

## **X Jornadas de Sociología de la UNLP**

---

TITULO DE PONENCIA: “El Trabajo Social en las escuelas: desafíos en la intervención profesional con trayectorias escolares juveniles”

NOMBRE Y APELLIDO DE LA AUTORA: Magister Mariangeles Calvo

PERTENENCIA INSTITUCIONAL: Instituto de estudios de Trabajo Social y Sociedad. Facultad de Trabajo Social. UNLP

CORREO ELECTRÓNICO: [mariancalvo68@hotmail.com](mailto:mariancalvo68@hotmail.com)

La presente ponencia tiene por objetivo, compartir algunos de los análisis preliminares desarrollados en el marco del proyecto de tesis doctoral titulado “El Trabajo Social en las escuelas: desafíos en la intervención profesional con trayectorias educativas de jóvenes en Escuelas Medias de la ciudad de La Plata, periodo 2017-2019” dicho trabajo refiere a la intervención profesional del Trabajo Social en el marco de los Equipos de Orientación Escolar. Asimismo, se parte de la premisa de que el campo educativo, es uno de los primeros espacios de inserción socio ocupacional de la profesión, en tanto, la misma enfrenta desafíos en la práctica, producto de una serie de tensiones establecidas entre lo instituido y lo instituyente, latente en dicho campo.

Consideramos que una de las categorías mayormente trabajadas y discutidas al interior del sistema educativo, es la categoría de trayectorias escolares. El análisis de los desafíos que presenta el Trabajo Social en las escuelas, al momento de redefinir estrategias, nos coloca en el desafío de poner en tensión dicha categoría e interrogarnos sobre la forma en que ésta se constituye en un insumo primordial, al momento de analizar el campo educativo y con ello, a las prácticas de sus agentes. Resulta pertinente trabajar en la develación de múltiples características que asume el tránsito de los jóvenes por el sistema educativo; considerando en primer lugar, que dicho tránsito no se recorta a la institución escolar, sino que incluye experiencias, saberes y vivencias de otros ámbitos. Es por esto, que en la presente ponencia nos interrogamos sobre el lugar que asumen estas trayectorias en la intervención, es decir, ¿son contempladas al momento de definir estrategias de intervención? ¿De qué manera la intervención profesional de lxs trabajadorxs sociales puede obstaculizar o acompañar dichas trayectorias?

Cabe destacar que con el presente escrito, nos proponemos abrir al debate y reflexión crítica a partir de las principales líneas de análisis propuestas. No tenemos por objetivo presentar conclusiones cerradas, sino la formulación y apertura de interrogantes, con el objetivo de reflexionar sobre nuestras prácticas y el sentido político que da sustento a las mismas.

### **Intervención profesional y trayectorias escolares**

El interés sobre la reflexión crítica de las estrategias de intervención profesional del Trabajo Social en el ámbito educativo, parte de reconocer el lugar que asume la profesión en las escuelas; un lugar que ha sido asignado históricamente en el sistema educativo, demandando intervenciones que sufren transformaciones en diversos contextos. Ya no podemos hablar de una tarea recortada a lo pedagógico, sino de una resignificación de la intervención del trabajo social en las escuelas. Tampoco puede referirse una tarea simplificada a lo asistencial, con prácticas rutinarias o burocráticas; sino que comienzan a presentarse cambios que son producto de prácticas de agentes del sistema educativo que enfrentando nuevas demandas y transformaciones, emplearon nuevas líneas de intervención.

Un ejemplo de las nuevas herramientas en la práctica profesional en el campo educativo, son las llamadas Guías de Orientación en Situaciones Conflictivas en el Ambito Escolar. Las mismas, definen nuevas categorías de análisis, nuevos marcos teóricos y un enfoque de derechos –marco legal- al momento de pensar colectivamente líneas de intervención, frente a situaciones que se presentan a diario en el ámbito escolar. Estas herramientas dan cuenta de que la construcción de estrategias de intervención del Trabajo Social en el campo educativo, constituye un andamiaje de posibilidades para abordar la tan discutida inclusión educativa, frente a trayectorias escolares heterogéneas. Por lo tanto, podemos decir que la intervención del Trabajo Social juega un papel fundamental en las trayectorias educativas, en tanto, la misma puede obstaculizar o favorecer dichas trayectorias en la manera en que construye y direcciona su práctica profesional. Un acompañamiento a dichas trayectorias, desde la propia intervención, podría contemplar la revisión de discursos y categorías que utilizan los profesionales, pudiendo interpelarse instituidos que forman parte de la impronta más conservadora de la institución escolar y que se reproducen en etiquetas de “desertor”

“alumno problema” “repetidor” o inclusive, que ven al joven como desinteresado. Asimismo, una problematización del lugar asignado a la intervención en las escuelas - ligado a prácticas de control y disciplinamiento- podría comenzar a interpelar aquel lugar asignado a lo burocrático y administrativo que, rutiniza prácticas sin interrogarse sobre mandatos instituidos, o sobre el lugar que asume la institución escolar en la instauración de ciertos valores, ideologías y formas de decir, pensar y hacer que trascienden el cotidiano.

