

## Aportes de la intervención del Trabajo Social para evitar la deserción escolar desde las experiencias de los profesionales durante la emergencia sociosanitaria en la Provincia de Concepción, Chile

Contributions of Social Work intervention to prevent school dropout from the experiences of professionals during the socio-sanitary emergency in the Province of Concepción, Chile.

Scarlett Paredes Fernández\*  
Carla Vidal Figueroa\*\*

**Resumen:** La presente investigación fue realizada con el objetivo de analizar la intervención del Trabajo Social dirigida a evitar la deserción escolar en programas de retención estudiantil. La metodología empleada parte de un estudio cualitativo, de carácter fenomenográfico y descriptivo, en donde se realizaron entrevistas semi estructuradas personales, en modalidad online y presencial a Trabajadores Sociales que se encontraban ejerciendo profesionalmente durante el año 2021 en establecimientos secundarios públicos en zonas urbanas y rurales, para indagar en sus experiencias laborales en el contexto de crisis de emergencia sociosanitaria.

**Palabras claves:** trabajadores sociales, experiencias, intervención social, deserción escolar, emergencia sociosanitaria

**Abstract:** This research was conducted with the objective of analyzing the intervention of Social Work aimed at preventing school dropout in student retention programs. The methodology used is based on a qualitative, phenomenographic and descriptive study, where semi-structured personal interviews were conducted in online and face-to-face mode to Social Workers who were practicing professionally during the year 2021 in public secondary schools in urban and rural areas, to inquire into their work experiences in the context of socio-sanitary emergency crisis.

---

\* Chilena, Trabajadora Social, Magister en Trabajo Social y Políticas Sociales en Universidad de Concepción. Diplomado en Liderazgo Social, Diplomado en Promoción de una Convivencia libre de violencia (Escuela, Familia, Trabajo). [sparedes2016@udec.cl](mailto:sparedes2016@udec.cl)

\*\* Chilena, Asistente Social Universidad de Concepción, Master en Bienestar Social, Universidad de Valencia (España), Doctorado en Ciencias Sociales, Universidad de Valencia (España). Docente Departamento de Trabajo Social, Universidad de Concepción. [carvidal@udec.cl](mailto:carvidal@udec.cl) <https://orcid.org/0000-0002-6471-135X>  
Este artículo se desprende de investigación Tesis de Magister en:  
<http://repositorio.udec.cl/jspui/handle/11594/11215>

**Keywords:** social workers, experiences, social intervention, school dropout, social and health emergency

**Recibido:** 14 de Septiembre de 2023 **Aceptado:** 12 de Enero de 2024

## Introducción

La educación en Chile se posiciona como uno de los derechos fundamentales para los niños, niñas y adolescentes de nuestro país, en donde, el Estado debe velar por el bienestar integral de cada uno de los estudiantes. Para garantizar este derecho, se ha legislado la obligatoriedad de doce años de formación escolar, culminando el ciclo educativo al finalizar la secundaria. Sin embargo, uno de los problemas sociales que ha permanecido a través del tiempo es la deserción escolar, entendida como la “interrupción de la trayectoria escolar.” (Cruz, 2016), que, de acuerdo con la CASEN (2017) un 3,6% de personas en calidad de estudiante desde los 6 a los 21 años no han completado el ciclo formativo obligatorio. Durante los dos años de confinamiento por la COVID-19, se proyectaba un aumento del porcentaje dado el escenario sociosanitario en que se encuentra viviendo gran parte del mundo, y dónde Chile no ha quedado exento, pronosticando que alrededor de trece mil estudiantes desertarán del sistema escolar durante este período (Eyzaguirre, Le Foulon y Salvatierra, 2020).

Según los datos publicados en la CASEN (2017) y CASEN en Pandemia (2020) estos “evidencian una disminución en los indicadores de *asistencia escolar* y *rezago escolar*”<sup>1</sup>. En el primer indicador, en el año 2017 es de un 2,2%. Durante el 2020, la carencia se presenta en un 4,4% de hogares, cifra mayor que la tendencia presentada en la última década. Similar situación ocurre con el indicador de “rezago escolar”<sup>2</sup>, en 2017 es de 2,0% y en

---

<sup>1</sup> Asistencia Escolar (Indicador) dimensión Educación en Pobreza Multidimensional, Casen en Pandemia (2020): Un hogar es carente si uno de sus integrantes de 4 a 18 años no está asistiendo a un establecimiento educacional y no ha egresado de cuarto medio. Se considera carentes a hogares que tienen al menos una persona de 6 a 26 años que tiene una condición permanente o de larga duración y que no asiste a un establecimiento educacional. Y se excluyen a niños de 4 y 5 años con condiciones permanentes o larga duración. En 2020 al no ser posible la asistencia física al centro educacional, en esta versión se ajustó la medición a la participación de las y los estudiantes en clases virtuales o presenciales. Además, por el cambio metodológico del levantamiento no fue posible medir la condición permanente y/o de larga duración. Por ello se define la población objetivo únicamente entre 4 y 18 años. Se optó por medir la participación de las y los estudiantes ya sea por medio de clases virtuales o presenciales. En rigor, el indicador 2020 no es exactamente comparable con el de 2017, pero da cuenta de una importante realidad surgida producto de la pandemia. El resultado 2020 muestra las múltiples dificultades experimentadas durante la crisis sanitaria para mantener la continuidad de la vinculación de los y las estudiantes con los establecimientos educacionales. (CASEN en Pandemia, 2020)

<sup>2</sup> Rezago escolar (Indicador) dimensión Educación en Pobreza Multidimensional, Casen en Pandemia (2020): Uno de sus integrantes de 21 años o menos asiste a educación básica o media y se encuentra retrasado dos años o más. Presenta las mismas limitaciones que el indicador de asistencia, relacionadas con la no prespecialidad del proceso educativo 2020.

2020 esta carencia se presenta en un 1,4% de los hogares, representando la medición más baja en la última década”. (CASEN, 2020, pp.12-14).

Frente a esta situación, Ecker, Lyster y Niileksela, (2016), Dussaillant (2017) Sánchez, (2018) plantean la existencia de múltiples factores sociales, ambientales y/o personales asociados al fenómeno, proponiendo que diversos actores del ámbito escolar se involucren en plantear soluciones ante tal problemática.

