

Intervención social en contextos de Educación para personas Jóvenes y Adultas: Trabajadores sociales que se desempeñan en la modalidad regular en Santiago de Chile.

Social Intervention in Youth and Adult Education Contexts: Social Workers Working on
Regular Youth and Adult Education Modality in Santiago de Chile.

Constanza Burgos Santos*

Resumen: Este artículo busca comprender cómo entienden y qué sentido asignan trabajadores sociales que se desempeñan en Educación para Personas Jóvenes y Adultas (EPJA) en modalidad regular en Chile su experiencia de intervención profesional en dicho campo. Desde una aproximación cualitativa, se aplicaron seis entrevistas semiestructuradas a trabajadores(as) sociales de cinco comunas distintas de la Región Metropolitana. Los principales resultados dan cuenta de que los profesionales conciben la EPJA desde un enfoque por competencias principalmente asociado al desarrollo de habilidades instrumentales para la inserción laboral y, la aproximación profesional que establecen con los actores de las comunidades, respondería a una concepción desde las carencias, permeado por condiciones laborales adversas que impiden desarrollar a cabalidad sus intereses profesionales. A partir de lo anterior, se concluye que el sentido que asignan los/as profesionales a la intervención social en este contexto y las oportunidades de desarrollo que allí encuentran, en diversas ocasiones queda sujeta a las condiciones laborales o lineamientos internos que se presentan en los establecimientos educativos, los que empujan respuestas reactivas, con escasa planificación, mientras se debaten por mantener al centro los intereses y necesidades de los y las estudiantes.

Palabras clave: Trabajo Social, Intervención Social, Educación, Personas Jóvenes y Adultas.

Abstract: The purpose of this article is to comprehend how social workers working in regular Youth and Adult Education (Y&AE) in Chile understand and what meaning they assign to their experience of professional intervention in this field. From a qualitative approach, six semi-structured interviews were applied to social workers from five different communes of the Metropolitan Region. The main results show that professionals seem to conceive Y&AE from a competency-based approach mainly associated with the development of instrumental skills for labor market insertion and that the professional relationship they establish with community actors responds to a deficiency-based approach, permeated by adverse working conditions that prevent them from fully developing their professional interests. From the above, it is concluded that the meaning that professionals assign to social intervention in this context and the development opportunities they find there, in several occasions is subject to the working

* Magíster en Trabajo Social, Pontificia Universidad Católica de Chile. Diplomada en Psicología Educacional, Universidad de Chile. Trabajadora Social, Licenciada en Trabajo Social, Pontificia Universidad Católica de Chile. Analista de Estudios en Fundación Súmate. ciburgossantos@gmail.com

conditions that occur in educational establishments, which many times are limited to the limited time available and/or to specific internal work guidelines, which pushes reactive responses or with little planning while the interests and needs of the students are at the center of the debate.

Keywords: Social Work, Social Intervention, Education, Youth and Adults.

Recibido: 5 junio 2021 Aceptado: 7 julio 2021

Introducción

De acuerdo a lo planteado por el Ministerio de Educación en Chile (2016), la Educación para Personas Jóvenes y Adultas (EPJA) es la encargada de coordinar las distintas modalidades de estudio a través de las cuales se entregan servicios educativos a personas que requieran comenzar, continuar, validar, reconocer o certificar estudios básicos o medios en el marco de la educación a lo largo de toda la vida, a través de las modalidades regular y flexible. Históricamente, la EPJA ha sido uno de los nichos que menor interés ha despertado en las distintas disciplinas (CEAAL, 2018) y donde en los últimos años se han desempeñado profesionales de las ciencias sociales, entre ellos, trabajadores(as) sociales, quienes, por tanto, tienen algo que decir.

En este contexto, el presente artículo se propone profundizar en las posibilidades que desde la Intervención Social del Trabajo Social se visualizan como caminos de acción, cuestionándose ¿qué sentido asignan los y las Trabajadoras Sociales que se desempeñan en Educación para Personas Jóvenes y Adultas en Chile en modalidad regular a su experiencia de intervención? Para ello, la primera sección del artículo contextualiza los cambios y comprensiones que ha tenido la Educación de Adultos, los sujetos que son parte de la modalidad y las posibilidades actuales en torno a la intervención social en el campo.

Para profundizar en dicho contexto, un siguiente apartado presenta la metodología de trabajo utilizada para el levantamiento de información junto a sus principales propósitos, para dar paso a continuación a los resultados en torno a los objetivos propuestos y, finalmente, a las conclusiones.

Comprensiones en torno a la Educación para Personas Jóvenes y Adultas

Sobre Educación para Personas Jóvenes y Adultas en el ámbito internacional, se han desarrollado diversos estudios que permiten comprender de qué se habla al referir sobre ella. Algunos clásicos (Verner y Booth, 1971; UNESCO/UNICEF, 1994) han comprendido la utilización de dicha expresión como aquella que es utilizada para designar todas las actividades educativas destinadas especialmente a personas adultas (aprendizaje en distintos ambientes). Sin embargo, la educación de adultos es un concepto muy amplio que engloba contextos y objetivos educativos variados (procesos de alfabetización, educación compensatoria, educación superior y lo que puede denominarse educación para el desarrollo).

A nivel general, existen dos grandes tipos de educación de adultos: la educación compensatoria y la educación para el desarrollo. La educación compensatoria es aquella que busca compensar la falta de estudios en adultos que no han podido ingresar a la escuela o completar su currículum y que se

encuentran necesitados de ciertas destrezas y habilidades cognitivas básicas (Undurraga, 2004). También ha sido comprendida como la posibilidad de completar y adquirir nuevos conocimientos y competencias o certificar y acreditar saberes y competencias adquiridos en otros contextos, en el marco de la educación permanente (Undurraga, 2004; Acín, 2013). Por su parte, la educación para el desarrollo refiere a aquellas experiencias educativas en las cuales se busca adquirir destrezas o habilidades para mejorar la calidad de vida (Acín, 2013). El presente estudio aborda el fenómeno de la EPJA desde el tipo de educación compensatoria.

Sobre ella, existe cierto consenso en cuanto a algunas de sus características asociadas esencialmente a la “escasa visibilidad gubernamental; una gran cantidad de discursos académicos sobre la EPJA sin experiencias; y una gran concentración de recursos y proyectos en políticas compensatorias” (CREFAL, 2013, p.13). Problemáticas que son discutidas principalmente por las CONFINTEA, las que constituyen el ámbito más influyente a nivel internacional para este tipo de educación. Las CONFINTEA se reconocen como el foro de debate y de definición de las grandes directrices y políticas globales para los periodos entre una conferencia y la siguiente (Ireland y Spezia, 2014).

