



Universidad Autónoma de Ciudad Juárez
Instituto de Ciencias Sociales y Administración
Departamento de Humanidades
Maestría en Investigación Educativa Aplicada

“El Trabajo Social Escolar. Hacia una práctica profesional transformadora de las violencias en la escuela secundaria”

Tesis para obtener el grado de
Maestra en Investigación Educativa Aplicada

Jeny Vanessa Paez Lozano

“Becada por el Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías”

Bajo la dirección de la
Dra. Evangelina Cervantes Holguín
Y la codirección de la
Dra. Cely Celene Ronquillo Chávez

Ciudad Juárez, Chih., julio de 2024

Agradecimientos

En este camino que implicó un viaje lleno de retos y aprendizajes durante mi trayectoria formativa, primeramente, quiero agradecer a mi familia, quienes con su apoyo, amor y consejos han sido una compañía primordial para seguir avanzando a lo largo de mi vida.

Durante mi recorrido por senderos desconocidos y llenos de incertidumbre, agradezco a Dios por ser la luz que me permite levantarme en los momentos complicados, cuyo amor y bendición me llena de fuerza para continuar persiguiendo mis sueños.

Quiero agradecer a mi directora, la Dra. Evangelina Cervantes Holguín y a mi codirectora la Dra. Cely Ronquillo Chávez, quienes me dieron su apoyo a nivel académico y personal, llenándome de aprendizajes como estudiante y también como persona. En este trayecto complejo, su acompañamiento fue fundamental para enfrentar los desafíos que se presentaron durante la maestría, sus consejos, empatía, optimismo y su sonrisa fueron algo que realmente me llenó de gratitud durante mi trayecto al permitirme tener siempre presente la importancia del trabajo en equipo.

Como ningún camino se transita en solitario, agradezco a mi grupo de lectores quienes se unieron a este recorrido. Gracias al Dr. Nemesio Castillo, al Dr. Arturo Gutiérrez, a la Mtra. Pilar Castillo y al Mtro. Daniel Núñez por su apoyo, observaciones y sugerencias en cada uno de los avances de mi investigación, quienes con su trayectoria y experiencia me brindaron de mayor aprendizaje durante mi posgrado.

Además, agradezco el apoyo del personal de la zona escolar y a las autoridades correspondientes que permitieron la realización del trabajo. Así mismo, destaco a las trabajadoras sociales como el apoyo principal para lograrlo, a quienes denomino las protagonistas y flores presentes en este viaje de las cuales me llevo sus significativas historias, pero también su calidez como personas. Agradezco su disponibilidad para participar en el estudio, aun con sus ocupadas agendas. Gracias por abrir las puertas de sus oficinas y permitirme conocer esos espacios, donde cada día desarrollan más vivencias y experiencias del Trabajo Social Escolar.

Para finalizar agradezco al equipo de la Maestría en Investigación Educativa Aplicada, especialmente a su coordinadora, la Dra. Beatriz Anguiano, por la posibilidad que me brindó para continuar mi formación; asimismo, mi agradecimiento al CONAHCYT por permitirme seguir mis metas académicas y realizar mi investigación con su apoyo.

Gracias a cada una de las personas, profesionistas y docentes de clase que formaron parte de esta experiencia. Con un corazón agradecido puedo decir ¡meta alcanzada!

Dedicatoria

Esta investigación no sería posible sin la participación y apoyo de las trabajadoras sociales que formaron parte, con sus historias, sueños y desafíos, de este trabajo de investigación. Dedico esta meta a cada una de las y los trabajadores sociales del ámbito educativo, quienes de forma cotidiana ponen su esfuerzo y dedicación en los espacios escolares. Su compromiso permite visibilizar un mundo mejor a partir de las semillas de cambio que siembran a su paso. Con toda la complejidad que el Trabajo Social Escolar implica, este estudio busca vislumbrar un mayor reconocimiento para tan noble profesión.

Como parte prioritaria en mi vida, dedico esta investigación a mi familia, quienes estuvieron ahí para reconfortarme y animarme. Aun en los días de oscuridad, cuando el camino es difícil y todo parece confuso, cuento con su apoyo. Tal como los cielos nocturnos se visten con el brillo de las estrellas iluminando la oscuridad, así es su presencia en mi vida, son como estrellas brillantes que me guían en la dificultad, y a su lado he adquirido mi propio brillo.

CONTENIDO

Presentación	9
Capítulo 1. Planteamiento del problema	11
1.1. Justificación.....	11
1.2. El Trabajo Social en contextos escolares. Estado del arte.....	13
1.2.1. Temas abordados.....	13
1.2.2. Objetivos de investigación	15
1.2.3. Perspectivas teóricas y conceptuales	16
1.2.4. Perspectivas metodológicas.....	17
1.2.5. Principales hallazgos y conclusiones	19
1.2.6. Balance	20
1.3. El contexto sociohistórico del Trabajo Social Escolar en México	21
1.4. La Escuela Secundaria como área de intervención	28
1.4.1. El Derecho a la Educación en la Educación Secundaria	29
1.4.2. La Educación Secundaria en la estadística educativa.....	31
1.4.3. La Educación Secundaria: Retos y Perspectivas	32
1.5. Problema de investigación	37
1.6. Objetivos	38
1.6.1. Objetivo general	38
1.6.2. Objetivos específicos.....	38
Capítulo 2. Fundamento teórico	40
2.1. La praxis profesional en el Trabajo Social	40
2.1.1. La identidad profesional del Trabajo Social Escolar.....	42
2.1.2. Los niveles y modelos de intervención en el Trabajo Social Escolar	47
2.2. El Trabajo Social latinoamericano y su rol en la educación	51
2.2.1. La práctica profesional transformadora en la escuela secundaria	53

2.2.2. El desarrollo integral del alumnado como meta del Trabajo Social Escolar	56
2.3. Las violencias en la Escuela Secundaria	59
2.3.1. Los tipos de violencias	60
2.3.2. Hacia la justicia social en la Escuela Secundaria	64
Capítulo 3. Método.....	68
3.1. Paradigma.....	68
3.2. Enfoque	70
3.3. Método	71
3.4. Contexto	73
3.5. Informantes clave	76
3.6. Técnicas e instrumentos para la recolección de información.....	78
3.6.1. Relatos de vida	78
3.7. Plan de trabajo.....	81
3.7.1. De reflexión.....	81
3.7.2. De planificación	82
3.7.3. De entrada	82
3.7.4. De recolección reproductiva de la información.....	83
3.7.5. De salida de campo	85
3.7.6. De escritura	86
3.8. Estrategias de análisis.....	86
3.8.1. Datos narrativos.....	87
3.8.2. Datos visuales.....	87
3.8.3. Estrategias de análisis.....	88
3.9. Consideraciones éticas	90
3.9.1. Cuestiones éticas en el diseño de la investigación	90
3.9.2. Cuestiones éticas en la socialización de los resultados	91

Capítulo 4. Resultados	93
4.1. Perfiles profesionales. Compañeras de viaje.....	93
4.1.1 Azucena. Un corazón motivado por ayudar a los demás.....	93
4.1.2. Camelia: Mas allá de la perfección, el amor es el medio para alcanzar los sueños.....	98
4.1.3. Dalia: Determinación admirable para trazar su propio camino	102
4.2. Ser trabajadora social en contextos escolares. Cruce en el camino.....	106
4.2.1. La praxis profesional del Trabajo Social escolar. Voces de sus protagonistas	106
4.2.2. El Trabajo Social en la escuela secundaria. Sueños y desafíos	118
4.2.3. Las violencias escolares. Sembrando el cambio.....	135
Capítulo 5. Conclusiones.....	153
5.1. Objetivos de investigación	153
5.1.1 Sobre la identidad profesional, modelos y niveles de intervención	153
5.1.2 Sobre la práctica profesional transformadora y el desarrollo integral de los alumnos ...	156
5.1.3 Sobre las violencias, desigualdad e injusticia en la escuela secundaria	158
5.2. Aportaciones	161
5.3. Limitaciones.....	162
5.4. Recomendaciones.....	163
5.4.1. Recomendaciones generales para el fortalecimiento de la función.....	163
5.4.2. Recomendaciones para mejorar la práctica profesional del Trabajo Social	164
5.4.3. Recomendaciones para consolidar la atención de las necesidades del estudiantado.....	164
5.5. Nuevas líneas de investigación	165
5.4.1. Líneas de investigación	165
5.4.2. Líneas de incidencia	165
Índice de abreviaturas.....	167
Índice de fotografías, ilustraciones y tablas	168
Referencias	170

Anexos.....	183
Anexo 1. Matriz de consistencia	183
Anexo 2. Plan de trabajo por momentos, periodo y actividades	184
Anexo 3. Guía de preguntas para entrevistas biográficas.....	185
Anexo 4. Solicitud para ingreso al campo.....	189
Anexo 5. Dictamen del Comité de Ética	190
Anexo 6. Carta de autorización de Zona Escolar	191
Anexo 7. Carta de invitación.....	192
Anexo 8. Infografía del resumen de proyecto	193
Anexo 9. Consentimiento informado para participantes	194
Anexo 10. Formato del diario de investigación	195
Anexo 11. Constancia de participación en congreso.....	196

PRESENTACIÓN

El presente trabajo tiene como propósito reflexionar sobre la situación actual de la praxis del Trabajo Social Escolar cuyos resultados permitan obtener aportes teórico-prácticos de su labor dirigida a la atención de problemáticas al interior de las Escuelas Secundarias Técnicas en Ciudad Juárez, Chihuahua. La investigación busca analizar la incidencia entre la influencia de la intervención institucional en problemáticas socioeducativas del alumnado y, por tanto, ser un punto de partida para consideraciones futuras en el campo de la investigación sobre estos profesionales en el ámbito educativo, en busca de conocimiento que a futuro incida en la generación y fortalecimiento de prácticas profesionales socioeducativas transformadoras.

El documento está estructurado en cinco capítulos: en el primero, se expone el *Planteamiento del problema* en él se incluye la justificación, el estado del arte sobre el Trabajo Social en contextos escolares, el contexto sociohistórico del Trabajo Social escolar en México, la escuela secundaria como área de intervención en México, el problema de investigación y los objetivos.

En el segundo *Fundamento teórico* se presenta el marco teórico de referencia con base en los objetivos de investigación y los tres ejes analíticos centrales: la praxis de profesional de Trabajo Social; el Trabajo Social latinoamericano y su rol en la educación y las violencias en la escuela secundaria.

En el tercero *Método* se esboza la estrategia metodológica en correspondencia a los objetivos establecidos de la investigación: el paradigma constructivista utilizado para instaurar el posicionamiento epistemológico, el enfoque cualitativo que establece el tipo de estudio, el método biográfico-narrativo mediante el cual se justifica que encamina el propósito del trabajo, las trabajadoras sociales como informantes clave, la técnica de los relatos de vida que permiten la obtención de datos y el plan de trabajo que guía la acción investigadora.

En el cuarto *Resultados* se presenta el análisis de la información. A partir de la propuesta de Bolívar (2012), se muestran los perfiles biográficos profesionales de las trabajadoras sociales para reconstruir los relatos de vida y el análisis cruzado a partir de un contraste entre las voces de las participantes y el diálogo con la teoría.

Finalmente, en el capítulo de *Conclusiones* se muestran los hallazgos encontrados a partir de los objetivos de investigación, además se incluyen las aportaciones del estudio, las limitaciones implicadas en el proceso investigativo, las recomendaciones derivadas del análisis y las nuevas líneas de investigación a fin de desarrollar conocimiento de frontera sobre el tema.

El presente trabajo se adscribe a la Línea General de Aplicación del Conocimiento (LGAC) de *Estudios Socioculturales en la Educación* de la Maestría en Investigación Educativa Aplicada, dirigida a abordar los fenómenos sociales —desigualdad, exclusión, segregación, violencia— como objeto de estudio. Además, en atención a la propuesta del Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías (CONAHCYT), se vincula a los Programas Nacionales Estratégicos (PRONACES) de Educación y Seguridad Humana, en específico, al esfuerzo de aproximación a las problemáticas de violencia estructural que, dada su relevancia, exigen una atención directa, integral y profunda.

La investigación se realiza a través de la metáfora del viaje, vista “como camino que se inventa y nos inventa, donde de ser posible el regreso, solo se regresa distinto, porque es otro el que regresa” (Morin *et al.*, 2002, p. 11). Ser investigadora puede ser semejante a la experiencia del viajero/a y la investigación similar a un territorio extraño que se puede recorrer de diferentes maneras.

CAPÍTULO 1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

«Hacia adelante de uno, siempre derecho, no se puede llegar muy lejos...».

de Saint-Exupéry (2013, p. 27)

Mi formación en Trabajo Social me ha llevado por un camino lleno de aprendizaje. Para seguir avanzando, igual que *El Principito*, decidí ir más allá del camino que tenía frente a mí, hacia una ruta inexplorada, para iniciar una nueva aventura. Así es como la investigación educativa me permitió viajar más lejos de un camino trazado y recorrer diversos senderos para enriquecer mi propio viaje de descubrimiento y nuevos aprendizajes.

En el presente capítulo se desglosa el planteamiento del problema el cual está conformado por los apartados siguientes: la justificación, el estado del arte sobre el Trabajo Social en contextos escolares, el contexto sociohistórico del Trabajo Social escolar en México, la escuela secundaria como área de intervención en México, el problema de investigación y sus objetivos.

1.1. Justificación

La presencia del Trabajo Social en el sistema educativo mexicano se ha configurado entre tensiones, avances y estancamientos. Desde la segunda década del siglo XX y hasta la historia reciente, el Trabajo Social al servicio de la educación se ha vinculado a la atención pertinente, inclusiva y contextualizada del estudiantado; sin embargo, el análisis de la producción sobre el tema revela la carencia de estudios que aborden la práctica de estos profesionales en un ámbito concreto: la escuela. Ante ello se requieren nuevos esfuerzos para profundizar en las realidades y experiencias que envuelve la práctica profesional de los trabajadores/as sociales.

Hoy, desde el gobierno federal, se reconoce la importancia de la profesión: la consolidación en la Ley General de Educación de la figura del Trabajo Social marca una huella en la historia profesional que coloca en la agenda de análisis su formación, desempeño, necesidades y logros. De una investigación educativa que ha invisibilizado la contribución de los trabajadores/as sociales en la dinámica escolar, se propone una investigación que reconoce la complejidad sociocultural que rodea a las comunidades escolares y, con ello, la participación clave de los trabajadores/as sociales. Al respecto, destaca la paradoja sociopolítica en la que encuentran estos profesionales donde, por el lado político, se destaca la necesidad de su participación en los diversos niveles de la educación; y, por el otro, dicha participación institucional está limitada en acción y visibilización, reflejándose en la

ausencia de información sobre el número de trabajadores/as sociales en los distintos niveles y modalidades educativas, sus características sociodemográficas, los rasgos de su quehacer profesional, entre otros datos que den cuenta de la presencia activa de los trabajadores/as sociales en el sistema educativo; esto, en contraste con una evidente estadística que enfatiza las problemáticas de índole socioeducativo entre el estudiantado y pone de manifiesto la necesidad de un mayor conocimiento sobre ello.

Frente a las acciones de política educativa, a nivel nacional las estrategias para fortalecer el desempeño de los trabajadores/as sociales en las escuelas se han limitado a iniciativas aisladas de capacitación frente a temáticas diversas; mientras, a nivel local se desconoce de propuestas en esta línea. En este sentido, es pertinente tanto la actualización profesional como la colaboración con los actores fortaleciendo tanto las interacciones internas y las externas con otros colegas, esto a su vez deja potenciales espacios para la propuesta de estrategias futuras que desencadenen la participación activa de los profesionales en la construcción de contextos educativos y sociales favorables.

En la actualidad el Trabajo Social se configura en una compleja realidad social y ante una multitud de problemáticas que afectan el bienestar y desarrollo de los individuos. En el ámbito escolar, la profesión se enfrenta a diversos retos a causa de la dinámica social, cultural, política y económica que requieren analizarse para entender su praxis, dicha comprensión permitirá generar pautas hacia la consolidación del quehacer profesional en torno a las violencias presentes en la escuela secundaria, definida como un espacio en el “que se entrecruzan normas escolares, condiciones de trabajo y concepciones de los sujetos” (Sandoval, 2002, p. 16). El desarrollo de la profesión a nivel internacional y el alcance de su acción social indica que, en el país, se requieren nuevas alternativas para atender aquellas dificultades socioeducativas y fortalecer la praxis de los profesionales para un accionar pertinente.

La realización de la presente investigación atiende a diversas razones —científicas, sociales, políticas—, entre ellas, las de orden profesional y personal (Montes y Montes, 2014)—. En el 2018, me gradué de la Licenciatura en Trabajo Social, pero me convertí en trabajadora social, probablemente desde mis estudios de educación secundaria. Durante mi trayectoria escolar observé a adolescentes y jóvenes enfrentar dificultades económicas, personales y familiares que, en suma, generan tensiones al interior de las escuelas y desencadenan conductas de desigualdad, violencia e injusticia; lo anterior, creció en mí una sensibilidad hacia la situación de las personas, en especial, a su necesidad de ser escuchados, comprendidos y acompañados en su lucha contra la adversidad.

En esta experiencia, la línea entre lo personal y lo académico se difumina; el interés por comprender las vidas de las personas más allá de etiquetas —aquello que los influye, les afecta y

determina su realidad—, así como reconocer la posibilidad de ser parte de un cambio en el mundo, condujo a la elección de la profesión del Trabajo Social con el propósito ambicioso de transformar vidas y realidades.

1.2. El Trabajo Social en contextos escolares. Estado del arte

El presente apartado tiene como propósito valorar la producción académica realizada sobre el Trabajo Social en el ámbito escolar como objeto de investigación a fin de identificar el nivel de desarrollo de la investigación sobre el tema, reconocer sus dimensiones, categorías, puntos de acuerdo/disidencia, tendencias y desafíos actuales que, en conjunto, permitan aportar a la comprensión del Trabajo Social en contextos escolares y enriquecer el debate educativo en torno a ello.

La búsqueda se realizó en diversas plataformas, como Difusión de Alertas en la Red (Dialnet), Google Académico, Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal (Redalyc) y *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), considerando las siguientes palabras claves: «Trabajo Social Escolar», «Bienestar estudiantil», «Intervención educativa», «Asistencia social escolar». Para delimitar la indagación y recuperar el conocimiento de frontera se utilizó un criterio temporal de 10 años (2012-2022) y un criterio geográfico internacional, cuyo resultado fue de 24 artículos académicos, de los cuales 20 se publicaron en español y cuatro en inglés. El análisis general permitió identificar que la producción se centra en Chile (2), Colombia (3), Ecuador (2), España (6), México (5), Puerto Rico (2) y Sudáfrica (4), lo que refleja el interés global sobre la temática.

1.2.1. Temas abordados

Para la organización de los temas abordados se tomó en cuenta el asunto central de cada artículo, sin embargo, cabe destacar que cada uno aborda de manera tangencial distintas problemáticas asociadas al Trabajo Social en contextos escolares. De esta forma, se encontraron cinco ejes temáticos: 1. La práctica del Trabajo Social escolar constituyó el tema clave en 10 artículos (Álvarez, 2021; Carranza *et al.*, 2020; Castro y Pérez, 2017; Cordero-Arroyo *et al.*, 2018; Ramón *et al.*, 2019; Santana, 2021; Tocol y Levicoy, 2021; Vázquez, 2014; Veloza-Soler *et al.*, 2022; Verdugo y Lugo, 2015); 2. La violencia y la convivencia escolar es retomado en seis documentos (del Tronco y Madrigal, 2013; Iglesias y Ortuño, 2017; Masinga, 2019; Mguzulwa & Gxubane, 2019; Tagle, 2018; Tello, 2013); 3. El logro académico es planteado en tres estudios (Aveiga y Cedeño, 2018; Herrera *et al.*, 2013; Ruiz-Mosquera y Palma-García, 2019); 4. La educación sexual es abordada en tres artículos (Nokuphiwe & Pretorius, 2019; Quiroz & Sepúlveda, 2016; Stanley & Botha, 2017); finalmente, 5. El bienestar y la atención integral es analizada en dos artículos (Pastor y Grau, 2019; Prado-Montaña *et al.*, 2022).

El primer tema abordado refiere a la práctica del *Trabajo Social Escolar* donde se subraya el ejercicio de funciones como la mediación, orientación y prevención. Carranza *et al.* (2020) así como Castro y Pérez (2017) coinciden en la infravaloración en las funciones y capacidades de los profesionales del Trabajo Social dentro de las instituciones escolares con base en la limitada integración de los equipos multidisciplinarios. Por su parte, Álvarez (2021) destaca la necesidad de visibilizar la relación entre las problemáticas socioeducativas y la práctica del Trabajo Social; sobre este punto, Cordero-Arroyo *et al.* (2018) y Ramón *et al.* (2019) reconocen la importancia de visibilizar el papel de los trabajadores/as sociales en el sistema educativo, así como promover el trabajo colaborativo de carácter multidisciplinar para atender los desafíos presentes en las escuelas. Además, un aspecto recurrente en los artículos de este eje alude a las metodologías y métodos de intervención utilizados por el Trabajo Social (Santana, 2021; Tocol y Levicoy, 2021). Para Vázquez (2014) esto implica considerar aspectos de la estructura administrativa y ética en la cual se están desarrollando los trabajadores/as sociales. Al respecto, Veloza-Soler *et al.* (2022) considera los modelos sistémicos para incentivar la vinculación educativa en la comunidad; mientras, para Verdugo y Lugo (2015) se requieren transformaciones estructurales internas.

El segundo eje temático alude a la *Violencia y la Convivencia Escolar* como dos aspectos enlazados. Para del Tronco y Madrigal (2013) y Tello (2013) la violencia replica en las instituciones escolares donde el entorno social y cotidiano de los estudiantes fortalece una cultura de control; estas relaciones conflictivas internas son vinculadas por algunos autores como Mguzulwa & Gxubane (2019) al eje tres —logro académico— para quienes la comunidad es un reforzador de la violencia. En respuesta, Tagle (2018) encuentra en la prevención una prioridad para atender oportunamente los índices de violencia, así como sus dimensiones y dinámicas; del mismo modo, Masinga (2019) señala que la prevención es primordial, especialmente, porque la atención reactiva carece de fuerza para cambiar los comportamientos. En este sentido, Iglesias y Ortuño (2017), señalan el valor de la capacitación para concientizar al estudiantado acerca de la convivencia a través de la mediación escolar del trabajador social.

El tercer eje vincula la función del Trabajo Social al *Logro Académico* con énfasis en los aspectos de absentismo y deserción escolar. Aveiga y Cedeño (2018) encuentran que los adolescentes infractores son propensos a la deserción escolar —dada su situación familiar, social y económica son vulnerables a múltiples violencias—; por ello, proponen desde el enfoque sistémico el seguimiento, monitoreo y acompañamiento en los casos detectados. De igual forma, Herrera *et al.* (2013) destacan la intervención psicosociocomunitaria para involucrar a los diversos actores sociales, especialmente porque la continuidad escolar es común cuando las familias se encuentran involucradas y

comprometidas en los procesos de intervención. En este punto coinciden Ruiz-Mosquera y Palma-García (2019) quienes desde el trabajo preventivo encuentran resultados positivos en la atención individual, grupal y familiar en cuanto a factores influyentes del estudiante.

El cuarto eje temático coloca a la *Educación Sexual* en el debate actual sobre el Trabajo Social escolar. Nokuphiwe & Pretorius (2019) encuentran en los embarazos adolescentes una problemática en aumento que afecta a nivel individual y familiar, subrayando la importancia de la intervención y del vínculo escuela-familia-comunidad, además de encontrar una relación con el logro académico —eje tres—. Por su parte, Quiroz y Sepúlveda (2016) destacan el valor de la educación sexual para el desarrollo psicosocial en los diversos niveles del entorno del estudiante creando su propia personalidad y habilidades sociales. Por último, Stanley y Botha (2017) concuerdan en orientar a estudiantes y familias en cuanto a prácticas sexuales, desde un enfoque preventivo a través de la concientización y el desarrollo de autodeterminación entre los adolescentes.

El quinto eje se centra en el *Bienestar* y la *Atención Integral* como metas del Trabajo Social. En esta línea, Pastor y Grau (2019) subrayan la escasa presencia de trabajadores/as sociales, pese a su contribución en las escuelas para atender problemáticas asociadas al logro académico, al vínculo escolar y familiar, así como a la prevención y orientación de las múltiples necesidades presentes en la compleja vida escolar. Desde la posición de Prado-Montaña *et al.* (2022) para lograrlo se requiere fortalecer la formación de los trabajadores/as sociales con el propósito de desarrollar sus habilidades críticas para la implementación de intervenciones dirigidas a la atención integral, la prevención de la violencia y la promoción de la convivencia escolar —eje dos—.