Es aquí donde el Trabajo Social presta especial relevancia, posicionándose como un agente educativo directamente involucrado con el fenómeno, en donde la intervención profesional se torna, en parte, decisiva en la reversión de estos casos, buscando generar mecanismos y acciones orientadas a potenciar el bienestar emocional, social e intelectual de cada estudiante, y dentro de las expectativas del ejercicio profesional se espera que se establezcan pautas para la retención escolar (González y Pérez, 2006).

La presente investigación ha buscado conocer y analizar la intervención del Trabajo Social dirigida a evitar la deserción escolar en programas de retención estudiantil, dentro de establecimientos escolares en contexto de pandemia. Esto, a partir de un diseño metodológico cualitativo fenomenográfico, mediante la realización de entrevistas semiestructuradas para develar las experiencias profesionales vivenciadas por los/as propios/as trabajadores/as sociales, las que posteriormente serán sometidas a un método de análisis de contenido con el fin de presentar los hallazgos de este estudio.

### La política pública de educación en Chile y la deserción/retención escolar

Se entiende por políticas educativas a aquellas políticas públicas que responden, en alguna medida, a requerimientos sociales en el ámbito sectorial de la educación. En sí la definición de políticas públicas, tiene distintas aproximaciones, y se encuentra en una evolución permanente (Lahera, 2008; Espinoza, 2009). En un estudio realizado por Aziz (2018) "*Evolución e implementación de las políticas educativas en Chile*", se destacan los principales hitos en la educación chilena, los cuales se abordarán de manera general a continuación:

La historia de las políticas educativas en Chile data aproximadamente de 1810 con el plan de partida de la educación pública. Desde ese entonces se destacan varios hitos, entre los primeros, la aprobación de la Ley Orgánica de Instrucción Primaria en 1860 y la Ley de Educación Primaria Obligatoria en 1920.

Desde lo más contemporáneo, se introdujo un sistema de financiamiento a la demanda mediante una subvención mensual por alumno asistente al centro escolar. Posteriormente se adoptan textos e internet gratuitos en escuelas públicas y se establece la Jornada Escolar

Completa (JEC) fijando 8 horas diarias, con al menos dos comidas diarias vía JUNAEB<sup>3</sup>. Dentro de este período, se establece la educación media como obligatoria, dejando así, 12 años de educación total. Se orienta a mejorar las condiciones de los estudiantes, mediante la entrega de computadores y útiles a estudiantes más vulnerables, dando paso a la Subvención Escolar Preferencial (Ley SEP). Junto a ello se establece Kínder como obligatorio, lo que lleva a la promulgación de la Ley General de Educación N°20.370, estableciendo objetivos más amplios y flexibles, y responsabilizando al Estado como el primer agente garante y protector de este derecho.

Ahora bien, la pandemia por covid-19 produjo una adaptación de las políticas públicas de educación ante el fenómeno sociosanitario, la primera medida establecida ante la pandemia por coronavirus fue la suspensión de las clases presenciales, seguido de la disposición de orientaciones dirigidas a las comunidades educativas que tienen como propósito resguardar el aprendizaje de los estudiantes y garantizar la entrega de beneficios y apoyo. Además, el Ministerio de Educación de Chile, establece un manual de “Orientaciones Mineduc Covid-19<sup>4</sup>”, detallando diversas estrategias y recursos para el apoyo socioemocional de docentes, estudiantes y sus familias. Lo que, a su vez, da paso a impulsar estrategias conjuntas entre la comunidad educativa, las/os autoridades, y los estudiantes.

Por consiguiente, la prolongada suspensión de las clases presenciales trasladadas a una modalidad de aula virtual generó un impacto escolar y significó adaptarse en la manera de aprendizaje de los niños, niñas y adolescentes del país. Estas estrategias mencionadas anteriormente surgen de modo que permitan continuar con el desarrollo del proceso educativo de todos los estudiantes a nivel nacional. No obstante, una de las mayores consecuencias a nivel del sistema escolar ha sido el abandono transitorio, intermitente y/o la deserción escolar del ciclo educativo formal.

Desde la teoría, la *deserción escolar* es un fenómeno multidimensional, asociado a factores extraescolares, como las condiciones de pobreza, factores de vulnerabilidad social, entre otros. Y también a factores intraescolares vinculados netamente al desempeño escolar, como la asistencia a clases, las calificaciones, etc. Estos factores actúan como predictores del abandono de la escolaridad. En tanto, en Chile, respecto de estudiantes de similares condiciones sociales y de acuerdo con las investigaciones de Marshall y Correa (2002) se establece que los estudiantes que concentran mayores riesgos de deserción escolar son aquellos que presentan asistencia irregular, que tienen experiencias de repitencias y que poseen bajo rendimiento escolar (Sánchez, 2018).

---

3Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas, Junaeb (2023). Organismo del Estado chileno a cargo del bienestar de los estudiantes de todos los niveles educativos: desde el preescolar hasta la educación superior, entregando servicios de alimentación, becas, salud, tecnología y útiles escolares.

4 Extraído del Sitio Web del Ministerio de Educación. Documento “Orientaciones Mineduc, Covid-19-” (abril, 2020).

En un estudio realizado por Santos (2009), este argumenta que, en Chile, el riesgo de deserción se concentra principalmente en el ciclo secundario. Encontrando un quiebre importante en la transición en el ciclo primario y secundario. El mismo autor afirma que las políticas para evitar el abandono del sistema educativo se deben concentrar desde fines de enseñanza básica, permitiendo así una mayor articulación en el cambio de ciclo.

Es necesario mencionar que existen diversos factores que no necesariamente se relacionan con el rendimiento escolar, sino más bien hace relación con las interacciones que el niño, niña o adolescente desarrolla en el medio escolar, y el grado de vinculación que tiene con la comunidad. De esta manera, se va desplazando la responsabilidad otorgada a nivel individual de los estudiantes, considerando elementos como la experiencia escolar, el contexto social, el ambiente familiar, las relaciones en el medio escolar, y/u otros elementos que se escapan de lo que los estudiantes pueden manejar. En este sentido, de acuerdo con Sánchez (2018), se han identificado factores sociales como la convivencia escolar, el clima escolar, los cuales favorecen o no, el compromiso escolar de los estudiantes. Es por este motivo que las prácticas sociales escolares que se dan al interior de los establecimientos educacionales se posicionan como un escenario adecuado para la convivencia con otras personas, siendo a la vez un factor protector de la deserción escolar.