Asimismo, el estudio de las trayectorias escolares juveniles, vinculado a la intervención profesional, implica la develación/desnaturalización de eventualidades que en el ambito escolar se presentan como “lo no esperado”, se perciben como algo que es el “afuera”, algo que no forma parte de lo “escolar”. En este sentido, rescatamos la importancia de considerar a lo escolar no sólo como lo que transcurre en ese edificio cerrado, sino como la relación entre el dentro y fuera del ámbito escolar, entre lo cotidiano, lo subjetivo y lo social. En tanto, las trayectorias escolares no son solamente el tránsito de dicho niño o joven por el ámbito escolar, por los distintos grados/años y la aprobación de materias y cursos, sino que las trayectorias escolares expresan un tránsito dentro y fuera de la institución, no se es joven sólo por transitar el secundario o la educación media, sino que se es joven por un conjunto de aspectos que refieren al vivir y al ser de múltiples maneras y no de una forma única y normativizada.

Tal como refiere Flavia Terigi (2007) no es novedad que estas trayectorias de quienes transitan el sistema educativo estén desacopladas, de hecho la estadística escolar denota dicho aspecto hace varios años. Lo que resulta interesante es que esto es percibido como problema, sin embargo, la novedad radica en que hoy día no es concebido como problema individual, sino cómo problema a ser atendido colectivamente. Es por esto que la categoría de problema ha convertido a las trayectorias en objeto de reflexión pedagógica. Los cambios en las culturas juveniles y en las expectativas de inclusión educativa actualmente, desafían la organización de la escuela tradicional, enfrentando nuevos tiempos y nuevos públicos, aspecto que se condice con los desafíos que asume el Trabajo Social en las escuelas, ya que comienza a establecerse un límite a tradiciones pedagógicas y de organización institucional.

En este sentido, podemos decir, que la expansión de la escuela secundaria ha producido una diversificación social y cultural del público que asiste a las escuelas, por lo cual, resulta

importante hacer hincapié en los recorridos de los jóvenes, revisados a la luz de propuestas que históricamente ha sostenido la prestación del servicio educativo. Aquí, resultan primordiales los aportes que realiza Terigi (2007) al establecer una distinción entre las trayectorias escolares teóricas y las trayectorias escolares reales; según la autora, las primeras son definidas por el sistema educativo a través de su organización, expresando itinerarios del sistema que siguen la progresión lineal que el mismo establece en términos de tiempos formales. Dicha organización estructura a estas trayectorias a partir de la organización del sistema en niveles, la gradualidad del currículum, naturalizando los tiempos de cada educando, desde esta única cronología establecida por el sistema. Claro está que dichos elementos producen efectos sobre las trayectorias, con lo cual, es importante destacar los cambios específicos dados en el marco legal que impulsaron—según la autora— un cambio en este sentido formativo que presentaban los niveles tradicionales; este cambio vino de la mano de la Ley Federal de Educación en nuestro país, aspecto que incidió tanto en trayectorias teóricas como reales. Lo que se espera del sujeto de la educación, así como la forma en que se definen desarrollos didácticos, históricamente se han apoyado en estos tiempos establecidos por las trayectorias teóricas. Por lo tanto, reconocer que las trayectorias de los jóvenes son mucho más que escolares, pensar en la posibilidad inclusive, de aislarnos de la categoría de trayectorias escolares teóricas tan arduamente trabajada en el ámbito escolar y abordada por múltiples investigadores, nos coloca en el desafío de partir de un análisis que rescate en primera medida el contexto, es decir, contextualizar en el campo educativo la forma en que se construyen no sólo los problemas, sino también, las líneas de intervención frente a los mismos.

