



**UNIVERSIDAD DE CHILE  
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES  
ESCUELA DE POSTGRADO**

**Afectos y resistencias de trabajadoras sociales en instituciones educativas  
e intervención en violencias escolares**

**Tesis para optar al Grado de Magister en Trabajo Social**

Felipe Andrés Fernández Balcarce

Directora:  
Gianinna Muñoz Arce

Comisión examinadora:

**Santiago de Chile, año 2022**

## **Agradecimientos**

La siguiente investigación es posible gracias al apoyo, la buena energía, el acompañamiento y afecto de muchas personas. Partir por mi familia y amistades que han estado en diversos momentos, de luces y sombras, escuchando y aportando en ánimo y calidez.

Agradecer la amistad de compañeros y compañeras de generación de trabajo social de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano, que desde el inicio de pregrado se mantienen hasta el día de hoy.

También agradecer al Departamento de Trabajo Social de la Universidad de Chile, la diversidad de docentes, que han aportado en ampliar las visiones, miradas y lógicas de investigación e intervención en trabajo social, que son necesarias aportar en formas comprensivas y críticas de los mundos sociales y considerar los desafíos sociales imperantes, desde la profesión. Agradecer también el aporte de Gianinna Muñoz, como profesora guía de la tesis, que ha contribuido en esta investigación y a diversos integrantes del Núcleo de Estudios Interdisciplinarios en Trabajo Social de la Universidad de Chile.

## I.- Resumen

Este estudio, se propuso explorar los afectos, emociones y resistencias de trabajadoras sociales que ejercen funciones en liceos y escuelas interviniendo en violencias escolares. Para esto, se indagó con diversos autores para ofrecer un marco conceptual alusivo a intervención social y escenarios institucionales, afectos, emociones, resistencias y violencias escolares, como principales categorías conceptuales del estudio.

Las preguntas que motivan esta investigación refieren a ¿Cómo relacionar afectos y resistencias, en los escenarios institucionales y las implicancias del trabajo social? ¿En qué condiciones las trabajadoras sociales desarrollan intervención hacia las violencias escolares? ¿Qué posibilidades y limitaciones tienen los y las trabajadoras sociales que ejercen labores como duplas psicosociales, en dichos espacios? ¿Qué se ha investigado y propuesto desde el trabajo social en torno a las implicancias afectivas y las resistencias, en relación a los procesos de intervención?

Para abordar estas interrogantes se realizó un estudio cualitativo, con entrevistas a profesionales que ejercen funciones en liceos y escuelas dentro de la Región Metropolitana. De los principales hallazgos de la investigación se encuentra el reconocimiento de la intervención psicosocial en las instituciones escolares, aunque aún parece auxiliar a los procesos de enseñanza-aprendizaje, se otorga mayor relevancia a la dimensión social de estudiantes y comunidad escolar. También se reconoce la escasez de espacios para la reflexión teórica/práctica respecto de las intervenciones. En cuanto a afectos y emociones, el dolor y la rabia se reconocen como una doble afectación. Los tratos autoritarios hacia las profesionales, así como las dinámicas que experimentan en las atenciones y frente a las experiencias de dolor y vulneraciones que comunican estudiantes y familias de las personas que atienden, aparecen como elementos claves. En cuanto a los afectos y emociones de esperanza y alegría, se

identifica el reconocimiento de la labor profesional, los aportes de la intervención en la vida de estudiantes y en sus trayectorias de vida. Por otra parte, se identificó en los discursos de las profesionales una comprensión de la violencia escolar, que no se reduce a la violencia entre pares. Esto permite pensar y realizar acciones complejas involucrando a la comunidad escolar.

### **Palabras clave**

Afectos y emociones, resistencias, intervención social, instituciones, violencias escolares.

## Índice

I. Introducción.....	1
II. Antecedentes y definición del problema.....	4
1. Trabajo social y apuestas desde giro afectivo.....	4
2. Política Nacional de Convivencia Escolar. Cambios y tensiones. ....	9
3. Equipos y duplas psicosociales en educación.....	12
III. Supuestos, preguntas y Objetivos de investigación.....	16
1. Supuestos de investigación.....	16
2. Preguntas de investigación.....	17
3. Objetivo general y objetivos específicos.....	17
IV. Marco conceptual.....	18
1. Afectos y emociones: aperturas teóricas desde el giro afectivo y perspectivas feministas.....	18
2. Afectos y colonización reactiva.....	21
3. Emociones e incomodidades.....	26
4. Resistencias.....	30
4.1. Resistencias profesionales y en trabajo social.....	32
5. Trabajo social e intervención.....	35
5.1. Escenarios de intervención e instituciones.....	38
4.1.1 Sentidos y factores de la violencia escolar.....	48
4.1.2 Dicotomías y contradicciones acerca de la violencia escolar.....	51
V. Metodología de investigación.....	53
<b>1. Investigación cualitativa. Apuestas y construcción de conocimiento situado</b> .....	53
2. Técnica de producción de información.....	54
3. Unidades de información y criterios de selección de los participantes.....	55
VI. Análisis de resultados.....	57
1.1. Afectaciones y emociones: Desde incomodidades, rabias dolores a alegrías en escenarios de intervención escolar.....	57
1.2. Intervenciones de trabajadoras sociales como duplas psicosociales en establecimientos escolares.....	68

1.3.	Discursos comprensivos e intervención hacia violencias escolares .....	74
1.4.	<b>Resistencias, oportunidades y limitaciones institucionales</b> .....	82
<b>VI.</b>	<b>Reflexiones finales</b> .....	89
1.	Conclusiones.....	89
<b>VII.</b>	<b>Referencias bibliográficas</b> .....	93

## **I. Introducción**

Esta investigación se propone otorgar relevancia a los procesos afectivos, emocionales y las resistencias profesionales, que se producen en los procesos de intervención. Esto porque se reconoce que las dimensiones afectivas y emocionales inciden en la implementación de políticas (Rojas, 2018, Danel, 2020) y de alguna forma subsidia la capacidad del Estado en reproducir lógicas neoliberales individualistas (Rojas, 2018) en la aplicación de políticas sociales en espacios de intimidad de las personas. En este sentido, se considera importante que desde el trabajo social se tome en cuenta los procesos afectivos y emocionales que se producen en la implementación políticas públicas, así como también posibles acciones contra hegemónicas, asociados a problematizar las prácticas y miradas que se contraponen a mayor justicia social y menos discriminación, en los diversos escenarios sociales (Deepak, 2011, Strier y Breshtling, 2016, Muñoz, 2018, lokimidis, 2020). Por esto, cobra sentido resaltar discusiones que permitan abrir miradas en los procesos de intervención y visualizar sentidos de transformación, reconociendo el contexto de precarización de las políticas sociales, la fragmentación del tejido social, el profundo individualismo y desgaste de la vida, que afectan diversos paisajes sociales que impone el marco gubernamental neoliberal (Foucault, 2017).

A razón de lo anterior, es que se considera fundamental pensar e investigar las intervenciones sociales más allá de ciertas epistemológicas racionalistas, que tradicionalmente han marginado los afectos y emociones de las personas que intervienen en los procesos de intervención, y así visualizar más allá de meta racionalidades hegemónicas que separan razón/emoción, cuerpo/afecto y cultura/persona, que tienden a reducir la complejidad de los procesos sociales (Carballeda, 2019, Danel, 2020).

Desde las reflexiones mencionadas, surgieron diversas preguntas para llevar a cabo este estudio. Primero preguntas sobre discusiones y la necesidad de buscar lecturas en filosofía, ciencias sociales y del trabajo social, respecto de las dimensiones del cuerpo, emociones y afectos. Con esto, pretendió establecer una discusión relevante para vincular afectos, emociones y resistencias en instancias de intervención social.

Atendiendo a las preguntas y necesidad de conocer respecto de los aspectos afectivos y las resistencias en los procesos de intervención, es que se estableció como problema poder indagar sobre los procesos afectivos, emocionales y resistencias que se producen en escenarios de intervención sobre las violencias escolares en el espacio institucional de la escuela. Para aproximarnos a este ámbito de intervención, se ha realizado un estudio de carácter exploratorio, cualitativo, que por medio de discusiones teóricas y la investigación empírica desde discursos de profesionales situados en primera línea de intervención en escenarios escolares, permitió explorar y precisar, sentidos, afectaciones y emociones que se producen en las intervenciones en instituciones escolares, así como el abordaje de violencias escolares y reconocer experiencias de resistencias que se generan en estos escenarios.

En cuanto a la estructura de esta investigación, consta de cinco capítulos. El primero relacionado con la presentación del problema, en donde se da cuenta del contexto de este y su fundamentación conceptual. Posteriormente, se presentan los supuestos y preguntas de investigación. Después se presentará la cartografía teórica de la investigación, en donde se presentan los conceptos de afectos y emociones, resistencias, intervención y trabajo social, escenarios institucionales, violencias escolares, que dan cuenta de las categorías que ordenaron los relatos de la investigación empírica. Posteriormente se presentará la metodología de investigación y los resultados obtenidos. Por último se

presentarán reflexiones finales acerca de los principales hallazgos, que permiten visualizar contribuciones disciplinarias, desafíos, así como limitaciones del estudio y aportes de este en el conocimiento en trabajo social.

También mencionar que se escogió la escuela como espacio institucional, por mi posición situada en el trabajo como dupla en liceo del investigador y el interés en poder profundizar en este ámbito que considero relevante para aportar en la discusión, elementos reflexivos y prácticos para intervenciones en este campo.

Además de lo anterior cabe referir que como fuentes primarias, se escogieron trabajadoras sociales, porque si bien comparten muchas labores con psicólogas, se diferencian algunas acciones, como la atención individual que corresponde mayoritariamente a psicólogos y la gestión y articulación de redes y programas locales y gubernamentales a trabajadoras sociales.

## **II. Antecedentes y definición del problema**

### **1. Trabajo social y apuestas desde giro afectivo**

Para comenzar esta investigación, se considera necesario presentar algunos antecedentes encontrados asociados a la relación entre afectos, resistencias e intervención social.

Para iniciar, se considera que la producción del mundo social se encuentra colonizado bajo una racionalidad binaria, en la cual se tiende a separar razón y emoción, otorgando un lugar secundario y desconocido al segundo (Sarummi, 2002). De esto, el trabajo social no se encuentra ajeno, identificándose una hegemonía reflexiva clásica asociada a potenciar el conocimiento, la teoría y las prácticas ligados a una racionalidad positivista, binaria y esencialista (Healy, 2001, Matus, 2016), marginando la dimensión asociada al afecto y emociones.

No obstante a lo anterior, se reconoce un novedoso interés en relevar estas categorías en el estudio de las intervenciones, incorporando los procesos afectivos y emocionales desde el mismo trabajo social. En este caso se considera relevante el aporte de Danel (2020) quien hace mención que la idea de intervención se encuentra relacionada con el acompañamiento y este con las implicancias de existencias corporales como configuradoras de la realidad, ya que permite identificar cruce de modos singulares de vidas y con esto la implicancia de las emociones y los afectos, que permiten interrogar de manera situada el despliegue de las intervenciones. En este sentido, la autora (Danel, 2020) invita a considerar en las intervenciones la influencia de los gestos corporales, así como la disposición de escucha en la tramitación de demandas y con esto los discursos involucrados descriptores de estos procesos sociales, ya que son configuraciones espacio-temporales de sentido, descriptores de huellas y trayectorias de vida.

Otro aspecto relevante que otorga Danel (2020) en la comprensión de la intervención es que se genera como un espacio u escenario entre personas, cuerpos, saberes, lenguajes y lugares y que intervenir, implica habitar la incomodidad, ya que supone interpelar el espacio, hacer efectivo una reflexión en torno a las demandas, siendo espectador/a de deterioros/dependencia/carencias, lo que implica reconocer el cuerpo de las personas que intervienen.

Otro argumento que desde el trabajo social asume la relevancia del giro corporal u afectivo para las intervenciones sociales, es Carballada (2019) quien plantea la relevancia del cuerpo en el escenario de intervención e invita a romper con las lógicas binaristas, que sostienen la separación razón y emoción, cimientos socializantes que desde un actual régimen colonizador, racista y autodisciplinante que implican una reducción del cuerpo. A esto, el autor (Carballada, 2019) refiere que los profesionales en las intervenciones se encuentran en escenarios en donde se presentan muchas expresiones corporales y singulares de desigualdades y dolores, que implican la necesidad de otorgar otras lecturas, conectar narrativas olvidadas postergadas o dolorosas. En este sentido, el autor refiere que “en los cuerpos de la desigualdad, de la exclusión, del encierro, la piel se presenta como la expresión de una experiencia biográfica que intenta contar desde trazos que se construyen en el dolor. Son cuerpos que cuentan historias.” (Carballada, 2019, p.4).

Asociado a la necesidad de que el trabajo social incorpore al giro afectivo y nuevas trincheras de resistencias Campana (2021) sostiene el argumento de descolonizar el dolor, es decir permitir que puedan hablar los sujetos que viven desigualdades, de sus trayectorias y experiencias de precariedad, a lo que el trabajo social correspondería poner en tensión elementos hacia una vida vivible y con abrir posibilidades para expresar dichas expresiones de experiencias singulares, emocionales y de significados situados.

Los argumentos anteriores, permiten abrir la reflexión disciplinar del trabajo social sobre los procesos afectivos y corporales en los procesos de intervención. Llama la atención que ambos autores consideren relevante la disposición al habla, el acompañamiento, la escucha y compañía hacia discursos o narrativas, asociados a las fisuras, carencias, cuerpos de la desigualdad y el dolor involucrados en estos procesos.

Tomando en cuenta los argumentos expuestos, las miradas de Danel (2020), Carballada (2019) y Campana (2021), se considera relevante que desde el trabajo social se genere reconocimiento a los afectos y emociones, lográndose visualizar las influencias que devienen de la comprensión integral de los procesos de intervención, permite una apertura en comprensiva en el quehacer profesional. No obstante, se considera que sólo considerar las categorías de los afectos y emociones, no es suficiente para establecer una crítica que permita problematizar las intervenciones y sus posibilidades de reproducción de las mismas desigualdades y desgaste de la vida que establece el estado gubernamental neoliberal, aspectos que debiesen invitar a una constante revisión y posición crítica en el trabajo social, por lo que se requieren sentidos comprensivos que permitan otorgar posibilidades en estas posibles paradojas y contradicciones.

Rojas (2018) plantea que en Chile los gobiernos venideros post dictadura han reforzado una racionalidad neoliberal, tanto en el funcionamiento económico como en las políticas sociales y las apuestas de seguridad social. En este contexto, el trabajo afectivo, que se encuentra en la aplicación de las políticas públicas en el contacto con la intimidad de las personas, es que este subsidia la capacidad del Estado de mantener la asistencia mediante un modelo precario y de condicionalidad. En coherencia con esto, la autora (Rojas, 2018) sostiene que la política social contemporánea se sostiene desde la afectación interpersonal, los procesos de cariño y movilización de los afectos entre trabajadoras sociales y beneficiarios de políticas, reproduciendo una

individualización de la vulnerabilidad y una despolitización de la existencia de desigualdades.

Lo anterior, da cuenta de que la dimensión afectiva posibilita que las intervenciones sostengan las situaciones de vulnerabilidad y despolitización de las desigualdades en el sentido que la afectación interpersonal se individualice.

Por lo anterior cabe preguntarse por sentidos críticos asociados a las dimensiones afectos y emociones, en los procesos de intervención. Así la idea y posibilidad de abrir los marcos teóricos y analíticos a lo afectivo, en relación a la transformación social, se torna relevante.

Ahora, considerando el argumento del trabajo social en su relación intrínseca con la transformación social, cabe la necesidad de abrir los parámetros racionalistas que tienen a reproducir lógicas individualistas e injusticias asociados a formas de opresión y desigualdad. Para ello, cabe considerar el argumento de Castro y Flotts (2018), que dirigen su atención a los imaginarios sociales - entendidos como esquemas referenciales que permiten interpretar la realidad- del trabajo social y refieren que estos no han logrado llegar a problematizar la misma organización social, quedando el trabajo social sin posibilidad de cambio en los espacios simbólicos y los lazos sociales, así como al entramado cultural, histórico y político que lo constituye y que termina por legitimar la demanda de éxito personal, perjudicándose la justicia social, asociada a lo colectivo e igualdad (Castro y Flotts, 2018)

Por lo anterior, es que en este estudio cobra relevancia relacionar la dimensión de los afectos y emociones con las resistencias profesionales, como posibilidades de apertura al régimen gubernamental neoliberal imperante.

Ahora otro aspecto relevante que se incorpora en esta investigación es el alusivo a las instituciones. Esto porque de alguna forma responden al lugar en el cual se desenvuelven las intervenciones (Arias 2022) y a su vez, se despliegan

diversos elementos que dan cuenta de cómo se implementan las políticas públicas. Con esto, se comparte la idea, también planteada por Arias (2020, 2022) de lo riesgoso de pensar el trabajo social por fuera de las instituciones, en sentido que la crítica se desvincule del quehacer institucional y no considere disputas necesarias para mejorar, actualizar y movilizar el funcionamiento organizacional de instituciones públicas en marcos de mayor justicia social o igualdad así como de oportunidades para personas y colectividades ante condiciones de precariedad y malestar.

Por lo anterior, es que se han escogido producir e incorporar experiencias y sentidos desde trabajadoras sociales que se encuentran en primera línea en liceos y escuelas. Esto porque permiten visualizar, desde escenarios públicos las posibilidades y limitaciones que se conjugan desde dimensiones afectivas y las resistencias profesionales.

En este contexto, pensar situadamente la intervención en liceos y escuelas, implica reconocer un carácter histórico entre la relación de la educación con el trabajo social. De esto se puede reconocer que el trabajo social se ha encontrado ligado a las instituciones escolares desde principios del siglo XX (Sotomayor, 2015), en donde ya implicaba disminuir los factores que dificultaban los aprendizajes, atenciones individuales, tratar temas higiénicos y de apoyo a la comunidad docente, reconociéndose la importancia de la participación de la comunidad escolar.

Ahora, para contextualizar en el presente se presentarán algunos antecedentes Política Nacional de Convivencia Escolar y posteriormente algunos antecedentes que presentan estudios, que dan cuenta de las complejidades y posibilidades que inciden en las intervenciones, esto porque es el marco político institucional que incide en las intervenciones que se realizan en los espacios educativos.

## **2. Política Nacional de Convivencia Escolar. Cambios y tensiones.**

Para comenzar, reconocer que la Política Nacional de Convivencia Escolar (PNCE en adelante) se crea el año 2002, la cual se orientó para que el sistema escolar se haga cargo de los factores que inciden en la formación integral de estudiantes. Mediante esto se definieron distintos objetivos, estableciéndose los; Objetivos Fundamentales Verticales que hacen referencias a aspectos cognitivos del desarrollo de habilidades de destrezas de aprendizajes y; Objetivos Fundamentales Transversales, que se relacionan con la formación intelectual en relación a dimensiones éticas y socioafectivas (Mineduc, 2002). Referir que dicha política se construyó en el gobierno de Ricardo Lagos y mediante seminarios y encuentros con diversos actores que dieron contenidos a los objetivos mencionados anteriormente.

El año 2011 emerge una transformación de la PNCE, considerándose como pilares relevantes del enfoque formativo, el cuidado, protección y validación de la dignidad de las y los estudiantes. Con esto, además se crean los consejos escolares o comités de buena convivencia escolar y también se integra la ley 20.536 de violencia escolar. Mencionar que diversas investigadoras como López y Estay (2012), Ahumada (2012) y Neut (2017) dan cuenta de contradicciones en el enfoque punitivo de la ley, que se acompaña de estrategias educativas y formativas, al momento de abordar la violencia escolar, lo que también perjudica la comprensión y estrategias educativas al momento de abordar la violencia escolar.

Cabe referir que el año en que emerge la PNCE versión 2011, se produjeron las movilizaciones estudiantiles, que llevo al cambio de la ley LOCE por la ley LEGE y también significó un cuestionamiento al lucro y el rol del sistema educativo en la reproducción de las desigualdades. Si bien no es la intención y foco de esta investigación la influencia de dicho movimiento en las reformas

educacionales, se reconoce que en el discurso de la próxima política del año 2015, se identifican discursos de reformas, crítica y necesidad de mayor democracia.

