

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 REFORMA¹

Cristobal Villalobos*

RESUMEN

El presente artículo estudia el rol de la intervención social en el sistema escolar chileno a la luz de la reforma educativa en curso. Considerando los efectos negativos que la orientación hacia el mercado y la competencia han provocado en la equidad y calidad educativa, se estudian las perspectivas del enfoque del Trabajo Social Escolar, que centra su quehacer en el diseño de programas basados en evidencia científica, el desarrollo de intervenciones sociales promocionales y preventivas en las escuelas y el fortalecimiento de redes entre actores. Asimismo, se analizan los principales programas y actividades de intervención que se han realizado al interior de las escuelas durante las últimas décadas, tanto a nivel internacional como nacional. Esto permite plantear tres desafíos para la intervención social: el fortalecimiento de la inclusión en la escuela, la construcción de un concepto de calidad educativa integral y la reconstrucción de la educación pública.

PALABRAS CLAVE

Sistema Escolar – Intervención Social – Calidad Educativa – Inclusión Social - Chile

ABSTRACT

This paper examines the role of social intervention in the Chilean school system in the context of the educational reform process. Considering the negative effects of a market orientation based on the premise of competition that have resulted in educational inequity and lack of quality, the article examines the approach of the School Social Work, which focuses on designing evidence-based programs, the development of promotional and preventive social interventions in schools, and the enhancement of networks between actors. In addition, this paper also reviews the major programs and social interventions that have been implemented within schools on an international and national level in recent decades. This review reveals three major challenges for school-based social interventions: enhancing school inclusion, building a comprehensive understanding of quality education, and the reconfiguration of public education.

** Trabajador Social y Sociólogo de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Magíster en Economía Aplicada a las Políticas Públicas de la Universidad Alberto Hurtado y la Georgetown University. Actualmente, es investigador del Centro de Políticas Comparadas de Educación de la Universidad Diego Portales y estudiante del Doctorado en Ciencias Sociales de la Universidad de Chile. Ha desarrollado investigaciones del sistema escolar chileno, principalmente en términos de su calidad y equidad, segregación escolar, educación técnico-profesional e intervención biopsico-social en contextos escolares, entre otros, financiadas por diversos fondos públicos y privados.
cristobal.villalobos@mail.udp.cl*

KEYWORDS

School System - Social Intervention – Educational Quality – Social Inclusion - Chile

INTERVENCIÓN SOCIAL, SISTEMA EDUCATIVO Y REFORMA EDUCACIONAL EN DISCUSIÓN

El sistema escolar chileno puede ser analizado como un caso único y particular en el concierto internacional debido, principalmente, a que está fundado en la lógica de la competencia y organizado en torno a la idea de mercado educativo. La implementación de este sistema por más de 30 años ha generado una serie de consecuencias en términos de calidad y equidad educativa, pudiendo reconocerse dos grandes efectos. Por una parte, se ha evidenciado la existencia de altos niveles de segregación en la educación básica y media, especialmente socioeconómica y, en menor medida, académica, (Bellei, 2013; Muñoz & Redondo, 2013), los que se han elevado durante la última década y presentan niveles extremos en comparación con otros países (Valenzuela, Bellei, & De Los Ríos, 2014). En segundo término, distintos estudios han dado cuenta de las limitaciones del proceso de libre elección, mostrando la inconsistencia del supuesto de “elección por calidad” (Raczynski & Hernández, 2011) y de las restrictivas posibilidades reales de elección de los estudiantes, ya sea por los procesos de selección que se aplican a estos (Godoy, Salazar, & Treviño, 2014), por la limitada oferta de establecimientos (Villalobos & Salazar, 2014), o por las barreras socioculturales que se levantan en determinados espacios educativos, como la educación superior selectiva (Canales & De Los Ríos, 2009) o la educación escolar de élite (Aguilera, 2011).