### **El Trabajo Social en la escuela: continuidades y rupturas**

Pablo Pineau (2001) sostiene que la escuela se constituye en una forma de educación privilegiada, es decir, como forma hegemónica en un determinado contexto histórico. En este sentido, Pineau sostiene que a partir del S. XIX la institución escolar se constituye como “máquina de educar” considerando a la escuela como una tecnología constituida por dispositivos de disciplinamiento, ordenamientos de contenidos, normas de evaluación, sanción y acreditación —entre otros aspectos—, que a la luz de proyectos y estrategias desarrolladas en el ámbito escolar, se orientan al conjunto de la población con objetivos de

control y dominio. En tanto, la propuesta analítica de considerar a la escuela como maquinaria, nos coloca en el desafío de pensar a la misma como construcción histórica y social, enfrentando/superando análisis simplistas que definen a la escuela en términos evolutivos, naturalizando no sólo su existencia sino también sus dispositivos, estrategias y orientaciones. Por lo tanto, es necesario reconocer el carácter conflictivo y contradictorio que caracteriza a la institución escolar, considerando transformaciones históricas, sociales y culturales que enfrenta la escuela en la actualidad, intentando abrir nuevos interrogantes en torno a la forma en que ha sido pensada la escuela desde distintos campos y enfoques teóricos. El análisis del autor reconoce la constitución de la escuela como maquinaria masiva orientada al conjunto de la población, considerando a la escolarización como punto cumbre de condensación de la educación como fenómeno típico de la modernidad, con rupturas y contradicciones en su devenir histórico.

La institución escolar esta constituida por una serie de significaciones e instituidos que se materializan en la cotidianeidad de los jóvenes, en sus relaciones entre pares, en sus ámbitos de residencia, etc. Por esto, reflexionar en torno a la puesta en tensión de prácticas adaptativas a lo instituido por parte de estos jóvenes y prácticas transformadoras, nos coloca en el desafío de revisar nuestra toma de posición frente a dicha tensión. Aquí radica entonces nuestro interés por revisar y problematizar las prácticas profesionales a desarrollarse con jóvenes, los cuales enfrentan situaciones particulares que impactan en sus tránsitos por el sistema educativo. Por lo que, la posibilidad de transformación de aquellos instituidos que reproducen ciertas significaciones de joven peligroso, vago o desinteresado, devienen de un trabajo en la develación de prácticas y discursos aprendidos espontánea y automáticamente en el cotidiano.

Podemos decir, que las trayectorias educativas que se refuerzan en el contexto actual no se centran en el fortalecimiento de dichas trayectorias vinculadas a la promoción de aprendizajes o reconocimiento de los alumnos como sujeto de derechos, sino que se centran en instaurar un vaciamiento de contenidos y discusiones colectivas para centrarse en el control y disciplinamiento desde prácticas autoritarias. Por otro lado, el tipo de subjetividad que se propone “debe construir la escuela” es una subjetividad en la que el sujeto no “puede” o no debe pensar, ni hablar o cuestionar, solo debe acatar normas y responder a las órdenes de los considerados “superiores”. Dichas trayectorias no se desarrollan sólo en el

ámbito escolar, claramente estas trayectorias se dan en relación al cotidiano de cada joven. Asimismo, como refiere Terigi (2007), estas trayectorias no son sólo teóricas –referidas en mayor medida a aspectos formales en términos de tiempo y forma, establecidos por reglamentaciones del ámbito educativo- sino que también son trayectorias reales que impactan en lo subjetivo, y que están caracterizadas por múltiples particularidades. Es así que como refieren Nicastro y Greco (2009), estas trayectorias son subjetivas e institucionales, haciendo al sujeto y a la institución, la trama en la que ambos se constituyen. La escuela y las trayectorias conforman entonces, un común constituido de singularidades, ambos aspectos no son contemplados en el marco de una política pública que vincula la culminación de los estudios o el acceso al sistema a los esfuerzos individuales desde una idea de meritocracia. El común aparece en el ideal “la escuela es para todos y de todos” “la educación es derecho del conjunto de los ciudadanos y garantía de ascenso social”; sin embargo, lo singular es lo que la escuela reconoce como el afuera, como lo “no escolar” como lo inabarcable, con lo cual, se plantea una política meritocrática desde una concepción neoliberal y tecnócrata que no piensa programas o proyectos de tipo colectivos, sino centrados en la responsabilización individual de cada sujeto.

Reflexionar sobre la categoría de trayectorias escolares más allá del ámbito escolar, implica desentrañar y volver visible, aquello que se encuentra latente en el orden escolar, pero que al irrumpir es considerado como lo urgente e inesperado. La idea radicaría en repensar la práctica profesional anteponiéndose a la intervención desde la urgencia, pudiendo construir estrategias de intervención que contemplen una serie de aspectos que se manifiestan en el ámbito escolar, abriendo paso a lo nuevo.