En la reforma del año 2015, la PNCE incluye otras conceptualizaciones como Clima escolar, inclusión y participación escolar. A su vez, define roles y funciones del equipo de convivencia escolar en cada establecimiento público y Coordinadora y dupla psicosocial para dicho equipo. Por otra parte, en la misma política se integran instrumentos participativos y de mejoramiento como el Proyecto Educativo Institucional (PEI) el cual define los principios básicos de la escuela/liceo, un Plan de Mejoramiento Educativo (PME) que materializa las declaraciones en objetivos y metas estratégicas y Un Plan de Gestión de la Convivencia Escolar que dé cuenta de las acciones, protocolos, redes, programas y/o proyectos. Cabe agregar que esta política incluye como enfoques, la perspectiva de derechos, género, intersectorialidad y territorio, que a diferencia de las anteriores, son mencionados como principios orientadores. Dichos instrumentos, tanto para su diseño en las escuelas, en las orientaciones técnicas se orientaba a todos los partícipes de la comunidad escolar en su diseño, reconociéndose a: los docentes, estudiantes, apoderados, los consejos escolares, directores, encargados de convivencia escolar, orientadores, inspectorías, duplas psicosociales y auxiliares.

La última reforma de la Política Nacional de Convivencia Escolar (2019), integra contenidos de la política anterior, otorgando relevancia a la convivencia es decir al conjunto de relaciones en el escenario institucional de las escuelas y de clima que hace relevancia a la percepción ambiental de las instituciones, se incorpora cultura escolar y vida cotidiana.

Cabe referir, como hito que acompañó a esta política, como lineamiento legal es la ley 21.118, aula segura. Dicho instrumento normativo también ha sido objeto de críticas, ya que persiste desde una lógica punitiva, que

habilita a directores de establecimientos como escuelas y liceos, de expulsar a estudiantes. Según López, Ascorra, Litichever y Ochoa (2019) reconocen que dicho dispositivo legal se aprobó en contra de todas las sugerencias y propuestas de especialistas, en marco de movilizaciones de estudiantes, apreciándose que esta medida punitiva provocaría incluso mayor daño a aspectos conflictivos en el abordaje de violencias. Retamal (2019) refiere que la política de tolerancia cero, que expresa las acciones de sanción y estricta medida, que escondería problemas que producen violencias, individualizando responsabilidades, aplicando sanciones, por lo que dicha ley afectaría a las culturas y climas escolares, perdiéndose la capacidad de escucha de los distintos actores escolares.

De lo anterior, se reconoce la complejidad que entrega el marco presentado, asociada a la posible reproducción de lógicas punitivas e individualistas que conviven en las mismas intervenciones sociales, junto con aperturas de las escuelas para posibilitar responsabilidad colectiva de los procesos y alcances conceptuales que invitan a una mayor integración social.

Considerando lo anterior, es que a continuación se presentarán algunos antecedentes que permitan comprender las condiciones de los equipos y duplas psicosociales, en las instituciones escolares. Para ello, se explicará la composición de los equipos de convivencia escolar y posteriormente se describirán algunos argumentos y antecedentes de estudios en este ámbito.

### **3. Equipos y duplas psicosociales en educación**

Cabe mencionar que los equipos de convivencia escolar, se componen de encargado/a de convivencia escolar, profesional/es psicosocial, inspector/a, Orientador/a y Otros actores de la comunidad educativa. En lo que respecta a sus funciones (Mineduc, 2015) corresponden coordinar y liderar el diseño e implementación de las actividades y estrategias que ayuden a mejorar la convivencia, fortalecer el aprendizaje de modos de convivencia pacífico, la gestión de un buen clima de convivencia institucional y la formación de equipos de trabajo colaborativo en el establecimiento. La última correspondería específicamente a persona encargada de convivencia escolar.

De acuerdo a las orientaciones técnicas de Mineduc (2019) el Encargado de Convivencia Escolar debe conocer, comprender y hacerse cargo de los enfoques para abordar la convivencia planteados en la Política Nacional de Convivencia Escolar, así como la normativa, el conjunto de instrumentos administrativos y de gestión que permiten su implementación. Dicho rol debe responder a las necesidades detectadas y priorizadas, hechas por medio de un diagnóstico comprensivo y efectuado en colaboración con los actores de la comunidad educativa a partir de los focos que tensionan la convivencia en las dimensiones de gestión y áreas propuestas en su proceso de mejoramiento educativo.

En cuanto a las duplas de apoyo a convivencia escolar, sus funciones son comprender y estar en disposición para abordar, de manera integral y desde una perspectiva pedagógica, los comportamientos y situaciones críticas de los estudiantes y familias que requieran apoyo psicosocial. Además de esto, dichos profesionales deben generar instancias de trabajo con la comunidad educativa, promoviendo la convivencia y el buen clima en función del Plan de Gestión de la

Convivencia Escolar, de la Política Nacional de Convivencia Escolar y de los instrumentos de gestión educativa.

Otro antecedente del escenario de intervención a la violencia escolar, referido al equipo de convivencia escolar, desde Cortés, Zoro y Aravena (2019) estudio en 3 regiones de Chile, refieren que personas encargadas de convivencia escolar, mantendrían lógicas de atención de caso, exceso de trabajo de rendición de cuentas y separación del ámbito pedagógico con aspectos orientados a potenciar la convivencia escolar, lo que perjudicaría la posibilidad de establecer una gestión comunitaria y colectiva de los problemas escolares, así como también la integración de lo pedagógico con los aspectos inclusivos en las comunidades escolares.

A lo anterior, se puede agregar estudio de caso, que si bien no pretende reflejar una tendencia (López, 2011), refiere que distintos actores una comunidad escolar en Valparaíso, sostienen la individualización de la violencia escolar y la externalización de la responsabilidad de la escuela en esto.

Mencionar también que, en cuanto a las duplas de apoyo al equipo de convivencia escolar según estudio de Gatica, (2016), refiere que muchas veces no cuentan con respaldo institucional incluso oposición a las propuestas de intervención, que no tienen reconocimiento de los diversos actores de la educación, que presentan poca claridad de funciones y que mantienen condiciones de inestabilidad laboral y alta exigencia y carga de labores, lo que reflejaría mayor complejidades al equipo de convivencia escolar.

En una línea similar, un estudio realizado en la localidad de Ñuble, por parte de Cárcamo, Jarpa y Castañeda (2020), refiere que las duplas psicosociales se encuentran en una diversidad de inconvenientes tales como: precariedad laboral, inestabilidad de los contratos, carencia de espacio físico para el desarrollo de su labor, insuficiencia en la construcción de procesos de inclusión educativa.

Ahora, en lo que implica al trabajo social y en el ámbito educativo, Castillo y Rodríguez (2016) es que el sistema educativo chileno sostiene la segmentación académica y la reproducción de desigualdad social, pese a la expansión de la cobertura. En este sentido, los autores sostienen que el trabajo social en las instituciones presenta oportunidad en su rol y función de contribuir en atenciones holísticas, que atenúan barreras ambientales que entorpecen el proceso de enseñanza y aprendizaje. Por esto, se puede plantear que las intervenciones sociales tienen la función de enfrentar condiciones que predisponen negativamente el proceso educativo de estudiantes, con el fin de dar garantías al derecho de educación en igualdad de condiciones.

De manera similar, en cuanto al contexto del trabajo social en la educación actual Villalobos (2015), sitúa su investigación en el tenor de reforma educacional, producto de la segregación social que ha reproducido la misma educación. En este sentido, es que, el autor (Villalobos, 2015) otorga relevancia a la intervención que realiza el trabajo social en educación, identificando una gran heterogeneidad en las intervenciones que se realizan en estos escenarios, esto debido a que abordan diversos temas, utilizándose diversos parámetros e instrumentos para llevar a cabo el trabajo biopsicosocial. A esto, sugiere como desafío, asociado a la educación, la inclusión que permita la integración de estudiantes con diversas realidades. Como segundo desafío, establece la calidad de la educación, en la medida que permita compatibilizar aprendizajes, integrando las dimensiones biológicas, psicológicas y sociales, integrando dentro del concepto de calidad, mayores dimensiones al mero aprendizaje curricular. Como tercer desafío, establece que la educación pública posibilite que el Estado genere condiciones de garantizar el derecho a educación en los diversos territorios y entregar condiciones de accesibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad, activando redes de colaboración.

En lo que respecta a las resistencias profesionales de duplas psicosociales de instituciones escolares, de los estudios presentados anteriormente Gatica (2016) reconoce experiencias asociadas a la sistematización de procesos y herramientas que permiten consolidar de labores, como formas de resistencias profesionales que les permiten afrontar sus dificultades.

Los elementos anteriores, dan cuenta de posibilidades que puede desarrollar el trabajo social en el campo educativo, relacionado con ampliar el foco, la mirada y considerar aspectos relacionales, familiares, redes e instituciones, más allá del proceso enseñanza aprendizaje, que vivencian estudiantes y también las limitaciones y oportunidades en dicho ámbito.

Sintetizando .los puntos anteriores, reconocer la relevancia de reflexionar sobre los procesos afectivos en las intervenciones, las implicancias de reproducción de lo social y que por lo tanto se desplieguen acciones que mantengan desigualdades y tendencias dominantes y control social, de reproducir lógicas punitivas e individualistas en las instituciones educativas, elementos que se consideran necesarios de interpelar al trabajo social.

Por lo anterior, es que se presenta como problema explorar los afectos, emociones y resistencias de trabajadoras sociales que ejercen funciones en liceos y escuelas interviniendo en violencias escolares.

### **III. Supuestos, preguntas y Objetivos de investigación**

#### **1. Supuestos de investigación**

Observando los antecedentes presentados, se pueden considerar algunos supuestos asociados a los afectos, emociones y resistencias que se producen en profesionales que trabajan como duplas psicosociales y sus capacidades para abordar violencias escolares.

Como primer supuesto, puede referir que tomando en cuenta la precarización de la dimensión psicosocial en los espacios educativos, las intervenciones que realizan trabajadores sociales como duplas psicosociales, se sostienen desde una posición auxiliar y distante del funcionamiento escolar, lo que perjudica la calidad de las mismas, reduciendo la capacidad de agencia y su autonomía, por lo que los afectos tienden a producir acciones reactivas y desgaste profesional, identificándose altas sensaciones de frustración y dificultades en el sentido de la acción profesional. Con esto, los abordajes hacia las violencias escolares tienden a atenderse desde un enfoque punitivo, con escasas posibilidades creativas en lo preventivo.

En el supuesto anterior, se considera que las resistencias profesionales pasan a ser reactivas y con escasas instancias reflexivas.

Otro supuesto, es que pese a la precarización institucional, por medio del reconocimiento y posicionamiento de equipos de intervención social, los trabajadores sociales que ejercen labores como duplas psicosociales logran accionar procesos que permiten validar afectos, que tienden a producir herramientas productivas, por lo que las resistencias tienden a tener coherencia en su problematización de situaciones de injusticia, por lo que logran agenciar acciones e instituir procesos, que permitan modificar marcos, acciones y funcionamientos pre figurativos de lógicas imperantes opresivas.

## **2. Preguntas de investigación**

¿Cómo relacionar afectos y resistencias, en los escenarios institucionales y las implicancias del trabajo social? ¿Qué posibilidades y limitaciones tienen los y las trabajadoras sociales que ejercen labores como duplas psicosociales, en el abordaje de violencias escolares? ¿Qué se ha investigado y propuesto desde el trabajo social en torno a las implicancias de resistencias, en relación a los procesos de intervención?

## **3. Objetivo general y objetivos específicos**

### **3.1 Objetivo General:**

Comprender los significados asociados a los afectos, las emociones y resistencias que oponen trabajadoras sociales de duplas psicosociales, que se desempeñan en instituciones escolares, abordando violencias escolares.

### **3.2 Objetivos específicos:**

- Interpretar las afectaciones y emociones de trabajadoras sociales respecto del escenario escolar institucional y sus intervenciones.
- Caracterizar las funciones y delimitaciones del campo de intervención, del trabajo social en violencia escolar.
- Explorar las resistencias que las profesionales elaboran en sus intervenciones, por medio de los discursos de estas, en el escenario institucional escolar.

Para desarrollar estas preguntas, a continuación se presentarán discusiones y argumentos teóricos y conceptuales, que permitan dar contenidos a las preguntas y objetivos de investigación.

#### **IV. Marco conceptual**

##### **1. Afectos y emociones: aperturas teóricas desde el giro afectivo y perspectivas feministas**

En el siguiente texto, se expondrán argumentos que permitan comprender la hibridación entre afecto y emociones. Para esto se presentarán argumentos considerando autoras asociadas al giro afectivo. Posteriormente se expondrán algunos postulados de Deleuze (1996) y Rolnik (2019), Ahmed (2014, 2017) rescatando la potencia de pensar los afectos y emociones de manera articulada. Para ello, se presentarán argumentos asociados a autoras denominadas dentro del giro afectivo, para compartir la posición de que tanto los afectos como las emociones, pueden presentar potencialidades críticas de transformación social, comprendiendo sus funcionamientos como narrativas y límites de lo social e institucional.

En lo referido a lo denominado como giro afectivo, se puede reconocer un desarrollo desde un interés académico por reivindicar el afecto y emociones en los estudios sociales y políticos. De esto, Solana y Vacarezza (2020) reconocen que los textos “la autonomía del afecto” de Brian Massumi y “Shame in the Cybernetic Fold” de Eve Kosofsky Sedgwick y Adam Frank, ambos publicados en 1995, inician el interés académico por incorporar la dimensión afectiva en los estudios políticos culturales, criticando del giro lingüístico y construccionista la ausencia y falta de dicha dimensión. En lo postulado por Massumi (2002) se identifica el interés por otorgar una posición de autonomía de los afectos, en relación a las determinantes culturales y por lo tanto, las posibilidades de cambio y a su vez, un ámbito de interés analítico que si se considera por fuera u opuesto a lo cognitivo, el razonamiento, la conciencia, el discurso, se pierde la posibilidad de ampliar una mirada amplia de los procesos sociales.

Otro hito relevante asociado al giro afectivo, fue la conferencia llamada “Encuentros afectivos. Repensando los estudios feministas en los medios” realizado en Finlandia en Turku, el año 2001 (Koivunen y Paasonen, 2001). Dicho encuentro, según Koivunen (2001) permitió visualizar el interés académico y reconocer la historia de estudios feministas en torno al afecto y emociones y situar estas en relación a la política, es decir la organización y constitución de la afectividad e dichas interrogantes respecto la interrelación entre lo subjetivo y lo cultural, lo individual y lo social, lo interior y lo exterior.

Agregando a lo anterior, una idea relevante que refiere Solana (2017) en lo referido al giro afectivo, es que este puede ser entendido como una condensación de intereses por los afectos, las emociones y la corporalidad en la constitución de sujetos y entornos sociopolíticos, económicos y culturales, que no obedece a una escuela hegemónica de pensamiento. No obstante, este giro mantiene en común el rechazo a la dicotomía cuerpo/mente, razón/pasión así como también la supremacía de una de estas dimensiones por sobre otra.

El tema crucial que se recoge del argumento de Solana y Vacarezza (2020) es que el giro afectivo también reúne una serie de autoras y estudios feministas, que responden a una multiplicidad de miradas que invitan a visualizar las dimensiones de los afectos, emociones y política en relación a los usos, abusos, modos de circulación, resonancias, disonancias, cambios y formas de sedimentación de los afectos, las emociones y los sentimientos en la sociedad (Solana y Vacarezza, 2020) reconociéndose los feminismos latinoamericanos, los activismos y protestas públicas, además de sostener el interés de relevar cuestiones regionales, valorando la integración de diversos saberes.

A mi entender, lo denominado giro afectivo, no es nuevo ya que reconoce una historicidad y miradas desde diversas precursoras de los afectos y emociones y que no responde a una hegemonía de saberes, sino más bien posibilita una conciliación que permite situar políticamente la dimensión afectiva y

de las emociones y abrir las miradas de los usos y las prácticas de los cuerpos, visualizando posibilidades de resistencias ante pulsiones, actitudes y prácticas de violencia y discriminación, es decir apunta a subvertir formas situadas y estructurales de abusos de poder.

Por último, cabe considerar que hay diversas posturas, dentro del giro afectivo, que tienden a hilar afecto y emociones como una unidad necesaria para el análisis cultural y político. En este sentido (Solana, 2020, Ahamed, 2017) realizan una crítica a Massumi (2002) quien refiere que los afectos corresponden a una indeterminación y por lo tanto poseen una carácter que permite abrir acontecimientos, distinto a las emociones que representarían solo determinantes culturales. Sin embargo, desde los argumentos de Deleuze (2020) y Rolnik (2019), se reconoce que los afectos no responden solo a un acontecer indeterminados, así como tampoco se pueden definir a las emociones como meras determinantes culturales (Ahmed, 2014). En este sentido, a continuación se mostrará un abordaje de los afectos y emociones, asociada a las complejidades en la que ambas pueden configurar formar normativas de abusos como de resistencia, así como también la potencia de esta interrelación conceptual.

## 2. Afectos y colonización reactiva

De lo referido al afecto, cabe reconocer que su punto de relevancia se da por la posibilidad de ampliación o reducción de las potencias del cuerpo (Deleuze, 1996) y que en este sentido da posibilidades de nuevas conexiones, así como de reproducción de lo societal. Antes de profundizar en esto, el afecto no será comprendido desde una interrelación con las emociones. Por esto, se realizará una presentación de los afectos y emociones tanto como determinantes sociales y culturales, así como también sus potencialidades para abrir el acontecimiento de la encrucijada neoliberal.

En lo que respecta al afecto, considerando a Deleuze (1996) corresponde a una potencia o disminución, reduce o permite ampliar a los cuerpos o afectarlos, siendo este afecto un signo o una contingencia. Dicho devenir del afecto, permite situarlos como acontecimientos, es decir comprender a estos como limitados a lo que le sucede al cuerpo y este como tal posibilita respuestas asociadas a ampliar o disminuir potencias.

Otros elementos necesarios de agregar de Deleuze (2020) en torno al afecto, provienen de argumentos relacionados con su lectura de Spinoza sobre el cuerpo, la ética, las pasiones y la inmanencia. Desde el argumento de Deleuze (2020) a su lectura de Spinoza, se asume el rechazo a establecer una supremacía del alma sobre el cuerpo y en este sentido, el movimiento que considera relevante es el de captar las potencias del cuerpo y rechazar la lógica que sobrepone la mente sobre el cuerpo. A este argumento, se suma que el afecto supone la afectación interna y externa de un cuerpo en su singularidad y en su grado de potencia. Es decir, el afecto corresponde a una afectación situada y limitada, un acontecimiento que responde a una ética de lo bueno, que permite la potencia del cuerpo, en rechazo a una moral universal sobre el bien sobre todos los cuerpos.

Complementando lo anterior, Deleuze considera (2020) que el cuerpo responde a un movimiento y reposo, dinámico y fluido, que es direccionado por afección del cuerpo, lo que es comprendido como las pasiones, desde la filosofía del autor (Deleuze, 2020).

Esta apreciación de pasiones, el autor (Deleuze, 2020) relaciona a las alegres con aquellas que permiten beneficiar las potencias del cuerpo, es decir que incrementan las posibilidades del mismo y su vitalidad, en contrario de pasiones tristes, que se relacionan con aquellas que producen impotencia, disminución y sometimiento del cuerpo y la mente.

Otro concepto relevante asociado a los afectos desde Deleuze (2020), es el de la inmanencia, lo que permite situar el carácter finito del cuerpo, su singularidad junto con su carácter interdependiente de los afectos. De esta manera, la inmanencia permite ver en y desde los afectos la posibilidad de flujo u articulación de planos como cuerpo y mente o consciente e inconsciente, en torno a sus potencias, grados de producción en constante ampliación, dinamismo y vitalidad, posibilitando desde ahí aperturas las representaciones dadas e impuestas.

De los argumentos de Deleuze (2020) relevantes de reconocer, es que no otorga una naturaleza universal de los afectos, de ahí que el autor lo represente como una ética y no como una moral universal. Otra relevancia en torno a los afectos, es que permite articularlas en relación a diversas formas afectivas en el acontecimiento, lo que permite dar luces para abrir los parámetros de lo instituido.

Otro argumento relevante en torno a los afectos, que permite situarlo con lo político en un contexto neoliberal, proviene desde Suely Rolnik (2019). Aquí, -desde mi postura como investigador- cobra relevancia referir que los afectos, así como las emociones, pueden ser campos de análisis de disputa

política y no representan solo la oportunidad de apertura a lo instituido, sino que también se encontrarían colonizados Rolnik (2019), es decir, permitirían la reproducción de lógicas y formas afectivas correlacionadas con los mismas que reproducen un profundo individualismo y estructuras que por un lado concentran y dirigen la organización desigual de la sociedad. Para comprender esto, a continuación se presentará el argumento de asociado al afecto y la relación con las posibilidades de resistencias, como afecto activo y como reproducción de parámetros liberales, como afectos reactivos.