La literatura sobre Educación de Adultos apunta inicialmente a comprender qué se entiende por adulto para comprender el concepto general de este tipo de educación, puesto que ello determinaría cómo se plantean las acciones para su desarrollo (Merriam y Brockett, 2007; Espinoza, 2013; Espinoza et al, 2014; CEAAL, 2016), sin embargo, no existe acuerdo en dicha definición y ello estaría regido según la sociedad en particular que pretenda abordar la temática.

A nivel nacional, formalmente, la EPJA se comprende como la modalidad educativa dirigida a jóvenes y adultos que desean iniciar o completar estudios de acuerdo con las bases curriculares específicas que se determinen en conformidad con la Ley General de Educación Nro. 20.370. Contempla a jóvenes y adultos de quince años y más, sin escolaridad o con escolaridad básica o media incompleta y económicamente deprivados para sus programas de Educación Fundamental de Adultos (EFA) y de Educación Técnica Elemental de Adultos (ETEA), a partir de los cuales se busca desarrollar habilidades y destrezas elementales y que adquieran conocimientos técnicos básicos tendientes a facilitar su propia realización e integración social y a mejorar sus oportunidades de reinserción laboral a través de la nivelación de estudios (Ministerio de Educación, 2017).

El sujeto en la Educación de Personas Jóvenes y Adultas

La EPJA en Chile reconoce la presencia de un tipo particular de sujeto adulto quienes han sido rezagados de la escolaridad formal, con «escolaridad interrumpida» y que tienden a vincularse con situaciones particularmente sensibles que suelen ser vividas en términos de fracaso personal y estar asociadas a situaciones personales, familiares o sociales de mayor vulnerabilidad (Espinoza et al, 2014); carecen de redes sociales significativas y, en general, han sido participantes de un modelo de formación precario (Sepúlveda, 2004). Quienes también han mostrado dificultades de adaptación a los cambios y modificaciones actualmente exigidos (Campero, 2015). Una de sus principales características ha sido su complejidad, además, se observa que la re-escolarización no ha constituido una prioridad para los gobiernos, despiertan escaso interés académico y los programas respectivos suelen ser diseñados sobre la base de las concepciones basadas más en preconceptos que en un conocimiento cabal del grupo social al que van enfocados, justificándose la mayoría de las veces sobre la base de datos demográficos duros (Espinoza et al., 2014).

Las matrículas en EPJA año a año bordean los 130.000 estudiantes en las tres modalidades: flexible, regular y proyectos de reinserción; siendo la proporción de Enseñanza Media siempre superior a la de Enseñanza Básica (119.358 y 17.491 respectivamente) (Dipres, 2016). La mayor cantidad de estudiantes se encuentra en la Región Metropolitana con 51.013 estudiantes, seguido de V y VIII regiones con 17.058 y 13.489 estudiantes respectivamente (Dipres, 2016). Por su parte, las regiones que menor cantidad de estudiantes poseen corresponden a la XI y XII con 1.457 y 1.292 estudiantes respectivamente (Dipres, 2016)¹. En cuanto a la distribución de las edades, ésta se concentra entre los 14 y 18 años con un 45,6% mientras solo el 2,4% posee 51 años y más (siendo un 57% hombres y un 43% mujeres), característica que en las últimas décadas ha variado, ya que anteriormente la población de 51 años era quienes abarcaban un mayor número de integrantes en EPJA (Acuña et al., 1990; CASEN, 2015; Dipres, 2016).

En la actualidad son tres las modalidades de regularización de estudios o de «segunda oportunidad» que atienden a jóvenes y adultos que por diversas circunstancias no finalizaron la educación primaria o secundaria: Modalidad «regular», Modalidad «flexible», y los proyectos de reinserción (Mineduc, 2012). Dentro de estas modalidades, en la actualidad se observa un gran número de estudios asociados a la coexistencia y relación entre estudiantes-docentes en su vínculo pedagógico dentro de las escuelas (Gutiérrez-Vásquez, 2007; Corvalán, 2008; Townsend, 2008; Moreno, 2010; Campero, 2015 y Catelli, 2016), sin embargo, dicho vínculo no dialoga a cabalidad con las características psicosociales de los sujetos que conforman este ámbito de la educación. Quienes, por el contrario, si lo hacen, son los profesionales de las Ciencias Sociales (Gatica, 2015) y que hace algunos años se han integrado al espacio educativo, la que se hizo efectiva y oficial en Chile el año 2008, dada la promulgación de la Ley 20.248 de Subvención Escolar Preferencial (Gatica, 2015; Razeto, 2016) y radica, esencialmente, en la necesidad de abordar las problemáticas psicosociales que los y las estudiantes presentan y que no se consideran desde lo estrictamente pedagógico, buscando favorecer su desarrollo integral (Roselló, 2009 en Concha, 2012).

En este punto es donde el Trabajo Social cobra relevancia en el ámbito de la Educación de Adultos, ya que luego de incorporada la Ley de Subvención Escolar preferencial – que adiciona nuevos recursos a las escuelas y permite considerarlos como profesionales idóneos –, acrecienta la presencia de los trabajadores sociales contratados en escuelas (Razeto, 2018) y vuelve necesario y relevante discutir las prácticas y concepciones que desde los profesionales de la disciplina se planteen.

Posibilidades de intervención en el campo de la EPJA desde el Trabajo Social

La incidencia del Trabajo Social en el ámbito escolar posee referencias internacionales y nacionales, las que están relacionadas, principalmente, con hacer de puente entre el ámbito escolar, familiar y el social, aportando según el proyecto educativo institucional elementos de conocimiento de sus alumnos y del entorno sociofamiliar, es decir, desde la necesidad de una perspectiva globalizadora, que tenga en cuenta todos los factores y elementos que interactúan en el proceso educativo, tanto en el sistema escolar como en su relación con otros sistemas e instituciones (Glasgow e Easton, 1983; González et al., 1993; Franklin, Klim & Tripodi, 2009; Concha, 2012; Villalobos, 2015). En este contexto, el proceso de intervención social implementado por trabajadores sociales en el ámbito educativo se ha caracterizado, esencialmente, por ayudar en la coordinación de los actores educativos, generar procesos

¹ El estudio fue realizado previo a la pandemia por lo que las cifras presentadas no consideran las variaciones que el contexto sanitario pueda haber implicado en la exclusión escolar. Se sugiere tener en consideración el contexto de aplicación del estudio al revisar el análisis de los resultados.

de apoyo a los estudiantes en su aprendizaje, potenciar la cimentación de entornos académicos positivos y equitativos y promover el desarrollo de apoyos sociales, psicológicos, biológicos y mentales de los estudiantes y sus familias (Villalobos, 2015), en el entendido de que el resultado de la educación no solo depende de la institución educativa, sino que también de estudiantes, familias, profesores, comunidad, vecindario, medios de comunicación, políticas de Estado y de la sociedad con sus diferentes organizaciones (Choque Larrauri, 2009).