Como explicitamos anteriormente uno de los primeros espacios en lo que se insertan los profesionales de Trabajo Social es la escuela, en este sentido, reconocer su carácter histórico y el lugar que asume la profesión en dicha maquinaria- en palabras de Pineau- se torna fundamental para reflexionar en relación al mandato y roles asignados a la profesión, los cuales a lo largo de la historia han enfrentado cambios cruciales, incidiendo en la intervención profesional. En este sentido, según Corrosa (2006) subyace en los profesionales una concepción de que la persona que padece la necesidad no tiene ningún tipo de conocimiento para enfrentar dicha situación o no responde a lo esperado y socialmente compartido, en términos de esfuerzos individuales para superación personal.

Sin embargo, la forma en que se construye la demanda en Trabajo Social puede incluir dos caminos, definir a la misma desde una concepción de necesidad material, escasez o “falta de”; o bien partir de reconocer a las necesidades como indicadores de procesos de deshumanización (2006: 82). En tanto, el enfrentamiento a dicho carácter deshumanizante, radicaría -según la autora- en mejorar la calidad de vida, pensando intervenciones que fortalezcan los lazos sociales en una población.

En lo que respecta a la historia del Trabajo Social en las escuelas, uno de los momentos más importantes, se da a finales de la década de los 80'. Siendo la circular 20/86 el documento que comienza a contemplar a lo social, como aspecto fundamental de la educación, se corre al trabajador/ra social del rol administrativo al redimensionarse el lugar de la escuela en la comunidad, y con ello, la intervención del Trabajo Social desde una visión más integral, ocupando el trabajo en equipo un lugar preponderante. Desde esta visión, se conjugan en la intervención lo social, lo pedagógico y lo psicológico; enfrentando cualquier tarea que se simplifique al control y administración de recursos. En este sentido, se alienta a la participación del conjunto de los actores en el sistema educativo considerándose que la escuela debe responder a las necesidades comunitarias y de las familias. Lo social -según Corrosa (2006)- no es considerado en este punto como problema, sino como constitutivo de la persona, y el conflicto es visto como oportunidad; siendo este último característica primordial a contemplar en toda intervención, del conflicto sale lo inesperado, lo nuevo.

Las modificaciones que asume el trabajo social en la década de los 90', también se constituyen en un aspecto crucial al momento de analizar los condicionantes actuales de la intervención profesional en las escuelas. Es en esta época, en la que se modifica la denominación del profesional en el ámbito educativo, se pasa de la denominación de asistente social, a la figura de orientador social. Asimismo ya no se llama gabinete pedagógico a aquel espacio en que se recibía a las familias y a los alumnos para trabajar en entrevistas; sino que se adopta la denominación de Equipo de Orientación Escolar (E.O.E). Por otro lado, en dicho período -según Corrosa (2006)- la misma discusión de la Ley Federal de Educación -con amplios debates y puja de intereses- incide en la intervención demandada a dichos equipos, quienes terminan siendo los que debían garantizar una respuesta general en la urgencia, asumiendo distintas tareas, inclusive aquellas que no

remítan al Trabajo Social. Esta modificación del E.O.E y del trabajador social como O.S (orientador social) es algo que ha sido trabajado y problematizado en diferentes estudios referidos al tema, en tanto, la figura de orientación trae consigo una carga peyorativa que vincula la tarea profesional a un rol, el de orientar a las familias en lo que se considera – desde la visión del profesional- como lo correcto. Podemos observar entonces, como vuelve a considerarse a la demanda desde un lugar de necesidad puntual y de un beneficiario que no logra distinguir lo que es correcto hacer frente a la misma, sino que requiere ser orientado. En la actualidad, se profundiza dicho enfoque en la idea de meritocracia, pensando el acceso a la educación en terminos individuales ligados al esfuerzo personal, así como también, los premios y castigos que presentan programas educativos actuales que según referentes políticos, son considerados un incentivo. Estos aspectos dan cuenta de la forma en que vuelve a definirse, al igual que en los 90'-con ciertas particularidades propias del contexto actual- a los jóvenes como necesitarios de tutela y control de conductas, y a los profesionales como quienes sancionan u orientan.