Como consecuencia –en algunos casos directa, en otros indirecta– de los efectos anteriormente señalados, se ha producido un creciente proceso de movilización social, que tiene como objetivo terminar con la reproducción de la desigualdad, la despolitización y el malestar que generaría el sistema educativo (Espinoza, 2012; Mayol & Azócar, 2011). En general, se reconoce que este proceso de movilización

comienza a desplegarse con fuerza a comienzos de la década del 2000, y adquiere puntos de inflexión en las manifestaciones estudiantiles y sociales de los años 2006 y 2011 (Bellei, Cabalín, & Orellana, 2014). La principal consecuencia de estos procesos es que han potenciado una discusión política, ética y normativa respecto del sentido de la educación y su rol en la sociedad chilena.

Con matices, esta discusión fue codificada y reincorporada en el debate político, especialmente desde las elecciones presidenciales de noviembre de 2013, donde todos los candidatos incluyeron en sus programas distintas indicaciones y proyectos para transformar el sistema educacional chileno. La coalición gobernante –la Nueva Mayoría– incluyó en su programa reformas tanto en la educación inicial (construcción de una nueva institucionalidad, aumento de cobertura y mejoramiento de calidad); en la educación escolar (eliminación del lucro, copago y selección, generación de nueva carrera docente, desmunicipalización de la educación pública y fortalecimiento de la educación pública), y en la educación superior (gratuidad de la educación superior, mejoramiento de la equidad en el acceso y creación de universidades estatales regionales). En términos conceptuales, este conjunto de medidas buscaría cuatro objetivos: i) hacer de la educación un verdadero derecho y bien social; ii) asegurar una educación pública de calidad; iii) poner en marcha una nueva política docente y, iv) desarrollar una educación superior para la era del conocimiento (Mineduc, 2014). Estos objetivos han sido declarados explícitamente por el Gobierno, por lo que pueden entenderse como la hoja de ruta de la reforma educativa.

Considerando esto, el presente artículo busca realizar una reflexión del aporte de la intervención social en el sistema educativo chileno, en el marco de la reforma educacional en curso. De esta manera, se intentarán exponer los desafíos, potencialida-

des y limitaciones de una forma específica de acción –la intervención social– entendida como un complejo interrelacionado de discursos, tareas, actividades, organizaciones y relaciones cuyo objetivo es transformar la realidad, a través de un proceso polifónico de intervenciones (Matus, 1999). Para lograr este objetivo, el documento se estructura en tres secciones, adicionales a esta introducción. El segundo apartado realiza una breve conceptualización del Trabajo Social Escolar como subdisciplina enfocada en la intervención social en las escuelas, dando cuenta de sus características en el plano nacional e internacional. A partir de esto, el siguiente apartado describe tres desafíos para la intervención social en el sistema escolar chileno, considerando los posibles efectos de la reforma. Finalmente, la última sección desliza algunas conclusiones, relevando los desafíos formativos y éticos que impone este cambio para la intervención social como acción y al Trabajo Social como profesión.

EL TRABAJO SOCIAL ESCOLAR Y LA INTERVENCIÓN SOCIAL EN ESCUELAS

En el mundo angloparlante, se denomina Trabajo Social Escolar a la subdisciplina que se encarga de la intervención social en las escuelas. En general, se reconoce que las ventajas de este tipo de intervenciones son variadas: puede ayudar en la coordinación de los actores educativos, permite generar procesos de apoyo a los estudiantes en su aprendizaje, potencia la cimentación de entornos académicos positivos y equitativos y promueve el desarrollo de apoyos sociales, psicológicos, biológicos y mentales de los estudiantes y sus familias (Franklin, Kim, & Tripodi, 2009). Asimismo, la investigación ha encontrado múltiples beneficios de la aplicación de estas intervenciones en el desarrollo académico de los estudiantes (Greenberg, Weissberg, Mary, Zins, & Fredericks, 2003), la

formación de actitudes cívicas y habilidades sociales (January, Casey, & Paulson, 2011), el fortalecimiento de factores protectores y la disminución de factores de riesgo (Durlak, Dymnicki, Taylor, Weissberg, & Schellinger, 2011), especialmente en niños y niñas vulnerables (Bierman et al., 2010).