1.2.2. Objetivos de investigación

Respecto a los objetivos de investigación, un primer grupo de artículos se centran en el análisis de la práctica del Trabajo Social en relación con las necesidades del estudiantado y el diseño de acciones en aspectos preventivos y reactivos en cuanto a factores individuales, escolares y del entorno que dependen del rol y de las funciones establecidas en la estructura organizacional escolar (Álvarez 2021; Aveiga y Cedeño, 2018; Herrera *et al.*, 2013; Pastor y Grau, 2019; Ramón *et al.*, 2019; Ruiz-Mosquera y Palma-García, 2019; Santana, 2021; Tocol y Levicoy, 2021; Vázquez, 2014).

Un segundo grupo se orienta al estudio de la violencia escolar tomando en cuenta el contexto socioeducativo de los estudiantes con el fin de conocer los tipos, causas, consecuencias y sujetos involucrados a través de la sistematización de experiencias y de la evaluación de programas implementados (del Tronco y Madrigal, 2013; Masinga, 2019; Mguzulwa & Gxubane, 2019; Prado-Montaña, 2022; Tagle, 2018; Tello, 2013). En esta línea destacan los trabajos orientados a la

generación de nuevas propuestas y programas de atención por medio de modelos educativos que promueven la interdisciplinariedad, así como la incorporación de procesos formativos orientados a áreas integrales y propuestas de mejoramiento continuo (Carranza *et al.*, 2020; Cordero-Arroyo *et al.*, 2018; Quiroz y Sepúlveda, 2016; Verdugo y Lugo, 2015).

Finalmente, un tercer grupo coincide en el interés por indagar los elementos teóricos y las aportaciones del Trabajo Social en su acción enfocada a la mediación y la orientación educativa (Iglesias y Ortuño, 2017; Veloza *et al.*, 2022); con énfasis en la perspectiva de alumnos y educadores a fin de conocer sus experiencias y opiniones sobre las diferentes problemáticas estudiantiles y la intervención institucional del trabajador social (Nokuphiwe & Pretorius, 2019; Stanley & Botha, 2017).

1.2.3. Perspectivas teóricas y conceptuales

En principio, destaca el empleo —fuera de México¹— del término Trabajo Social Escolar (TSE) para distinguir la acción de estos profesionales en las instituciones educativas con el propósito de promover la atención integral de los diferentes actores y el fortalecimiento de las relaciones entre ellos (Álvarez, 2021; Cordero-Arroyo *et al.* 2018; Iglesias y Ortuño, 2017).

En la discusión teórica en torno al Trabajo Social en contextos escolares, Álvarez (2021) refiere a la Teoría de la Práctica y la noción de *habitus* de Bourdieu para visualizar la relación entre las problemáticas y la ejecución del quehacer profesional. En el caso de los artículos relacionados a programas y al análisis de experiencias, Masinga (2019) alude al Modelo de evaluación y desarrollo de programas basado en la Teoría de Lipsey a fin de valorar el desarrollo de un programa preventivo para atender la violencia; Mguzulwa y Gxubane (2019) se basaron en la Teoría de la Inclusión Social y el Enfoque de las capacidades de Sen en su exploración sobre la formación de pandillas; por su parte, Quiroz y Sepúlveda (2016) retoman la Teoría Ecológica de Bronfenbrenner para englobar modelos como el biológico, psiquiátrico, psicosocial y sociocultural en el abordaje de la educación sexual.

Entre los conceptos utilizados en torno al Trabajo Social destaca el accionar reflexivo y crítico de estos profesionales en la investigación y la creación de procesos sociales en los diversos ámbitos y niveles de la sociedad para la atención de diversos problemas (Álvarez, 2021; Carranza *et al.*, 2020; Iglesias y Ortuño, 2017; Santana, 2021; Verdugo y Lugo, 2015). El término *Escuela* es retomado por

¹ En el informe de Adolfo Ruiz Cortines, presidente de México durante el sexenio de 1952-1958, se utiliza el término para referir a “una serie de elementos que el maestro por sus arduas labores, no puede proporcionales... la trabajadora social tiene como misión especial el acercamiento de la escuela al hogar” (SEP, 1954, p. 82). En la actualidad, el término está en desuso.

Castro y Pérez (2017), quienes la reconocen como uno de los principales entornos donde se gestan las interacciones sociales y, por ello, uno de los escenarios clave para la labor del trabajador social. En este sentido, Ramón *et al.* (2019) destacan la intervención social en el acompañamiento y la orientación en busca de la autonomía de los individuos. Como población prioritaria, Stanley & Botha (2017) retoman el término *Adolescencia* entendida como un periodo crítico de cambios psicológicos y físicos caracterizado por un desarrollo en cuestiones de sexualidad; al respecto, Quiroz y Sepúlveda (2016) incorporan el concepto de *Educación Sexual* que se vincula con la entrega de información culturalmente relevante, rigurosa y apropiada para el estudiantado.

Frente a las problemáticas escolares del Tronco y Madrigal (2013) y Tello (2013) debaten alrededor del concepto de *Bullying*; Tello (2013) lo define como un tipo de violencia con acciones intencionales y constantes que dañan a otra persona; mientras, del Tronco & Madrigal (2013) agregan que el daño es causado de manera física, moral, psicológica o social. Por otra parte, Aveiga y Cedeño (2018) y Ruiz-Mosquera y Palma-García (2019) coinciden en su interés por la deserción y el abandono escolares; distinguiendo al primero como el abandono de las obligaciones escolares, mientras el segundo, marca una desvinculación del sistema educativo con repercusiones de desarrollo personal y social. Por su parte, Mguzulwa & Gxubane (2019) incluyen el término de *Pandilla Juvenil* como grupo con actividad ilegal que forma su identidad.

Finalmente, Cordero-Arroyo *et al.* (2018) subrayan el carácter multidisciplinar del Trabajo Social como un proceso de trabajo profesional colaborativo con diversidad de campo. En este sentido, Veloza *et al.* (2022) debaten sobre la orientación vocacional y ocupacional para la creación de identidades auténticas; se incluye, además, el concepto de *Rol profesional* para aludir a las implicaciones y demandas éticas y políticas para el trabajador social. Por su parte, Vázquez (2014) recupera la noción de *Estándares profesionales* para indicar el conjunto de destrezas, conocimientos, valores y métodos en el desempeño institucional. Cabe resaltar que seis artículos de carácter documental no enfatizan conceptos específicos en sus estudios.

1.2.4. Perspectivas metodológicas

Según la evidencia, el Trabajo Social en contextos escolares se ha abordado desde diversas perspectivas metodológicas. Respecto al enfoque de investigación se encontraron tres rutas: cualitativa —17, de las cuales ocho son trabajos documentales—, cuantitativa (4) y de diseño mixto (3). Enseguida se describen las tres rutas con base en sus propósitos, técnicas y sujetos participantes.

La primera ruta refiere a las investigaciones realizadas con una perspectiva cualitativa centrada en identificar las características del contexto en donde llevaron a cabo sus investigaciones,

con el fin de obtener datos en profundidad (Alvarez, 2021; Carranza *et al.*, 2020; Mguzulwa & Gxubane, 2019; Nokuphiwe & Pretorius, 2019; Ruiz-Mosquera y Palma-García, 2019; Stanley & Botha, 2017; Tocol y Levicoy, 2021). Entre las técnicas empleadas destacan la entrevista semiestructurada, la observación participante, los diarios de campo y la sistematización —p. ej., el trabajo de Cordero-Arroyo *et al.* (2018) quienes, a través de un trabajo multidisciplinar documentaron la función de los trabajadores/as sociales; y, el estudio de Prado-Montaña (2022) cuyo trabajo se dirigió al diseño de acciones de atención integral—. Respecto a los sujetos considerados, destacan trabajadores/as sociales, estudiantes, docentes, directivos y familias, quienes manifestaron su opinión sobre las problemáticas presentes en las escuelas; escucharlos posibilitó configurar una referencia vivencial sobre la intervención del Trabajo Social escolar a partir de sus protagonistas.

En esta ruta sobresalen las investigaciones de tipo documental que, en conjunto, ofrecen una contextualización sociohistórica de la profesión del Trabajo Social y, en especial, elementos para comprender la incorporación de su praxis en ámbitos con mayor auge en la actualidad como lo es el educativo. Dada la naturaleza de estos trabajos, las técnicas utilizadas fueron el análisis documental y bibliográfico (Castro y Pérez, 2017; Iglesias y Ortuño, 2017; Tagle, 2018; Tello, 2013; Veloza *et al.*, 2022; Verdugo y Lugo, 2015; Santana, 2021 —de carácter sistémico—; Ramón *et al.*, 2019 —a través de casos empíricos documentados, y el hermenéutico y analítico-sintético—). Los sujetos participantes fueron los trabajadores/as sociales y estudiantes, donde los autores triangularon la información sobre el tipo de atención ofrecida con las problemáticas y necesidades presentadas por la comunidad estudiantil, así como las relaciones entre actores escolares y la atención preventiva y reactiva en las instituciones, conforme análisis de estructuras internas que delimitan o dirigen el quehacer profesional.

Una segunda ruta la constituyen las investigaciones con enfoque cuantitativo orientados al análisis de variables específicas como: violencia (del Tronco y Madrigal, 2013), contexto y su influencia en problemáticas estudiantiles como el absentismo (Herrera *et al.*, 2013), la relación entre actores involucrados con la educación sexual (Quiroz y Sepúlveda, 2016) y los estándares para la profesión del Trabajo Social en las escuelas (Vázquez, 2014). Entre las técnicas empleadas fueron las encuestas a fin de datos relevantes a los fines de cada investigación; respecto a los sujetos consultados fueron estudiantes, familias —en participantes de las acciones educadoras—, trabajadores/as sociales y docentes de Escuelas de Trabajo Social para conocer su postura respecto de los estándares de la profesión.

Los trabajos con diseño mixto conforman una tercera ruta dirigida a obtener las opiniones de los sujetos abordados en torno a la evaluación de programas (Masinga, 2019) y el accionar de la

profesión en el campo educativo (Pastor y Grau, 2019), así como generar una base teórica vinculada a la praxis profesional y a problemáticas específicas como la deserción escolar (Aveiga y Cedeño, 2018). Para ello, se recurrió al empleo de diversas técnicas como: análisis bibliográfico, observación empírica y diálogo, encuestas, entrevistas y grupos focales, dirigidas a estudiantes, trabajadores/as sociales y psicopedagogos para recuperar una visión del rol y acción de estos profesionales en las instituciones educativas.

1.2.5. Principales hallazgos y conclusiones

Entre los principales hallazgos diversos artículos dan cuenta del desconocimiento de las funciones del Trabajo Social tanto por la comunidad escolar como por las familias (Álvarez, 2021; Pastor y Grau, 2019; Stanley & Botha, 2017); que, con frecuencia, se limita a la intervención con adolescentes sobre otras áreas de acción (Santana, 2021). Otro punto por destacar es la necesidad de equipos multidisciplinares dentro de las instituciones educativas para el logro de una atención integral y, con ello, un desarrollo óptimo del alumnado a través del seguimiento y monitoreo (Aveiga y Cedeño, 2018; Cordero-Arroyo *et al.*, 2018; Tocol y Levicoy, 2021).

La evidencia científica muestra que entre las acciones principales del Trabajo Social se requiere de aquellas dirigidas a la prevención para abordar las problemáticas contextuales del alumnado, urgentes ante temas como la convivencia escolar —reconocida como una prioridad patente en el ámbito educativo— (Castro y Pérez, 2017; Ruiz-Mosquera y Palma-García, 2019). En esta línea, se reconoce a los profesionales del Trabajo Social como agentes claves en la promoción de la convivencia y el bienestar (Iglesias y Ortuño, 2017; Masinga, 2019).

Una parte de los autores concluyen en el carácter transversal del quehacer del Trabajo Social para el diagnóstico oportuno de problemáticas socioeducativas; para ello proponen la actualización de los manuales y las funciones asignadas al Trabajo Social en el sistema educativo (Álvarez, 2021; Castro y Pérez, 2017; Cordero-Arroyo *et al.*, 2018; del Tronco y Madrigal, 2013). Asimismo, se reconoce la necesidad de integrar al alumnado en el diseño de las acciones en las que están involucrados. Desde la posición de Nokuphiwe & Pretorius (2019), Ruiz-Mosquera y Palma-García (2019), Tagle (2018) y Tello (2013), los trabajadores/as sociales son agentes con poder para crear sus propias estrategias preventivas en favor de las comunidades; sin embargo, comúnmente, esta posibilidad está limitada por la burocracia, el control y las restricciones institucionales (Ramón *et al.*, 2019). Con todo, es la consejería y la atención de los trabajadores/as sociales lo que permite disminuir los efectos de ciertas problemáticas sociales entre el estudiantado al generar una posible vinculación con las familias (Stanley & Botha, 2017). Por ello, este accionar demanda de una constante

capacitación en los nuevos conocimientos sobre la práctica y el desarrollo de la profesión en este ámbito (Vázquez, 2014).

Así, la intervención del Trabajo Social requiere de un enfoque sistémico que permita la atención desde una vista panorámica de los actores educativos involucrados, incluyendo a las familias (Aveiga & Cedeño, 2018; Herrera *et al.*, 2013; Mguzulwa & Gxubane, 2019; Prado-Montaña *et al.*, 2022; Quiroz y Sepúlveda, 2016; Veloza-Soler *et al.*, 2022). Frente a ello, Carranza *et al.* (2020) advierten la existencia de un conflicto en cuanto a la identidad profesional, que conlleva a una sustitución de la práctica y las funciones de los trabajadores/as sociales, derivada de las estructuras institucionales donde el Trabajo Social queda relegado. Al respecto, Pastor y Grau (2019) refieren un bajo nivel de empleabilidad en el campo educativo, pese a la urgencia de su participación; en este sentido, Verdugo y Lugo (2015) señalan la ausencia de la profesión en proyectos de índole político y en programas socioeducativos.

1.2.6. Balance

El análisis de la producción generada en torno al Trabajo Social Escolar durante la última década permitió identificar los objetos bajo estudio, sus referentes teóricos y conceptuales, las principales perspectivas teóricas-metodológicas, los hallazgos y las ausencias. En específico, la investigación sobre la temática se encuentra en un nivel inicial, de ello da cuenta la limitada producción encontrada —que se traduce en una carencia en cuanto a estudios que permitan conocer con mayor profundidad las realidades y desafíos del Trabajo Social y su atención a la comunidad escolar—. Si bien, destaca su papel indispensable en la educación básica al intervenir en conflictos socioeducativos; existe una ausencia sobre su desempeño dentro de las comunidades escolares a nivel nacional y local. Esta diversidad de insuficiencias demanda investigaciones que ofrezcan una visión amplia sobre la práctica profesional de los trabajadores/as sociales ante las múltiples problemáticas del alumnado, así como su posicionamiento y participación en la dinámica de las escuelas.

La necesidad de nuevas lecturas y reflexiones sobre la práctica del Trabajo Social en la educación básica contribuirá al análisis en temas prioritarios como la regulación administrativa, empleabilidad y adecuaciones pertinentes en los contextos escolares, así como su papel en el desarrollo de las metodologías, métodos y técnicas empleadas en su intervención profesional para atender las problemáticas en relación con el bienestar estudiantil. Considerando que, en la práctica, los trabajadores/as sociales han encontrado en la Educación Secundaria su principal nicho de acción, se precisan investigaciones que brinden información para el diseño de acciones tendientes a disminuir las violencias y la discriminación. Según el estudio realizado por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), en este nivel educativo “es necesario

direccionar acciones hacia la visibilización de actos de violencia en sus distintas manifestaciones para trabajarlo dentro y fuera del contexto escolar” (Montes y D’Agostino, 2019, p. 24); para ello, insisten en la urgencia de “estudios con base en información cualitativa y cuantitativa... con un fuerte trabajo de campo que permita recoger las voces de los actores” (p. 24).

1.3. El contexto sociohistórico del Trabajo Social Escolar en México

La génesis del Trabajo Social, conocido anteriormente como servicios sociales, se aborda desde dos perspectivas que dan cuenta de su origen: la perspectiva tradicional o endógena y la perspectiva histórico-crítica. Cada una con características y acontecimientos singulares.

La *perspectiva tradicional* señala que la naturaleza del servicio social se encuentra en sí mismo; con ello, se refiere a que el Trabajo Social evoluciona en las diversas formas de ayuda, llegando a profesionalizarse, organizarse y sistematizarse la caridad y la filantropía. De esta forma el servicio social surge, según Ezequiel Ander-Egg, Natalio Kisnerman y Boris Alexis Lima, como principales autores de esta tesis, desde la edad Media. Con el inicial capitalismo de la época, se reconoce como precursores del Trabajo Social a Juan Luis Vives, Vicente de Paul, Benjamín Thompson y Thomas Chalmers quienes llevaron a cabo dichas acciones. Asimismo, en el siglo XIX con el positivismo de Comte asume una orientación protestante. En esta perspectiva, el surgimiento de la profesión resulta de diversos momentos y etapas (Montaño, 1998).

En el marco de la sociedad capitalista en los albores del siglo XX —caracterizada por el “neoliberalismo como concepción político-económica que sirve de encuadre al desarrollo del Servicio Social” (Ander-Egg, 1994, p. 149)—, el Trabajo Social surge en el contexto internacional vinculado a la Asistencia Social. En este tiempo, ayudar a los menos favorecidos se convirtió en una profesión que, gradualmente, permea a América Latina a partir de 1920. En el camino hacia la institucionalización del Servicio Social destaca la contribución de Mary Richmond quien, desde la publicación de su libro *Social Diagnosis*, en la sistematización e inicio del Servicio Social Profesional (Ander-Egg, 1994). En la tabla 1 se muestran las etapas del desarrollo del Trabajo Social.

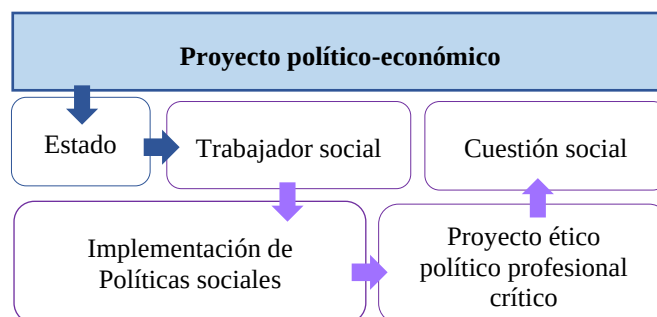
TABLA 1.
Etapas del desarrollo del Trabajo Social en la perspectiva tradicional

Etapas	Concepción	Categoría fundamental	Papel de los sujetos
Asistencia social	Benéfico-asistencial	Beneficencia	<i>Hombre-Objeto, Hombre-Espectador.</i>
	Para-médica y/o para-jurídica	Filantropía	Resolución de necesidades y problemas de adaptación
Servicio social	Aséptico-tecnocrática	Acomodación, ajuste	<i>Hombre-Tecnócrata</i>
	Desarrollista	Integración	Integración, promoción del desarrollo y goce de los bienes materiales y culturales
Trabajo Social	Concientizadora-revolucionaria	Organización, movilización, concientización	<i>Hombre-Sujeto, Hombre-Actor.</i> Luchar por la liberación

Fuente: Ander-Egg (1994).

Por su parte, en la *perspectiva histórico-crítica* Marilda Villela Iamamoto y José Paulo Netto, como unos de los autores destacados de esta tesis, subrayan que la génesis de la profesión recae en un enfoque político. La asistencia social surge históricamente como producto de los proyectos políticos y económicos en el contexto del capitalismo donde el Estado se encuentra a cargo de la *cuestión social*, y es con la implementación de las políticas sociales que *surge* la profesión; por tanto, ésta “debe su existencia a la síntesis de luchas de clases que contribuyen a un proyecto político-económico de la clase hegemónica de manutención del sistema” (Montaño, 1998, p. 23), siendo el profesional del servicio social el ejecutor de las políticas sociales que median entre la cuestión social y el Estado, dichos elementos se resaltan en la ilustración 1.

ILUSTRACIÓN 1.
Desarrollo del Trabajo Social en la perspectiva histórico-crítica



Elaboración propia con base en Montaño (1998) y Valencia (2010).

Ambos enfoques dan cuenta de la génesis del Trabajo Social como profesión, pero presentan posturas distintas entre sí, que conllevan a una visualización profesional e identitaria debatible y contrapuesta entre los propios trabajadores/as sociales. En la tabla 2 se muestran sus características.

TABLA 2.
Comparación de la perspectiva tradicional y la perspectiva histórico-crítica

Característica	Perspectiva tradicional	Perspectiva histórico- crítica
Enfoque	Evolutivo (<i>visión de particularismo</i>)	Histórico (<i>visión de totalidad</i>)
Legitimación	Formas de ayuda – <i>Caridad, beneficencia y filantropía</i> –	Proyecto político y económico – <i>derivado del capitalismo en su fase monopolista</i> –
Funcionalidad	Asistencial de apoyo social	Mediador entre el Estado y la cuestión social – <i>Implementación de política pública</i> –
Orientación	Protestante	Ética y política
Carácter	Concientizador-revolucionario	Crítico – <i>análisis del contexto sociohistórico, en la relación teoría y práctica</i> –

Fuente: Elaboración propia con base en Montaña (1998) y Valencia (2010).

En Latinoamérica, esta perspectiva impulsó un proyecto *ético político profesional crítico* como respuesta a las diversas crisis de índole social, económica y política. Por ejemplo, en Brasil en medio de la dictadura se generó un movimiento entre el colectivo profesional para buscar nuevas bases de legitimidad a fin “de superar dialécticamente la crítica conservadora a la reconceptualización” (Valencia, 2010, p. 61); y, con ello, fortalecer el conocimiento y aptitudes de intervención a través del enriquecimiento de aspectos científicos para analizar la realidad social.

En México, atendiendo a la perspectiva histórico-crítica, el Trabajo Social surgió en la época posrevolucionaria entre los años de 1920 y 1934 con la intención de consolidar el establecimiento de instituciones sociales con acciones centradas en la Asistencia Social; esta práctica se vinculó directamente con el Estado en la implementación de apoyo social, a través de mecanismos iniciales del quehacer social que más tarde se convirtieron en la profesión, en forma de tareas educativas y de salubridad que, en conjunto, buscaban el desarrollo del país y el bienestar social de la población. En 1925, el Estado comienza a crear normas e instituciones para regular las acciones dirigidas a la salubridad, estableciendo así la política social del Estado Mexicano. En 1929 se establece la *Asociación Nacional de Protección a la Infancia* y se nombran a las Inspectoras de Beneficencia Pública como encargadas de entrevistar a las personas y revisar los entornos e instituciones para el otorgamiento de apoyos (Evangelista, 2001; Valero, 1999). Así, el Trabajo Social se concentró en actividades de apoyo, principalmente, en las instituciones de salud y de administración de justicia.

En el área educativa, el Trabajo Social se incorporó durante el periodo posrevolucionario. Desde con la creación de la Secretaría de Educación Pública (SEP) en 1921, bajo la dirección de José Vasconcelos, se diseña un plan para llevar la educación a todos los lugares del país y, con ello, a todas las clases sociales. Entre las acciones propuestas destacan las *Misiones Culturales* que, significaron un avance en la Pedagogía Social al promover la integración de la sociedad, el desarrollo de la cultura y la mejora de las condiciones socioculturales de los grupos vulnerables. En ellas, “se perfilan y activan incipientes prácticas organizadas y coordinadas de acción social bajo la cobertura del Estado revolucionario y, asimismo, son el espacio donde se reconocen las funciones del Trabajo Social, aún antes de conformarse estrictamente como profesión” (Evangelista, 2001, p. 68).

En 1925, Moisés Sáenz, subsecretario de Educación Pública creó la Escuela Secundaria que, a partir de 1926, recibió al estudiantado egresado de la Educación Primaria. Para su atención, en 1944 se incorporaron trabajadores/as sociales, cuya función dependía de la Dirección General de Educación Estética del Departamento de Acción Juvenil y de la oficina de Acción Social Escolar, con el propósito de estudiar las problemáticas socioeducativas relacionadas con el aprovechamiento académico, la deserción y la conducta, además de promover la vinculación entre familia-escuela e incrementar la vida social y cultural del alumnado. Las funciones profesionales se concretaban en la realización de “visitas domiciliarias, estudios socioeconómicos y entrevistas, estableciendo coordinación con instituciones públicas y privadas” (Valero, 1999, p. 24). Estas actividades luego se organizarían en torno a las funciones de investigación, plan y tratamiento, según el texto *Manual de Trabajo Social*, publicado en 1947 por Paula Alegría Garza (Tello y Ornelas, 2014).

Durante el sexenio de Adolfo Ruiz Cortines (1952-1958), la labor del TSE se situaba en las Escuelas Secundarias y en las Escuelas de Enseñanzas Especiales a partir de un plan de trabajo a fin de vigilar el desempeño estudiantil alrededor de diversos aspectos —asistencia, rendimiento, reprobación, higiene, problemas de conducta, realización de eventos sociales, gestión de becas, entre otros—.

