sus servicios estando ubicados en la escuela porque de esa manera pueden familiarizarse con el ambiente, conocer también las presiones que reciben los estudiantes de las comunidades, observar su desarrollo, y ayudarlo con mayores recursos, puede cumplir con su rol preventivo, recibir referidos de los maestros y hacer observaciones de los estudiantes en la sala de clase; sin ser una amenaza para quien interviene. Al estar ubicados en las escuelas y participar de los eventos que se celebran en esta pueden conocer a los y las estudiantes y las dinámicas de la institución escolar.

En torno a las mediaciones en los procesos de trabajo del PTSE se encuentra el recrudescimiento de la cuestión social colonial. Desde los años noventa en Puerto Rico se están implementando políticas económicas neoliberales dirigidas a disminuir o retirar derechos laborales, o a recortes en los gastos en servicios sociales, produciendo políticas sociales focalizadas o sectoriales que no alcanzan para las condiciones mínimas de subsistencia a los sectores de por sí empobrecidos. Rozas (2004) establece que la *cuestión social* debe ser analizada como producto del modo de organización y funcionamiento de la sociedad capitalista (p. 223). Mendoza et al. (2014), plantean que las estrategias son las políticas sociales, la represión, la naturalización, el ocultamiento, la individualización y la criminalización (p. 65).

Actualmente, Puerto Rico continua en una depresión económica y experimentando los efectos de la Pandemia del COVID-19, a nivel económico, social y educativo. Se observa una profundización de la pobreza en un 68 por ciento de las familias lideradas por mujeres con niños, niñas y jóvenes que viven bajo condiciones de pobreza (Instituto de Desarrollo de la Juventud, 2021). También hay un 42 por ciento de familias con menores cuyos padres y madres no están empleados al 2019. En términos de la cantidad de jóvenes de 16 a 19 años no matriculados y sin empleo, esta ha ido en aumento por los últimos 4 años de un 10 a un 13 por ciento (Instituto de Desarrollo de la Juventud, 2021). La falta de acceso a un empleo que produzca sueldos de subsistencia agudiza las condiciones de pobreza y las condiciones de desigualdad social.

Las condiciones laborales constituyen otro campo de mediación que complejiza la labor del PTSE en el escenario educativo, en la medida que limitan el ejercicio de la práctica profesional. Entre los factores se encuentran: matrículas altas de estudiantes, distribución no equitativa de los casos entre profesionales de trabajo social en la misma escuela, demasiados roles que ejercer, la federalización del Programa de Trabajo Social Escolar y las expectativas del secretario de Educación o del director escolar en torno a las tareas del profesional de TSE que interfieren con la gestión del profesional en la escuela.

Los participantes del estudio expresaron la importancia que tiene una asignación de matrícula y de casos razonables al profesional de TSE como condición laboral apropiada para abonar a un mejor desempeño del PTSE en las escuelas. En general, señalaron la necesidad de una redefinición del rol del TSE en la escuela y que la comunidad escolar colabore con el PTSE en la atención de las situaciones. En términos de la asignación de TSE por escuela indicaron que se debe considerar el nivel de complejidad de la escuela. Acerca de la cantidad ideal de matrícula por escuela, a ser atendida por el PTSE, señalaron que sería de 150 estudiantes. En cuanto a la

cantidad razonable de casos para la atención del profesional del TSE, recomendaron que debiera ser 30 estudiantes o menos.

Otro de los factores que se reconoce como una mediación y que incide directamente en el PTSE es la carencia de un proceso de supervisión adecuado que oriente los roles, tareas y servicios del PTSE. Los profesionales trabajan de manera aislada, por lo general hay sólo un profesional por escuela y en ocasiones los directores escolares imponen sus criterios asignando tareas que no son propias del trabajo social o colocándolos en situaciones que socavan la relación profesional con estudiantes. Con un proceso adecuado de supervisión por parte de una persona preparada en trabajo social, el profesional podría contar con el apoyo necesario para atender situaciones de alta complejidad, pero, además, tener la protección necesaria ante un director que intente asignar tareas que no le corresponden. Sin embargo, la manera en que se organiza el PTSE carece de supervisores en las esferas intermedios. En la escuela el PTSE trabaja por su cuenta, con el apoyo en asuntos generales de un facilitador docente en TSE, a nivel de la Oficina Regional Educativa y de una supervisora de PTSE en la oficina central del DE. Cabe señalar que la naturaleza de las funciones de ambas posiciones es facilitar u ofrecer asistencia técnica al PTSE, no asumir roles de supervisión del trabajo que realiza el profesional de trabajo social en la escuela.

La mayor parte de las personas entrevistadas consideran que al PTSE, no se le ofrece los recursos necesarios para que puedan realizar las funciones y tareas que la política pública establece. Algunas informan haber recibido una u otra asignación de fondos para compra de materiales o aportación de equipo o materiales en la escuela. Entre los recursos incluyen materiales para poder realizar el trabajo administrativo y fondos económicos para gastos de actividades. Desde hace más de una década el PTSE experimenta la falta de provisión de

recursos de apoyo y de supervisión, encareciendo los servicios, produciendo la competencia por los recursos de parte de sectores vulnerados como son los estudiantes con necesidades especiales y familias de sectores empobrecidos. Esta realidad de escasez de fondos concurre con las políticas neoliberales de disminución o recorte de fondos del Estado. Esta realidad atenta contra los derechos de las y los estudiantes de contar con los recursos, servicios y apoyos para una educación que se ajuste a sus necesidades particulares. El estudiante es visto no como un sujeto de derechos sino como un objeto de prácticas de la caridad o de la re filantropización de servicios, mientras el personal escolar debe hacer funciones de allegar fondos externos para subvencionar servicios al estudiantado.

La no provisión de servicios que son un derecho para estudiantes constituye la violación de sus derechos educativos. Esto ocurre en abierta violación de las leyes estatales y federales que establecen los servicios y exigen la garantía de estos. También, se experimenta la pérdida de recursos fiscales, humanos, materiales que una vez fueron parte del programa y que una de las ex supervisoras atribuye a que como el PTSE no es un programa académico se le dificulta la provisión de recursos y esto concurre con la intención de reubicar los profesionales de trabajo social en otras agencias. Indicó que esto ocurre debido a que la prioridad en el DE es la enseñanza y no los servicios del Programa de Trabajo Social Escolar. Por ejemplo, la disminución de fondos a nivel central y de personal desde principios de los 2000, así como la falta de asignación de fondos al PTSE desde el 2008 provocan que el programa dependa de acuerdos colaborativos con agencias de la comunidad o con los propios profesionales de trabajo social escolar para asistir en la capacitación profesional del PTSE.

En la configuración del Programa de Trabajo Social Escolar del DE, las metodologías de intervención profesional se han convertido en un espacio de mediación fundamental. En este

estudio se ha demostrado cómo desde el desarrollo histórico del PTSE en Puerto Rico se ha observado la tendencia del uso de una metodología terapéutica en determinados momentos de crisis como en la década de los cuarenta, setenta, hasta los noventa. A partir de la política pública del 2010 va aumentando y se refuerza a mayor escala, el énfasis del uso de la metodología terapéutica como instrumento de intervención principal del PTSE. Un factor fundamental ha sido el rol de las políticas educativas a partir de la década de los noventa, en la que se observa la influencia de las políticas educativas estatales y federales en reforzar que el PTSE se dirija a atender metas académicas y en el efecto de aumentar la mercantilización de la educación y la rendición de cuentas del PTSE. Este cambio de énfasis entre la metodología terapéutica y la metodología de tratamiento social ha dependido de las supervisoras que han sido contratadas según los cambios de administración política en el país, quienes, según sus experiencias, conocimientos y sus propias maneras de interpretar o concebir las necesidades de los estudiantes y sus familias, han establecido las respuestas que desde el trabajo social se ofrecen. No obstante, si bien la política social incide en la estructuración del PTSE, también hay TS en posiciones de poder que están configurando lo que ellas creen que debe ser el PTSE, a partir de sus creencias, percepciones, ideologías, la propia política, etc. Por otro lado, aunque se haya requerido el uso de esta metodología la mayor parte de los y las participantes del estudio reconocieron la dificultad de utilizar la intervención terapéutica en la escuela.

La autonomía del profesional de trabajo social escolar que la política pública del PTSE establece, dependerá del resultado del juego de fuerzas entre las mediaciones anteriormente discutidas: la política educativa, el recrudescimiento de la cuestión social colonial, las condiciones laborales, metodologías, recursos y de la federalización de la educación pública. Las

mediaciones anteriores configuran lo que es el PTSE, así como la práctica profesional del Trabajo Social, dada su relativa autonomía profesional.

Desde la dialéctica marxista en esta investigación se concibe al Profesional de Trabajo Social como un trabajador que vende su fuerza de trabajo y que su utilidad le viene otorgada por la funcionalidad que le provee la política social de la organización que le contrata y el producto de su trabajo tiene un valor de uso (Iamamoto, 2003, p. 37). En segundo lugar, entender el trabajo social en las escuelas como un trabajo, implica comprender sus procesos de trabajo, no como el producto de un trabajo aislado, sino en el marco de la política pública que organiza el mismo, la agencia contratante y el contexto económico, político y social en que se realiza. Iamamoto (2003) plantea que es fundamental comprender que todo proceso de trabajo implica una materia prima u objeto sobre el cual incide la acción; medios o instrumentos de trabajo que potencializan la acción del sujeto sobre el objeto; y la propia actividad, o sea, el trabajo orientado a un fin que resulta en un producto (p. 80).

Al considerar las aportaciones de los participantes del estudio en torno a las mediaciones, los medios o instrumentos discutidos se encuentran que "no poseen todos los medios necesarios para concretar su trabajo: financieros, técnicos y humanos necesarios para el ejercicio profesional autónomo" (Iamamoto, 2003, p. 81). Por tanto, tal y como establece Iamamoto (2003), "la institución no es un condicionante más del trabajo del Asistente Social, sino que ésta organiza el proceso de trabajo donde éste participa" (Iamamoto, 2003, p. 82). Por consiguiente, no cuenta con completa autonomía profesional, sino una autonomía relativa, en tanto la práctica profesional del TSE está y estará altamente condicionada, sino determinada, por la organización que le contrata para ofrecer los servicios, en este caso el Departamento de Educación de Puerto Rico.

Es importante clarificar, que el concepto de autonomía profesional que se incluye en la política pública del PTSE del 2016 se limita al uso del juicio profesional del PTSE para la selección de estrategias a utilizar en la intervención. Por tanto, la política pública está limitada en la garantía de este principio, ofreciendo el margen de que el PTSE sea objeto de mecanismos de presión por parte del director, para la realización de tareas que no son parte de su ámbito de intervención, tales como: sustituto del director escolar o del maestro, vigilancia en el patio, etc. En general, los participantes consideran que la garantía de la autonomía al profesional depende más del director como supervisor inmediato, que dé que sea establecida en la política pública, porque igual está sujeta a su validación. Pero, reconocen la necesidad de que el director entienda el rol del PTSE y lo apoye en su gestión profesional. Por tanto, recomiendan que el profesional del TSE deberá de ejercer y reclamar su autonomía profesional al director escolar, independientemente de las dinámicas escolares que intenten interferir con esta, para poder cumplir con las funciones establecidas en la política pública del PTSE.

Como resultado de las mediaciones anteriormente discutidas y de la autonomía profesional, los profesionales de trabajo social escolar podrán efectivizar o no, sus aspiraciones de contribuir a transformar las relaciones de poder y desigualdad social en la sociedad puertorriqueña. Las participantes del estudio expresaron considerar que mediante la política pública del PTSE pueden contribuir a transformar en la dimensión del estudiante como individuo, como ciudadano, facilitando el conocimiento de sus derechos y de cómo reclamarlos; colaborando con su inclusión educativa, atendiendo su pluridimensionalidad, evitando prácticas escolares discriminatorias que contribuyen a su exclusión educativa; construyendo su identidad a partir de su pertenencia a una comunidad escolar. Acerca del PTSE argumentaron que, para aportar a la transformación de las relaciones

de poder y desigualdad social en la sociedad puertorriqueña, es importante que el profesional de TSE conozca los proyectos particulares de la escuela en relación con la comunidad y viceversa, así como la cultura e historia de la escuela se integre y promueva la participación de los estudiantes, familias y comunidad en los asuntos que le conciernen.

La mayoría de los y las participantes del estudio, entre estas 5 ex supervisoras, 5 participantes de grupo focal y un Ex Secretario de Educación, expresaron narrativas en torno a procesos de resistencia que han asumido en diversas instancias: ante el director escolar por la adjudicación de tareas que no corresponden al PTSE; organizar o participar en acciones dirigidas a evitar el cierre de su escuela o a la militarización; evitar las presiones político-partidistas y construcción de proyectos y reclamos de respeto al espacio profesional. El exsecretario argumenta acerca de que el director debe comprender el rol del PTSE y facilitar su integración en el currículo y actividades de la escuela.

En primer lugar, la Dra. Ángeles López Isales, expresó que evitaba asumir posiciones de liderato en el DE por no exponerse a presiones de parte de los directivos y tener que acceder en contra de su voluntad. De manera similar, la Ex supervisora Ana Crespo, supervisora desde el 1985 al 1992, narró su experiencia de negarse a atender un grupo de estudiantes, según le fuera solicitado por su directora, justificando la importancia de no ser vista en roles, que pudieran afectar la relación profesional con los estudiantes. La también ex supervisora, Carmen Johanna Rivera, quien ocupó la posición desde agosto 2005 a diciembre 2008, discutió la importancia de que los directores y maestros comprendan la importancia de los servicios del PTSE, para que colaboren y no interfieran con el trabajo que el PTSE realiza. Además, reconoció la participación de uno de los subsecretarios y su colaboración en la aprobación de propuesta que facilitó la compra de materiales para la capacitación del PTSE.

La señora Inés Rivera Colón, la ex supervisora que más tiempo ocupó la dirección del PTSE a nivel central, en el 2004-2010-2013 y 2017-2018, también documentó la contribución del Exsecretario interino Jesús Rivera Sánchez, en la aprobación de plazas de PTSE para el Programa de Educación Especial y las plazas de facilitador docente en Trabajo Social. Estas plazas de facilitador docente permitían ofrecer alguna asistencia técnica y apoyo a la labor del PTSE. Además, la señora Rivera realizó varias verbalizaciones en las que relató los procesos de resistencia presentados ante directores y administrativos, quienes en los procesos de redacción de la política pública del PTSE ejercían presión para que se incluyeran como tareas del PTSE, roles relacionados a la disciplina de los estudiantes cuyo trámite es la responsabilidad de estos. También relató el intento de que el PTSE asumiera tareas de vigilancia de estudiantes en horas de receso de clases en el 2017, al ex director Regional de San Juan, el señor Eleuterio Álamo, incluir esta responsabilidad, en un ejemplo de un modelo de organización que él incluyó para los directores escolares.