A la luz del proceso práctico de la intervención social en las escuelas, se han cristalizado una serie de enfoques o modelos de trabajo. Entre los más destacados están el enfoque de desarrollo de habilidades emocionales y sociales [SEL, *Social and Emotional Learning*], el modelo de Desarrollo Juvenil Positivo [PYD, *Positive Youth Development*], el enfoque de Respuesta a la Intervención [RTI, *Response to Intervention*], el Modelo de Salud Mental Coordinado [CSH, *Coordinated School Health*] y el Modelo de Escuelas Comunitarias [CS, *Community Schools*], entre otros². Más allá de sus diferencias, estos modelos buscan insertar la intervención social en la lógica y dinámica escolar, incorporando como aspectos fundamentales del quehacer de intervención la retroalimentación, el diagnóstico, la participación comunitaria y, durante las últimas décadas, el desarrollo de procesos de acción basados en la evidencia práctica [evidence-based practice] y con un enfoque ecológico (Raines, 2008).

En contraste, en Chile el Trabajo Social como profesión y la intervención social como acción no han encontrado históricamente una relación fuerte con la escuela o el sistema escolar. Desde sus orígenes en la segunda década del siglo XX, el espacio de acción del Trabajo Social se ha concentrado en hogares, espacios comunitarios o lugares de vulnerabilidad manifiesta, como hospitales, cárceles o tomas de terreno. Hacia finales de siglo, y con el proceso de profesionalización y consolidación disciplinar del Trabajo Social, emergen nuevos espacios para el ejercicio profesional, entre los que se encuentra la intervención social con colegios, organizaciones

especializadas, corporaciones municipales y corporaciones privadas (Saracostti et al., 2014).

Una serie de estudios, que recopilan y analizan distintas experiencias de intervención social en el ámbito escolar en Chile (Saracostti, 2013; Saracostti & Villalobos, 2014, 2015), muestran que estas acciones tienen como objetivo general contribuir al desarrollo de los estudiantes en ámbitos biológicos, sociales y socioemocionales, entendiendo este componente como una parte del objetivo de la educación. Desde esta perspectiva, se promueve el potenciamiento de las habilidades relacionales de los niños y niñas (como pretende el programa, Habilidades para la Vida), la generación de procesos de alimentación saludable (como lo hace el Programa de Salud Escolar), la realización de procesos de acompañamiento que permita a los profesores y equipos directivos apoyarse en profesionales especializados (como lo realizan las Duplas Psicosociales) o la prevención de situaciones de riesgo social, como la deserción escolar (como lo busca el Sistema de Alerta Temprana) o el trabajo infantil (tal como lo realiza el Programa Proniño). Una debilidad de estas intervenciones, reconocida tanto por los implementadores como por los elaboradores de política, es la escasa evidencia respecto de los resultados y efectos de estos procesos de intervención.

Al respecto, un meta-análisis de las intervenciones promocionales biopsicosociales realizadas en contextos escolares (Villalobos, Castillo & Villalobos, 2013) analiza 14 intervenciones realizadas en las últimas décadas, dando cuenta de una alta heterogeneidad, en términos de temáticas desarrolladas, los instrumentos de evaluación utilizados y los modelos de intervención seguidos. Asimismo, los resultados preliminares de este estudio señalan la importancia de la complejidad de la intervención (entendida como la incorporación de distintos actores en el proceso) y la duración de esta como factores críticos para