En Chile, los trabajadores sociales se han incorporado a trabajar en los establecimientos educacionales y han asumido un importante rol en la relación con las familias de los estudiantes (Razeto, 2016), sin embargo, no están reguladas las condiciones de formación especializada que este tipo de profesionales debiera demostrar para trabajar en problemáticas sociales de alta complejidad, que a menudo se presentan en escuelas socialmente vulnerables. Tampoco existe una tipificación de los roles y funciones a realizar, ni menos una evaluación de la efectividad de sus prácticas (Razeto, 2016, p. 21).

Pese a que desde hace años se han generado estudios en torno al quehacer del Trabajo Social en el campo educativo (Arévalo, 2013; Becker y Cubillos, 1993, Cruz y Díaz, 1969; Feliu y Kolbach, 1974; Fernández, 1945; Labra, 1985; López, 1955; Zamorano, 1935), solo desde la promulgación de la Ley de Subvención Escolar Preferencial en 2008 ha proliferado y se ha hecho más explícita la incorporación de los/as profesionales en las escuelas (Razeto, 2018). Pese a ello, la profundidad de los estudios desde la disciplina en el ámbito de la Educación de Adultos es escasa, lo que genera la persistencia en la fragmentación entre lo que la profesión es capaz de hacer y el desconocimiento de las características de la intervención social en el área, limitando el diálogo posible y, con ello, las oportunidades para los y las estudiantes.

Teniendo en cuenta lo anterior, la pregunta que ha orientado este estudio fue ¿qué sentido asignan a su experiencia de intervención profesional los y las trabajadoras sociales que se desempeñan en Educación para Personas Jóvenes y Adultas en modalidad regular en la Región Metropolitana?

Los objetivos propuestos buscaron i) Describir la conceptualización que tienen Trabajadoras/es Sociales que trabajan en instituciones de Educación para Personas Jóvenes y Adultas respecto de este tipo de formación en modalidad regular; ii) Describir la relación profesional que establecen Trabajadoras/es Sociales que se desempeñan en Educación para Personas Jóvenes y Adultas en modalidad regular con los usuarios; iii) Identificar la concepción de sujeto de intervención que tienen Trabajadoras/es Sociales que se desempeñan en Educación para Personas Jóvenes y Adultas en modalidad regular; iv) Caracterizar las aproximaciones metodológicas y perspectivas conceptuales que consideran Trabajadoras/es Sociales que se desempeñan en Educación para Personas Jóvenes y Adultas en su intervención profesional y, v) Identificar la percepción del aporte que Trabajadoras/es Sociales que se desempeñan en Educación para Personas Jóvenes y Adultas en modalidad regular realizan a partir de su intervención profesional en este campo.

Metodología

La metodología utilizada en el estudio se posiciona desde el paradigma interpretativo (enfoque cualitativo) de tipo exploratorio-descriptivo, donde el principio explicativo es la subjetividad/sujetos y lo real responde a lo comprendido e interpretado por los y las trabajadoras sociales (Mieles et al, 2012).

La fuente de información utilizada fue primaria, correspondiente a trabajadores/as sociales que se desempeñaban en Liceos de Educación de Adulta en la Región Metropolitana. Inicialmente, se

contempló que los participantes fueran contactados mediante el tipo de muestreo bola de nieve, sin embargo, solo dos participantes pudieron contactarse por referencia, lo que generó que el principal criterio utilizado fuera por accesibilidad, mediante llamados telefónicos y acercamiento presencial a los Liceos. Este ejercicio se realizó de manera directa en los establecimientos educacionales de adultos que sugerían en la descripción de su página web, blog, directorio de escuelas y/o liceos de adultos, la presencia de profesionales de las Ciencias Sociales.

Se contactaron vía teléfono y consulta presencial a aproximadamente 60 establecimientos de toda la Región Metropolitana, dentro de los cuales en 10 establecimientos había presencia de trabajadores(as) sociales. De ellos, solo en 5 colegios se obtuvo respuestas satisfactorias (interés en participar de la entrevista), uno de los cuales contaba con dos profesionales para distintas jornadas. De los 10 establecimientos en los que efectivamente se encontraban trabajadores(as) sociales, cuatro no quisieron participar. Dentro de sus argumentos expresaban, principalmente, la falta de tiempo por sobre carga laboral en sus espacios de trabajo, tardando en responder, pese a la insistencia, hasta treinta días. De acuerdo a lo anterior, el total de participantes incluidos en el estudio alcanzó un total de 6 entrevistados, pertenecientes a 5 comunas diferentes (ver tabla 1) de la Región Metropolitana, quienes firmaron un consentimiento informado que indicaba la voluntariedad de su participación.

Tabla 1
Caracterización de los establecimientos educativos.

E. Educ.	Dep.	Comuna	Total estudiantes	Promedio alumnos por curso	IVE Comunal 2019	Niveles de enseñanza	Puntajes Promedio PSU
L.L.G.C	Municipal	Estación Central	727	25	78,39%	Educación Básica sin oficios y Media H-C	400 – 449 (28,40%) de un total de 162.
L.M.M.A	Municipal	Santiago Centro	501	23	76,36%	Educación Básica sin oficios y Media H-C	350 – 399 (25,84%) 400 – 449 (25,84%) de un total de 89.
L.A.G.J	Servicio Local de Educación	Pudahuel	521	30	87,89%	Educación Básica Adultos Con Oficios – Educación media H.C y T.P	(H-C) 400 – 449 (28,57%) de un total de 42. (T.P) 400 – 449 (66,67%) de un total de 6.
L.H.A.A	Municipal	San Joaquín	841	32	85,24%	Educación Básica sin oficios y Media H-C	400 – 449 (31,58%) de un total de 19.
P.T.M	Municipal	Puente Alto	713	35	84,93%	Educación Básica, Media H-C	400 – 449 (23,90%) de un total de 205.