En 1969, se crea el Departamento Técnico del Trabajo Social que se reestructura en 1978, dividiendo a las escuelas secundarias en diurnas y técnicas. A partir de este cambio, se asignó a los trabajadores/as sociales la elaboración del *Plan Sistemático de Trabajo Social*, con ello se formalizó la práctica multidisciplinar de la profesión —al estar asociada a los orientadores educativos y médicos escolares— en el sistema educativo mexicano. Así, el papel del Trabajador Social Escolar estuvo presente en diversos ámbitos educativos, como la Educación Media (1953), la Educación Superior (1953), la Educación Especial (1976) y la Educación para Adultos (1978), desempeñando diversas funciones (Valero, 1999).

El papel del Trabajo Social Escolar se institucionaliza en el *Manual de Organización de la Educación Secundaria Técnica* (SEP, 1982), elaborado con el objetivo de establecer la estructura orgánica de la Educación Secundaria y delimitar las funciones, atribuciones y responsabilidades de su personal. De este modo, la figura del Trabajador Social se circunscribe a la Coordinación de Asistencia Educativa encargada de los servicios de asistencia y extensión educativas con la colaboración de un equipo multidisciplinar que incluía: orientador, medico escolar, trabajador social, prefecto, cirujano dentista, enfermera escolar, promotor deportivo y cultural y bibliotecario.

Según la normativa, el propósito del puesto de Trabajador Social refería a “coadyuvar a la formación integral del educando en su proceso de adaptación al medio ambiente escolar, social y económico en que se desenvuelve” (SEP, 1982, p. 71); para ello, se le asignaban siete responsabilidades —cuidar el material y equipo de trabajo; gestionar información sobre los asuntos de su competencia; mantener discreción en cuanto a la información; participar en las reuniones técnico-pedagógicas y administrativas; asistir a cursos de capacitación y actualización; participar en las comisiones que le confiera el personal directivo, e; informar a la dirección escolar sobre sus funciones— y 13 funciones (ver tabla 3).

TABLA 3.
Funciones del trabajador/a social en la Escuela Secundaria

Funciones generales	Funciones específicas en el proceso metodológico
Investigación	Realizar estudios de las condiciones socioeconómicas y culturales en que se desenvuelve la vida de los alumnos. Efectuar investigaciones sobre los antecedentes familiares de los alumnos. Analizar las causas sociales que influyen en los educandos de conducta difícil o conducta de adaptación, impuntualidad, inasistencia, reprobación y deserción escolar, para canalizarlos al orientador y médico escolar. Realizar investigaciones en torno a las actividades sociales de la comunidad y promover la participación de los alumnos en ellos mediante el programa de Trabajo Social voluntario.
Programación	Elaborar el programa de actividades de Trabajo Social de acuerdo con el plan sistemático vigente y someterlo a consideración del coordinador. Planear acciones en las cuales participen la comunidad escolar y el conjunto social al que se debe la escuela para alcanzar soluciones que afecten a ambos. Informar, en coordinación con el Orientador Educativo, a los padres de familia o tutores, sobre la conducta y personalidad de sus hijos.
Ejecución	Participar en la organización de clubes, comités, concursos, etc. Promover la adquisición de los materiales y equipo que necesite para desempeñar sus tareas.

Promover y tramitar ante las instituciones educativas el otorgamiento de becas para los alumnos que tengan el mejor aprovechamiento o sean de escasos recursos.

Participar en el asesoramiento a los padres de familia para el manejo adecuado de los problemas de sus hijos.

Supervisión	Vigilar el comportamiento de los alumnos a los que se les esté aplicando tratamiento, previa indicación del orientador y/o del médico escolar. Establecer, en coordinación con los demás servicios de asistencia educativa, comunicación constante con hospitales, clínicas e instituciones psiquiátricas educativas, a fin de que en estos se atienda a los educandos que a juicio de médico escolar lo necesiten.
-------------	---

**Nota:* En el Manual de Organización de la Educación Secundaria Técnica (SEP, 1982), se omiten funciones relacionadas con la evaluación, sistematización y diseño de modelo.

Fuente: Elaboración propia con base en SEP (1982) y Castro *et al.* (2017).

Respecto a los recursos humanos, desde la década de los 80's existen marcos normativos comunes para las secundarias generales, técnicas y telesecundarias; no obstante, “en la actualidad... no existe una normativa actualizada que regule de manera integral el funcionamiento y la organización de la educación secundaria” (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE], 2019, p. 87). En apego a la normativa vigente, el profesional del Trabajador Social:

- a) Participa en la promoción, organización y desarrollo de agrupaciones de alumnos, campañas, actividades y eventos que contribuyan a la formación integral de los educandos.
- b) Realiza estudios socioeconómicos de la comunidad escolar para seleccionar candidatos a becas y en su caso efectuar los trámites correspondientes para el otorgamiento de las mismas.
- c) Realiza las visitas domiciliarias que sean necesarias para la prestación eficiente de sus servicios, previa autorización de la dirección de la escuela. (INEE, 2019, p. 96)

Pese a que, en el Manual de Organización, se reconoce la necesidad de una “revisión periódica, a fin de incorporar las modificaciones o adecuaciones que lleven a una mayor racionalidad en la operación del plan” (SEP, 1982, p. 4), es hasta el año de 2018 cuando en el Senado de la República se reconoció la figura del Trabajador Social como elemento indispensable en las escuelas del nivel básico y medio superior; en consecuencia, se propuso reformar los artículos 2, 12, 20, 21, 67 y 69 de la Ley General de Educación. Según la iniciativa es “necesario que en cada escuela exista un espacio para estos profesionales, que tenga como función plantear propuestas y soluciones a procesos sociales vinculados al autoritarismo, discriminación, rechazo, estigmatización, violencia y acoso, entre otros” (Senado de la República, 2018, p. 2). Con base en ello, en el año de 2019 se modifica el artículo 80 de Ley General de Educación (2019) en los siguientes términos:

Artículo 80. El Estado ofrecerá servicios de orientación educativa y de Trabajo Social desde la educación básica hasta la educación superior, de acuerdo con la suficiencia presupuestal y a las necesidades de cada plantel, a fin de fomentar una conciencia crítica que perfile a los educandos en la selección de su formación a lo largo de la vida para su desarrollo personal y contribuir al bienestar de sus comunidades.

En la actualidad de la educación secundaria, “las disposiciones más recientes consideran nuevas figuras educativas para educación básica, o, ...replantan funciones para figuras ya existentes” (INEE, 2019, p. 87). Por ejemplo, desde la Reforma de la Educación Secundaria de 2006 se introdujo “un espacio curricular específico para el trabajo de tutoría, consistente en una hora/semana para cada grupo, en cada uno de los tres grados del ciclo” (De Ibarrola *et al.*, 2014, p. 23); con ello, se extendieron las responsabilidades del profesorado quienes, ahora desde su rol como docente-tutor, se ocuparían del diseño de “estrategias que contribuyan a potenciar las capacidades de los alumnos, superar limitaciones o dificultades, y definir los casos que requieran de una atención individualizada” (p. 33).

En la práctica, el reto de la Escuelas Secundaria frente al desarrollo de los *aprendizajes no académicos* de los adolescentes —salud, socioafectividad y aprovechamiento académico— se comparte entre tutores, orientadores educativos y trabajadores/as sociales (De Ibarrola *et al.*, 2014). Sin embargo, estas figuras:

están sometidas a diferentes presiones en cuanto a cargas de trabajo reales y emocionales con respecto al tipo de problemas que atienden. No hay comunicación ni articulación de esfuerzos entre estos roles y la mirada de los unos sobre los otros acusa ignorancia de sus tareas y desconfianza en el desempeño de las mismas. (p. 294)

En la investigación sobre la educación secundaria, las funciones del Trabajador Social se difuminan ante la participación de orientadores y tutores (De Ibarrola *et al.*, 2014), y su referencia como “vigilantes de la conducta y aprovechamiento [del estudiantado]” (Sandoval, 2002, p. 241).

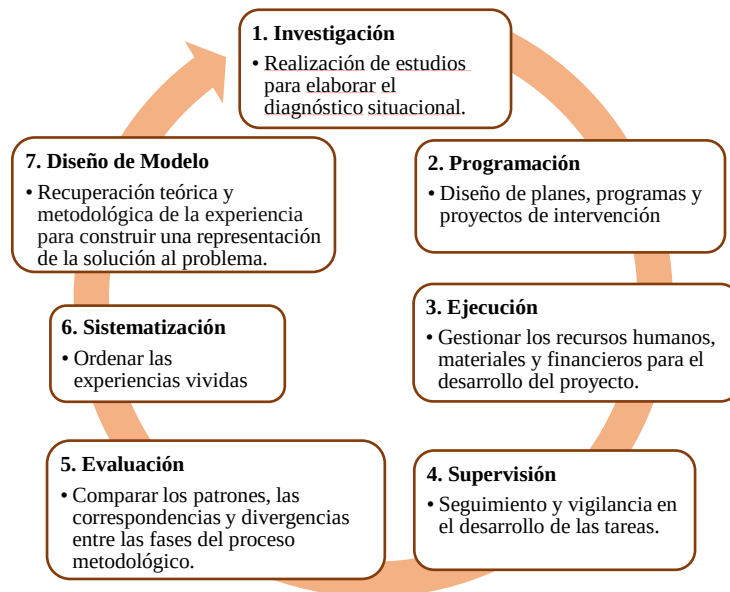
En el contexto local, los problemas para ser efectivo el Derecho a la Educación en el nivel de secundaria refiere a una diversidad de situaciones vinculadas con: recursos humanos, cobertura, formación docente, entornos seguros, contenidos curriculares, entre otros. En particular, se carece de personal “en las áreas de Trabajo Social y orientación escolar”, por ello se propone “solicitar a las autoridades escolares se asignen profesionales en estas áreas” (Delgado, 2020, p. 74).

En el Estado de Chihuahua, hasta el 2014 se contaba con la participación de aproximadamente 3,000 trabajadores/as sociales en las diferentes instituciones de Educación Básica (Primero, 2014); sin embargo, sobre ellos se desconoce sus datos sociodemográficos, historia profesional, formación, carga de trabajo, experiencias profesionales, destinatarios de su intervención, entre otros aspectos identitarios.

El Trabajo Social en México, en tanto profesión, ha tenido un proceso de solidificación y desarrollo paulatino; si bien, su especificidad como profesión es necesaria para intervenir en la complejidad que envuelve a la sociedad, su participación en una gama amplia de ámbitos no ha sido suficiente para visibilizarla. Se destaca que las funciones establecidas institucionalmente dentro del

sistema educativo desde la década de los 80's son limitantes en comparación a la metodología actual que propone siete etapas y cuyo proceso conforma la profesión hoy en día (ver ilustración 2).

ILUSTRACIÓN 2.
Proceso metodológico de Trabajo Social



Fuente: Elaboración propia con base en Castro *et al.* (2017).

1.4. La Escuela Secundaria como área de intervención

En el ámbito del Trabajo Social, las áreas de intervención son múltiples debido a los modelos de desarrollo económico que han desatendido a los grupos y sectores mayoritarios (Galeana, 1999). En las áreas tradicionales de intervención —salud, asistencia, educación, vivienda y jurídico—, el esfuerzo “se centra en la atención de necesidades esenciales del hombre, mediante el manejo de manera predominante de referentes conceptuales y metodología tradicional —caso, grupo y comunidad—” (Galeana, 1999, p. 146).

Dado el interés del presente trabajo, se distingue entre *educación secundaria* —en tanto nivel educativo dirigido a la población de 12 a 16 años (SEP, 2018)— y, *escuela secundaria*, entendida como:

Un espacio de confluencia, interacción y negociación de los elementos culturales de sus distintos participantes, espacio donde se generan procesos de confrontación, acomodo o apropiación que se dan en el marco de ciertos límites institucionales y escolares y en la interacción de los sujetos. (Sandoval, 2002, p. 25)

1.4.1. El Derecho a la Educación en la Educación Secundaria

El Derecho a la Educación se define como “un derecho humano fundamental para todo el mundo... indispensable para el ejercicio de otros derechos humanos” (UNESCO, 2020, párr. 1-2). En el contexto internacional se reconoce a la educación de calidad como:

una de las herramientas más poderosas para mejorar la condición social de los niños y adultos marginados, sacarlos de la pobreza e integrarlos en la sociedad... Si todos los adultos del mundo completasen la educación secundaria, el número de pobres podría reducirse en más del 50 por ciento. (UNESCO, 2020, párr. 3)

Desde los organismos internacionales se reconoce la importancia de la educación secundaria, como parte de las iniciativas actuales en la búsqueda de la calidad y cobertura educativa. Al respecto, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) mantiene el interés de que en todos los países del mundo este derecho se cumpla, en acto conjunto se han estipulado los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), específicamente en el Objetivo No. 4 se orienta a garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos (UNESCO, 2019).

El derecho a la educación secundaria se respalda en el Art. 26 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos (2015) donde se señala:

Art. 26 1. Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental...

2. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos; y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz.

En el contexto nacional, este derecho se sustenta en el Art. 3 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (2021) que, específicamente, señala el compromiso de la educación secundaria con el bienestar integral del estudiantado.

Art. 3º Toda persona tiene derecho a la educación...

El criterio que orientará a esa educación se basará en los resultados del progreso científico, luchará contra la ignorancia y sus efectos, las servidumbres, los fanatismos y los prejuicios.

Además:

e) Será equitativo, para lo cual el Estado implementará medidas que favorezcan el ejercicio pleno del derecho a la educación de las personas y combatan las desigualdades socioeconómicas, regionales y de género en el acceso, tránsito y permanencia en los servicios educativos.

En las escuelas de educación básica de alta marginación, se impulsarán acciones que mejoren las condiciones de vida de los educandos, con énfasis en las de carácter alimentario.

Asimismo, se respaldará a estudiantes en vulnerabilidad social, mediante el establecimiento de políticas incluyentes y transversales.

Igualmente, en la Ley General de Educación (2019) que, reconoce el Derecho a la Educación (Art. 1), en correspondencia al interés superior de Niñas, Niños, Adolescentes y Jóvenes (NNAJ) (Art. 2) al señalar la “educación de calidad y equidad, mismas oportunidades de acceso, tránsito y permanencia. Adquirir, transmitir y acrecentar la cultura, sentido de solidaridad social”.

Por su parte, la Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes (2022) en el Artículo 1 “reconoce a niñas, niños y adolescentes como titulares de derechos”; mientras, en el Artículo 13 estipula:

Art. 13 Para efectos de la presente Ley son derechos de niñas, niños y adolescentes...

VII. Derecho a vivir en condiciones de bienestar y a un sano desarrollo integral;

VIII. Derecho a una vida libre de violencia y a la integridad personal;

X. Derecho a la inclusión de niñas, niños y adolescentes con discapacidad;

XI. Derecho a la educación.

De igual forma, dentro de los objetivos prioritarios del Plan Sectorial de Educación se reafirma el interés puesto en la adolescencia, en particular, en el Objetivo 1 se reconoce la obligación del Estado respecto a “garantizar el derecho de la población en México a una educación equitativa, inclusiva, intercultural e integral” (SEP, 2020).

En el contexto estatal, el derecho a la educación secundaria está amparado en la Ley Estatal de Educación (2016), donde se define la educación, sus propósitos y su contribución a la convivencia sana y pacífica.

Art. 2. I. Es el proceso dialógico permanente de análisis y reflexión crítica que contribuye al desarrollo integral del individuo y la transformación de la sociedad.

Art. 8. I. Contribuir al desarrollo integral del educando para que ejerza plena y responsablemente sus capacidades con base en los más altos valores sociales, con perspectiva de género y en un marco de equidad que permita una convivencia social armónica y justa...

XX. Promover y fomentar el desarrollo de la cultura por la paz y la no violencia, basándose en la convivencia respetuosa y el fomento de la educación libre de cualquier forma de maltrato físico o psicológico entre estudiantes.

Por su parte, el Gobierno del Estado de Chihuahua (2022) en el Plan Estatal de Desarrollo Chihuahua 2022-2027 considera en el Eje 01. Salud, desarrollo humano e identidad Chihuahua, las siguientes estrategias y líneas de acción:

Estrategia

Garantizar el derecho a la educación para la población

Líneas de acción

3. Garantizar la inclusión educativa sin ninguna discriminación de ninguna índole.

Estrategia

Mejorar el logro académico de los estudiantes en el estado.

Línea de acción

1. Fortalecer e incrementar el programa de becas y apoyos educativos. (Gobierno del Estado de Chihuahua, 2022, p. 74)

Finalmente, en el contexto regional, el Gobierno Municipal (2021) dentro del Plan Municipal de Desarrollo 2021-2024, en el Eje 5 Justicia Social y Equidad de Género, se plantea:

5.4 Educación para el Desarrollo Humano...

Estrategia 5.4.1

Realizar acciones que propicien una mejor cobertura educativa municipal, mediante actividades lúdicas y pedagógicas, que amplíen los espacios de atención, que privilegien el acceso, la socialización y el apoyo social hacia los grupos más desprotegidos para lograr su permanencia en el ámbito académico.

En el marco internacional se reitera el interés por hacer efectivo el derecho a la educación, además de respaldar un conjunto de acciones sociopolíticas en la esfera educativa, donde destaca la educación integral como una prioridad patente en el contexto actual. Para ello, las estrategias a nivel nacional, estatal y local abarcan acciones para una mayor cobertura en la educación básica, así como programas que priorizan la atención individual y colectiva a fin de disminuir la violencia en sus diversas expresiones, potenciar la inclusión de todos los individuos en los espacios escolares, además gestionar los apoyos para un bienestar educativo y socioeconómico del alumnado en los diversos contextos educativos.

1.4.2. La Educación Secundaria en la estadística educativa

Con el fin de presentar un panorama general sobre la Educación Secundaria se analizan diversos datos, provenientes de fuentes oficiales, respecto a la cobertura y las principales características en tres escenarios concretos: nacional, estatal y regional.

Según las cifras del Sistema Educativo Nacional respecto al ciclo escolar 2020-2021, a nivel nacional en la educación secundaria pública se atendió a 5,818,799 (82.8%) alumnos, de los cuales 2,884,343 (49.56%) eran mujeres y 2,934,456 (50.43%) hombres, con la participación de 338,398 docentes que laboraban en las 34,951 escuelas secundarias en el país (SEP, 2021). En la estructura de la educación básica, las escuelas secundarias públicas atienden a un número significativamente amplio de estudiantes; situación “que representa un reto mayor en cuanto al manejo de su gestión, administración y operación, si no se cuenta con personal suficiente para atender la complejidad de las actividades que acompañan estos centros educativos” (Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación [MEJORED], 2021, p. 71).

Por su parte, en el Estado de Chihuahua, en el mismo ciclo escolar se atendió a 191,704 estudiantes, de los cuales 66,660 participaron en las 135 secundarias técnicas (34.8%). Dentro de las principales problemáticas de la secundaria en la región se encuentra el abandono escolar —5,937 registros (3.1%)— y la asistencia escolar —60.8% se encuentra relacionado con los hogares con jefe/a sin escolaridad— (MEJOREDU, 2020). Además, en 131 escuelas técnicas se atiende al menos a un estudiante que enfrenta Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP) —en forma de discapacidad, dificultades y trastornos, aptitudes sobresalientes—, de las cuales solo 46 cuentan con Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) (MEJOREDU, 2020).

En Ciudad Juárez, en el ciclo 2020-2021 se atendió a 79,835 estudiantes en las 178 escuelas secundarias de la localidad con el apoyo de 3,807 docentes. Entre las problemáticas presentadas en la región se registra un abandono escolar del 2.9%; en cuanto a la percepción de la ciudadanía sobre su satisfacción de la calidad de la educación básica, el promedio general es 7.66 (Plan Estratégico de Juárez, 2020). A las problemáticas anteriores se suman la asistencia escolar que, en secundaria es del 91.6%, con la cifra más baja que los niveles que le anteceden, así como la ratio de estudiantes por aula: en la ciudad, las escuelas públicas (63%) atienden al 92% del alumnado en secundaria, lo que repercute en la densidad con 37 alumnos por salón (Gobierno Municipal, 2021; Plan Estratégico de Juárez, 2021).

Con todo, la educación secundaria constituye un nivel prioritario en el país, en especial, porque:

El comienzo de la juventud marca el inicio de la deserción escolar. Mientras que a la edad de 11 años existe una cobertura educativa aproximada del 100%, conforme los años avanzan se hace más grande la proporción de personas jóvenes que desertan de la educación escolarizada. La transición de la secundaria al nivel medio superior, alrededor de los 14 años, y el cumplimiento de los 18 años, son momentos estratégicos en la trayectoria educativa de las personas jóvenes donde el fenómeno de la deserción educativa se observa de forma más acentuada. (Instituto Mexicano de la Juventud [IMJUVE], 2021, Derecho a la educación)

1.4.3. La Educación Secundaria: Retos y Perspectivas

En este apartado, se presentan los retos y perspectivas actuales de la educación secundaria que resultan relevantes para el Trabajo Social y su intervención dentro de las escuelas. Primero se describen los retos identificados que aluden a la heterogeneidad del estudiantado, la violencia escolar y el impacto de la pandemia; luego, se presentan algunas experiencias, acciones y programas implementados a nivel internacional y nacional que pueden fortalecer la práctica del Trabajo Social Escolar.

- a) *Heterogeneidad del estudiantado*: En la actualidad de la educación secundaria los entornos escolares se distinguen por la diversidad del alumnado, por lo que se requiere considerar diversos aspectos sociales, económicos, culturales, entre otros que configuran la experiencia estudiantil y pueden motivar discriminación con base en el género, clase social, discapacidad y origen étnico.

Como muestra, durante el ciclo escolar 2020-2021 en el Estado de Chihuahua se registraron 389 casos de estudiantes con discapacidad visual, auditiva, motriz e intelectual —55 en los Centros de Atención Múltiple (CAM), y 334 en las USAER— con una mayor atención a hombres en ambos servicios. En cuanto a las dificultades y trastornos —trastorno del espectro autista, dificultad severa de conducta, de comunicación y aprendizaje— el estudio muestra una mayor demanda con un total de 2,465 alumnos (13 en los CAM y 2,452 en las USAER) de igual forma hubo mayor atención a hombres en ambos servicios. Además, en el mismo ciclo escolar, 22544 estudiantes entre 12 y 14 años se autoadscribieron como indígenas y 1196 como afrodescendientes. Asimismo, en la mayoría de las escuelas se registra, al menos, un caso de Hablantes de Lengua Indígena (HLI) (MEJOREDU, 2020).

En respuesta, hoy la SEP asume la inclusión, la interculturalidad crítica y la igualdad de género como los ejes principales de la Nueva Escuela Mexicana (NEM). Al respecto, en el Plan de Estudios de la Educación Básica (SEP, 2022) se incorpora: a. la inclusión con un enfoque integrador en el cual se toma en cuenta el contexto histórico del país, resaltando la contribución de la educación en la construcción de identidades individuales y colectiva, y enfatizando el desarrollo de habilidades críticas entre el alumnado en cuanto a la realidad social y cultural; b. la interculturalidad crítica con énfasis en la diversidad, el diálogo y la convivencia entre los actores escolares; y, c. la igualdad de género supone una formación que genere el cuestionamiento de prácticas institucionalizadas donde se asignan características estereotipadas generadoras de desigualdades (SEP, 2022).

- b) *Violencia escolar*: En el momento actual, la educación secundaria “es el nivel educativo con mayor frecuencia de violencia de todos los tipos, tanto desde la perspectiva estudiantil como desde la de docentes y directivos” (MEJOREDU, 2021, p. 102). Aquí, los grupos con mayor riesgo incluyen a los estudiantes con algún tipo de discapacidad, que no viven con su madre y su padre, con calificaciones menores a 8.0, varones, aquellos que no cumplen con el estereotipo masculino, empobrecidos, extranjeros, entre otros.

Según el estudio elaborado en el 2021 por la MEJOREDU, el estudiantado ha experimentado violencia psicológica y física. El 80.1% de los docentes reconoce la existencia de violencia en la escuela; por su parte, con base en el Plan Nacional para la Evaluación de los

Aprendizajes (PLANEA) del 2015, los estudiantes han recibido violencia verbal —insultos y burlas—, psicológica —exclusión, rumores— y violencia física —golpes, empujones, robo de dinero y objetos—. El estudio también mostró que la violencia escolar esta mediada por el género —“los estudiantes hombres reportaron violencia psicológica... y violencia física con mayor frecuencia que las mujeres” (MEJOREDU, 2021, p. 90)— y por la nacionalidad —“las y los estudiantes extranjeros señalaron haber sido víctimas de violencia física... con más frecuencia que estudiantes mexicanos” (p. 90).

La violencia entre pares está presente de forma directa en los espacios escolares, aunque en la actualidad con la integración de la tecnología en la vida cotidiana de las personas, ha traído consigo nuevas formas de violencia; si bien, ya estaban presentes antes de Covid-19 estas prácticas aumentaron a causa del inevitable uso constante de los dispositivos tecnológicos, a través de los cuales la violencia traspasó los muros escolares en forma de *ciberacoso* y *sexting*, por mencionar solo algunas de ellas (Saucedo, 2020).