De acuerdo con lo mencionado anteriormente, surge el concepto de *retención escolar*. El cuál, en Chile, corresponde a uno de los indicadores de la pobreza multidimensional, específicamente en la dimensión educación. Este, considera la capacidad que tiene un establecimiento educacional para lograr la permanencia de sus estudiantes en el sistema de educación formal. En lo preciso, referencia al porcentaje de estudiantes en los establecimientos que permanecen en el sistema escolar durante un año escolar determinado, definiendo a este grupo como aquellos estudiantes matriculados en el establecimiento menos los desertores. (Currículum Nacional, 2020).

Dentro de este sentido, la retención escolar constituye un requisito clave para que los estudiantes adquieran los conocimientos, habilidades y actitudes que se espera desarrollen durante su etapa escolar. Para ello, el Ministerio de Educación de Chile, reconoce a la comunidad educativa cómo un agente primordial, debiendo estos sujetos implementar distintas acciones y orientaciones (Mineduc, 2021). Esta situación, a la vez, sitúa a la comunidad educativa y sus actores cómo agentes relevantes en este proceso, reconociendo que la contención socioemocional es una necesidad prioritaria en las comunidades educativas. Es dentro de este punto donde los equipos psicosociales y la intervención del trabajo social dentro de las escuelas comienza a ser mayormente visibilizado.

### Intervención y función del Trabajo Social en el ámbito educativo

El Trabajo Social, se entiende, por un lado, desde la intervención como una acción que facilita las dinámicas de expansión en las posibilidades de democratización en la

conformación de estructuras sociales más libres (Aravena y Contreras, 2018, p.29). Y, por otro lado, desde su función; Aguilar (2013) hace alusión a este término identificado por Rubí (1990) como “una serie de actividades organizadas para satisfacer o ejecutar un fin u objetivo, como el papel que se ejerce en una determinada situación social”, es decir, para la autora la función específica y concreta es el rol. Esto también es parte del marco teórico de la presente investigación, y se abordará más adelante, específicamente cuando se alude a la “Teoría del Rol”. Ekrem (2015) señala al “rol” como las acciones que debería adoptar un individuo de acuerdo con el contexto, en este caso, los roles profesionales que adoptan. Bajo esta perspectiva, el papel o funciones del Trabajo Social toma importancia en las siguientes formas de intervención en el campo de la educación (González, Hernández, Juárez y Pérez, 2006): i. asistencial en la retención escolar; ii. preventivo del fracaso educativo; iii. promocional en cuanto a D.D.H.H; iv. integración de inmigrantes o grupos y colectivos más desfavorecidos; y v. detección de maltrato, abuso sexual, negligencia maternal o parental.

### Aportes del paradigma Constructivista

El origen del Constructivismo como paradigma se atribuye a Jean Piaget (1896-1980), psicólogo y pedagogo, dicho autor propuso que el conocimiento es el resultado de la interacción entre el sujeto y la realidad en la que se desenvuelve. Así también lo plantean Berger y Luckman (2003), citado en Ramos (2017), señalando que la posición teórica que adopta el paradigma constructivista social se basa en el principio de que el saber del mundo real se construye en base a procesos de interaccionismo social y de movilización de recursos persuasivos y representacionales. De este modo, Guba y Lincoln (2002) manifiestan que el investigador y el objeto de estudio se encuentran vinculados en la interacción, de esta manera, los hallazgos son creados en el proceso y avance de la investigación.

Si bien, este paradigma es amplio y complejo, los elementos mencionados anteriormente se adaptan a los propósitos de esta investigación, en tanto se desea indagar en aquellas estrategias existentes en los profesionales del Trabajo Social en el contexto educativo, planificadas o no, y las diversas perspectivas o acciones que puedan presentar los actores involucrados. En otras palabras, se estudia las experiencias vividas de cada uno de los trabajadores sociales que participaron, para interpretar desde la propia cosmovisión de los sujetos estudiados la intervención profesional que se lleva a cabo en la población de educación secundaria formal con riesgo de deserción escolar.

### Enfoque de derechos humanos; “La educación como un derecho”

La Declaración de Naciones Unidas sobre el Derecho al Desarrollo en 1986 fue un hito inicial muy importante en este tema, seguido por la Conferencia Mundial sobre Los Derechos Humanos de Viena en 1993, en la cual se establecieron ciertos principios que

garantizan el cumplimiento de estos, como el principio de indivisibilidad, interdependencia y naturaleza no jerárquica de los derechos. Es dentro de esta discusión que surge el denominado “Enfoque de Derechos”, el cual se constituye desde el punto de vista operacional, orientado a la promoción y la protección de los derechos humanos (Barco, 2009). Los principios en los que se enmarca el enfoque de derechos sugieren que la acción pública dé cumplimiento a los derechos humanos y del mismo modo guiar la planificación de políticas públicas y sociales emergentes. Es decir, a partir de este enfoque se pretende una elaboración de políticas que generen avances en la realización progresiva y ejecución de los derechos humanos (Giménez y Valente, 2010).

Ahora bien, desde el ámbito escolar, el objetivo de un enfoque de la educación basado en los derechos humanos es muy sencillo: “asegurar que todos los niños, niñas y adolescentes tengan una educación de calidad que respete y promueva su derecho a la dignidad y a un desarrollo óptimo” (Unicef, 2007). Según Agudelo (2018), a partir de esta perspectiva teórica, puede definirse el derecho a la educación como la relación interdependiente que existe entre cuatro componentes (disponibilidad, acceso, permanencia y calidad), que se sujetan a unas obligaciones del Estado (asequibilidad, accesibilidad, adaptabilidad, aceptabilidad) y que el conjunto de estas, a su vez, componen la universalidad, integralidad, indivisibilidad e incondicionalidad del derecho. Lo que posiciona a todos los actores del contexto educativo como garantes para dar cumplimiento a este derecho.

## Teoría del Rol

La teoría del rol surge en las ciencias sociales desde la sociología que se remonta a Cooley (1902, 1909), Mead (1934) y Waller (1932, 1938), y en el campo de la psicología y la psiquiatría, con Sarbin (1943, 1954, 1964, 1968), dicho autor sostiene que todas las sociedades se dividen en grupos, y que estos grupos están estructurados en posiciones, estatus o cargos. La posición se define como un sistema de expectativas del rol y los roles se definen en términos de las acciones que ejercen las personas para ratificar la posición que ocupan (Sarbin, 1954, s/p). En otras palabras, los individuos actúan de acuerdo con la percepción personal que tienen de sí mismos y adoptan el comportamiento que consideran más adecuado en relación con sus funciones. Junto a esto, Ekrem (2015) define “rol” como los comportamientos o las acciones que son adecuadas para un determinado individuo. Esto, aplicado a los propósitos de este estudio, puede traducirse como aquellas estrategias, comportamientos o mecanismos de acción que los trabajadores sociales consideran más adecuados para una determinada intervención profesional.