Podemos decir, que la polarización, segmentación y fragmentación son características específicas de esta época, las cuales inciden en varios aspectos; en primer lugar la idea de segmentos tiene puntos de encuentro con la pedagogía meritocrática, siendo que cada fragmento tiene una identidad y procesos de exclusión. En este sentido, la relación trabajo-educación se profundiza, considerando a la escolaridad como condición para inserción en el mercado de trabajo, frente a un contexto en el cual aumentan los niveles de competencia, capacitación etc producto de transformaciones en el mercado laboral. Ahora bien ¿Cómo responde a estas transformaciones el sistema educativo? Podemos decir que en dicho contexto la categoría de comunidad adquiere relevancia, ya no se da esa definición de común que tenía la escuela argentina, se da una pérdida del universal y se abre lugar a las particularidades. Tanto la escuela como la familia enfrentan en dicho contexto procesos de desinstitucionalización, los problemas sociales entran en la escuela, lxs niñxs ya no sólo concurren a aprender, también a comer. Con lo cual aquella demanda de un orientador social que oriente a estas familias, que controle en conductas y prácticas, se condice con este contexto caracterizado por dichos enfoques.

Si bien este conjunto de aspectos dan cuenta de un pasado presente, la revisión de dichos enfoques posibilita reflexionar en torno a mandatos atribuidos a la profesión en las



escuelas, pudiendo interpelar los mismos desde otros enfoques y paradigmas conquistados. Claro está que no nos encontramos “en cero” en el campo educativo, sino que se ha avanzado mucho desde diversas áreas y modalidades que plantean nuevas categorías y enfoques de intervención.

### **Transformaciones en el campo educativo: conquistas y nuevos desafíos**

Observamos como cambio relevante, el enfoque de derechos a partir del cual comienza a formularse y desarrollarse la política pública educativa. Esto se manifiesta en leyes que se conquistan en el campo educativo, como La ley de Educación Nacional 26.206, Ley de Educación Provincial 13.688, la Ley Nacional 26.061 y Ley Provincial 13.298 de Promoción y Protección de Derechos de Niñas Niños y Adolescentes; cuyos preceptos y fundamentos traen consigo cambios en torno a la forma de intervenir en materia de Niñez, Adolescencia y Educación. Es por esto, que resulta pertinente considerar este marco legal y un conjunto de conquistas que en períodos que van del año 2003 en adelante –hasta 2015- se constituyen como herramientas para la intervención.

Una de las características principales que presenta el campo educativo, es la construcción de documentación específica referida a la organización institucional, tareas establecidas, roles y líneas de intervención. En este sentido, el Marco General de la Política Curricular presenta la política curricular de la provincia de Buenos Aires, en la que se enmarcan los diseños, propuestas y materiales de desarrollo curricular de todos los niveles y modalidades del sistema educativo. Es de resaltar que dicho documento tiene como encuadre legal a la Ley provincial de educación 13.688 redactada a la luz de un enfoque de derechos y Paradigma de Promoción y Protección de Derechos de Niñas Niños y Adolescentes. Asimismo, los diseños curriculares se fundamentan en determinados valores, creencias, hábitos y perspectivas, con lo cual generan propuestas de evaluación y enseñanza sostenidas en conceptos “pragmáticos” –según refieren- entre los cuales encontramos la categoría de inclusión. Por otro lado, reafirma el derecho a la educación común e igualitaria, reconociendo a lxs niñxs y jóvenes como sujetos de derechos, incluyendo la categoría de complejidad al momento de definir líneas de intervención.

Una de las situaciones más comunes referidas por agentes educativos que desarrollan su tarea con jóvenes, remite al reconocimiento de un desinterés por parte de algunos de los

educandos. Asimismo, algunos de estos actores sostienen que en la mayoría de los casos, el conjunto de directivos –entre otros actores del sistema educativo- responden a este tipo de situaciones mediante el reto o reprimendas. El desinterés o la pérdida de méritos, se considera en la mayoría de los casos como responsabilidad de ese joven, recortando el problema a casos individuales sin una lectura contextual, partiendo de una concepción de joven cómo desinteresado, vago o sin proyección a futuro. En relación a los postulados del Marco curricular, la categoría de juventud aparece como categoría teórica interrogándose respecto a la forma en que se define a los jóvenes no sólo desde lo teórico sino desde lo ético político. Se orienta a los profesionales a revisar esta categoría a la luz del marco legal de Promoción y Protección, reconociendo la responsabilidad que compete a los actores pertenecientes al sistema educativo, quienes participan en propuestas o herramientas a desarrollar. Asimismo los postulados del Marco General contemplan la propuesta de alentar a la participación y prácticas democráticas, consolidando además una mirada prospectiva, es decir, refiriendo que el futuro no es algo determinado de forma absoluta, sino algo que se construye. Cabe destacar que la idea de inclusión en dicho escrito, se vincula a una perspectiva integral de la política pública educativa y de las responsabilidades del Estado en la Promoción y Protección de derechos de NNA.