el impacto positivo de estos programas. En esta misma línea, Villalobos y Sepúlveda (2013) entregan siete condiciones para la efectividad de las intervenciones en las escuelas: i) la necesidad de tener claridad conceptual al momento de intervenir; ii) la importancia de contar con un equipo de intervención sólido; iii) la centralidad de desarrollar un liderazgo colaborativo al interior de la escuela; iv) la relevancia de incorporar la diversidad, el diálogo y los acuerdos compartidos en la intervención; v) la importancia de considerar los recursos como un elemento de identificación de posibilidades; vi) la relevancia de utilizar el espacio socioeducativo como el marco de elaboración de la intervención y, vii) la necesidad de aplicar el conocimiento de la política pública en el diseño eficaz de intervenciones.

A pesar de no ser conclusiva, esta evidencia entrega importantes elementos para entender los principales desafíos de la intervención social a la luz de la reforma educativa, aspecto por desarrollar en el próximo apartado.

DESAFÍOS PARA LA INTERVENCIÓN SOCIAL EN EL SISTEMA EDUCATIVO A LA LUZ DE LA REFORMA

Tomando en cuenta los objetivos de la reforma educacional, su proceso de implementación y el estado del trabajo social escolar en el país, es posible dar cuenta de algunos retos para la intervención social en las escuelas. Sin pretender exhaustividad, visualizamos especialmente tres desafíos. El primero podría llamarse desafío por la inclusión al interior de la escuela. Si bien es claro que la inclusión educativa ha sido un eje central de la reforma educativa, hasta ahora el debate público y científico sobre esta materia se ha centrado en las transformaciones estructurales, administrativas y organizacionales necesarias para lograr mayores niveles de heterogeneidad económica, social, académica y étnica de los escuelas, sin prestar mayor atención a la forma

PONER DESTACADO ABORESCI BEATEMP ERCHILIQUIA SEQUIAM ENIT VENTO ET REST, UT QUIA VENITATIS QUIA- TI SI VELLABORE PERUNTEM SUM ACCUM, TO QUAS DO- LUPTAT UT QUAM

en cómo esta inclusión debe desarrollarse al interior de los establecimientos y aulas.

Así, es lógico pensar que las reformas educativas dirigidas a disminuir la segregación escolar y fomentar la inclusión socioeducativa entre establecimientos –como la prohibición del lucro, la selección y el copago– podrían generar una mayor heterogeneidad al interior de las escuelas, imponiendo un desafío para el sistema escolar. Esto es central, pues el manejo que se haga de esta mayor heterogeneidad determinará la forma en cómo las escuelas y aulas se organizan (Dupriez, Dumay & Vause, 2008), pero también impactará en la efectividad docente, las relaciones entre pares y el proceso de enseñanza y aprendizaje (Simonsen, Fairbanks, Briesch, Myers, & Sugai, 2008), en la medida en que las características de los estudiantes determinan la forma en cómo interactúan los actores que se encuentran en un mismo espacio social, ya sea el aula o la escuela.

Desde este punto de vista, la intervención social tiene una tarea relevante, pues es un actor clave en el diseño, implementación y evaluación de estrategias que permitan una mayor heterogeneidad de estudiantes dentro de las escuelas y aulas³. Potenciar el desarrollo de redes multidisciplinarias dentro y fuera de las escuelas, mejorar la calidad y profundidad de los proyectos de integración, gestionar y diseñar proyectos de apoyo a estudiantes y sus familias, difundir técnicas de promoción de la

diversidad, promover espacios de colaboración profesional y permitir la interrelación entre docentes y otros actores escolares son, entre otras, algunas de las acciones que podrían desprenderse de este fenómeno para la intervención social.