Bajo esta misma línea, Podcamisky (2016) define de manera general, el rol como un acto, viéndolo como una producción personal y que se encuentra dirigida a los otros. Es así como cada rol propone una estructura de roles (Bernard, 1982). En otras palabras, cada rol propone un contra rol, en este caso, un Trabajador Social realiza una intervención social a alguien que demanda de tal necesidad, por lo tanto, dicho actuar deriva en la ejecución de

un rol que se espera alguien ocupe y por contraparte, un receptor de la propuesta. En este sentido también podríamos complementar lo anterior, diciendo que el rol “es un modo de actuar particular que una persona intenta hacer llegar a otra”. El rol comunica, vincula, es interaccional, en el sentido que se gesta y se ejerce en la interacción, ya que nos vinculamos con el otro a partir de un rol (Bustos, 1992, pp 181-182).

En relación con lo que plantean Ortuño y Muñoz (2018) se hace latente la pertinencia de la incursión del Trabajo Social en el ámbito educativo en mayor profundidad, mediante la promoción de sus funciones de educación, promoción o mediación de las habilidades de relación de los diferentes miembros de la comunidad educativa, cuanto más se hace necesario poder reconocer dichas funciones, y promover intervenciones que favorezcan y mejoren a la comunidad educativa desde su perspectiva social e integradora en el escenario actual. Roles profesionales que pueden aportar sistemas de trabajo e intervención para así favorecer el bienestar de la comunidad educativa (pp 382, 383).

De acuerdo con los párrafos anteriores, deriva la siguiente pregunta de investigación: ¿Cuál es el aporte de la intervención profesional del Trabajo Social en programas para evitar deserción escolar? Estableciéndose el objetivo general de estudio “Analizar la intervención del Trabajo Social dirigida a evitar la deserción escolar en programas de retención estudiantil, dentro de establecimientos escolares en la Provincia de Concepción durante la emergencia sociosanitaria”. En cuanto a los objetivos específicos que dan lineamiento a la investigación:

1. Describir las experiencias vividas de los trabajadores sociales en la intervención profesional en programas de retención escolar.
2. Reconocer las estrategias que los trabajadores sociales implementan para evitar la deserción escolar a través de la intervención de los programas de retención estudiantil.
3. Identificar los aspectos facilitadores y aquellas limitaciones que presentan los trabajadores sociales en su intervención profesional en programas de retención escolar.
4. Indagar en los elementos que deberían contener las políticas de retención escolar desde la perspectiva de los trabajadores sociales que intervienen en programas de deserción escolar.
5. Evidenciar los cambios en la intervención profesional de los Trabajadores/as Sociales en programas de deserción escolar en contexto de emergencia sanitaria.

## Método

La presente investigación se desarrolla en base a un enfoque cualitativo, “el propósito es examinar la forma en que los individuos perciben y experimentan los fenómenos que los rodean, profundizando en sus puntos de vista, interpretaciones y significados” (Punch,

2014; Lichtman, 2013; Morse, 2012; Encyclopedia of Educational Psychology, 2008; Lahman y Geist, 2008; Carey, 2007, y De Lyser, 2006, Citado en Hernández, Fernández y Baptista, 2014, p.355), que es a grandes rasgos, lo que se pretende en este estudio. Es de carácter fenomenográfico, teniendo por objetivo identificar y describir las formas cualitativamente diferentes de cómo las personas experimentan, comprenden y/o perciben fenómenos de su entorno, es decir, como es experimentado el fenómeno en cuestión (Marton, 2000, p.53). Lo que además, lo dota de características descriptivas no experimental, en cuánto se abordan los fenómenos desde la posición de los sujetos, orientado a la descripción que las personas realizan sobre sus experiencias (Marton y Booth, 1997 citado en González 2014, pp.143-144)

La unidad de análisis corresponde a las experiencias relatadas de los Trabajadores Sociales que desarrollaron labores en el ámbito de retención escolar. Lo que respecta al espacio temporal que da cabida a esta investigación, comprende el período desde marzo 2021 hasta enero del 2022 para recolección de datos, y hasta marzo del 2023 para análisis de estos. En cuanto al tiempo espacial, corresponde a los trabajadores sociales que desarrollaron labores en el contexto de retención escolar durante el primer y segundo semestre del 2021, en el desarrollo de la crisis sociosanitaria. La población de estudio corresponde a un universo que no se puede determinar con precisión, ya que actualmente no se cuenta con un registro público de cuantos trabajadores sociales se encuentran desarrollando labores profesionales en temáticas de retención escolar. Lo que sí se detalla, es el elemento muestral, con una muestra no probabilística, dado que los participantes en este estudio fueron escogidos acorde con las características propias de la investigación. Se realizaron entrevistas semi estructuradas a fuentes directas, una totalidad de seis Trabajadores/as Sociales, todos pertenecientes al área de convivencia escolar, correspondientes a las comunas de Concepción, Chiguayante, Hualqui y Florida.

En esta investigación, coincidentemente todos los trabajadores sociales que participaron pertenecen al equipo de convivencia escolar, y desde esa experiencia relataron sus vivencias. Se transcribieron dichas entrevistas para su posterior análisis con el programa computacional Atlas.ti y siendo sometido posteriormente a un Análisis de Contenido mediante una lógica abductiva.

## Resultados y Análisis

El contexto escolar se encuentra conformado por diversos actores y sus individualidades, que pretenden garantizar una educación integral para los estudiantes. Desde esta investigación nos centramos en un actor en específico, los trabajadores sociales, quienes adoptan un rol particular frente a esta realidad, el cual, en este estudio, está dado por las subjetividades de cada uno, entendiéndose este “rol subjetivo” como *“aquellas expectativas específicas que el ocupante de una posición percibe como aplicables a su propio comportamiento...”*. (Perkins, 2010, citado en Aravena y Contreras, 2018, p.120). En este

sentido, se evidencia un sentir vinculado principalmente al compromiso que muestran con los estudiantes y en el cual, en algunos casos, prevalece una tendencia paternalista. Así, desde lo tangible, buscan generar acciones e instancias orientadas a favorecer la permanencia de los estudiantes en su ciclo escolar. Esto, tiene relación con lo que plantea Barranco (2004) como un sentir ético que presentan los profesionales, que se especifica ante la obligación que tienen los profesionales con la disciplina y la sociedad.

