

Razeto, A. (2023). Trabajadores sociales escolares, rol profesional y enfoques de intervención. En: Gubbins, V. y Santana, A. (Eds.). Relación entre familias y escuelas en un mundo cambiante. Enfoques y estrategias de intervención. (1ª Ed., pp. 339-365). Ediciones Finis Terrae.

CAPITULO 5

TRABAJADORES SOCIALES ESCOLARES, ROL PROFESIONAL Y ENFOQUES DE INTERVENCIÓN¹

Alicia Razeto Pavez

INTRODUCCIÓN

Un antecedente generalmente desconocido entre los investigadores educacionales es que la valiosa relación entre el trabajo social y la escuela tiene una larga data de existencia en Chile. A partir de la década de 1930, se disponen de registros de actividad profesional en las escuelas. En estas décadas y en las posteriores, la relación con las familias de los estudiantes y las comunidades es un tema recurrente en los escritos y debates sobre el rol de los trabajadores sociales en la escuela.

Desde hace más de diez años, a raíz de la implementación de la Ley de Subvención Escolar Preferencial, se ha incrementado la presencia de trabajadores sociales en las escuelas, lo que ha sido positivo para estas y para el propio desarrollo profesional. No obstante, a nivel nacional, no se han incrementado de la misma forma las investigaciones que permitan considerar nueva o mejor evidencia sobre qué es lo que funciona o tiene impacto en el bienestar de los estudiantes, crítica también encontrada en Villalobos (2018). Relacionada con esta escasez, existe un cierto desconocimiento sobre cuál es el rol profesional de los trabajadores sociales escolares por parte de los profesionales e investigadores de la educación.

1 Este capítulo se origina de la investigación Fondecyt Regular 1200338, ANID, Chile.

Una revisión realizada por Saracostti, Santana y Lara (2019), muestra que la relación entre escuela, familias y comunidades –uno de los focos clave del rol profesional– se considera indispensable para mejorar el aprendizaje y desarrollo integral de los estudiantes. Pese a ello, investigadoras han detectado que es un ámbito colmado de tensiones y contradicciones (Santana y Reininger, 2017) las que se ven agudizadas cuando los trabajadores sociales escolares enfrentan las premuras cotidianas de las problemáticas sociales y las exigencias de los diversos programas sociales y educativos que en las escuelas se implementan.

Este capítulo tiene por objetivo proporcionar una introducción al rol de los trabajadores sociales escolares, ofreciendo antecedentes históricos y definiciones sobre el rol profesional. Así también, se describen tres enfoques de intervención contemporáneos en las escuelas que pueden servir de modelo para la actuación profesional, que permita articular las intervenciones, dilucidar estrategias para el involucramiento de familias y comunidades y, al mismo tiempo, ofrecer cierta contención conceptual ante la existencia de múltiples demandas que los profesionales enfrentan cotidianamente.

TRABAJO SOCIAL ESCOLAR Y ROL PROFESIONAL

Es necesario partir precisando dos unidades que aparecen en este capítulo y se usan de manera similar, la de trabajo social escolar y la de trabajadores sociales escolares. en términos simples, por trabajo social escolar (en inglés, *School Social Work*) se entiende a aquella especialidad que tiene por campo profesional la inserción de profesionales del trabajo social en el sistema escolar, escuelas, liceos o centros de educación preescolar. A su vez, a estos profesionales se les denomina trabajadores sociales escolares (en inglés, *school social workers*). En esta sección se describirán en términos generales el rol profesional y sus principales características, basado en la revisión de literatura nacional e internacional. Las propuestas que se realizan sobre las características del trabajo social escolar son: 1) que es un campo de actuación profesional nonagenario; 2) que se ha ido consolidando a nivel mundial, pero que se está posicionando a

nivel nacional; 3) que el rol del trabajador social escolar tiene bordes borrosos, es un rol amplio y difícil de delimitar; 4) que está orientado a la promoción de derechos, prevención de problemáticas o la entrega de servicios especializados o intensivos; 5) centrado en aportar a las condiciones que hacen posible el aprendizaje, como lo son la sana convivencia, la asistencia escolar, y la participación de las familias y comunidades.

UN CAMPO PROFESIONAL NONAGENARIO

Hace aproximadamente noventa años se sistematizó la primera práctica profesional realizada por una trabajadora social en una escuela. El estudio corresponde a una memoria de título del año 1935 para obtener el título de visitadora social de Lucía Zamorano González. El nombre de la obra fue El servicio social escolar y en ella la autora describe su rol profesional desempeñado en la Escuela número 45. Sin dimensionar su impacto, el escrito se transforma en un hito simbólico fundacional del Trabajo Social Escolar en Chile.

En su memoria de título, Zamorano describe su participación en la coordinación de los servicios sociales dirigidos a los niños y niñas, como el servicio médico² y dental escolar, ropero escolar, las colonias de vacaciones, las cantinas escolares y el trabajo con los centros de padres. La vinculación profesional con las familias se menciona como una de las principales actividades, destacando el uso de las visitas domiciliarias, las que se abocaban a conocer el ambiente familiar del estudiante, con el propósito de detectar las causas de los problemas recurrentes que los niños presentaban en el aula escolar, como el bajo rendimiento escolar, las inasistencias continuas y la mala conducta (Zamorano, 1935).

2 El servicio social escolar se inició junto con el servicio médico escolar, en abril de 1928. En su reglamento (artículo 17) se indicaba: “por medio de su servicio social, el instituto de la salud escolar, llevará su acción hasta el hogar del educando investigando los factores sociales que pueden influir sobre su capacidad pedagógica y procurando coordinar todos los esfuerzos de las obras públicas y privadas en favor de aquellos que más lo necesitan y den mayores garantías de aprovecharlo”. Este instituto solo duró seis meses.

Posteriormente, a esta obra fundacional se van agregando nuevas producciones académicas en el área del Trabajo Social Escolar. En la década de los años cuarenta y cincuenta, las memorias de título en el área describen las prácticas profesionales realizadas en escuelas en torno a problemáticas de ausentismo escolar, problemas conductuales y de rendimiento escolar (Veloso, 1946; Astudillo, 1947; Chamorro, 1948; Silva, 1953; López, 1955). Surgen también registros profesionales en el área de la repitencia o el retardo pedagógico (López, 1955; Chamorro, 1948), la desorientación vocacional y continuidad de los estudios una vez concluida la enseñanza primaria (Moro, 1947; Tapia, 1958; Guebauer, 1958; Montero, 1959; Arancibia, 1959) y el rol profesional en la enseñanza secundaria (Contreras, 1959). Los niños no videntes y las escuelas rurales también surgen como temáticas de interés profesional (Navarro, 1958; Sateler, 1946; Troncoso, 1956).