Rolnik (2019) refiere que el afecto correspondería a una emoción vital, que puede ser contemplada mediante el sentido del verbo afectar: tocar, perturbar, sacudir, alcanzar. La autora (Rolnik, 2019) establece que los afectos no tienen imágenes, ni palabras, ni gestos que les correspondan naturalmente y que son reales, pues se refieren a lo vivo, que funciona de un modo extracognoscitivo o que la autora prefiere llamar “saber-del-cuerpo” o “saber-de-lo-vivo”, o también “saber-eco-etológico”. Los afectos serían extra personal, efectos cambiantes de las condiciones ambientales del cuerpo y contornos.

La relevancia de lo anterior, es que invita a situar a los afectos “desde” y más allá de la persona, posibilitando el acontecimiento de lo afectado y el movimiento de esto como una pulsión vital. A esto, tanto Rolnik (2019) como Deleuze (1996, 2020) no otorgan una naturaleza esencial al afecto, sino un carácter dinámico, fluido y vital, y rechaza el parámetro estrictamente individual del acontecimiento y la vitalidad.

En torno a lo político, según Rolnik (2019), el afecto como la pulsión de vida, se encontraría colonizada por un inconsciente colonial capitalista, que operaría como una subjetividad reactiva del afecto. En este sentido, la colonización opera bajo una forma reproductora de subjetividades reducidas a los parámetros sociales disponibles, las que se encadenarían dentro del marco neoliberal imperante, es decir avalan la persistencia una construcción antropo-

falo-ego-logocéntrica de sujeto, de persona, que se expresaría en fórmula neoliberal y neoconservadora, quedando dispuesta al contagio del dinamismo de bienes de consumo, objetos publicitarios y el temor o rechazo a otras formas de vida desde actitudes, discursos y expresiones racistas, nacionalistas, homofóbicas y machistas imperantes.

En este sentido la percepción, el afecto o los deseos entendidos más allá de la individualidad, son políticos, que pueden potenciar o disminuir capacidades.

Para dimensionar la insurrección a la subjetividad reactiva colonizante, Rolnik (2019) propone siete esferas activas, que serán descritas y sintetizadas a continuación. Dichas esferas, poseen una doble dimensión, macropolítica y micropolítica, que en esta narrativa se explican diferenciadas y se consideran útiles como categorías abstractas para esta perspectiva de transformación.

La primera esfera refiere al foco (Rolnik, 2019), que en refiere a la insurrección frente a la desigualdad, la distribución de derechos frente al abuso perverso de la fuerza vital de todos los componentes de la biosfera. La segunda esfera refiere a que los humanos como agentes potenciales de la insurrección (Rolnik, 2019) frente a la violencia contra la vida.

La tercera esfera hace referencia a lo que mueve a los agentes (Rolnik, 2019), considerado como aquella voluntad de denunciar las injusticias propias de la distribución asimétrica de derechos, en las formas de mundo y la voluntad de perseverancia de mundos por venir, en procesos de creación y de experimentación.

La cuarta esfera de insurrección (Rolnik, 2019), refiere a la intención de empoderamiento o de liberarse de la opresión política, de la explotación económica y de la exclusión social, asociada a salir del silenciamiento, asociada a reapropiarse de la fuerza vital en su potencia creadora, del lenguaje tanto verbal

como visual, gestual y existencial, que implica la expresión y el de fuera-del-sujeto que le da movimiento y transforma el lenguaje.

Como quinta esfera de insurrección, se refieren a los criterios de evaluación de las situaciones, que apunta a sistemas de valores de los modos de existencia vigentes: aquellos con los cuales cada subjetividad se identifica en su experiencia como sujeto y de los cuales se apropia para situarse en el campo social.

Como sexta esfera, se reconoce a los modos de operación, los que tratan de estrategias de oposición o contra formas opresivas de relaciones de poder, orientado también a neutralizar los efectos del trauma del abuso.

Por último, la esfera de los modos de cooperación, que consiste en formas colectivas o agrupaciones, partidos y organizaciones que permitan tejer múltiples redes entre subjetividades distintas y cuyo elemento de unión permitan mundos que puedan materializarse.

Lo anterior desde Rolnik (2019), invita a dimensiones que posibilitan enfrentar las lógicas reactivas de colonización del afecto, consideradas en la reproducción del abuso de la vida neoliberal y neoconservadora de la vida instituida. A su vez, otorga expresiones de insurrección que representan formas de resistencia de diferentes posibilidades, asociadas a transformaciones integrales y consistentes con aperturas a la lógica colonizadora de los afectos.

Ahora, para considerar esta unión necesaria entre afecto y emociones, se expondrán los argumentos de Ahmed (2014, 1019) asociados a su mirada y argumentos que permite hacer coherente dicha relación.

### 3. Emociones e incomodidades

Como se mencionó anteriormente, la relación entre afecto y emociones permite una apertura en el análisis sociocultural de dichos acontecimientos.

Antes de presentar los argumentos de Ahmed (2014), se debe constatar que el estudio y la consideración de emociones no es algo nuevo, pese al realce que permite el giro afectivo. Al menos en algunas lecturas de feminismos críticos, por ejemplo desde Audre Lorde (2003) quien desde sus experiencias de discriminación y racismo, refiere que la ira puede disponer una energía potencial para analizar y modificar las condiciones represivas de la vida, relevando las diferencias y similitudes de formas de opresión y desde ahí motivar objetivos de cambio por medio de intercambio en espacios de igualdad, para movilizar el odio y la culpa que proviene de la educación que naturaliza las diferencias, asociada a un imperativo sistemático racista reproduciendo así desigualdades.

Tomando en cuenta a Lorde (2003), permite apoyar el argumento de junto con las autoras del giro afectivo (Solana, 2020, Ahamed, 2014), asociado a que las emociones también pueden producir formas de resistencia e insurrección a formas opresoras de poder, y no estrictamente el afecto como apostaba Massumi (2002).

Ahora, considerando a Ahmed (2014), explica que afecto y emociones no responden a términos distintos en sí, sino que las emociones las que permiten abordar la circulación del movimiento del afecto, con significados más claros en el ambiente cotidiano. La misma autora refiere que “las emociones involucran procesos corporales de afectar y ser afectada o, para utilizar mis propios términos, las emociones se refieren a cómo entramos en contacto con los objetos y con otras personas.” (Ahmed, 2014, p.312). Así, la idea de la autora respecto de las emociones es que moldean superficies de los cuerpos, de orientaciones de

acercamiento o alejamiento a otros y distribuyen en el campo social así como en el psíquico.

Desde Ahmed (2014) las emociones permiten normar a las personas, la sociedad y naciones, mediante el flujo comunicacional y otras instancias que por medio de objetos culturales van movilizand o narrativas asociadas al miedo al otro. En este sentido, se configuran y deslizan las narrativas del miedo hacia e otro “a los extraños e inmigrantes (xenofobia), el miedo a las personas queer (homofobia) y el miedo a la mezcla racial (así como a otras uniones ilegítimas).” (Ahmed, 2014, p.222), que, en este sentido sostienen la disposición racista entre unos cuerpos frente a otros que se constituirían como ilegítimos.

A lo anterior, agregando una comprensión de cómo opera el odio, la autora (Ahmed, 2014) refiere que conecta a unos sujetos imaginados como nación blanca, en una diferencia hacia el otro como migrante o extranjero. Esto se manifestaría en la sensación de que otros hacen perder algo se tiene o se puede perder, lo que reproduce una producción política del aborrecimiento, asociada a narrativas a otros supuestos como extraños, que muchas veces se asocian al inmigrantes y con esto el miedo a la mezcla racial o el miedo a personas queers, asociadas a estas como fuera de parámetros heteronormados.

A lo anterior, Ahmed (2014) dispone de sentimientos queers o afectaciones que permitan, como autopercepción incomodidad con las categorías discriminadoras representadas en ceremonias instituidas que se asocian a espacios de confort. Ante esto el feminismo (Ahmed, 2014) involucra una respuesta emocional al mundo, implica una reorientación de la relación corporal con las normas sociales.

En cuanto a la felicidad, la expresión de alegría Ahmed (2019) refiere que se sostiene desde una narrativa de imposición de la felicidad, ejemplificándolo en los discursos asociados textos de autoayuda que incitan a la irrestricta felicidad del individuo. Según la autora (Ahmed, 2019), esta imposición normativa de la felicidad, no permite dar cuenta del estrés y la dificultad que dicha misma imposición de la felicidad genera, esto porque las mismas narrativas pueden encubrir sufrimientos y que muchas veces contraponen la infelicidad individual con la felicidad colectiva. En este sentido, no es que la autora se encuentre en contra de la expresión o narrativas de felicidad, sino que invita a cuestionarlas en su predefinición de lo social, en cuanto no permita otras narrativas como las asociadas a situaciones de dolor o infelicidad, discriminación y miseria. Por esto, Ahmed (2019) invita a afectarse por lo que ha sido infeliz. En coherencia a esto, refiere:

“La decisión política de dejarnos afectar por la infelicidad podría reformularse como una libertad política. Podemos radicalizar la idea de libertad y entenderla como la libertad de ser infelices. La libertad de ser infeliz no tiene que ver estrictamente con sentirse triste o desdichadx, aunque suponga también la libertad de manifestar dichos sentimientos.” (Ahmed, 2019 p.387).

Lo anterior, invita a problematizar los caminos y las sustancias pre establecidas asociadas a las emociones, que no permiten otras narrativas, sentimientos o posibilidades asociadas al reconocimiento de otros estados emocionales y por lo tanto legitimar otras expresiones o el acontecer de las mismas expresiones.

Desde lo anterior, se considera un enlazamiento potente entre Ahmed (2019, 2017) y Lorde (2003), en el sentido de incomodar a las normativas instituidas, la normativa social discriminatoria, que implica la reproducción de

racismo y desigualdades entre cuerpos legítimos frente a otros fuera de reconocimiento.

Acogiendo lo anterior, puede sostenerse que la posibilidad de incomodar e incomodarse frente a lo instituido en el funcionamiento cotidiano, en donde operan mecanismos de injusticia y represión a diversas formas de expresión emocional, se considera que las resistencias pueden ser una expresión creativa ante las discriminatorias.

Ahora sintetizando tanto a Rolnik (2019) como a Ahmed (2019, 2014), los afectos y emociones, implican posibilidades de desgaste reproducción de la vida y deslizamiento de formas de discriminación, así como posibilidades de insurrección y producción de otros modos de afectación, lo que sugieren formas de resistencias a mecanismos de opresión que en este contexto normativo responde a sujetos racializados y denominados extranjeros o migrantes o aquellas personas que se encuentran fuera de las categorías heteronormativas.

El nexo de afectos y emociones, permite sostener una lectura de las narrativas que sostienen los procesos socioculturales normativos y a su vez, producir otras formas comprensivas, que permitan hacer emerger aquello no producido o que se encuentra limitado por la hegemonía social.

Por lo anterior, es que a continuación se profundizará en las resistencias y las posibilidades desde el trabajo social.

#### 4. Resistencias

Las resistencias profesionales y desde el trabajo social dan cuenta de una posición profesional, creativa, que antepone principios, acciones o inacciones con posibilidades emancipadoras ante lógicas opresivas (Deepak, 2011, Strier y Breshtling, 2016, Ioakimidis, 2020, Muñoz, 2020). De esto se reconoce diversas formas de resistencias, que no responden a una forma práctica, sino a una diversidad de mecanismos de control y abuso de poder.

En cuanto a la raíz etimológica, resistencia según la RAE (2022) proviene del Latín, *resistentia* y refiere a acción y efecto de resistir o resistirse y como el conjunto de personas que generalmente de forma clandestina, se oponen con distintos métodos a los invasores de un territorio o una dictadura.

Considerando a Foucault (2007), plantea que la resistencia o los puntos de esta se encuentran presentes en todas partes dentro de la red de poder, no dependen de principios, tienen carácter móviles y transitorios, también surcan las estratificaciones sociales y las unidades individuales y existen en el campo estratégico de las relaciones de poder. El autor refiere que las resistencias se encuentran dentro de la red de relaciones y “Existe porque está allí donde el poder está: es pues como él, múltiple e integrable en estrategias globales” (Foucault, 1979, p.171). Esta idea es reforzada en la siguiente cita del autor, al referir que las resistencias;

“hay varias resistencias que constituyen excepciones, casos especiales: posibles, necesarias, improbables, espontáneas, salvajes, solitarias, concertadas, rastreras, violentas, irreconciliables, rápidas para la transacción, interesadas o sacrificiales; por definición, no pueden existir sino en el campo estratégico de las relaciones de poder” (Foucault, 2007 p.116)

En el mismo texto Foucault (2007) otorga relevancia a puntos a las resistencias asociadas a que estas no dependen de principios o lugares puros revolucionarios, están distribuidas de manera irregular, son móviles y transitorios y surca las estratificaciones sociales y las unidades individuales.

Otro argumento comprensivo de las resistencias es el planteamiento que realiza Butler Gambetti y Sabsay (2016). Desde la mirada de las autoras implica identificarlas en relación a la vulnerabilidad, es decir a la dependencia social del cuerpo ante su medio relacional y discursos normativos.

En este sentido, la apuesta feminista de Butler (2020) es disponer de una crítica que desestabilice instituciones y prácticas que reproducen desigualdad e injusticia social, tomando en cuenta la vulnerabilidad (Butler. Et al, 2016), en sus dimensiones psíquicas y políticas, siendo la misma la que otorga posibilidades de resistencia asociada a la movilización de ésta, para reparar las heridas.

Sumando a esto, Butler (2020) establece que las resistencias posibilitan la movilización frente a la falta de derechos o la precariedad institucionalizada. Refiere que el derecho a movilización en las calles y asambleas, son manifestaciones de resistencia, que requieren reconocimiento social y capacidades para mover e impactar en las normativas sociales.

Considerando lo expuesto, las resistencias, en relación a los afectos y emociones poder producir aperturas, considerando las posibilidades expresivas de cuerpos que han no han sido legitimados por la norma social, pueden abrir y desestabilizar elementos normativos y formas relacionales que sostienen inequidades, represión y control puedan ampliar su efecto a ampliar derechos, permitir las potencias y el reconocimiento de la multiplicidad de las formas de vida.

#### **4.1. Resistencias profesionales y en trabajo social**

En este contexto, donde se torna relevante cuestionar las lógicas y sentidos producen los actuales malestares estructurales y singulares, es necesario de considerar los mecanismos de resistencia como múltiples formas que permiten anteponer las acciones y prácticas profesionales ante lógicas instituidas que sostienen la lógica subsidiaria, atomizada e individualista en la implementación de las políticas sociales.

Con lo anterior, cabe reflexionar sobre la posibilidad de disponer otras formas de sociabilidad, que permitan incluir elementos sociohistóricos, el tejido relacional, social e institucional en la reproducción de injusticias sociales. Para esto, cobra sentido hablar de resistencias profesionales (Muñoz, 2020, Deepak, 2011, Ioakimidis, 2020), como aperturas creativas ante lineamientos opresivos.

En un nivel internacional, cabe referir que estudios (Deepak, 2011, Strier y Breshtling, 2016, Ioakimidis, 2020) respecto de resistencias profesionales tienen un importante desarrollo, que dan cuenta de: acciones e inacciones, principios éticos, posiciones asociadas a justicia, equidad y de reconocimiento o ante procesos que restringen la diversidad, la autonomía y determinación de ciudadanías locales e incluso globales (Ioakimidis, 2020).

De lo anterior, se puede identificar lo sugerido desde Deepak (2011) quien reconoce una tipología de resistencias profesionales, como directas en las cuales se encuentran aquellas asociadas a diversas formas desde el activismo social organizado, las protestas, los boicots, las campañas de concientización pública, la desobediencia civil y la creación de políticas y, por otra parte las resistencias de forma indirectas, como el silencio, la retirada y la negativa a consentir formas opresivas. A las formas directas e indirectas identifica la misma autora (Deepak, 2011), menciona la relevancia de anteponer las resistencias ante el individualismo como también ante fundamentalismos culturales asociados

prácticas machistas, relevando los derechos de mujeres a lo que la autora, considera desde feminismo y el pensamiento decolonial, como solidaridad transnacional del trabajo social, ante la hegemonía neoliberal que aplasta economías locales y diversidades culturales.

Otro propuesta comprensiva de las resistencias profesionales, desde Strier y Breshtling (2016), reconoce tres caminos interrelacionados de éstas. El primero de ellos, hace hincapié en la oposición individual o colectiva a políticas institucionales o sociales, que pudiesen contravenir la ética profesional. El segundo curso de práctica consiste en acciones dirigidas a identificar y ayudar a los clientes, grupos, y las comunidades en su resistencia a la opresión. Un tercer camino para la resistencia profesional incluye desafiar las hegemonías, enfrentando el discurso profesional y social dominante, y la deconstrucción de verdades establecidas profundamente arraigadas en el mantenimiento las relaciones de poder desiguales en el ámbito institucional.

En este sentido, las prácticas de resistencias en trabajo social, permiten visualizar prácticas y formas de actuación profesionales que permiten reconocer y subvertir lógicas individualistas, opresoras y desiguales, asociado a la dignidad, la libertad de las personas y comunidades en escoger sus propios caminos.

A lo presentado, también se puede agregar el concepto de resistencia radical Ioakimidis (2020) que el trabajo social puede hacer, desde diversos métodos y formas, relacionadas con levantar desde sus investigaciones e intervenciones, formando y desarrollando políticas de ampliación de derechos y servicios por cubrir para la población, ante la hegemonía neoliberal que, como se ha mencionado antes, implica la fragmentación, individualización y atomización de las políticas sociales.

Acogiendo la posibilidad que otorgarían el desarrollo de resistencias profesionales en primera línea de intervención, es que Muñoz (2020) quien postula que la intervención social se encuentra en una encrucijada, asociada a la colonización neoliberal, coligada a la precarización de las políticas sociales, que tienden a reproducir una acción social del Estado subordinado al gerencialismo, reducción de los indicadores a logros cuantificables y la fragmentación de los problemas sociales. Ante esto, la resistencia implica (Muñoz, 2020) la comprensión de relaciones entre diseño de políticas, la intervención propiamente tal, como negociaciones de procesos interactivos, afectados por intereses estructurados, identificándose en los profesionales de primera línea – de ejecución de las políticas – posibilidades de analizar críticamente y actuar creativamente, anteponiendo control a emancipación en la intervención, o lógicas hegemónicas impuestas a contextos diversos.

Lo anterior, permite inferir que el campo relacional de intervención en torno a los procesos afectivos en las intervenciones sociales, pueden generar formas, prácticas, teorías, espacios, creación de instancias que permitan poner en desafío los marcos estructurales y desafíos que reproducen injusticias, así como también el afecto, el cuidado y acompañamiento pueden ser elementos de control social que sostengan la reproducción de desigualdades.

En concomitancia a lo previamente mencionado, también surge la reflexión sobre la implicancia institucional en las intervenciones sociales y la interpelación al trabajo social en este ámbito. Esto, porque, por ahora se considera que uno de los elementos que pueden otorgar potencias o limitaciones, son los contextos institucionales, las normativas, las culturas organizacionales, los enfoques, el clima y la historia de estas, son ámbitos que no pueden quedar ajenos a las reflexiones sobre las intervenciones en trabajo social.

## 5. Trabajo social e intervención

Otro concepto relevante de abordar en esta investigación es la de intervención social. Para esto, se presentarán algunas claves conceptuales y posibilidades desde marcos que permitan una comprensión de esta, que permita situar los procesos afectivos, emocionales y las resistencias que se producen en estas instancias.

En primer lugar, intrínseca entre trabajo social e intervención. Ya Hernández (2020) identifica una relación directa en la articulación entre intervención e investigación, así como en la articulación entre teoría y práctica, en post de la transformación social.

En cuanto a las comprensiones asociadas a la intervención, desde Muñoz (2011), se puede comprender a la intervención social como un proceso construido para la consecución de un cambio deseable, asociada a la transformación social, algo intrínsecamente moderno. De este argumento se refiere a la idea de modernidad con la posibilidad de observar las circunstancias, inscritas en un tiempo y espacio, con posibilidades de cambio.

Desde Matus (2016), se asocia a la intervención a una forma de ver, un régimen de mirada, un sistema de enunciación, un cruce entre sujetos que se traduce en diversas dimensiones operativas, que otorgan una oferta mediada por el acuerdo común, para ampliar rangos contingentes de mejores oportunidades de redistribución y reconocimiento (Matus, 2016). A esto también sugiere que las intervenciones no pueden reducirse a lo interaccional, ya que etapas como las de diseño de políticas, ya sostienen lineamientos de intervención.