*“Entonces muchas cosas pasan por el compromiso profesional, ya, y ese compromiso social que te hablo yo, no, no te hablo del compromiso social del rol del trabajador social, con uno, sino que te hablo de un compromiso social, en comprometerse con ayudar a cambiar esas realidades, porque dentro de ese compromiso social, está el educativo, el valórico, el formativo, están todos, entonces, eh, eso es clave, es generar un factor protector tremendo”.*

(Entrevista N°1)

En esta misma línea, se puede vislumbrar en los relatos la percepción frente a estas expectativas, el cual se encuentra dado por el logro de los resultados, es decir, el cumplimiento de metas cuantitativas por parte del establecimiento y los organismos en relación, lo que significaría que su labor estaría cumplida. Más allá de considerar el desarrollo de otros aspectos intrínsecos de la integralidad de los estudiantes.

*“¿Cómo te reconocen a ti? Cuando llegas a un 70, 80, 90 de no tener deserción, ese tipo de problemáticas, por eso nosotros estamos aquí reconocidos y validados por toda la comunidad escolar”.*

(Entrevista N°5)

Por otra parte, se aprecia que el ejercicio profesional subyace a las experiencias vividas durante la intervención social en los programas orientados a evitar la deserción escolar, tanto como por las actitudes que adoptan los profesionales, como por el desarrollo de la propia intervención. Entre los recursos más importantes al momento de iniciar un diagnóstico o al identificar un problema, se encuentra el nivel de confianza que perciben los/las estudiantes hacía el profesional. Junto con ello o por efecto de, propiciar un ambiente seguro para intervenir óptimamente y lograr identificar aquellos factores que pueden afectar negativa o positivamente el proceso educativo, tanto como para disiparlos o potenciarlos cuando corresponda. Algo similar plantean Iglesias y Ortuño (2018), cuando describen a el trabajador o la trabajadora social en el ámbito educativo como un adulto de referencia que transmite determinados conocimientos, habilidades y actitudes prosociales. Además, es responsable, junto con otros profesionales, de la calidad de la convivencia en la comunidad educativa.

*“Y lo primero que buscamos trabajar es la confianza, porque a través de la confianza tú puedes lograr intervenir, porque si no tienes la confianza, ¿Cómo intervienen? Y para generar esa confianza primero uno tiene que ser creíble y significa como profesionales ser responsables”.* (Entrevista N°4)

Existe un punto de encuentro en cuanto a la fase inicial para detectar problemáticas en el alumnado, apuntando a un estamento en particular de la organización escolar: los profesores. Los entrevistados coinciden en que son ellos, quienes deben ser precursores en generar espacios de protección para los estudiantes, tanto dentro como fuera del aula, dado las horas que pasan con ellos, en cuanto a su realidad familiar y entorno que pueden tener, transformándose en un factor protector. Esto, también fue reflejado en la investigación de Aravena y Contreras (2018, p.30), donde uno de sus hallazgos tiene relación con que “quienes pasan la mayor parte del tiempo con las y los estudiantes son las y los docentes, pues en las horas pedagógicas además de enseñar contenidos programados por el proyecto educativo, interactúan con NNJ dentro y fuera del aula, forjando relaciones de todo tipo (confianza, afectividad, cordial, de conflicto, entre otras).” Adyacente a esto, la forma en la que se vinculan los actores escolares puede influenciar en el proceso educativo. Según indican los profesionales entrevistados, la pertinencia de un trabajo colaborativo es clave a la hora de querer retener a los estudiantes en el sistema. En su mayoría, refirieron, además, ser parte de un trabajo en equipo, coordinado con los diferentes estamentos, cada uno con sus roles preestablecidos y en función de acompañar el proceso educativo.

*“Porque acá hay profesores con la orientadora hacían visitas domiciliarias o generaban un plan de acción para evitar este tema de la deserción escolar, llegué principalmente por eso, por esa necesidad... (...) Más que nada aquí el principal motor es el profesor jefe, él ve si un alumno está faltando a clases, el profesor jefe lo deriva al equipo de convivencia escolar” ...*

(Entrevista N°2)

Dentro de las labores de los trabajadores sociales identificados en el estudio, surge el velar por la correcta aplicación de protocolos escolares, pues en cada establecimiento son diferentes. Lo que es similar, es el propósito de establecer estos protocolos, a modo de crear una vinculación con el estudiante, que este logre identificarse y generar un sentimiento de pertenencia con su lugar de estudio, el ámbito familiar que le rodea, y los actores educativos involucrados, y que, de este modo, se impulse a finalizar su ciclo escolar. Para esto, los profesionales deben realizar acciones vinculadas a seguimiento, orientación, derivación al estamento correspondiente.

La intervención del Trabajo Social debe ser flexible dentro de la realidad escolar, generando acciones que se adapten al propio contexto del establecimiento, algunas de las medidas internas utilizadas por los Trabajadores Sociales fueron: la creación de un registro digital de información de los estudiantes respecto de su situación actual y familiar, en donde figura los datos necesarios para tomar contacto con ellos. Dicho recurso fue mencionado por varios de los entrevistados, lo cual, en una futura intervención post pandemia, puede seguir siendo útil, generando acceso inmediato a los datos de los estudiantes. También surgieron espacios para reforzar aspectos académicos, tutorías, talleres virtuales o teléfonos a la comunidad escolar, donde los estudiantes puedan además comentar sus problemáticas diarias. Sobresalen temáticas relacionadas con la salud mental,

en donde los entrevistados evidencian las necesidades psicoemocionales de los estudiantes, y que, a los mismos, se les dificulta el solicitar ayuda.

Además de eso, las estrategias y recursos empleadas por los trabajadores sociales, señalado como uno de los más importantes, son las visitas domiciliarias, con el propósito de contactar a aquellos niños, niñas y/o adolescentes con los que no han podido comunicarse, favoreciendo la vinculación del individuo con su sistema escolar y entregando apoyo óptimo en las diversas necesidades que presenten. Esto concuerda con la investigación realizada por Aravena y Contreras (2018), donde expone que “la visita domiciliaria propicia, además, una reivindicación de la profesión, puesto que se le otorga la importancia a este recurso que solo trabajadores/as sociales están aptos para desarrollar. Esto se refleja en que en las distintas entrevistas es el atributo más destacado de la profesión, por lo tanto, valorado por la comunidad” (p.117).