Son múltiples los estudios realizados en el pasado, los que constituyen la valiosa memoria de la disciplina. De este modo, en el debate sobre el Trabajo Social Escolar no se parte desde cero, ya que hay un acumulado de conocimiento disponible. Cada registro académico aporta a su manera, a la construcción actual del Trabajo Social Escolar, permitiendo visualizar cuánto y cómo ha evolucionado la disciplina en este campo profesional.

POSICIONÁNDOSE A NIVEL NACIONAL Y CONSOLIDADO A NIVEL MUNDIAL

La antigüedad de este campo profesional, pero por sobre todo las características y desafíos del sistema educacional chileno, han ido permitiendo que los trabajadores sociales escolares se posicionen y ganen cierta visibilidad en las políticas educativas actuales.

Como señala Gatica, (2015) no solo el profesor es el responsable hoy de la educación de los alumnos. “Las raíces de los problemas que se detectan al interior de la sala de clase son múltiples, y surgen desde diferentes lugares” (Gatica, 2015, p. 1). Después de la pedagogía y sus profesiones derivadas, la psicología educacional y el trabajo social escolar, son dos de las especialidades con mayor presencia en las escuelas.

Esto surge de la constatación que la educación y el sistema escolar son fenómenos sociales complejos y sus problemas requieren ser abordados de manera interdisciplinaria (Cárcamo, Jarpa y Castañeda, 2020).

El trabajo Social y la psicología como profesiones presentes en la escuela son las que articulan los procesos de intervención psicosocial. Desde el año 2008 hasta la actualidad, gracias a la llegada de recursos por medio de la subvención escolar preferencial, se ha incrementado la presencia de trabajadores sociales en las escuelas públicas chilenas, insertándose en los equipos de convivencia escolar o en los Programas de Integración Escolar y formando una dupla de trabajo junto a los profesionales de la psicología.

En efecto, el Ministerio de Educación (2017) describe al equipo de convivencia como una unidad formada por diversos integrantes, entre los cuales destaca el profesional de apoyo psicosocial o la dupla psicosocial, formada por un trabajador social y un psicólogo, pudiendo alguno llegar a ser el encargado del equipo de convivencia.

A nivel internacional, el reconocimiento es mucho mayor. “El reconocimiento del trabajo social en escuelas como un campo profesionalmente establecido del trabajo social es actualmente indiscutido entre los administradores y especialistas” (Gagica, 2021, p. 163). En diversas partes del mundo, en más de cincuenta países según Unicef (2020) la escuela se presenta como un campo profesional para el Trabajo social. De hecho, es una realidad en países tan diversos como Estados Unidos (Kelly), China (Li y Yu, 2008), Australia (AASW), Alemania, Canadá, hasta Macedonia y Kosovo (Gagica, 2021).

Pese a lo relevante del rol, y tal como señala Villalobos (2018), una debilidad de estas intervenciones, reconocida tanto por los implementadores como por los elaboradores de política, es la escasa evidencia respecto de los resultados y efectos de estos procesos de intervención a nivel nacional. Sin embargo, el problema tiene raíces más profundas, ya que a diferencia de otros países, en Chile no existe una formación especializada en trabajo social escolar a nivel universitario ni tampoco un proceso de certificación de habilidades profesionales, como sí ocurre en Estados Unidos. De este modo, los trabajadores sociales que se insertan en la

escuela prontamente asumen una labor de implementadores o ejecutores de políticas sociales y educativas ya planificadas, aminorando sus niveles de autonomía.

A pesar de esta dificultad, a nivel internacional se han realizado estudio que muestran resultados promisorios, como el realizado por Franklin, Kim y Tripodi el año 2009, cuyo estudio destaca el impacto positivo que los trabajadores sociales escolares pueden tener en los resultados emocionales, mentales, conductuales y académicos de los estudiantes. De allí que plantean que las intervenciones de trabajo social escolar son especialmente importantes porque la misión de las escuelas es educar a los niños y los trabajadores sociales escolares deben ser parte de esa misión. Ciertamente, una misión que abarca múltiples dimensiones, objetivos y dificultades, propias del desarrollo de los niños y de sus familias, los que ocurren en diversos contextos sociales y en un escenario eminentemente social como lo representa la escuela.

CON BORDES BORROSOS

Lo social en la escuela está presente en todos sus rincones y se manifiesta como lo colectivo, lo vulnerable, lo conflictivo, lo resiliente. Por ello, y a pesar de tener fronteras tan marcadas con su entorno, es difícil encontrar un rol profesional con bordes tan borrosos, dispersos y variables como los de los trabajadores sociales escolares.

A nivel académico, intelectuales del trabajo social escolar coinciden en visualizar a los trabajadores sociales escolares como profesionales que desempeñan distintos y amplios roles para los que requieren un rango amplio de habilidades (Kelly *et al.*, 2010; Constable, 2016).

Es sorprendente la dispersión del contexto escolar y lo desafiante que es si se considera que el trabajador social interviene, i) con distintos grupos etarios, lo que supone trabajar con personas que están en distintas fases de su ciclo de vida: niños, adolescentes, adultos, personas mayores; ii) con personas que desempeñan distintos roles educacionales: estudiantes, profesores, padres, miembros de la comunidad, funcionarios gubernamentales, otros profesionales de la salud; iii) con personas con

distinto capital cultural: profesionales, no profesionales, personas sin su enseñanza obligatoria culminada, con académicos e investigadores; iv) con distintos problemas sociales y educativos: violencia escolar, violencia familiar, abuso infantil, drogas y alcohol, depresión y suicidio, problemas de conducta, ausentismo, problemas de rendimiento; v) con diversas políticas educativas y sociales: PIE, Convivencia Escolar, programas JUNAEB, entre otros; vi) con metodología diversas: individualizada, grupal, comunitaria, entre otras.

Los únicos bordes precisos con los que se desenvuelve la actuación profesional de los trabajadores sociales escolares son los relativos a la pedagogía, los roles de los profesores son claros y solo ellos pueden desarrollarlos. Trabajo social escolar lidia día a día con la clausura disciplinar de la pedagogía (Cárcamo, Jarpa y Castañeda, 2020) a tal punto que en ocasiones se vuelve una barrera a las intervenciones sociales, porque el involucramiento de los profesores es central en ellas.