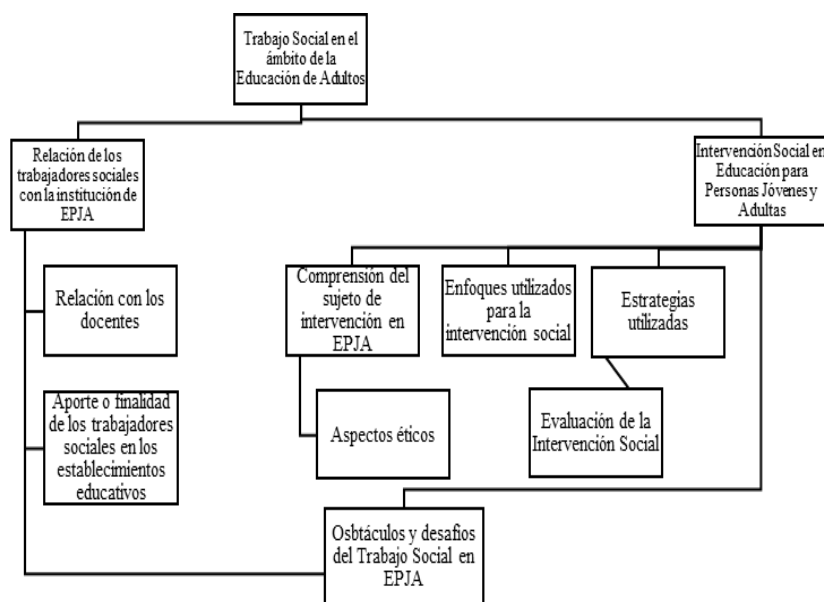
Dentro de los criterios de inclusión de los y las participantes, se consideró que efectivamente trabajaran en un Centro de Educación Integrada de Adultos, en modalidad regular y sin perjuicio de la jornada. Por su parte, los criterios de exclusión estuvieron asociados a profesionales que se desempeñaran en las modalidades de Educación de Adultos flexible o proyectos de alfabetización, pertenencia a una región distinta a la Metropolitana o que no hubiesen desarrollado procesos de intervención con los y las estudiantes de los establecimientos educativos.

El instrumento utilizado para recoger la información fue la entrevista semiestructurada (Canales, 2006), el que fue revisado y comentado por dos expertos metodólogos de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Sumado a la aplicación de una entrevista piloto a un profesional del área que permitió reconocer aquellos planteamientos o preguntas que estuviesen desalineadas con el objeto de estudio. La estructura de la entrevista consideró tres categorías: i) Concepción de la EPJA, ii) Rol de trabajadores sociales en la EPJA y iii) Intervención Social en EPJA, a partir de las cuáles se desglosaban subcategorías y preguntas acorde a cada una de ellas. Sin perjuicio de ello, dada la naturaleza de la entrevista semiestructurada, al aplicarla se consideró profundizar con nuevas preguntas en aquellos aspectos en los que las y los profesionales mostraban mayor interés o no habían desarrollado en profundidad. El análisis de la información se realizó mediante el análisis temático (Mieles et al, 2012).

Resultados y discusión

Las categorías trabajadas en el análisis y discusión de los resultados del estudio derivaron de los objetivos propuestos para el estudio, la propuesta temática planteada en el marco teórico y de los relatos de los y las propios participantes del estudio (ver figura 1).

Figura 1
Mapa de categorías y subcategorías.



1. Relación de los y las Trabajadores Sociales con la institución de Educación para Personas Jóvenes y Adultas

La primera dimensión responde a la conceptualización de la Educación para Personas Jóvenes y Adultas que realizan los y las trabajadores sociales, la que fue abordada en dos líneas distinguiendo entre conceptualización de Educación general y EPJA en particular. Para el caso de la concepción de educación de adultos, la literatura plantea que ésta dependerá de la comprensión de adulto que tenga la sociedad en específico donde se despliegue la EPJA, pues ello determinaría cómo se plantean las acciones para el desarrollo del adulto (Espinoza et al, 2011). En este caso, los participantes consideraron la educación de adultos, esencialmente, como una alternativa de segunda oportunidad, como una puerta para la libertad y herramienta para acceder a ciertas plataformas, relacionarse con otros, vivir en comunidad y respetarse mutuamente. Uno de los entrevistados lo expresa de la siguiente manera:

La educación es una puerta la libertad (...) te brinda herramientas para poder desarrollarte de otra forma, con otras capacidades, potenciar algunas capacidades o herramientas, es una puerta que te abre otras puertas y que te ayuda a diferenciarte en distintos ámbitos (E5).

En cuanto a la relación profesional que establecen los trabajadores sociales que se desempeñan en EPJA con los y las estudiantes, se aborda desde el enfoque ecológico de Bronfenbrenner (1987) ya que permite explicar la escuela en sus distintos niveles. Para este punto, los profesionales distinguen su relación con la institución (estudiantes, otros profesionales no docentes) y con los docentes.

Respecto a su relación con la institución, particularmente con los y las estudiantes, los y las profesionales manifiestan que su quehacer estaría orientado a brindarles herramientas que permitan aportar o contribuir en sus planes de vida, habilitando espacios de participación en el establecimiento educativo o gestionando diversas temáticas presentes en el establecimiento que involucren a los y las estudiantes. Buscando, además, dar cuenta a los propios docentes de una historia previa en el estudiante, más allá de las conductas observables, dada las categorizaciones que se realizan derivadas de dichas conductas. Uno de los entrevistados lo menciona de la siguiente manera:

Aportar con hacer de nexo del territorio del joven con el docente y que el docente pudiese entender, porque pareciera ser que el docente solamente se dedica a entregar los contenidos y no te preocupas del individuo... si viene con sueño, si es drogadicto, porque aquí los catalogan a todos los jóvenes, de drogadicto, de flojo, de delincuente (E2).

Además, los y las participantes manifiestan una falta de claridad respecto de los requerimientos de su quehacer en el contexto institucional, aspecto que se condice con lo planteado en el estudio de trabajadores sociales que se desempeñan en la educación regular realizado por Razeto en el año 2018, donde se refieren condiciones similares en otros contextos educativos.

Lo expresado anteriormente también se vincula a lo manifestado por los/as participantes respecto a la relación profesional que perciben con la institución y, frente a ello, el sentido que atribuyen a su trabajo. Éste se relaciona, principalmente, con entender por qué los estudiantes llegaron a ese tipo de educación dada una historia previa y con abordar como un desafío un área que, como se menciona anteriormente, ha sido poco explorada por la profesión.