Podemos ver cómo documentos que promueven elementos teóricos, acompañados de un encuadre legal y revisión de categorías principales que guían la intervención, posibilitan plantear la necesaria revisión no sólo de las estrategias a desarrollar, sino también de aquella deficiencia de joven como desinteresado. Por otro lado, algunos de los postulados del Marco General resaltan la importancia de la participación en la construcción de herramientas que tiendan a fomentar el interés, motivación y participación de los alumnos. Dichos aspectos dan cuenta de que la inclusión es pensada desde un enfoque de derechos, sin pensar a las intervenciones como acciones aisladas sino en continua articulación con procesos más amplios, entendiendo que las propuestas no son algo definitivo en la curricula sino que puedan enfrentar transformaciones a la luz de nuevas prácticas. Colocando a los actores el desafío, por ejemplo, de revisar sus herramientas en términos de garantizar la educación común e inclusión desde la motivación y reconocimiento de realidades particulares.

La redacción de este tipo de documentos expresa y reconoce transformaciones fundamentales en la política educativa. En tanto, el proceso de recuperación del sentido de educar en una sociedad democrática e inclusiva – tal como lo explicita el Marco General – reconoce la importancia de fomentar aprendizajes desde el acompañamiento. Podemos decir entonces que el vínculo, la escucha y el acompañamiento a lxs alumnxs es primordial al interior de las instituciones educativas. Por tanto, uno de los desafíos que puede presentarse a los profesionales en el campo educativo, radica en interrogarse en torno al acompañamiento, o no, de dichas trayectorias escolares juveniles ¿la intervención obstaculiza o facilita, dichas trayectorias? Por ejemplo, si en el ámbito escolar históricamente se responde con el reto o una reprimenda a algo que se define como desinterés, viéndose a la norma como lo correcto y al jóven como problema, cabría preguntarse en la intervención ¿Qué definimos cómo lo patológico/problema en nuestra intervención; a la norma o al sujeto? Claro está que se presenta un nivel de normatividad compartido, donde el jóven es quien debe ser corregido, iluminado con saberes y considerado “ser del futuro”; la practica reiterada que se dirige a corregir, controlar y disciplinar, normativiza, ordena y regula no sólo prácticas con esos jóvenes, sino tambien formas de decir y pensar.

La revisión de categorías teóricas, así como el propio posicionamiento ético político, coloca a los actores del sistema educativo en el desafío de repensarse a sí mismos, de revisar categorías o prejuicios previos cómo por ejemplo, en torno a la juventud. En tanto, la continúa revisión de dichas categorías que guían la intervención, así como también las herramientas a utilizar, requieren de la participación en discusiones referidas a la currícula, la puesta en tensión de distintos intereses y proyectos, lo que posibilita deconstruir lo instituido y dar lugar a lo nuevo. Por otro lado, el enfoque de derechos interpela a los actores en sus prácticas, siendo que dicho paradigma no sólo otorga responsabilidades en el marco del sistema de protección integral, sino que además demanda desafíos en la revisión de las propias prácticas internalizadas históricamente en el sistema educativo y en lo que hace a su impronta más conservadora y burocrática. Por tanto, el mayor desafío implica reflexionar en torno a las estrategias a desarrollar en el marco de intervenciones en la complejidad que no sólo requieren rescatar la voz de jóvenes y niñxs, sino también trabajar en la garantía y acceso integral a derechos.

Se presenta entonces una nueva categoría para problematizar, la de *nuevos públicos* o *nuevos alumnos*, lo que nos interesa resaltar es que esto deviene de plantear nuevos enfoques pensando que no son nuevos, sino que lo nuevo es que se incluyan en la escuela. Ahora bien, que se den políticas incluyentes, no garantiza el acceso, con lo cual la importancia radicaría en reconocer los aportes que pueden realizar los agentes que participan en el campo educativo, como los docentes en el aula o el trabajador/ra social no sólo en el gabinete, sino también en el territorio.