ORIENTADO A LA PROMOCIÓN, PREVENCIÓN O LA ENTREGA DE SERVICIOS ESPECIALIZADOS O INTENSIVOS

La amplitud del rol profesional permite una gama diversa de posibilidades de intervención profesional. En términos generales, el trabajo social escolar está orientado a prevenir o revertir los factores, barreras o dificultades que pudieran afectar o que están afectando el proceso educativo de los niños, sus resultados académicos y sus procesos de integración social (Bye *et al.*, 2009). Según la Unicef (2020), los trabajadores sociales junto con otros profesionales del área social, pueden tener un papel fundamental en promoción de la conciencia de los problemas clave y las formas de abordarlos, en los apoyos preventivos para todos los estudiantes, hasta en brindar un apoyo más intensivo y especializado para los estudiantes en riesgo y directamente afectados por alguna problemática.

Cabe señalar que, los factores, barreras o dificultades pueden provenir ya sea del hogar, de la comunidad o del barrio, de la propia escuela o bien de la interrelación de estos sistemas.

Su naturaleza también es diversa, no solamente son de tipo económico, sino que también pueden ser sociales, culturales, emocionales o biológicos. La multiplicidad de factores hace necesaria las intervenciones interdisciplinarias y afines a un enfoque ecológico o sistémico, que valoren y conciten el apoyo de otras instituciones y organizaciones de las localidades cercanas a la escuela.

El desarrollo integral de los estudiantes, promoviendo sus capacidades y potencial (Constable, 2016) y la defensa de sus derechos, se presentan como uno de los propósitos centrales del rol profesional.

Así lo considera la Asociación de Trabajadores Sociales Escolares de Washington que afirma que “facilitan el desarrollo educacional, social y emocional de los estudiantes por medio de la disminución del impacto de las barreras para el éxito académico”. En el marco de la lucha por los valores de los derechos humanos, la inclusión, justicia social y la no discriminación, como lo establece la Asociación Australiana de Trabajadores Sociales:

con compromiso con los derechos humanos y justicia social, los trabajadores sociales escolares defienden los derechos de los estudiantes contra la discriminación y las oportunidades limitadas (...) buscando la remoción de las barreras de las inequidades y el desarrollo de escuelas y comunidades seguras e inclusivas.

Este trabajo se realiza enmarcado en los propósitos institucionales, contribuyendo a la misión de la escuela y girando alrededor de su meta central, que es el aprendizaje:

mejorar la condición de la enseñanza y el aprendizaje en la escuela, ayudar a los estudiantes a superar las dificultades para crecer y guiarlos a seguir una educación individualizada y una educación orientada a la vida, formando una personalidad socializada, adquiriendo la capacidad de adaptarse a la vida presente y futura. De esta manera, el trabajo social escolar

puede ayudar a lograr el objetivo de la educación escolar (Li y Yu, 2008).

En el sentido de mejorar las condiciones de la enseñanza y aprendizaje, y siguiendo las orientaciones de las políticas educacionales, el trabajo social escolar realiza, al menos, dos contribuciones relevantes en tal sentido: el promover la sana convivencia y el incentivar la asistencia a la escuela.

CENTRADO EN HACER POSIBLE EL APRENDIZAJE: MEJORANDO LA CONVIVENCIA, LA ASISTENCIA ESCOLAR Y LA PARTICIPACIÓN DE FAMILIAS Y COMUNIDADES

Son al menos dos las precondiciones sociales que deben cumplirse para hacer posible el aprendizaje y el desarrollo integral de los estudiantes: el contar con su asistencia a la escuela y el que exista un clima favorable en el aula y una buena convivencia en los espacios escolares entre estudiantes y profesores. Sobre la comunidad escolar, es clave que sea un ambiente seguro, inclusivo y respetuoso, como señala Constable (2016) refiriéndose al rol de los trabajadores sociales escolares.

Según un estudio realizado por Bye *et al.*, incrementar la asistencia a la escuela y disminuir los problemas de disciplina son los resultados más esperados de las intervenciones sociales realizadas por los trabajadores sociales, tanto por los equipos directivos como por los mismos profesionales (Bye *et al.*). El mismo estudio también arrojó que mejorar el clima escolar, disminuir la violencia y aumentar la participación de las familias también son resultados esperados de las intervenciones sociales realizadas por los trabajadores sociales (Bye *et al.*).

Los resultados del estudio coinciden con las expectativas que se tienen del rol de los trabajadores sociales escolares a nivel nacional. Integrando los equipos de convivencia escolar, los trabajadores sociales contribuyen a tratar y prevenir situaciones de violencia. Algunos investigadores les declaran como gestores de conflictos (Iglesias y Ortuño, 2017), como también, intervienen sobre las barreras o factores que están impidiendo la asistencia a clases de los estudiantes. A nivel internacional, hay estudios que atribuyen a las intervenciones de los

trabajadores sociales escolares la disminución de los factores de riesgo asociados a conductas ausentistas (Newson, 2008).

Razeto (2016) señala que fortalecer la relación entre las familias y las escuelas podría dar frutos positivos en la mejora de la calidad de los aprendizajes de los niños y adolescentes. Para hacerlo “es preciso iniciar el camino instalando capacidades en la institución escolar que refieran a la incorporación de un equipo profesional idóneo para promover la relación entre la escuela y las familias”. Entre los miembros de este equipo están los trabajadores sociales, aunque es preciso resaltar que

el desafío de involucrar a las familias en la educación de los niños no solo atañe al equipo psicosocial y al director, sino también a los profesores, quienes son los que mejor conocen las condiciones y posibilidades de los estudiantes e indirectamente sus contextos familiares (Razeto, 2016, p. 20).

Es frecuente asociar la relación de la escuela con las familias y comunidades a una misión del trabajador social incluso más allá de la academia. De hecho, hay varias asociaciones norteamericanas de trabajo social escolar que se refieren a esta relación. Por ejemplo, la americana lo detecta como una relación clave en los resultados educativos:

los trabajadores sociales escolares son fundamentales para promover la misión de las escuelas, que es proporcionar un entorno para la enseñanza, el aprendizaje y el logro de la competencia y la confianza. Los trabajadores sociales escolares son contratados (...) para cumplir con su misión académica, especialmente donde la colaboración en el hogar, la escuela y la comunidad es la clave para lograr el éxito de los estudiantes (American association School Social Workers).

Serían, según la asociación de Illinois, los llamados a comprender e interpretar las influencias del hogar y la comunidad en los niños, identificando factores que puedan contribuir a una mejor experiencia escolar para los estudiantes (Illinois Association School Social Workers)

Por su parte, la de Washington, los considera como “el puente entre el hogar, la escuela y la comunidad” (Washington Association School Social Workers), similar a la definición de Michigan que menciona que ellos apoyan a los niños y familias examinando los factores del hogar, la escuela y la comunidad que impactan en el éxito educativo del estudiante y ayudan a reducir las barreras para el aprendizaje (Michigan Association School Social Workers).