Cabe señalar, que la señora Inés Rivera, fue una de las directoras que en sus verbalizaciones concientizaba sobre los intentos de la legislatura y/o del DE de suspender los servicios del PTSE o trasladarlos a otras agencias, según la necesidad del momento. También era enfática al indicar la necesidad de que los profesionales de trabajo social escolar se concienciaran acerca de que eran contratados por el DE que es una agencia académica y que los servicios del PTSE podrían prescindirse en cualquier momento porque la finalidad del servicio de la agencia no era social. Por tanto, expresaba la importancia de que el PTSE promoviera con sus acciones profesionales que los servicios eran necesarios.

La ex supervisora la doctora Marilú Cintrón, quien ocupó la posición desde enero 2013 a junio 2014, también narró su gestión de realizar propuesta para la aprobación de fondos para

actividades para estudiantes y para la compra del Manual de Intervención Terapéutica en el 2013, con la finalidad de reforzar en el PTSE las destrezas de intervención y redacción de expedientes. La doctora Cintrón también compartió el interés de otras supervisoras de delimitar lo que es el ámbito de intervención del PTSE.

Varias participantes también identificaron diversas situaciones en las que tuvieron que presentar resistencia a directores escolares por diversas razones tales como: delegar tareas que no les correspondían y ser recibidas de una manera confrontativa por directores debido a experiencias previas con otros profesionales del PTSE. Una de las participantes de grupo focal indico haber utilizado su experiencia de negarse a utilizar un material de divulgación del Programa *Tus valores Cuentan* porque era un material de años anteriores, aunque la asignación de fondos era reciente y que la situación la utilizó para ejemplificar a estudiantes de práctica de trabajo social, la importancia de asumir posturas críticas y de cuestionamiento cuando fuera necesario. Esta participante de grupo focal también relató experiencia de organizarse con el personal de su escuela para evitar el cierre de esta, incluyendo la acción de cuestionar a un personal de la Universidad de Puerto Rico, quien presentaba el interés de asumir la administración de la escuela, de confrontarla con la acción de la universidad, indicando que es contraria a lo que la propia universidad representa y se enseña. La participante de grupo focal también abogó por la importancia de que el PTSE colabore con la comunidad en la organización de un proyecto educativo que sea conocido por los y las estudiantes.

Otra de las participantes de grupo focal narró su experiencia de organizar la escuela para lograr que la directora de la escuela fuera removida de su cargo. Otra del participante de grupo focal hizo su relato acerca de cómo ella y su escuela, incluyendo estudiantes, se organizaron para enfrentar un interés de militarizar la escuela. Esta participante también hizo referencia a la

configuración de la A.N.T.S, como un suceso histórico en la profesión de trabajo social que ejemplifica procesos de acción social asumidas al interior de la profesión, donde se crea la Asociación Nacional de Trabajo Social, en la búsqueda de una reconceptualización de la profesión de trabajo social en ese tiempo. La participante hace referencia a la necesidad de revisar la política pública y crear una que responda a las realidades actuales.

Finalmente, en el análisis de los documentos se encontró que para el año 1945, los maestros visitantes organizaron el Comité Pro-Mejoramiento del Trabajo Social en las Escuelas Públicas para "propulsar el mejoramiento profesional del grupo" (Revista de Servicio Social, 1945, p. 45). Este comité sometió un memorándum al Comisionado de Instrucción donde le indicaron, que solicitara a la Legislatura de Puerto Rico un aumento sustancial para usarlo para adiestramiento de los trabajadores sociales. Además, solicitaron lo siguiente:

licencia con sueldo para estudios, que se conceda dieta y gastos de millaje por la naturaleza del trabajo del trabajador social de tener que visitar agencias y comunidad; Fondos de Emergencia para atender casos de emergencia; nombramiento de supervisores y un aumento de \$35.00 mensuales como reconocimiento a su especialización (pp. 45-46).

En esa misiva los trabajadores sociales explican que los maestros visitantes afrontan problemas de origen económico y social y exponen las condiciones de vida, "la situación se agrava por las complejidades de la vida moderna: el alto costo de la vida, el desempleo, el aumento de la natalidad, la disminución de mortalidad, la limitación de los productos de cultivo" (p. 45). Este ejemplo de resistencia histórica es una demostración de las acciones que se han asumido y pueden asumir los profesionales de trabajo social escolar como clase profesional para

ejercer presión para el cumplimiento de los derechos humanos de los grupos que estamos llamados a defender, y por nuestros derechos como clase profesional.

Principios o elementos que emergen para la organización de un PTSE que promueva el derecho a la educación de los y las estudiantes

El Programa de Trabajo Social Escolar del Departamento de Educación de Puerto Rico fue instrumentalizado en la esfera estatal en el año 1929 en respuesta a las manifestaciones de la cuestión social colonial, y de las desigualdades sociales producto de las contradicciones del capital-trabajo. Su funcionalidad está asociada a la reproducción de las relaciones sociales. El inicio del trabajo social escolar acontece en el contexto de la reforma educativa de la Escuela de Segunda Unidad Rural, en el marco del proceso de expansión económica del capital y de la necesidad de habilitar mecanismos de producción económica basados en el desarrollo de la salud, el trabajo, vivienda y la recreación y el mejoramiento de las condiciones paupérrimas de vida, que caracterizó el periodo de depresión económica de la década del treinta.

En la actualidad, a 93 años de existencia del PTSE en el sistema educativo público, los profesionales de trabajo social escolar experimentan una crisis de legitimidad, percibida por la falta de entendimiento de lo que son sus procesos de trabajo, por parte de los administradores, directores o personal escolar; o la falta de provisión de recursos por parte del DE, que inciden en sus condiciones laborales y en sus procesos de trabajo. También se reconoce que el profesional de trabajo social escolar ha experimentado cambios en la percepción que tienen las familias sobre su trabajo y en la apertura al servicio del programa.

Un aspecto importante para las garantías del derecho a la educación son las estipulaciones de la Constitución de Puerto Rico en la sección 5 de la Carta de Derechos de Puerto Rico la cual establece que:

Toda persona tiene derecho a una educación que propenda al pleno desarrollo de su personalidad y al fortalecimiento del respeto de los derechos del hombre y de las libertades fundamentales. Habrá un sistema de instrucción pública el cual será libre y enteramente no sectario. La enseñanza será gratuita en la escuela primaria y secundaria y, hasta donde las facilidades del Estado lo permitan, se hará obligatoria para la escuela primaria. La asistencia obligatoria a las escuelas públicas primarias, hasta donde las facilidades del Estado lo permitan, según se dispone en la presente, no se interpretará como aplicable a aquellos que reciban instrucción primaria en escuelas establecidas bajo auspicios no gubernamentales. No se utilizará propiedad ni fondos públicos para el sostenimiento de escuelas o instituciones educativas que no sean las del Estado. Nada de lo contenido en esta disposición impedirá que el Estado pueda prestar a cualquier niño servicios no educativos establecidos por ley para protección o bienestar de la niñez.

Sin embargo, con la eliminación de parte del Congreso de los Estados Unidos de la Sección 20, se coartó la posibilidad de muchas de las familias puertorriqueñas a las condiciones básicas necesarias para asegurar el derecho a la educación. Derechos como “el derecho de toda persona a obtener trabajo” y “el derecho de toda persona a disfrutar de un nivel de vida adecuado que asegure para sí y para su familia la salud, el bienestar y especialmente la alimentación, el vestido, la vivienda, la asistencia médica y los servicios sociales necesarios”, hubieran sido fundamento para exigir del Estado la provisión de garantías para satisfacer las necesidades básicas de la niñez puertorriqueña y sus familias.

La consecuencia de esto ha sido materia de discusión a través de toda esta investigación en tanto exsecretarios, exdirectores de trabajo y profesionales activos y jubilados expresaron su preocupación por la pobreza, las violencias y las situaciones de precariedad en que vive la niñez

y juventud que estudia en el sistema de educación pública. Sin embargo, el reto está en descifrar la configuración que podría tener un PTSE fundamentado en promover el derecho de la niñez y juventud a una educación que propenda al pleno desarrollo de su personalidad y al fortalecimiento del respeto de los derechos humanos y de las libertades fundamentales. Particularmente, por el énfasis que se coloca en responsabilizar al individuo, sea este el estudiante o sus familias, como responsables de sus necesidades y situación de vulnerabilidad.

Tal cual plantea Pereira (2017):

las necesidades no pueden ser equiparadas a una simple carencia individual, material o biológica, sino como carencia de derechos, socialmente compartida, que moviliza una facultad que sólo los seres humanos poseen: la capacidad de actuar y de ejercitar el pensamiento crítico contra cualquier forma de opresión, entre ellas, la pobreza y la miseria (pp. 32 - 33)

En este sentido, no aludimos a los derechos en la concepción individualista y libertaria por la que aboga la ideología neoliberal, sino por los derechos sociales que propendan a la protección de las necesidades básicas de la ciudadanía.

En esta investigación uno de los objetivos principales fue conceptualizar los elementos necesarios para un Programa de Trabajo Social Escolar que se fundamente en el derecho a la educación. Para ello recogimos el insumo de los participantes, quienes hicieron varias aportaciones en relación con el objeto de intervención del trabajo social. Una de las principales recomendaciones respecto del objeto de intervención de la política del PTSE es que esta sea la retención escolar, desde una perspectiva de derechos y ciudadanía, para lo cual se incluya la integración de la familia. Sin embargo, el proceso de retención escolar ha sido una de las metas

establecidas en la política pública del PTSE de 2016, lo que ha sido objeto de análisis de este estudio y uno de los fines principales de la escuela.

Cabe entonces, reflexionar acerca de cuál sería el propósito de establecer como objeto de intervención del PTSE un aspecto que ya constituye una meta o aspiración del programa. Por otro lado, el que la retención escolar haya sido identificada como el objeto de intervención del PTSE implicaría que es una meta incumplida. De ser así, habría que cuestionar cuáles serían las mediaciones necesarias para que el PTSE contribuya al derecho a la educación que tienen la niñez y juventud de nuestro país. Como ha planteado Matus (2012) en torno a la calidad de los programas sociales, es hora de evaluar la calidad de la oferta, “girar sobre la oferta y no justificar la escasa calidad del programa en virtud de sus propios usuarios” (p. 85). En este caso, ese análisis de la oferta ciertamente no sería exclusivamente del PTSE, sino de todo el sistema educativo.

Sin embargo, los participantes del estudio han indicado que la retención escolar se trabaje desde una perspectiva de derechos. Según Alayón y Molina, (2006):

la acción transformadora del trabajo social se refiere a colocar en la brújula del trabajo profesional, el respeto y la integralidad de los derechos civiles y políticos[...]; los derechos económicos y sociales que adjetivan el derecho a la vida con dignidad, en tanto refieren al derecho al trabajo con la seguridad social, la vivienda, la educación y los derechos de tercera generación [...] (p. 53).

Estando Puerto Rico desprovisto de la garantía constitucional de los derechos económicos y sociales que hubiera provisto la sección 20, la primera tarea sería considerar las acciones a tomar como colectivo para la búsqueda de la cobertura de tales derechos para la ciudadanía. De manera que, el ejercicio del trabajo social desde esta perspectiva

requeriría promover la creación por parte del Estado de políticas sociales universales (Abud, 2006). Otro aspecto que será vital es luchar contra políticas enraizadas en prioridades económicas y sociales que continúan profundizando la desigualdad (Lipman, 2002). En este sentido, me refiero a la acción de defender al estudiante de las instancias en que se promueve alguna violación de acceso a servicios, y defender la escuela pública de los intentos de privatización que pueden socavar que el estudiante tenga acceso a una educación de calidad.

El segundo objeto de intervención profesional del PTSE identificado por los y las participantes para promover los derechos educativos del estudiante fue reconceptualizar la definición del rol de los profesionales de trabajo social escolar. Esta recomendación puede ser resultado de una autorreflexión de los y las participantes en torno a la correspondencia de los procesos de trabajo con las demandas de servicios que en la actualidad se les presentan. Sin embargo, esto debiera ser el resultado de que profesionales de trabajo social escolar, como colectivo, realicen una lectura crítica de la realidad para reconocer las dinámicas, contradicciones, y las desigualdades sociales existentes en los procesos sociales que intervienen, considerando la naturaleza compleja de estas y las acciones político-estratégicas necesarias para trabajar en dicha reconceptualización, más allá de los cambios en cartas circulares que ocurren con los cambios de gobierno. Los argumentos señalados remiten a la necesidad de actualizar el rol de los y las profesionales de trabajo social escolar, otorgándole significado a los procesos de intervención profesional necesarios para trabajar con el problema de la exclusión escolar, pero con la participación de la propia comunidad escolar, analizando este problema desde el colectivo, para configurar estrategias propuestas desde la misma comunidad escolar. Esta reconceptualización sugiere reconsiderar el Trabajo Social Comunitario en la recuperación del rol social en la profesión, y con ello su aportación como facilitador y acompañante de los

procesos de construcción de ciudadanía de la comunidad escolar. En este sentido, el sujeto ya no es solo el o la estudiante como caso aislado y particular, sino que estudiantes y familias son concebidos como sujetos vulnerados en sus derechos y acompañados en su gestión de reclamo por provisión de mejores servicios que promueva su dignidad y respeto. Se trata de ejercer un rol ético-político, defendiendo la escuela pública como su espacio de intervención. El Trabajo Social Comunitario es una función de por sí de la profesión del trabajo social. Sería, entonces, necesario, definir la necesidad, finalidad, el proyecto a establecer y el alcance de este tipo de intervención en la escuela.

Por otro lado, en la discusión de la finalidad del Programa de Trabajo Social Escolar, se encontraron posiciones divergentes entre los profesionales de trabajo social escolar en cuanto a la ejecución de roles profesionales para atender las demandas de servicio que se presentan en el escenario escolar. En el análisis de las políticas y en las expresiones de las participantes se observó una tendencia a la aplicación de una metodología de intervención terapéutica, independientemente del objeto de intervención profesional. También, se observó que más de una supervisora del PTSE hacía referencia a la utilidad de una guía acerca de la metodología terapéutica con el fin de mejorar las competencias profesionales del PTSE en el proceso de ponderación y escritura de expediente. La tendencia de preferir la metodología terapéutica o el método de caso sobre la metodología comunitaria, también se detectó en el estudio del origen y el desarrollo del PTSE y se encontró que la selección de uno u otro método estaba condicionado a las determinaciones socio históricas, los cambios en el contexto o las demandas de servicio presentadas al profesional de trabajo social escolar, en el marco de las exigencias de la agencia contratante. Además, se evidenció la influencia que tuvieron las disciplinas de la psiquiatría y la

psicología en la estructuración de los servicios de trabajo social escolar y en el discurso que dotaban de estatus a la profesión.

En resumen, existen autores que argumentan en torno a evitar las dicotomías, cuando se discuten las dimensiones de la práctica del trabajo social y considerar que las metodologías de intervención no se excluyen mutuamente, sino que, por el contrario, deben ser aplicadas independiente del escenario donde labora el profesional de trabajo social. En este sentido, la selección de la metodología adecuada para la atención y la solución de la demanda de servicio presentada al PTSE es fundamental, porque de lo contrario el programa estaría reproduciendo la desigualdad social, que se dirige a combatir.