- c) *Impacto de la pandemia*: A causa del confinamiento por Covid-19 se presentaron diversas consecuencias en el aprovechamiento académico, estas se reflejaron principalmente en dos ámbitos: la salud emocional y la pérdida de aprendizajes. En el primer caso, los procesos familiares implicaron dificultades de salud, duelo y cuestiones económicas, resultando en afecciones en la salud mental de los adolescentes como estrés, ansiedad, depresión, entre otros. Por ello, un reto para las instituciones escolares implicó la atención integral del estudiantado y, ante ello, la intervención de los trabajadores/as sociales tomó mayor protagonismo en la búsqueda de estrategias y soluciones para el bienestar de la comunidad escolar, a través de canalizaciones y vínculos con instituciones complementarias, así como la atención individualizada con alumnos (Saucedo, 2020).

Por otra parte, la respuesta gubernamental ante Covid-19 resultó en la pérdida de aprendizajes, con afectaciones e irregularidades en el desarrollo continuo y en el desempeño estudiantil, como lo reflejan los resultados de las evaluaciones diagnósticas del ciclo escolar 2021-2022 en Lectura y Matemáticas, en donde la lectura se incrementó en 4.1 puntos porcentuales el porcentaje de aciertos —de 43.0% en el primer grado a 47.1% en el tercero— mientras que en Matemáticas, se redujo en 8.2 puntos porcentuales —de 48.0% a 39.8% de aciertos— (Auditoría Superior de la Federación [ASF], 2022, p. 55). Estas alteraciones existentes en el aprendizaje requieren la generación de nuevas estrategias y acciones para la identificación de casos en los que se requieran servicios extraescolares, así como un acompañamiento a los alumnos en su adaptación a la nueva normalidad.

Ante los desafíos anteriores, la intervención del trabajador/a social se vuelve una pieza necesaria para la atención de estas cuestiones; sin embargo, a estos retos se suman los propios de la profesión. Pese a que la presencia de los profesionales del Trabajo Social en los contextos escolares no es reciente y la importancia de su participación en favor de la atención integral del estudiantado está reconocida en la ley, hoy el reconocimiento de su desempeño y funciones tiene invisibilidad por lo que su contribución es ambigua.

En este sentido, la mirada internacional abre el diálogo a aquellas cuestiones que permiten conocer otros contextos en donde la profesión está fortalecida y, a su vez, invita a la reflexión para buscar acciones dirigidas a la mejora a fin de construir una identidad profesional sólida y, con ello, una práctica transformadora en los espacios escolares. Así, se consideró la experiencia alrededor del Trabajo Social Escolar en diversas regiones del mundo:

- a. Berlín: los trabajadores/as sociales se desempeñan en 600 escuelas con atención individual y familiar dentro y fuera del entorno escolar; se promueve el aprendizaje social entre el estudiantado y se ofrece asesoramiento individual. Asimismo, se integran proyectos de participación sobre ciberacoso al interior de las escuelas. Además, los profesionales del Trabajo Social forman parte del sindicato magisterial —conformando el 30% de sus miembros—; cada año se desarrollan nuevos objetivos, en donde se integran de forma transdisciplinar los actores educativos involucrados (*Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft* [GEW Berlín], 2020).
- b. Singapur: cuenta con la Asociación de Trabajadores/as Sociales de Singapur (SASW por sus siglas en inglés) de la cual se desglosa *El Capítulo de Trabajo Social Escolar* —fundado en el 2004—, en el cual se aborda la práctica dentro de las instituciones escolares y las mejoras de estos profesionales en el área a través de redes que permiten el fortalecimiento entre profesionales, capacitación constante y difusión del conocimiento dentro y fuera del país, con un interés prioritario por la promoción y difusión de la identidad profesional de los trabajadores/as sociales escolares. También, la Asociación busca el vínculo de la profesión con otras áreas como educación especial y se ha establecido un constante compromiso con el Ministerio de Educación del país (SASW, s.f.).
- c. Estados Unidos de América: el papel del trabajador social cuenta con una historia sólida en el ámbito escolar. En la época postpandemia, las repercusiones en el estado emocional de los alumnos se agravaron, con ello la nueva normalidad a las aulas trajo diversas estrategias en la organización de las instituciones escolares, esto también aunado a los actos violentos presentes en las escuelas estadounidenses. En este escenario, el papel del trabajador se volvió

clave en el proceso de regreso a las aulas como parte del equipo transdisciplinar que además dio atención a las problemáticas sociales, así como las necesidades escolares existentes. Ante ello, el Congreso aprobó la Ley Bipartidista de Comunidades más Seguras a partir de la cual se invirtieron \$2 mil millones en subvenciones para abordar problemas tan antiguos como la falta de trabajadores/as sociales y psicólogos/as escolares, así como medidas que pueden ayudar a las escuelas. Además, se estableció que, a partir del 2020, las escuelas recibieran un aumento en el fondo económico brindado a través del Plan de Rescate Estadounidense y la Ley CARES con el fin de ampliar los equipos integrales (Blad, 2022).

La situación del Trabajo Social Escolar es diversa alrededor del mundo. Mientras en otros países se encuentra consolidada, es decir, su participación profesional y, con ello, la atención a las problemáticas socioeducativas tienen un mayor impacto y trascendencia en el alumnado; en México, falta trabajar en la consolidación de esta profesión así como ampliar su redes con un enfoque transdisciplinar que permita el enriquecimiento de saberes teórico-prácticos de la profesión, así como de otras áreas directamente vinculadas en el ámbito escolar con el fin de generar una intervención oportuna en las escuelas.

En el país se identifican algunas acciones aisladas a iniciativa de las secretarías estatales de educación y salud en Aguascalientes, Durango, Oaxaca y Tabasco, consistentes en talleres breves para capacitar al personal de prefectura y Trabajo Social en torno a la prevención de la violencia escolar en sus diversas formas, la atención de la salud mental, el desarrollo de habilidades socioemocionales derivadas por la contingencia sanitaria y la elaboración de reglamentos escolares con perspectiva de Derechos Humanos (Brito, 2020; Centro Estatal de Prevención Social del Delito y Participación Ciudadana [CENEPRED], 2019; Instituto de Salud Mental del Estado de Durango [ISMED], 2021; Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca [IEEPO], 2018). Estas iniciativas revelan algunas necesidades de formación de estos profesionales, así como la carencia de información sobre ellas que orienten sobre aspectos evaluativos, resultados e impacto de dichas experiencias

En cuanto a los retos en las escuelas secundarias de México, la dinámica de la sociedad exige una firme y ardua labor en la atención de estas necesidades y problemáticas planteadas que, lejos de disminuirse, han permanecido constantes o se han intensificado a causa de otros fenómenos sociales inesperados como Covid-19, el cual influyó deliberadamente en la rutina socioeducativa de las escuelas así como en la vida del alumnado, lo que ha implicado el cúmulo de situaciones desfavorables, que han de ser atendidas por los equipos escolares con la intención de incidir en las mismas —como se ha presentado con las diversas perspectivas internacionales y nacionales—. La

posibilidad de lograr cambios y transformar los espacios escolares es una tarea prioritaria que no es imposible, pero conlleva la colaboración y unión de esfuerzos para su realización.

1.5. Problema de investigación

El problema de investigación se define a partir del interés personal por el desempeño de los profesionales del Trabajo Social Escolar en cuanto a la atención de las problemáticas existentes en la escuela secundaria derivadas del entramado social, como lo son las violencias y su replicación generacional e internalización cultural, que de forma constante influye en el alumnado. Se busca generar conocimiento acerca de la práctica profesional de los trabajadores/as sociales en el ámbito escolar a fin de identificar acciones para transformarla.

Considerando que, en el país, tradicionalmente, los problemas sociales que se expresan en la escuela son vistos y tratados sólo con un enfoque que resulta en una “síntoma miopía moderna que no permite vislumbrar los problemas desde la dialéctica inherente a los distintos niveles de análisis... [social, institucional y de aula], ni mucho menos a los procesos educativos que trascienden a la escuela como institución” (Villaseñor y Pinto, 2015, p. 1), la presente investigación se realiza desde tres perspectivas:

- a. *Trabajo Social*: Se asume al trabajador social como agente de cambio en la sociedad; acompaña a las personas a encontrar su potencial, promueve la autorreflexión de su realidad y anima la agencia de los estudiantes para la transformación de sus propias vidas. Desde esta perspectiva, se busca encontrar respuesta a diversas inquietudes: ¿cómo incide la intervención del trabajador social en el alumnado en cuanto a concientizar sobre las violencias? ¿cómo es el proceso de intervención para hacer frente a realidades tan complejas? ¿cómo se (re)construye la práctica profesional a partir de un enfoque profesional crítico?
- b. *Educativa*: Se asumen como fines de la educación, el desarrollo y bienestar de los alumnos a través de prácticas socioeducativas que promuevan una formación integral. Desde esta perspectiva se pretende atender las siguientes cuestiones: ¿cómo repercute la normatividad institucional en la práctica profesional? ¿cómo puede el Trabajo Social contribuir al desarrollo integral de los alumnos? ¿cómo puede apoyar en la creación de espacios para cuestionar la desigualdad y la injusticia?
- c. *Sociológica*: A partir de esta perspectiva se consideran los diversos tipos de violencia como un reto prioritario para los trabajadores/as sociales, así interesa analizar: ¿qué tipo de violencias existen en la escuela secundaria? ¿cómo afecta la violencia a la convivencia escolar? ¿qué importancia tiene atender las violencias a fin de construir un mundo más justo? Dichas respuestas son necesarias para comprender la realidad del Trabajo Social Escolar y

conocer de qué manera incide su intervención en la complejidad social que envuelve al mundo, con miras hacia la mejora social.

Considerando lo anterior, se plantea la siguiente pregunta de investigación: **¿Cómo es la práctica profesional de las trabajadoras sociales en torno a su identidad profesional, modelos y niveles de intervención para impulsar una transformación que incida en el desarrollo integral de los alumnos y en los efectos de las violencias en la escuela secundaria?**

En correspondencia a las perspectivas de análisis, las preguntas que guían la investigación son:

1. ¿Cómo es la práctica profesional de las trabajadoras sociales en la escuela secundaria en torno a su identidad profesional, modelos y niveles de intervención?
2. ¿Qué acciones realizan las trabajadoras sociales para impulsar una práctica profesional transformadora en la escuela secundaria que contribuya al desarrollo integral de los alumnos?
3. ¿Cuáles son las acciones que realizan las trabajadoras sociales para incidir en los efectos de las violencias y las condiciones de desigualdad en la escuela secundaria?

1.6. Objetivos

Este estudio se ubica en el contexto de una Zona Escolar de Escuelas Secundarias Técnicas en Ciudad Juárez, Chih., a fin de identificar los principales rasgos de la práctica profesional de las trabajadoras sociales en el ámbito educativo y, con ello, generar un panorama actual del Trabajo Social Escolar, su identidad profesional, modelos y niveles de intervención; especialmente, ante las desigualdades estructurales patentes en la escuela secundaria a fin de distinguir horizontes de acción para avanzar en el bienestar social.

Con este propósito se han planteado los siguientes objetivos:

1.6.1. Objetivo general

Comprender la práctica profesional de las trabajadoras sociales en torno a su identidad profesional, modelos y niveles de intervención para impulsar una transformación que incida en el desarrollo integral de los alumnos y en los efectos de las violencias en la escuela secundaria.

1.6.2. Objetivos específicos

1. Comprender la práctica profesional de las trabajadoras sociales en la escuela secundaria en torno a su identidad profesional, modelos y niveles de intervención.

2. Analizar las acciones realizadas por las trabajadoras sociales para impulsar una práctica profesional transformadora en la escuela secundaria que contribuya al desarrollo integral de los alumnos.
3. Identificar las acciones del Trabajo Social escolar que pueden incidir en los efectos de las violencias y las condiciones de desigualdad en la escuela secundaria.

CAPÍTULO 2. FUNDAMENTO TEÓRICO

«Se viaja mirando, leyendo, creando imágenes e imaginando».

Burnett (como se citó en Hine, 2011, p. 60).

En este capítulo se presenta un desglose del fundamento teórico que compone la investigación. A partir de las teorías planteadas se otorgan los elementos analíticos a considerar proporcionando los conceptos esenciales para el abordaje del problema de investigación referente a la práctica profesional de los trabajadores/as sociales en el ámbito educativo. Por ello, el capítulo se organiza en torno a las tres perspectivas que orientan el estudio.

2.1. La praxis profesional en el Trabajo Social

En este apartado se aborda la Teoría de la Acción Social (Zalpa, 2020) como base para el análisis de la praxis del Trabajo Social desde la mirada de Castro *et al.*, (2017), Falla (2019), Valencia (2021), Viscarret (2014) y Vivero y Molina (2022), quienes definen los elementos que configuran la praxis profesional de los trabajadores/as sociales. Así, se problematizan las decisiones teórico-metodológicas de los profesionales para implementar ciertas intervenciones en los espacios escolares. Desde la dimensión *ético-política* se considera el quehacer profesional como un ejercicio de constante reflexión sobre el entorno escolar a fin de promover la transformación social.

De forma inicial, resulta pertinente introducir el concepto de *estructuras sociales* consideradas como el producto de la acción de los seres humanos, por lo tanto, estas pueden ser variadas en las diferentes sociedades y épocas históricas. Estas estructuras sociales pueden ser modificadas o cambiadas a través de la intervención social ya que esta es en sí misma una acción llevada a cabo por agentes sociales. En la práctica del trabajador/a social este concepto permite resaltar la construcción de esta profesión en atención a sus propios contextos y sociedades, es decir, se trata de una profesión situada que moldea su accionar en correspondencia a las posibilidades y limitantes de sus espacios de intervención (Zalpa, 2020).

En el marco de la Teoría de la Acción Social, la práctica del trabajador/a social “considera que las estructuras sociales son producto de las prácticas de los agentes humanos, y que los agentes y sus prácticas son producto de las estructuras sociales” (Zalpa, 2020, p. 272). Así, las acciones de los agentes sociales se ven influidas directamente por las posiciones en las que se encuentra. En el

caso de cada trabajador/a social las desigualdades de su entorno —poder, economía, cultura— determinan la estructura social en que la profesión se concreta.

Bajo esta idea, se recupera la noción de *habitus* entendido como un conjunto de esquemas de pensamiento, percepción, apreciación y acción del ser humano (Bourdieu, 1967). El *habitus* permite mirar el accionar de cada trabajador/a social en su quehacer profesional desde el foco de la limitación y constricción que determina la estructura social, al mismo tiempo, que dota de una mirada hacia las posibilidades de acción, considerando las alternativas entre las que se puede generar una elección; por lo tanto, el *habitus* se construye por los propios individuos según el tiempo y lugar en el que se encuentren (Zalpa, 2020).

Iniciando con la definición de la práctica profesional del Trabajo Social, está relacionada a la praxis profesional, debido a que esta se conforma de elementos teóricos que se formulan en la investigación, para realizar una programación de actuación correspondiente a la etapa de ejecución perteneciente a las fases metodológicas de la profesión. Por tanto, el profesional a partir de ello construye su intervención interactuando con el problema, lo cual le permite la creación de *teoría nueva* que guíe su actuación futura, considerando la *reflexión de la acción* sobre el problema (Castro et al. 2017; Viscarret, 2014).

La práctica profesional del Trabajo Social tiene cinco puntos clave, resaltados por Viscarret (2014) quien expone que éstos influyen al momento de la actuación de los profesionales en los contextos diversos y la atención a las problemáticas también variadas, al abordar cada una como únicas y particulares a los determinados entornos de actuación (ver ilustración 3).

ILUSTRACIÓN 3.
Elementos de la práctica profesional del Trabajo Social



Fuente: Elaboración propia a partir de Viscarret (2014)

En cuanto a, la *Praxis del Trabajo Social* constituye un concepto amplio que abarca diversos elementos. Para Vivero y Molina (2022) la praxis es vista desde dos perspectivas: la primera, resultado de “la dinámica y tensiones que se expresan en el campo de la circulación y construcción de conocimientos para explicar el mundo y transformarlo” (p. 46); mientras, la segunda, establece “el despliegue de ciertas formas de intervención profesional sociopolítica que se plantean como horizonte utópico la transformación social” (p. 46). Ambas perspectivas comparten aspectos específicos que aluden al papel de la teoría para explicar los fenómenos sociales y a la necesidad de generar acciones para atenderlos. Una y otra perspectiva coinciden en la transformación del entorno como parte de la praxis del trabajador social.

En el marco institucional, la praxis profesional del Trabajo Social está vinculada al contexto sociohistórico a partir del cual se fundamentan los fines profesionales como la concientización y emancipación en la sociedad, revelando la *dimensión política* de la práctica profesional. Ante esto, la práctica crítica cobra mayor importancia al considerarse una vía en la lucha contra la opresión y la persistencia de prácticas profesionales e institucionales que ignoran los derechos de la población.

2.1.1. La identidad profesional del Trabajo Social Escolar

En términos generales, la identidad profesional alude a “una construcción social que se solidifica y moldea con base en las relaciones sociales y las interacciones de los sujetos en distintos contextos y

situaciones” (Opazo-Valenzuela y Jarpa-Arriagada, 2018, p. 172). Al respecto, se distinguen dos tipos de roles ejercidos por los trabajadores/as sociales, resultado de la identificación con las instituciones o la comunidad y la realización de prácticas instituidas o instituyentes. Por un lado, el trabajador social puede asumirse a sí mismo como parte de la clase dirigente, cuya visión jerárquica determina acciones que refuerzan las bases ideológicas del conservadurismo teórico-metodológico que culmina en la sumisión a los sistemas hegemónicos neoliberales. La identidad profesional queda definida por una práctica tecnócrata en las instituciones que funda sus valores en la competencia, eficiencia y eficacia, dejando de lado lo que concierne a las necesidades de la realidad social. Por otro lado, la tríada subalternidad-antagonismo-emancipación destaca la potencialidad transformadora de la profesión (Vivero, 2012; Peralta 2020).

Zalpa (2020), plantea el *habitus*, las estructuras sociales, las prácticas y estrategias sociales como conceptos que permiten entender el mundo social a partir de su construcción. Desde la idea de que cada campo en el que se desempeña el trabajador/a social, incluido el educativo, se encuentra un significado social que la comunidad interioriza, cuyos significados provenientes de grupos dominantes determina la existencia de las desigualdades. Estas significaciones sociales se encuentran vinculadas con la acción profesional que pueden ejercer los trabajadores/as sociales en sus diferentes ámbitos intervención. Inspirado en Bourdieu, Zalpa (2020) retoma la expresión de *dureza del mundo social* para referir a la consistencia dura de la sociedad, lo que denota resistencia a la acción del trabajador/a social, así como lo duro que es enfrentar dicha desigualdad dentro de la estructura social.

Desde la Teoría de la Acción Social, la cultura es un concepto vinculado a la significación del mundo, cosmovisiones y realidades construidas externas a la voluntad de las personas. La cultura permite relacionar las prácticas y las estructuras como productos y, al mismo tiempo, como productores uno del otro, es decir, “la cultura puede ser concebida como estructuras de significados, y en el otro como prácticas de creación o recreación de sentido” (Zalpa, 2020, p. 286). Esto se aplica a la cultura que conforma la acción de los trabajadores/as sociales en su cotidianidad; por ejemplo, la escuela, ese contexto específico que conforma el sentido y creación de sus prácticas profesionales.

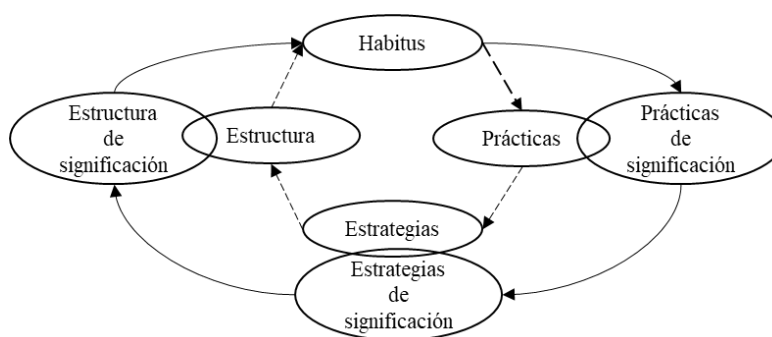
El reconocimiento tanto de las problemáticas sociales, así como de las posibilidades y resistencias, es el puente para entender que la solución no solo depende de las estrategias de intervención acciones planteadas por el trabajador/a social. Por ello, la construcción teórica del *habitus* por parte de los trabajadores/as sociales, constituye un medio para entender las acciones de los agentes sociales, considerando el espacio y tiempo determinado, así como las limitaciones a las que se enfrentan debido a las estructuras sociales. Los profesionales no son autómatas, sino que, a

partir de las estrategias, tienen posibilidades de acción y es su decisión elegir sobre las alternativas (Zalpa, 2020).

El concepto de estrategias es definido desde la acción como “la elección de objetivos, y la elección de cómo un actor social (individual o colectivo) se comportará para conseguirlos, teniendo en cuenta sus recursos (o capitales), las acciones de los otros actores y el contexto natural, económico, social y cultural” (Zalpa, 2020, p. 297). En este sentido, las estrategias implican una planeación que se puede traducir a una acción realizada en el mundo y, por tanto, implica también una ejecución, una acción llevada a cabo sobre el mundo. Las estrategias de intervención, vistas desde la Teoría de la Acción Social, da cuenta de que los trabajadores/as sociales causan efecto sobre las estructuras, lo cual teoriza la acción de estos profesionales en cuanto la reproducción y cambio de las estructuras, desde la postura de que los efectos que producen pueden o no ser los deseados, ya que en la sociedad los trabajadores/as sociales actúan en conjunto, o hasta en contra de las acciones de otros agentes sociales.

La relación entre estructura y agencia es algo recíproco y causal; para Zalpa (2020) “si las estructuras sociales son producto de la acción humana, la intervención social, como acción de agentes sociales, las puede cambiar o conservar” (p. 274); por otro lado, destaca al “habitus como mediador entre la estructura y las prácticas de significación, y el de estrategia como mediador en el proceso de reproducción y cambio del sentido objetivado del mundo” (p. 286) (ver ilustración 4).

ILUSTRACIÓN 4.
Elementos de la Teoría de la Acción en la práctica profesional



Fuente: Elaboración propia con base en Zalpa (2020).

En los espacios educativos, los trabajadores/as sociales “no pueden escapar de la formación académica, permeada por la ideología [dominante]..., que prescribe normas de intervención y visiones del sujeto específicas” (Montañez, 2005, p. 81). Este punto se amplía con la idea de que los

trabajadores/as sociales están directamente relacionados a los actos educativos influenciados por sus propias convicciones que implican la reproducción de control o la generación de emancipación como enseñanza. Cualquier postura en la que el profesional se encuentre provocan consecuencias en las intervenciones, pues aún en la postura neutral se provoca un efecto, al ser esta también una decisión profesional.

La dominación se legitima a partir del lugar en el que cada profesional se encuentra posicionado y tanto las posturas tradicionales como las neutrales potencian la reproducción de dominación en los contextos sociales. Cuando el profesional es legitimador de la dominación no fomenta la acción colectiva para incidir en las desigualdades, sino más bien centrando su actuar a la animación de autonomía individual y, por tanto, negando una existencia de las relaciones de poder en los espacios que este interviene (Guevara, 2015; Peralta, 2018).

Desde la génesis de la profesión, la figura del trabajador/a social mantiene una relación directa con las estructuras de poder. Por ejemplo, en la perspectiva histórico-crítica, el Estado constituía el principal empleador de los trabajadores/as sociales. Según Sierra-Tapiro (2021) el profesional del Trabajo Social se autoreconoce parte de la clase trabajadora. Sobre esta postura, la paradoja en la que está envuelto el profesional se dispersa al identificarse parte de la misma comunidad; una comunidad que lucha por sus derechos ante un sistema autoritario y desigual. A partir de la propuesta de Sierra-Tapiro (2021), se distinguen tres perspectivas que, en conjunto, ofrecen un horizonte sobre la forma en que los trabajadores/as sociales se posicionan, definiendo su identidad, discurso y quehacer profesional.

- a. Perspectiva histórico-crítica: Como se señaló en el apartado 1.3., desde esta posición el trabajador/a social es un profesional asalariado, en virtud de la división sociotécnica. En esta perspectiva, el empleador es el Estado y, por tanto, el trabajador/a social es un mediador que ejecuta las políticas sociales que atienden a un orden establecido y burocrático en virtud de la reproducción de las relaciones sociales.
- b. Perspectiva histórico-disciplinar: La profesión emerge en el movimiento reformista-progresista europeo y estadounidense. El carácter crítico se observa en la iniciativa de reformas sociales, posturas feministas y pacíficas con un enfoque antimperialistas que fomentan la desigualdad y estratificación social.
- c. Perspectiva crítica decolonial: Reconoce que la profesión se construye en la diversidad y la creación de proyectos para transformar y lograr la liberación social. En esta perspectiva se critica a la occidentalización y el norte-eurocentrismo que manejan la imposición de una

única cultura; por ello, se compromete con el diálogo intercultural para avanzar contra la *colonialidad del poder*.