En un estado de los Estados Unidos, país el que más se ha escrito sobre el rol profesional en las escuelas, se define como uno de los estándares relacionados a las bases del Trabajo Social Escolar lo siguiente:

Como líderes y miembros de los equipos de servicios estudiantiles, los trabajadores sociales escolares son los enlaces entre el hogar, la escuela y la comunidad para promover el éxito de todos los estudiantes al apoyar su éxito académico y social. Abogan por los estudiantes y los ayudan a alcanzar hitos apropiados para el desarrollo. Por lo tanto, los estudiantes pueden alcanzar un aprendizaje apropiado para su edad, adaptarse a múltiples entornos y realizar todo su potencial y valor personal (Department of Education, 2013, p. 11).

Constable (2016) propone la figura de una constelación entre los niños, sus familias y sus profesores como principal foco de la práctica del trabajo social escolar. Orientado a ellos, las principales habilidades y estrategias que requiere desarrollar son las de evaluación, que permita comprender todos los aspectos de la situación del niño y de esa manera entregar un plan de asistencia a esta constelación para trabajar en conjunto en el apoyo al niño.

MODELOS O ENFOQUES DE INTERVENCIÓN EN EL TRABAJO SOCIAL ESCOLAR

Son varios los modelos o enfoques de intervención que han ganado atención en el trabajo social escolar durante el último tiempo. A nivel nacional, Villalobos (2018) destaca, entre otros, el enfoque de desarrollo

emocional y social (*SEL, Social and Emotional Learning*) y el de Respuesta a la Intervención (*RI, Response to Intervention*). Por su parte, Saracostti, Santana y Lara (2019), destacan, entre otros, el modelo ecológico, el de educación popular, el modelo alianza escuela, familia, comunidad y el de respuesta a la intervención.

Los modelos o enfoques son referentes clave en la actuación profesional de los trabajadores sociales. Frecuentemente sobredemandados por las contingencias y requerimientos del día a día, es importante establecer un foco y un marco orientador de las intervenciones sociales, que permita darle sentido, organizar y estudiar la efectividad de las iniciativas llevadas a cabo en la escuela.

En esta sección se presentan tres enfoques de intervención emergentes en el trabajo social escolar a nivel nacional: el enfoque de la compasión o escuelas compasivas, el enfoque restaurativo y el de respuesta a la intervención. Han sido seleccionados por ser novedosos para el escenario local y pertinentes a las necesidades y prioridades del sistema escolar actual, entre las que están la violencia, el estrés y el trauma y la necesidad de dotar de mayor efectividad a las intervenciones sociales, respondiendo a las expectativas y consolidación del rol profesional. Dicho esto, es necesario precisar que la descripción de los modelos que se ofrece a continuación, se realiza desde la literatura internacional, de origen extranjero particularmente anglosajón, por lo que su adaptación al caso chileno podría ser objeto de futuras discusiones y nuevas investigaciones.

Escuelas compasivas

Se podría afirmar que este es un modelo o enfoque de intervención en formación o desarrollo, ya que los estudios fuera de Chile son pocos y su origen es relativamente reciente.

El primer libro sobre escuelas compasivas fue escrito el año 1987 por Gertrude Morrow, *The compassionate school : a practical guide to educating abused and traumatized children*. Más de veinte años después, en el año 2009, nace la Red de Acción Compasiva (*Compassionate Action Network*), inspirada en las enseñanzas del Dalai Lama y creada tras un

encuentro realizado en Seattle el año 2008 que reunió a miembros y líderes de la comunidad con el propósito de comprender los beneficios y la forma de vivir la compasión (<https://charterforcompassion.org/charter/historic-moments-for-the-charter>). El año 2010 el Consejo Local nombra a Seattle la primera ciudad compasiva del mundo. Este movimiento, y especialmente con la divulgación de la *Carta para la Compasión (Charter for Compassion)*, se comienza a esparcir alrededor de Washington, Estados Unidos y el mundo entero, con lo que surgen diversas iniciativas basadas en la compasión, incluidas las escuelas compasivas (<https://www.compassionateactionnetwork.org/history>)

En el año 2014 se crea el Proyecto Escuelas Compasivas en Estados Unidos, liderado por la Universidad de Virginia y es aplicado a las escuelas de Kentucky. Este proyecto busca facilitar el desarrollo integral de la mente y el cuerpo; apoyando el logro académico, la aptitud mental, la salud y el carácter compasivo (<https://www.compassionschools.org/program/>).

La compasión es el eje central del enfoque. Se trata de un término que resulta ser bastante familiar y común para las personas, ya que la compasión descansa en el corazón de todas las tradiciones religiosas, éticas y espirituales (Armstrong, 2010). En términos simples, la compasión consiste simplemente en tratar a los otros como me gustaría que me trataran a mí (Armstrong, 2010). Implica una profunda empatía y respeto por los demás, junto con el deseo de dar respuesta al sufrimiento de los otros (Wolpow, 2016; Peterson, 2017). En este sentido, la compasión es una virtud que expresa nuestra humanidad y que se basa en reconocer la fragilidad y humanidad común (Petersen, 2017).

Como forma de vivirla, la compasión “nos impulsa a trabajar incansablemente para aliviar el sufrimiento de nuestros compañeros, para destronarnos del centro de nuestro mundo y poner otro allí (...) tratar a todos, sin excepción, con absoluta justicia, equidad (Armstrong, 2010, p. 9). Estos son principios que pueden aplicarse a distintos ámbitos de la vida, incluidos el sistema escolar.

Con su cada vez mayor visibilidad pública, la educación es vista como un mecanismo crucial para cultivar la compasión en los niños. Las escuelas juegan un rol en el desarrollo moral, social y político de las capacidades de las personas jóvenes, incluyendo cómo ellos comprenden y expresan la compasión (Peterson, 2017, p. 10).

De hecho, existen las escuelas compasivas, las que según Wolpov (2016) son: “escuelas donde el personal y los estudiantes aprenden a ser conscientes de los desafíos que enfrentan los demás. Responden a los desafíos físicos, emocionales y sociales que enfrentan los estudiantes y las familias ofreciendo apoyo para eliminar las barreras al aprendizaje. No juzgan las situaciones o respuestas a los demás. Buscan entender y apoyar” (p. xiv).

Se trata de un enfoque de intervención especialmente adecuado para las escuelas que enseñan a estudiantes que han experimentado situaciones de crisis, situaciones de trauma o contextos de muy alto riesgo social (Wolpov *et al.*, 2016). Desde desastres ambientales, emergencias climáticas, hechos delictuales o de violencia, hasta una masiva situación de carencia o pobreza en parte importante del estudiantado.