*“Si bien las adaptaciones vienen del ministerio, no son acorde muchas veces a la realidad que uno tiene como colegio, por ejemplo, en un colegio normal, no tienen más de 1500 alumnos matriculados, entonces, como colegio, establecemos como última instancia la visita domiciliaria cuando ya no queda nada más que hacer, obviamente debemos ir a buscarlos a la casa, pero se va dando la realidad entre nosotros, pero lo que dicta el ministerio es más algo universal y que no coincide con la realidad que tenemos en el colegio, cómo en muchas más yo creo”.* (Entrevista N°3)

Buscando comprender la función del Trabajador Social para evitar la deserción escolar, las opiniones coinciden en que el profesional incide en el contexto escolar holísticamente, identificando al estudiante no sólo en el ámbito formativo, sino dotándolo como un sujeto de derecho que se enfrenta a la adversidad. Ante esto, hacen sentido las palabras de Ballesteros (2022, p.55) al recalcar como un desafío importante para los trabajadores sociales, el que ahora deben estar al pendiente de las necesidades de todos los estudiantes y no solo aquellos en que era más evidente la necesidad de apoyo. La intención es averiguar si se están satisfaciendo las necesidades básicas de los estudiantes y, si es necesario, garantizar que estén recibiendo los servicios primordiales. Debido a esta responsabilidad adicional, ha aumentado el volumen de su trabajo orientado a garantizar la continuidad del apoyo, en vista de que las necesidades emocionales se han multiplicado. Esto ha llevado a una adaptación de los métodos de intervención a las necesidades sentidas por parte del alumnado.

Para que lo mencionado anteriormente logre llevarse a cabo, se reconocen recursos y herramientas disponibles. En el caso del primero, el recurso humano es la principal demanda y a la vez el disponible para abordar cualquier problemática; en cuanto al segundo, como ya se mencionó anteriormente, una de las herramientas principales son las visitas domiciliarias, aunque en el contexto de pandemia por covid-19 significó un riesgo para la salud de los profesionales. Junto con ello, los objetos tecnológicos y plataformas digitales virtuales para mantenerse conectados con los estudiantes reciben particular

importancia. No obstante, se vislumbra una falta de recursos materiales, estructurales y socioemocionales.

*“Pero pasa que los establecimientos públicos, lo primordial debe ser brindar un ambiente grato para los niños, tener los materiales que necesitan que es algo básico y eso no se da, en los públicos no. En los públicos los niños pasan frío, se llueven las salas, hay salas con los vidrios quebrados, y es la base, porque eso marca la diferencia. (...) Siempre el recurso humano es lo mejor, tener estos equipos es un factor protector es súper importante porque eso es lo que necesitan”.* (Entrevista N°5)

Frente a este amplio contexto, es necesario identificar aquellos facilitadores y limitantes que inciden en la retención escolar. En los cuales, no existe un acuerdo en común y surge una amplia gama de discursos. Por un lado, resurgen dos figuras importantes que facilitan este proceso, en primer lugar, el desarrollar un nivel de confianza con los estudiantes, ya que producto de establecer el vínculo, principalmente en la relación profesor/a - alumno/a, se genera cercanía y seguridad. En segundo lugar, el compromiso que generan los mismos profesionales hacia su público objetivo de intervención, esto se realiza en la transición del retorno a clases presenciales.

Entre las limitantes se encuentran diversos factores, como lo que significó la pandemia del Covid-19 para ellos, en donde la falta de acceso a aparatos tecnológicos y/o dispositivos con conexión a internet, más los problemas relacionados con salud mental que emanan del contexto sociosanitario, sumado a otras problemáticas de índole familiar, generaron una desmotivación en el ciclo formal de los estudiantes. Surgen también limitaciones relacionadas con el propio ejercicio de la profesión, en donde los entrevistados cuestionan su autonomía profesional, debiendo informar cada aspecto a realizar, describiendo un sistema burocrático que finalmente dificulta la intervención oportuna. Junto a esto, la falta de información estandarizada o estadísticas de la comunidad escolar repercute en un trabajo individual y el cansancio emocional que presentan los Trabajadores Sociales durante un año escolar normal, adicionalmente se suman los factores estresores a raíz de la crisis sociosanitaria.

En lo sucesivo, se dan situaciones específicas donde se normalizan comportamientos de inasistencia por parte de algunos profesionales con mayor experiencia o trayectoria en el ámbito, con métodos desactualizados, condicionando en base a ese hecho como tal, sin considerar la globalidad de lo que está ocurriendo, lo que resulta peligroso, ya que puede generar vulneración de derechos en los estudiantes.

*“El liceo es un factor protector, el que un niño esté escolarizado es protector. Creo que también es un factor protector el profesor jefe y el trabajo que va realizando”.* (Entrevista N°2).

*“Mi intervención en el caso de nosotros nos pasa que... no hay una autonomía respecto a lo que nosotros podemos hacer, porque hay que estar informando prácticamente paso a paso lo que uno va haciendo, sin poder simplemente hacer entrevistas o llamar a los alumnos y empezar a trabajar”.* (Entrevista N°5)

Bajo esta línea de ideas, existe un aspecto catalogado como ambiguo, el ámbito familiar, dependiendo si se muestra compromiso con los miembros de la familia que se encuentran estudiando, o actúa como un factor limitante en aquellas familias más disfuncionales. Aravena y Contreras (2018) lo detallan al describir aquellos aspectos sobre las problemáticas psicosociales, donde figuran factores de tipo familiar, pues la realidad del estudiante no se puede comprender sin considerarlo, entendiendo que la familia también es una “institución” donde se reproducen conductas de acuerdo con la crianza, educación, valores, creencias, ambiente etc.”

En síntesis, el contexto de intervención deja en evidencia que la profesión en cuestión se ejerce en terreno, en un espacio físico con el público objetivo presente, pero que, sin embargo, es adaptable y flexible. El inminente temor a contagio del virus afectó a su vez, la realización de visitas domiciliarias, recurso sumamente importante que han mencionado los trabajadores sociales durante las entrevistas. Sin embargo, eso no impide que logren llevarse a cabo, orientando esfuerzos a mantener resguardos sociosanitarios, en vista que la demanda por las visitas domiciliarias se encontraba en constante aumento, aun cuando no existían las condiciones óptimas para realizarlas, debiendo complementar con esta labor, los llamados telefónicos o videollamadas. No obstante, estas herramientas también presentaban una limitación, al referirnos a aquellos sectores emplazados en zonas rurales, donde la accesibilidad a estos aparatos electrónicos era deficiente y la conexión a alguna red de internet es escasa. Frente a todo esto, los trabajadores sociales llevan a cabo sus labores con esfuerzos propios, propiciando espacios de confianza con los estudiantes y sus familias.