De esta manera, la reflexión abre espacio a la dimensión ético-política del Trabajo Social en la cual “se identifica que las normas, valores, tradiciones y cultura que los sujetos profesionales cargan en su historia personal, van a nutrir los proyectos colectivos en los cuales estos sujetos se inscriben” (Valencia, 2021, p. 242). Los aspectos éticos y políticos se entretajan con la praxis y su sentido transformador, convirtiendo el ejercicio del Trabajo Social no en una utopía, sino en un “producto histórico, que a partir de sus propias contradicciones va generando sus rupturas. Pero esto sólo será posible en la medida que la disciplina sostenga una permanente reflexión ética-política” (Vivero y Molina, 2022, pp. 46-47).

Así, la cuestión ética-política cobra vigencia ante las actuales estructuras sociales permeadas por el neoliberalismo, en tanto ideología totalizante, generando consecuencias de tipo social, cultural, económico y político. El Trabajo Social como profesión está ligada a la cuestión social; por ello, se precisa de profesionales reflexivos, orientados al estudio de la realidad social, protagonistas de la historia; pues, en la cotidianidad de sus vidas es que todo aquello se ve reflejado (Vivero y Molina, 2022). Esta visión profesional del trabajador social centra la atención en los procesos de cambio hacia la transformación social.

El rediseño neoliberal de las instituciones “ha colocado a las y los trabajadores del Estado en la posición de fuertes defensores de la escuela o del hospital, a la par de cuestionadores de las mismas” (Arias, 2022, p. 57). De este modo, al interior de las escuelas los trabajadores/as sociales se enfrentan a una realidad compleja que abarca diversas problemáticas y necesidades, a las que se suman las propias dificultades profesionales. Para mantener el sentido crítico de la profesión se recomienda la autoobservación como herramienta para superar la alienación, configurar otro tipo de normatividad que involucre distintos valores y comportamientos y, así, generar nuevos senderos al interior de los espacios institucionales en beneficio de los estudiantes (Arias, 2022; Valencia, 2021).

Desde el pensamiento decolonial se reconoce que la praxis profesional emerge en un contexto específico y en un conocimiento situado que, en suma, refieren a un *lugar de enunciación* (Arias, 2022). Esto significa que, la intervención de cada trabajador social se configura en un *ethos epocal* que determina intereses y necesidades en respuesta a un contexto determinado (Falla, 2019). La reflexión del trabajador social sobre su praxis profesional permite un giro en las prácticas hegemónicas e instrumentales hacia prácticas transformadoras, comprometidas en la búsqueda de la justicia y bienestar social de los individuos, así como el respeto a su dignidad y derechos humanos.

Para ello, se requiere de un “trabajador social liberador [que] dirige y transita los caminos con el sujeto para que éste encuentre el conocimiento” (Montañez, 2005, p. 81).

2.1.2. Los niveles y modelos de intervención en el Trabajo Social Escolar

A nivel internacional, la meta central de la intervención de los trabajadores/as sociales en el entorno escolar “es favorecer el desarrollo integral del alumno e incidir en los diferentes contextos en los que éste se desenvuelve” (Roselló, 1998 como se citó en Valero *et al.*, 2019, p. 13). Así, la escuela se convierte en el espacio privilegiado para la intervención a fin de atender las numerosas situaciones que inciden en el desarrollo saludable del estudiantado ante circunstancias de índole personal, familiar, social, entre otras (Montañez, 2005; Valero *et al.*, 2019).

En la práctica, los trabajadores/as sociales escolares realizan diversas funciones que, directa o indirectamente, se vincula con estudiantado, su familia, docentes, escuela y comunidad; sin embargo, la actuación de los profesionales en los espacios escolares debe ajustarse al entorno y sus características, así como al nivel de intervención (Valero *et al.*, 2019), lo cual se precisa en la tabla 4.

TABLA 4.
Funciones del Trabajo Social Escolar por nivel de intervención

Niveles de intervención	Individual	Grupal	Comunitario
Alumnado	• Detección y atención de situaciones individuales del estudiante que interfieran en su aprendizaje. • Realización de estudio individualizado, informe y valoración de necesidades, intervención y/o derivación a otros recursos. • Prevenir situaciones y comportamientos de riesgo.	• Percibir conductas conflictivas que perturben la convivencia escolar.	• Derivación a servicios externos según sus necesidades.
Familia	• Valorar el contexto familiar. • Tramitación de becas y ayudas. • Favorecer la relación y comunicación familia-escuela.	• Desarrollar programas de apoyo y orientación según las necesidades.	• Informar a la familia de los recursos existentes para apoyar posibles situaciones de riesgo detectadas. • Favorecer la inclusión de familias a la comunidad.
Escuela	• Informar al profesorado de la situación psico-social del alumnado y su familia.	• Facilitar la formación y asesoramiento en respuesta a las situaciones psicosociales en el centro.	• Elaboración del mapa de necesidades y recursos del entorno, y difusión de los mismo.

- | | | |
|--|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Colaborar con el profesor en la información familiar. • Colaborar en la realización de las adaptaciones curriculares. | <ul style="list-style-type: none"> • Elaborar información y difundir herramientas y materiales que sean de utilidad al profesorado. • Participar en la elaboración de los documentos de planes del centro. | <ul style="list-style-type: none"> • Coordinarse y cooperar con los servicios comunitarios para atender las necesidades del alumnado. • Contribuir a una mejor relación del centro y el barrio. |
|--|--|---|

Fuente: Elaboración propia con base en Valero *et al.* (2019).

Aunado a los niveles de intervención dentro del actuar profesional, se encuentran también los modelos de intervención para realizar una praxis profesional de acuerdo con las problemáticas de los contextos y épocas determinados. Según Zalpa (2020), los modelos y metodologías de intervención aplicadas en los diversos niveles de intervención profesional están incluidos en las estrategias de intervención.

El modelo para Viscarret (2014) se puede definir como una representación de la realidad en función de una teoría. Además, el mismo autor agrega dos elementos para profundizar en la concepción de un modelo, destacando a este como: a) *una idealización*, ya que muestra las condiciones en las que un fenómeno o situación se produce, que otorga una horizonte para una futura acción; y por último como, b) *una aproximación esquematizada del campo de estudio*, mostrando solo los aspectos más significativos de la realidad, puesto que la realidad es dinámica y cambiante, por lo que los elementos significativos que el modelo representa de la realidad, permiten prever situaciones de riesgo y posibles actuaciones de intervención.

Los principales modelos de intervención utilizados por el Trabajo Social en sus diversas áreas de práctica profesional se presentan en la tabla 5.

TABLA 5.
Modelos de intervención del Trabajo Social

Modelo	Características	Papel en la intervención
Modelo psicodinámico	Facilitar el desarrollo de la personalidad de los individuos que ha podido verse entorpecida por diferentes conflictos psíquicos que han afectado de forma traumática a estas personas, condicionando y explicando la situación en la que se encuentran.	Hacer conscientes los conflictos para mejorar el funcionamiento general de las personas.
Modelo de modificación de conducta	Tiene en cuenta las situaciones especiales que controlan la conducta del problema, más que los factores que han contribuido a su desarrollo.	1. Modificar las respuestas de las personas ante los factores que gobiernan su medio ambiente, sin cambiar de forma deliberada dicho entorno.

	Se tiene en cuenta el «aquí y el ahora», más que las experiencias del pasado.	2. Cambiar los factores que imperan en el ambiente, como una manera de modificar la <i>conducta problema</i> .
Modelo de intervención en crisis	Toda persona, grupo o familia, en un sentido o en otro, experimentan crisis y participan en las crisis de otros en diferentes momentos de la vida. Este tipo de intervención se suele clasificar dentro de las denominadas terapias breves de intervención.	Las situaciones de crisis requieren una respuesta inmediata y consejo por parte de los profesionales dentro de un periodo corto de tiempo.
Modelo centrado en la tarea	Desarrollado por completo desde el Trabajo Social y para el Trabajo Social, aunque recibe ligeras influencias de la teoría de la comunicación, de la teoría del aprendizaje, de la teoría de los roles y del conductismo.	Orientado a proporcionar una respuesta práctica, breve y eficaz, centrándose en la consecución de unos objetivos específicos y en la ejecución de unas tareas, con el fin de solucionar un determinado problema.
Modelo humanista-existencial	Respeto la diversidad, la pertenencia étnica, la cultura, los estilos de vida y de opinión, denuncia las formas de violencia y de discriminación, rechaza la estandarización y el modelamiento del ser humano, respetando la capacidad de acción y de elección de éste	Propone una filosofía de intervención, como son el máximo respeto a la persona que necesita apoyo y la no imposición del proceso de intervención. Impulsarla cooperación, el trabajo comunitario y la comunicación.
Modelo crítico/radical	El Trabajo Social crítico sostiene que los usuarios no son ni parcial ni totalmente culpables de las circunstancias personales y sociales a las que se enfrentan, sino que apuntan a los orígenes sociales y a las estructuras sociales como causantes de dicha situación opresiva.	Se apuesta por una forma de intervención liberadora desde el Trabajo Social, que parta de la base de que el cambio se encuentra en los protagonistas de este, en las personas. Los individuos a través de un proceso de toma de conciencia de su situación se transforman en personas activas, en protagonistas del cambio individual y social.
Modelo de la gestión de casos	Su fin principal es la gestión de casos específicos, por ello, se adoptan fundamentos teóricos que provienen de disciplinas más relacionadas con la economía, la empresa y el comercio.	Ofrecer una intervención más eficiente, eficaz y al mismo tiempo más económica.
Modelo sistémico	El enfoque sistémico desde el Trabajo Social aporta un referente teórico claro y una metodología que permite analizar, pensar, identificar y diseñar estrategias para la acción del Trabajo Social, integrando diferentes métodos prácticos de intervención dentro del mismo marco.	Una práctica profesional, que se sustenta en la no linealidad de los procesos y de los comportamientos sociales.

Fuente: Elaboración propia con base en Viscarret (2014).

Ante la variedad de modelos aplicados en la profesión del Trabajo Social, en la actualidad la actuación de los trabajadores/as sociales puede ubicarse en alguno de los modelos de intervención considerados adecuados para el ámbito educativo: sistémico-ecológico, constructivista y basado en la resiliencia (Valero *et al.*, 2019).

- a. Modelo sistémico-ecológico: “se abordan las situaciones con una concepción dinámica e interdependiente entre las personas y el medio social. Se tiene una visión proactiva de las capacidades de las personas para afrontar las dificultades y establecer vínculos con las redes sociales. Se trabaja con la familia y el alumnado para generar espacios de comunicación y convivencia, ampliar sus redes de apoyo social, significativas y positivas” (Barranco y López, 2009, p. 4).
- b. Modelo constructivista: Trata de comprender cómo son los procesos mediante los cuales las personas narran el contexto en el que viven, de manera que “esas descripciones relatos son resultado del diálogo social y lejos de ser inocuas tienen importantes repercusiones para la vida de la gente” (Gastañaga, 2004, p. 264). Dentro de las intervenciones basadas en este modelo, el trabajador social escolar se convertiría en el orientador que favoreciese la toma de conciencia crítica del contexto social por parte de todas las personas que forman parte de la comunidad educativa e, incluso, de la propia institución; de esta manera, el trabajador social aportaría herramientas “para modificar las percepciones sobre las cosas, y con ello las reacciones, y tener menos probabilidades de ser individuos que están poseídos y son actuados por las estructuras sociales objetivas que los habitan” (Bourdieu y Wacquant, 1995, como se citó en Morales, 2012, p. 344).
- c. Modelo basado en el concepto de resiliencia: Se centra en los procesos de recuperación de la persona que en situaciones de adversidad (Palma-García y Hombrados-Mendieta, 2013), a través de la búsqueda “de lo mejor de lo posible, identificando oportunidades en ambientes turbulentos, con enfoque positivo y confianza a través de la cooperación entre los protagonistas” (Barranco, 2009, p. 143).
- d. Modelo de acción liberadora: asume al estudiante como sujeto con capacidad de agencia; propicia la autonomía a través de la reflexión a fin de identificar las formas de exclusión social para construir una comunidad de sujetos capaces de respetar la diversidad.

De acuerdo con Montañez (2005) los modelos *a*, *b* y *c* —diseñados para cumplir con objetivos programáticos recogidos en políticas públicas formuladas en países desarrollados—, comparten la idea de que, es necesario “intervenir con aquellos estudiantes que necesitan ser adaptados a un sistema o rigor educativo al cual ellos, a su vez afectan con su conducta, actitud y problemas personales... [es decir] la persona tiene que modificar conductas consideradas inapropiadas” (p. 77).

En respuesta, Montañez (2005) propone el modelo *d.* caracterizado por un giro en la praxis donde el sujeto —estudiante— sea el eje y la intervención una herramienta de emancipación e inclusión. En esta lógica, las iniciativas para atender las problemáticas escolares —reprobación, rezago, abandono, violencia— se basan en la fórmula del *individuo-problema* que precisa de un sistema educativo de mayor rigor a través de acciones como: normas de disciplina más severas, uso de la fuerza policíaca en los límites de la escuela, horas adicionales de tutoría, supresión de apoyos derivados de programas sociales, entre otros.

Al implementar las acciones por parte de los trabajadores/as sociales al interior de las escuelas, considerando las realidades y contextos específicos, lo cual solo se puede abordar desde el análisis particular de las mismas, es que resulta pertinente hacer mención de la importancia que representa el ejercer una elección libre y también consciente de valores éticos y morales que direccionen la praxis del Trabajo Social en ámbitos educativos (Valencia, 2021), considerando que dichas elecciones respondan a los entornos de las escuelas y por tanto a los individuos que las conforman, tomando las voces de los mismos a través de una escucha activa, requeridas para la cohesión entre la investigación e intervención que llevan consigo la relación teoría y práctica que conforman la praxis. Donde los profesionales son conscientes de su contexto y así mismo también son parte de él, para trabajar en conjunto con los individuos que lo conforman.

2.2. El Trabajo Social latinoamericano y su rol en la educación

El presente apartado aborda el vínculo que la profesión del Trabajo Social tiene con la educación, y cómo este ámbito educativo guía su acción social a partir de aportaciones de Paulo Freire a la profesión y su consolidación en aspectos comunitarios que se han integrado a entornos institucionales como la escuela, en donde la praxis del trabajador social conlleva a una directa relación de índole educativo en torno a la transformación de sociedades, a partir del fomento de mentes reflexivas y críticas por parte de los individuos sobre sus realidades, que permitan culminar en acciones conjuntas entre sociedad y profesionales. Considerando los aspectos éticos y políticos de la profesión que dirigen sus prácticas hacia acciones liberadoras.

En cuanto a aportes para el Trabajo Social en el campo educativo, Freire ha realizado destacables contribuciones desde su enfoque pedagógico. Sobre esto, destaca la relación entre los objetivos y fines del Trabajo Social y la Educación, pues entre ambas se dibuja un horizonte de complementariedad entre disciplinas, que potencia la posibilidad de transformación de actores educativos sobre su realidad socioeducativa. Resaltando lo que Freire denomina *proceso de educación contextual* (Cortés y Cortés, 2021), aludiendo la importancia de considerar los entornos en

los que se establece la enseñanza, debido a que los procesos educativos llevados a cabo en espacios y tiempos específicos se ven influidos por los entornos socioculturales.

Uno de los ámbitos de intervención del Trabajo Social es la escuela. Esto denota un interés por abordar las prácticas de los trabajadores/as sociales a partir de sus aportaciones, complementariedades y oportunidades de acción en el ámbito educativo. En el marco de la *Conferencia de Estocolmo*, Freire asumía al trabajador social “como un educador y a la práctica del Trabajo Social como una práctica educativa” (Bermúdez-Peña, 2022, p. 48); en tanto que, el Trabajo Social en su quehacer profesional se vale de objetivos, metodologías, métodos y estrategias que relacionan su intervención con un contenido educativo desde un aspecto social, por ello su impacto y efecto educativo es claro al momento de abordar la praxis y las intencionalidades de la acción social llevada a cabo dentro y fuera de los espacios escolarizados.

Desde la posición de Freire, el rol educador del trabajador social contiene un sentido político, ético y estético. Por ello, su ejercicio requiere rebasar el carácter técnico para considerar el contexto social (Bermúdez-Peña, 2022). Por otra parte, en este mismo sentido político Font (2021) integra el término de la educación popular, para fomentar procesos de reflexión colectiva, generando sensibilidad en las personas sobre su contexto. De esta forma, los individuos se convierten a sujetos políticos, cuyas prácticas son transformadoras para su propia realidad a partir de la lucha a procesos opresores. Al aspecto político se le integra el sentido ético, como un elemento que apuesta por la dignidad de las personas y sus vidas, este sentido le da a la educación una visión de desarrollar sujetos con responsabilidad de sí mismos, pero también de aquellos individuos que lo rodean, invitando a los miembros de una sociedad a ser responsables de su comunidad (Bermúdez-Peña, 2022).

Esta práctica profesional determina una diversidad de desafíos en la actualidad y en los diversos escenarios de acción que ahora forman parte de los contextos de intervención de la praxis profesional del Trabajo Social donde “se vuelve inminente el desafío de generar espacios académicos, de difusión y construcción de alternativas en clave de resistencia a las lógicas institucionales hegemónicas” (Font, 2021, p. 44). Un trabajo que implica acción colectiva desde el interior y exterior de forma simultánea, que implique cambios desde las estructuras institucionales escolares, hasta los contextos sociales externos tales como las familias y comunidad donde se encuentran las escuelas.

Ahora bien, dicha relación entre disciplinas hace evidente el método de intervención del Trabajo Social llevado a espacios institucionales más específicamente educativos (Cortés y Cortés, 2021), resultan propuestas útiles para estos espacios donde confluyen diversos aspectos tanto sociales, culturales y económico políticos que hacen de estos espacios de intervención áreas de oportunidad para llevar a cabo acciones desde lo colectivo.

Freire enfatiza la importancia de una perspectiva crítica por parte del trabajador social, ya que es a partir de esta que se debe llegar a la comprensión de la estructura social, su totalidad e interacciones, ya que sobre esta es que el profesional actúa (Bermúdez-Peña, 2022).

Considerando a los trabajadores/as sociales como educadores dentro de los espacios escolares, resulta necesario considerar los elementos que caracterizan a los educadores críticos, desde una teoría de la escolarización con el enfoque crítico, estos profesionales y su acción está ligada a la lucha por mejores vidas humanas, por medio de sociedades cuyas relaciones no sean explotadoras y que se basen en la justicia social. Continuando con la perspectiva crítica en la función profesional, los teóricos que apoyan dicha postura resaltan que el conocimiento está construido socialmente, puesto que las relaciones sociales entre individuos en un espacio y tiempo determinados son constructoras del conocimiento. Por ello, la pedagogía crítica pone interés en comprender estas relaciones donde se manifiesta el poder y el conocimiento (Sánchez *et al.*, 2018), por tanto, el trabajador social como educador crítico está en constante análisis de dichas realidades y sus características particulares, para desarrollar su intervención socioeducativa.

2.2.1. La práctica profesional transformadora en la escuela secundaria

En alineación con los objetivos de la práctica profesional transformadora del Trabajo Social y la Pedagogía Crítica, se permite trazar un horizonte donde ambas disciplinas se complementen al interior de los espacios escolares. Para ello, desde la posición Freire, resaltan como pilares de la educación y su proceso, al diálogo y la investigación. Es a través de su propuesta que destaca la importancia de que los actores tanto docentes como trabajadores/as sociales formen personas críticas y reflexivas desde el interior de las escuelas, con una conciencia colectiva de crear cambios y transformaciones. Dicho proceso desde la práctica, para un posterior enriquecimiento de la teoría, y finalizando en una práctica transformadora (Sánchez *et al.*, 2018).

Dentro del Trabajo Social y sus ejes direccionadores de la práctica se destacan la concientización, organización y movilización, esto establece la necesidad de una acción colectiva para lograr dichos ejes, pues al constituir la idea progresista de las sociedades, a fin de encaminar la justicia y la igualdad (Arias, 2022) en las escuelas donde los estudiantes desempeñen un papel necesario en el proceso de concientización, así como en el establecimiento de una organización que concluya en una movilización dentro de las comunidades estudiantiles.

Tomando en consideración que esto permite a los trabajadores/as sociales llevar a cabo las intervenciones desde nuevas visiones que abordan lo colectivo pero que también implican lo individual. Pues es necesario comenzar de lo individual con mentes consientes de los contextos que

forman parte de la vida escolar, pero que, a su vez, permita expandir el nivel de conciencia a más de una persona, que al unir esfuerzos plantee la posibilidad de continuar una construcción y una lucha que vincula el proyecto profesional con el proyecto colectivo progresista hacia el alcance de formas de emancipación de los estudiantes (Valencia, 2021).

Desde el enfoque social de la profesión, los objetivos de la intervención socioeducativa que ejercen los trabajadores/as sociales en las escuelas se centran en transformar la vida de las personas, así como sus contextos y realidades cotidianas, lo cual incluye a las escuelas y a cada uno de los estudiantes que forman parte de estas (Cortés y Cortés, 2021). De igual forma, dentro de estos espacios las relaciones sociales y las conductas de los individuos se vuelven una priorización en la atención profesional de cada trabajador/a social, por ello abordar la inclusión es hasta ahora una tarea necesaria en la cual las comunidades marginadas y aquellos otros grupos de personas que presentan algún tipo de problema social, esta intervención socioeducativa busca precisar una mejor calidad de vida, un bienestar integral a los estudiantes cuyas vidas personales trascienden al interior de las aulas.

Por tal razón, no se puede generar cambio ni buenas resoluciones socioeducativas, sino se establecen objetivos claros, así como planificaciones que atiendan de forma coherente dichos objetivos y por tanto que respondan a una serie de valores que den respuesta a dichas problemáticas y necesidades de tipo social y educativo (Cortés y Cortés, 2021).

Hasta este momento se ha mencionado la acción profesional en las cuestiones socioeducativas, pero es justo mencionar la importancia de un trabajo conjunto, el cual para Cortés y Cortés (2021) refieren al propio estudiante como protagonista en la toma de decisiones, por ello, el acompañamiento de profesional en el desarrollo de la autodeterminación de los individuos demanda formar parte activa en todo momento en la intervención, esto indica que los estudiantes sean participantes proactivos en su proceso de aprendizaje, así como en su desarrollo, de esto se desglosa una evaluación de su aprendizaje de la cual forme parte con un juicio crítico del cual se ha venido reiterando, ya que esta perspectiva crítica resulta enriquecedora tanto para el profesional como para los diversos actores educativos, pues derivado de esta se identifican áreas de oportunidad y por tanto se establece un reforzamiento en dichos aspectos.

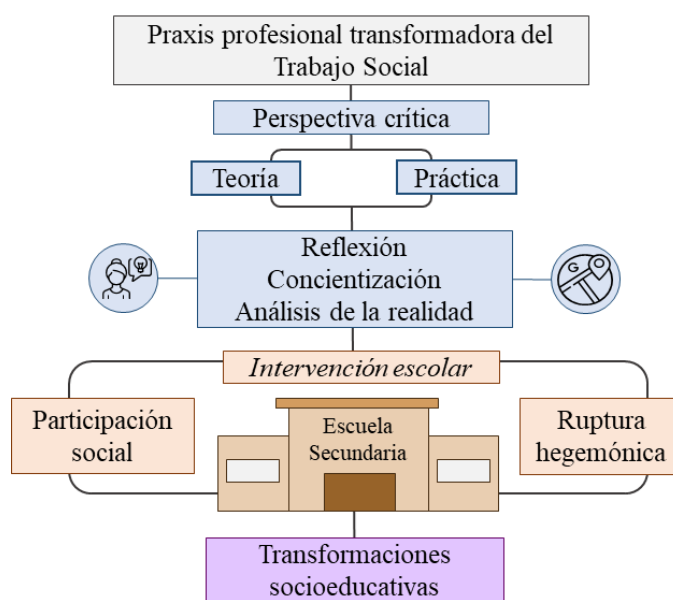
En el trabajo colectivo con valores definidos entre actores protagónicos es que surge la práctica liberadora que de forma honesta y ética se compromete con las clases y grupos excluidos, que busca ir más allá de solo discursos, sino que a través de la reflexión permanente se puede considerar este ejercicio como el incentivo que determina la acción transformadora. Es pertinente resaltar que Vivero (2012) discurre que para la redemocratización es necesario que el trabajador social genere espacios de participación social, pero también de igualdad entre las interacciones que ahí se

consoliden con la vista hacia la justicia social que permita constituir individuos en espacios sociopolíticos reformados, a través de una praxis profesional encaminada a llevar a los estudiantes por dichos procesos en los espacios escolares.

En cuanto a la práctica profesional de los trabajadores/as sociales en su rol educador de individuos pertenecientes a una sociedad sea cual sea el contexto, los profesionales dentro de sus posibilidades y a través de la problematización de la realidad escolar es que es posible el desarrollo de estrategias de intervención en los procesos socioeducativos.