Podría afirmarse que es un enfoque de intervención oportuno a los tiempos y desafíos actuales de la educación, tras vivir más de dos años de pandemia y experimentar las consecuencias en la salud mental de niños y adolescentes que estuvieron impedidos de asistir a la escuela.

Las escuelas responden a esa situación proveyendo un ambiente donde la sanación puede ocurrir. El personal está capacitado para practicar la amabilidad reflexiva e intencional. Muestran un cuidado auténtico por sus estudiantes de manera estructurada y medible. El respeto incondicional y la empatía por los estudiantes se expresan de manera consistente (Wolpov *et al.*, 2016).

Este enfoque asume que el estudiante que está experimentando situaciones de alto estrés, no aprenderá de la forma esperada. De acuerdo con Hertel y Johnson (2015, p. 22) este enfoque promueve un paradigma en las escuelas que:

- Crea conciencia sobre los efectos del estrés, la adversidad y el trauma en los niños y las familias.
- Se centra en la educación y el desarrollo integral del niño.
- Utiliza datos para construir estrategias que mitiguen los efectos negativos de la adversidad y el trauma.
- Hace que la enseñanza sea más agradable y exitosa.
- Crea un contexto de cambio en el entorno escolar.
- Informa la revisión y el desarrollo de políticas relevantes que afectan la cultura y el clima de la escuela.

De acuerdo con el Marco de Sistemas Compasivos, el objetivo de la escuela sería desarrollar la integridad compasiva, tanto en estudiantes como en profesores. Esto trataría sobre una “alineación entre la forma en que pensamos, sentimos y actuamos en virtud de una conciencia cada vez más completa de interconexión” (JWEL, 2019, p. 2). Estas habilidades con las que contamos los unos con los otros serían vitales para la prosperidad, considerando la creciente interdependencia con la que enfrentamos, a veces sin mayor conciencia, desafíos ambientales, políticos y socioeconómicos.

El proyecto de escuelas compasivas se propone educar al niño de manera integral. “Educando al niño en su totalidad para la autoconciencia y la autocomprensión, el currículo integra la atención plena para el manejo del estrés y el autocontrol; movimientos contemplativos, posturas y respiración para la conciencia física y la agilidad; conocimiento nutricional para una alimentación saludable; y habilidades sociales y emocionales para relaciones interpersonales efectivas. Los estudiantes de primaria aprenderán a cultivar el enfoque, la resiliencia, la empatía, la conexión y el bienestar como base para el éxito académico y personal.

Las escuelas compasivas no solo ponen el énfasis en las situaciones difíciles sino que también en las capacidades que tienen los estudiantes, las familias y comunidades para hacer frente a la adversidad. La resiliencia es un factor clave para las intervenciones desde esta perspectiva.

Este modelo tiene implicancias para el rol del trabajo social, debido a que “las escuelas compasivas asumen que los estudiantes portan experiencias diversas, en ocasiones estas pueden ser desconocidas para la escuela”. De este modo, el conocimiento que la escuela tenga con la realidad de los estudiantes y sus hogares es un aspecto vital para poder orientar y calibrar las intervenciones que se hacen en las escuelas compasivas. Asimismo, las competencias para gestionar la diversidad de estudiantes y familias se presentan como una habilidad clave de los equipos de la escuelas.

Del mismo modo, tal como lo reportan Walkley y Cox (2013) el trabajador social podría proveer servicios de atención a los estudiantes afectados por trauma y a sus familias, aportando a la escuela a crear prácticas o programas escolares que den respuesta a los traumas vividos por los niños. Asimismo, podría coordinar la construcción de redes de colaboración entre padres, instituciones de educación preescolar, servicios de salud mental, programas de bienestar del niño y otros, para ofrecer un servicio integrado orientado a la intervención de los niños afectados por trauma (Walkley y Cox, 2013).

“Una escuela compasiva reconoce que cada miembro de su comunidad tiene estilos de aprendizaje únicos, fortalezas personales y antecedentes culturales. Una escuela compasiva se esfuerza por celebrar estas diferencias y reconoce que cada miembro de la comunidad proviene de un trasfondo único de experiencias” (Wolpow, 2016, p. 18). Por eso es que las escuelas compasivas trabajan con la multiplicidad de factores o situaciones que pueden estar afectando al estudiante y sus familias y extiende su apoyo a las familias.

Propio de un enfoque ecológico, se entiende que el estrés no solo ha sido vivenciado por los estudiantes, sino que también por sus familias y también las comunidades en las cuales ellas viven y donde la escuela

está emplazada. La comunidad es portadora de recursos colectivos que pueden ayudar a revertir las consecuencias de la crisis o del trauma.

En la educación integral de los estudiantes, la relación de colaboración entre las familias, comunidades y escuela es central en la formación moral de los niños. Se asume que cuando las familias, escuelas y comunidades operan en conjuntos, es mayor la posibilidad de influir en el desarrollo de la habilidad de los niños de ir más allá de sus intereses propios e interesarse en lo de los demás de manera tan relevante como los propios (Peterson, 2017).

Enfoque restaurativo

Se indica al criminólogo estadounidense profesor Howard Zehr como el autor referente de la justicia restaurativa, siendo una de sus obras más conocidas la del *Pequeño libro de la justicia restaurativa* publicada en el año 2022.

Las prácticas de justicia restaurativas tienen su origen en la década de 1970 en Estados Unidos y Canadá con el uso de la mediación comunitaria y vecinal como respuesta restaurativa a comportamientos delictivos (McCold, 2013).

Sin embargo, las prácticas restaurativas no solo son una respuesta para los conflictos relativos al crimen, sino que también para otro tipo de conflictos y en distintos niveles, como los familiares, de comunidades y naciones (Levad, 2015). La justicia restaurativa busca “empoderar a las personas involucradas directamente en un conflicto a participar en un procedimiento inclusivo que les permita llegar a un acuerdo de cómo reparar el daño causado por el conflicto” (Levad, 2015, p. 9).

Poco a poco este enfoque se fue adaptando al contexto escolar, provocando un cambio de paradigma en el que no solo se busca la disciplina, sino que también mayor cohesión social, una mejor convivencia y un cambio en el clima escolar y de la comunidad (Payne y Welch, 2013; Bel Pomar y Vecina, 2013). Implica enfocarse no solo en la incapacidad de los estudiantes en seguir reglas, sino que en darles una oportunidad para que construyan una capacidad de reparar

los daños considerando como su conducta impacta en la comunidad escolar (Payne y Welch, 2013).