Entre las recomendaciones que se realizaron en el estudio sobre cuál debe ser la finalidad del PTSE para la promoción de los derechos educativos del estudiante, se expresaron acerca de la importancia de construir una nueva visión del rol del PTSE de analista de políticas, trabajo social comunitario y que asuma un rol político, crítico y cuestionador. Enfatizan la necesidad de crear conciencia del valor del PTSE, de cultivar el respeto mediante la política pública del PTSE y de enfocar en la colaboración de la comunidad escolar en los procesos de trabajo del PTSE. Se sugirió organizar los distintos componentes de la escuela para discutir aspectos como la inclusión, cultura y ambiente escolar y estrategias para establecer un proyecto de comunidad escolar, vinculando a las familias en los procesos de la escuela. También, se recomendó la preparación de un manual de procedimientos del PTSE que sirva de guía para los procesos de intervención del PTSE.

Las condiciones laborales constituyeron el tercer objeto de intervención que reconocieron los participantes del estudio para promover los derechos educativos del estudiante. En cuanto a este objeto de intervención, igualmente se considera que requiere de la organización de los

profesionales de trabajo social escolar, para reclamar condiciones de trabajo que faciliten como mínimo, una adecuada provisión de servicios y cobertura de beneficios que incluya una compensación salarial justa. También es vital que reconozcan que una de las estrategias que se asume por parte de las clases que ostentan el poder económico en un sistema de gobierno y Estado neoliberal, es la desarticulación de todo organismo que represente los derechos de los trabajadores y así facilitar la aplicación de medidas para el recorte en derechos adquiridos y promover la desprofesionalización y flexibilización laboral. Por tanto, es relevante que se continúe reconociendo la legitimidad del Colegio de Profesionales de Trabajo Social de Puerto Rico (CPTSPR), como organismo profesional que representa los intereses de la profesión y lucha por la exigibilidad de los derechos humanos y laborales, tanto de la profesión como de la ciudadanía.

En cuanto a los medios, recursos o instrumentos del PTSE para la promoción de los derechos educativos del estudiante se recomendó que las matrículas de estudiantes debieran ser entre 150 a 250, considerando la complejidad social de la escuela y la comunidad. En cuanto a la cantidad de los casos razonables a ser atendidos, indicaron que de 30 a 35 casos son recomendables, por la naturaleza de las situaciones que se atienden en la escuela. Además, una de las participantes del grupo focal señaló que se debe utilizar el estudio de necesidades del Programa de Trabajo Social para justificar la cantidad de plazas de profesionales de trabajo social que son necesarios en cada escuela. Entre otros recursos, identificaron la necesidad de contar con un espacio de trabajo fijo para la realización de actividades; el nombramiento de plazas de supervisión o de facilitador docente y la revisión de cartas circulares del PTSE anteriores para establecer unas funciones básicas. Acerca de recursos concretos para un adecuado funcionamiento del PTSE, indicaron que es necesario que el DE provea acceso a: oficina,

iluminación y ventilación adecuada propia, teléfono, materiales básicos, papel, tinta computadora, fotocopidora y presupuesto para realizar actividades con estudiantes o de desarrollo profesional de los maestros.

Entre los hallazgos más importantes de esta investigación trasciende la construcción que realizan los y las participantes acerca de la necesidad de sustentar la imagen del profesional de trabajo social escolar y profundizar en la comprensión de lo que es su ámbito de trabajo. Esto se concluye porque la preocupación por mejorar la imagen profesional del PTSE fue parte integral de las metas de trabajo y de los cambios propuestos por la mayor parte de las supervisoras del PTSE, mientras estuvieron en la dirección del programa. También, verbalizaron las luchas y conflictos internos con secretarios, jefes y directores escolares para establecer límites y defender lo que corresponde a nuestro ámbito de intervención. Esta preocupación por la imagen profesional también fue compartida por los profesionales de trabajo social escolar, incluidos los reclamos de aumentar la valía y el respeto del profesional de parte de los directores, los maestros y de la comunidad escolar en general.

La preocupación por la imagen profesional expresada por los participantes se vincula a la recomendación de que como segundo objeto de intervención se reconceptualice el rol del PTSE en el escenario educativo. Según, Iamamoto (2003), el objeto de trabajo es la cuestión social en sus múltiples expresiones, lo cual se refiere a la necesidad de la acción profesional en sus diversas manifestaciones, en el área de la infancia y la juventud, de la tercera edad, en situaciones de violencia de la mujer y otras (p. 80). La autora explica que investigar y conocer la realidad es conocer el propio objeto del trabajo junto al cual se pretende inducir o impulsar algún cambio.

De manera que, las respuestas de los participantes de que como objeto de intervención sea la reconceptualización del rol del PTSE y las condiciones laborales, revelan tres posibilidades. Por un lado, la falta de entendimiento de los propios profesionales del TSE de cuál es la naturaleza de su trabajo y cuál es el objeto de intervención o de trabajo del PTSE. En segundo lugar, puede interpretarse como un proceso de concienciación, de que para atender la complejidad de las situaciones que convergen en la escuela, es necesario cambiar las visiones de lo que constituye el objeto, proceso de trabajo, los medios y la finalidad del trabajo. Como tercera posibilidad, que no comprendieran la pregunta. Sin embargo, el que los exsecretarios convergen en la visión de la necesidad de revisar el rol del PTSE, podría ser indicativo de que los y las entrevistados comparten una misma visión y posibilidad de solución acerca del funcionamiento del PTSE en el escenario educativo. Este proceso de análisis y de reconfiguración del PTSE también puede aportar a aunar las dinámicas y diferencias con el director escolar y maestros.

Finalmente, una posible explicación para comprender la referencia continua a la necesidad de mejorar la imagen profesional del PTSE y a defender nuestro espacio de trabajo, se relaciona a los cambios que se vienen operando en el gobierno desde los años noventa como parte de las reformas de segunda generación, privatización de agencia públicas y aprobación de leyes de reformas laborales y de crisis fiscal en el gobierno para justificar el despido de empleados y el recorte de beneficios adquiridos. En el caso del PTSE, durante la década del 2000, también surgieron proyectos de ley que implicaban el desmantelamiento del PTSE o su traslado a otras agencias públicas y privadas como el Departamento de Salud o el Departamento de la Familia. Iamamoto (2003) explica que en la medida que estos cambios ocurren en el contexto del trabajo:

los profesionales atrapados por las trampas de los análisis ahistóricos, ‘sienten perder la base de apoyo’ y ‘diluir su identidad profesional’, temiendo una muerte prematura del Servicio Social, la pérdida del espacio ocupacional y de poder y sienten que la profesión ‘se desprofesionaliza’. (p. 134).

Iamamoto (2003), también discute que:

se identifica la presencia de un sentimiento de autoculpabilización cuando se abordan los límites de la acción profesional que aparecen metamorfoseados como responsabilidades del individuo, como si fueran expresión de errores personales a la hora de enfrentar los males sociales. (p. 129).

Como resultado, la autora argumenta que estas características fomentan la percepción de una “subalternidad profesional” del trabajo social en la que se internaliza la profesión como “profesionales de segunda categoría”, que “hacen lo que todos hacen” y lo que “sobra” de las otras áreas profesionales que provocan el entendido de la profesión como una “profesión pobre para los pobres”, destituida de estatus y de prestigio.

Por tanto, para la construcción de un trabajo social escolar que sea promotor de los derechos humanos, se debe comprender que el objeto de trabajo del PTSE es la cuestión social, que por tanto debemos de realizar una lectura pertinente de la realidad social en la que se inserta nuestro trabajo y conocer las particularidades para poder realizar el mismo. En este proceso debemos reconocer que, como profesionales del trabajo social escolar, nuestro rol debe estar anclado en:

1. Ser portavoces de las necesidades de los estudiantes, familias y comunidad, denunciando las prácticas discriminatorias o la violación de derechos de los

- estudiantes y las familias promoviendo garantías y continuidad de los servicios a niños, jóvenes y a sus familias.
2. Conocer los reglamentos, protocolos y leyes que se relacionan a los servicios que reciben los estudiantes.
 3. Asumir la apertura de espacios de comunicación, participación, consenso y colaboración con las demandas de servicio que presenten los niños, jóvenes, familias y personal escolar de manera que se estimule el trabajo de grupo que estimule el interés de participación en los procesos escolares o comunitarios.
 4. Asistir a los estudiantes, familias y/o personal escolar en procesos organizativos que involucren la participación en movimientos sociales, marchas o actividades que tengan la finalidad de reclamar el ofrecimiento de algún servicio.
 5. Promover la participación de los estudiantes, familias y comunidad escolar en la toma de decisiones de asuntos que le conciernen.
 6. Practicar las garantías de confidencialidad y la privacidad de la información de los estudiantes y familias.
 7. Conocer y establecer alianzas con diferentes agencias públicas, privadas o del tercer sector para facilitar la coordinación de servicios necesarios, que beneficien estudiantes, familias y/o comunidad escolar.
 8. La organización de grupos en la escuela donde se pueda definir un proyecto educativo, de intereses y metas comunes, donde se integre la discusión de elementos de la dialéctica marxiana, la perspectiva histórico-crítica, y se fomente la participación de los diversos miembros de la escuela.

Recomendaciones

A continuación, se presentan las recomendaciones acerca del objeto con el cual debe trabajar, los medios o instrumentos con que deben contar y la finalidad que debe establecer la política pública del Programa de Trabajo Social Escolar para promover los derechos educativos de los y las estudiantes. Además, se comparten recomendaciones para la política social y futuras investigaciones.

Acercas del ejercicio profesional del Trabajo Social Escolar se recomienda una resignificación del rol en las escuelas en este contexto de crisis y económica actual. Hay que reconocer que la coyuntura histórica demanda un rol protagónico del PTSE en este contexto de reformas educativas, diseñando programas desde un enfoque de derechos y ciudadanía. Teasley, (2004) recomienda a los profesionales de trabajo social escolar las siguientes estrategias, según el nivel de intervención. En cuanto a un nivel de intervención micro se recomienda: asistir a los estudiantes en el desarrollo de destrezas de negociación y navegación en el sistema educativo. Considerar las barreras que tienen las y los estudiantes para el aprendizaje y abogar por cambios en el sistema educativo promoviendo que la escuela y las estructuras del sistema se adhieran a la defensa de los derechos educativos de los y las estudiantes.

En el nivel de intervención mezzos se recomienda: el involucramiento y cabildeo del PTSE, abogando por la participación de padres e integrantes de la comunidad, para la constitución de grupos que trabajen por las necesidades de los estudiantes y escuelas. También se recomienda la coordinación con agencias de servicios de la comunidad para actividades que beneficien al estudiante y sus familias. Además, en este tiempo de reformas la autora recomienda estar al día en cuanto a los servicios de libre selección u otros servicios educativos que se están

ofreciendo a los estudiantes y sus familias con fines de orientarlos para que las familias puedan seleccionar los servicios adecuados.

En cuanto al nivel de intervención macro se recomienda al PTSE: el liderazgo y defensa de una política pública apropiada a los intereses de los estudiantes y sus familias, participando en reuniones donde se pueda ofrecer información a la comunidad o a sus líderes acerca de asuntos políticos o legales a nivel local, estatal y federal y propuestas de fondos. Además, se sugiere participar de foros con el personal escolar y la comunidad para alertarlos sobre los issues de la reforma y necesidades en la comunidad.

Estas estrategias son cónsonas con la propuesta de Pizarro Claudio (2008), para que el profesional de trabajo social en el escenario escolar no caiga en la trampa de la atención de casos a base de patologías socialmente construidas. Para esta estudiosa del trabajo social escolar, quién, además, laboró por muchos años como trabajadora social en el sistema público de enseñanza, el trabajo que hacemos en este escenario debe estar dirigido a la “construcción de una autonomía educativa desde una perspectiva de integración de toda la comunidad escolar - tutores(as), estudiantes, líderes comunitarios y personal escolar” (p. 27). Según la autora, todos estos sectores, deben formar parte de la gestión del profesional de trabajo social escolar a fin de crear contingencias ante la complejidad de problemas sociales que se manifiestan en la comunidad escolar y que van más allá de la atención individual de casos.

La apuesta es a la organización de la comunidad escolar mediante el fortalecimiento de la autonomía de sujetos reflexivos y críticos. Los trabajadores y trabajadoras sociales podemos hacer una aportación para enriquecer el sistema educativo con la participación de padres, madres, estudiantes y otros sectores de la sociedad civil interesados en aportar a la educación. Dicha gestión conlleva contribuir a la integración del sistema educativo, a fomentar redes entre la

escuela y la comunidad y a trascender la colaboración, dar opinión o la consulta como las formas primordiales de participación. También, podemos aportar forjando reciprocidad y solidaridad entre los diferentes subsistemas escolares y comunitarios. Esto conlleva el contribuir a la formación de un nuevo liderazgo basado en la participación, en la toma de decisiones educativas de estudiantes, tutores y tutoras, la comunidad y el personal, [...]. De hecho, una recomendación inmediata es deconstruir los discursos y los significados de la participación que se promueven en la Carta Circular para comprender cómo se están implantando y si se fomenta desde una visión de horizontalidad. (Pizarro Claudio, 2008, p. 35).

En términos de la formulación de política pública del Programa de Trabajo Social Escolar se recomienda: considerar la perspectiva histórico-crítica para el análisis y conceptualización del rol del Profesional de Trabajo Social Escolar. El PTSE debe asumir el estudio de la realidad social y ejercer un trabajo social crítico, reconociendo a la escuela como un espacio de intervención vital para la práctica de la justicia y la defensa de los derechos humanos de los y las estudiantes y sus familias. También se sugiere preparar y organizar actividades de grupo de estudiantes y familias para la discusión y aplicación de los conceptos de desarrollo de pensamiento crítico, participación y derechos humanos.

Al Departamento de Educación se le recomienda realizar una revisión de la política pública del PTSE donde se reconceptualice el rol de los profesionales de trabajo social escolar según necesidades en el contexto económico, político y social actual. Además, de realizar gestiones para garantizar unas condiciones laborales dignas para los profesionales de trabajo social que incluyan: establecer una cantidad de matrícula de 150 estudiantes por trabajador social en cada escuela o según la complejidad social de la escuela y la comunidad; estipular una cantidad de casos de 30 estudiantes a ser atendidos por profesional de trabajo social escolar.

Asignar un presupuesto adecuado al PTSE que incluya el costo para realizar actividades con estudiantes y el desarrollo profesional del personal docente. El DE también deberá proveer los recursos necesarios al PTSE, tales como: espacios de oficina, iluminación adecuada, ventilación apropiada, teléfono, materiales y equipo básicos, como papel, computadora, impresora, fotocopidora, archivos, entre otros. Además, deberá garantizar el espacio físico privado de oficina y para reunir grupos. Se recomendó también el proveer recursos de supervisión al PTSE que sean profesionales de trabajo social con preparación y experiencia adecuada. Estas condiciones laborales deben estar acompañadas de una revisión de condición salarial y beneficios económicos, incluyendo el pago de dieta y millaje para visitas domiciliarias y otras gestiones.