Se identifica, además, una metamorfosis del concepto “deserción escolar”, siendo destacado por uno de los informantes, quien menciona explícitamente que ahora la deserción escolar se encuentra dada por el acceso a tecnologías y conexión a internet, pues tan sólo el hecho de no poseer estos medios iba a repercutir en que el estudiante fuese categorizado como desertado. Y es ahí donde las duplas sociales pueden detectar estas falencias en el sistema y falta de recursos en los estudiantes, otorgando herramientas atingentes a la necesidad.

Entre los desafíos que se presentan para los trabajadores sociales, estos se vinculan con la proyección de la intervención profesional. Se hace patente la necesidad de la profesión en dicho contexto, acompañando la labor de los profesionales otorgando especial relevancia a los aspectos psicosociales. Sin embargo, los relatos no concuerdan totalmente en este aspecto, dejando ver que aún falta una concientización respecto del real valor del Trabajo

Social en la educación. Lo que sí es un hecho incuestionable, es que los profesionales trabajadores sociales permiten visibilizar la importancia de los aspectos socioemocionales de los estudiantes y de la comunidad escolar, a su vez, adaptarse a las nuevas realidades y a los diversos contextos que se presentan, manifestando flexibilidad aun cuando se pone en marcha la activación de protocolos ya establecidos.

Vale la pena mencionar un discurso sostenido por los profesionales a raíz de las experiencias relatadas en esta investigación, donde algunos entrevistados manifiestan explícitamente la sobrecarga laboral que presentan los Trabajadores Sociales en un año “normal”, valga decir, sin pandemia, lo que aumenta considerablemente en este contexto de emergencia sociosanitaria, viéndose en muchas oportunidades, sobrepasados. En definitiva, y a raíz de los propios relatos expresados en este estudio, se concuerda con las palabras de Barranco (2004, p.84) al expresar la existencia de situaciones que precisan de la intervención del trabajador social para transformar, mejorar o superar las dificultades, potenciar las capacidades y recursos, incidiendo tanto en las situaciones individuales, grupales o comunitarias, como en las del medio social.

Al posicionarnos a un nivel macro, desde las políticas públicas nacionales, existen elementos que los participantes manifiestan se deberían considerar al momento de ser planteadas, comprendiendo que dentro de los objetivos centrales de la política pública está el igualar las oportunidades a través de la enseñanza escolar de calidad. Se identifican entonces, incluir al recurso humano presente en las comunidades escolares desde una mirada más intersectorial; propiciar un trabajo colaborativo con los actores escolares involucrados con una perspectiva multidisciplinaria, intercambiando conocimiento y experiencias entre los profesionales que comparten un propósito en común, y llevar un control más estricto de la asistencia de estos a las aulas de clases tanto virtuales como presenciales.

Pachay y Rodríguez (2021) traen a la palestra una de las problemáticas que ha incidido en la deserción escolar en esta pandemia, “*la falta de recursos económicos, que se evidencia en el país; la falta de trabajo y carencia de tecnología ha contribuido con esta situación*” (p.139). Se proponen elementos de cambio para disminuir la deserción escolar, principalmente la óptima utilización de los *recursos*. Se da la particularidad, que los trabajadores sociales entrevistados tienen la impresión de que la inversión en educación no se aprovecha el máximo en cuanto a beneficios dirigidos a los estudiantes. Por ejemplo, que estos sean destinados a mejorar infraestructuras de las dependencias escolares, renovación de aparatos tecnológicos, e inclusive dirigir recursos a ámbitos psicosociales, abriendo paso a capacitaciones para preparar a los actores involucrados en el ámbito escolar, visibilizando la importancia del perfeccionamiento profesional y fortalecer herramientas psicoemocionales para la comunidad en general, y no sólo un enfoque centrado en el rendimiento de los estudiantes.

*“Creo que lo que el Estado hace en los programas es algo superficial, no se involucran a tal manera de motivar a los niños para que no deserten, Es como lo básico, lo estándar, y no lo específico que necesita cada uno, es un poco complejo. Si bien existen recursos, hay recursos y se pueden administrar como uno quiera hasta ciertos límites, creo que falta un poco más de preocupación sobre los niños que están al borde de la deserción”. (Entrevista N°3)*

En menor frecuencia, se menciona la necesidad de construir un instrumento o herramienta metodológica universal, con el propósito de complementar la intervención social, mediante un modelo preestablecido que incorpore además las experiencias de los trabajadores sociales para una sistematización de estas, siendo en parte, lo que busca contribuir la presente investigación. Tal como plantea Sepúlveda (2021), es necesario “identificar estas experiencias, buscar su intercomunicación y animar su articulación, sistematizar y construir políticas y propuestas de mayor alcance a partir de las realidades que se generan, es una tarea imprescindible en estos momentos, tanto en el ámbito local, como nacional, interregional y global”.

## Conclusiones

El contexto escolar se encuentra conformado por diversos actores y sus individualidades, que pretenden garantizar una educación integral para los estudiantes. En este sentido, se evidencia por parte de los Trabajadores Sociales, un sentir vinculado principalmente al compromiso que muestran con los estudiantes y en el cual, en algunos casos inclusive, prevalece una tendencia paternalista. Desde lo tangible, buscan generar acciones e instancias orientadas a favorecer la permanencia de los estudiantes en su ciclo escolar.

El ejercicio profesional está sobreentendido desde las experiencias vividas durante la intervención social en el contexto escolar, tanto como por las actitudes que adoptan los profesionales, como por el desarrollo de la propia intervención. Asumiendo un rol subjetivo, y buscando su validación externa, que se da mediante el cumplimiento de metas cuantificables por parte del establecimiento, más allá de considerar el desarrollo de otros aspectos de la integralidad de los estudiantes. Llama la atención una cierta ambigüedad presentada en este punto, ya que si bien, prima el compromiso con sus estudiantes, también requieren que eso sea visto, no solo por los estudiantes, sino por la comunidad en general y valorado como tal.

La forma en la que se vinculan los actores escolares puede influenciar en el proceso educativo. La pertinencia de un trabajo colaborativo es clave a la hora de querer retener a los estudiantes en el sistema. Si nos situamos desde el marco conceptual de la presente investigación, es el Ministerio de Educación de Chile quién establece los lineamientos generales en la política pública educativa y dispone de una oferta programática y beneficios destinados a los establecimientos y/o sus estudiantes.