La conquista de nuevos marcos legales y enfoques de derechos posibilita la conquista de derechos, siempre y cuando no quede en ese marco legal o en la ley escrita, sino también en la posibilidad que esto imprime de repensar las prácticas y con ello nuevas demandas y estrategias. En este sentido, rescatar la categoría de *conflictividad* en las escuelas para nuestras intervenciones, implicaría considerar que dicha conflictividad trasciende a la intervención en las escuelas; la escuela muestra conflictos de diversa índole, pero no es la diferencia la que causa el conflicto, sino el no abordaje del mismo y su invisibilización.

Lo importante es rescatar esta idea de conflictividad desde una perspectiva relacional, no podríamos pensar las trayectorias educativas si no se piensa en el marco de trayectorias sociales, por esto, partir de dicha perspectiva implica reconocer interrelaciones entre los sujetos y el conflicto, como objeto de trabajo que inclusive puede operar como ventana pedagógica. Como refiere Boaventura de Sousa Santos (2006) se hace presente una *sociología de las ausencias*, algo que en el ámbito escolar podríamos definir como aquello que se invisibiliza en las escuelas y que puede brindarnos elementos para analizar experiencias culturales alternativas. Esta premisa del autor, deviene de la necesidad de continuar con la idea de emancipación social “el problema es que no podemos seguir pensándola en términos modernos, pues los elementos que regularon la discrepancia entre reforma y revolución (...) entre regulación y emancipación, hoy están en crisis” (2006:14). El esfuerzo radicaría entonces, en reinventar la emancipación social y esto va de la mano con un nuevo modo de producir conocimiento. Este es un aporte fundamental para el Trabajo Social, en tanto, en la escuela así como en múltiples prácticas, prevalecen universales implícitos como los de hombre-mujer, cultura-naturaleza, hetero-homo; con lo cual superar dichas dicotomías, asimilando lo que queda por fuera –experiencia sensorial desapercibida- podría plantear estrategias que partan de lo inesperado, aquello que hoy –en

algunos casos- se vive desde la incertidumbre o padecimientos en la práctica profesional. Según Sousa Santos (2006) es la *sociología de las emergencias* la que produce experiencias posibles, que si bien están producidas como ausentes, debemos hacer presentes; enfrentando por ejemplo, racionalidades que definen al joven en terminos de tiempos y conductas, sosteniendo que ser joven sería lo mismo en cualquier lugar del mundo, o que consideran que hay tiempos establecidos para culminar los estudios y/o proyectarse a futuro. La pregunta sería entonces ¿Cómo nos diferenciamos de estas racionalidades modernas? Pensando por ejemplo, que los jóvenes no son seres del futuro, ellos viven un futuro concreto colmado de nuevas experiencias, que pueden constituirse en insumos para redefinir líneas de intervención y contruir conocimiento. Estos aportes del autor nos otorgan elementos para reflexionar sobre nuestra intervención, considerando que nos desempeñamos en una institución escolar que reproduce presencias pero también ausencias; las subjetividades que produce la ausencia nos coloca entonces, en el desafío de tomar la experiencia social que aparece invisibilizada “el que no aprende” “el que queda afuera”. El acompañamiento de trayectorias escolares, el facilitar ese tránsito y no obstaculizarlo, no implica en estos casos tan sólo el reconocimiento de realidades particulares, es decir, puede reconocerse esta realidad particular del sujeto y culpabilizarlo por su condición de clase, género, etc. Con lo cual, la problematización de la intervención –por lo que podemos ver- vendría acompañada de una revisión y deconstrucción de aquello normativizado, en lo que por ejemplo entraría tanto la categoría de jóvenes, como también la categoría de familia. En este sentido, reconocemos que históricamente escuela y familia han ido de la mano, de hecho es común seguir escuchando frases como “la educación empieza en casa” dándose por entendido que continúa en la escuela. Ahora bien, esa familia considerada funcional, monogámica, heterosexual y endogámica, entra en jaque; comenzando a visibilizarse y hacerse presente otros tipos de familia. Según refiere Boaventura de Sousa Santos (2006) esta naturalización de las diferencias oculta jerarquías; y se evidencia una monocultura de la escala dominante, ya que lo global y universal se transforma en hegemónico y lo particular no es tenido en cuenta, es dejado por fuera de lo posible en la institución escolar. Podemos decir que una intervención en acompañamiento de trayectorias escolares juveniles contemplaría en abordajes desde la complejidad, necesidades singulares, necesidades colectivas y necesidades relacionales, considerando el dentro y fuera de la institución.

En este sentido, el trabajo en las nuevas configuraciones familiares, el reconocimiento de las llamadas familias ensambladas, no atañe sólo a una revisión de los prejuicios de cada profesional, sino que son resultado de procesos de tipo colectivos.