El modelo restaurativo representa la resolución de problemas de manera colaborativa, responsabilizadora y reparadora. Participar en un proceso restaurativo no es fácil, responsabilizarse (asumir un hecho y sus consecuencias) tampoco, escuchar cómo se han sentido las personas afectadas por una conducta o unos hechos determinados no es fácil. El ER no es ni negligente, ni permisivo y se fundamenta en la sinceridad y el reconocimiento (Albertí y Pedrol, 2017).

En general, las políticas de gestión de la conducta en el ámbito escolar se focalizan en la conducta del menor y habitualmente incluyen sanciones que tienen el potencial de dañar las relaciones. Las relaciones entre educando y educador son cruciales, no solo para el aprendizaje, sino también para el desarrollo del educando como persona. El enfoque restaurativo no se centra solo en las interacciones entre los y las alumnos, o entre adultos y alumnos, incluye también todas las posibles relaciones que se dan en el seno de la comunidad escolar (madres, padres, alumnos, maestros, personal de administración y servicios) por lo tanto incluye la gestión de todas las interacciones formales e informales (en reuniones, pasillos, comedores, patios, en el contenido curricular y en las metodologías de aula), por lo tanto afecta directamente al ámbito pedagógico (Vaandering, 2013).

Se han realizado diversos estudios que avalan los resultados positivos de incorporar el enfoque restaurativo en las escuelas. Por un lado, se reportan beneficios tales como disminución de las expulsiones un mejor clima, menos casos de *bullying* (Educación Social 67). Sin embargo, también hay otros estudios que indican desafíos importantes. Un estudio realizado por Payne y Welch el año 2013 en EE. UU. advierte que las escuelas con mayor proporción de estudiantes negros son menos abiertos a usar técnicas restaurativas cuando responden a la conducta del estudiante. Asimismo, un estudio realizado por Lustick (2017) en escuelas en Nueva York señala que las tasas de suspensión de estudiantes de color son más altas que estudiantes blancos incluso

en escuelas que ocupan alternativas a la suspensión como prácticas restaurativas.

Considerando los procesos de exclusión que la escuela a menudo provoca y la sociedad agudiza, es necesario construir relaciones restaurativas (Razer y Friedman, 2017) que reparen el daño y permitan el desarrollo de los estudiantes. En esta relación, los adultos, tales como los profesores y los trabajadores sociales, tienen un rol protagónico y es importante que realicen un fuerte trabajo emocional con los niños, enfocando sus relaciones en las fortalezas de los estudiantes y en detectar los éxitos en medio de los fracasos y tomar fuerza de ellos (Razer y Friedman, 2017).

Particularmente, el fecundo rol del trabajador social escolar desde este modelo, consiste en el desarrollo intensivo de habilidades sociales y emocionales en los niños, como es la escucha activa, responsabilidad, la resolución de conflictos, honestidad, colaboración y búsqueda de soluciones, fortaleciendo el vínculo interpersonal entre estudiantes y entre ellos y los diversos miembros de la comunidad educativa. El modelo restaurativo implica un cambio de paradigma en las relaciones interpersonales, por lo que también es necesario un trabajo educativo intenso y temprano con las familias de los niños, creando instancias personalizadas y grupales educativas sobre crianza y estilos de parentalidad que compartan los valores mencionados. Asimismo, siendo consecuente con la necesidad de un cambio de paradigma global, el trabajador social podrá impulsar la formación de redes de colaboración con instituciones y agentes de la comunidad, orientadas a encontrar las mejores fórmulas para crear experiencias de largo plazo y en distintos contextos basadas en este paradigma, de manera que acompañen el desarrollo de los niños y adolescentes más allá de la escuela.

Respuesta a la intervención

Este modelo surge en un principio como una alternativa de intervención a los niños con discapacidades educativas. El *Handbook of Response to Intervention*, cuya primera edición fue el año 2007, indica una legislación en Estados Unidos como la impulsora de este modelo por parte de las

escuelas. Se trata de la reautorización de la ley federal de educación para personas con discapacidades, promulgada el año 2004. Con esta ley se visibiliza la relevancia de la identificación de estudiantes con discapacidades de aprendizaje como uno de los principales desafíos en los EE. UU. Estas regulaciones “permiten el uso de datos (respuesta) obtenidos cuando se implementa una intervención con base científica con un estudiante (a la intervención) para tomar decisiones de elegibilidad” (Jimerson, Burs y Van Heyden, 2007, p. 3). Sin embargo, Clifton (2017) identifica el Acto para la educación de todos los niños con discapacidad, en 1975, como la raíz de este enfoque y señala que durante esa década se escribieron publicaciones como las de Deno y Mikin en 1977, que establecía tres niveles de intervención para ayudar a lectores con dificultades.

El modelo supone un cambio de paradigma escolar, transitando de un modelo de “esperar la falla” a un método proactivo, una intervención temprana con el propósito de prevenir fallas académicas en el largo plazo y ayudar a los niños a adaptarse al salón de clases (Bender y Shores, 2007; Clifton, 2017).

Aunque difiera la forma en la cual se implementa el modelo según los contextos escolares, hay algunos elementos centrales comunes, tales como: 1) los estudiantes reciben una instrucción general de alta calidad y basada en la investigación, 2) el equipo de la escuela realiza evaluaciones universales y continuas para monitorear el progreso; 3) el equipo de la escuela implementa intervenciones específicas, basadas en la investigación, para responder a los estudiantes con dificultades y monitorear progreso para determinar si son efectivas y; 4) se evalúa la fidelidad o integridad con la cual la instrucciones e intervención son realizadas por medio de una permanente evaluación (Jimerson, Burs y Van Heyden, 2007).

Es evidente la existencia de diversos niveles de intervención, existiendo el universal, el dirigido a cierta población o grupos, y el intensivo o individualizado (Shores y Bender, 2007). De hecho, algunos autores han graficado el modelo como una pirámide.

Con el paso del tiempo el modelo ha ido evolucionando en su aplicación a otros grupos de estudiantes con dificultades, tales como las

conductuales. De hecho, hay autores que proponen la existencia de un modelo de respuesta de intervención académico y otro comportamental (Bender y Shores, 2007). El comportamental tiene una relación más directa con el rol social de los trabajadores sociales escolares, el que suele estar asociado con los problemas manifestados en conductas de inasistencia, violencia escolar u otros comportamientos de riesgo.