Si bien existen documentos o protocolos preestablecidos, sobre cómo operar frente a la adversidad que se da en el contexto escolar, los trabajadores sociales también crean espacios desde sus propias iniciativas para evitar la deserción escolar, considerando el contexto de pandemia. Entre los recursos más importantes al momento de iniciar un diagnóstico o al identificar un problema, se encuentra el nivel de confianza que perciben los/las estudiantes hacia el profesional y el compromiso adoptado por ellos. Por otro lado, se recalca la importancia de mantener el contacto constante, y el recurso más utilizado, las visitas domiciliarias.

La crisis sociosanitaria, trajo consigo escenarios sin precedentes, debiendo los Trabajadores sociales en contexto escolar adaptarse a una nueva modalidad de intervención. Dentro de los principales cambios que vivenciaron los profesionales se pueden identificar como tales, la forma de intervenir, traspasando la intervención presencial a contacto mediante computador, celular o llamadas, lo que repercutió principalmente en el vínculo que se había forjado entre los estudiantes y las duplas psicosociales, dejando de ser un recurso aparentemente visible como lo eran en los establecimientos.

En definitiva, y a raíz de los propios relatos expresados en este estudio, se concuerda con las palabras de Barranco (2004, p.84) al expresar la existencia de situaciones que precisan de la intervención del trabajador social para transformar, mejorar o superar las dificultades, potenciar las capacidades y recursos, incidiendo tanto en las situaciones individuales, grupales o comunitarias, como en las del medio social.

## Referencias

- Agudelo, S. A. (2018). *Educación primaria, secundaria y media en Bogotá: una lectura a través del enfoque de derechos humanos*.
- Aravena, C. y Contreras, N. (2018). *El rol del trabajo social en el contexto escolar: una mirada multidisciplinaria desde la comunidad educativa del Centro Educacional Municipal Horacio Aravena Andaur, Población La Legua [Tesis Doctoral] Universidad academia de Humanismo Cristiano*.
- Aziz, C. (2018). *Evolución e implementación de las políticas educativas en Chile. Nota técnica N° 2. Líderes educativos, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar*.
- Barco, C. A. (2014). *El enfoque basado en derechos ¿Qué es y cómo se aplica a las políticas públicas? Derechos humanos y políticas públicas manual*, 51.
- Barranco Expósito, M. D. C. (2004). La intervención en trabajo social desde la calidad integrada. *Alternativas. Cuadernos de Trabajo Social*, N. 12 (diciembre 2004); pp. 79-102.
- Duarte, C. (2021). Repensar el Trabajo Social en las Instituciones y el Territorio. Nuevos enfoques de intervención comunitaria en tiempos de pandemia. *Revista de Políticas Sociales*, (7).
- Dussailant, F. (2017) "Deserción escolar en Chile. Propuestas para la investigación y la política pública." *Análisis-Centro de políticas públicas Facultad de Gobierno UDD*.

- Ecker-Lyster, M., & Niileksela, C. (2016). *Keeping Students on Track to Graduate: A Synthesis of School Dropout Trends, Prevention, and Intervention Initiatives. Journal of At-Risk Issues, 19*(2), 24-31.
- Eyzaguirre, S., Le Foulon, C., y Salvatierra, V. (2020). Educación en tiempos de pandemia: antecedentes y recomendaciones para la discusión en Chile. *Estudios Públicos, (159)*, 111-180.
- Giménez, C. y Valente, X. (2010). *El enfoque de los derechos humanos en las políticas públicas: ideas para un debate en ciernes. Cuadernos del Cendes, 27*(74), 51-79.
- González, C. (2014). *Investigación fenomenográfica. Magis Revista Internacional de Investigación en Educación, 7*(14), 141)
- Guba, E., & Lincoln, Y. (1994). *Paradigmas en pugna en la investigación cualitativa. In N. Denzin, & I. Lincoln, Handbook of Qualitative Research (pp. 105-117).*
- Guba, E. y Lincoln, Y. (2002). *Paradigmas en competencia en la investigación cualitativa. In C. Derman, & J. Haro, Por los rincones. Antología de métodos cualitativos en la investigación social. (pp. 113-145).*
- Marton, F. (2000). The Structure of Awareness. En Bowden, J., & Walsh, E. (eds.). *Phenomenography. Melbourne: RMIT University Press.*
- Ministerio de Educación, Mineduc (2021). “Apoyo del Mineduc durante la pandemia Covid-19, 14 de mayo 2021”.
- Ministerio de Educación, Mineduc (2021) “*Orientaciones Mineduc Covid-19, 15 de marzo 2019*”
- Ministerio de Educación, Mineduc (2019). *Estadísticas de la Educación 2018, Publicación diciembre 2019.*
- Ministerio de Desarrollo Social y Familia, Chile (2020). Casen en Pandemia 2020, Análisis de carencias de la Pobreza Multidimensional en pandemia.
- Ortuño, E. I., & Muñoz, E. O. (2018). *Trabajo Social y mediación para la convivencia y el bienestar escolar. Cuadernos de Trabajo Social, 31*(2), 381.
- Pachay, M y Rodríguez, M. (2021). *La deserción escolar: Una perspectiva compleja en tiempos de pandemia. Polo del conocimiento, 6*(1), 130-155.
- Podcamisky, M. (2016). *El rol desde una perspectiva vincular. Revista Reflexiones, 85*(1-2), 179-187.
- Ramos, C. (2017). *Los paradigmas de la investigación científica. Avances En Psicología, 23*(1), 9-17.
- Sánchez, P (2018). *Deserción-retención escolar y comunidad educativa: Estudio de caso de un liceo de la comuna de La Pintana, Universidad Alberto Hurtado.*
- Santos, H. (2009). *Dinámica de la deserción escolar en Chile. Santiago: Centro de Políticas Comparadas de Educación (CPCE); Universidad Diego Portales*
- Sepúlveda-Hernández, E. (2021). Sentipensar la pandemia COVID-19 desde la sistematización de la experiencia en Trabajo Social: reflexiones del profesor Oscar Jara Holliday. *Prospectiva, (31)*, 131-150.
- UNESCO. (2017). Reducing global poverty through universal primary and secondary education.

UNICEF. (2007). Un enfoque de la Educación para todos basado en los derechos humanos: un marco para la realización del derecho de los niños a la educación y los derechos dentro de la educación.

Universidad del País Vasco. (s/f). *Teoría del Rol. Rol Profesional.*