A la Escuela Graduada de Trabajo Social, así como programas de trabajo social en otras universidades, se recomienda el desarrollo de cursos, talleres y certificaciones acerca del diseño de programas y coordinación de servicios para niñez y juventud fundamentado en una perspectiva de derechos humanos y construcción de ciudadanía en escuelas del sistema público, que incluya, entre otros aspectos, desarrollo de liderazgo para fortalecer estrategias de acción política y social, cabildeo y movimientos sociales para reformas educativas.

Agenda inconclusa

Además, para futuras investigaciones se recomienda aunar las investigaciones que se han realizado en la Escuela Graduada de Trabajo Social de la Universidad de Puerto Rico u otras universidades sobre el Programa de Trabajo Social Escolar, para realizar recomendaciones para una agenda de trabajo del PTSE. De la misma manera recomiendo estudiar la experiencia del TSE con la intervención terapéutica en el escenario escolar. También se recomienda estudiar como los profesionales de trabajo social escolar amplían su autonomía profesional ante las

limitaciones u obstáculos que pueden presentar las cartas circulares, regulaciones, leyes, personal directivo, carencia de recursos, entre otras mediaciones que condicionan e inciden en la práctica profesional.

Otra recomendación sería el establecer acuerdos colaborativos con el DE para una investigación acción participativa con TSE en el desarrollo de un programa piloto mediante el cual reconceptualizar el PTSE para que se fortalezca la autonomía educativa. Este deberá estar fundamentado en una perspectiva crítica de los derechos humanos, participación democrática y construcción de ciudadanía reflexiva.

Además, se recomienda realizar investigaciones en la política pública de trabajo social escolar en el área de metodologías y estrategias de intervención innovadoras y destacadas en el trabajo social que se realiza a través de la isla. Particularmente para identificar y sistematizar aquellas experiencias que se destaquen por su contribución a un trabajo social escolar en una perspectiva de derechos humanos. alineadas a aspectos como perspectivas de derechos, participación democrática, y ciudadanía.

Finalmente, una recomendación puntual sería que se realice una revisión del currículo de los programas de formación de los profesionales de trabajo social en relación con las concepciones histórico-críticas, marxistas y concepciones dirigidas a la transformación social, y a la visión del trabajo social como trabajo que considere los retos laborales y la aplicación de estrategias de estudio de la realidad social y planificación de proyectos de organización de grupos y comunidad.

Limitaciones en el estudio

Como parte de los criterios de calidad se había establecido que, para la consistencia o confiabilidad de los datos, las transcripciones de las entrevistas y de los grupos focales

serían provistos a los y las participantes para su revisión y aprobación final. La investigadora envió los escritos de las transcripciones a la totalidad de los y las participantes de la investigación. No obstante, no se recibió la respuesta de todos los participantes como evidencia de que habían revisado y devolvían el escrito para la consideración de la investigadora. Sin embargo, la mitad de los participantes respondió comunicando estar de acuerdo con la transcripción realizada. En una comunicación posterior se les indicó a los y las participantes que de la investigadora no recibir respuesta de su parte, se interpretaría que estaban de acuerdo con la transcripción realizada. Por tanto, se considera que las transcripciones fueron revisadas y autorizadas por los participantes cumpliéndose con el criterio de calidad de credibilidad y validez.

Con la finalidad de manejar la transparencia en el manejo de los datos de la investigación y mantener la validez y la confiabilidad del análisis realizado, por el hecho de ser profesional de trabajo social escolar por espacio de 21 años, utilicé la estrategia de incluir todos los datos recopilados, aunque estos implicaran aspectos que pudieran revelar *issues* internos entre los PTSE o afectar la imagen del PTSE.

Cabe señalar que un aspecto que pudiera considerar una limitación en esta investigación es no haber formulado preguntas que hubieran servido para tener una mejor claridad respecto de los significados que otorgan las profesionales de trabajo social escolar a temas tales como la definición de una intervención o metodología terapéutica, a pesar de que la investigación si abordó aspectos relacionados al uso de esta metodología en el escenario escolar.

Otro aspecto que pudiera considerar una limitación en esta investigación es que, debido a la extensión del marco conceptual y la cantidad de información recopilada como parte de la investigación, esta aumentó la intensidad de la labor analítica y se determinó posteriormente,

reducir significativamente parte de los hallazgos para poder manejar la información que mejor respondiera a las preguntas de investigación.

REFERENCIAS

- Abreu Exia, A.; Alvarado Sáez, M.; Dones Suárez, M.L.; Gutiérrez Rodríguez, A.; Nieves Vélez, M.M. y Sánchez Díaz, G. E. (1988). Manejo de conflicto en el desempeño de las tareas de los trabajadores sociales del Programa de Capítulo I del Departamento de Instrucción. Tesis inédita como requisito para el grado de maestría, Escuela Graduada de Trabajo Social Beatriz Lasalle, Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras.
- Abud, S.V. (2018). Infancia, niñez en riesgo, vulnerabilidad infantil, ¿Qué reflejan estos conceptos? *Omnia. Derecho y sociedad*, 1, 1, 51-62. <https://www.revista.ucasal.edu.ar>
- Álamo, de Arroyo, R. (1965). Análisis Histórico del Programa de Trabajo Social Escolar en Puerto Rico (1928-1964). Estado Libre Asociado de Puerto Rico, Departamento de Instrucción Pública Programa de Trabajo Social Escolar, Hato Rey, Puerto Rico. Editorial del Departamento de Instrucción Pública.
- Álamo de Arroyo, R. (1965). Apéndice H, Memorándum a Superintendentes de Escuelas, Funciones de los Maestros Visitantes, Orientadores Vocacionales y Supervisores de Zona (Salud), Pablo Roca, Director División Técnica, 21 de abril de 1954.
- Alayón, N. & Molina, M.L. (2007). La desigualdad social: desarrollo y desafíos del Trabajo Social desde la Reconceptualización en América Latina. *Revista Textos & Contextos Porto Alegre*, 6, (1), 34-68. <http://www.bibliotecadigital.univalle.edu.co/bitstream/10893/...Prospectiva209>, p.31-40, 2004.pdf
- Allbright, T.M., Marsh, J.A. & Kennedy, K.E. (2019). Social -emotional Learning Practices: insights from outlier schools. *Journal of Research in Innovative Teaching & Learning*, 12, 1, 35-52.

- Allen-Mears, P. & Montgomery, K.L. (2014). Global Trends and School-Based Social Work. *Children & Schools*, 36, (2), 105-112. DOI10.1093/cs/cdu007.
- Almena, R. & Santos, M del C. (2005). *Profesionales del Trabajo Social Escolar: ¿Quién nos apoya?* Tesis inédita de maestría como requisito de la Escuela Graduada de Trabajo Social Beatriz Lasalle, Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras.
- Álvarez-Gayou, J.L. (2009). *Cómo hacer investigación cualitativa: Fundamentos y Metodología*. Paidós Educador. [Álvarez-Gayou, J.L. \(2009\). Cómo hacer investigación... - Google Académico](#)
- Anderson, C. (2010). Presenting and Evaluating Qualitative Research. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 74 (8), 141.
[http://C:/Users/Rosa/AppData/Local/Packages/Microsoft.MicrosoftEdge_8wekyb3d8bbwe/TempState/Downloads/Presenting%20and%20Evaluating%20%20%20%20Qualitativ e%20Research%20\(1\).pdf](http://C:/Users/Rosa/AppData/Local/Packages/Microsoft.MicrosoftEdge_8wekyb3d8bbwe/TempState/Downloads/Presenting%20and%20Evaluating%20%20%20%20Qualitativ e%20Research%20(1).pdf)
- Andújar González, N., Chiclana Correa, C.; Figueroa Flores, C.N.; Fuentes Vélez, I.; González Montalvo, N.; Lugo Vargas, J.A. (1981). El proceso de supervisión en el Programa de Trabajo Social del Departamento de Instrucción Pública de Puerto Rico. Tesis inédita de maestría como requisito de la Escuela Graduada de Trabajo Social Beatriz Lasalle, Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras.
- Ayala, C.J. & Bernabé, R. (2007). *Puerto Rico in the American Century: A History since 1898*. United States of America: The University of North America Press.
- Barusch, A., Gringeri, C. & George, M. (2011). Rigor in Qualitative Social Work. Research Strategies Used in Published Articles. *Social Work Research*, 35, (1), 11-19.

<http://amandabarusch.com/wp-content/uploads/Barusch-Gringeri-George-2011-Rigor-in-Qualitative-SW-Research.pdf>

Benito, M. & Chinchilla, L. (2005). Flexibilización Laboral y desprofesionalización del Trabajo Social, *Boletín Electrónico Surá*, 104, Escuela de Trabajo Social, Universidad de Costa Rica.

Berliner, D.C. & Biddle, B.J. (1995). *The Manufactured Crisis, Myths, Fraud, and the Attack on America's Public Schools*. Addison-Wesley Publishing Company.

Berliner, D.C, Glass, G.V. & Associates (2014). *50 Myths & Lies That Threaten America's Public Schools: The Real Crisis in Education*. Teachers College Press.

Bersezio, M.E. & Cea, A. En Del Valle Cassaniga, S. Coord. (2006). *Intervención Profesional: Legitimidades en debate. Estado y Políticas de intervención del Trabajo Social*. Editorial Espacio.

Bluestone-Miller, R. (September- 2009). Evidence-Based Practice in School Mental Health. *School Social Work Journal*, 34, 1, 105-106.

Bourne, D.D. (1935). Professional Training for Social Work in Puerto Rico. University of Puerto Rico: San Juan.

Bourne, D.D. (1936). Puerto Rico's Predicament. *The Survey*, 200-201. London: Forgotten Books. Recuperado de: <http://www.unz.org/Pub/The Survey-1936jul-002007View=PDF>

Bourne, D.D. (1966). Thirty years of change in Puerto Rico; a case study of ten selected rural areas. New York, F.A: Praeger.

Brandon, M.E. (2015). Historia Económica, Política y Social de Puerto Rico. Estados Unidos: California.

- Brunila, K. (2012). From risk to resilience, the therapeutic ethos in youth education. *Education Inquiry*, 3, 3, 451-464. <https://doi.org/10.3402/edui.v3i3.22046>
- Brunila, K. (2012). A Diminished Self: entrepreneurial and therapeutic ethos operating with a common aim. *European Educational Research Journal*, 11, 477-486. <https://journals.sage.pub.com/doi/pdf/10.2304/eej.2012.11.4.477>
- Brunila, K. et. al, (2014). The Rise of the Survival Discourse in an Era of Therapisation and Neoliberalism. *Education Inquiry*, 5,1,7-23. <http://dx.doi.org/10.3402/edui.v5-24044>
- Brunila, K., Okavalko, E., Kurki, T., Mertanen, K., Mikkola, A. (2016). Revisiting the vulnerability ethos in cross-sectoral transition policies and practices for young people in the era of marketisation of education. *Comparative & International Education*, 1,1,69-79. <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/174599916631060>
- Brunila, K. Mertanen, K y Mononen, Batista-Costa, S. (2021). Economic Worries-Therapeutic Solution? Entrepreneurial and Therapeutic Governing of Transitions of Young People. In K. Brunila and L. Lundahl (eds), *Youth on the Move: Tendencies and Tensions in Youth Policies and Practices* (pp.149-165). Helsinki University Press. <https://doi.org//10.33134/HUP-3-8>
- Burgos, N. (1998). *Pioneras de la Profesión de Trabajo Social*. Publicaciones Puertorriqueñas.
- Burgos, N. (2011). *Investigación Cualitativa: Miradas desde el Trabajo Social*. Espacio Editorial.
- Cabranes, M. (1939). El Trabajo Social en las Segundas Unidades Rurales. *Revista de Servicio Social. Órgano de la Sociedad Insular de Trabajadores Sociales*. I (III), 8-9.

Cabrera Cirilo, J.M. (2010). Capitalismo imperialista estadounidense y génesis del trabajo social en Puerto Rico (1898-1940) (Tesis de Maestría). Universidad de Costa Rica, Ciudad Universitaria Rodrigo Facio

Cabrera Cirilo, J.M. (2014). Imperialismo, Colonialismo y Trabajo Social: Particularidades de la génesis profesional en Puerto Rico (1898-1929). *Revista PRAIAVERMELHA, Estudos de política e Teoria Social*, 24(2), 424-455.

<https://revistas.ufrj.br/index.php/praiavermelha/article/view/4300>

Cadernatori, F., Campos, J, y Seiffer, T. (2007). Condiciones de trabajo de los trabajadores sociales. Hacia un proyecto profesional crítico. Argentina: Espacio Editorial.

Campana, M. (2009). Los usos de Foucault en la formación de Trabajo Social. *Revista Cátedra Paralela*, 6, 31-41. [Campana.pdf \(unr.edu.ar\)](#)

Carta Circular Núm. 2-86-87 del 18 de agosto de 1986, de Consideraciones Generales En Torno a la Filosofía, Objetivos y Funcionamiento del Programa de Trabajo Social, escrita por Awilda Aponte Roque, secretario del Departamento de Educación de Puerto Rico.

Carta Circular Núm. 21-98-99 del 18 de junio de 1999, de Normas de Funcionamiento para el ofrecimiento de los servicios de Trabajo Social Escolar, escrita por Víctor Fajardo, secretario del Departamento de Educación de Puerto Rico.

Carta Circular Núm.16-2004-2005, del 7 de octubre de 2004, Normas para la Organización y El Funcionamiento del Programa de Trabajo Social Escolar, escrita por César A. Rey Hernández, secretario del Departamento de Educación de Puerto Rico.

Carta Circular Núm.10-2008-2009, del 27 de agosto de 2008, Normas para la Organización y El Funcionamiento del Programa de Trabajo Social Escolar, escrita por Rafael Aragunde Torres, secretario del Departamento de Educación de Puerto Rico.

- Carta Circular Núm.3-2010-2011, del 28 de julio de 2010, Normas para la Organización y El Funcionamiento del PTSE, escrita por Jesús M. Rivera Sánchez, secretario interino del Departamento de Educación de Puerto Rico.
- Carta Circular Núm.29-2016-2017. Normas para la Organización y el Funcionamiento del PTSE, Oficina del secretario del Departamento de Educación de Puerto Rico.
- Catalá Oliveras, F. A. (1998). *La Economía de Puerto Rico, 1898-1998. Ensayos y Monografías.* Unidad de Investigaciones Económicas, Departamento de Economía, Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras.
- Castel, R. (1986). De la peligrosidad al riesgo. En *Materiales de Sociología Crítica*. Ediciones La Piqueta. [http://www. https://vdocuments.site/de-la-peligrosidad-al-riesgo-robot-castel-en-wright-mills-c-foucault.html](http://www.https://vdocuments.site/de-la-peligrosidad-al-riesgo-robot-castel-en-wright-mills-c-foucault.html)
- Castro, A.D., Del Campo, N, I., Guzmán, V. & Hernández, M.N. (1994). *Percepción del Trabajo Social escolar en relación con la movilidad de este profesional en la escala jerárquica del Departamento de Educación de Puerto Rico.* Tesis inédita de maestría, Escuela Graduada de Trabajo Social Beatriz Lasalle, Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras.
- Castro-Gómez, S. (2000). Ciencias Sociales, violencia epistémica y el problema de la “invención del otro”. En Edgardo Lander (compilador), *La colonialidad del saber- Perspectivas Latinoamericanas.* CLACSO.
- Center for Mental Health in Schools-Program and Policy Analysis. Research for School Improvement and Transformation (2016). ESSA: Will Adding a Nonacademic Accountability Indicator Enhance Student and Learning Supports? *Policy Brief February 2016*, 1-26. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED565299.pdf>

Center for Mental Health in Schools-Program and Policy Analysis. Research for School Improvement and Transformation (2016). ESSA: Equity of Opportunity, and Addressing Barriers to Learning Center Report January 2016, 1-9.