Una de sus principales bondades es su naturaleza preventiva, consistente con la labor del trabajador social escolar, el cual consiste en un diagnóstico universal y temprano de riesgos o problemáticas que podrían presentarse o se están desarrollando en la escuela. Por ejemplo, podría ser aplicado para iniciar una detección masiva de creencias, actitudes o conductas relativas a riesgos como el consumo de drogas, discriminación, violencia, desapego con la escuela, entre otras posibilidades, con miras a evitar la aparición de estas problemáticas o pesquisarlas a tiempo. Cabe señalar que el uso de este modelo no se restringe solamente a estudiantes, sino que también puede ser utilizado con las familias o incluso con el profesorado.

Una de las mejores prácticas para la efectividad de este modelo es tener equipos profesionales diversos, incluyendo a profesores, directores, trabajadores sociales y otros especialistas. Los trabajadores sociales tienen un rol integral guiando del desarrollo e implementación de las intervenciones de los estudiantes por sus habilidades de liderazgo en la facilitación de los esfuerzos de cambio (Winfrey y Coble, 2015). Se trata de un “un proceso escalonado de implementación de estrategias de instrucción basadas en la evidencia en el entorno de educación regular y con frecuencia mide el progreso del estudiante para determinar si estas estrategias son efectivas” (Canter *et al.*, 2008). Habitualmente presenta tres etapas. La primera estrategia es de tipo universal, para identificar a los estudiantes con algún tipo de riesgo. Supone un despliegue intenso de mediciones para lograr la detección. La segunda etapa consiste en realizar intervenciones para aquellos estudiantes que no respondieron bien a la etapa anterior. Por lo tanto, se trata de una intervención que se realiza en grupo y el progreso se va midiendo de manera sistemática. En el último nivel, el tercero, se realizan intervenciones individuales

y se evalúa si es que el niño requiere de algún tipo de derivación o intervención especializada.

CONCLUSIONES

Este capítulo introdujo al quehacer de los trabajadores sociales escolares, describiendo las características del rol profesional y sus desafíos. Considerando los casi noventa años de existencia del trabajo social escolar en Chile, corresponde reconocer su importancia, sus contribuciones al sistema educativo y sobre todo, avanzar en aplicar modelos orientadores de la actuación profesional. La aplicabilidad de los modelos requiere de su adaptación al contexto nacional para adecuarlos a las particularidades culturales y sociales. También requiere que sean acompañados de un trabajo minucioso y sistemático de investigación de la efectividad de estrategias y técnicas utilizadas, e innovación en nuevas soluciones que estén a la altura de los desafíos que enfrenta la especialidad y el sistema educativo nacional. De esta forma, se produce evidencia y contenido para divulgar las intervenciones realizadas en el medio educativo, haciendo hincapié en su efectividad y sus impactos en los estudiantes y en su experiencia escolar.

A lo largo del capítulo se describieron tres enfoques de intervención contemporáneos en las escuelas que pueden servir de modelo para la actuación profesional: el de las escuelas compasivas, el modelo restaurativo y el de respuesta a la intervención. Sobre estos es preciso mencionar que no son excluyentes entre sí, que requieren de trabajo interdisciplinario y de equipo y, por último, que es necesario formarse en el uso de ellos, realizando adaptaciones a la realidad chilena. En los tres enfoques es posible incluir, ya sea como destinatarios o como agentes de la intervención, a las familias y comunidades, entendiendo que en ellas residen recursos que la escuela no tiene y que son de alto impacto para trabajar las barreras que interfieren en el proceso educativo de los niños, ofreciendo apoyo para revertir o prevenir su aparición.

Los tres enfoques descritos representan un marco y una guía para la actuación profesional, la cual se desarrolla en un contexto social

nacional de alta fragilidad producto de los años de la pandemia y el recrudecimiento de la violencia en sus diversas manifestaciones. La aplicación de estos enfoques es un desafío para los profesionales, considerando la alta complejidad del escenario en el que se desenvuelven y las exigencias múltiples diarias a las que se ven enfrentados. Sin embargo, de no avanzar en este camino, se enfrenta el riesgo de entramparse en las demandas y emergencias cotidianas y con ello el de ver mermado el desafío de consolidar el rol profesional.

REFERENCIAS

- Albertí, M. y Pedrol, M. (2017). El enfoque restaurativo en el ámbito educativo. Cuando innovar la escuela es humanizarla. *Educación social: Revista de intervención socioeducativa*, 67, 47-72. <https://doi.org/10.34810/EducacioSocialn67id328397>
- Arancibia, S. (1959) *Las escuelas técnicas femeninas en Chile*. [Memoria para optar al título de asistente social, Escuela de Trabajo Social, Pontificia Universidad Católica de Chile].
- Armstrong, K. (2010) *Twelve steps to a compassionate life*. Random House.
- Astudillo, L. (1947) *La sociedad escuelas católicas santo tomas de Aquino y el servicio social*. [Memoria para optar al título de Visitadora social, Escuela Elvira Matte de Cruchaga].
- Bel Pomar, M. y Vecina, C. (2013). Prácticas restaurativas: Construyendo la comunidad desde los centros de enseñanza. *Educació i Cultura*, 24, 213-224, <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4616490>
- Bye, L, Shepard, M., Partidge, J. y Alvarez, M. (2009). School Social Work Outcomes: Perspectives of School Social Workers and School Administrators. *Children & Schools*, 31(2), 97-108. DOI: <https://doi.org/10.1093/cs/31.2.97>
- 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. *Propósitos y Representaciones*, 8(2) e324, <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2020.v8n2.324>

- Chamorro, G. (1948). *El problema del retardo pedagógico en el escolar primario* [Memoria para optar al título de visitadora social Escuela Elvira Matte de Cruchaga].
- Clifton, J. (2008). *Response to intervention: a guide to implementation for school administrators*. A Project Submitted to the School of Graduate Studies of the University of Lethbridge in Partial Fulfilment of the Requirements for the Degree MASTER OF EDUCATION Faculty of Education University of Lethbridge. [Archivo PDF] <https://core.ac.uk/download/pdf/199667462.pdf>
- Constable, R. (2016). The role of the school social worker. In C. Rippey Massat, M. S. Kelly, y R. Constable (Eds.), *School social work: Practice, policy, and research*, 3-24. Lyceum Books.
- Contreras, V. (1959) *El servicio social en la enseñanza media Virginia*. [Tesis para optar al título de asistente social, Escuela de Trabajo Social, Pontificia Universidad Católica de Chile].
- Franklin, C., Kim, J. S. y Tripodi, S. J. (2009). A meta-analysis of published school social work practice studies. *Research on Social Work Practice*, 19(6), 667–677. <https://doi.org/10.1177/1049731508330224>
- Gagica, K. (2021). Assessment of perceptions of social work in school setting. *Vizione*, (37), 163-172.
- Gatica, F. (2015) *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* [Tesis para optar al grado de Magister en Gestión y Políticas Públicas, Universidad de Chile]. <https://repositorio.uchile.cl/handle/2250/133241>
- Gebauer, I. (1958) *Estudio social en la Escuela Industrial No. 1 Santiago* [Memoria para optar al título de asistente social, Escuela de Trabajo Social, Pontificia Universidad Católica de Chile].
- Iglesias, E. y Ortuño, E. (2018). Trabajo Social y mediación para la convivencia y el bienestar escolar. *Cuadernos de Trabajo Social*. 31(2), 381-392.
- Jimerson, S., Burns, M. y Van Der Heyden, A. (2007). *Handbook of Response to Intervention The Science and Practice of Multi-Tiered Systems of Support*. Second Edition. Springer.