Lo anterior, desde Muñoz (2011) y Matus (2016), se toma en cuenta que la intervención social otorga posibilidades de apertura al cambio, considerando control social y emancipación, teoría y práctica, estructura y sujeto,

historia y factores influyentes en dichos procesos, para ampliar los marcos contingentes.

Desde Carballada (2008) aporta en la comprensión a de las intervenciones como espacios escénicos, cuya conformación trasciende límites predeterminados, diálogos entre territorios y contexto, implica la existencia de un texto, “de una narrativa que deviene históricamente” (Carballada, 2008, p.80), espacio microsocial donde se desarrolla y construye la intervención.

A lo anterior, el mismo autor incorpora que dicho escenario de intervención se encontraría compuesto por diversos elementos escénicos y cada trama narrativa posee sus propias características. En este sentido, operan diversas significaciones o representaciones del problema y temas demandados, las políticas sociales relacionados con el tema demandado. Así mismo, también se considera la cultura de presentación diferentes formas de inscripción, tanto de los sujetos como de las instituciones. También se incluye el espacio inmobiliario, arquitectura, espacio barrial, los objetos, el diseño, es decir el espacio en sí mismo de intervención.

Desde Danel (2020) la intervención social implica un proceso de acompañamiento, el cual sería un rasgo fundamental de esta, en donde se produce un encuentro entre gestos, cuerpos, biografías e interacción y discursos que son configuradores de sentido. A esto, la autora (Danel, 2020) refiere que el giro corporal permite posicionar la relevancia de los afectos y emociones que se despliegan en las intervenciones. En dicho contexto, la intervención también implica habitar la incomodidad, esto por la precariedad y escases de recursos, así como reconocer la vulnerabilidad e interpelar el espacio, reconociendo también los cuerpos de las personas que intervienen.

Lo mencionado por la autora (Danel, 2020) permite visualizar situadamente la complejidad operacional que impactan en las posibilidades de

cambio, en cuanto que involucran cruce entre cuerpos, reconocimiento o desconocimiento, emancipación o control social, producción o desvinculación de lazos.

Lo mencionado, considerando las condiciones precarias de las intervenciones sociales (Danel, 2020, Muñoz, 2018) y las políticas sociales (Rojas, 2018), la fragmentación de los lazos sociales, el desgaste de la vida por medio de deudas y trabajos inseguros, es expuesto con el propósito de visualizar posibilidades epistémicas, teóricas y sentidos prácticos que pongan en disputa el acontecimiento de las intervenciones.

Por lo anterior, cabe precisar algunos argumentos que permitan situar al trabajo social y las implicancias de estructuras relacionales, históricas y del lazo social que inciden en la reproducción de injusticia y malestar.

Para hacer más comprensiva la intervención social, desde Carballada (2013) se organizan tres órdenes entrelazados entre sí, que no responden a una jerarquía, sino una interrelación entre estos en estos procesos. Dichos órdenes corresponden a: protección social, lazo social y problemas sociales.

En lo que respecta al orden de la protección social, comprende al conjunto de instituciones, planes y programas que abordan diversos ámbitos sociales, que opera desde múltiples y variadas direcciones, que interpelan a problemas sociales a su vez en su singularidad y se apele al ámbito relacional. Por otra parte, en lo que respecta al orden del lazo social Carballada (2013) lo comprende como el conjunto del entramado social, que rodean a actores de intervención, comprendiéndose a las diversas interacciones sociales, formales e informales, que construyen subjetividad.

Por último, en lo que corresponde al orden de necesidad y problema social Carballada (2013), considera que el trabajo social en su construcción histórica se funda desde una mirada dirigida a la resolución de necesidades,

atravesando diversos ámbitos mediante políticas sociales, que en su singularidad pretenden abordar problemas sociales.

Un movimiento relevante para considerar en las intervenciones sociales, es el desarrollado por Muñoz (2018) en donde la autora propone visualizar los lugares de enunciación de trabajadores sociales que se encuentran en primera línea de intervención en programas y atención directa con sujetos de intervención. Para ello, considera relevante los discursos, como elementos prácticos y disciplinarios, que posibilitan o limitan los propósitos y estrategias de intervención que se llevan a cabo. En este sentido, la concepción que los profesionales tengan del problema social y las soluciones posibles, cobran relevancia, ya que implican la mirada asociada a las posibles teorías, procedimientos metodológicos y las prácticas que otorgan sentido a los procesos que se llevan a cabo con la llamada población asistida. Para esto, la autora (Muñoz, 2018) sugiere la necesidad de problematizar los mismos lugares de enunciación, por medio de procesos reflexivos que impliquen cuestionar las contradicciones que suceden en dichos escenarios de intervención, en donde se implementan políticas sociales.

### **5.1. Escenarios de intervención e instituciones**

Como se mencionó al comienzo de esta investigación, otras de las dimensiones relevantes a considerar es de escenarios de intervención e institucionalidad. Esto porque para abrir imaginarios de transformación, se considera fundamental comprender a las instituciones como los escenarios en donde se desenvuelven los procesos de intervención, por lo que no considerarlas, puede reducir la mirada del devenir que ocurre en el encuentro con las personas. En este sentido, es importante comprender a las instituciones como el escenario relevante en el que se producen intervenciones, donde se intercambian afectos,

gestos, ideas, biografías y diversas narrativas discursivas que pueden potenciar o limitar determinadas trayectorias personales, familiares y/o colectivas.

En lo que refiere a las instituciones, éstas son comprendidas en su carácter contingente y situado. Desde René Lourau (2007), un autor clásico en la corriente del análisis institucional francés, se considera relevante atender tres tipos de variaciones conceptuales en los ámbitos institucionales: la polisémica, la equívoca y la problemática. La polisémica refiere que las instituciones ya no aparecen como invariables o receptáculos de racionalidad y consensos, sino como formas singularmente aprehendidas de las relaciones sociales. Respecto de lo equívoco, refiere que en las instituciones reside lo instituido y lo instituyente, reconociendo las dos fases, al cual la institución no es unívoca, a menos que se refiera a una institución represiva, que sólo repite la legitimidad de su estado. La problemática, hace referencia a que la institución casi nunca se ofrece de manera inmediata a la observación. Es decir, tiende a emitir mensajes ideológicos, poner en evidencia donde está la institución, la relación entre lo instituido, la racionalidad establecida como reglas, normas y formas sociales y los acontecimientos y movimientos que se apoyan o cuestionan la racionalidad establecida.

Agregando a lo anterior, también se considera relevante presentar dos conceptos desde Lourau (2007) que corresponden a instrumentos de análisis institucional: transversalidad y analizador.

En lo que refiere a la transversalidad, Lourau (2007) la reconoce como el fundamento de la acción instituyente, de los agrupamientos en una dialéctica entre la autonomía y los límites de esta y reside en el saber y no saber del agrupamiento acerca de su polisegmentaridad. En lo que respecta al analizador, se comprende bajo el mismo autor, como lo que permite revelar la estructura de la institución, provocarla, obligarla a hablar. Supone un pasaje a la palabra, mediación entre individuos particulares. Con esto se reconoce el surgimiento del

desviante libidinal, se manifiesta en el cuestionamiento difuso y silencioso hacia ideología dominante de lo instituido o influyente de la colectividad.

La relevancia de estas claves conceptuales, es que permite situar a las instituciones como agentes de reproducción y producción de lo social.

Ahora, una mirada relevante hacia las instituciones es la que ofrece Dubet (2006), esto asociado tanto a la comprensión de estas como al mismo trabajo social. En lo relación al concepto, el autor refiere que las instituciones son instancias de socialización, de producción de actores y transmisión de valores. En estas se encuentran involucradas profesiones, entre las que se encuentra el trabajo social, que se encuentra dirigida hacia los otros.

Según el autor (Dubet, 2006), las instituciones perdieron sus monopolios históricos de socialización, dada la excesiva secularización y desarrollo de autonomía del yo propician el declive de estas, asociadas a una heterogeneidad de programas, medios y flujos de información que producen que las instituciones y los trabajos sobre los otros pierda legitimidad.

Otro término relevante que aporta Castro (2018) a las instituciones, es son el resultado “de múltiples interacciones sociales y ellas son independientes de los individuos que componen la sociedad (existen más allá de ellos) y facilitan (o deberían) el funcionamiento de las relaciones entre las personas y el de las organizaciones” (Castro; 2018, p.375). A esto agrega que la idea de instituciones permite crear costumbres, actitudes y comportamientos, es decir son un movimiento permanente.

La mirada anterior, permite visualizar el carácter contingente de las instituciones y sus posibilidades como medios para las personas, así como la mirada a las formas que tienden a dificultar y restringir los lazos sociales, que consistiría en agenciar posibilidades desde generosidad social ante la violencia institucional.

Ahora, sumando a lo anterior y desde la relevancia que se le da al ámbito de lo institucional al trabajo social, Arias (2021) contribuye con el concepto de densidad institucional, el cual hace referencia a una especificación de dimensiones del quehacer en las intervenciones sociales, relacionándolas con las capacidades o incapacidades institucionales.

Desmenuzando la densidad institucional, Arias (2012) propone las siguientes dimensiones como; la historia institucional; de la cual refiere que considerarla es un aporte, ya que permite visualizar trayectorias y los cambios de las formas de intervención, tanto sea para mantener o reemplazar metodologías, teorías o lógicas intervención. En cuanto a la segunda, refiere a la vinculación con los liderazgos y estrategias de acumulación de poder, que permita el análisis de las estructuras de organización y relaciones, que moviliza tanto interna como externamente a las instituciones. En lo que corresponde a la tercera dimensión, se relaciona con la estabilidad en el tiempo de las intervenciones; refiriendo con esto que las formas de intervención requieren de tiempo y estabilidad, sobre todo aquellas que atienden situaciones críticas. Como cuarta dimensión, considera relevante la autonomía y reflexividad; que permite pensar sobre la modificación de los formatos institucionales y las posibilidades de adaptación a las demandas de sectores populares y posibilidades situadas para tomar decisiones; e) como quinta dimensión, se hace referencia a las capacidades instrumentales y procedimentales, que refieren a los mecanismos instrumentales y procedimentales suelen ser diferenciales relevantes; y por último f) la inserción territorial, que refiere a la relación de la densidad institucional con las demandas territoriales vinculadas como las características de la población.

A lo anterior considerar que el trabajo social, implica en muchos contextos, en su reflexión teórica y quehacer, habitar las instituciones (Hermida, 2018). Con ello, considerando a Hermida (2018), las instituciones muchas veces

involucran desencuentros, desmantelamiento, instancias de servicios precarios y reproducción de individualismo. En dicho contexto, las tareas burocráticas que implican las acciones de trabajadores sociales, son relaciones de poder que pueden tejer o destejer lazo social (Hermida; 2018), dando cuenta de las potencias como limitaciones de las intervenciones sociales.

Sumando a lo anterior, en la implicancia de producir desencuentros y precariedades, también cabe considerar que desde las intervenciones y las instituciones como instancias de socialización y de relaciones de poder, se otorga importante visualizar posibles violencias epistémicas, asociadas a reproducir determinadas formas de estigmatización de los sujetos con los que se trabaja (Fernández, Garay y Castro, 2022). En este sentido, reconocer formas de resistencia de comunidades posibilitando otras formas existenciales o composiciones menores, que se abren a los estigmas sociales de la fragilidad imperante, hacen posible ampliar los procesos de subjetivación imperantes en y desde de las intervenciones e instituciones.

Cobrando relevancia la afirmación de que las instituciones, que en base a sus lógicas punitivas, individualistas y de condiciones precarias, más que abrir posibilidades tienden controlar y precarizar condiciones de vida (Fernández, Garay y Castro, 2022, Butler, 2020), por lo que inciden en la producción de malestares y la crisis de legitimidad.

Por lo anterior, es que se torna relevante considerar la violencia como un aspecto relevante de intervenir. A razón de esto, se describirán algunas narrativas contemporáneas asociadas a la comprensión de la violencia.

#### **4. Violencia**

Uno de los aspectos a considerar en esta investigación es la violencia escolar. Para esto, a continuación se presentarán algunos argumentos comprensivos de la violencia y posteriormente, se presentarán algunos alcances conceptuales de violencia escolar, que permitan dar con la complejidad de esta.

La violencia, en su raíz etimológica según la RAE, proviene del latín *violentia* y significa: cualidad de violento, acción o efecto de violentar o violentarse, acción violenta o contranatural de un modo de proceder y acción de violar a una persona.

Desde Han (Han, 2016) se comprende la violencia sistémica en la estructura que integra. Es decir la expresión y manifestación de esta se manifiesta en el orden de dominación y dichas estructuras sociales se ocupan de persistir en condiciones de injusticia. A este tipo de violencia, que Han (2016) comprende como técnica de dominación, también hace referencia a la violencia simbólica como aquella que fluye en la vida cotidiana y dada su normalidad, termina por naturalizar relaciones y la conformidad con el poder. A estas expresiones la violencia no solo está cargada de prohibición, rechazo o exclusión, sino por exceso, desmesura y la positividad de poderlo-todo (Han, 2016). Así el autor refiere que “La violencia se dirige a sí misma en el sentido de que uno se explota a sí mismo, de que uno es víctima y verdugo” (Han.2016, p.125). Lo anterior da cuenta del desgaste psíquico y social del exceso de positividad individualista, en este sentido, la misma imposición del rendimiento en todo del individuo, reproduce múltiples dificultades sociales, que se imprimen en marcas asociadas a problemas de salud mental, dificultades de depresión y otros aspectos de grafican el desgaste de la vida.

En torno a comprensión desde Butler (2020) la violencia implica repensar la relación entre agresión y violencia, así como la no violencia que implica repensar la desigualdad. Lo anterior, refiere que la situación de agresión debe ser comprendida en un contexto sociohistórico y cultural que valida que ciertas vidas valgan más que otras. En este sentido, no siempre se presta atención a los reclamos de agresiones y asesinatos que en algunas vidas, considerando el racismo, la xenofobia, la homofobia, la transfobia y el sistemático desprecio hacia los pobres, produce discursos y prácticas discriminatorias donde se validan algunas vidas sobre otras. De esto Butler (2020) refiere que la no violencia no puede oponerse a cualquier expresión de agresión o violenta, sin comprender el sistema, los discursos instituidos que producen las mismas desigualdades. Una expresión de no violencia, en este sentido requiere validar los conflictos sociales, las injusticias instituidas y las vidas perdidas o no lloradas de la historia, para desde ahí potenciar un devenir que permita construir instancias de igualdad de condiciones y reconocimiento colectivo.

De una manera similar, pero graficada en el contexto nacional, Castro (2020) reconoce que la violencia se encuentra legitimada, en cuanto Estado y tejido institucional, como el chileno, implementado en dictadura, en la medida en que valida desigualdades y por lo tanto se avala la inmovilidad hacia otros tejidos que interpelen las condiciones que sostienen los padecimientos que se quieren subsanar. Esto da un énfasis en la implicancia de la dimensión institucional, en la intervención y la incidencia en la reproducción de violencias, que en este sentido, tiene que ver con la reproducción de desigualdades, anulación y asfixia de los cuerpos y reducción de sus narrativas.

Las anteriores narrativas respecto de la violencia, dan cuenta de su implicancia social, la forma en como esta se expresa desde la legitimidad de desigualdades sociales o del mismo desgaste de la vida y profundo individualismo y autosuficiencia, que dan cuenta de formas de dominación que operan desde

complejidades más allá de la mera represión o exclusión. En este sentido, la violencia en el ámbito social, desde la construcción de lazos sociales, puede ser concebida desde el autoritarismo, el desgaste psíquico y del individuo, junto con la reproducción de desigualdades y pautas estigmatizantes a determinados sujetos sociales, que permiten la naturalización de injusticias y por lo tanto la invisibilización de la violencia latente a nivel estructural y singular.

Ahora, para dar cuenta de elementos asociados a la violencia escolar se profundizará en algunas lecturas asociadas a comprender diversas formas de comprensión de violencias escolares.

#### **4.1. Violencia(s) escolar(es)**

Para comenzar, se considera que se ha generado un alto interés para comprender la violencia escolar, identificándose diversos estudios a nivel nacional, que dan cuenta de la idea de ampliar la comprensión unívoca de la convivencia escolar o la violencia de pares. A continuación se presentarán algunas propuestas que dan cuenta de figuras, sentidos, factores, paradojas y/o contradicciones de la violencia escolar.

En lo que respecta a la comprensión de la violencia escolar, estudios dan cuenta de complejidades y prácticas de intervención de la violencia escolar que en el caso de Neut (2017) reconoce que se mantendría una comprensión de significado unívoco de esta, como asunto de pares, lo que se contrastaría con la comprensión integral y compleja de la violencia y su intervención. El mismo autor ofrece diversas figuras de la violencia escolar, como la violencia de escuela, la violencia entre pares y la violencia contra la escuela.

Respecto de la violencia de la escuela, el autor (Neut, 2017) la relaciona con estigmatización y autoritarismo, expresado fundamentalmente a través de un trato vejatorio a la dignidad particularidad sociocultural a estudiantes. De este punto el autor también reconoce que esta figura esta cruzada por relaciones de poder que se manifiestan en una normatividad y una práctica pedagógica caracterizadas por el autoritarismo.

En cuanto a la violencia entre pares, el autor (Neut, 2017) hace mención a aquella que se ejerce entre estudiantes y que la manifestación por excelencia de este tipo de violencia escolar es el denominado bullying, hostigamiento o matonaje. Además afirma que esta se manifestaría de manera más extendida entre los estudiantes de básica que entre los de educación media, que los varones presentan mayores índices de violencia y victimización respecto del que muestran las mujeres –estas últimas de tipo psicológica se acercaría a los

índices de los varones y que mientras en los estratos bajos se manifestaría de manera más directa una violencia de tipo física en los sectores socioeconómicamente altos predomina aquella de carácter psicológica y verbal.

En lo que respecta a la violencia hacia la escuela, representaría aquellos eventos en que la autoridad pedagógica sería agredida por algún individuo del estamento estudiantil o alguien “asociado” a él.

Cabe aclarar que el concepto de figuras, no proviene del mismo autor, sino que este lo utiliza a partir de Flores (2004), quien lo explica asociado a “La idea de "figura" tiene la ventaja de situar la problemática sobre márgenes distintos a los hechos brutos de la experiencia y las explicaciones causales, para penetrar en una perspectiva hermenéutica y fenomenológica del sentido y "comprensión" de un fenómeno que se manifiesta de muchas maneras.” (Flores, 2004, p.101). Esto, otorgaría una pluralidad en el caso de la violencia escolar, lo que acogiendo la sugerencia del mismo, ayudaría a abrir la apreciación unívoca de esta a una diversidad de formas de manifestación del fenómeno.

Finalizando el texto Neut (2017) reconocería que en la práctica, la política pública incidiría en la misma operación homogenizante, reduciendo el fenómeno a la violencia entre pares, esto por el contenido de la ley 20.536 de violencia escolar.

Flores, autor asociado a considerar las figuras, en conjunto con Retamal (2011), sostienen que un elemento que reduce la comprensión y el abordaje de la violencia escolar es la simplificación de victimización de la violencia al Bullying, ya que este no representaría todo el fenómeno de la violencia escolar y que a su vez, tampoco se debería menospreciar su riqueza imaginaria impregnada en las percepciones subjetivas de los actores, según refieren los mismos autores. Considerando esto es que también plantean que el desafío que posibilita la comprensión de la violencia escolar no debiese ser rápidamente

judicializado o criminalizado, sino comprendido desde claves socioeducativas y desde la misma gestión del conocimiento y los aprendizajes.

#### **4.1.1 Sentidos y factores de la violencia escolar**

García y Madriaza (2005) en un estudio, según estos otorgando posibilidades discursivas desde los mismos actores, es que hacen mención a diversos sentidos asociados a la violencia, de los cuales destacan la violencia como herramienta de conocimiento, asociada a la violencia entre pares, que muchas veces aparece como un instrumento o medio para lograr cierto conocimiento sobre el otro. A su vez, reconocen la violencia como búsqueda de reconocimiento, al cual los autores identifican como un fenómeno interesante que aparecería en el discurso de los estudiantes refiere a que frecuentemente estas expresiones cobrarían valor, no solo para los implicados sino también para un tercero que observa y que supuestamente -a ojos del sujeto que agrede-, le da un valor positivo a que surja esta manifestación. Como tercer sentido de la violencia, encontrarían los autores en su investigación el establecimiento de jerarquías, entendida como un fenómeno de ordenamiento social, frente al cual se encontrarían ubicados los diferentes actores de la violencia en posiciones de mayor a menor estatus.