En cuanto a la percepción que tienen docentes y otros profesionales del establecimiento sobre los/as trabajadores/as sociales en la institución, los/as entrevistados/as mencionaron que los otros profesionales aún se encuentran comprendiendo su quehacer dentro del área de Educación de Adultos, ya que desde la información que manejan, la figura de trabajador social en EPJA no existía, a diferencia de los trabajadores sociales en el sistema escolar formal, quienes en los últimos años, tras la promulgación de la Ley SEP, han aumentado sus contrataciones (Razeto, 2016). Por otro lado, pese a que recién se está comprendiendo su trabajo, manifiestan sentirse validados y visualizados como generadores de trabajo reconocido, sin embargo, ello habría requerido de un posicionamiento interno para cambiar la percepción de trabajadores/as sociales como profesionales ligados al asistencialismo o como implementadores de programas municipales. Uno de los entrevistados plantea:

Están comprendiendo mi quehacer, sobre todo los profesores porque me vinculo solo con profesores (...) los profes están recién comprendiendo mi trabajo bajo estos lineamientos y el quehacer, qué es lo que hace un trabajador social en el ámbito educacional porque tienen esa figura muy marcada del trabajador social como más asistencialista, que trabaja en programas o bajo el alero de la municipalidad (...) (E5).

En este sentido, continúa siendo un desafío individual la visibilización de la profesión en espacios que tradicionalmente no se había incorporado el Trabajo Social.

2. Intervención Social en Educación para Personas Jóvenes y Adultas

2.1 Comprensión del sujeto de intervención en EPJA

La concepción de sujeto de intervención que tienen los trabajadores sociales mencionan que dentro de las características que reconocen los participantes sobre los sujetos que asisten a la EPJA, identifican variaciones de edad entre jóvenes de quince años aproximadamente (menores de edad que requieren de un/a tutor) hasta adultos de sesenta y cinco años, donde la presencia de la familia no es obligatoria. Además, vinculan las características de los sujetos al sector donde se sitúe el establecimiento educativo dado por una comuna en específico y los lugares aledaños donde éstos residen, dando cuenta de elementos propios del territorio y la composición social de su comunidad.

Por su parte, el contexto de los sujetos estaría asociado a problemáticas de violencia intrafamiliar, drogodependencia, relación directa con programas de Sename, embarazo adolescente, deserción escolar, cumplimiento de condenas, inserción laboral temprana, etc., coincidiendo en que la mayoría pasó por casi todos los establecimientos municipales de su comuna o tenían problemas de aprendizaje escasamente abordados, para quedar excluido del sistema escolar finalmente e ingresar a un liceo de Educación de Adultos (Corrosa, López y Martín, 2013).

Los/as participantes mencionan diferentes tipos de sujetos a partir de las cuales podrían identificarse algunas tipologías que orienten la acción. Entre ellas se mencionan sujetos con carencias en el ámbito académico, con necesidades educativas especiales no detectadas o tratadas; sujetos que han sufrido maltrato de diverso tipo (contextos familiares, situaciones de vulneración de derechos) y, otros que, dado su contexto de desarrollo, han cometido actos delictivos o han tenido problemas con la justicia.

El estudio se propuso comprender al sujeto desde la perspectiva de Amartya Sen (1998; 2000) y Martha Nussbaum (2007), quienes plantean la idea de oportunidades sociales adecuadas para que los individuos puedan formar efectivamente su propio destino y ayudarse unos a otros, sin necesidad de ser

considerados receptores pasivos de los beneficios de programas de desarrollo. Sin embargo, los resultados parecieran proponer una comprensión desde la carencia de los sujetos, apuntando a subsanar por parte de los y las profesionales aquellas dificultades que no han podido resolver por su propia cuenta. Esta descripción pareciera desprenderse de las propias carencias a las que los sujetos se han visto expuestos a partir de sus contextos y declararse como una forma de comprensión del mismo y no, necesariamente, como una característica inherente a las y los estudiantes. Sobre ello, uno de los entrevistados declara:

Es gente que por problemas o por circunstancias de la vida que no pudieron terminar sus estudios, vienen a terminar sus estudios acá (...) es de todo en realidad, porque no solamente gente joven, te digo, adolescente i gente de veinte o treinta, hay también gente de treinta a cuarenta, cuarenta a cincuenta, es de todos los rangos en realidad pero es gente que igual viene con ganas de estudiar, de progresar, de desarrollarse, vienen con mucho ímpetu de terminar estudios, de seguir estudios, es gente que se proyecta en realidad, sin importar la edad porque hay gente que está en tercero básico que quiere ir a la universidad (E4).

Pese a ello, distinguir algunas tipologías de sujeto podría ayudar a definir acciones de intervención más especializadas, al considerar las características específicas de quien se busca atender.

2.2 Aproximaciones metodológicas y perspectivas conceptuales consideradas por los y las Trabajadoras Sociales en su Intervención Profesional en EPJA

Respecto a las aproximaciones metodológicas y perspectivas conceptuales que consideran los trabajadores sociales en su intervención profesional en EPJA, mencionan que para la intervención social propiamente tal sus tiempos son muy acotados y constantemente deben adecuarse al currículum de Educación de Adultos que se plantea desde el Ministerio de Educación (2017), el que no contempla horarios extraordinarios para la realización de actividades que no sean de índole académica. Sin embargo, dado el papel que en algunos casos desempeñan los trabajadores sociales como encargados de Convivencia Escolar, muchos de ellos/ellas tienen la posibilidad de sugerir intervenciones a nivel de cursos o establecimiento para que sean dialogadas en el equipo de gestión.

Además, los entrevistados reconocen la posibilidad de organizar la intervención en distintos niveles, dentro de los cuales se reconoce el socio-comunitario, grupal y el trabajo individual, orientado fundamentalmente a la atención de casos y el seguimiento permanente, sumado a la coordinación de redes internas (dentro del establecimiento), tales como Programas de Integración (PIE), trabajo con los cursos, contacto con los profesores jefes; y redes externas (dentro de la comuna), asociado a servicios de salud, direcciones de desarrollo social, direcciones de educación, etc., con quienes dialogan según la necesidad identificada.

En cuanto a los enfoques de intervención, mencionan que aquellos que utilicen variarán según dónde y en qué situación deban hacerlo. Entre los más mencionados se encontró el enfoque de derechos, el que asocian a la validación de otro en tanto ser humano; el enfoque comunitario, el que relacionan con el trabajo a nivel de establecimiento y/o con el trabajo con redes. También el enfoque intercultural, abordado especialmente en el trabajo con estudiantes migrantes; el enfoque de género, atribuido concretamente al trabajo con mujeres, lo que muestra una concepción parcelada de la perspectiva, y el enfoque ecológico sistémico con el que comprenden la escuela en distintos niveles, sin relacionarlo necesariamente a sus procesos de intervención.