Por lo tanto, a modo de cierre, podemos decir que observamos dos cambios cruciales, en primer lugar, el Trabajo Social en períodos previos al año 2003, no tenía un lugar importante en la planificación de la política social educativa; sin embargo, al día de la fecha pueden observarse numerosos documentos (guía de orientación, entre otros) que han sido redactados por profesionales de Trabajo Social. Asimismo, cargos de alta jerarquía como de inspección o directora de la modalidad, son asumidos por dichas profesionales, quienes cargan de una visión integral al tratamiento de los problemas en el campo educativo. Este piso conquistado, ese dónde estamos y para dónde vamos, abre nuevas posibilidades para repensar los lineamientos en los que se piensa y orienta a la política educativa.

La inclusión de la perspectiva de género en el ámbito escolar -lo que conlleva a debates en torno a la definición de familia- así como el enfoque legal que reconce a los niños niñas y adolescentes como sujetos de derechos, son avances que proponen nuevos enfoques y se constituyen en herramientas para la intervención profesional. Sin embargo, el desafío de plantear una revisión de las prácticas en relación a la naturalización de instituidos y la posible visibilización de lo ausente, implicará reflexionar sobre el sentido político que asume nuestra intervención en un contexto específico y en escenarios particulares.

### **Consideraciones Finales**

A partir de lo enunciado, podemos decir que se presentan nuevos desafíos en el campo educativo; la escuela no puede continuar esperando aquel niño que esperaba en el Siglo XIX, tampoco recibir a la familia monoparental y nuclear, mucho menos considerar que se es joven cuando se tienen ciertas actitudes frente a la vida o determinados comportamientos. Las trayectorias escolares juveniles y las nuevas experiencias sociales son insumo para la construcción de conocimiento si se trabaja en la visibilización de aspectos que hasta hace poco, estaban invisibilizados; eran invisibles a la realidad hegemónica del mundo, en palabras de Boaventura de Sousa Santos.

El estudio de las trayectorias escolares juveniles posibilita un enfoque desde el cual es posible identificar intencionalidades, expectativas, deseos e intereses. Es decir, las distintas

estrategias que se dan lxs jóvenes para alcanzar fines y objetivos, aspecto que denota la diversidad de cada tránsito y los múltiples elementos que lo constituyen. Por ende, la intervención del Trabajo Social con jóvenes y en reconocimiento de sus transitos por el sistema educativo, implicará pensar la construcción de estrategias que contemplen la posibilidad de hacer presentes esas ausencias, adecuando las propuestas pedagógicas y el orden escolar cotidiano a una intervención que otorgue herramientas para la reflexión, enfrentando aquella idea de desinterés/falta de motivación en los jóvenes. Considerando que la educación no es sinónimo de escuela, sino que la primera incluye la posibilidad de generar prácticas libertarias y construir criticidad, en tanto, todxs lxs jóvenes pueden aprender, siempre y cuando se promuevan las condiciones básicas para el aprendizaje.

### **Bibliografía:**

- ✓ Boaventura de Sousa Santos (2006) “Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social” CLACSO, Buenos Aires
- ✓ Corrosa, Norma & otros (2006) “El Trabajo Social en el area educativa: desafíos y perspectivas ” Editorial Espacio, Buenos Aires
- ✓ Cruz, Verónica y Fuentes, Pilar (2013) “La institución familiar en Trabajo Social. Debates contemporáneos en la formación y el ejercicio profesional” Editorial Espacio, Buenos Aires
- ✓ Jelin, E (2010) “Pan y Afectos” Editorial Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires
- ✓ Marco General de la Política Curricular. Niveles y Modalidades del Sistema Educativo. Dirección General de Cultura y Educación. Provincia de Buenos Aires
- ✓ Nicastro, S & Greco, M. (2009) “Entre trayectorias: escenas y pensamientos en espacios de formación” Editorial, Homo Sapiens Ediciones, Rosario Santa Fe.
- ✓ Robles, Claudio (2014) “De familia en familias. Algunos trazos para pensar los procesos familiares” Ponencia en Panel Debate Facultad de Trabajo Social
- ✓ Tenti Fanfani (2008) “La escuela y la cuestión social” Editorial Siglo XXI, Buenos Aires

- ✓ Terigi, Flavia (2007) “Los desafíos que plantean las trayectorias escolares” ponencia en III Foro Latinoamericano de Educación Jóvenes y Docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy, días 28, 29 y 30 de mayo, Fundación Santillana.