En lo que respecta al reconocimiento de factores antecedentes de la violencia escolar, (García y Madriaza, 2006), reconocen factores antecedentes, factores mediadores y factores gatillantes. distinciones permiten ordenar el material, pero no es una clasificación rigurosa tienden a ubicarse significativamente en más de una categoría de manera simultánea o simplemente tienden a estar al límite de alguna, tomando características de otra

En cuanto a los factores antecedentes, los autores (García y Madriaza, 2006), los relacionan como aquellos que escapan al contexto específico de la

violencia pero que influyen en esta o son presentados como causas. De estos se reconocen factores individuales dificultades psicológicas tales como impulsividad, dificultad para relacionarse con los otros, dificultades emocionales. Este factor también comprende los antecedentes familiares que los autores asocian a los estilos de crianza y las dificultades económicas.

Otros elementos relevantes que reconocen los autores García y Madriaza (2006) son los antecedentes socio-contextuales, que los clasifican en dos clases. Los primeros se relacionan con los antecedentes histórico-relacionales que según los autores referirían las interacciones de pares o grupos, o con las autoridades escolares. Los segundos refieren a los antecedentes macrosociales, que trascienden lo grupal-relacional y afectan a la sociedad entera, vinculados, por ejemplo a los estigmas que pesan sobre el modo vestimentario o estigmas a partir de la procedencia social que operarían como antesala de la violencia, según reconocen los mismos autores.

En lo relacionado con los factores mediadores, desde García y Madriaza (2006) aluden a determinantes que no son directos, sino mediatos, y que están presentes en el contexto específico de la violencia escolar distinguen como aquellos que son estrictamente relacionales y corresponden a elementos que surgen de las relaciones con individuos o grupos y que incitarían en algún grado el uso de la violencia. De los mediadores, también identifican factores situacionales, los cuales corresponderían a circunstancias con que se encuentran, como estar inserto en un grupo curso o grupo de amigos desordenado y el ser prejuizado dentro de un cierto rol o estereotipo.

De los factores mediadores, los autores reconocerán también aquellos inhibidores de la violencia de tipo contextual social, sociosituacionales e individuales. De los factores contextuales sociales se encontrarían asociados a desarrollo sociorelacionales asociados a conversar, desarrollar una amistad y también la familiaridad que se tengan entre los pares, así como la capacidad de

pedir disculpas en situaciones en las cuales halla algún grado de responsabilidad personal.

En cuanto a los inhibidores socio-situacionales, los autores (García y Madriaza, 2006) identifican como la presencia de terceros como autoridades, profesores, u otros significativos, como familiares o amigos, o cualquier intervención de terceros con la pretensión de inhibir o amenizar las conductas violentas. Respecto de los factores individuales inhibidores de la violencia, los autores las relacionan con la capacidad reflexiva, la toma de conciencia y el autocontrol. También incluyen la capacidad de distraerse, es decir, la capacidad de pensar en otra cosa cuando surge cualquier forma de provocación o agresión.

En lo que involucra al tercer nivel de factores de la violencia, los autores García y Madriaza (2006) lo asocian a los gatillantes de la violencia, que englobaría a todos los elementos provocadores directos de la violencia, particularmente de la pelea, como aquellos que trasgreden la propia corporalidad o el espacio personal como las provocaciones van desde el que otro se acerque excesivamente, la obstrucción del paso o una actitud corporal de ataque, hasta la escalada de golpes en un juego rudo, el ser asaltado o las francas agresiones físicas. Otro gatillante se relaciona con tocar las posesiones personales abarcan fundamentalmente el que alguien robe, sustraiga o dañe objetos personales. Otro gatillante, se relacionaría con implicancias de afrenta al honor y la respetabilidad, que serían tanto de tipo bien verbal y/o gestual. Otro gatillante, los autores lo relacionan con ser pasado a llevar y el hostigamiento, que implicaría cualquier provocación que tome un carácter insistente y sistemático, y por lo tanto puede constituirse a partir de cualquier elemento de las categorías anteriores.

#### 4.1.2 Dicotomías y contradicciones acerca de la violencia escolar

En lo que respecta a eventuales desafíos a considerar en el estudio de la violencia escolar Matus (2006) aborda algunas paradojas de investigaciones psicológicas y sociales en fenómenos complejos como la violencia escolar, otorgando atención a que en diversas de estas se asumen posicionamiento dicotómicos, que naturalizan reproducción de violencia en jóvenes o sectores estigmatizados por contexto de pobreza. De estas dicotomías, cabe mencionar aquella que se centra en hacer mención en patologías individuales y estereotipos, sin mayor explicación social, radicalmente contruidos por individualidades y que, a su vez se tendería naturalizaciones de lo social, en donde la violencia escolar se explicaría según niveles socioeconómicos, olvidando la oferta de desigualdades, además de naturalizaciones de expertos en estudios la denominada cultura juvenil, como si constituyera un universo cerrado y, también naturalizaciones de la pedagogía, que al confundir docentes emancipación con orden, educación con hábitos comportamentales de disciplina, olvidando lo que es enseñar y los tabúes de enseñar y por último naturalizaciones de los expertos en familia, en donde ella aparece como el vértice explicativo más profundo de la violencia escolar.

Lo anterior, aborda un ámbito central asociado a que una reducción de la mirada Matus (2006), también contribuiría a reproducción de violencias asociadas a eventuales naturalizaciones de imaginarios sociales respecto de jóvenes y sectores que se encontrarían en una oferta desigual de oportunidades.

Cabe retomar la idea asociada a eventuales contradicciones mencionadas, asociado a lo planteado anteriormente por Neut (2017) quien reconocería la reducción de la comprensión e intervención en violencia escolar, dada la posibilidad homogenizante del bullying escolar como un asunto de pares. Sumando a esto, Ahumada (2012) en un estudio de años anteriores refería que la política de convivencia escolar, ya desde el año 2002 mencionaba que no

corregía errores asociados a la reducción de las figuras de la violencia al acoso escolar, ya que considera a la ley de violencia escolar como parte de sus fundamentos, lo que podría obstaculizar la comprensión y abordaje de esta.

## **V. Metodología de investigación**

### **1. Investigación cualitativa. Apuestas y construcción de conocimiento situado**

Para el desarrollo de esta investigación empírica, asociada a poder producir reconocimiento de discursos asociados a los afectos y emociones, además de las resistencias que realizan profesionales en sus intervenciones, orientada a abordar la violencia escolar, se ha escogido una investigación de tipo cualitativa y exploratoria (Valles, 1999, Canales 2006, 2013, Kornblint, 2007), considerando que permite comprender los relatos en relación a determinados contextos. En este sentido, se buscan los sentidos, las estructuras y tejido articulado, considerando las estructuras semióticas y de significados, desde las subjetividades y las posiciones de las personas hablantes.

Para lo anterior, se considera que la posición de la persona como investigador no es neutral y que la producción de conocimiento se da en un contexto relacional, político y cultural determinado (González, 2016, 2017), por lo que el objeto de conocimiento se orienta a caracterizar sentidos y afectaciones, por lo que no se pretende otorgar una explicación totalizante de realidad social.

La apuesta de esta investigación cualitativa, proviene desde el supuesto dialógico entre diversos saberes y sentidos (González, 2016, 2017), que pretende “producir” conocimientos desde la conexión, discusión y reconexión entre distintos argumentos, tanto teóricos, como desde relatos obtenidos de las personas entrevistadas.

Por lo anterior, es que se han establecido como categorías de investigación: los afectos y emociones, las intervenciones caracterización general de las intervenciones que se realizan en los escenarios escolares, la comprensión

e intervención de las violencias escolares y los afectos y resistencias que se producen en estos espacios.

## **2. Técnica de producción de información**

Para esta investigación, la técnica de producción de información consistió en entrevistas individuales (Gainza, 2006) de tipo semiestructuradas, las cuales contemplaron preguntas abiertas, esto para facilitar la expresión de las entrevistadas, relacionadas con la significación de cuatro categorías de análisis: los afectos y emociones, las intervenciones caracterización general de las intervenciones que se realizan en los escenarios escolares, la comprensión e intervención de las violencias escolares y los afectos y resistencias que se producen en estos espacios.

Para organizar la información obtenida desde las entrevistas, se realizó una transcripción selectiva (Cottet, 2006), que comprendió a la recopilación de extractos de las entrevistas, para luego seleccionar citas de estas, aglutinándose en códigos articulados con la categoría que correspondiente. A esto cabe agregar que se organizaron los relatos en categorías y mediante un proceso de saturación de concepto (Valles, 1999) de las dimensiones del estudio, hasta lograr una suficiencia explicativa de las categorías, dada por la posibilidad de equivalencia y contraste desde el o los sentidos que otorga la narrativa teórica involucrada en esta investigación.

En cuanto al proceso de las entrevistas, se lograron concertar con 5 profesionales, realizadas por vía de la aplicación Zoom. Para ello, a las participantes se les envió carta certificada con criterio de voluntariedad, además de confidencialidad, las que fueron firmadas por las participantes. Las cartas también comunicaban el propósito de la investigación, nombre y responsable de

la investigación. En cuanto a los tiempos, las entrevistas se realizaron entre los meses septiembre a diciembre del año 2021.

Por lo anterior, se realizó un muestreo bola de nieve o avalancha (Monje, 2011), que permite que informantes puedan recomendar otros informantes para la investigación, esto ya que las mismas entrevistadas propusieron profesionales que se encontraran en similar situación laboral, lográndose entrevistar un total de 5 profesionales.

Respecto del análisis de información, se utilizó un método de análisis de contenido de categorías de sentido, que implica un proceso de codificación (Flores y Naranjo, 2014), que por medio de códigos alusivos a categorías, que se organizaron en equivalencias, diferencias y similitudes, para otorgar contenidos explicativos de los sentidos, asociados a comprensiones, diferencias y similitudes con los argumentos teóricos expuestos.

### **3. Unidades de información y criterios de selección de los participantes**

Cabe referir que las unidades de información (Cottet, 2006) corresponden a relatos testimoniales de profesionales trabajadoras sociales que se encuentren en contexto de trabajo en establecimientos educacionales y que ejerzan como duplas psicosociales.

Para la selección de las participantes se realizó en base a un criterio de elección propositiva o de juicio, que no pretende generalizar ni otorgar representatividad, sino más bien, busca informantes claves para la investigación en cuanto a la posición de contexto y su cuerpo situado en prácticas significantes (Cottet, 2006).

Por lo anterior, como primer criterio de selección de fuentes, correspondió a personas profesionales trabajador/as sociales, que se hayan

encontrado ejerciendo su labor como profesionales, como dupla psicosocial en instituciones educativas municipales. Cabe referir que este criterio de entrevistas sólo a trabajadoras sociales, se delimitó por motivo de que aún se mantienen algunas diferencias en las funciones con las psicólogas que trabajan en escuelas y liceos.

Además de la delimitación anterior, también se focalizó en profesionales que trabajaran en escuelas y liceos municipales, esto porque a poseen obligatoriedad de tener equipos de convivencia escolar y duplas psicosociales, a diferencia de liceos particulares.

De las profesionales invitadas, se lograron entrevistar a un total de cinco profesionales; cuatro profesionales que se desempeñaban como duplas psicosociales en escuelas básicas y una profesional de liceo.

Respecto del territorio desde donde las profesionales ejercen sus labores, cuatro a la comuna de Santiago y una de la comuna de Calera de Tango y una profesional de liceo educación media, perteneciente a la comuna de Santiago. De las personas entrevistadas cuatro corresponden a mujeres y un hombre. Por esto, se realizó una generalización de trabajadoras sociales, considerando la hegemonía femenina de las personas entrevistadas.

Como característica de las personas entrevistadas, referir que desde las entrevistas se identificó que en cuanto a los años de experiencia laboral de las y el participante, se reconoce que la Entrevistada 1, mantiene 7 años; el entrevistado 2, 7 años de experiencia; la entrevistada 3, 6 años; la entrevistada 4, 12 años de experiencia; y la entrevistada 5, 5 años de experiencia laboral.

## **VI. Análisis de resultados**

A partir de los resultados obtenidos de las entrevistas realizadas a profesionales que se encuentran trabajando en primera línea de intervención en escenarios escolares, se organizó la información en cuatro dimensiones afectos y emociones, intervenciones sociales y sentidos en violencias escolares y resistencias.

### **1.1. Afectaciones y emociones: Desde incomodidades, rabias dolores a alegrías en escenarios de intervención escolar**

En lo que respecta a esta dimensión, se agruparon relatos de las profesionales en tres subdimensiones: las afectaciones, las incomodidades, rabias, dolores y alegrías.

En cuanto a las incomodidades a partir de discursos obtenidos en entrevistas a trabajadoras sociales, expresan dificultades dirigidas a la lógica punitiva, sin considerar la complejidad social que puede estar a la base de las intervenciones, de la producción del problema del estudiante, familia o problema a abordar. Así, expresa una entrevistada, refiriendo;

“He tenido, viene esta cuestión, que nos persigue harto como trabajadores sociales. Siento que hay maltratos que pueden ser trabajados. No me parece judicializar en el primer momento, la manera de intervenir, desde la comunicación directa, desde la base. Se da hartos que es bien impositivo y viene ese choque o contradicción. Ahí tratas de hacer otras cosas.” (Entrevista 3)

Se identifica una disposición para involucrar e intervenir lo social más allá de la mera sanción punitiva o judicial. En este sentido, desde Carballada (2013) el lazo social presenta un conjunto de elementos que requieren de análisis y construcción dialógica entre interventores e intervenidos. A esto se puede

agregar que la aplicación normativa, sin dicho proceso interaccional, reduce la complejidad y el campo de acción que pueden agenciar dichos profesionales. No obstante, también se considera que determinadas acciones de violencia que se reconocen como vulneraciones de derechos, requieren de articulaciones con redes que permitan coordinar acciones interinstitucionales, donde lo interdisciplinario cobra también relevancia. En este sentido, la siguiente cita refiere que:

“En su momento, desde la dirección –se planteaba que- no hay que hacer denuncias, nosotros empezamos en que no, es que eran casos graves, de abusos sexuales y maltratos crónicos, eso fue de incomodidad. Después era caso que tengan con informe escrito, íbamos a audiencias.”(Entrevista 5)

Por lo anterior se puede visualizar que, en determinados contextos, la necesidad de incorporar estrategias de intervención que consideren apoyo judicial, para cambiar situaciones, que implican vulneraciones de derechos. En este sentido, la reacción afectiva de incomodidad también deviene desde sentidos preventivos y que en ocasiones también se considera adecuado realizar denuncias judiciales, ante situaciones de vulneración de derechos. En este sentido, recogiendo a Ahmed (2014) y Danel (2020) las incomodidades surgen ante el reconocimiento de eventos de vulneraciones de derechos y a la vez, estas permiten ver señales de algún funcionamiento que no está operando de manera adecuada.

Otro discurso, da cuenta de incomodidades en las intervenciones, se relaciona con la incapacidad de hacer algo o no lograr intervenir en episodios complejos. En este sentido, una de las entrevistadas expresa que;

“Cuando empezó el estallido social, hubo una situación donde unos chicos del liceo donde trabajaba, participaron en una acción

revolucionaria, hicieron tira un ventanal. Ahí no logramos intervenir, ingresó la policía e ingresaron hasta perros, un tema super punitivo. No logramos intervenir.” (Entrevista 1)

A lo presentado anteriormente, se da cuenta de tensiones asociadas al ambiente en el cual suceden los procesos de intervención. La cita anterior, da cuenta, siguiendo a Rolnik (2019), de la idea de reactividad, es decir no transmutar eventos sociales complejos y quedar en la impotencia, entendiendo que el contexto da cuenta de un ambiente adverso y violento.

Sin embargo se considera que la posibilidad de cuestionar prácticas violentas y reactivas, permite poner en tensión dichas prácticas. En este sentido, una de las entrevistadas expresa;

“Siempre el trabajo social está en tensión con eso. Desde el día uno. Cuando llegué a la escuela básica fue un golpe, mi recuerdo de la educación era tan distinto... en esta escuela se daban muchas prácticas muy violentas, que no correspondían: el grito, echarlos fuera de la sala, dejarlos sin recreo... esas prácticas son mal tratantes que no corresponden ni en el ámbito familiar, ni en el escolar.” (Entrevista 4)

En este sentido, considerando a Danel (2020) y Hermida (2018) las intervenciones implican muchas veces habitar incomodidades, que dan cuenta de situaciones de impotencia y dificultades, por las condiciones precarias del contexto de intervención y que muchas veces las posibilidades de realizar acciones distintas se ven obstruidas por las lógicas imperantes, que corresponden a una mirada más punitiva. No obstante, la movilización activa (Rolnik, 2019) podría dar señales de involucrar la intervención, desplegando medios para otras posibilidades afectivas y de enfrentamiento de dicha situación.

Otra incomodidad que se reconoce, es la de tomar decisiones que implican posibilidades de desconfianza, ante estudiantes que expresaron alguna dificultad. Esto se ejemplifica con otro relato, refiriendo que;

“Cuando los niños me cuentan algo y me dicen que no les cuente a los papás en situaciones de vulneración, cuando tengo que romper eso, y lo toman como que les fallaste... eso me costaba en un comienzo porque sentía que traicionaba la confianza de los niños.” (Entrevista 5)

Considerando lo anterior, se puede apreciar una conexión entre las sensaciones que produce tomar decisiones que implican movilizar dinámicas familiares, esto porque la confidencialidad se encontraría limitada a episodios de vulneración, que desde la normativa obliga a denunciar. En este sentido, se considera relevante la visión de vulnerabilidad asociada a posibles prácticas de resistencias desde Butler (2016), que permite tomar en cuenta que episodios de opresión, al ser validados y pueden otorgar oportunidades de escucha y a la vez de protección.

En relación a las narrativas asociadas a experiencias de dolor, se relacionan con situaciones de abuso que da a conocer algún estudiante o persona atendida por trabajadoras sociales. En este sentido, una de las personas entrevistadas refiere que;

“En realidad, en su momento todos los casos me afectan. Empatizo con ellos, veo su dolor, sus miedos, me abrazan, me es impactante. Lo que más me daba pena era no poder hacer algo. Me llevaría a este niño para mi casa, eso me dolía. Pero a veces no es suficiente, porque a veces el sistema no funciona, las derivaciones son lentas o programas que funcionan mal.” (Entrevistada 5)

A lo anterior, se puede reconocer al dolor como una reacción afectiva frente a la impotencia, de no poder hacer o sentir insuficiente el aporte de la relación de apoyo que produce la trabajadora social. Cabe reconocer, considerando a Ahmed (2017) al dolor como lesión, que requiere ser validada para afectar un medio social que otorgue comprensión para frenar la repetición de este. Con esto, en lo referido a potenciar una intervención, para no atrapar el afecto en la profesional, desde Arias (2021) se sugiere incorporar una articulación territorial y ambiental, que considere acciones interdisciplinarias de las intervenciones.

Ahora, lo anterior también se puede relacionar con la apuesta del afecto desde Deleuze (1996, 2016), que en este sentido permite visualizar la impotencia del cuerpo o disminución de capacidades, en relación a elementos que pueden presentarse y sostenerse en el cuerpo de las profesionales.

En coherencia con lo anterior, las experiencias de vulneración, maltrato o disminución de potencias de estudiantes, genera un efecto emocional en quien observa o escucha dichas vivencias. Así lo relata otra entrevistada, quien refiere;

“Lo más dramático que me ha tocado ver, los abusos sexuales en niñas que he atendido. Es bien doloroso, las consecuencias. Eso ha sido lo más dramático.” (Entrevista 3)

La cita anterior sostiene la idea de dolor este como efecto y el pliegue frente a la experiencia del otro y en este sentido, puede ser relevante que los lugares de enunciación (Muñoz, 2018), el conjunto de significados, discursos y prácticas que inciden en la intervención social, consideren la afectación emocional de los profesionales, movilizarlos de su individualidad afectiva y otorgar relevancia al trabajo en equipo, que puedan dar capacidad de agencia, es decir aperturas a elementos semióticos, conceptuales y afectivos.