Un segundo aspecto podría denominarse el desafío por la formación de un concepto de calidad educativa integral. Durante los últimos años, el sistema educativo chileno ha profundizado el desarrollo de un enfoque orientado a la rendición de cuentas –internacionalmente conocido como *accountability*– que entrega una alta importancia a los test estandarizados como medida de “calidad educativa” y que busca instalar la competencia (entre establecimientos, estudiantes y docentes) como un mecanismo organizador del sistema. Distintas investigaciones han mostrado que la implementación de este esquema ha generado un estrechamiento importante del sentido y rol de la educación, la que se ve limitada a las dimensiones cognitivas del aprendizaje (principalmente lenguaje y matemáticas), reduciendo el conocimiento y las habilidades a un set limitado de resultados educacionales (Cassasus, 2010; Pino, 2014).

Frente a este escenario, los encargados de la reforma han planteado la necesidad de desarrollar cambios que permitan contrarrestar estos efectos negativos del *accountability*, principalmente a partir de la reevaluación de los objetivos del Sistema de Medi-

ción de la Calidad de la Educación (Simce) y del sistema de Ordenamiento de Escuelas impulsado por la anterior administración. Con estos cambios se buscaría estimular la consolidación de un sistema más orientado a la mejora continua y menos a la competencia como forma de organización de los actores educativos.

En esta tarea es posible visualizar un segundo desafío para la intervención social, especialmente a partir de dos vías. Por una parte, aportando a la refundación del sentido de la educación, bajo un enfoque integral, que permita incorporar las dimensiones biológicas, psicológicas y sociales y reconceptualizar lo que se entiende por calidad educativa y sus distintos componentes (Saracostti, 2013). Relacionado con lo anterior, la intervención social en las escuelas puede aportar en el desarrollo de procesos que permitan a la escuela aceptar y potenciar el desafío de la intervención integral, incorporando procesos relacionados con el potenciamiento de relaciones familiares y comunitarias de las escuelas, el fortalecimiento de programas que potencien las habilidades sociales y la gestión de estrategias que promuevan factores protectores y disminuyan factores de riesgo en los niños, niñas y adolescentes⁴. Desde ambas aristas, el Trabajo Social y la intervención social pueden ser un aporte fundamental en la configuración de una nueva lógica del sistema educativo.

Finalmente, es posible esbozar un

desafío en la reconstrucción de la educación pública. Desde principios de los ochenta, comienza a desarrollarse un crecimiento de la educación privada y la consecuente pérdida de matrícula y peso de la educación pública (Bellei, González, & Valenzuela, 2010), principalmente debido al esquema de financiamiento a la demanda, que iguala las condiciones de financiamiento para actores públicos y privados. Así, mientras en 1981 cerca del 15% de la matrícula era privada, en 2010 este número se empinaba por sobre el 40%, con la consecuente disminución de la matrícula pública en más de 30% durante el periodo. Este proceso de privatización ha generado que actualmente Chile sea uno de los países con mayor participación privada en la educación escolar (OCDE, 2010). Frente a esta realidad, la reforma educacional ha planteado la necesidad de revitalizar la educación pública, tanto en términos de financiamiento y estructura, por medio de indicaciones presupuestarias y a través de programas específicos para el sector, que prontamente deberían entrar al proceso legislativo.

En este contexto, es posible indicar la existencia de un desafío para la intervención social, toda vez que la educación pública se entiende como el espacio de cristalización y desarrollo del derecho a la educación. Tal como lo indica la literatura, el derecho a la educación comprende no solo la entrega pasiva de una oferta educativa para toda la población, sino que se entiende como el ejercicio activo que el Estado desarrolla para entregar las condiciones de disponibilidad, accesibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad de la oferta educativa (Abramovich & Curtis, 2002). Para lograr este objetivo, es condición primordial contar con sistemas públicos robustos y eficientes, que permitan garantizar el derecho de la educación a lo largo del territorio. Por lo mismo, es posible visualizar en el fortalecimiento de la educación pública un tercer desafío de la intervención social, que puede

desarrollarse de distintas maneras: gestionando redes de colaboración entre colegios públicos; apoyando la construcción y consolidación de proyectos educativos diversos; diseñando y realizando actividades sociales a los colegios públicos, que permitan entregar un sello a este tipo de educación; articulando a los establecimientos públicos con otras instancias de apoyo estatal, como centros de salud o centros comunitarios. Analizadas en conjunto, estas acciones entregan a la intervención social un rol protagónico en la recuperación de la educación pública dentro del sistema educativo chileno.