<http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED565303.pdf>

Cesani, R.M. (1952). Desarrollo del Trabajo Social en el Departamento de Instrucción. Revista Editada por la División de Bienestar Público del Departamento de Salud, San Juan de Puerto Rico, Año VII, enero a junio del 1952, Números 27 y 28.

Chambon, A. & Irving, A. (1999). Reading Foucault for Social Work. New York: Columbia University Press.

Clínica Internacional de Derechos Humanos de la Facultad de Derechos de la Universidad Interamericana de Puerto Rico (CIDHUIPR), (2016). *Informe sobre la Deuda Pública, la Política Fiscal y la Pobreza en Puerto Rico*. Instituto Caribeño de Derechos Humanos (ICADH), <https://noticiasmicrojuris.files.wordpress.com/2016/04/final-informe-audiencia-pucc81blica-pr-4-de-abril-2016-2.pdf>

Cobián, M. (2015). (4 de septiembre de 2015). Puerto Rico es más violento que muchos países hispanoamericanos. *El Nuevo Día*.

<http://www.primerahora.com/.../puertoricoesmasviolentoquemuchospaiseshispanoamericano>

Comisión de Derechos Civiles. (2018). Informe sobre el Cierre de Escuelas, Departamento de Educación de Puerto Rico.

<http://www.agencias.pr.gov/agencias/cdc/Documents/Noticias/Informe%20de%20Escuelas.pdf>

- Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (2006). El derecho a la educación: Una Tarea pendiente para América Latina y el Caribe. *Desafíos, Boletín de la infancia y adolescencia sobre el avance de los objetivos de desarrollo del Milenio*, 3, 5-12. Fondo de la Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). Oficina Regional para América Latina y el Caribe. [El derecho a la educación: Una tarea pendiente para América Latina y el Caribe \(cepal.org\)](http://www.cepal.org)
- Contreras, Z & González, O. E. (2006). *Pertinencia de la Carta Circular Número 16-2004-2005 en términos de las funciones que realiza el Trabajador Social Escolar desde su propia perspectiva: Una Visión Crítica*. Tesis de maestría inédita de la Escuela Graduada Beatriz Lasalle de la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras.
- Corbetta, P. (2007). *Metodología y Técnicas de Investigación Social*. McGraw Hill.
- Cordova Suárez, I. (2007). Setting them straight: Social services, youth, sexuality, and modernization in postwar (WWII) in Puerto Rico, *Centro Journal*, XIX (1), 26-49. The City University of New York, Estados Unidos.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37719102>
- Correa, E., Irizarry, G.E. & García, J. (1995). *La Escuela de la Comunidad en Puerto Rico: el efecto que tiene la implantación de la Ley 18 sobre la práctica del trabajo Social escolar y la participación comunitaria en cinco de las primeras trece escuelas intermedias y superiores que funcionan bajo esta ley a abril de 1995*. Tesis inédita de la Escuela Graduada de Trabajo Social Beatriz Lasalle, Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras.
- Cortés Chico, R. (2018). Puerto Rico es uno de los países con mayor desigualdad económica Los hogares con menos ingresos reciben cinco veces menos dinero que los que tienen

más recursos económicos. *El Nuevo Día*. [Puerto Rico es uno de los países con mayor desigualdad económica - El Nuevo Día \(elnuevodia.com\)](#)

Crespo de Rosa, C & Noriega de Santa, C. L. (1956). El Trabajo Social Escolar en Puerto Rico. *Revista de Servicio Social*, julio 1956, 39-53.

Creswell, J.W. (2014). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. SAGE Publications.

Cristiano, J. (2007). *Teorías Sociológicas. Introducción a los contemporáneos*. Editorial Brujas.

Cruz, R. A., (1975). Nuevas Estructuras Educativas en el Sistema Escolar de Puerto Rico.

Revista Educación de 1960-2000. 42, 9-13. Recuperado de:

[http://www.cai.sg.inter.edu/reduc\\$/prdocs/VA2AO2.pdf](http://www.cai.sg.inter.edu/reduc$/prdocs/VA2AO2.pdf).

Cuevas Cruz, R.J. (2002). De agregado a parcelero: transformación y vida cotidiana en la zona rural puertorriqueña, 1940-1960. Tesis Doctoral inédita del Departamento de Historia Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras.

Dadvand, B. y McLeod, J. (2021). Youth, Education, and the Ethos of Vulnerability In Uncertain Times. *Journal of Applied Youth Studies*,4, 307-312.

<http://doi.org/10.1007/s43151-021-00058-0>

David Ortiz, F. y otros (1988). La visión del Maestro de Salón de Clase sobre el Programa de Trabajo Social en los Distritos Escolares de Aguada, Añasco, Guánica, Guayanilla, Isabela, Jayuya, Juana Díaz, Rincón y Santa Isabel. Tesis inédita de maestría, Escuela Graduada de Trabajo Social Beatriz Lasalle, Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras.

De Jesús Rosa, I. (2018, 9 de marzo). Julia B. Keleher, los valores y el Trabajo Social. *Noticel*. <https://www.noticel.com/english/inteligencia-social/opiniones/20180309/...>

- Del Moral, S (2013). *Negotiating Empire, The Cultural Politics of Schools in Puerto Rico, 1898-1952. United States of America: The University of Wisconsin Press.*
- Departamento de Instrucción Pública, (1976). *Manual del Trabajador Social Escolar.* Programa de Trabajo Social, Área de Servicios al Estudiante.
- Departamento de Educación. (2012). *Manual de Procedimientos del Programa de Trabajo Social Escolar.* Secretaría Auxiliar de Servicios de Ayuda al Estudiante. Santurce, Puerto Rico.
- De Sousa Santos, B. (2009). *Reinventar la democracia, reinventar el estado.* Ediciones Sequitur.
- Delgado Burgos, J. (2013). Exclusión e invisibilidad de la mujer-maestra en la historia de la educación en Puerto Rico. *Revista Magisterio*, 3,1, 11-33, Anuario de la Asociación de Maestros de Puerto Rico, ISSN: 2372-9139.
- Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.). (1994). *Handbook of qualitative research.* Sage.
- Díaz, A. (2018, 12 de febrero). Preocupa la baja inversión en la niñez. *El Vocero*.
http://www.elvocero.com/gobierno/preocupa-la-baja-inversio-n-en-la-ni-e/article_e0c72b0-0fa6-11e8-af68cbf2bf9959e1.html
- Díaz, G. (31 de agosto de 2017). P.R.O.M.E.S.A.: Una derogación del Gobierno de Puerto Rico. IN REV. *Revista Jurídica*. [P.R.O.M.E.S.A.: Una derogación del Gobierno de Puerto Rico - In REV \(uprrp.edu\)](#)
- Díaz González, L.E. (2019). Análisis Constitucional sobre la implementación de los vales educativos en Puerto Rico. *Revista Jurídica*, 3, 837-867. [88RevJurUPR836 \(uprrp.edu\)](#)
- Dupper, D.R. (2003). *School Social Work, Skills, and Interventions for Effective Practice.* John Wiley & Sons.

- Ecclestone, K.& Brunila, K. (2015). Governing Emotionally vulnerable subjects and “therapization” of social justice. *Pedagogy, Culture and Society*, 23, 4, 485-506.
<https://www.doi.org/10.1080/14681366.2015.1015152>
- Engels, F. (1961). *Dialéctica de la naturaleza*. Editorial Grijalbo.
- Esquivel, F. (2013). Contrapuntos sociohistóricos sobre los apogemas argumentativos de la llamada intervención terapéutica en el Trabajo Social. *RUMBOS TS*, 7(8), 47-58.
[http://www <http://revistafacso.ucentral.cl/index.php/rumbos/article/view/70>](http://www.revistafacso.ucentral.cl/index.php/rumbos/article/view/70)
- Fairclough, N. (1989). *Language and Power*. Harlow: Longman.
<https://www.researchgate.net/publication/49551220>
- Fairclough, N. (1992). *Discourse and Social Change*. Polity Press.
[FAIRCLOUGH_Discourse_and_Social_Change\(1\).pdf](#)
- Fairclough, N. (1993). Critical Discourse Analysis and the Marketization of Public Discourse: The Universities. *Discourse and Society*, 4(2), 133-168.
https://www.researchgate.net/publication/235356442_Critical_Discourse_Analysis_and_the_Marketization_of_Public_Discourse_The_Universities
- Fairclough, N. (1995^a). *General Introduction. Critical Discourse Analysis. The critic study of language*. Longman. <http://www.discurso.files.wordpress.com/...fairclough1995>
 [analisis.critico-deldiscursocap-1trad-navarro1.pdf](#)
- Fairclough, N. (1995^b). *Critical Discourse Analysis*. Longman. https://balticpractice.hse.ru/---/critical%20discourse%20analysis_THEORY_FAIRCLOUGH.pdf
- Fairclough, N. (2003). *Analyzing Discourse, Textual Analysis for social research*. Taylor Francis Library. [https://www.edisciplinas.usp.br/...php/.../ii%
\[Norman_Fairclough_Analysing_discourse.pdf\]\(#\)](https://www.edisciplinas.usp.br/...php/.../ii%Norman_Fairclough_Analysing_discourse.pdf)

- Fait, D. (2008). *Niñez en “riesgo” y políticas sociales*. Espacio Editorial.
- Fajardo, V. (1994). La Reforma Educativa: Compromiso de Cambio hacia una Nueva Escuela. *Revista Educación de 1986-2000*, 57, 131-149. [http://www.cai.sg.inter.edu/reveduc\\$/prdocs/V57A10.pdf](http://www.cai.sg.inter.edu/reveduc$/prdocs/V57A10.pdf)
- Fajardo, V. (1999). *Historia de la Reforma Educativa: Transformación de la Escuela Pública Puertorriqueña -1993-1999*. Editorial Departamento de Educación de Puerto Rico.
- Falla Ramírez, U. (2015). La Intervención como forma de poder en el Trabajo Social. *Tabula Rasa*. Bogotá-Colombia, 24, 349-368, enero-junio 2016. Faulkner, C. A. & Faulkner, S.S. <https://www.revistatabularasa.org/numero-24/15falla.pdf>
- (2009). *Research Methods for Social Workers: A practice-based Approach*. Lyceum Books.
- Florida Response to Intervention for Behavior a Technical Assistance. (2008). <https://www.esc1.net/cms/lib/TX21000366/Centricity/Domain/89/RTI%20and%20Behavior%20Florida.pdf>
- Foucault, M. (1979). *Microfísica del Poder*. Las Ediciones de La Piqueta. <http://www.pensamientopenal.com.ar/system/files/2014/12/doctrina39453.pdf>
- Foucault, M. (1981). *La Gubernamentalidad. Espacios de Poder*. Las Ediciones La Piqueta.
- Foucault, M. (2002^a). *The Archaeology of Knowledge*. Routledge Classics.
- Foucault, M. (2002^b). *Vigilar y Castigar. Nacimiento de la Prisión*. Argentina: Siglo XXI.
- Foucault, M. (2007). *Genealogía del Racismo*. Caronte Ensayos. <http://www.archive.org/details/192461003GenealogiaDelRacismo/page/n29>.
- Franklin, B.M. (1994). *From “Backwardness to “At Risk”, Childhood Learning Difficulties and the Contradictions of School Reform*. State University of New York Press.

- García, J.G. (2003). De la primera a la segunda generación de reformas el Estado en América Latina: Giro ideológico y cambio conceptual. *Cuadernos de Economía*, V(XXII), 38, 95-125.
- Gianna, S.D. (2015). El debate contemporáneo del Trabajo Social Argentino: crítica al pensamiento sistémico. *Servicio Social & Sociedade*, 121, 163-187. [\(PDF\) El debate contemporáneo del Trabajo Social argentino: crítica al pensamiento sistémico \(researchgate.net\)](#)
- Gianna, S & Villarreal, M. (2009). Enseñar y aprender la perspectiva Histórico-Crítica. El “enseñaje” desde el sentido de la totalidad. *Boletín Electrónico Surá*, 157, agosto, 2009, Escuela de Trabajo Social-Universidad de Costa Rica.
<https://www.ts.ucr.ac.cr/binarios/sura/sura-0157.pdf>
- Grassi. E. (2013). La cuestión social y la cuestión de la pobreza. *Revista voces en el fénix*, 22, 10-17. http://www.vocesenelfenix.com/sites/default/files/numero-pdf/voces.N.22baja_.pdf
- González-Muñoz, C. (2000). El tiempo de los príncipes del azúcar: La discursividad azucarera en Puerto Rico, 1920-1939. Pro Quest Dissertations and Theses @University of Puerto Rico-Río Piedras.
- Gorostiaga Jorge M. & Tello, C.G. (2011). Globalización y reforma educativa en América Latina: un análisis intertextual. *Revista Brasileira de Educação*, 16, (47), 363-513.
Recuperado de: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n47/v16n47a06.pdf>
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research*. Sage.
[Competing Paradigms in Qualitative Resea.pdf](#)

- Guerra, Y. (2007). *La instrumentalidad del Servicio Social, sus determinaciones sociohistóricas y sus racionalidades*. Cortés Editora.
- Habermas, J. (1989). *La Lógica de las Ciencias Sociales*. Argentina: Taurus Humanidades.
- Habermas, J. (1994). *La Teoría de la Acción Comunicativa*. Argentina: Taurus Humanidades.
- Habermas, J. (1998). *El discurso filosófico de la modernidad*. Argentina: Taurus Humanidades.
- Healy, K. (2001). *Trabajo Social: Perspectivas Contemporáneas*. Ediciones Morata.
- [Trabajo social perspectivas contemporaneas \(1\).pdf](#)
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.
- Horkheimer, M. & Adorno, T. (1944). *Dialéctica del Iluminismo*.
- <https://www.marxists.org/espanol/adorno/1944-il.htm>
- Horkheimer, M. (2003). *Teoría crítica*. Buenos Aires. Amorrortu.
- Hyatt, D. (2013^a). The critical policy discourse analysis frame: helping doctoral students engage with the educational policy analysis. *Teaching in Higher Education*, 18, (8), 833-845.
- <http://dx.doi.org/10.1080/13562517.2013795935>
- Hyatt, D. (2013^b). The Critical Higher Education Policy Discourse Analysis Framework. Theory and Method in Higher Education Research. *International Perspective on Higher Education Research*, 9, 41-59.
- Hyatt, D. & Meraud, J. (2015). Teacher Education in France under the Hollande government: Reconstructing and reinforcing the republic. *Journal of Education for Teaching*, 41, (3), 218-234. <http://doi.org/10.1080/02607476.2015.1044227>
- Iamamoto, M. (2003). *Servicio Social en la Contemporaneidad. Trabajo y Formación Profesional*. Cortés Editora.