Sobre estas estrategias, Font (2021) distingue entre subjetividades y objetividades, considerando a las primeras aquellas que abordan las problemáticas y necesidades concretas en determinadas relaciones sociales —subjetividades— que se buscan comprender; y la segunda por su parte, alude a las formas de atención de estas problemáticas a través de la movilización de recursos que permitan el diseño y la ejecución de políticas y proyectos—objetividades— para su profundo conocimiento. Considerando ambas cuestiones deriva un compromiso por parte del profesional en comprender su entorno, y en accionar a partir de los recursos existentes siempre desde la mirada reflexiva y crítica que conduzcan a acciones dirigidas a aquello que se ha externado en conjunto con la población (ver ilustración 5).

ILUSTRACIÓN 5.
La praxis profesional transformadora del Trabajo Social



Fuente: Elaboración propia

Dichos desafíos implican compromisos desde los profesionales hasta todos los actores involucrados en los procesos socioeducativos, por ello Font (2021) plantea:

El desafío del trabajo en procesos legítimos emancipatorios desde las instituciones. Si ello es posible o no dependerá, en cierta medida, de la capacidad de crecimiento y la reflexión conjunta del colectivo profesional. Por lo pronto, fomentar espacios de reflexión y diálogo, espacios de debate y supervisión profesional, oportunidades de formación permanente para los profesionales se constituyen como elementos que podrían alentar una modalidad del Trabajo Social transformada y transformadora. (p. 44)

Para la intervención socioeducativa, la reflexión-acción es una base prioritaria por conformar un análisis de la realidad —dentro del contexto educativo— y de la globalidad —en términos de los factores que involucran y rodean el proceso educativo— llegando así a determinar cómo para cada intervención se tiene un proceso propio, así como un resultado que llegue a establecer la acción determinada por las circunstancias espaciotemporales de la sociedad.

2.2.2. El desarrollo integral del alumnado como meta del Trabajo Social Escolar

En el marco de la NEM, con el término *desarrollo integral* se alude al proceso vital de las personas para posibilitar una vida digna que cubra las necesidades fundamentales —biológicas, emocionales, culturales, políticas, sociales—; para ello, se requiere de “un conjunto de condiciones enfocadas a lograr el bienestar integral de las personas” (SEP, 2023, párr. 5) sujeto a las condiciones del entorno familiar, escolar o comunitario (ver tabla 6).

TABLA 6.
Condiciones para el Desarrollo Integral

Condición	Descripción	Obstáculos	Posibilidades	Acciones desde el TS
Culturales	Corresponden a las creaciones materiales, intelectuales y espirituales de las distintas agrupaciones humanas.	Exclusión, discriminación, exterminio, inequidad.	Inclusión, igualdad, reconocimiento a la diversidad, erradicar la discriminación	Técnicas de integración, campañas de concientización y sensibilización. intervención socioeducativa
Económicas	Se relaciona con las posibilidades que tiene un pueblo para generar riquezas y administrar sus recursos en beneficio de la población.	Desempleo, falta de desarrollo humano, inestabilidad social, incertidumbre.	Empleo, satisfacción de las necesidades básicas, bienes y servicios.	Asesoramiento, acompañamiento, trabajo individualizado a través de orientación y canalización
Físicas o biológicas	Se refiere a todo aquello que, como seres vivos, requieren para asegurar la subsistencia.	Enfermedad, adicciones, trastornos alimenticios, desnutrición.	Salud, alimentación, descanso, ejercicio, higiene, salud emocional.	Canalización a instituciones, gestión de recursos, campañas de salud y prevención

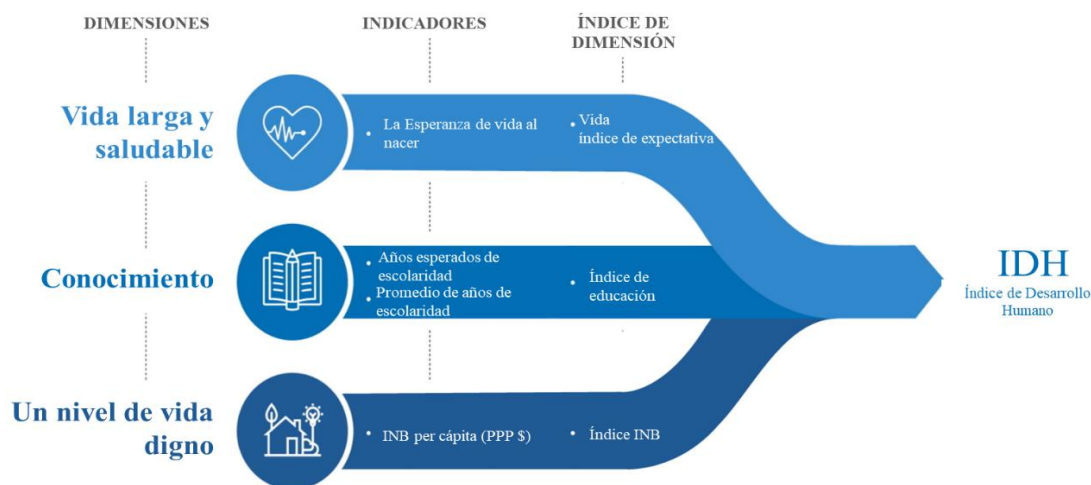
Políticas	Son las capacidades que implican organizarse, planear y tomar decisiones con otras personas para resolver problemas y vivir con armonía.	Autoridades impositivas y falta de participación.	Participación democrática, elección de autoridades y representantes populares, equidad.	Intervención comunitaria, animación sociocultural
Sociales	Se vinculan con el sentido de pertenencia a diversos grupos, a una comunidad o nación e incluso con las necesidades de reconocerse como seres humanos y sociales.	Violencia, deterioro ambiental, pobreza, inseguridad, corrupción, desintegración familiar, desigualdad.	Empatía, comunicación, respeto, colaboración, solidaridad.	Intervención con grupos y comunidades, intervención socioeducativa, campañas informativas preventivas
Trascendentales	Éstas tienen que ver con aquello que da sentido a la vida de las personas, por ejemplo, los sueños, las metas o el bienestar social.	Enfermedades mentales, baja autoestima, violencia estructural	Salud mental, autoestima, desarrollo de potencialidades individuales	Intervención de caso, grupo o comunidad, acompañamiento, aplicación de dinámicas y técnicas de autorreflexión y proyecto de vida

Fuente: Elaboración propia con base en SEP (2023).

Desigualdad, violencia, pobreza y escasa participación ciudadana, por mencionar algunos; son situaciones que determinan la posibilidad de bienestar integral, personal y social. La heterogeneidad en la población estudiantil hace del desarrollo integral un reto para los trabajadores/as que intervienen con la diversidad como característica significativa en los contextos escolares, donde la práctica profesional juega un papel importante en el abordaje de las problemáticas y necesidades del entorno escolar.

Según el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), el Índice de Desarrollo Humano (IDH) consiste en un indicador social estadístico compuesto por tres dimensiones: vida larga y saludable, educación y nivel de vida digno (ver ilustración 6).

ILUSTRACIÓN 6. *Índice de Desarrollo Humano*



Fuente: Traducción propia (United Nations Development Programme, 2023)

Sobre los desafíos de la profesión, Guevara (2015) resalta que el trabajador social por medio de su función educadora debe incentivar en los estudiantes procesos de concientización para que estos perciban los diversos horizontes que les permitan llegar a una comprensión que dé cuenta de su realidad sociohistórica. Asimismo, sobre la educación agrega que esta se dirija hacia un camino que lleve a los alumnos desarrollar sus diversas potencialidades de una forma integral ya que la dinámica social está en constante cambio, así como la realidad la cual no es estática, requiere una continua observación, análisis e interpretación que permita de igual manera una constante comprensión de las implicaciones temporales delimitadas en las cuales los estudiantes se encuentren inmersos para actuar sobre ellas.

El rol educador del trabajador social se puede vincular a cada una de las áreas en las cuales su participación está establecida, tal es el caso de los entornos institucionales, en cuyo caso las limitaciones de su actuar pueden verse contrapuestos a la mirada crítica de los profesionales al momento de ejercer sus acciones de carácter ético y político, las cuales implican una constante reflexión sobre el contexto en el que cada profesional se desempeña, integrando activamente en el proceso a cada uno de los participantes y las realidades que les atañen. Sea desde un estudiante, grupo, escuela, familia, comunidad o localidad, la praxis profesional del Trabajo Social lleva consigo un carácter educativo que encamina su actuación hacia la agencia, participación y gestión de las propias personas a partir de que los profesionales creen espacios y ambientes donde se trabaje la reflexión y crítica de los individuos sobre sus propias realidades.

2.3. Las violencias en la Escuela Secundaria

En esta dimensión temática se abordan las violencias —estructural, cultural y directa— propuestas por Galtung (2016), cada una de ellas presentes en las sociedades, cuya presencia fortalece la permanencia de estas como un triángulo que marca la relación que las violencias tienen entre sí. Así mismo, como elemento igual de importante como resultado entra el conflicto en las sociedades, el cual por consecuencia surge y permanece constante, pero a su vez es fortalecedor de acciones y conductas humanas graves y dañinas —violencia directa—.

A partir de esta relación entra otro elemento que permite un análisis más amplio en el abordaje sobre el tema, la Teoría crítica cuyas aportaciones se derivan de la Escuela de Frankfurt, brindando los elementos necesarios para vincular con transversalidad la violencia, el conflicto y la sociedad, ya que es el enfoque crítico el que determina las pautas para la concientización de individuos con el fomento de acciones colectivas que responden a una lucha histórica en contra de Estados opresores y hegemónicos, por parte de un despertar crítico de las sociedades y los actores que las conforman.

En respuesta, Ornelas y Tello (2016) reconocen en la escuela un entorno que favorece la interacción entre sujetos. Esto a través de la socialización y la formación social que permiten establecer relaciones entre estudiantes, pero sobre este mismo punto, destacan la poca implementación de acciones intencionales y direccionadas, puesto que el trabajo en ese aspecto lo ligan mayormente al currículo oculto, donde más bien son las acciones las que se reproducen y aprenden. Por tanto, es ineludible destacar la estructura institucional como parte influyente en el proceso de socialización, derivado de un sistema mayormente jerárquico, la reproducción de relaciones desiguales con énfasis en un dominio-sumisión en busca de un control social inherente en los espacios escolarizados.

Ligando el tema de la socialización al ámbito educativo, asumiendo a la escuela como una de las principales instituciones que fomentan la socialización de individuos como futuros ciudadanos, considerando que todos los órdenes sociales se fundamentan en la violencia, derivado de las violencias estructurales manifiestas en las diversas instituciones por las cuales atraviesa todo individuo. Partiendo de este punto, se llega a la implementación de orientaciones pedagógicas antiautoritarias a principios del siglo XX como respuesta a procesos en los cuales la consideración freudomarxista y sus aspectos críticos y el experimento de Summerhill, se consideraron con el fin de incidir en la emancipación de las personas y comunidades (Cotarelo, 2016), es así como desde dentro de las instituciones es posible trabajar los diversos tipos de violencias.

Entre las diversas culturas y la heterogeneidad que caracteriza a los individuos que conforman un lugar y espacio determinado ya sea una comunidad, escuela o localidad, Peralta (2018) destaca el término de negociación cultural, la cual:

Considera al conflicto, al encuentro entre lo distinto como una posibilidad de construir apuestas y sentidos al interior de las personas, en tanto las tensiones provocadas son parte del proceso educativo; es decir, es posible aprender del conflicto. Los aprendizajes en estos escenarios de conflictos se traducen en interculturalidad, en la cual reflexionar sobre lo propio y lo diferente permite adquirir nuevos planteamientos, otros lenguajes o, en síntesis, se dialoga con otras normas culturales. (p. 135)

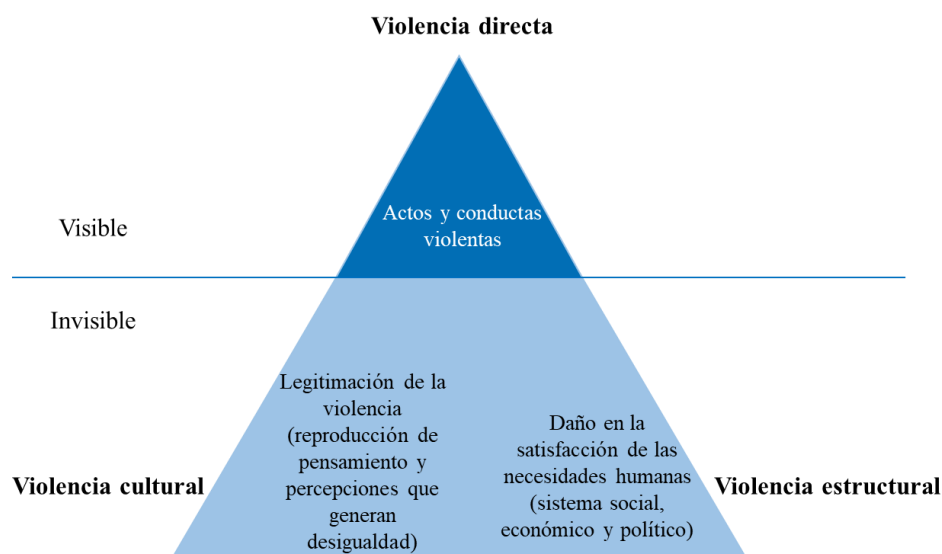
Las dinámicas establecidas en las aulas y comunidades escolares son parte prioritaria para los trabajadores/as sociales que desempeñan sus funciones al interior de estas, buscar llevar a cabo intervenciones que incidan en dichas relaciones sociales, a fin de construir espacios educativos libres de violencia, a partir de la acción profesional pero también de la acción del colectivo estudiantil.

2.3.1. Los tipos de violencias

Al abordar el tema de la violencia se requiere considerar los diversos tipos de violencias que, para Galtung (2016) se encuentran conectados entre sí lo que permite su prevalencia en la sociedad, se habla de la violencia directa, la violencia estructural y la violencia cultural. Las cuales para el autor se presentan en forma triangular y cíclica, dicha figuración permite observar la relación que estas tienen entre sí al girar el triángulo, pero que de una forma u otra terminan afectando directamente en la dignidad y derechos humanos de la sociedad.

La violencia directa se puede considerar como “todo el registro de la crueldad perpetrada por los seres humanos tanto contra los demás como contra otras formas de vida o la naturaleza en general” (Galtung, 2016, p. 155); por su parte la violencia estructural es considerada un proceso con altibajos que si bien no es intencionada es grave porque “genera marginación y fragmentación ante las necesidades de libertad y la que ante las necesidades de identidad de la población, produce penetración y segmentación” (Ferri, 2016, p. 29), por tanto el bienestar de la población se ve afectado y con ello la generación de desigualdad es persistente. Y para finalizar, la violencia cultural se define “como cualquier aspecto de una cultura que pueda utilizarse para legitimar la violencia en su forma directa o estructural” (Galtung, 2016, p. 147) entre los aspectos simbólicos a considerar en la misma son la religión y la ideología, en el lenguaje y el arte, en la ciencia empírica y la ciencia formal. La representación de estas violencias se muestra en la ilustración 7.

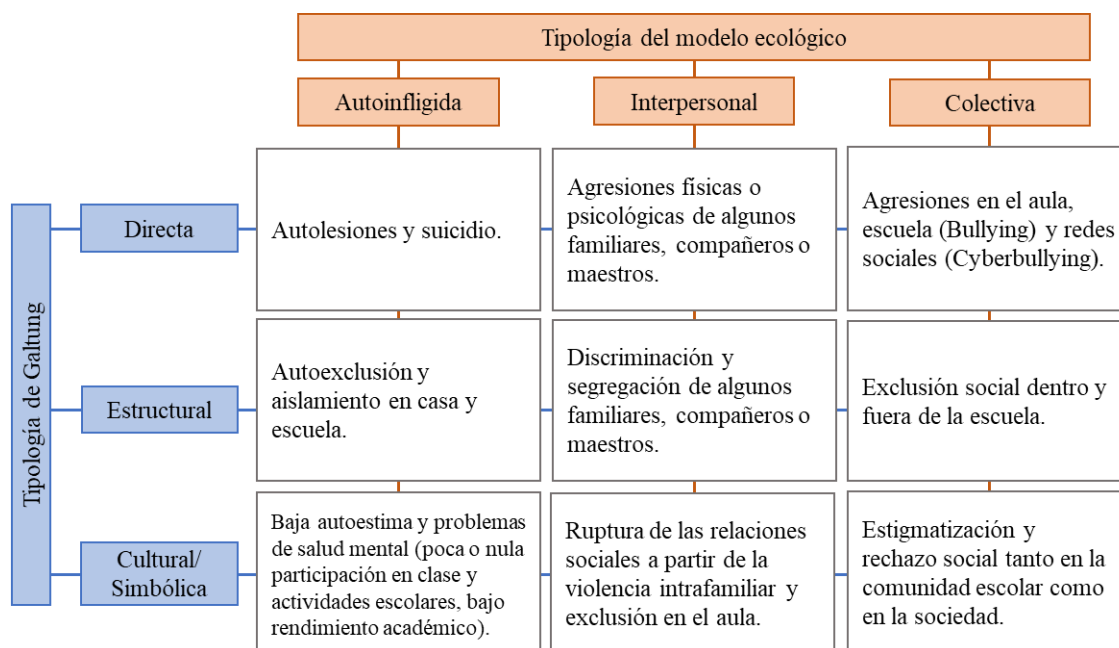
ILUSTRACIÓN 7.
Tipos de violencias y su interconexión



Fuente: Elaboración propia con base en Galtung (2016)

La Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) define la violencia con base en la propuesta por Galtung (2016) y el modelo ecológico de Bronffebrenner en 1979: De la primera tipología recupera las herramientas conceptuales para diferenciar entre perpetradores y víctimas y las diferentes formas en que se ejerce; mientras, de la segunda, los ámbitos, tipos y factores implicados (MEJOREDU, 2021; Soto y Trucco, 2015). En la ilustración 8 se complementan las dos propuestas ante el contexto de la escuela secundaria y la población estudiantil, lo cual permite un análisis de las violencias, sus manifestaciones e implicaciones socioeducativas.

ILUSTRACIÓN 8.
Manifestaciones de violencia en la escuela secundaria a partir de la tipología de Galtung y el modelo ecológico



Fuente: Elaboración propia con base en Soto y Trucco (2015)

La violencia se manifiesta en lo económico, político, social y cultural, de las cuales se puede expresar que su abordaje no puede ser aislado una de otra, ya que la violencia cultural permite la justificación de la violencia estructural, debido a que las conductas que los individuos tengan y reproduzcan en sociedad dan cuenta de la prevalencia de la violencia estructural que si bien es invisible y un tanto silenciosa conlleva a estructuras como instituciones y organismos públicos, civiles y gubernamentales a la aplicación de políticas y estrategias que fomentan y replican la dominación y segregación de los grupos, dentro de este ámbito la escuela puede ser vista como una institución en la cual las diversas políticas educativas y estructuras sociales entran en juego, pero a su vez las interacciones socioculturales también se hacen presentes para ejercer estos tipos de violencias, que terminan en la violencia más visible y que se encuentra representada en la punta del iceberg, que es la violencia directa entre actores pertenecientes a una comunidad.

Ahora bien, estas implicaciones que abarcan los diferentes niveles que conforman la sociedad que van desde espacios micro hasta macrosistemas, es relevante hacer mención que los problemas presentes en las estructuras son generadores de la explotación, por medio de la dominación del sistema político y económico. Trae consigo consecuencias que merecen ser destacadas debido a la complejidad de su significación, como lo son su impedimento de forma directa pero sigilosa en la

creación de conciencia y movilización de las sociedades, dichas condiciones impiden la lucha de los actores en contra los sistemas opresores y dominantes.

Así mismo, el adoctrinamiento es otro de los aspectos consecuentes, lo cual implica el establecimiento de elites, las cuales son fortalecedoras de opiniones definidas por encima de partes débiles, que trae consigo el ostracismo con la manipulación de percepciones que implican un adormecimiento de la ciudadanía y colectivos, y con ello, una clara repercusión en el reconocimiento personal y el sentido de dignidad social necesarios para formar una conciencia de clase. Además, la alienación con la utilización de diversos factores — externos, sociales, económicos o culturales— terminan repercutiendo de forma directa en la libertad humana tanto individual como colectiva. Esto aunado a la desintegración en el tejido social evita la cohesión comunitaria que resulte en movilización de los grupos (Galtung, 2016).

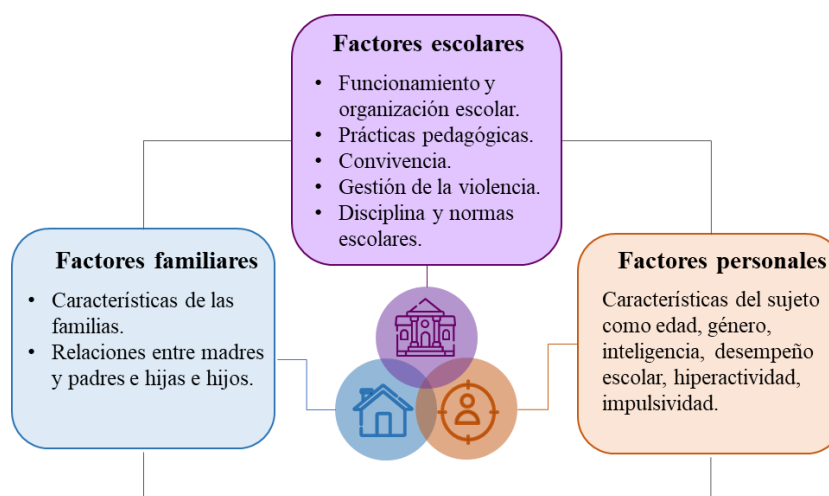
Los espacios escolares donde se gestan diversas relaciones humanas, la convivencia y comunicación resultan elementos de índole prioritario en la búsqueda de creación de espacios armónicos, cuya tolerancia y respeto entre individuos otorgue ambientes donde la diversidad sea una característica de enriquecimiento sociocultural. Para ello, la intencionalidad transformadora de los trabajadores/as sociales en su práctica profesional al interior de las instituciones educativas es un paso hacia la generación de seres humanos sensibles a su entorno y conscientes de su protagonismo en el mundo, que implica la unión, la cooperatividad y la colectividad, que puede cultivarse desde relaciones humanas libres de violencia.

Así, en el contexto bajo estudio se configura la violencia escolar —que se presenta en diferentes tipos y formas: física, sexual, emocional, institucional, cibernética, contextual, entre otras—, entendida como el:

Uso deliberado de la fuerza física o el poder ya sea como amenaza o de manera efectiva, en contra de uno mismo, de otra persona o de un grupo o comunidad, contra la voluntad de éstos, que cause o pueda causar lesiones, muerte, daños psicológicos, trastornos del desarrollo o privaciones, así como daños en sus posesiones, y que ocurra dentro de los límites físicos del plantel o en cualquier otra relación o situación gestada a partir de la escuela. (MEJOREDU, 2021, p. 116)

En la ilustración 9 se exponen los tres tipos de factores —escolares, familiares y personales— asociados a las manifestaciones de la violencia escolar, los cuales se encuentran en constante interacción y, por tanto, envuelven e inciden en los ambientes de la escuela secundaria y las relaciones sociales gestadas en su interior.

ILUSTRACIÓN 9.
Factores escolares, familiares y asociados a la violencia escolar



Fuente: Elaboración propia con base en MEJOREDU (2021).

2.3.2. Hacia la justicia social en la Escuela Secundaria

Cabe asumir que la violencia tiene una naturaleza nociva, que en su significación no deja cabida a la transformación, y por ello, es relevante abordar desde este punto el concepto de conflicto como parte inherente a la violencia, de este se puede distinguir su contraposición a la violencia, porque si bien estos tienen una relación clara, puede contar con características que no denotan una connotación negativa, esto derivado de la naturaleza del mismo, si este se maneja por vías y estrategias adecuadas se puede “restringir, moderar e incluso transformar, integrándolo en un ámbito superior, una comunidad de intereses compartidos por las partes en conflicto” (Navarro, 2013, p. 100). Así se puede ligar este concepto al de violencia, la cual aparece en una etapa donde este no ha sido resuelto y con ello este se vuelve incontrolado, dando como resultado la manifestación de la violencia en cualquiera de sus formas.

Dentro de esta línea sobre espacios educativos formadores de relaciones humanas, es preciso abordar aspectos referentes a la Teoría del conflicto, para permitir la comprensión de la dinámica sociocultural, político y educativa, que está en vínculo con la justicia social. Cabe destacar las aportaciones de Karl Marx que otorgan una comprensión del conflicto en el logro de la transformación social. Esto entendiendo a la sociedad como un producto histórico que trae consigo la sociedad clasista, en donde la dominación es visible a partir de la relación de producción reflejado en la división del trabajo que influye en la complejidad de las relaciones sociales. Esto establece la base económica en torno a la estructura de la cual se deriva la superestructura —constitución política e ideológica— considerando dentro de esta los intereses de la clase dominante. Por ello, “todo este proceso

conflictivo es la base de todos los cambios cualitativos de la sociedad occidental, pues ésta, es el resultado de la dialéctica entre diferentes grupos sociales históricamente constituidos” (Parra, 2021, p. 9).