CONCLUSIONES

Visto en perspectiva, los tres desafíos esbozados –potenciamiento de la inclusión en la escuela, elaboración de un concepto de calidad educativa integral y refundación de la educación pública– plantean a lo menos dos interrogantes para el Trabajo Social y la intervención social que van más allá del alcance de la reforma.

Por una parte, evidencian la necesidad de potenciar en los procesos de formación el diseño, estudio y prácticas de intervención social en contextos escolares. Actualmente, la formación de pregrado y postgrado en esta área es bastante escasa, y las investigaciones en el ámbito están recién empezando a surgir, sin existir centros especializados en la materia ni un conjunto de investigadores centrados en este tópico. Sin embargo, como hemos pretendido mostrar, el importante rol que la intervención social puede realizar en la generación y potenciamiento de la calidad y equidad escolar invita a actores sociales e instituciones a profundizar en los procesos formativos en esta materia.

Al mismo tiempo, la posición –entendida como el espacio social que los actores ocupan en una determinada estructura– que los trabajadores sociales juegan en el desarro-

llo de la reforma educacional puede motivar una reconsideración del horizonte político y normativo de la profesión. Desde los años noventa, y de manera paralela a la pérdida de horizonte normativo de las ciencias sociales en general en América Latina, el Trabajo Social como profesión y la intervención como acción han debilitado sus lazos éticos y valóricos con la cimentación de un mundo más justo y equitativo. Quizás la reforma educativa puede ser un buen momento para retomar esta discusión, a partir de la formación de una profesión que, siguiendo los dichos de Boaventura do Santos, sea, a la vez, objetiva frente al conocimiento y no neutral (comprometida) frente a la transformación de la realidad que este conocimiento evidencia. •

1. Agradezco los comentarios realizados por Amanda Arratia, Taly Reininger y Ángeles Molina a la versión preliminar de este texto, y que sirvieron enormemente para su enriquecimiento y mejora.

2. Saracostti y Reininger (2013) realizan una revisión de las características, semejanzas y principales diferencias de estos modelos.

3. En algunos países del mundo, el aumento de la heterogeneidad al interior del establecimiento ha impulsado procesos de segregación y agrupamiento al interior de las escuelas, ya sea entre aula o aún al interior de las aulas. Un estudio reciente en Chile (Treviño, Valenzuela y Villalobos, 2014) estimó que cerca del 50% de los establecimientos de Enseñanza Media realizaba agrupamiento entre cursos. Asimismo, un estudio de las técnicas de agrupamiento al interior del aula (Villalobos, Rojas y Torrealba, 2015), encontró una multiplicidad de formas de organización de los estudiantes dentro en este espacio escolar, algunas de ellas orientadas a la exclusión. Ambos antecedentes hacen aún más necesario la incorporación de técnicas de intervenciones sociales para la promoción de la inclusión educativa.

4. Una recopilación de más de 100 estrategias biopsicosociales desarrolladas en la infancia intermedia y que cuentan con evidencia científica que la sustente se puede encontrar en Saracostti y Villalobos (2013).