Instituto de Estadística de Puerto Rico. (2016). Capítulo 7, Pobreza y Desigualdad, los mayores escollos al Desarrollo Humano. Informe de Desarrollo Humano en Puerto Rico, 2016.

https://www.researchgate.net/publication/325472449_Informe_Desarrollo_Humano_de_Puerto_Rico

Instituto del Desarrollo de la Juventud. (2015-2016). *Estadísticas*.

<http://juventudpr.org/datos/indice-de-bienestar/indice-de-bienestar-de-puerto-rico/?ref=economia>

Instituto de Estadísticas de Puerto Rico, (2016). Reporte de Deserción Escolar-2015-16, (Ley 165). [10_07_01_Reporte de Deserción Escolar \(Ley Núm. 165\) \(estadisticas.pr\)](#)

Instituto Interdisciplinario en Avance, Inc. (INEIA), (2013). *Manual de Intervención Terapéutica en las Escuelas, Enfoque para Trabajadores Sociales: Teoría; Destrezas; Conceptualización y Planificación*. Programa de Trabajo Social Escolar, Departamento de Educación de Puerto Rico.

IPEDCO, (2012). El Perfil del Estudiante del Departamento de Educación de Puerto Rico.

Instituto de Política Educativa para el Desarrollo Comunitario, Universidad del Sagrado Corazón. Documento provisto por el Departamento de Educación, Hato Rey, Puerto Rico.

Isaza Gómez, O. (2005). *Corrupción, captura del estado y privatizaciones: tres formas ilegítimas de apropiación de lo público. Corrupción y derechos humanos: estrategias comunes por la transparencia y contra la impunidad*. Medellín, IPC, Instituto Popular de Capacitación.

[Http://bibliotecavirtualclacso.ar/Colombia/ipc/20121206123000/corrupcion.pdf](http://bibliotecavirtualclacso.ar/Colombia/ipc/20121206123000/corrupcion.pdf)

Junta de Planificación, (2003). Informe Social: La Educación en Puerto Rico, 1986-2000.

Oficina de la Gobernadora, Estado Libre Asociado de Puerto Rico.

<http://www.jp.gobierno.pr/Portal-SP/Portals/0/Publicaciones> Históricas

Online/Informe%Social%20La%educaci%C3%B3n%20en%20Puerto%20Rico1986-2000%20-2.pdf.

Kahlenberg, R.D. & Potter, H. (2014). *A Smarter Charter, Finding What Works for Charter Schools and Public Education*. Teacher College Press.

Kellner, D. (1993). Critical Theory Today: Revisiting the Classics.

<https://www.pages.gseis/ucla.edu/faculty/kellner/essays/criticaltheorytoday.pdf>

Kelly, M.S. (Jun, 2014). *Response to Intervention in Schools*. Encyclopedia of Social Work.

<http://www.socialwork.oxfordre.com>

Kenziora, K. & Yoder, N. (2016). *When Districts Support and Integrate Social and Emotional Learning (SEL)*. Findings from an ongoing Evaluation of District wide Implementation of SEL. [When Districts Support and Integrate Social and Emotional Learning \(air.org\)](http://www.air.org)

Kids Count Data Book (2018). State Trends in Child Well-being. The Annie E. Casey Foundation. <https://datacenter.kidscount.org/> .

Klein, N. (2018). *La Batalla por el Paraíso: Puerto Rico y el Capitalismo del Desastre*.

Haymarket Books. <http://www.ebookcentral.proquest.com/lib/uprrp-ebooks/detail.action?docID=5376002>

Laso, S. (2004). La importancia de la teoría crítica en las ciencias sociales. *Espacio Abierto*, 13 (3), 435-455. <http://www.redalyc.org>

Lee, A.M.I. (2015, 10 de diciembre). Que Ningún Niño se quede Atrás ha llegado a su fin con la aprobación de la Ley Cada Estudiante Triunfa. <https://www.understood.org>

- Le good, A., McGrath, M., Searle, R. & Lee, A. (2016). Exploring How Social Workers Experience and Cope with Public Perception of their Profession. *British Journal of Social Work*, 1-18. [Social_workers_experience_with_public_perception_of_their_profession.pdf \(aston.ac.uk\)](#)
- Lester, J. Lochmiller, C.R., & Gabriel, R. (2016). Locating and applying Critical Discourse Analysis, *education policy analysis archives*, 24 (102), 1-12.
- Ley 18 del 16 de junio de 1993, Escuelas de la Comunidad.
<https://www.presupuesto.gobierno.pr/af2000/BASLEGAL/081/EDUCACION-18-ire.htm>
- Ley Núm. 68, Ley Orgánica del Departamento de Educación de Puerto Rico.
<http://www.presupuesto.gobierno.pr/PresupuestosAnteriores/af2001/BASELEGAL/081/Educacionb-68-Organica.htm>
- Ley Núm. 149 de 15 de Julio de 1999, según enmendada. Ley Orgánica del Departamento de Educación de Puerto Rico. [“Ley Orgánica del Departamento de Educación de Puerto Rico” \[Ley 149-1999, enmendada\] \(ayudalegalpr.org\)](#)
- Ley de Reforma Educativa de Puerto Rico, Ley Núm. 85 de 29 de marzo de 2018, según enmendada. [“Ley de Reforma Educativa de Puerto Rico” \[85-2018\] \(pr.gov\)](#)
- Ley Every Student Succeeds Act. ESSA. (2015). [PUBL095.PS \(congress.gov\)](#)
- López Alicea, K. (14 de mayo de 2017). Educación arrastra el cierre de escuelas desde hace 20 años. *El Nuevo Día*. <https://www.elnuevodia.com/noticias/locales/nota/educacionarrastra-elcierredeescuelasdesdehace20anos-2320740/>

- López, K. (12 de abril de 2018). Aumenta la tasa de deserción escolar en el nivel Superior. *El Nuevo Día*. <https://www.elnuevodia.com/noticias/locales/nota/aumentalatasadedesercionescolarenelnivelsuperior-2413929/>
- Lincoln, Y. (1995). Emerging criteria for quality in qualitative and interpretive research. *Qualitative Inquiry*, 1(3), 275-289.
- Lowe, G.R. & Reid, N. (1999). *The Professionalization of Poverty: Social Work and the Poor in the Twentieth Century*. New York: Aldyne De Gruyter.
- Lubienski, C.A. & Lubienski, S. T. (2014). *The Public-School Advantage: Why Public Schools Outer perform Private Schools*. University of Chicago Press.
- Lucca, N. & Berríos, R. (2003). *Investigación Cualitativa. Fundamentos, diseños y estrategias*. Ediciones SM.
- Mc Guinn, P.J. (2006). *No Child Left Behind and the Transformation of the Federal Education Policy, 1965-2005*. Kansas: University of Kansas Press.
- Mc Laughlin, K. (2012). La psicologización y la construcción del sujeto político como un objeto vulnerable. *Teoría y crítica de la psicología* 2, 3-18.
<http://www.teocripsi.com/documents/2MCLAUGHLIN.pdf>
- Mandel, E. (1986). *Las ondas largas del desarrollo capitalista, la interpretación marxista*. Siglo veintiuno de España: Editores, sa.
- Martin, J. (1912). Social Work in the New York Schools. *Proceedings of the Academy of Political Science in the City of New York*, 2, (4), 211-214. Organization of Social Work.
<http://www.jstor.org/satble/117986>.

- Martínez Almodóvar, J. (1969). La Educación Rural en la Década del 60. *Revista Educación*, XXII, 26, 121-144. Puerto Rico: Editorial del Departamento de Instrucción Pública del Estado Libre Asociado de Puerto Rico. Recuperado de: [cai.sg.inter.edu/reveduc\\$/prdocs/ V26A09.pdf](http://cai.sg.inter.edu/reveduc$/prdocs/ V26A09.pdf).
- Martino, S & Sepiarsky, P. (2006). La Crítica un Lugar Epistémico para la Intervención del Trabajo Social: Reflexiones a Partir de un Caso. *Revista Cátedra Paralela*, 3, 73-83. https://www.catedraparalela.com.ar/images/rev_articulos/arti:00036f001t1.pdf
- Marx, C. (1989). *Contribución a la Crítica de la Economía Política*. Editorial Progreso. https://www.elsarbresdefahrenheit.net/documentos/obras/441/ficheros/Marx_Carlos_Contribucion_a_la_critica_de_la_economia_politica_.pdf.
- Marx, C. & Engels, F. (1975). *La ideología alemana*. Editorial Pueblos.
- Matus, T. (1999). *Propuestas Contemporáneas en trabajo social: Hacia una intervención polifónica*. Buenos Aires: Editorial Espacio.
- Matus, T. (2012). Apuntes sobre intervención social. [APUNTES SOBRE INTERVENCION SOCIAL \(wordpress.com\)](http://www.apuntes-sobre-intervencion-social.com)
- Maxwell, J.A. (2009). *The SAGE Handbook of Applied Social Research Methods*. Sage Publications, Inc. Leonard Bickman & Debra J. Rog. Editors. Chapter 7. Designing a qualitative study. DOI: [10.4135/9781483348858.n7](https://doi.org/10.4135/9781483348858.n7)
- Meléndez García, L. (2018, agosto, 12). Gobernador anuncia primera escuela chárter. <https://cb.prboys-and-girls-clubs-administrara-prmiera-escuela-charter-en-puerto-rico/?print=print>
- Mendoza, M, Caballeri, M.S., Basta R., Fink, T., Sánchez, C, Stancanelli, M., Villeta, V y Weber Suardiaz, C. (2014). Aportes para pensar los orígenes del Trabajo Social desde la

- Perspectiva Histórico-Dialéctica. *Revista del Departamento de Ciencias Sociales*, 5, 59-71. RED Sociales, Universidad Nacional de Luján, Argentina. [Aportes para pensar los orígenes del Trabajo Social desde la perspectiva histórico-dialéctica – RED Sociales \(redsocialesunlu.net\)](#)
- Meschini, P.A. (2011). Aportes del Enfoque Marcuseano a la Construcción Filosófica del Trabajo Social Contemporáneo. *Revista Electrónica Hologramática, Facultad de Ciencias Sociales, UNLZ, VII*, 43-66.
http://www.cienciared.com.ar/ra/usr/3/1311/hologramatica16_v1pp43_66.pdf
- Mizrahi, T. & Davis, L.E. (2008). *Encyclopedia of Social Work*. 4. New York: NASW Press. ISSN 0071-023 7.
- Monje Álvarez, C.A. (2011). *Metodología de la Investigación Cuantitativa y Cualitativa. Guía Didáctica*. Universidad Sur colombiana. <https://www.uv.mx/rmipe/files/2017/02/Guia-didactica-metodologia-de-la-investigacion.pdf>
- Montaño, C. (1998). Los desafíos ético-políticos de los asistentes sociales en el contexto de las nuevas necesidades del capital y de la situación actual de las luchas de clases. *Memorias del XVI Congreso Latinoamericano de Escuelas de Trabajo Social ALAETS-ACHETS*. Santiago de Chile, 9-13 de 1998.
<http://www.ts.ucr.ac.cr/binarios/congresos/reg/slets/slets-016-135.pdf>
- Montaño, C. (1999). El Servicio Social frente al Neoliberalismo. Cambios en su Base de Sustentación Funcional-Laboral. *Boletín Electrónico Surá #41*, diciembre 1999. Escuela de Trabajo Social, Universidad de Costa Rica.
- Mora, M.T, Dávila, A. & Rodríguez, H. (2018). *Population, Migration and Socioeconomic Outcomes among Island and Mainland Puerto Ricans, La Crisis Boricua*. Lexington

Books. http://www.biblioteca.uprrp.edu:2126/lib/uprrp_ebooks/search.action?query=promesa+en+puerto+rico

Muñoz, R. (1958). Implicaciones del Medio Cultural Puertorriqueño para el Trabajo Social de Casos. *Revista de Servicio Social*, Órgano de la Sociedad Insular de Trabajadores Sociales (Año XIX), (1), 27-43.

National Center for Mental Health in Schools. (January 2016). ESSA: Will Adding Nonacademic Accountability Indicator Enhance Student and Learning Supports? Research for School Improvement and Transformation. <http://www.Files.eric.ed.gov/fulltext/ED565299.pdf>.

Netto, J.P. (1992). *Capitalismo Monopolista y Servicio Social*. Editorial Cortés: Biblioteca Latinoamericana de Servicio Social.

Nieves-Rolón, I. E.; Rivera Rodríguez, E.; Ortiz-Candelaria, V. C.; Pérez-Martínez, K. L. (2019). Trabajo Social Clínico En Puerto Rico: Alcances Y Debates Que Rodean Su Práctica. *Revista Voces*, 7, 14-3.5.

<https://revistavocests.org/index.php/voces/citationstylelanguage/get/acs-nano?submissionId=178>

Nina Lester, J. Lochmiller, C.R, & Gabriel, R. (2016). Locating and applying Critical Discourse Analysis, *education policy analysis archives*, 24 (102), 1-12.: ISSN 1068-2341.

Núñez De Bunker, C. (1939). El Campo del Trabajo Social en Puerto Rico. *Revista de Servicio Social*. Órgano de la Sociedad Insular de Trabajadores Sociales. I, (III), 20-22.

Núñez De Bunker, C. (1943). El Programa de los Maestros Visitantes del Departamento de Instrucción. *Revista de Servicio Social*. Colegio de Trabajadores Sociales. Año IV, 7-11.