En este contexto, las estrategias, técnicas y/o herramientas que mencionan utilizar los/as profesionales en sus intervenciones fueron reconocidas como pautas de registro correspondientes según la situación a abordar, realizada tanto a estudiantes como a apoderados – tutores – en el caso que corresponda (estudiantes menores de edad), visitas domiciliarias (también con pautas de registro); realización de informes sociales, encuestas, grupos focales, cuando se desea indagar en información específica de un tema que se desee desarrollar. La selección de una u otra técnica dependerá de la situación que tengan que abordar y el nivel que se desee intervenir. En este sentido, a nivel de estrategias, técnicas y/o herramientas no se reconocen grandes diferencias con el papel desempeñado por trabajadores/as sociales en el contexto de la educación regular (Razeto, 2018).

Respecto a la evaluación de la intervención realizada por los/as profesionales, reconocen que son escasas, principalmente por falta de tiempo. Identifican procesos de sistematización, entendida como la organización y revisión al final de un periodo de tiempo, la que es ejecutada como parte de los requerimientos institucionales de los que deben dar retroalimentación al equipo de gestión.

Dentro de las consideraciones éticas que tienen en cuenta, se encuentra la confidencialidad, el respeto al otro y el no involucramiento con los estudiantes bajo ningún término, en consideración de su condición de adultos. Sin embargo, dada la precariedad de los espacios, aspectos como la confidencialidad para el resguardo de la información, se tornan relativos, pues dependerá de la disponibilidad de espacios físicos que se disponga en el momento. En este sentido, la aplicación de las consideraciones éticas mencionadas por los/as participantes parecieran hacer referencia a situaciones que se manifiestan en lo cotidiano más que aun proceso previamente planificado de intervención que resguarde aspectos éticos. Esto se condice con los planteado por Congress (2002) y Pugh (2012) quienes mencionan que los/as trabajadores sociales no considerarían en sus intervenciones, de manera explícita y deliberada, la formación ética o modelo de razonamiento ético que apoyen la toma de decisiones de la práctica.

2.3 Percepción del aporte que realizan los y las Trabajadoras Sociales en EPJA

Como última dimensión se considera la percepción del aporte que los trabajadores sociales realizan de su trabajo en la EPJA. Éste se encontraría asociado al levantamiento de necesidades de la comunidad educativa a partir de diagnósticos específicos, y el trabajo posible de realizar a partir de la información que de allí se recoja. Entre las principales acciones identificadas, los/as profesionales distinguen la habilitación de su parte de procesos de socioeducación, organización y participación para los/as estudiantes. Procesos que tienen como marco los modelos de trabajo descritos anteriormente y que buscan incluir a toda la comunidad educativa y/o a las redes externas. Esto último con la finalidad de que las redes puedan ser un aporte en la solución de los requerimientos que los estudiantes declaren o sean observados por los/as profesionales.

Pese a lo anterior, si se tiene en consideración que en la región se manifiestan limitados logros educativos y analfabetismo, lo que refleja la relación entre el contexto educativo y el social, las nociones planteadas por los participantes, tienden a responder a los enfoques que en América Latina han predominado y que buscan asociar el desarrollo educativo con la generación de competencias que habiliten la integración efectiva de algunos sectores de la población a los circuitos productivos que sustentan el actual ciclo del capitalismo tecno-global (CEAAL, 2018). Uno de los entrevistados plantea lo siguiente:

A través de la educación y la organización de los jóvenes, queremos empoderarlos y desarrollar sus herramientas, o sea, y fortalezas, capacidades para que ellos puedan desenvolverse de la manera más efectiva en el contexto social actual (E5).

En esta distinción de su quehacer también se reconocen obstáculos y desafíos. Los principales obstáculos se encontrarían principalmente asociados a la inserción reciente de la profesión al ámbito de la educación en el país y, por lo mismo, la falta de validación de la misma en dicho espacio, la escasa comunicación entre los equipos y, en ocasiones, con los/as propios estudiantes dada la diferencia en el estilo de comunicación que estos utilizarían, sumado a la falta de recursos y sobrecarga laboral.

En cuanto a los desafíos, los profesionales mencionan, por una parte, la diferenciación del papel de la profesión en el campo respecto de otros profesionales de las Ciencias Sociales, donde se reconoce la integración del Trabajo Social en el desarrollo del campo educativo; sumado a la falta de consideración formal de su desempeño dentro de la modalidad de EPJA.

Además, mencionan la necesidad sentida de poder abordar adecuadamente su trabajo pese a las características de los sujetos que asisten a este tipo de educación; sumado al trabajo requerido con los territorios donde se encuentran emplazadas las comunidades educativas y la comunidad local donde se sitúa el establecimiento (Carrosa, López y Martín, 2013), aspecto que los interpela a ahondar en las nuevas particularidades de sus estudiantes como seres humanos partícipes de una comunidad específica (Carrosa, López y Martín, 2013), asociadas, por ejemplo, a la llegada de estudiantes extranjeros y la posibilidad de abrir canales de comunicación entre ellos, además del esfuerzo que reconocen tener que hacer por mantener a estudiantes adultos adheridos al sistema, es decir, realizan esfuerzos en torno a la adaptación de los estudiantes para que no se transformen nuevamente en excluidos del sistema educativo, la que se constituye como la principal razón de porqué han llegado a este tipo de educación (Espinoza et al, 2014).

Conclusiones

A partir de los resultados presentados es posible dar cuenta de la manera en que los y las Trabajadoras Sociales dan sentido a su intervención profesional en el campo de la Educación para Personas Jóvenes y Adultas en modalidad regular en Santiago, Chile. Se desprenden tres líneas claves:

Un primer lineamiento, se encuentra marcado por la concepción que los/as profesionales tienen sobre la Educación para Personas Jóvenes y Adultas y su aporte en este contexto.

La concepción de EPJA estuvo asociada principalmente a la idea de una “segunda oportunidad” con miras a la inserción laboral. Pareciera ser que dicha concepción estaría siendo pensada desde el enfoque por competencias instrumental y no desde aquel ligado a aspectos más cognoscitivos y situados del mismo que se encaminan a comprender la Educación de Adultos desde perspectivas sobre competencias entendidas como conocimientos, habilidades, actitudes y destrezas que movilicen a los sujetos para comprender, actuar y transformar un contexto.