Referencias bibliográficas

- Abramovich, V. & Curtis, C. (2002). *Los derechos sociales como derechos exigibles*. Madrid: Trotta.
- Aguilera, O. (2011). "Dinero, educación y moral: el cierre social de la élites social chilena", en A. Joignant & P. Güell (eds.), *Notables, tecnócratas y mandarines*. Santiago: Ediciones Universidad Diego Portales.
- Bellei, C. (2013). *El estudio de la segregación socioeconómica y académica de la educación chilena*. Estudios Pedagógicos, 39(1), 325-345.
- Bellei, C., Cabalín, C. & Orellana, V. (2014). "The 2011 Chilean student movement against neoliberal educational policies". *Studies in Higher Education*, 39 (3), 1-15.
- Bellei, C., Gonzalez, P. & Valenzuela, J. P. (2010). "Fortalecer la educación pública: un desafío de interés nacional", en C. Bellei, D. Contreras & J. P. Valenzuela (Eds.), *Ecos de la Revolución Pingüina. Avances, desafíos y silencios de la reforma educacional*. Santiago: Pehuén.
- Bierman, K., Coie, J., Dodge, K., Greenberg, M., Lochman, J., McMahon, R. & Pinderhughes, E. (2010). "The effects of a multiyear universal social-emotional learning program: The role of student and school characteristics". *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 78 (2), 156-168.
- Canales, A. & De Los Ríos, D. (2009). *Retención de estudiantes universitarios vulnerables*. Calidad de la Educación, 30, 44-76.
- Cassasus, J. (2010). "Las reformas basadas en estándares. Un camino equivocado". En C. Bellei, D. Contreras & J. P. Valenzuela (Eds.), *Ecos de la revolución pingüina. Avances, debates y silencios en la reforma educativa*. Santiago: Pehuén.
- De Toro, X. (2015). Sistema de Alerta Temprana para prevenir la deserción escolar: oportunidades, tensiones y desafíos de una escuela de El Bosque a la luz de experiencias internacionales, en Saracostti, M. y Villalobos, C. (eds.). *Familia-Escuela-Comunidad III: Implementando el modelo de intervención biopsicosocial*. Santiago: Editorial Universitaria.
- Dupriez, V., Dumay, X. & Vause, A. (2008). "How Do School Systems Manage Pupils' Heterogeneity?". *Comparative Educational Review*, 52 (2), 245 - 273.
- Durlak, J., Dymnicki, A., Taylor, R., Weissberg, R. & Schellinger, K. (2011). "The impact of enhancing student's social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions". *Child Development*, 1 (82), 405-432.
- Espinoza, V. (2012). "El reclamo chileno contra la desigualdad de ingresos. Explicaciones, justificaciones y relatos". *Revista Izquierdas* (2), 1-25.
- Franklin, C., Kim, J. & Tripodi, S. (2009). "A meta-analysis of published school social work practice studies, 1980 - 2007". *Research on Social Work Practice*, 19 (6), 667-677.
- Godoy, F., Salazar, F. & Treviño, E. (2014). *Prácticas de selección en el sistema escolar chileno: tipos de requisitos de postulación, legitimación en el sistema y las debilidades de la ley* Informes para la Política Educativa N° 2. Santiago: Centro de Políticas Comparadas de Educación, Universidad Diego Portales.
- Greenberg, M., Weissberg, R., Mary, O., Zins, J. & Fredericks, L. (2003). "Enhancing School-Based Prevention and Youth Development Through Coordinated Social, Emotional and Academic Learning". *American Psychologists*, 58 (6), 466-474.
- January, A., Casey, R. & Paulson, D. (2011). "A Meta-Analysis of Classroom-Wide Interventions to Build Social Skills: Do They Work?". *School Psychology Review*, 40 (2), 242-256.
- Matus, T. (1999). *Propuestas contemporáneas en el Trabajo Social: Hacia una intervención polifónica*. Buenos Aires: Espacio.
- Mayol, A. & Azócar, C. (2011). *Politización del malestar, movilización social y transformación ideológica: el caso "Chile 2011"*. Polis, 10 (30), 163-184.
- Mineduc (2014). *Una nueva educación para Chile. Documento base para los diálogos temáticos Plan Nacional de Participación Ciudadana*. Santiago: Ministerio de Educación.
- Muñoz, P. & Redondo, A. (2013). *Desigualdad y logro académico en Chile*. Cepal Review, 109 (1), 107 -123.
- Ocde (2010). PISA 2009 Results: What Students Know and Can Do - Student Performance in Reading, Mathematics and Science: Ocde.
- Pino, M. (2014). "Los valores que sustentan el Simce: Pensando un sistema de evaluación más allá de una medición estandarizada". *Revista Docencia* (52), 15-29.
- Raczynski, D. & Hernández, M. (2011). "Elección de colegio, imágenes, valoraciones y conductas de las familias y segregación social escolar". Santiago: Asesorías para el Desarrollo.
- Raines, J. (2008). "A retrospective chronicle of the mid-west school social work council: its vision and influence after forty years". *School Social Work Journal*, 33(1), 1-15.
- Saracostti, M. (2013). *Familia, Escuela y Comunidad I. Intervenciones biopsicosociales en contextos escolares*. Santiago: Editorial Universitaria.
- Saracostti, M., Grau, O., Villalobos, C., Rubilar, G., Cisternas, N., & Caro, P. (2014). "Historia del Trabajo Social en Chile". en T. Fernández & R. De Lorenzo (Eds.), *Trabajo Social. Una historia global*. Madrid: Mac Graw Hill.
- Saracostti, M. & Reininger, T. (2013). "Intervenciones Psicosociales en Estados Unidos". En M. Saracostti (Ed.), *Familia, Escuela y Comunidad I. Intervenciones biopsicosociales en contextos escolares*. Santiago: Editorial Universitaria.
- Saracostti, M. & Villalobos, C. (2013). *Familia, Escuela y Comunidad I: Intervenciones biopsicosociales en contextos escolares*. Santiago: Editorial Universitaria.
- Saracostti, M. & Villalobos, C. (2014). *Familia, Escuela y Comunidad III: Implementando el Modelo de Intervención Biopsicosocial*. Santiago: Editorial Universitaria.
- Saracostti, M. y Villalobos, C. (2015). *Familia-Escuela-Comunidad III: Implementando el modelo de intervención biopsicosocial*. Santiago: Editorial Universitaria.