- Oneto, L. (1995). La matriz dialéctica. En Quezada, M. et al. *Perspectivas Metodológicas en Trabajo Social*. Buenos Aires: Editorial Espacio.
- Osorio, S.N. (2007). La Teoría Crítica de la Sociedad de la escuela de Frankfurt, Algunos presupuestos Teórico-Críticos. *Revista Educación y Desarrollo Social*, 1, (1), 104-119.
- Onwuegbuzie, A.J., Dickinson, W.B., Leech, N.L. y Zoran, A.G. (2009). A Qualitative Framework for Collecting and Analyzing Data in Focus Group Research. http://research.apc.org/images/2/2f/A_Qualitative_Framework_for_Collecting_and_Analyzing_Data_in_Focus_Group_Research.pdfearch. *International Journal of Qualitative Methods*, 8, (3), 1-21.
- Pantojas Garcia, E. (2007). "Federal Funds" and the Puerto Rican Economy: Myths and Realities. *Centro Journal*, XIX (2), 207-223.
- Palacios, B. & Sánchez, M.C. (2013). Evaluar la calidad en la investigación cualitativa. Guía o Checklists. *Actas del 2do Congreso Nacional sobre Metodología de la Investigación en Comunicación*. www.dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4229112.pdf
- Patiño, F.; Milena, S.; Vinasco, S. & Inés, G. (2008). Las familias: ¿Un Asunto de Políticas Públicas? *Revista Sociedad y Economía*, 14, 2008, 82-105, Universidad del Valle, Cali, Colombia. [LAS FAMILIAS: ¿UN ASUNTO DE POLÍTICAS PÚBLICAS? \(redalyc.org\)](http://redalyc.org)
- Patton, M.Q. (1999). Enhancing the Quality and Credibility of Qualitative Analysis. *Health Services Research* 34, 5, 1189-1208. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC1089059/pdf/hsresearch00022-0112.pdf>
- Pelegrí Viaña, X. (2004). El poder en el trabajo social: Una aproximación desde Foucault. *Cuadernos de Trabajo Social*, 17, 21-43. [El poder en el trabajo social: Una aproximación desde Foucault | Cuadernos de Trabajo Social \(ucm.es\)](http://ucm.es)

- Petras, J. (2002). *La centralidad del Estado en el mundo actual*. CSCA web. [petras_12-02-02.pdf \(nodo50.org\)](#)
- Pini, M. E. & Anderson, G.L. (Mayo-Agosto, 1999). Política Educativa, prácticas y debates en los Estados Unidos. Reflexiones sobre América Latina. *Revista Ibero Americana*, 20, 137-162. <https://doi.org/10.35362/rie2001044>
- Pita Fernández, S. y Pértegas Díaz, S. (2002). Investigación cuantitativa y cualitativa. Unidad de Epidemiología Clínica y Bioestadística. *Cad Aten Primaria*, 9, 76-78. http://www.fisterra.com/gestor/upload/guias/cuanti_cualiz.pdf
- Pizarro, D. (2008). Trabajo social escolar, ciudadanía y educación: Una reflexión pendiente. *Revista Análisis*, 9, (1), 21-45.
- Pratts, S. (1994). *La Privatización del Pacto Social*. Ediciones Porta Coeli. [Libros \(uprrp.edu\)](#)
- Programa de Trabajo Social (1976). *Manual del Trabajador Social Escolar, Área de Servicios al Estudiante*. Departamento de Instrucción Pública Puerto Rico.
- Ramú, A. (1939). La Labor de la Maestra Visitante en un Programa de Higiene Mental en Escuela. *Revista de Servicio Social*, I (2), 8-9.
- Ravitch, D. (2013). *Reign of Error, the Hoax of the Privatization Movement, and the Danger to America's Public Schools*. Alfred A. Knopf.
- Reyes López, D.M. (1986). El Trabajo de Comunidad de la Sección de Servicios Sociales de la Puerto Rico Reconstruction Administration y el desarrollo de la comunidad en Puerto Rico en la década del 30. Tesis inédita de la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras.
- Rippey Massat, C. (2011). School Social Work: What Works? *School Social Work Journal*, 35, (2), IX-X.

- Ritchie, J., Lewis, J., Nicholls, C.M. & Ormston, R. (2013). *Qualitative Research Practice: A Guide for Social Science Students and Researchers*. SAGE.
- <https://jbposgrado.org/icuali/Qualitative%20Research%20practice.pdf>
- Ritzer, G. (2001). *Teoría Sociológica Clásica*. McGraw Hill.
- Rivera, M. (2006). Pobreza, desigualdad y disgregación en Puerto Rico: el legado del modelo colonial. *Puerto Rico, ¿Autodeterminación Huracanada?, el engaño de Estados Unidos a la ONU*. España: Gráficas Juma.
- Roca, P. (1954). Memorandum: Funciones de los Maestros Visitantes, Orientadores Vocacionales y Supervisores de Zona (Salud) del 21 de abril de 1954. En, Manual de Análisis Histórico del Programa de Trabajo Social 1928-1954, Departamento de Instrucción. Biblioteca Graduada de Trabajo Social.
- Rodriguez, A. (1944). The second unit and the rural school problem of Puerto Rico. Unpublished Ph.D. Dissertation, University of Indiana.
- Rodríguez, C., Lorenzo, O. & Herrera, L. (2005). Teoría y Práctica del análisis de datos cualitativos. Proceso general y criterios de calidad. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades, SOCIOTAM, IV (2)*, 133-154.
- Rodríguez, J. (2008). Hacia la institucionalización de la evaluación de las políticas sociales en Puerto Rico Disertación Doctoral, Escuela Graduada Beatriz Lasalle, Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras.
- Rodríguez Sabiote, C., Lorenzo Quiles, O. y Herrera Torres, L. (2005). Teoría y Práctica del análisis de datos cualitativos. Proceso general y criterios de calidad. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades, SOCIOTAM, IV (2)*, 133-154.

- Rogers, R., Malancharuvil-Berkes, E., Mosley, M., Hui, D. & O'garro Joseph, G. (2005). Critical Discourse Analysis in Literacy Education: A Review of the Literature. *Review of Educational Research*, 75, (3), 365-416. <http://www.jstor.org/stable/3515986>
- Rogers, R. & Schaenen, I. (2014). Critical Discourse Analysis in Literacy Education: A review of Literature. *Reading Research Quarterly*, 49(1), 121-143. <http://about.jstor.org/terms>
- Rogowski, S. (2010). *The Rise and Fall of a Profession?* The Policy Press.
- Rojas, C y Villegas, C. (15 de marzo de 2010). Procesos Terapéuticos en Trabajo Social: Desafiando mitos: Consideraciones sobre la legitimidad de los procesos terapéuticos desarrollados en Trabajo Social. *Marco Antonio RC*.
<https://marcoantoniorc.blogspot.com/2011/03/procesos-terapeuticos-en-trabajo-social.html>
- Rojas Madrigal, C. (2011). La dimensión terapéutica del Trabajo Social y la protección de los derechos humanos. *Revista Costarricense de Trabajo Social*, 1 (Especial), 19-23. [La dimensión terapéutica del Trabajo Social y la protección de los derechos humanos | Rojas Madrigal | Revista Costarricense de Trabajo Social](#)
- Rosario, N. & Sánchez, F. (2012). Práctica y Formación del Trabajo Social Clínico en el contexto socio económico y político de Puerto Rico. *Revista de Trabajo Social-FCH-UNCPBA, Tandil*, 4, (7), 349-363. [77-29.pdf \(wordpress.com\)](#)
- Rozas, M. (2004). *La cuestión social contemporánea y la intervención profesional como campo problemático*. Espacio Editorial.
- Rubin, A. & Babbie, E.R. (2011). *Research Methods for Social Work*. Brooks/Cole, CENGAGE Learning.

- Ruiz, E. (2015). La "gran agenda del porvenir": ruta de la reforma educativa, 1949-1960. *Revista Magisterio, Revista de la Asociación de Maestros de Puerto Rico*, 5, (1), 13-39.
- Ruiz, M. (2003). El Trabajo Social Clínico: ¿Especialización o Modelo Hegemónico para la Práctica? *Revista Análisis, IV* (1), 79-91.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6945693>
- Ruiz Aguirre, I. (2006). Ley No Child Left Behind-Ley 107-110 del 8 de enero de 2002. *Revista Jurídica de Lexjuris*, 9, (2),
<http://www.lexjuris.com/.../Ley%20que%20Ningun%20niño%20quede%20Rezagado>.
- Sagardía Ruíz, M. (1993). Ley 18: Un análisis crítico legal. *Cuaderno de Investigaciones Educativas, Cuaderno 7*. Recuperado de: <http://revistas.upr.edu>.
- Saichaie, K. (2011). *Representation on college and university websites: an approach using critical discourse analysis*. Iowa Research Online. The University of Iowa Institutional Repository. <http://ir.iowa.edu/etd/1071>
- Salamanca Ávila, R. (2009). *La perspectiva crítica en el Trabajo Social Latinoamericano*. Ponencia presentada en el XIX Seminario Latinoamericano de Escuelas de Trabajo Social. El Trabajo Social en la coyuntura latinoamericana: desafíos para su formación, articulación y acción profesional. Universidad Católica de Santiago de Guayaquil. Guayaquil, Ecuador. 4-8 de octubre de 2009.
- Santana Rabell, L. (2003). Entre la eficiencia y la ética: la transformación del gobierno y los valores del servicio público. *Ethos Gubernamental*, 1 (1), 51-83.
- Scarano, F. A. (2000). Puerto Rico: Cinco Siglos de historia. México: Mc Graw Hill. Sección Visitando Las Agencias. Texto del Memorándum sometido al Honorable Comisionado de Instrucción por el Comité Pro-Mejoramiento del Trabajo Social en las Escuelas

Públicas. *Revista de Servicio Social*. IV (I), 45-47. Colegio de Trabajadores Sociales de Puerto Rico.

Schettini, P. y Cortazzo, I. (2015). *Análisis de datos cualitativos en la investigación social*.

Argentina: Editorial de la Universidad de La Plata.

http://www.sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/49017/Documento_completo.pdf .

School Social Work Association of America Resolution Statement. (s.f). *Response to*

intervention: New roles for School Social Workers. www.fehb.org/CCSE/CCSE-Conference2017/ResponsetoInterventionNewRolesforSchSocialWorkers.pdf

School Social Work Association of Illinois, (2020). Best Practice Guide. [ISBE-IASSW-School-Social-Work-Guide.pdf](http://www.isbe.org/iaassw/School-Social-Work-Guide.pdf)

Séptima Ponencia: Los Jóvenes de 16 a 21 años fuera de la escuela. (1967) *Revista Educación de 1966-2000*. 21-22, 121-124.

[http://www.cai.sg.inter.edu/reveduc\\$/prdocs/V2122AO8.pdf](http://www.cai.sg.inter.edu/reveduc$/prdocs/V2122AO8.pdf)

Serbia, J.M. (2007). *Diseño, Muestreo y Análisis en la Investigación Cualitativa*.

HOLOGRAMÁTICA, IV (7) 123 – 146. Facultad de Ciencias Sociales – Universidad Nacional de Lomas de Zamora, UNLZ - Recuperado de: <http://www.unl.edu.ar/revistas/hologramatica>

Silva Gotay. S. (2011). *Hacia una explicación de la destrucción del Estado en Puerto Rico a*

manos de la dirección del PNP por vía de la política neoliberal. *Revista Exégesis*, 24,

(69), 4-17. <http://biblat.unam.mx/es/revista/exegesis/articulo/hacia-una-explicacion-de-la-destruccion-del-estado-en-puerto-rico-a-manos-de-la-direccion-del-pnp-por-via-de-una-politica-neoliberal>

- Spring, J. (2015). *Economization of Education, Human Capital, Global Corporations, Skilled-Based Schooling*. Routledge Taylor & Francis Group.
- Standing, G. (2004). Globalización: las 8 crisis de la protección social. En Danani Claudia, Compiladora, *Política Social y economía social: debates fundamentales*. Editorial Altamira.
- Taylor, S.J. & Bogdan, R. (1994). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Ediciones Paidós.
- Teasley, M. (2004). *School Social Workers and Urban education Reform with African American Children and Youth: Realities, Advocacy, and Strategies for Change*.
<https://eric.ed.gov/?q=author%3a%22Teasley%22&pg=2&id=EJ794821>
- The Annie E. Casey Foundation (2018). *Kids Count Data Book 2018: State Trends in Child Well-being*. <https://datacenter.kidscount.org/>
- Tirado, E. (2007). Escuelas Públicas Autónomas ¿Una opción para la educación pública puertorriqueña? *Revista Paideia Puertorriqueña*, 2 (2), 1-12.
<http://www.paideia.uprrp.edu>
- Torres González, R. (1993). La ley de las escuelas de la comunidad: un análisis socio histórico. *Centro de Investigaciones Educativas. REDUCA, Cuaderno 7*. Recuperado de:
<http://revistas.upr.edu/index.php/educacion/article/view/16396/13932>.
- Torres González, R., Martínez Ramos, L.M., Moscoso Álvarez, M., Sagardía Ruíz, M., Zambrana Ortiz, N., & Scharrón del Río, M.A. (2017). *Educación básica en Puerto Rico del 1980 al 2012: Política pública y trasfondo histórico, legal y curricular*. San Juan, Puerto Rico: Consejo de Educación de Puerto Rico. Recuperado de [http:// *Libro Educacion Basica Edicion Final portada.pdf \(pr.gov\)](http://*Libro Educacion Basica Edicion Final portada.pdf (pr.gov))

- Torres Román, S. (1976). La problemática económica de Puerto Rico. *Serie de Ensayos y Monografías*: Núm. 2, 1-32. Unidad de Investigaciones Económicas, Departamento de Economía, Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras.
- Urraco-Solanilla, M. y Nogales-Bermejo, G. (2013). Michel Foucault: El funcionamiento de la institución escolar propio de la modernidad. *Anduli* 12, 153-167.
- Valentín, L.J. (1 de agosto de 2018). Junta de Control Fiscal: un gobierno paralelo de consultores y abogados. *Periódico Metro*. <http://www.metro.pr/pr/noticias/2018/08/01/junta-de-control-fiscal-un-gobierno-paralelo-de-consultores-y-abogados.html>
- Valles, M.S. (1999). *Técnicas Cualitativas de Investigación Social: Reflexión Metodológica y Practica Profesional*. Editorial Síntesis. <http://www.drive.google.com>
- Vázquez-González, D. (2009). Las escuelas Charter: Una alternativa para mejorar el sistema de educación. *Revista De Educación De Puerto Rico (REduca)*, (24), 115–124. <https://revistas.upr.edu/index.php/educacion/article/view/13550>
- Velázquez Estrada, A.L. (2016). Perfil del Migrante. Instituto de Estadísticas de Puerto Rico. [PM_2016_1.pdf \(estadisticas.pr\)](http://www.estadisticas.pr/PM_2016_1.pdf)
- Vinh, L. & Quynh, L. (2015). Applying Halliday’s linguistic theory in qualitative data analysis. *Qualitative Research Journal; Armidale*, 15, 2, 135-146. <http://www.biblioteca.uprrp.edu:2091/docview/1679171235?pq-origsite=summon>
- Weissberg, R.P., Durlak, J.A., Domitrovich, C.E. & Gullota, T.O. (2015). Social and Emotional Learning, Past, Present, and Future. This is a Chapter excerpt from Guilford Publications. En *Handbook of Social and Emotional Learning: Research and Practice*.
- Wells, H. (1969). *The Modernization of Puerto Rico. A Political study of Changing Values and Institutions*. Massachusetts: Harvard University Press

Wisconsin, Department of Public Instruction. School Social Work and Related Services as
Delineated within Federal Law.

<http://.wwdpi.wi.gov/sites/default/files/imce/sspw/pdf/sswpgfedlaw.pdf>

Apéndices

Apéndice A Guía de Preguntas Entrevista a Profundidad a Secretario de Educación



Acreditada por el Consejo
de Educación en Trabajo
Social

UNIVERSIDAD DE PUERTO RICO
Recinto de Río Piedras
Facultad de Ciencias Sociales
Río Piedras, Puerto Rico

**ESCUELA GRADUADA DE TRABAJO SOCIAL BEATRIZ
LASSALLE**

Origen y desarrollo del Trabajo Social en escuelas y las transformaciones de la Política Pública del Programa de Trabajo Social Escolar del Departamento de Educación en el contexto neoliberal de mercantilización del derecho a la educación.