Por su parte, el sentido que tiene para los/as trabajadores sociales su acción profesional en el campo de la EPJA pareciera verse permeado por lo estrictamente normativo, buscando lineamientos en ella que les indiquen cuál es su posición en el campo. Sin embargo, al no existir claridad de la normativa que orienta el quehacer de los trabajadores sociales en la Educación para Personas Jóvenes y Adultas y, escasamente, para otros niveles educativos, sus acciones se ven supeditadas a las indicaciones institucionales que deriven de los equipos directivos. Frente a esto, el ejercicio profesional desde la intervención social se realiza de acuerdo a los escasos tiempos disponibles, lo que impide una proyección clara de su desempeño que apunte más allá de lo solicitado. Sin perjuicio de lo anterior,

los/as profesionales buscan organizar la práctica a partir de los modelos que les son familiares, desafiando las alternativas que el espacio escolar les brinda.

Además, la complejidad descrita sobre el contexto pareciera ser determinante de las posibilidades que tienen de desplegar su potencial profesional. Las posibilidades de intervenir y/o levantar líneas de acción quedan condicionadas a los recursos humanos, financieros y de infraestructura de los que disponga el establecimiento educativo, los que la mayoría de las veces son muy limitados.

Teniendo en cuenta lo anterior, el sentido que los/as profesionales dan a su intervención social en establecimientos educativos de EPJA estaría en la línea de lo que los programas de mejoramiento educativo de los diferentes centros indiquen y aquellos que desde el nivel ministerial se entreguen. Al considerar esta perspectiva, el sentido que los/as profesionales asignan a la intervención social no se encontraría asociada necesariamente a la de un desarrollo profesional con proyecciones claras, sino más bien a uno asociado a un espacio donde se requiere responder a las demandas de estamentos superiores, bajo modalidades de trabajo en condiciones mínimas.

A lo anterior se suma la falta de reconocimiento de la profesión que identifican los/as profesionales tanto desde sus pares en los establecimientos educativos como desde los lineamientos de la política pública, lo que limitaría sus posibilidades de trabajo en el área al tener que validarse constantemente en el espacio escolar. En contraste, los/as profesionales se reconocen como capaces de brindar herramientas a los/as estudiantes que permitan contribuir a sus planes de vida, la habilitación de espacios de participación y la gestión de diversas temáticas presentes en el establecimiento. Aspectos que, bajo la normativa y posibilidades actuales, aún quedan en deuda para el desarrollo profesional del trabajo social en el ámbito educativo.

El segundo lineamiento da cuenta de que la comprensión que los/as trabajadores sociales poseen de los sujetos en EPJA se manifiesta desde las descripciones que realizan de sus acciones. Allí se distingue, por un lado, una aparente perspectiva de sujeto carente, rodeado de condiciones de vulnerabilidad y, por otro, la declaración de alternativas de intervención desde el enfoque de derechos y la perspectiva de las capacidades como marco orientador de la práctica. Esto permite distinguir una tensión a nivel teórico-práctico entre la percepción de sujeto de intervención y la conceptualización de la acción desde enfoques que valoran las potencialidades del mismo sujeto.

Lo anterior se relaciona con el tercer y último lineamiento, al reconocer en el estudio que las intervenciones sociales que llevan a cabo los/as profesionales insertos en liceos EPJA se caracterizan por la manifestación de un débil reconocimiento de enfoques conceptuales y/o teóricos que impiden distinguir con claridad desde dónde estarían pensando sus procesos de intervención. Pese a ello, los/as profesionales han conseguido armar estructuras de trabajo que les permiten responder a los requerimientos que les son solicitados, siguiendo la lógica de respuesta a la normativa y la de habilitarse espacios en un campo del que escasamente se cuenta con experiencias con las que poder orientarse.

Referencias

- Acuña, E.; Balcázar, B.; Barra, J.; Bascuñán, S.; Córdova, M. y Figueroa, A (1990). *Desarrollo histórico de la Educación del Adultos en Chile*. Universidad Austral, Valdivia, Chile.
- Aguayo Cuevas, C. (2011). *El Trabajo Social y la acción social: Entramados epistémicos y éticos de la creación profesional*. Universidad Andrés Bello, Santiago, Chile.

- Arévalo, Miguel (2013). *La intervención social de las duplas psicosociales en contexto escolar para la vinculación familia-escuela*. Memoria de título de Asistente Social, Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Aylwin, Nidia y Solar, María Olga (2002). *Trabajo Social Familiar*. Ediciones Universidad Católica de Chile, Santiago.
- Campero, C. (2015). *Y ahora ¿dónde estamos? Una aproximación a la formación de educadores y educadoras de personas jóvenes y adultas*. Revista Decisio, n° 42, pp. 3 – 11.
- Carreño, Lorena (2009). *Constructivismo y Educación*. Propuesta Educativa, nro. 32, pp. 112 – 113. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. Buenos Aires, Argentina.
- CASEN (2015). *Encuesta de Caracterización Socioeconómica*. Observatorio Social, Ministerio de Desarrollo Social, Chile.
- Catelli Jr., Roberto (2017). *Los exámenes nacionales de certificación para jóvenes y adultos en el contexto de las políticas públicas de educación en Brasil, Chile, México*. Revista Interamericana de Educación de Adultos. Año 39, nro. 1, enero-junio.
- CEAAL (2017). “Procurando acelerar el paso” en *Informe regional Educación de Personas Jóvenes y Adultas, América Latina y el Caribe*. Lima, Perú.
- CEAAL (2018). *Pronunciamento sobre la Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA) en el marco de la II Reunión Regional de Ministros de Educación de América Latina y El Caribe*. Cochabamba, Bolivia.
- Choque Larrauri, Raúl (2009). *Ecosistema educativo y fracaso escolar*. Revista Iberoamericana de Educación, nro. 49/4, Mayo. Editorial de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).
- Concha Toro, Marcela (2012). *Trabajo Social y Educación Formal e Informal: “Rol, perfil y espacio profesional el Trabajo Social en el ámbito educativo”*. Revista Cuaderno de Trabajo Social UTEM, Vol. 1, nro. 5. Santiago, Chile
- Corrosa, Norma; López, Edith y Monticelli, Juan Martín (2013). *El Trabajo Social en el área educativa. Desafíos y perspectivas*. Editorial Espacio, Buenos Aires, Argentina.
- Corvalán, Javier (2008). *Situación presente de la educación de personas jóvenes y adultas en Chile*. CREFAL, Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe. Pátzcuaro, México.
- CEAAL (2018). *Pronunciamento sobre la Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA) en el marco de la II Reunión Regional de Ministros de Educación de América Latina y El Caribe*. Cochabamba, Bolivia.
- CREFAL (2008-2016). *Una mirada latinoamericana desde la educación de adultos para la transformación educativa en el siglo XXI*. Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe.
- CREFAL (2013). *Hacia una EPJA transformadora en América Latina y el Caribe*. Pátzcuaro, Michoacán, México.
- Dipres (2016). *Informe final de evaluación Programa Educación para Personas Jóvenes y Adultas (EPJA)*. Subsecretaría de Educación, Ministerio de Educación, Chile.
- Espinoza, O., Castillo, D., González, L. y Santa Cruz, J. (2014). *Educación de Adultos e Inclusión Social en Chile*. Revista Psicoperspectivas, vol. 13, N° 3, pp. 69 – 81.
- Espinoza, O., Loyola, J., Castillo, D. y González, L. (2014). *La educación de adultos en Chile: Experiencias y expectativas de los estudiantes de la modalidad regular*. Revista Última Década, nro. 40, pp. 159 – 181.
- Ética en el Trabajo Social, Declaración de Principios (2004). *Código de Ética del Trabajo Social*. Federación Internacional de Trabajadores Sociales; Asociación Internacional de Escuelas de Trabajo Social
- Falla Ramírez, Uva (2016). *La intervención como forma de poder en el Trabajo Social*. Revista Tabula Rasa, nro. 24, págs. 349-368, enero-junio. Bogotá, Colombia.
- Foro Nacional Educación de Calidad para todos (2009). “*Propuestas para fortalecer las políticas educativas dirigidas a jóvenes y adultos en Chile*”.