Simonsen, B., Fairbanks, S., Briesch, A., Myers, D. & Sugai, G. (2008). Evidence - based practiced in classroom management: Considerations for research to practice. *Education and Treatment of Children*, 31 (3), 351-380.

Treviño, E., Valenzuela, J. P. & Villalobos, C. (2014). *Segregación académica y socioeconómica al interior de la escuela. Análisis de su magnitud, evolución y principales factores explicativos*. Santiago: CPCE-CLAE.

Valenzuela, J. P., Bellei, C. & De Los Ríos, D. (2014). "Socioeconomic school segregation in a market-oriented educational system. The case of Chile". *Journal of Education Policy*, 29 (2), 217-241.

Villalobos, C., Castillo, C. & Villalobos, P. (2013). *Intervenciones promocionales con enfoque biopsicosocial en contextos escolares: Un meta-análisis de las investigaciones realizadas en Chile Documento de Trabajo*, Proyecto FONDEF D10I1059. Santiago: Universidad Diego Portales.

Villalobos, C., Rojas, C. y Torrealba, D. (2015). Gestión de la heterogeneidad en las aulas chilenas. Técnicas, patrones de agrupamiento y sus efectos en el sistema educativo: un estudio de caso. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 9(1), 21-42.

Villalobos, C. & Salazar, F. (2014). *Proyectos educativos en el sistema escolar chileno: una aproximación a las libertades de enseñanza y elección Informe para la Política Educativa N° 2*. Centro de Políticas Comparadas en Educación.

Villalobos, C. & Sepúlveda, M. (2013). "Consideraciones para una intervención biopsicosocial en la escuela", En M. Saracostti & C. Villalobos (eds.), *Familia – Escuela – Comunidad II: Herramientas para un trabajo colaborativo*. Santiago: Editorial Universitaria.