Continuando con la categoría de dolor en los escenarios de intervención, también se reconocen relatos de las profesionales que dan cuenta de experiencias de malos tratos desde pares o autoridades en los escenarios institucionales. A esto, una de las entrevistadas refiere que;

“Una vez un inspector me gritó delante de un apoderado. Un orientador me maltrató físicamente. Hice la denuncia, pasó por convivencia, se presentó el reclamo a la municipalidad. Sin embargo, yo sentía un menoscabo, siguió ahí, fue visto por estudiantes, mi dupla. Igual lo tuve que aguantar todo un año.” (Entrevista 2)

Lo anterior, da cuenta de situaciones de vulnerabilidad frente al trato de otro que, desde su amparo institucional, legitima tratos agresivos que, si bien cuentan con mecanismos institucionales para abordarlos, no siempre conlleva a visualizar y validar situaciones de abuso de poder. Considerando una mixtura entre Campana (2021) y Butler (2016), se aprecia la necesidad de enfrentar dichas situaciones e impedir la reproducción de dichas situaciones.

Situaciones similares a instancias de malos tratos, también se reconoce en la siguiente cita;

“Me han pasado situaciones tristes. Procesos de acoso, me ha venido esa situación de estar bien solo. Eso me significó problemas, no dormir, problemas en mi salud mental” (Entrevista 3)

A lo anterior, cabe reconocer el posible desgaste de salud mental que se producen en las instituciones, si no se cuenta con parámetros que permitan enunciar situaciones de malos tratos que viven profesionales, esto porque las prácticas de violencia inciden en sostener la fragilidad y vulnerabilidad de las personas (Castro, 2020, Butler, 2020, Catro, Et al, 2022). Sin embargo, se considera relevante movilizar dichas acciones y movilizar el funcionamiento

institucional a parámetros más respetuosos entre las personas que componen las componen. Acorde a esto, una de las entrevistadas expresa que;

“Yo hablo mucho, expreso. Y tiendo a hacer defensa de los derechos de los niños y eso generó conflicto con los docentes, eso me generó acosos y malos tratos, de ahí mi primera licencia médica, tener un trastorno ansioso. Acusé a estos personajes.” (Entrevista 4)

A lo anterior, se puede reconocer que una posición de resistencia desde Strier y Breshtling (2016), frente funcionamientos de determinadas culturas, que implican malos tratos a profesionales y afectación en la salud mental de profesionales.

Considerando a Ahmed (2017) y su invitación a pensar las emociones como narrativas colectivas y producciones políticas, se reconocen algunos discursos a la rabia como un límite a situaciones que se consideran inadecuadas o ante situaciones de abuso o maltrato. En relación a esto, una de las trabajadoras sociales entrevistadas, refiere que;

“Casos que más me han dado rabia, casos de abusos a sus hijas y lo saben y no hacen nada. Una niña develó y llamamos a la mamá, me dice `sí lo sé´, y como-, tenía la cagá en su vida, ella sabía y no hizo nada. Eso hasta el día de hoy me molesta, nunca esperamos una respuesta así.” (Entrevista 5)

La rabia, siguiendo a Lorde (2003) en los usos de la ira, también implica expresar molestias, que en este caso se sitúa frente a una situación abusos e inacción. Dichas experiencias son situaciones que implican una relación con la rabia que pueden generar en las profesionales. Así, otra profesional refiere que;

“Cuando nos pedían evidencias para Aula Segura. También cuando los estudiantes tienen barreras idiomáticas y nadie los apoya. Esos problemas los veo yo y no se ve amplitud desde la institución.”

(Entrevista 2)

Lo anterior, también se puede relacionar con lo mencionado por Hermida (2018) y Danel (2020), que da cuenta que intervenir y habitar instituciones implica experimentar situaciones de injusticia, que no presentan posibilidad de cambio desde el medio institucional.

Además de las incomodidades que generan las experiencias de abusos de autoridad, también dan cuenta de la emergencia de rabia en las profesionales. Así, el relato de una de las entrevistadas expresa que;

“esos episodios [de rabia] generan que, canalizar en crear, hacer algo, en innovar hacer nuevas cosas. Tengo un tema con el abuso hacia el otro, con el que sabe poco, con el que tiene menos capacidad, ese abuso con los niños que no tienen padres que reclamen, que ese profesor hizo algo injusto... Me genera rabia la invisibilización de mi rol, de la misma directora.” (Entrevista 4)

Considerando a Lorde (2003) la rabia también se puede identificar como fuente movilizadora, que en su expresión puede generar incomodidades y ayudar a problematizar situaciones opresivas. Ahora, cabe referir que los elementos que producen rabia, responden a diversas situaciones. Así, también lo grafica la siguiente entrevistada;

“se da por la misma organización de la pega. A veces te toca con jefaturas malas. Rabia frente a las actitudes de docentes hacia los niños. Situaciones en donde se toman decisiones a partir de los prejuicios.” (Entrevista 3)

Los procesos afectivos son fuentes gatillantes de movilización de la intervención social. Sin embargo, si no se abren de los marcos precarios, corren el riesgo de mantener intervenciones reactivas, sin otorgar alternativas relacionales a situaciones de injusticia, dolor o malestar. Por ello, se reconoce relevante el análisis desde la movilización activa de los afectos (Rolnik, 2019) y la validación para generar incomodidades (Ahmed, 2014), que permitan situar resistencias que faciliten responder creativamente a situaciones de impotencia e injusticia. Esto, dentro de las esferas de insurrección de Rolnik (2019) se considera que el reconocimiento de los afectos también implica la ampliación de derechos, que en sí involucran la potencia de los profesionales en modificar situaciones que sostienen normalizaciones de malestar.

Con lo anterior, también cabe relevar la importancia de la densidad institucional Arias (2020) en las intervenciones sociales, porque permite poner en desafío, el marco institucional disponible para realizar determinadas intervenciones y porque permite visualizar la historia de estas, sus limitaciones y recursos, así como el funcionamiento organizacional del equipo de trabajo, que en determinados momentos se consideran necesarios de problematizar y ampliar sus limitaciones.

También se pueden considerar situaciones, en donde las mismas posiciones con mayor jerarquía dan cabida a mayor comprensión de los afectos de los profesionales, pero que correspondería a mayor voluntad de ciertas jefaturas. En este sentido, la entrevistada expresa que;

“Ahora estoy en un espacio en donde puedo decir que estoy colapsada y la jefatura de la instancia anterior no. Todo tiene que ver con el criterio de las jefaturas.” (Entrevistada 1)

En este sentido, se puede reconocer que la dimensión de comprensión afectiva puede variar y cambiar, dependiendo de los criterios de ciertas jefaturas,

en donde se pueden generar espacios de confianza para poder abordar contención o sensaciones de estrés de sentirse superados por el trabajo cotidiano. Lo anterior, da cabida a fuerzas que permiten reapropiar lenguajes, afectos y posibilidades, permitiendo ampliar la comprensión de dichas afectaciones.

Por otra parte, en relación a los relatos asociados a alegrías profesionales, se reconoce principalmente, desde la imagen y procesos de vinculación con las personas que se trabaja, principalmente estudiantes y apoderados. En este sentido, haber logrado cambios con los y las estudiantes que se atiende, permite identificar sensaciones de alegría. De esto, una de las entrevistadas refiere que;

“Han sido más mis alegrías que mis penas y rabias. Ver sus avances niños que estaban en tercero básico, van en 8vo, niños que han crecido, han aprendido muchas cosas, uno ve que hay cambios, su crecimiento, sientes que estás ahí por algo, que tu función sirve.” (Entrevista 5)

El hecho de que profesionales puedan visualizar trayectorias de estudiantes y familias, posibilita sensaciones relevantes para la validación profesional. Retomando a Deleuze (2006), un proceso de validación de potencias, desarrollo y legitimidad con el otro, posibilita movimientos que activan y sostienen sentidos en la intervención y la persistencia de continuar en estos escenarios de intervención. Otra entrevistada, de argumento similar, refiere que;

“En general, debo decir que el trabajo con los niños me alegra mucho. Eso me energiza mucho. El principal problema son los mismos adultos. A pesar que algunos niños tienen algunas descomposiciones horribles. Cuando los veo crecer, los veo tan íntegros, cuando les hago talleres, cuando veo que fue efectivo lo que uno hizo, en las acciones que tienen con sus pares.” (Entrevista 4)

Lo anterior, incluso permite identificar como sentido y fuente de motivación, asociados a los procesos de vinculación e involucrarse con la vida de otros. Siguiendo a Ahmed (2019) en lo que respecta a la felicidad, esta implica exponer diversas sensaciones y emociones. De manera similar, otra entrevistada refiere que;

“Si siempre, todos los días, siempre rescato experiencias en donde los mismos apoderados y estudiantes te van diciendo. Tiene que ver con las atenciones que realizas. Uno de una niña que sufrió abusos y maltratos y sin embargo terminó la escuela súper bien. Eso fue bien gratificante.” (Entrevista 2)

Siguiendo a Ahmed (2014), se considera relevante la conexión entre las personas frente a la segregación que reproduce el funcionamiento imperante, aceptando los errores de esta sociedad y en este sentido, la alegría da ese sentimiento que permite reconocer y brindar cuidado por lo que le sucede.

También, se reconoce que compartir y apoyar trayectoria de vida, otorga alegrías en los profesionales. En este sentido, una de las personas entrevistadas refiere que;

“alegría, porque salir de la antigua escuela me permitió estar en otro lugar, de ver desarrollar a estudiantes me generó mucha alegría verlos crecer. También ver el crecimiento de un chico de 8vo, fue bien emocionante, tuve reconocimiento del mismo estudiante, pese a que tenía hartos problemas en la escuela” (Entrevista 3)

La cita anterior junto con los relatos previos, dan cuenta de la posición de cuidado y compañía, que continuando con Ahmed (2014), incluye también las experiencias de infelicidad. Lo anterior, se puede asociar a la posición activa de Rolnik (2019), en donde invita a activar el afecto con los demás y problematizar la indiferencia.

Desde lo presentado, cabe reconocer como resultado que en torno a las incomodidades, el dolor y la rabia, se sitúan con una doble afectación. Una de estas se relaciona con el malestar asociado al trato autoritario o violento que se ha recibido por parte de otros funcionarios y otra afectación, relacionada con las experiencias de dolor que comunican estudiantes y familias, sobre sus relatos biográficos pasados y recientes o revelaciones de situaciones abusivas.

Otro de los resultados relevantes que entrega esta investigación, respecto de los afectos, asociados a las alegrías profesionales, tienen que ver con el desarrollo o sentido de las intervenciones, cuando se logra aportar en la trayectoria de algún estudiante o sus familias, así como ver progresos y crecimiento de estos mismos, que también se reconocen con agradecimientos o reconocimiento por el trabajo o apoyo realizado.

## **1.2. Intervenciones de trabajadoras sociales como duplas psicosociales en establecimientos escolares**

Desde los lineamientos asociados de la Política Nacional de Convivencia Escolar mencionados al comienzo de esta investigación, se puede dar cuenta que trabajadoras sociales, siendo parte de la dupla psicosocial tienen labores asociadas a generar procesos de apoyo y atender a situaciones críticas de estudiantes y sus familias, además de llevar a cabo distintos instrumentos y programas en las instituciones educativas.

De acuerdo a las respuestas de las personas entrevistadas, se reconocen diversas labores, asociadas a abordar problemas psicosociales de las escuelas, también la realización de acciones preventivas, de promoción. Así mencionan realizar:

“Atención a las familias, trabajo con redes, diagnóstico, proyectos que se relacionen con convivencia escolar, talleres. Apoyar a las familias desde las redes. Apoyo a profesionales, profesores. Programa migrantes, regularización de visas. Estamos metidos en todo.”  
(Entrevistada 1)

Lo anterior, da cuenta de múltiples funciones, asociadas a lo psicosocial, como mencionan Castillo y Rodríguez (2013) y que esto se relaciona con las posibilidades de intervenir diversos factores que afectan los procesos de aprendizaje en la institución educativa. Otro entrevistado refiere similares funciones como trabajadores sociales en institución escolar, quien refiere:

“Atender problemáticas psicosociales, de estudiantes y familias, diagnósticos. Visitas domiciliarias, prevención, promoción, atención migrantes, regulación de estos.” (Entrevistado 2)

En lo expresado anteriormente, se da cuenta a nivel general de algunas técnicas clásicas del trabajo social, como visitas domiciliarias y también elementos emergentes asociados a atención desde elementos preventivos, atención a migrantes.

Con lo anterior, además se puede reconocer la relevancia que se otorga a los profesionales trabajadores sociales con el trabajo con las familias de estudiantes, lo que se repite en las entrevistas posteriores. Por esto considerando la posibilidad de agencia de los profesionales en escuelas, identificándose un saber especializado en dicha materia psicosocial y que posibilita abrir medios, para otorgar otras miradas, de los ámbitos familiares y comunitarios, permite ampliar la mirada institucional hacia los estudiantes. En este sentido, cobra sentido la posición de Castillo y Rodríguez (2013) en el sentido que el trabajo social permite una mirada holística de los procesos que viven estudiantes. Otra

entrevistada, también da cuenta de esta posibilidad de trabajar lo preventivo en el escenario escolar, mencionando que;

“A nivel general, temas asociados a la familia, dar información, atención de caso, informar servicios y beneficios municipales, encargado programa migrantes. Obtención de visa. Atención de caso, a nivel de convivencia, prevención, talleres... la parte familiar. Trabajar con la comunidad general, centro de padres, profes, autocuidado.”  
(Entrevistada 3)

Considerando la capacidad de agencia profesional, se actúa a nivel preventivo, realizando talleres y atenciones individuales, así como también en procesos de apoyo, como es la situación de regularización y apoyo a migrantes. Esto también se puede graficar en la siguiente entrevistada, quien menciona,

“A grandes rasgos, lograr bienestar económico social, óptimo para el aprendizaje, subsidios, servicios, regularizar documentos con migrantes, hacer talleres socioafectivos, emociones, de sexualidad, junto con docentes y dupla.” (Entrevistada 4)

A esto, se reconoce relevante las acciones dentro de las escuelas, como agente de conexión con redes, servicios y otros aspectos que permiten visualizar los diversos flujos relacionales que implican al estudiante sujeto de algún tipo de intervención. Esto es reconocido por Villalobos (2015) que como se presentó en la presentación del problema, reconoce que el rol y funciones de trabajadoras sociales en instituciones educativas, corresponden a prevención, promoción, articulación de redes, junto con configurar instancias de integración de elementos psicosociales en los estamentos educacionales.

Llama la atención también el rol trabajadores sociales, realizando acciones de contención y también de aspectos socioemocionales, lo que en

diversos discursos se reconoce, además de la dimensión preventiva de situaciones de riesgo. En este sentido, otra entrevista refiere que cumplen con;

“Funciones como trabajadora social, en el colegio, cuando pasan desbordes de los estudiantes, hacemos contención, hacemos contención a los niños y familias, por situaciones de vulneración que se enteran los profesores, hacer denuncias cuando corresponde, en situaciones graves... tenemos rol preventivos, función de hacer talleres de educación sexual, prevención bulling, de autoestima, resolución de conflictos y trabajar con toda la comunidad escolar.” (Entrevista 5)

En lo que respecta a los agenciamientos de las profesionales, se puede reconocer que, pese a contar con lineamientos de sus funciones, algunos relatos dan cuenta de autonomía para implementar intervenciones, identificando que tienen incidencia en los contenidos de las intervenciones que realizan. Así por ejemplo, una de las entrevistadas refiere que;

“Si, desde convivencia hago lo que quiero. Soy muy autónoma. Hacemos talleres de lo que queremos, tenemos libertad de acción. En cuanto a libertad, tenemos muchas cosas que podemos hacer autónomamente.” (Entrevistada 5)

Lo señalado, da cuenta de autonomía profesional, que se relaciona con la capacidad de llevar a cabo iniciativas de intervención, definiendo por ejemplo los contenidos de talleres, lo que se considera relevante para validar intervenciones psicosociales en el ámbito escolar. Otra entrevistada refiere similar relato, mencionando que;

“En mi espacio, soy yo quien decide, los talleres, en informes tengo autonomía.” (Entrevista 4)

Con lo mencionado también se da cuenta de posibilidades de las profesionales de realizar acciones que permiten involucrar temas como educación sexual, estrategias de resolución de conflictos y otros temas que no siempre se abordan en los ambientes educativos.

En coherencia con esto, las posibilidades de llevar acciones de prevención de violencias, de desarrollo de habilidades sociales, permiten validar el rol de trabajadoras sociales en las instancias educativas. En este sentido, otra entrevistada plantea que:

“Siempre se escucha hartito la opinión de nosotros. Representamos la parte social y podemos hacer y decir mucho en eso en las escuelas y desde ahí se pueden modificar cosas. Pero hay otras que son estructurales. Algunas más estructurales significan que las hagas solo. Depende del tema.” (Entrevista 2)

Esta disposición, de contar con instancias de reconocimiento otorga algunas potencias a la posibilidad de transformación. En este sentido, se considera relevante el planteamiento de Arias (2021) asociado a la densidad institucional, en el sentido de tomar en cuenta la autonomía y la flexibilidad, en relación a necesidades situadas y poder desarrollar iniciativas de distinto tipo.

A lo anterior, también cabe reconocer cuando las instituciones presentan parámetros más rígidos de funcionamiento, lo que también puede reducir el rol de lo que hacen trabajadoras sociales. En este sentido la siguiente cita refiere que;

“Depende del trabajador social, yo opino, acá está todo hecho. En la experiencia anterior, creo que tiene que ver con la parada que tenga cada uno... Se nos ha aprovechado poco, se ha dado más atención al caso a caso, lo micro. Temas de cuando los chicos no se conectan a

clases ahí aparecemos nosotros, ahí nos tienen más respeto a nuestra opinión.” (Entrevista 1)

La cita anterior, da cuenta de influir en aspectos psicosociales, frente a dificultades como la ausencia escolar de estudiantes y para comprender esto, son los y las trabajadores sociales quienes pueden abordar dichas situaciones. Por otra parte, el mismo discurso da cuenta de lo planteado por Villalobos (2015) en donde el trabajo social, presenta una oportunidad para indagar en la realidad social de estudiantes, más allá del proceso de aprendizaje. Respecto de esto, otra cita también da cuenta de desarrollo de autonomía, en el contexto de crisis sanitaria, mencionando que;

“se ve que en el contexto de pandemia permitió mayor autonomía, tanto en tiempo como yo quisiera. Una ventaja en la toma de decisiones en las intervenciones. Logre hacer varios talleres con temáticas que consideraba relevantes para la escuela.” (Entrevistada 4)

Mencionar que desde los relatos de trabajadoras sociales, se reconoce un poder hacer o capacidad de agencia en las escuelas, en donde las intervenciones de trabajadoras sociales, permiten que se visualicen aspecto integrales en las instituciones escolares, más allá del proceso de enseñanza-aprendizaje, así como atender posibles riesgos de deserción escolar, dificultades de recursos para acceder a las instituciones y vulneración de derechos, así como atenciones directas a cursos, estudiantes, familias y articulación de redes sociales. Con esto, se reconoce que discursos dan cuenta de autonomía para desarrollar temáticas preventivas y otros de intervención, identificándose que los profesionales logran posicionar temáticas al interior de las escuelas.

### 1.3. Discursos comprensivos e intervención hacia violencias escolares

En esta categoría, se consideran tres ámbitos relevantes. El primero es la comprensión de la o las violencias escolares, además los tipos de violencias que abordan y por último las acciones que hacen las profesionales frente a estas.

En lo que respecta a las comprensiones de las violencias, se da cuenta de una mirada compleja de elementos estructurales que se reproducen y situados en torno a la violencia escolar, asociados al adultocentrismo y al abuso de poder. Así una de las entrevistadas menciona que;

“Hay un tema punitivo todavía, verticalidad del mando. Es un mundo adulto... Ha ido variando. Pero parte desde eso, existe una mirada adultocentrista, donde no se considera ni el pensamiento ni el sentir del estudiante. No es considerado sujeto de derecho. Los protocolos están hechos a partir de la molestia que les genera a los adultos.”

(Entrevistada 1)

Este argumento, da cuenta de comprender la violencia como el despojo autoritario del sentir, la validación de este y que esto mantiene un mecanismo disciplinario punitivo (Foucault, 2002) que más que dotar al cuerpo considerando sus potencias y aprendizajes, lo reduce a un castigo normativo que no permite considerar con mayor profundidad la reproducción de violencias que esto puede producir. En este sentido, y tomando en cuenta la invitación que hace Butler (2016) de resistencia y vulnerabilidad, cobra relevancia disponer de escenarios que permitan romper con la anulación de las personas y que el funcionamiento institucional valide dichas expresiones.