- García-Longoria, M. (2016). *Propuestas de evaluación de la Intervención del Trabajo Social en el nivel microsocioal*. Universidad de Murcia, España.
- Gatica, Francisco (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 de Magíster, Universidad de Chile.
- Glasgow Winters, Wendy & Easton, Freda (1983). *The Practices of Social Works in Schools*. The Free Press, USA.
- González, Eugenio; González Alonso, María Jesús; González, M.J (1993). *El Trabajador Social en los servicios de apoyo a la educación*. Siglo XXI de España Editores, S.A. Madrid.
- Gutiérrez-Vásquez, J.M (2007). *Educación de adultos: ¿Competencias para la vida o para el trabajo?* Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe, Pátzcuaro, México.
- Ireland, Timothy y Spezia, Carlos (2014). *La educación de adultos en retrospectiva, 60 años de CONFINTEA*. Brasilia, UNESCO.
- Legault, Alain (s/f). *¿Una enseñanza universitaria basada en competencias? ¿Por qué? ¿Cómo?*. Universidad de Montreal, Canadá.
- Longás, Jordi; Civís, Mireia; Riera, Jordi; Fontanet, Annabell; Longás, Eduard, & Andrés, Tomás (2008). *Escuela, educación y territorio. La organización en red local como estructura innovadora de atención a las necesidades socioeducativas de una comunidad*. Pedagogía Social. Revista interuniversitaria, neo. 15, marzo, pp. 137 – 151. Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social. Sevilla, España.
- Merriam, S.B. y Brockett, R. G (2007). *The profession and practice of adult education: An introduction*. San Francisco: John Wiley and Sons.
- Ministerio de Educación (2012). *Decreto 332*. Santiago, Chile
- Ministerio de Educación (2016). *Educación de Personas Jóvenes y Adultas*, Chile.
- Ministerio de Educación (2017). “Propuesta de bases curriculares para la Educación de Personas Jóvenes y Adultas” en *Documento base para el proceso de consulta pública*. Unidad de Currículum y Evaluación y Coordinación Nacional de Educación de Personas Jóvenes y Adultas. Santiago, Chile.
- Morales Aguilera, Francisco Javier (2011). *Educación de Adultos en Chile. Alcances y Perspectivas*. Paulo Freire, Revista de Pedagogía Crítica, año 10, nro. 10, diciembre.
- Moreno, S. (2010). *Educación para adultos*. Universidad Militar Nueva Granada. Bogotá, Colombia.
- Nussbaum, M. (2007). *Las fronteras de la justicia*. Buenos Aires: Paidós.
- Programa de Educación de Adultos (EDA (EFA-ETEA)) (2016). Dirección de Presupuestos, Ministerio de Hacienda, Gobierno de Chile.
- Razeto Pavez, Alicia (2016). El involucramiento de las familias en la educación de los niños. Cuatro reflexiones para fortalecer la relación entre familias y escuelas. Revista Páginas de Educación, vol. 9, nro. 2.
- Razeto Pavez, Alicia (2018). De trabajadores sociales y visitas domiciliarias en el sistema escolar chileno. Revista Katál, Florianópolis, vol. 21, nro. 2, págs. 396 – 405, mayo-agosto.
- Sen, Amartya (1998). *Capital Humano y Capacidad Humana*. Cuadernos de Economía, nro. 29.
- Sen, Amartya (2000). *El desarrollo como libertad*. Gaceta Ecológica, núm. 55, pp. 14 – 20. Secretaría de Medio Ambiente y Recursos Naturales. Distrito Federal, México.
- Sepúlveda, Leandro (2004). Volver a intentarlo: Proyecto educativo-laboral de jóvenes adultos sociales. Última década N° 21, CIDPA Valparaíso, diciembre, pp. 51 – 79.
- Szekely, R. (2006). *Adult Education in Finland*. Convergence, N° 39.
- Townsend, R. (2008). *Adult Education, social inclusion and cultural diversity in regional communities*. Australian Journal of Adult Learning, vol. 48, nro. 1
- Undurraga Infante, C. (2004). *¿Cómo aprenden los adultos? Una mirada psicoeducativa*. Ediciones Universidad Católica, Santiago, Chile.
- UNESCO/UNICEF (1994). *La educación de adultos en América Latina ante el próximo siglo*. Santiago, Chile.

UNESCO (1996). *Learning: A treasure within*. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century. Paris, France.

UNESCO (2017). “El impacto del aprendizaje y la educación de adultos sobre la salud y el bienestar; el empleo y el mercado de trabajo, y la vida social, cívica y comunitaria” en *Tercer informe mundial sobre el aprendizaje y la educación de adultos*. Institute for Lifelong Learning. Hamburgo, Alemania.

Villalobos, Cristóbal (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*. Revista Intervención, Universidad Alberto Hurtado. Nro. 4, pp. 56 – 62.

Viscarret Garro, Juan Jesús (2007). *Modelos de intervención en Trabajo Social*. Alianza Editorial.