Guía de Preguntas Entrevista a Profundidad a Secretario de Educación

Nombre Secretario/a DE:		
Fechas:	Hora:	Lugar:

BUENAS NOCHES O BUENAS TARDES. PARA PROPÓSITO DE LA GRABACIÓN ME PUEDE DECIR SU NOMBRE Y LA FECHA DE HOY.

Antes de comenzar me gustaría corroborar que usted fue secretario del DE de ____ a ____ y fue designado por _____. ¿Esto es correcto?

1. Cuando usted aceptó la Secretaría del DE, ¿cómo pensaba que podría contribuir al DE a la educación de la niñez y juventud del país?
2. ¿Cómo la Ley [de Escuelas de la Comunidad / Orgánica del Departamento de Educación de PR] incidió en el derecho a la educación de los y las estudiantes?
3. ¿Qué cambios significativos se propiciaron en los servicios educativos en comparación con la Ley anterior?
4. ¿Cómo el contexto sociohistórico de aquel momento incidió en dichos cambios?
5. ¿Quiénes fueron las personas o grupos sociales que protagonizaron los cambios en la política educativa durante su incumbencia? ¿En qué manera incidieron en esta?

6. ¿Cómo la política pública de educación de ese momento contribuyó a reproducir o transformar las relaciones de poder y desigualdad social preexistentes en la sociedad puertorriqueña?
7. ¿Qué recuerdos tiene de elementos, experiencias o aspectos del PTSE que fueran significativos para la política educativa y los servicios de apoyo al estudiante, durante el periodo en que usted dirigió la agencia? ¿Qué aportaron estos?
8. ¿Cuál usted entiende es la pertinencia, si alguna, del PTSE para el derecho a la educación de los y las estudiantes?
9. ¿Qué elementos o aspectos usted cree que se deben considerar para tener un PTSE que apoye el derecho a la educación de los y las estudiantes?

Apéndice B Guía de Preguntas Entrevista a Profundidad con Supervisores/as de PTSE



Acreditada por el Consejo
de Educación en Trabajo
Social

UNIVERSIDAD DE PUERTO RICO
Recinto de Río Piedras
Facultad de Ciencias Sociales
Río Piedras, Puerto Rico

**ESCUELA GRADUADA DE TRABAJO SOCIAL BEATRIZ
LASSALLE**

Origen y desarrollo del Trabajo Social en escuelas y las transformaciones de la Política Pública del Programa de Trabajo Social Escolar del Departamento de Educación en el contexto neoliberal de mercantilización del derecho a la educación.

Guía de Preguntas Entrevista a Profundidad con Supervisores/as de PTSE

Nombre Director/a PTSE:		
Fechas:	Hora:	Lugar:

BUENAS NOCHES O BUENAS TARDES. PARA PROPÓSITO DE LA GRABACIÓN ME PUEDE DECIR SU NOMBRE Y LA FECHA DE HOY.

CONTEXTO

1. ¿Cuándo usted aceptó dirigir el Programa de Trabajo Social Escolar (PTSE), ¿cómo pensaba usted que podría contribuir a que el programa mejorara los servicios de apoyo para la educación de la niñez y juventud del país?
2. ¿Cuáles fueron los principales cambios o transformaciones que se hicieron al PTSE cuando usted asumió la dirección de este?
 - a. ¿Por qué se hicieron dichos cambios?
 - b. ¿Quiénes fueron las personas claves o grupos que protagonizaron los cambios?
 - c. ¿Cómo estos cambios incidían en los derechos educativos de la niñez y juventud en Puerto Rico?
3. ¿Cómo la Ley _____ y el contexto económico, político y social del periodo en que usted dirigió incidieron en cómo se configuró el PTSE?

DISCURSO POLÍTICA PÚBLICA

4. ¿Cómo la Política Pública del PTSE concebía al estudiante, su familia y las situaciones o demandas de servicios que estos podrían presentar al profesional de trabajo social escolar? [EXPLORAR CAMBIOS CONCRETOS EXTRAÍDOS DE LA DOCUMENTACIÓN PARA ARGUMENTAR CON MAYOR EXACTITUD].
5. ¿Qué fundamentos ideológicos subyacen en la Política Pública del PTSE según establecida en la Carta Circular y cómo y por qué se escogieron esos fundamentos? [EXPLORAR CAMBIOS CONCRETOS EXTRAÍDOS DE LA DOCUMENTACIÓN PARA CUESTIONAR CON MAYOR EXACTITUD].

PRÁCTICA

6. ¿Cómo se determinaron las situaciones o problemas que serían objeto de intervención del trabajo social y los métodos de intervención en el PTSE? ¿Por qué se estipularon estas situaciones como objeto de intervención y se escogieron estos métodos de intervención y no otros? [INDAGAR CUÁLES ERAN LOS PROBLEMAS Y LOS MÉTODOS DE INTERVENCIÓN SEGÚN LA CARTA CIRCULAR CORRESPONDIENTE ANTES DE LA ENTREVISTA]
7. ¿Cómo la Política Pública del Programa de Trabajo Social Escolar (PTSE) contribuyó u obstaculizó la práctica del trabajo social en el escenario educativo?
 - a. Visión y finalidad del programa
 - b. Disposiciones principales
 - c. Funciones delegadas
 - d. Metodologías establecidas
 - e. Recursos asignados
 - f. Autonomía del profesional
8. ¿Cómo la política pública establecida en la carta circular del PTSE durante su incumbencia incidió en el derecho a la educación de los y las estudiantes?
9. ¿Cómo la política pública del PTSP, según establecida en la carta circular en ese momento, contribuyó a reproducir o transformar las relaciones de poder y desigualdad social prevalecientes en la sociedad puertorriqueña?

RECOMENDACIONES

10. ¿Qué recomendaciones haría en la política pública para que el PTSE sea configurado como un programa que contribuya al derecho a la educación de la niñez y juventud en Puerto Rico? Considere aspectos como:
 - a. Objeto de intervención del profesional de trabajo social escolar.
 - b. Medios o instrumentos o recursos de trabajo.
 - c. Finalidad del trabajo o servicio

Apéndice C Guía de Preguntas Grupo Focal Profesionales del Trabajo Social Escolar



Acreditada por el Consejo
de Educación en Trabajo
Social

UNIVERSIDAD DE PUERTO RICO
Recinto de Río Piedras
Facultad de Ciencias Sociales
Río Piedras, Puerto Rico

**ESCUELA GRADUADA DE TRABAJO SOCIAL BEATRIZ
LASSALLE**

Origen y desarrollo del Trabajo Social en escuelas y las transformaciones de la Política Pública del Programa de Trabajo Social Escolar del Departamento de Educación en el contexto neoliberal de mercantilización del derecho a la educación.

Guía de Preguntas Grupo Focal Profesionales del Trabajo Social Escolar
(Enlace, supervisores, coordinadores o facilitadores docente)

Fechas:	Hora:	Lugar:

CONTEXTO

1. ¿Qué les motivó a trabajar en el DE como TSE? ¿Cuáles era sus expectativas?
2. ¿Cómo la Política Educativa Federal y Estatal, así como el contexto económico, político y social del periodo en que usted laboró como TSE ha configurado el PTSE? ¿Cómo esto ha cambiado a través de los años en la agencia?

DISCURSO POLÍTICA PÚBLICA

3. ¿Cómo a través de estos años las Políticas Públicas del Programa de Trabajo Social Escolar han concebido al estudiante, su familia y las situaciones o demandas de servicios que estos podrían presentar al profesional de trabajo social escolar? [Explorar cambios concretos extraídos de la documentación para argumentar con mayor exactitud].
4. ¿Cuáles ustedes creen que son los fundamentos ideológicos que subyacen a las Políticas Públicas del PTSE según establecidas en las correspondientes Cartas Circulares y cómo estas contribuyeron a determinar las situaciones o problemas que serían objeto de intervención del trabajo social y los métodos de intervención seleccionados? [EXPLORAR CAMBIOS CONCRETOS EXTRAÍDOS DE LA DOCUMENTACIÓN PARA CUESTIONAR CON MAYOR EXACTITUD].

PRÁCTICA PROFESIONAL DE TRABAJO SOCIAL ESCOLAR

5. ¿Cómo estas Políticas Públicas del Programa de Trabajo Social Escolar (PTSE) han cambiado y cómo estos cambios han contribuido u obstaculizado la práctica del trabajo social en el escenario educativo?
 - a. Visión y finalidad del programa
 - b. Disposiciones principales
 - c. Funciones delegadas
 - d. Metodologías establecidas
 - e. Recursos asignados
 - f. Autonomía del profesional
6. ¿Cómo las políticas públicas establecidas en las cartas circulares del PTSE durante sus años laborando en el DE han incidido en el derecho a la educación de los y las estudiantes?
7. ¿Cómo las políticas públicas establecidas en las cartas circulares del PTSE durante sus años laborando en el DE han contribuido a reproducir o transformar las relaciones de poder y desigualdad social prevalecientes en la sociedad puertorriqueña?
8. En los últimos años se ha hablado de las políticas neoliberales y de que estas inciden en el derecho a la educación. ¿Qué es para ustedes el neoliberalismo? ¿Cómo creen que esto ha incidido en el PTSE y la práctica del TS a través de los años?

RECOMENDACIONES

9. ¿Qué recomendaciones harían a la política pública para que el PTSE sea configurado como un programa que contribuya al derecho a la educación de la niñez y juventud en Puerto Rico? Considere aspectos como:
 - a. Objeto de intervención del profesional de trabajo social escolar.
 - b. Medios instrumentos y recursos de trabajo.
 - c. Finalidad del trabajo o servicio.

Apéndice D Guía de preguntas para el análisis de políticas (cartas circulares) y documentos institucionales, dirigidos a la implementación de la política pública del Programa de Trabajo Social Escolar en el Departamento de Educación de Puerto Rico



Acreditada por el Consejo
de Educación en Trabajo
Social

UNIVERSIDAD DE PUERTO RICO
Recinto de Río Piedras
Facultad de Ciencias Sociales
Río Piedras, Puerto Rico

**ESCUELA GRADUADA DE TRABAJO SOCIAL BEATRIZ
LASSALLE**

Origen y desarrollo del Trabajo Social en escuelas y las transformaciones de la Política Pública del Programa de Trabajo Social Escolar del Departamento de Educación en el contexto neoliberal de mercantilización del derecho a la educación.

Guía de preguntas para el análisis de políticas (cartas circulares) y documentos institucionales, dirigidos a la implementación de la política pública del Programa de Trabajo Social Escolar en el Departamento de Educación de Puerto Rico

Nombre del documento	Agencia que lo desarrolla	Fecha de elaboración /revisión

CONTEXTO

1. ¿Cuáles son las razones políticas, económicas o culturales que le dan dirección a la política y cómo estos se proyectan en la misma? [Contexto sociopolítico]
2. ¿Quiénes son los actores, agentes y organizaciones políticas que influyeron en el texto o que tuvieron el potencial de influenciar el discurso del documento de la política y que impacto tienen en el discurso? [Individuos, organizaciones y estructuras sociopolíticas contemporáneas]
3. ¿Qué conocimientos se construyen o se refuerzan mediante los discursos presentes en el documento? [Época o espíteme]
4. ¿Quiénes son los que promueven la formulación e implementación del documento (conductores de la política)?
5. ¿Cómo el documento analizado incide en cómo se configura o se ha configurado el PTSE?
6. ¿Cómo se justifica la política establecida (sobre qué bases se da la garantía de esta)?

7. ¿En qué manera el documento o la política analizada permite identificar los cambios o transformaciones que ha experimentado el PTSE? ¿Cómo estos cambios inciden en los derechos educativos de la niñez y juventud en Puerto Rico?

DECONSTRUCCIÓN

1. ¿Cuál es el propósito del documento desarrollado?
2. ¿Cuál es la construcción que hace el documento acerca del estudiante y su familia? [Interdiscursividad/Intertextualidad]
3. ¿Cómo el documento evalúa y valora al estudiante y su familia? [Evaluación inscrita o evocada]
4. ¿Cómo el documento o política bajo estudio incide en el derecho a la educación de los y las estudiantes? [Presuposiciones /Implicaciones]
5. ¿Qué fundamentos ideológicos subyacen en el documento o la política analizada?
6. ¿Cómo se reproduce en el texto del documento las relaciones de poder y dominación, desigualdad social y formación de identidades? [Legitimación]
7. ¿Cuál es la pertinencia del documento o la política bajo estudio, para la práctica profesional del trabajo social en el escenario educativo? [Presuposiciones /Implicación]
8. ¿Cuál es la construcción que hace el texto sobre el trabajo social escolar? Si el texto no hace alusión directa al TSE, ¿Cuál es su pertinencia para comprender cómo se construye el PTSE? En particular con respecto a: [Interdiscursividad/Intertextualidad]
 - a. Visión y finalidad del programa
 - b. Disposiciones principales
 - c. Funciones delegadas
 - d. Metodologías, los métodos y las formas de intervención que serán utilizadas para la intervención
 - e. Recursos asignados
 - f. Autonomía del profesional
9. ¿Cuál es la construcción que hace el documento acerca de las situaciones o demandas de servicios que estudiantes, familias o personal docente podrían presentar al profesional de Trabajo Social Escolar o ser objeto de su atención? [Interdiscursividad/Intertextualidad]
10. ¿En qué sentido el documento o política analizada facilita, obstaculiza o limita el que el PTSE cumpla con su finalidad? [Presuposiciones/ Implicación]

**Apéndice E Autorización de Protocolo Comité Institucional para la Protección de Seres
Humanos en la Investigación**

AUTORIZACIÓN DEL PROTOCOLO

Número del protocolo: 1819-112

Título del protocolo: Origen y Desarrollo del Trabajo Social en las Escuelas y las Transformaciones de la Política Pública del Programa de Trabajo Social Escolar del Departamento de Educación en el Contexto Neoliberal de Mercantilización del derecho a la educación



Recinto de
Río Piedras

Investigadora: Rosa Jeannette Pagán Santos

Tipo de revisión: Inicial Modificación

Revisado por: Comité en pleno
 Procedimiento expedito bajo la(s) categoría(s): **6 y 7**

Fecha de la revisión: 27 de febrero de 2019

Esta autorización es vigente a partir del 27 de febrero de 2019.

Cualquier modificación posterior a esta autorización requerirá la consideración y reautorización del CIPSHI. Además, debe notificar cualquier incidente adverso o no anticipado que implique a los sujetos o participantes. Al finalizar la investigación, envíe el formulario de Notificación de Terminación de Protocolo.

Margarita Moscoso Álvarez, Ph.D.
Presidenta del CIPSHI o
representante autorizado

Decanato de
Estudios Graduados
e Investigación

18 Ave. Universidad STE 1801
San Juan PR 00925-2512

787-764-0000
Ext. 86700
Fax 787-763-6011

Página electrónica:
<http://graduados.uprp.edu>