Otra entrevistada, refiere el ejercicio y uso autoritario del poder y fragmentación del trabajo. Así otra entrevistada refiere que la violencia escolar es un:

“Fenómeno de múltiples factores, sobre todo relacionales. En términos de colegio, se ve el uso del poder con un niño o par, y generalmente, los colegios no abordan muy bien esas situaciones. Desde que se instaló el Aula Segura, tenía un enfoque punitivo para abordarla, dio más problemas, uso de más violencia desde los niños y de los estudiantes... Porque ocurren problemáticas relacionales, uso del poder inadecuado de los adultos y también desde los niños... Hay un trabajo muy parcelado, no se ha entendido en el nivel escolar que toda la comunidad es responsable, al no trabajar integralmente, cada cosa se separa.” (Entrevista 2)

Reconocer que el concepto de violencia se asocia a un fenómeno complejo, difícil de definir o explicar. Considerando los planteamientos de Neut (2017) respecto de violencia escolares, en el relato anterior se logra visualizar a la violencia escolar, como aquella que comete una persona que ocupa un rol de autoridad en la escuela y también se reconoce la violencia entre pares. A esto, otras entrevistas dan cuenta de violencias asociadas al rol de autoridad de jefaturas, como la siguiente que menciona:

“Tiene que ver con los niños, la interrelación, responde a muchas cosas. Chocan muchos países, lenguas, eso produce choques, genera grados de conflictos, la misma sociedad que estamos neoliberal, violencias verbales, individualismo, eso va generando conflictos peleas... En las escuelas se dan violencias desde equipos de gestión, muy carente de capacidades, tienden a ser muy autoritarios. Las escuelas tienen jefaturas, no hay líderes, es muy vertical. Eso se expresa en denostar a los profesionales. Falta ese grado de empatía, la alteridad, entender a la otra persona, falta mucho en los equipos directivo en este tipo de violencia” (Entrevistado 3)

Similar a la anterior, también se puede apreciar que las violencias escolares (Neut, 2017), responden a elementos culturales, a dinámicas situadas en escuelas las que también son comprendidas como viejas prácticas. En este contexto, cobra relevancia tomar en cuenta a Butler (2016) que desde la vulnerabilidad de determinadas relaciones y dimensiones de las personas, que requieren ser visualizadas y abordadas, cuidando que no generen procesos de estigmatización. Así, una entrevistada refiere que;

“Por las características y dinámicas que se generan en las escuelas. Cada una tiene sus culturas, muchas no han cambiado. Siguen instaladas antiguas prácticas, el que quiere puede, la letra con sangre entra... es un círculo vicioso, en la medida en que esta cultura de la organización se sigue replicando, los mismos niños la replican, una lógica competitiva” (entrevista 4)

Lo anterior, de las formas de violencia se puede reconocer, siguiendo a Castro (2020) como aquellas que se encuentran legitimadas y validadas por lo instituido, la cultura organizacional, el adultocentrismo y otros imaginarios que implican reproducciones de violencias. Acá también se puede reconocer, desde García (2016) elementos mediadores de violencias escolares, asociados a factores y discursos que la condicionan.

“Violencia entre los profesores a estudiantes, como te digo la verticalidad del mando, violencia entre estudiantes, de apoderados a profesores.” (Entrevista 1)

En relación a lo anterior, cobra relevancia la comprensión desde Neut (2019), asociadas a la violencia desde la escuela, en la cual la condición de autoridad, de profesores y adultos, sostiene una relación en donde fluyen discursos de estigmatización y discriminación, así como también la violencia entre pares.

Otra entrevistada refiere aspectos similares, profundizando en una experiencia que puede reconocerse como un ejercicio autoritario, desde los mismos profesionales docentes;

“Entre estudiantes, padres a hijos. De adultos hacia los estudiantes, de los profesores, no física, sino psicológica, he visto que profesores que dejan fuera de la sala a estudiantes, antes de que hicieran nada, les decían “porque tu no entiendes”, sacaban a estudiantes previo a hacer nada...” (Entrevista 5)

La cita anterior, también invita a considerar la complejidad de la violencia escolar, extendiéndola a diversas instancias relacionales. Sin embargo resalta la violencia desde la posición de autoridad y además se sostiene desde una estigmatización hacia estudiantes. Aquí cabe reconocer siguiendo a Matus (2016) paradojas en torno a la violencia escolar, asociada a la estigmatización que se genera hacia determinados sujetos, privándolos de potencialidades. Esto, puede dar cuenta de ausencia de lógicas reparadoras para los estudiantes, que además se encuentran institucionalmente en una posición desigual de poder. Otra cita, da cuenta de procesos de discriminación y estigma, refiriendo que en la escuela;

“Se dio harto, violencia física entre pares, entre estudiantes y en cuanto al poder psicológico, desde los adulto hacia los estudiantes, que tienen que ver con discriminación. Tienen que ver con racismo, género.” (Entrevista 2)

En este caso, se identifica, siguiendo a Ahmed (2017), el pliegue emocional que permite circular discursos y prácticas que validan formas de discriminación, en diversas dimensiones relacionales de los escenarios escolares. Por esto, sumando a esto, se requiere poder identificar otras afectaciones, ante el

repliegue discriminatorio, desde discursos y prácticas en el espacio escolar. De esta manera, una de las entrevistadas expresa;

“El tema de la violencia de género, hartos estigma, etiquetas... Desde los adultos, se daba violentar a niños que lloraban, que le iban a poner delantales rosados, todavía quedan algunos discriminadores, desde los mismos adultos...Desde los pares, es más desde la etiqueta social, el flaute, hay niños que discriminan a otros... La violencia también se daba por el fútbol, la pelota, por el patio, cosas más básicas... Si pasó con la comunidad peruana, había todo un tema de estigmatizar, el come palomas.” (Entrevista 4)

La cita anterior, también da cuenta de formas discriminatorias, estigmatizaciones y también en la misma consideración de género. De esto, cabe retomar la relevancia de los aspectos narrativos, de violencia, odio o rechazo de Ahmed (2017), asociadas a circulaciones de que pliegan disposiciones corporales de rechazo a otros y otras formas. También, considerando a Muñoz (2018), desde el trabajo social y posibilidades desde enfoques decoloniales y feministas, pueden otorgar recursos, discursos y posibilidades críticas que permitan enfrentar situaciones de discriminación, de reduccionismos culturales y discursos que perjudiquen procesos de reconocimiento e interculturalidad. En esto también se aprecian discursos asociados a temas de discriminación racial, xenófobos y clasistas. Así también reconoce otra entrevistada, quien refiere respecto de la violencia, que;

“Las más típicas de adultos hacia niños, se da hartos en las escuelas, una vez llego una niña con golpes tirones de oreja, casos bien extremos. Hay escuelas y otras. Ejercicio de la parentalidad desde la violencia, la amenaza, no refuerzan lo positivo, trabajo eso hartos con los apoderados, reforzar las conductas y la identidad positiva.” (Entrevista 3)

La cita anterior, también da cuenta de diversas dimensiones en cómo se ejerce violencia y como deviene de diversas esferas relacionales que componen la comunidad escolar.

Considerando los discursos de las profesionales, se identifica una comprensión más extensa de la violencia escolar, incluyéndose al adultocentrismo como aquello que legitima violencias desde roles de autoridades hacia estudiantes, situaciones de discriminación entre estudiantes y también de estigmatización de adultos a estudiantes. Acá cobra relevancia lo mencionado por Fernández, Garay y Castro (2022) asociado al cuestionamiento de parámetros que tienden a invalidar modos de existencia, que mediante la estigmatización o las etiquetas, se sostienen expresiones de violencia.

Por otra parte, respecto de las acciones reconocidas frente a las violencias escolares, se reconocen distintos procedimientos. Uno de estos, dan cuenta de aspectos formales y otros de experiencias preventivas que se han considerado para abordarlas. Así una de las entrevistadas refiere que;

“Cada acción hay protocolo, el profesor avisa a inspectoría, eso se informa a coord. Convivencia escolar. Va a depender el tipo de violencia, cada una tiene un protocolo específico.” (Entrevistada 1)

Otro discurso, da cuenta del procedimiento oficial, al momento en que se identifica una determinada situación violenta y también el involucramiento de profesionales psicosociales. Así, el siguiente enunciado expresa que;

“Primero lo atiende inspectoría, para identificar el nivel de violencia. Todavía es punitivo. En términos físicos, donde puede haber alguna lesión o una lesión se pone si o si una sesión. Lo ve inspectoría y luego derivan a dupla psicosocial y se le hace seguimiento. Eso principalmente, se hace seguimiento atención, al estudiante y apoderado. Si requiere apoyo psicológico o derivación a otro espacio,

se deriva y hace acompañamiento. Se hace acompañamiento al profesor. Antes se expulsaba, se solicitaba que los profesores anotaran en la hoja de vida todo lo que hacía, para evidenciar malos comportamientos. Era sacar la fruta podrida, en el fondo para sacar a los niños del colegio. Fue hasta el 2019, por la ley aula segura.” (Entrevistada 2)

Otro aspecto relevante que se puede reconocer en el enunciado anterior, es la identificación del procedimiento disciplinario, las sanciones y la lógica de realizar instancias de acompañamiento, que permiten disponer de algunos procesos que van más allá de la sanción normativa. En este sentido, Villalobos (2015), respecto del trabajo que realizan trabajadores o duplas psicosociales, responden a abordar diversas dimensiones que condicionan una expresión de riesgo, que en este sentido se reconoce una conducta de violencia escolar, pero que no implica inmediatamente la expulsión de estudiantes, sino que más bien profundizar en la situación, más allá de lo propio de la enseñanza y aprendizaje, determinar las causas y otorgar posibilidades de acompañamiento en función de dicho suceso.

De las apuestas asociadas a procesos de intervención, se consideran también algunos relatos asociados a instituir prácticas frente a la problemática latente de violencia. De esto, una de las entrevistadas refiere que sus acciones;

“Dependen del tipo de violencia, porque hace un tiempo 2 cursos se peleaban mucho en el patio. Era una guerra, se agarraban a combos. Ahí tuvimos que hacer una pega extensa, hablar con los profesores, con los mismos estudiantes... hicimos figuras de mediadores, niños que se portaban mal, que se sentían validados en su nuevo rol. Tenía un nuevo impacto, entre niños era diferente, era más significativo para ellos y se vieron cambios importantes” (Entrevistada 5)

Otra entrevistada, reconoce un proceso asociado a enfrentarla por medio de intervenciones, que atendería a disponer de diversas instancias y acciones para intervenir violencias escolares. En este sentido, se identifica el proceso de intervención, que otorgue un reconocimiento a las acciones, prácticas y significaciones desde los actores involucrados en este escenario. Siguiendo a Rolnik (2019) se puede identificar que el afecto, hacia la transfiguración colectiva, implica movimientos que operan en niveles conductuales, subjetivos y validados como agentes vitales influyentes en estos ambientes.

La cita anterior, da cuenta de diversas acciones que pueden incidir como factor mediador y preventivo en violencias escolares.

“Recreos entretenidos, para poder guiar y conducir los juegos. Se agarraban a combos. Poner espacios de juegos, para que no solo jugaran a la pelota. También junto con la psicóloga implementamos temas de autocuidado. Fomentamos el cuidado del cuerpo, en las mujeres se cuida más el cuerpo los niños, no son muy impulsivos. De verdad uno veía mucha furia. Trabajamos educación emocional, que no se da mucho, se da esto de los varones. Taller de resolución de conflictos.”(Entrevistada 4)

Con esto, siguiendo a Flores (2014), no cabe desconocer la relevancia de trabajar lo preventivo en la violencia entre pares, esto porque tampoco se puede esconder ni omitir como un proceso societal que se produce en instancias escolares. Lo que no se puede dejar de lado, es considerar las condiciones ambientales y culturales, así como la prevención en otros tipos de violencias escolares, como las que las mismas citas dan cuenta, que desde la triada cultural del tejido social presentada por Borja (2020) relacionado con tradiciones autoritarias, desvinculantes e individualistas, facilitan la emergencia de respuestas de violencias, que incluso desde lo instituido se busca subsanar.

Sintetizando lo descrito desde los relatos de las profesionales, para abordar las violencias escolares, se reconocen atenciones directas, para comprender las circunstancias de las situaciones de agresiones y se realiza acompañamiento hacia los involucrados. De esto, también se reconocen intervenciones que ayudan de manera preventiva, como la formación de mediadores a estudiantes de las mismas escuelas o realización de actividades lúdicas y cooperativas, en instancias como los recreos de estudiantes.

#### **1.4. Resistencias, oportunidades y limitaciones institucionales**

Considerando las resistencias, en un sentido de ruptura con marcos impositivos, se identifica la emergencia acciones o inacciones ante un marco instituido que implica perjuicios a las personas. Una de las entrevistadas da cuenta de una actitud de negación, ante un lineamiento impuesto, identificando haber realizado una práctica de resistencia;

“Si, cuando nos pedían evidenciar estudiantes, para el Aula Segura, ahí transgredimos una decisión que venía desde el municipio. Implicó que nos tildaban de que validamos a los delincuentes, que éramos igual que todos rojos, anarquistas. Por otro lado, vimos que los niños se sentían cercanos. Teníamos las dos partes en el colegio y nosotros estuvimos con los niños.”(Entrevistada 2)

En relación a lo citado, se puede identificar una resistencia profesional, de poner en desafío la legitimidad y autoridad institucional, ante su incompreensión de abordar un conflicto, que finalmente reproduce desigualdades. Se identifica que ante una imposición disciplinaria, siguiendo a Foucault (2010) y Butler (2016), que no permita validar y permitir potencias desde los cuerpos, implican mecanismos de control y opresión que, pueden reproducir desigualdades e

injusticias. Siguiendo con Muñoz (2018) y Depaak (2011) las resistencias implican tomar posición, ante situaciones que cruzan la ética y valor de la justicia social, asumiendo consecuencias estigmatizantes desde la autoridad.

Otra práctica, que se puede asumir como resistencia profesional en generar espacios de reflexión que problematicen los mismos lugares de enunciación (Muñoz, 2018), que ser instancias como reuniones y formas asociativas que buscan problematizar las intervenciones, los significados y las prácticas. En este sentido, una entrevistada refiere que;

“desde el espacio –de encuentro externos con colegas- que nos juntamos con otros profesionales. Acciones concretas, en donde hemos tratado [de intervenir] desde otro enfoque. Ante una situación de conflicto primero he tratado de desarrollar intervenciones más colaborativas, en donde trabajen cosas más vinculares, más que lo punitivo.” (Entrevistado 3)

En este relato, se considera la existencia de espacios reflexivos de la labor profesional, que se realizan mayoritariamente en encuentros con profesionales. En este sentido se considera relevante dicha instancia, porque eventualmente permitirá retroalimentación entre distintos profesionales.

En lo que corresponde a los espacios de contención, los discursos se encuentran asociados a la negación de instancias de este tipo, como se grafica en la siguiente cita;

“No. Ninguna. No hay espacios de confianza, en el colegio no se da ese espacio. Yo siento que se vive con mucha desconfianza.”  
(Entrevistada 2)

Lo anterior, da cuenta de ausencia de reflexión en el campo institucional. En este sentido, sosteniendo la dimensión institucional problemática y no facilitada para diálogos críticos en el interior de estas (Lourau, 2007).

Otra de las entrevistadas, también da cuenta de escasos espacios para contención a profesionales, asociado a la institución. Sin embargo, da cuenta de instancias exteriores de esta, relacionados con poder encontrar instancias de contención con pareja y amistades. Así, refiere que en cuanto a la contención;

“En el trabajo no. En mi vida sí. Con mi pareja, con mis amigos, con mis compañeras de trabajo menos, pero es más afuera.” (Entrevistada 3)

En este sentido, recogiendo la propuesta de Hernández (2018), quien comprende las intervenciones como dispositivos y rizomas, también se puede considerar que las intervenciones que los profesionales realizan, rompen con la delimitación institucional escolar y en muchas ocasiones, sin líneas fijas, en donde confluyen fuerzas externas o ambientales de los profesionales. Otra de las profesionales entrevistadas refiere similar condición de ausencia de instancias institucionales de contención, sin embargo, se identifica que dentro de la institución, en espacios con dupla, que en general refieren a psicólogo, si lo realizan. Así por ejemplo, se expresa que contención;

“Institucional no. Tengo un espacio con mi dupla. Ya nos conocemos, podemos improvisar, con ella si tengo un espacio de contención mutuo, de apoyo, de poder hablar, y yo he tratado de ser tal cual soy.” (Entrevistada 4)

La cita anterior, da cuenta de la relevancia del vínculo de apoyo que se puede producir con dupla, que en general corresponde a psicóloga, lo que sostiene la idea de que dicha instancia permite romper con la individualización de la intervención y compartir los procesos. Considerando a García (2016) refiere

que cuando las duplas logran ordenar y llevar a cabo organización de su trabajo, logran enfrentar de mejor manera las dificultades en la intervención. A esto, Agregando a Butler (2016) en relación a la misma vulnerabilidad que pueden atravesar las profesionales, es considerar esta misma como aquella que puede mover resistencias y considerar la organización colectiva para cooperar para enfrentar situaciones complejas. De manera similar refiere la siguiente entrevistada, quien refiere que;

“No. Antes hacíamos autocuidado. Con la psicóloga antes, al final del día, enumerábamos todo lo que hacíamos, para ordenar. Ahí enumeramos, en ese ejercicio votábamos lo el día. Íbamos, quedábamos ordenadas y en paz.” (Entrevistada 5)

La cita anterior, da cuenta de poder organizar las labores que se realizan, lo que permite dar orden al trabajo realizado y poder contar con sensaciones de calma. En este sentido, incorporando a Carballada (2013) y Hernández (2018) las intervenciones, para poder funcionar en la singularidad en donde se presenta la intervención, se considera necesario apostar a una colaboración y comprensión de los lazos sociales, para poder evaluar las situaciones y poder actuar de manera oportuna a las personas o colectivos que se atienden.

Otra de las ausencias institucionales que se identifican en los discursos, escases de instancias reflexivas, respecto de las teorías y prácticas de intervención. Así otra entrevistada refiere que;

“Teorizar cuesta un poco. Sin embargo nosotros tenemos un gremio, ahí podemos decir cosas. En el gremio estamos organizando cosas, el tema de los tiempos y estructura... podría ser si tenemos más tiempo. Con los psicólogos puedo conversar las intervenciones” (entrevista 1)

La cita anterior, también da cuenta de realizar el ejercicio reflexivo, pero en instancias externas a la institución escolar y también da cuenta de la vinculación como dupla entre trabajadora social y psicóloga. Con esto, se puede considerar que las duplas, cuando logran organizar labores y desarrollar conversaciones respecto de los afectos institucionales, se puede reconocer como una capacidad de agencia, ampliando los límites personales que se conjugan en las intervenciones. En este sentido, siguiendo lo sugerido por Hermida (2018) asociado a habitar las instituciones, sugiere también la posibilidad de visualizar opciones para articular elementos asociados a potenciar tejidos sociales y conexiones necesarias para abordar determinadas situaciones sociales.

Otra cita, también da cuenta de dificultades reflexivas entre teoría y práctica, refiriendo dicho ejercicio;

“A veces, no es una práctica constante, pero se ha intentado conversarlos en espacios de reunión de equipo. Pero no se dan tanto.”  
(Entrevistada 2)

Desde lo anterior, se puede visualizar que, el hecho de postergar o no lograr reflexionar sobre las intervenciones, puede limitar la ampliación comprensiva de los profesionales sobre los mismos ámbitos que intervienen. Siguiendo a Hernández (2018) el trabajo social requiere de una reflexión sobre sus parámetros o considerando a Borja y Flórtt (2018) permite revisar los mismos imaginarios que se encuentran a la base de la intervención social y si esto se limita u oculta, se pueden reproducir las encrucijadas y el peso de funcionamiento reducido de cumplimiento de metas cuantitativas. Así, otra entrevistada hace referencia a que las instancias reflexivas;

“Espacios laborales, casi nulas. En general soy reflexiva, tiendo a eso. No es que me lleve evaluando la intervención, voy cambiando, no

tengo temor a explorar. Eso me ha servido para no entrar en esta dinámica tan automática que tienen las escuelas.” (Entrevistada 4)

La cita llama la atención asociada a reconocer la ausencia de espacios reflexivos profesionales, lo que da cuenta de limitaciones en la posibilidad de cooperar para producir escenarios reflexivos. En este sentido, considerando Butler (2016) respecto de las emociones y a Ahmed (2017) respecto de la circulación de las emociones, se puede reconocer que, de una manera individual sin posibilidad de expresarse y validarse en otros, se limita la posibilidad de resistencias colectivas y apoyo para abordar colectivamente, por ejemplo las mismas dificultades laborales, quedando sin escenarios ni lazos de escucha, compañía y comprensión.