- Kelly, M., Cosner, S., Frey, A., Alvarez, M., Shaffer, G. y O'Brien, K. (2010). The State of School Social Work: Findings from the National School Social Work Survey. *School Mental Health*. Springer, DOI 10.1007/s12310-010-9034-5
- Levad, A. (2011). *Restorative Justice: Theories and Practices of Moral Imagination*. LFB Scholarly Publishing LLC.
- Li, S. y Yu, H. (2008). An Analysis of the Localization of School Social Work in the Chinese Mainland: Comparison among Three Patterns in Operation. *International Education Studies*, 1(4), 83-85. Disponible en: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1065448.pdf>
- López, N. (1955). *El aporte del servicio social al problema del repentente* [Memoria para optar al título de asistente social, Escuela de Trabajo Social, Pontificia Universidad Católica de Chile].
- Lustick, H. (2017). Restorative Justice” or Restoring Order? Restorative School Discipline Practices in Urban Public Schools. *Urban education Sage Journals*, 56(8). Doi: <https://doi-org.pucdechile.idm.oclc.org/10.1177/004208591774172>
- Ministerio de Educación. (2017). Orientaciones para la conformación y funcionamiento de los equipos de Convivencia Escolar en la escuela/ liceo. Disponible en: <https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2017/04/convivencia-escolar.pdf>
- Montero, M. (1959) *Algunos problemas del escolar primario* [Tesis para optar al título de asistente social, Escuela de Trabajo Social, Pontificia Universidad Católica de Chile].
- Moro, M. (1947) *Orientación profesional del escolar primario* [Memoria para optar al título de visitadora social Escuela Elvira Matte de Cruchaga].
- Navarro, E. (1958) *Educación de niños ciegos* [Memoria para optar título de asistente social, Escuela de Trabajo Social, Pontificia Universidad Católica de Chile].
- Newsome, W., Anderson-Butcher, D., Hall, L. y Huffer, J. (2008). The Impact of School Social Work Services on Student Absenteeism and Risk Factors Related to School Truancy. *School Social Work Journal*, 32(2), 1-38.

- Payne, A. y Welch, K. (2013). Restorative Justice in Schools: The Influence of Race on Restorative Discipline. *Youth & Society*, 47(4) <https://doi.org/10.1177/0044118X12473125>
- Peterson, A. (2017). *Compassion and Education Cultivating Compassionate Children, Schools and Communities*. Palgrave MacMillan London
- Razer, M. y Friedman, V. (2017). From Exclusion to Excellence: Building Restorative Relationships to Create Inclusive Schools. Sense publishers. Disponible en <https://link.springer.com/book/10.1007/978-94-6300-488-6>
- Razeto, A. (2016). El involucramiento de las familias en la educación de los niños: Cuatro reflexiones para fortalecer la relación entre familias y escuelas. *Páginas de Educación*, 9(2), 184-201. Recuperado en 26 de septiembre de 2022, de http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S168874682016000200007&lng=es&tlng=es
- Santana, A. y Reininger, T. (2017). El involucramiento familiar en el marco de la relación Familia-Escuela. Un análisis desde el Equipo de Gestión Escolar en una Escuela Municipal chilena. *Comunitania: International Journal of Social Work and Social Sciences*, (14), 55-73. 017. DOI: <http://dx.doi.org/10.5944/comunitania.14.4>
- Saracostti, M., Santana, A y Lara, L. (2019). *La relación entre familias y escuelas en Chile Aprendizajes desde la política educativa, la investigación y la intervención socioeducativa*. Ril Editores. Disponible en: <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/17258>
- Sateler, M. (1946). *El servicio social frente al problema educacional del obrero agrícola* [Memoria para optar al título de visitadora social Escuela Elvira Matte de Cruchaga].
- Silva, M. (1953). *Sociedad Escuelas Católicas de Santo Tomás de Aquino* [Memoria para optar al título de visitadora Social, Escuela de Trabajo Social, Pontificia Universidad Católica de Chile].
- Tapia, E. (1958). *Orientación Profesional de la estudiante de la escuela primaria* [Memoria para optar al título de asistente social, Escuela de Trabajo Social, Pontificia Universidad Católica de Chile].

- Troncoso, M. (1956). *Educación Rural en Chile* [Tesis de prueba para optar al título de asistentes sociales, Escuela de Trabajo Social, Pontificia Universidad Católica de Chile].
- Unicef. (2020). Social service workers in schools: their role in addressing violence against children and other child protection concerns. Technical note. Disponible en: <https://www.unicef.org/media/117456/file/SSW%20in%20Schools%20Technical%20Note.pdf>
- Veloso, C. (1946). *Ausentismo Escolar* [Memoria para optar al título de visitadora social Escuela Elvira Matte de Cruchaga].
- Villalobos, C. (2015). El rol de la intervención social en el sistema escolar chileno. Una reflexión del aporte del Trabajo Social a una educación integral e inclusiva en el marco de la reforma. *Intervención*. Núm. 4: Repensar la intervención social hoy: El desafío de la transformación social. p. 54-60. DOI: <https://doi.org/10.53689/int.v1i4.24>
- Walkley, M. y Cox, T (2013). Building Trauma-Informed Schools and Communities. *Children & Schools*, 35(2),123-126.
- Winfrey, D. y Coble, B. (2015). School Social Workers as Response to Intervention Change Champions. *Advances in Social Work*, 16(2), 276-291, DOI: 10.18060/16428.
- Wolpow, R., Johnson, M., Hertel, R. y Kincaid, S. (2016). The Heart of Learning and Teaching: Compassion, Resiliency, and Academic Success. <https://www.k12.wa.us/sites/default/files/public/compassionateschools/pubdocs/theheartoflearningandteaching.pdf>
- Zamorano, L. (1935) *El servicio social escolar* [Memoria para optar al título de visitadora social. Escuela de servicio social Elvira Matte de Cruchaga].