Se puede hablar de cambios y transformaciones sociales considerando este enfoque político en cuanto al conflicto social, porque es a partir de esto que la lucha social toma lugar, con la mira puesta hacia un horizonte antihegemónico, visto de esta manera puede ser un impulso y permitir la generación del cambio social. Como bien se mencionó, el conflicto y la violencia están directamente vinculados, anteriormente se indicaron los tipos de violencias propuestas por Galtung, mismo que piensa en las conductas humanas violentas como consecuencia de conflictos y estructuras también violentas de mayor escala (Parra, 2021).

El abordaje de ambos conceptos permite vislumbrar los orígenes y causas que fortalecen su permanencia, así como las consecuencias que implica la existencia de estos. Esto con el objetivo de generar acciones que permitan incidir social y culturalmente en contextos de oportunidad para realizar trabajos colectivos que incentiven a los individuos a llevar a cabo transformaciones de sus percepciones, acciones y contextos, siendo uno de ellos el ámbito escolar en el cual las violencias y conflictos están presentes y donde trabajar planes específicos resulta necesario.

Una de las propuestas de Lederach (1998) sobre la intervención en el conflicto es que se aborde desde cuatro dimensiones: “personal (emociones y percepciones), relacional (efectividad, comunicación y expresividad), estructural (contenido y sustancia, causas originarias del conflicto) y cultural (modelos mentales y simbólicos)” (Parra, 2021, p. 18). Considerando desde un aspecto individual que permita al individuo reflexionar sobre sí mismo, para continuar con las relaciones entre personas que implica considerar la manera en la que se establece la comunicación y dinámica colectiva, hasta llegar a niveles mayores como las estructuras donde se llevan a cabo los intercambios e interacciones sociales, para finalizar en el aspecto cultural como aquellos elementos normalizados e internalizados al interior de una comunidad.

Como parte de este abordaje sobre las violencias y conflictos a nivel social y estructural, resulta pertinente hacer alusión a la Teoría Crítica, para dar una dirección al análisis y discusión, ya que se considera que esta teoría tiene sus orígenes en la teoría marxista y continúa con la escuela de Frankfurt. En dicha teoría se hace una crítica a la modernidad, es una teoría social que busca “explicar las circunstancias que esclavizan a los seres humanos y proporcionar las bases normativas para la búsqueda social que reduzca la dominación y aumente la libertad en todos sus aspectos” (Munck, 2010, p. 36), se apuesta por la emancipación de los individuos de sistemas opresores donde la libertad

se ve afectada, esto por medio de la formación y desarrollo de mentes críticas donde la transformación social se posiciona como un fin alcanzable para dar camino a la justicia social.

Siguiendo en esta dirección que apunta hacia la crítica, entra en juego con un papel protagónico el Trabajo Social Crítico al resaltar la importancia de este elemento tanto a nivel profesional como individual de todo ser humano perteneciente a una sociedad. De este aspecto en la profesión, Peralta (2020) lo resalta como característica que debe ser recuperada y tomada de forma permanente en la praxis profesional, este ejercicio es llevado a cabo mediante de un pensamiento dialéctico, al considerar a ésta como un movimiento conformado en dos momentos, se puede asumir la praxis crítica como el medio para la transformación simultánea de la realidad y del pensamiento. Esto solo es posible si se despierta hacia el pensamiento en el cual la diferencia sea el punto de partida para revolucionar los pensamientos modernos, suprimiendo la negación de las diferencias que conforman al mundo, para enfocar la mirada en aquello que se ha invisibilizado, ocultado o naturalizado sobre el otro y sus luchas dentro de posiciones estructurales que niegan la existencia de la diferencia.

La diversas violencias mencionadas —directa, estructural y cultural— son parte tanto visible como invisible en nuestra sociedad, la lucha contra las mismas no se puede abordar sin vincular el conflicto como una consecuencia en las sociedades oprimidas cuyos derechos humanos se ven violentados, que de igual forma ejerce una influencia en los actos dañinos de un individuo/comunidad a otro, pero algo también destacable sobre este es que visto desde otra perspectiva, permite la creación de espacios para el desarrollo de un pensamiento dialéctico que a su vez conforma e incentiva mentes consientes de las realidades que deben ser vistas desde un foco histórico.

Derivado de los acontecimientos que conforman la historia humana es que las diversas luchas sociales cobran sentido emancipador y transformador. Las relaciones humanas forman parte de un proceso socializador y colectivo, en la búsqueda de sociedades no violentas, se puede comprender la necesidad de incentivar una creación de conciencia sociocultural, donde lidere la sensibilización de los individuos para el desarrollo de acciones colectivas que primen por el bienestar social y la aceptación de las diferencias como un descubrimiento que enriquece los procesos y dinámicas interactivas entre individuos. Se requiere comprender que el enfoque crítico es fundamental en el abordaje de la violencia, pues por medio de este se pretende “no volver totalitaria la diferencia; cambiar la lógica, no el polo de poder; atender a los conocimientos nacidos de la lucha; priorizar el intercambio de razones; reconocer a las consecuencias como criterios de construcción de la verdad” (Peralta, 2020, p. 132).

La consolidación de prácticas profesionales en torno a las estructuras y sus componentes sociales, políticos, económicos y culturales, que están impregnados de una naturalización de conductas, posturas e ideologías hegemónicas, permiten justificar estos actos en cualquiera de sus formas, tal es el caso de la violencia cultural persistente en la cotidianidad, en entornos diversos cuya expresión resulta reproductiva por sujetos acríticos, manifiesta en patrones de discriminación y exclusión que son reforzados en las estructuras por las que los individuos transitan, llevan a adoctrinamiento y alienación perpetuadores de sociedades estratificadas, cuyos tejidos sociales se encuentran fragmentados y terminan lacerando a personas, grupos y comunidades completas al legitimarse la violencia de forma directa como actos con efectos negativos a nivel biopsicosocial, con la esclavitud de pensamientos que dirigen la conducta hacia la dominación, efectuando una influencia en la movilización, participación y unión de las comunidades y sus actores.

Aquí, la necesidad de que las profesiones inmersas en las ciencias sociales determinan sus acciones hacia cambios dentro de las instituciones que posibilitan la creación de espacios críticos, como el ámbito educativo al ser la escuela un espacio prioritario en la socialización e interacción entre individuos de la cual participan los diversos actores —trabajadores/as sociales, estudiantes, docentes y familias— considerando a cada uno de ellos como protagonistas que forman parte de la historia y por tanto piezas fundamentales para el cambio.

CAPÍTULO 3. MÉTODO

«Caminante, no hay camino, se hace camino al andar... Caminante no hay camino sino estelas en la mar».

Antonio Machado (Galán, 2013, p. 49)

En el presente capítulo se describe la estrategia metodológica —paradigma, enfoque, método, sujetos, técnicas, plan de trabajo— en correspondencia a los objetivos establecidos de la investigación. Para Iglesias y Resala (2020), las características del problema a estudiar, la naturaleza de las preguntas de investigación y los objetivos que se han formulado deben tomarse en cuenta al momento de definir el método apropiado para llevar adelante el estudio.

En la metáfora del viaje como camino que se transita, se vive y se siente, no puedo pensarlo sin hacerme presente, cuya narración sea desde el viaje personal que la investigación implica, asimilando que el método “es un discurso, un ensayo prolongado de un camino que se piensa. Es un viaje, un desafío, una travesía, una estrategia que se ensaya para llegar a un final pensado, imaginado y al mismo tiempo insólito, imprevisto y errante” (Morin *et al.*, 2002, p. 14).

3.1. Paradigma

Metodológicamente, el paradigma constituye el punto de partida de este viaje, el cual me implicó la lectura constante y una comprensión de las características de esta investigación. A partir de un ejercicio reflexivo entendí que *seleccionar* el paradigma no constituía una elección por gusto personal, sino considerar a aquel congruente con los objetivos planteados. De la mano de los teóricos, aprendí que este posicionamiento paradigmático es el conjunto de creencias que guían la acción: el camino del investigador/a.

Los paradigmas son construcciones humanas, a partir de las cuales el investigador/a define su cosmovisión como *bricoleur* interpretativo (Denzin y Lincoln, 2018). El paradigma resulta un elemento fundamental para el primer paso de la construcción de la investigación y su conexión con el método a emplear por todo/a investigador/a que aborda una problemática específica de estudio.

Después de recorrer el camino entre análisis de la teoría, en conjunto con las preguntas y objetivos de investigación, encontré en el paradigma *constructivista* el sendero para analizar la práctica profesional de los trabajadores/as sociales, en tanto está “orientado a la producción de comprensiones reconstruidas del mundo social” (Denzin y Lincoln, 2018, p. 195). Este paradigma se caracteriza por valorar el conocimiento transaccional, reconocer la conexión entre la acción y la praxis

por parte de los sujetos, por tanto, los fundamentos en los que se basa son de carácter antifundacional y pone énfasis en los textos de múltiples voces.

Para Lincoln *et al.* (2018), el constructivismo ontológicamente se sitúa en el relativismo, donde las realidades son construidas y co-construidas de forma local y específica. En cuanto al aspecto epistemológico éste se caracteriza por ser transaccional y subjetivista, por ello la creación de los hallazgos son resultado de la participación de las personas de forma individual y colectiva. Metodológicamente, el constructivismo tiene un enfoque hermenéutico y dialéctico sobre las realidades que se estudian.

El paradigma constructivista asume que el método se construye mientras el investigador/a avanza; permite conocer las diversas realidades que los trabajadores/as sociales viven en los espacios educativos al recuperar su perspectiva sobre su propia práctica, identificar los aspectos implicados en la construcción de su acción cotidiana, indagar acerca de los contextos en que se ven envueltos. Desde la comprensión de su identidad profesional, considerando estas realidades construidas en contextos y entornos determinados, así como los modelos y niveles de intervención que conforman las prácticas y decisiones de las/os profesionales a esos espacios específicos en los que se desarrolla su propia historia.

La heterogeneidad de las escuelas vista desde el paradigma constructivista da la posibilidad de abordar ampliamente los retos por lo que atraviesa el trabajador/a social en torno a las particularidades de la comunidad estudiantil que caracterizan las relaciones donde se manifiestan las violencias al interior de las aulas, e impiden el desarrollo integral de los alumnos y relaciones sociales armoniosas, esto desde la mirada de los objetivos de la práctica profesional del TSE.

El paradigma constructivista permite conocer las diversas realidades que los trabajadores/as sociales viven en los espacios educativos: recuperar su perspectiva sobre su propia práctica, identificar los aspectos implicados en la construcción de su acción cotidiana, indagar acerca de los contextos en que se ven envueltos, entre otros.

La visión de los trabajadores/as sociales desde un posicionamiento constructivista otorga la posibilidad de interpretar dichas realidades expuestas desde la subjetividad de cada experiencia personal conociendo las semejanzas y contradicciones con las que cada profesional se identifica. Los elementos que caracterizan a este paradigma otorgan un horizonte hacia el conocimiento sobre la praxis profesional del Trabajo Social dentro de las escuelas.

La posibilidad de reconstruir las múltiples voces sobre una realidad concreta hace del paradigma constructivista una opción para conocer la praxis profesional de los trabajadores/as

sociales, en tanto individuos y profesionales que intervienen en las comunidades escolares de forma directa, en la atención de las relaciones e interacciones socioeducativas donde la heterogeneidad está presente.

3.2. Enfoque

Durante este viaje investigativo hay una necesidad de detenerse en diversos puntos del camino, el enfoque denota una parada fundamental en el recorrido para dar coherencia y dirección a todo el proceso de investigación y los componentes que le conforman. Considerando que el enfoque permite establecer la naturaleza de la investigación, resulta necesario su establecimiento para vincular este posicionamiento con el problema de estudio que se aborda a través de cada etapa.

Dado el interés del presente trabajo se recurre al enfoque cualitativo, el cual cuenta con tres características específicas (Vasilachis, 2006):

- a) *A quién y qué se estudia:* característica que pone interés en cómo el mundo es comprendido por las personas, en cómo éstas lo experimentan y producen, tomando en cuenta el contexto y los procesos llevados a cabo en el mismo.
- b) *Qué particularidades conforman el método:* se considera a la investigación cualitativa como interpretativa, inductiva, reflexiva, multimetódica y flexible al contexto social donde el investigador/a y participantes interactúan.
- c) *Cuál es la meta de la investigación:* las características de este punto aluden a comprender los casos individuales haciéndolos relevantes para la teoría, buscando desarrollar esta última de forma fundamentada empíricamente.

En la búsqueda de nuevas formas de investigación es oportuno reflexionar sobre términos emergentes como investigación dialógica, reflexiva, emancipadora, comprometida con la justicia social. En este punto, el enfoque cualitativo adquiere un carácter transformador al promover la reflexividad de las personas en el proceso, posibilita cambios e incitar la transformación individual y colectiva. De este modo, la investigación cualitativa cobra vigencia dado que, en la actualidad, hay una diversidad de situaciones por las que atraviesa la humanidad que interpelan nuevas miradas para enfrentar las manifestaciones de desigualdad, opresión e injusticia; en ella, las personas que forman parte de los procesos investigativos tienen la capacidad de lucha y acción en su contexto sociohistórico (Denzin y Lincoln, 2018).

El enfoque cualitativo otorga la posibilidad de centrar la investigación en los aspectos sociales que están presentes en la problemática de estudio: por ejemplo, prioriza la interpretación de la perspectiva de los trabajadores/as sociales en su campo de acción y considera el valor de sus vivencias

para llegar a la comprensión de su mundo a fin de identificar el sentido de su intervención socioeducativa, así como de las interacciones con los estudiantes que forman parte de su contexto inmediato.

Desde este enfoque resulta clave centrar la investigación en los casos significativos que otorgan una aproximación situada de las particularidades que componen el problema de estudio, en este caso, tomando como fuente de conocimiento la participación de trabajadores/as sociales en la dinámica escolar con la intención de visibilizar aquellos aspectos que pueden ser obtenidos desde el contacto directo con los profesionales en sus propios entornos, a través de sus voces y perspectivas, lo cual permite la creación y complementación de teoría desde la realidad. En suma, la investigación cualitativa permite la comprensión de los fenómenos sociales desde el microcosmos de las instituciones educativas que responde a la cosmovisión de sus integrantes.

3.3. Método

En la metáfora del viaje, el método coloca al investigador/a como “un sujeto capaz de aprender, inventar y crear ‘en’ y ‘durante el caminar” (Morin *et al.*, 2002). Como parte de la ruta que implica este viaje, el método es un elemento que permiten dar continuidad y coherencia al diseño metodológico de la investigación, a partir de diversas estrategias y procesos que den respuesta a las preguntas y objetivos de investigación establecidos, y que de igual forma lleven congruencia con el enfoque utilizado.

Para ello, la presente investigación se ha establecido el método *biográfico-narrativo* para dar respuesta a los cuestionamientos existentes en torno al problema de estudio. Cabe mencionar que la narración en la cual se centra la investigación se sitúa en ámbitos y aspectos específicos de la vida de los trabajadores/as sociales, por lo que esta orientación permite dar dirección a la narrativa (Rubilar, 2015). Este rasgo implica un acercamiento genuino a la experiencia vital de los profesionales en consonancia con las preguntas y objetivos de la investigación.

Con este método se busca recuperar las voces de los trabajadores/as sociales sobre su experiencia en la escuela secundaria, tomando como punto de partida su propia identidad profesional, ya que este aspecto engrana otros elementos del estudio. Para González y Padilla-Carmona (2014) el plano metadiscursivo del método biográfico reconoce que las narraciones realizadas por los actores en cuestión conllevan inflexiones que, a su vez, dan lugar a nuevas dimensiones de análisis. La narración se considera el medio por el cual se elabora la construcción identitaria pues es el discurso narrativo el que otorga la posibilidad de organizar los acontecimientos de la vida y las relaciones

sociales establecidas en los mismos, para generar una interpretación del pasado con miras al futuro, lo cual crea las identidades fluidas y cambiantes a través de la historia que compone al individuo.

Para las autoras, el trabajo narrativo tiene una doble intención: a. Dotar de *sentido*, narrar da sentido a una experiencia social en la cual intervienen los actores sociales, además de elementos materiales, normativos y valores. En este punto, los trabajadores/as sociales pueden incorporar diversos aspectos que valen la pena narrarse a fin de conocer cómo inciden en el contexto escolar; y, b. Dotar de *significado*, al narrar se recorta y traza de forma discursiva un sentido de sí y un pensamiento de significación sobre sí mismo y de los demás. El punto mencionado, aludiendo a una identidad profesional les otorga a los trabajadores/as sociales la posibilidad de mirar hacia su persona como individuo y profesional que interactúa en su entorno y como los profesionales le dan sentido a su actuar. Por ello, lo identitario guía la narrativa hacia los aspectos de intervención socioeducativa de los trabajadores/as sociales considerando su acción en las violencias de las escuelas para incidir en el alumnado y su bienestar.

Los estudios narrativos —ya sea desde las historias personales, grupales o institucionales— cumplen diversos propósitos: brindan descripciones amplias sobre fenómenos determinados; permite discutir, argumentar y generar acuerdos; constituyen un medio de aprendizaje y enseñanza; y, en términos de justicia, inciden en la movilización política de los individuos. Cuando un individuo cuenta su historia se produce un *descentramiento* al establecer una distancia de la propia experiencia, lo cual permite explorar desde afuera la cotidianidad. Esta reflexión hacia sí mismo es una forma de sembrar nuevas actitudes hacia la emancipación a partir de una mirada crítica de los acontecimientos que anteceden e influyen (Bernasconi, 2011; González y Padilla-Carmona, 2014).

Para Pujadas (1992) el método biográfico permite que el investigador se sitúe en un punto de convergencia entre “1. el testimonio subjetivo de un individuo a la luz de su trayectoria vital... y 2. La plasmación de una vida que es el reflejo de una época, de unas normas sociales y de unos valores esencialmente compartidos” (p. 44).

Este método destaca por dos razones clave: el diálogo y la reflexión. El primer caso, refiere a la posibilidad de establecer una relación de pares entre los participantes: el investigador/a es un sujeto fundamental para instaurar un vínculo personal y cercano con los trabajadores/as sociales, por tanto, este método denota un compromiso por los participantes de llevar a cabo un intercambio dialógico recíproco de experiencias. El segundo caso, alude al carácter reflexivo sobre el papel de los trabajadores/as sociales como profesionales integrantes de los equipos interdisciplinarios en las escuelas, su influencia en el bienestar de los alumnos y las interacciones con otros actores educativos (Rubilar, 2015). Así, la reflexión representa un elemento transversal de las narrativas, brindando la

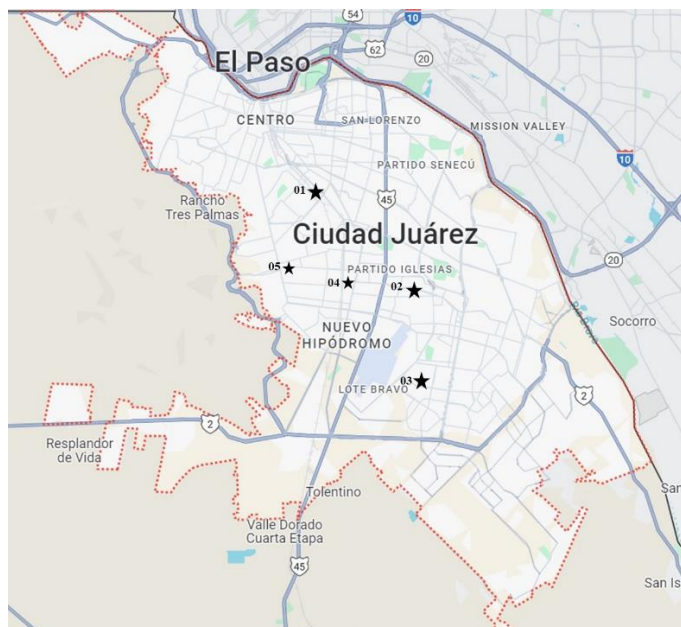
posibilidad de mirar hacia el pasado como un ejercicio de autorreflexión en el presente, en la búsqueda de las transformaciones sociales y disciplinares futuras.

3.4. Contexto

Al planear el viaje una pregunta surgió de pronto: ¿dónde realizaría la investigación? ¿en qué escuelas? ¿en cuántas? La respuesta me llevó a considerar al contexto como un espacio que se vive y se respira, donde los sentidos perciben todo a su alrededor, desde la cotidianidad de las vidas que se cruzan, hasta las particularidades que caracterizan a cada entorno.

El camino pronto me llevó a una Zona Escolar oficial de Escuelas Secundarias Técnicas (EST) en Ciudad Juárez y a coincidir con el supervisor escolar a cargo. La zona se conforma por cinco escuelas, distribuidas en diversos sectores de la ciudad (ver ilustración 10). Una vez autorizado el estudio investigué la ubicación de los planteles; para mi sorpresa la distancia entre ellas me preocupó, recorrerlas me significaba un mayor esfuerzo, pero el viaje apenas iniciaba y eso me entusiasmó.

ILUSTRACIÓN 10.
Mapa de Secundarias Técnicas



Fuente: Elaboración propia con base en Google Maps.

La EST 01 fue el punto de partida. Con un mapa en mano me dirigí hacia el norte de la ciudad y al ubicarla me dispuse a entrar. De inmediato me percaté que, era menos pequeña de lo que parecía, en su interior era una secundaria con algunos trabajos de mantenimiento, aunque ordenada y limpia

con colores grises en sus paredes. En el viaje, la EST 02 tenía una vista frontal de remodelación reciente, con colores llamativos y una plataforma grande en su explanada donde los alumnos platicaban durante el recreo. La siguiente parada fue en la EST 03, una barandilla que rodeaba toda la entrada llamó mi atención y allí una gran estatuilla metálica de un caballo; mientras tanto, la EST 04 no era tan lejana, aunque de difícil acceso; parecía aislada en comparación con las demás, su interior ordenado y limpio contrastaba con calles sin pavimentar y encharcamiento de agua negras al exterior de sus vías de acceso. Mi viaje lleno de diversidad en sus entornos terminó con la EST 05 con una ubicación periférica era, tal vez, la más grande.

Al tener contacto con las secundarias y sus estudiantes caminando en los pasillos y jugando entre ellos, me hizo recordar mis años como estudiante de secundaria que, en comparación con aquellas secundarias, mi escuela era pequeña. La memoria me regaló dulces recuerdos, aunque también diversas dificultades de aquella época de estudiante desde relaciones sociales significativas o complicadas hasta maestros que marcan nuestras vidas. La variedad de contextos (ver tabla 7) en mi viaje contrastó fuertemente con los recuerdos de mi pasado escolar como fotografías reproduciéndose en mi memoria.

TABLA 7.
Características generales de la Zona Escolar por escuelas

Escuela	Número de docentes	Número de estudiantes	Servicios complementarios	Responsable del Departamento de Trabajo Social
EST 01	23	400	1. Trabajo Social 2. Orientación 3. Prefectura	Lic. En Trabajo Social
EST 02	27	526	1. Trabajo Social 2. Orientación 3. Prefectura	Lic. En Trabajo Social
EST 03	36	845	1. Trabajo Social 2. Prefectura	Tec. En Trabajo Social
EST 04	19	313	1. Psicología 2. Consultorio médico 3. Prefectura	Lic. En Psicología (las funciones de Trabajo Social se llevan a cabo por subdirección)
EST 05	45	900	1. Orientación 2. Prefectura	Lic. En Psicología (realiza las funciones de Trabajo Social)
Total	150	2,984		

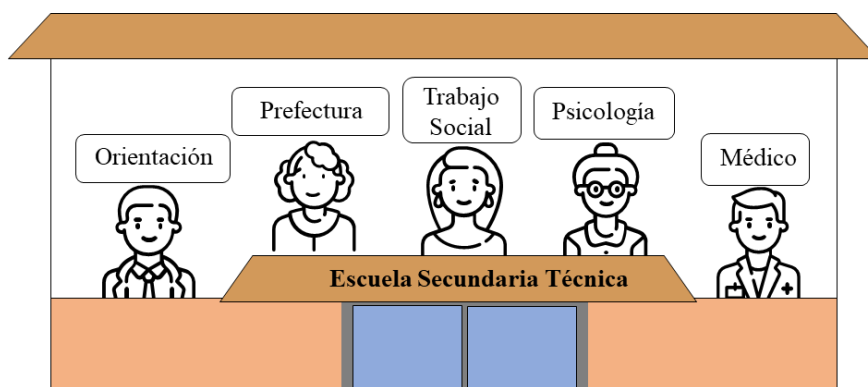
Nota: *Se destacan en gris las escuelas donde laboran las *informantes especiales*.

**Las cifras corresponden al turno en el que labora cada profesionista.

Fuente: Elaboración propia con base en datos de campo.

De acuerdo con el Manual de Organización de la Educación Secundaria Técnica (SEP, 1982), las EST deben contar con un equipo de servicios complementarios para atender el comportamiento, salud física, vocaciones y condiciones económicas del estudiantado, usualmente integrado por los departamentos de orientación, prefectura, Trabajo Social, psicología y consultorio médico (ver ilustración 11). A través del tiempo, “la presencia de estas figuras ha cambiado de acuerdo con la modalidad, los criterios y posibilidades de cada entidad” (De Ibarrola *et al.*, 2014, p. 276).