Por otra parte, considerando a Dubet (2006), se da cuenta del desprestigio de las instituciones como instancias de contención y reflexión, por parte de las mismas, asociadas a sensaciones de desconfianza y las posibles dificultades de expresión de malestares y reconocimiento asociado a esto.

Otra cita que también da cuenta de la reducción de espacios de reflexión, que al preguntarse sobre estos refiriere que;

“No, solo nosotros cuando nos reunimos como equipos. Ahora son más acotadas, por los problemas de los casos. El tema de ideación suicida, tenemos muchos casos con eso, ahí hemos tenido harto ese problemas, cortes, intentos de suicidio, niños que se quieren ir de las casas, muchos golpes y violencia. El espacio de reflexión va a quedando de lado con estas contingencias.” (Entrevistada 5)

Lo anterior, da cuenta de una carencia institucional de lugares de enunciación, que considerando a Muñoz (2018), permite revisar los significados asociados a la intervención y por lo tanto, permite reflexionar sus implicancias teóricas y prácticas. Por esto, se puede considerar que la ausencia reflexión sobre

los lugares de enunciación, afecta la consolidación de equipos, la confianza, la validación racional y emocional de lo que les sucede a las personas profesionales con las intervenciones.

Desde lo mencionado, se considera importante la vinculación entre las profesionales, los afectos, las implicancias institucionales y resistencias, esto porque permiten visualizar aquellas conjeturas y posibilidades de transformación, considerando las potencias así como vulnerabilidades y malestares, para poder enfrentarlas colectivamente.

En cuanto a las posibilidades de acción en los ambientes escolares, se aprecia capacidad de incidencia en las temáticas de intervención, dando cuenta de autonomía de las profesionales, en las propuestas o contenidos de dichas intervenciones. Pese a ello, también se identifica dificultades para expresar malestares y afectaciones emocionales producidas en las instituciones, así como dificultades institucionales para la reflexión teórica/práctica de los procesos que se llevan a cabo.

En lo que implica a las resistencias profesionales, se identifican experiencias que tienden a poner en conflicto las posiciones normalizadas, representadas por los discursos adultocentristas o punitivos, que dan cuenta formas inadecuadas para generar procesos relacionales asociados a mayor bienestar y colaboración colectiva.

## **VI. Reflexiones finales**

### **1. Conclusiones**

El contexto chileno actual da cuenta de una multiplicidad de afectaciones y malestares asociados a diversos elementos que dan cuenta del desgaste de la vida, asociados al descontento y desconfianza con las instituciones, el endeudamiento, la explotación y autoexplotación (Han, 2020), la fragmentación social y la constante exigencia de solvencia y autonomía del individuo e imposición de la felicidad como plantea Ahmed (2014), dan cuenta de una crisis social que ha llevado a replantear el modelo social imperante y los efectos de estos en las personas y diversas regiones del país, dando de profundas desigualdades.

En esta etapa post pandemia, han devenido situaciones complejas asociadas a periodos de encierro y cuarentenas, a las dificultades económicas y de salud de la población, a los índices de violencia intra familiar y los altos índices de problemas en salud mental, que dan cuenta problemas en diversos ámbitos de la vida de las personas.

En este sentido, el trabajo social puede aportar a problematizar las políticas de desarrollo, los programas e instituciones sociales y presentar apuestas que disputen funcionamientos estructurales y expresiones singulares que producen malestar y mantienen desigualdades históricas. Por ello, se requiere que pueda ampliar sus mapas comprensivos que permitan enunciar malestares, desgastes e injusticias y otorgar otras posibilidades relacionales, posibilitando medios para deseos y necesidades de personas y colectivos.

Por lo anterior, considero relevante exponer y visualizar los procesos que suceden en las instituciones, puesto que pese a la deslegitimidad que presentan o el declive de estas como plantea Dubet (2006), aún persisten como instancias de socialización, producción y reproducción de la sociedad, y que los

procesos de formación y disputa de valores, ideas y formas de sentir, afecta e influye en las trayectorias de vida de las personas.

Para reflexionar sobre los procesos de intervención que se realizan en las instituciones, se considera importante mirar a los afectos y emociones, ya que permite visualizar límites y normas y actitudes corporales (Ahmed, 2014, Danel, 2020) y permiten comprender la producción política y cultural de las normas y las disposiciones hacia las personas, del uso y abuso de los cuerpos y a la vez, aquellos que son legítimos frente a otros.

Por lo mencionado, se considera que uno de los aspectos relevantes de esta investigación es que permitió por ejemplo visualizar la relación ente las incomodidades profesionales, asociados a emociones de dolores y rabias asociadas a situaciones de injusticia, vulneraciones y abuso de poder que expresan estudiantes o que les sucedían a las mismas profesionales.

Con esto, se otorga importancia al ejercicio reflexivo social y político de los afectos y emociones, ya que permiten visualizar posibilidades de cambio, asociado a ampliar las narrativas que se encuentran en disputa en diversos escenarios, personales, familiares y colectivos y en este sentido, dar posibilidades de enunciación a los deseos de las personas respecto de sus propias vidas, transgrediendo con esto a las narrativas dominantes que tienden a controlar y restringir los diversos modos de existencia.

Otro aspecto relevante de la investigación, es que permite posicionar acciones y prácticas de resistencias profesionales, que en los relatos de la investigación estaban asociadas al cuestionamiento de algunas culturas escolares violentas, que tienden a estigmatizar a estudiantes o frente a mecanismos punitivos que ejercen autoridades escolares frente a estudiantes.

En cuanto a las limitaciones del estudio, se encuentran asociadas a no haber logrado realizar entrevistas cara a cara con las profesionales o en los contextos institucionales de intervención, producto del escenario de pandemia. Con esto, observar dichos espacios, podría haber enriquecido la información asociada a los escenarios escolares.

En cuanto a la contribución de esta investigación, es que permite visualizar dimensiones afectivas y emocionales de profesionales que se encuentran situados en escenarios escolares, como actores relevantes para comprender situaciones en donde suceden múltiples afectos, resistencias, incomodidades, impotencias como autonomías y potencialidades profesionales.

Otros elementos que aporta esta investigación, es posicionar la relevancia de las instituciones en las intervenciones, esto porque se comprende que estas contribuyen o limitan los procesos de intervención. En este sentido, la reflexión desde lo institucional (Arias, 2022, Castro, 2018, Fernández, Ceruti, Garay y Castro, 2022), permite ampliar la comprensión de múltiples elementos (políticos, normativos, teóricos, estructurales, históricos, afectivos y emocionales) que influyen en la configuración de las relaciones sociales. Por esto, se invita a pensar el trabajo social, no por fuera de las instituciones, sino en interdependencia con ellas, para comprenderlas, modificarlas y apostar a una mayor y mejor calidad para enfrentar desafíos asociados a los abordajes estructurales y singulares de desigualdad, opresión y malestar social.

En relación a lo anterior, mencionar que el habitar instituciones, implica conjugar sistemas de relaciones, produciendo sentidos que modifiquen el malestar, su historicidad crónica y negada y en este contexto, una tarea adecuada del trabajo social es la de problematizar los engranajes de la burocracia neoliberal, aquella que produce: la sobre intervención de territorios, la trama de normativas y protocolos meritocráticos o punitivos, los constantes diagnósticos de problemas, los bloqueos y desconexión afectiva y transformar esto en una

mediación dialógica que incorpore la palabra, la actitud de escucha que permita lazos sociales de apoyo mutuo, cooperativos y fraternos, que movilicen afectos hacia una vida digna de las personas que circulan, que habitan y comparten sus trayectos en las instituciones.

Por último, considerar que dado el contexto chileno, asociado a un periodo post revuelta social de octubre 2019, en donde devienen múltiples señales políticas y sociales que muchas veces apuntan a mayor distribución y reconocimiento, también se relacionan con la conquista de derechos sociales, que invitan a problematizar la noción y acción del Estado, de lo público y la responsabilidad institucionalidad con las oportunidades de ampliar repertorios, de reconocer derechos, invita a interpelar al trabajo social en su posibilidad transversal de ver las crisis sociales, considerando las oportunidades de cambio, las dificultades y contradicciones institucionales, para producir nuevas conexiones, ensamblajes y aperturas en y desde el tejido social.

## VII. Referencias bibliográficas

Ahmed, S (2019) La promesa de la Felicidad. Una crítica cultural al imperativo de la alegría. Editorial caja negra.

Ahmed, S (2014) La política cultural de las emociones. Editorial Universidad Nacional Autónoma de México.

Ahumada, I (2012) Principales características y contenidos de la política educacional chilena sobre Convivencia Escolar entre los años 2002 y 2012: Una aproximación a la realidad del sistema educacional chileno a partir de un análisis de contenido temático. Tesis para optar al título de psicóloga. Universidad de Chile. Disponible en: <http://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/130106/Principales%20caracter%EDsticas%20y%20contenidos%20de%20la%20pol%EDtica%20educacional%20c%20hilena%20sobre%20Convivencia%20Esc.pdf?sequence=1>.

Arias, A (2020) El problema del triángulo. Trabajo social e instituciones en una propuesta del celats. Revista Escenarios N 31.

Arias, A. J. (2022). Trabajo Social e Instituciones: control social, transformación social, vías de escape en tiempos críticos: Social Work and Institutions: Social control, transformation and escape routes in critical times. Propuestas Críticas En Trabajo Social-Critical Proposals in Social Work, 2(3), 51–72. <https://doi.org/10.5354/2735-6620.2022.61443>

Ascorra, P., Carrasco, López, V., & Morales, M. (2019). Políticas de convivencia escolar en tiempos de rendición de cuentas. Education Policy Analysis Archives, 27.

Butler, J., Gambetti, Z. and Sabsay, L. (2016). Vulnerability in resistance. Duke: University Press.

Butler, J (2020) La fuerza de la no violencia. Ed. Paidós.

Campana, M. (2021). Crítica y resistencias: ¿cuáles son las trincheras posibles? Propuestas Críticas en Trabajo Social - Critical Proposals in Social Work 1 (1), 12-27. DOI: 10.5354/2735-6620.2021.61228

Castillo, V y Rodríguez, C. (2016) Los aportes de los asistentes de la educación: La Escuela como Campo de Intervención para el Trabajo Social. Revista Cuaderno de Trabajo Social, 8 (1): 62 – 84. UTEM.

Castro, B. (2020). Estado, Violencia y Justicia. Revista Rumbos TS. Un Espacio Crítico Para La Reflexión En Ciencias Sociales, (21), 27-47. <https://doi.org/10.51188/rrts.num21.390>

Castro, B y Flotts, M (2018) ¿Transformación social sin cambio? Puntualizaciones para un nuevo imaginario del trabajo social, en Imaginarios de transformación. El trabajo social revisado. Ed. Ril

Carballeda, A (2008) Los cuerpos fragmentados: la intervención en lo social en los escenarios de la exclusión y el desencanto. Ed. Paidós.

Carballeda, A (2013) la intervención en lo social como proceso. Una aproximación metodológica. Ed. Paidós.

Carballeda, A (2019) Lo Social y las nuevas corporalidades. Una mirada desde la Intervención. Revista Margen N 94.

Carrasco, C. López, V. y Estay, C. (2012). Análisis crítico de la Ley de Violencia Escolar de Chile. En Psicoperspectivas, 11(2), 31-55.

Cárcamo, H, Jarpa, C, y Castañeda, M. (2020). Duplas Psicosociales. Demandas y desafíos desde la visión de los profesionales que intervienen en las escuelas de la Región de Ñuble, 8(2). Doi: <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2020.v8n2.324>

Cortés, M., Zoro, B y Aravena, F. (2019). Gestionando la contingencia más que la convivencia: El rol de los encargados de convivencia escolar en Chile. Psicoperspectivas, 18(2). <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol18-issue1-fulltext-1549>

Cottet, P. (2006) Diseño y estrategias de investigación social el caso de ISCUAL. En Canales, M. Metodologías de investigación social. Introducción a los oficios. Ed. LOM.

Danel, P (2020) Habitar la incomodidad desde las intervenciones del trabajo social. Revista escenarios N 31.

Deepak, A. (2011) 'Globalization, Power and Resistance: Postcolonial and Transnational Feminist Perspectives for Social Work Practice', International Social Work 55(6): 779–93.

Deleuze, G (2016) *Crítica y clínica*. Ed. Anagrama.

Deleuze, G (2020) Spinoza: filosofía práctica. Editorial tusquets.

Díaz, A, González, F & Arias, A (2016). Pensar el método en los procesos de investigación en subjetividad\*. *CES Psicología*, 10(1), 129–145. <https://doi.org/10.21615/cesp.10.1.8>

Dubet, F (2006) El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos ante la reforma del Estado. Ed. Gedisa.

Fernández, C, Ceruti, Garay, J. M., & Castro, B. (2022). Variaciones sobre la intervención y la institución: otros modos de existencia y composiciones menores: Variations on intervention and institution: other modes of existence and minor compositions. *Propuestas Críticas En Trabajo Social-Critical Proposals in Social Work*, 2(3), 73–93. <https://doi.org/10.5354/2735-6620.2022.65779>

Flores, L. (2004). Horizonte de comprensión de la violencia escolar como fenómeno antropológico. Hacia una recuperación de la subjetividad educativa. *Revista Investigaciones en Educación*, 4, 67-75.

Flores, L (2009) Interpretaciones fenomenológicas sobre el sentido de la violencia escolar. En Berger, Christian y Lisboa, Carolina. *Violencia escolar. Estudios y posibilidades de intervención en latinoamerica*. Ed. Universitaria.

Flores, L & Retamal, J (2011). Clima escolar y gestión compleja del conocimiento: desafíos para la investigación educativa y la política pública en violencia escolar. *magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 4 (8) Edición especial La violencia en las escuelas, 319-338.

Flores, R y Naranjo, C (2014) Análisis de datos cualitativos. El caso de la grounded theory (teoría fundada). En Canales, M, (2014) *Escucha de la escucha. Análisis e interpretación en la investigación cualitativa*.

Foucault, M (2002) *Vigilar y castigar*. Editorial Siglo XXI.

Foucault, M (2010) *La arqueología del saber*. Editorial siglo XXI.

Foucault, M. (2007) *Historia de la Sexualidad. La voluntad de Saber*. Editorial Siglo XXI.

Foucault, M. (2007) *Nacimiento de la Biopolítica. Curso en el collège de France (1978-1979)*. Editorial Fondo de Cultura Económica.

García, M. & Madriaza, P. (2005). Sentido y sinsentido de la violencia escolar: análisis cualitativo del discurso de estudiantes chilenos. *Psykhé*, 14(1), 165-180. doi:10.4067/S0718-22282005000100013.

García, M. y Madriaza, P (2006) Estudio cualitativo de los determinantes de la violencia escolar en Chile. *Revista Estudios de Psicología*, 11(3), 247-253.

Gatica, Francisco (2016) Las intervenciones psicosociales en establecimientos educacionales municipales vulnerables bajo el marco de la Ley SEP Diseño, implementación y logros desde la perspectiva de actores claves. *Rev. Est. de Políticas Públicas*, vol. 3, 105-119 <http://dx.doi.org/10.5354/0719-6296.2016.41830>

González, F. & Mitjánz, A. (2015). Una epistemología para el estudio de la subjetividad: Sus implicaciones metodológicas. *Psicoperspectivas*, 15(1), 5-16. doi: 10.5027/PSICOPERSPECTIVAS-VOL15- ISSUE1-FULLTEXT-66

Han, B, (2020) *Topología de la violencia*. Ed. Herder.

Hermida, M (2018) *Habitar las instituciones: notas para una intervención social – otra en tiempos de colonialidad*. Trabajo presentado en las II Jornadas Internas “Las Colonialidades instituidas: procesos, relaciones, estrategias”. Organizadas por el CIETP, Instituto de Estudios Críticos en Humanidades, Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario.

Koivunen, A and Paasonen, S (2001) Conference proceedings for affective encounters: rethinking embodiment in feminist media studies, Series A, N:o 49. University of Turku, School of Art, Literature and Music.

Ley No. 20.536, Chile. (2011). *Ley sobre Violencia Escolar (LVE)*, promulgada el 8 de septiembre del 2011. Santiago, Chile: MINEDUC. Disponible en <http://bcn.cl/1uvxm>.

Ioakimidis, V. (2021). Trabajo social en el contexto neoliberal global: solidaridad y resistencia desde una perspectiva radical. *Propuestas Críticas en Trabajo Social - Critical Proposals in Social Work* 1(1), 28-42. DOI: 10.5354/2735-6620.2021.61229

López, V. (2011). Individualizando la violencia escolar: Análisis de prácticas discursivas en una escuela municipal de la Región de Valparaíso. *Psykhé*.

López, V., Ascorra, P., Litichever, L., & Ochoa, A. (2019). Editorial Sección Temática *Violencia y convivencia en América Latina: Oportunidades, perspectivas*

y proyecciones. *Psicoperspectivas*, 18(3), 1-8.  
<https://doi.org/10.5027/psicoperspectivasvol17-issue3-fulltext-1608>

Lourau, R (2007) *El análisis institucional*. Ed. Amorrortu.

Matus (2016) *Los desafíos de refundar: paradojas de redistribución y reconocimiento en el trabajo social chileno*. En *trabajo social en Chile. Un siglo de trayectoria*. RIL editores.

Matus, T. (2006). *Naturalizaciones violentas. Análisis de algunas paradojas existentes en las investigaciones psicológicas y sociales en fenómenos complejos como la violencia escolar*. *Revista Trabajo Social*, 73, 31-44.

Massumi, B (2002) *Parables for the virtual: movement, affect, sensation*. Ed Duke university press.

Ministerio de educación (2002) *Política Nacional de Convivencia Escolar*. Ministerio de educación, Chile.

Ministerio de educación (2011) *Política Nacional de Convivencia Escolar*. Ministerio de educación, Chile.

Ministerio de educación (2015) *Política Nacional de Convivencia Escolar*. Ministerio de educación, Chile.

Ministerio de educación (2019) *Política Nacional de Convivencia Escolar*. Ministerio de educación, Chile.

Monje, C (2011) *Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa. Guía didáctica*. Ed. Universidad Surcolombiana.

Muñoz, G (2020) *Intervención social en la encrucijada neoliberal: transformación social en clave de resistencia*. En Castro, B. Cea, A. Arellano, N. *Materiales (de)Construcción. Crítica, neoliberalismo e intervención social*. Ed- NADAR.

Muñoz, G. (2011) *Contrapuntos Epistemológicos para Intervenir lo Social: ¿Cómo impulsar un diálogo interdisciplinar?* *Cinta moebio* 40:84-104  
[www.moebio.uchile.cl/40/munoz.html](http://www.moebio.uchile.cl/40/munoz.html) 86

Neut, P (2017) *Las violencias escolares en el escenario educativo chileno. Análisis crítico del estado del arte*. *Rev. Calidad en la educación* N 46, julio, pp. 222-247

Real Academia Española (2021) Disponible en: <https://dle.rae.es/resistencia>

Retamal, J. (2019). ¿Aula segura o aula ciudadana? *Revista Saberes Educativos*, (2), 162-177. doi:10.5354/2452-5014.2019.52121

Rojas, Carolina (2018) Afecto y cuidado: pilar de la política social neoliberal. *Revista latinoamericana Polis*. N 41.

Rolnik, S (2019) Esferas de insurrección. Apuntes para descolonizar el inconsciente. Editorial tinta y limón.

Solana, M. (2017). Relatos sobre el surgimiento del giro afectivo y el nuevo materialismo: ¿está agotado el giro lingüístico? *Cuadernos De filosofía*, (69), 87-103. <https://doi.org/10.34096/cf.n69.6117>

Solana, M y Vacarezza, N (2020) Relecturas feministas del giro afectivo. *Revista Estudios Feministas*, Florianópolis, v. 28, n. 2, e72448.

Sotomayor, M. (2015). Visibilizando el Trabajo Social Escolar: Experiencias en la Región Metropolitana de Santiago, Chile. *Revista Electrónica de Trabajo Social*, Universidad de Concepción, 12, 43–56.

Strier, R and Breshtling, O (2016) Professional Resistance in Social Work: Counterpractice Assemblages. In social work DOI: 10.1093/sw/sww010

Valles, Miguel (1999) Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional. Editorial Síntesis.

Villalobos, C. (2018). El rol de la intervención social en el sistema escolar chileno. *Revista Intervención*, 1(4), 54,60. Recuperado a partir de <https://intervencion.uahurtado.cl/index.php/intervencion/article/view/24>