ILUSTRACIÓN 11.
Servicios complementarios en las Escuelas Secundarias Técnicas



Fuente: Elaboración propia.

Durante mi visita a las escuelas de la zona encontré una variedad de ausencias. En términos generales, las escuelas carecen de los servicios complementarios para atender la complejidad de las situaciones relacionadas con los estudiantes. De ellas, todas cuentan con prefectura, pero en dos escuelas las funciones del Departamento del Trabajo Social (DTS), son realizadas por los servicios de orientación y una cuenta con personal médico y de psicología, pero carece de los demás servicios multidisciplinarios.

Como se muestra en la ilustración 12, según el organigrama institucional, el DTS depende de la Subdirección de Gestión, que funge como red colaborativa para la toma de decisiones y elaboración de estrategias referentes a la atención integral de los estudiantes; asimismo, está a cargo del bienestar y desarrollo de los propios profesionales con la gestión de capacitaciones y talleres.

ILUSTRACIÓN 12.
Organigrama de la Escuela Secundaria Técnica



Fuente: Elaboración propia con base en datos de campo.

3.5. Informantes clave

La investigación es un viaje que, aunque se realiza en solitario, siempre va al encuentro con los otros/as. En este viaje en particular, recurrí a la selección de informantes con la intención de identificar “cuáles son las personas o grupos que... pueden aportar la información más relevante” (Rodríguez *et al.*, 1996, p. 136) a los objetivos y preguntas del estudio. Es así como consideré que los protagonistas son y deben ser los trabajadores/as sociales cuyas relaciones profesionales poseen un carácter intersubjetivo, es decir, el Trabajo Social se resignifica a partir de las vivencias cotidianas y, son estas experiencias, las que determinan su forma de conocer y actuar en el mundo. Desde esta perspectiva, la acción social intersubjetiva implica un ejercicio de interpretación y comprensión de las realidades y contextos a través de los significados que los propios trabajadores/as sociales otorgan a sus experiencias en el ámbito escolar en el que intervienen; su praxis se configura en un tiempo y espacio específico (Falla, 2019).

Para Rodríguez *et al.* (1996) en la investigación cualitativa la selección de informantes “supone una *selección deliberada e intencional*... se eligen uno a uno de acuerdo con el grado en que se ajustan a los criterios o atributos establecidos por el investigador” (p. 135). De esta manera se consideraron tres criterios:

- a) Ser trabajadores/as sociales en servicio. Como parte de los actores educativos involucrados en la atención del alumnado en las escuelas secundarias, estos profesionales con sus vivencias permiten dar cuenta de las relaciones intersubjetivas establecidas en los espacios escolares.

- b) Pertenecer al mismo subsistema/escolar. Dado que en la ciudad los servicios de educación secundaria se organizan en dos subsistemas —estatal y federal—, se considera oportuno analizar la experiencia profesional de los trabajadores/as sociales del subsistema federal que permita una interpretación del fenómeno desde condiciones similares, pero con diversidad de perspectivas. Además, en apego al *Manual de Organización de la Educación Secundaria Técnica* (SEP, 1982), las secundarias técnicas federales son aquellas con mayores recursos para promover el Trabajo Social como parte de un equipo interdisciplinar.
- c) Laborar en la misma zona escolar. Tomando en cuenta que la organización de los servicios de educación secundaria es realizada por los Servicios Educativos del Estado de Chihuahua (SEECH) en zonas escolares compuestas por un número determinado de escuelas bajo la responsabilidad de un supervisor escolar, se consideró pertinente delimitar la selección de los informantes a una misma zona escolar con el fin de recuperar los elementos contextuales y profesionales.

Con base en lo anterior, la investigación se realizó en una Zona Escolar de SEECH en Ciudad Juárez. En la tabla 8, se describe el perfil de las informantes clave, es decir, los/as “*colaboradores activos* que proporcionan informaciones relevantes para la investigación” (Tójar, 2006, p. 203). En apego al derecho de privacidad de las participantes, los datos se anonimizaron empleando para ello nombres ficticios. Así en el proceso de análisis y la presentación de resultados, sus relatos se identifican con nombres de flores y el uso de códigos conformados por los siguientes elementos: nombre de la informante y número de entrevista (por ejemplo: Azucena01, Azucena02, Azucena03).

TABLA 8.
Perfil de las informantes clave

Nombre	Edad	Profesión	Lugar de nacimiento	Nivel de Formación	Experiencia	Antigüedad en el servicio
Azucena	33 a	Trabajadora social	Chihuahua	Licenciatura	1.5 años	1.5 años
Begonia	43 a	Maestra en educación básica y Psicóloga	Ciudad Juárez	Licenciatura	24 años	19 años
Camelia	38 a	Trabajadora social	Ciudad Juárez	Licenciatura	13 años	7 años
Dalia	57 a	Trabajadora social	San Francisco del Oro, Chihuahua	Técnica	34 años	17 años
Hortensia	56 a	Trabajadora social	Torreón, Coahuila	Técnica	25 años	25 años

Rosaura	31 a	Psicóloga	Ciudad Juárez	Licenciatura	5 años	1 mes
Violeta	50 a	Secretaria médico bilingüe	Ciudad Juárez	Licenciatura	20 años	18 años

Nota: Se destacan en gris las trabajadoras sociales que participan como *informantes especiales* en tanto que ocupan una posición clave en la investigación (Tójar, 2006).

Fuente: Elaboración propia con datos del trabajo de campo.

3.6. Técnicas e instrumentos para la recolección de información

En la preparación del viaje usualmente se disponen de aquellos objetos que permiten llevar a cabo un viaje bien planeado, tomando en cuenta las características implicadas del camino que se ha de recorrer. Del mismo modo, en la preparación de la investigación se requiere seleccionar las técnicas y diseñar los instrumentos que permitan la recolección de información. El investigador se vale del uso y recopilación de material empírico, para la indagación sobre los momentos y significados que son determinantes en la vida de las personas. Las prácticas materiales interpretativas realizadas por el investigador hacen visibles las diversas realidades y permiten la comprensión de estas (Denzin y Lincoln, 2018).

3.6.1. Relatos de vida

En el método biográfico se reconoce el valor de la investigación narrativa por su doble contribución al cambio social: por un lado, la aplicación práctica de la indagación narrativa permite dar voz a los profesionales y sus prácticas al interior de las instituciones; y, por otro, se exploran los testimonios de la vida pública por medio de la denuncia de injusticias sociales en los contextos determinados (Chase, 2018).

Los relatos de vida “son narraciones biográficas por lo general acotadas a los propósitos de la investigación y, por lo mismo, se consideran fragmentos parcialmente observados de vidas en progreso, identidades y experiencias en desarrollo” (Rubilar, 2015, párr. 44). La investigación se centra en la narración de los trabajadores/as sociales en su praxis profesional considerando una introspección de estos hacia las acciones de intervención, retos y posibilidades de innovación.

Las experiencias de forma individual y colectiva mantienen una conexión, cuyo abordaje se logra a partir de las narraciones y relatos de los protagonistas, considerando las semejanzas y las disparidades entre las vivencias de los profesionales, para una interpretación de los contextos escolares heterogéneos donde se desempeñan los trabajadores/as sociales, que conlleve a una posible visibilización de su historia como agentes y promotores de cambio en la sociedad.

La narración permite a las personas reflexionar sobre su vida, su pasado, su historia, pero que también los lleva al presente reconociendo quiénes son y cómo es su actuar, así mismo los conecta al futuro, a definir quiénes pueden llegar a ser en la continua construcción de su propia historia.

Para realizar los relatos de vida se recurrirá a la *entrevista biográfica*, entendida como aquellos encuentros reiterados para la obtención de narrativas extendidas sobre una diversidad de temas. Este tipo de entrevista potencia el sentido narrativo de la investigación, al tiempo que mantiene una dirección en la indagación biográfica que responda a los objetivos de la investigación (González y Padilla-Carmona, 2014; Rubilar, 2015). Además, las entrevistas biográficas brindan elementos para describir el significado que los actores educativos otorgan a su praxis profesional y los contextos pertenecientes (Bernasconi, 2011).

La guía de entrevista semiestructurada se diseñó a partir de una matriz acorde a los momentos y ejes de significación (Anexo 3). Para culminar el diseño de la entrevista biográfica, la guía de preguntas se validó a través de un ejercicio cuantitativo y cualitativo con el propósito de garantizar su pertinencia. En este sentido, se recurrió a un grupo de tres expertos en la temática (ver tabla 9).

TABLA 9.
Perfil profesional por experto

No. de experto	Perfil profesional
1	Profesora de educación secundaria y formadora de docentes, especialidad en orientación educativa, política educativa y sujetos de la educación con veinte años de experiencia en investigación.
2	Jefe de enseñanza de Escuelas Secundarias Técnicas del Estado de Chihuahua Región Norte, especialidad en docencia, asesoría y acompañamiento de la práctica docente con seis años de experiencia en investigación.
3	Trabajadora social escolar nivel secundaria, especialidad en educación inclusiva con experiencia de trece años en investigación.

Fuente: Elaboración propia.

Para el diseño de la entrevista se elaboró una guía de preguntas donde se consideraron los elementos que conforman la práctica del trabajador social escolar, tales como la identidad profesional, los niveles y modelos de intervención, así como su vinculación con el desarrollo integral y las violencias en las escuelas secundarias, con el fin de atender a los objetivos de investigación. En atención al carácter biográfico de la entrevista, las preguntas se organizaron en tres ejes de significación —*formación, empleo, escenario de intervención*— con un total de 38 preguntas que están dirigidas a cubrir los objetivos establecidos.

Una vez diseñada la entrevista y, en atención a la propuesta de Robles *et al.* (2016), se elaboró un formato de evaluación en donde se colocaron las preguntas de cada ámbito y se solicitó a cada experto la valoración de cada una, mediante una escala Likert en un rango de 1 al 4, siendo el 1 la puntuación más baja y el 4 la puntuación más alta. Además, se agregó un espacio abierto para registrar comentarios y sugerencias.

Para el análisis cuantitativo se determinó la media de cada pregunta a través de una hoja de cálculo. Dado que todas las preguntas obtuvieron una valoración promedio entre 3 (de acuerdo) y 4 (muy de acuerdo), se recurrió al análisis cualitativo que consistió en recuperar las aportaciones de los jueces en cada una de las preguntas. A partir de la revisión de los expertos se eliminaron las preguntas duplicadas, se modificaron las preguntas 3 y 5 en el primer eje de significación, las preguntas 8 y 10 en el segundo y las preguntas 4 y 8 en el tercero.

Finalmente, con la narrativa de carácter biográfico se buscó promover la autorreflexión sobre su acción profesional a través de los años, considerando dificultades, obstáculos, pero también aquellas cualidades y oportunidades para continuar en la construcción de espacios donde se incida sobre las violencias en las relaciones humanas entre estudiantes, actores profesionales y familias de la comunidad escolar, con el fin de impulsar viajar en la subjetividad y la historicidad que les atañe, conscientes del papel de la acción individual y colectiva en la fundamentación histórica de una comunidad. En la ilustración 13 se muestra un resumen de la estrategia metodológica.

ILUSTRACIÓN 13.
Diseño metodológico como viaje



Fuente: Elaboración propia.

En la investigación biográfico-narrativa, el investigador/a tiene el trabajo de construir historias y al mismo tiempo de contar las mismas, por medio de la generación de los relatos. La

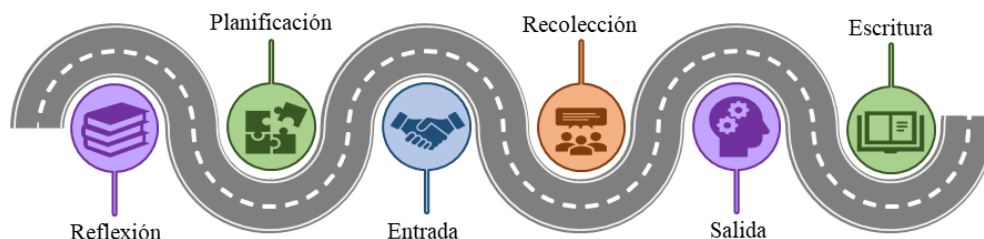
importancia de lo narrativo recae en todo el proceso, ya que se busca recoger las voces e interpretarlas, pero también generar un informe de investigación en el cual se recreen las narraciones de los informantes, que den como resultado una historia narrativa, cuidando de no perderse en tratamientos categoriales y analíticos que disten de este carácter (Bolívar, 2012).

3.7. Plan de trabajo

Comenzar este viaje no fue una tarea sencilla, tuve que pensar en los diversos momentos que el trayecto implicaba para vivir y disfrutar la experiencia, entendiendo que, si bien, todo camino implica idas y regresos, vías alternas o cambios de ruta, todo en conjunto es lo que permite crear un aprendizaje y construir recuerdos.

Para Morin *et al.* (2002) existe una relación entre el método como camino y la experiencia de búsqueda del conocimiento; el viaje se convierte en una travesía generadora de conocimiento y sabiduría que se transita en la incertidumbre; así, es útil contar con un mapa que guíe el proceso de investigación. En la ilustración 14 se muestra el mapa inspirado en la propuesta de Morse (1994) y Pujadas (1992).

ILUSTRACIÓN 14.
Plan de viaje



Fuente: Elaboración propia.

3.7.1. De reflexión

Esta etapa me implicó, desde un primer momento, reflexionar, analizar y tomar decisiones coherentes; ya que, si bien, puede ser una parte del camino donde se quiere recorrer caminos, senderos o lugares sin explorar, es necesario mantener el equilibrio para llevarlo con éxito. De esta forma, realicé la identificación del tema, la pregunta de investigación y la perspectiva metodológica, todo a partir de una constante lectura y análisis sobre el tema; en ella, se buscó resolver cuestiones vinculadas con el diseño metodológico tales como delimitación de las mediaciones y los procesos concretos a analizar, considerando como prioridad de investigación la práctica del TSE en el contexto local, en este caso,

aquellas aportaciones teóricas que vislumbran al Trabajo Social y sus profesionales en el ámbito educativo.

Este momento se realizó durante el periodo de agosto a enero del 2022, a pesar de tener definido el tema de investigación, el proceso consecuente se realizó atendiendo a los tiempos señalados por la MINEA. Esta fase constituyó la base del camino para dar pasos en una misma dirección; así identifiqué la problemática de estudio, formulé las preguntas y objetivos de investigación.

3.7.2. De planificación

Una parada más en el camino denotó el proceso de planificación del viaje. Me detuve a analizar lo indispensable para evitar actuar por impulso y poder conectar las rutas del viaje. En esta etapa, elegí el contexto, las estrategias y, en general, la propuesta de investigación. En este momento, la incertidumbre comenzó a crecer, el viaje que comencé sola poco a poco fue contemplando la participación de las informantes clave, personas fundamentales para transitar el camino.

Durante los meses de enero a septiembre del 2023, definí los criterios para la selección de los informantes, delimité el contexto de investigación, diseñé los instrumentos y planifiqué el trabajo de campo, todo esto en concordancia con los objetivos de investigación. En este lapso se busqué a tres profesionales del área de TSE para la validación de instrumento, actividad que me permitió conocer a profesionistas en el área, quienes enriquecieron mi proceso formativo. Además, establecí contacto con la autoridad a cargo de la Zona para la autorización del trabajo de campo (Anexo 4), en este punto considero que mantener una actitud proactiva fue necesaria para comenzar a gestionar los contactos necesarios que permitirían iniciar el viaje; al tiempo, inicié el trámite para la autorización del proyecto ante el Comité de Ética institucional (Anexo 5).

3.7.3. De entrada

En esta etapa, colaboró un *anfitrión* —“alguien que pertenece al campo y facilita el acceso” (Tójar, 2006, p. 203)— quien conversó con el supervisor escolar a fin de permitirme realizar la investigación, aún no estaba consciente de las escuelas que serían y su ubicación, situación que me generó ansiedad por conocer hacia donde se dirigiría mi viaje. Con la autorización para ingresar al campo, se gestionó un oficio desde la coordinación de la MINEA para solicitar el apoyo y explicar el proyecto (Anexo 4). Con la ayuda del anfitrión se formalizó la solicitud (Anexo 6) y se señaló la fecha para la presentación del proyecto ante las posibles informantes clave.

A finales de septiembre del 2023, esta reunión fue mi primer encuentro con las personas involucradas; con todo, realizar la presentación ante las profesionistas fue una experiencia enriquecedora. Para ello, elaboré una infografía en la que se resumían las principales características del proyecto (Anexo 8). Al concluir la reunión entregué a cada trabajadora social una carta de invitación, solicitándoles que, en caso de aceptar, indicara sugerencias de horarios y espacios para las entrevistas. Las siete asistentes aceptaron participar señalando como lugar de encuentro las secundarias donde laboran y, como fecha, el mes de octubre. Su disposición me alegró, al ver su genuino interés mientras me realizaban preguntas para aclarar dudas del proceso y al final cuando se despidieron todas con una sonrisa y algunas hasta con un abrazo, es algo que realmente me dio ánimo para comenzar el viaje en conjunto.

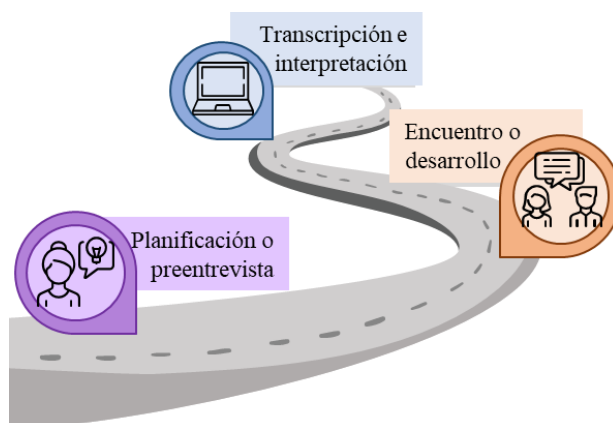
De regreso a casa repasé la reunión, los rostros de las participantes, la amabilidad del supervisor y, para mi sorpresa, la forma en que calmé mis nervios. Mis sospechas resultaron ciertas, las siete personas a cargo de las funciones de Trabajo Social son mujeres, con profesiones diferentes y trayectorias profesionales diversas. Situación que replica el contexto nacional en donde históricamente “el puesto de trabajador social, generalmente [es] desempeñado por mujeres” (De Ibarrola *et al.*, 2014, p. 38).

Ante la distancia entre las escuelas, la disposición de atender la solicitud del supervisor y mi deseo de conocer los espacios en que laboran las informantes clave, diseñé las posibles rutas ante mis dudas sobre la mejor forma de recorrer el viaje, considerando las distancias y tiempos de traslado; con un mapa en mano me dispuse a vivir la experiencia. El viaje me llevó desde el centro hasta el sur y norte de la ciudad. Para ser honesta, el traslado me generaba temor ya que, durante las prácticas de la licenciatura, debido a que algunos sectores de la ciudad eran inseguros, me dejaron recuerdos de la importancia de pensar en nuestra propia seguridad y esa incertidumbre sobre las características de los sectores para mi desconocido hasta el momento, permaneció en mi mente.

3.7.4. De recolección reproductiva de la información

En esta etapa realicé el trabajo de campo con el propósito de recuperar una diversidad de datos a través de la entrevista biográfica. Con base en la propuesta de Atkinson (como se citó en Tójar, 2006), el proceso de entrevista se realizó en tres pasos: planificación, encuentro y transcripción (ver ilustración 15).

ILUSTRACIÓN 15.
Pasos del proceso de la entrevista



Fuente: Elaboración propia con base en Tójar (2006)

En este tiempo establecí comunicación directa con las informantes clave para recuperar sus experiencias. A mediados del mes de octubre realicé las primeras entrevistas con la totalidad del personal a cargo de los DTS de la Zona Escolar. En atención a las sugerencias de las informantes, los encuentros se realizaron durante el horario laboral en diferentes espacios de las escuelas (oficinas de Trabajo Social, orientación o psicología), priorizando la conveniencia según la iluminación, mobiliario y ruido, aunque al ser profesionistas con demanda de atención a la población estudiantil, dichos espacios se interrumpieron debido a alguna solicitud de maestros, familias o estudiantes.

Durante las entrevistas observé que cada profesionista tenía una oficina, algunas con vistas a la explanada de la escuela, y otras aisladas desde las que sólo se lograba ver un pequeño pedazo de la secundaria. La decoración guardaba algo de similitud en cada una de las oficinas, con un decorado sencillo, pero con grandes archiveros y papelería apilada en sus escritorios, en algunos casos con computadoras encendidas que denotaban un uso constante, todo aquello se veía ordenado y limpio. Esos espacios se sentían lugares cómodos, aunque con un constante flujo de personas que entraban y salían solicitando alguna información o preguntando por expedientes. Simplemente pensé en que el trabajo no cesaba mientras permanecía allí, me preguntaba cómo era que con tantas actividades administrativas y de gestión llevándose a cabo en una jornada laboral, las trabajadoras sociales tenían una actitud brillante, pensé en la razón era que deben amar su trabajo y no pude evitar contagiarme de su energía mientras realizaba las entrevistas.

Con base en los objetivos de la investigación y la negociación con la supervisión escolar, la entrevista biográfica se realizó en dos momentos:

- a. *De acercamiento:* De forma anticipada se identificó el perfil diverso de las profesionistas, por ello, se modificó el orden de los ejes de significación para iniciar con el eje de empleo. Esta decisión me permitió generar una visión amplia de los diversos perfiles profesionales y funciones —formales e informales— otorgadas a las trabajadoras sociales, así como los departamentos pertenecientes a los servicios complementarios; situación de interés para la supervisión escolar como un insumo para el diseño de su plan de mejora.
- b. *De profundización:* Una vez identificados los perfiles y características profesionales y laborales de las informantes clave realicé una selección a partir de tres criterios: así, invité a aquellas con formación inicial en Trabajo Social (dos con licenciatura y, una con formación técnica), con antigüedad reciente o significativa en el servicio y con pertenencia a diferentes escuelas.

Con los tres informantes especiales se realizaron dos encuentros adicionales, uno para abordar el eje de formación y otro para el eje de escenario de intervención con el que se concluyó el trabajo de campo. Además, la elaboración de las entrevistas se complementó con fotografías personales que las informantes compartieron para ampliar la información. En este sentido, busqué que los datos guardaran relación con la pregunta de investigación, enriquecieran la lectura de la realidad, enfatizaran la experiencia de las trabajadoras sociales y el significado que le otorgan en sus vidas, sucesos, procesos y estructuras (Vasilachis, 2006).

Cada entrevista, con autorización expresa de las participantes, se audiógrabó para su posterior transcripción. Dado que “la transcripción es la fase más tediosa de la entrevista” (Tójar, 2006, p. 254), se realizó de forma simultánea al levantamiento de datos. Enseguida se comenzó el análisis preliminar de las entrevistas en donde se priorizaron los incidentes críticos, aquellas “situaciones de especial relevancia, puntos de inflexión, en la vida de las personas que han supuesto cambios abruptos en sus trayectorias profesionales... o personales” (Tójar 2006, p. 262). Así, se delimitaron *fases críticas*, *personas críticas* y, *cambios críticos* (Bolívar *et al.*, 2001).

3.7.5. De salida de campo

La investigación se concibe como un viaje con un plan modificable, en tanto “proceso reflexivo — y en permanente construcción—, [que] opera en todos los momentos del proceso investigativo” (Galeano, 2018, p. 28); la salida del campo se planificó considerando las relaciones con las participantes con quienes se establecieron vínculos y compartieron distintos momentos. Dado que, la salida del campo “implica la terminación de una etapa... deben agotarse las instancias pendientes de relevamiento de información que sean importantes para la investigación, como organizar toda la documentación, notas y materiales en general” (Vasilachis, 2006, p. 142).

Esta etapa me permitió concluir el trabajo de campo e iniciar la fase intensiva de análisis. Debo reconocer que esta última etapa conllevó sentimientos de nostalgia y agradecimiento, ya que durante los encuentros pude experimentar la calidez de cada una de las trabajadoras sociales al recibir sus consejos a lo largo del trayecto. Sus muestras de solidaridad me permitió verlas como maestras que me abrieron las puertas y me brindaron la oportunidad de aprender de ellas. Al finalizar el último encuentro con las informantes se les entregó un presente por el tiempo brindado, la amabilidad e interés a lo largo de su participación. Posteriormente, se organizó la información, lo que supuso “una tarea de sistematización y clasificación del material revelado en el campo... [para iniciar] la profundización de un proceso de interpretación y de análisis” (Vasilachis, 2006, pp. 142-143). El material primario se conformó con las entrevistas, las fotografías proporcionadas por las trabajadoras sociales y el diario de la investigación.

El análisis se realizó durante los meses de enero a febrero del 2024 a través del uso del programa Atlas.ti. que sigue los principios de la teoría fundamentada, herramienta a través de la cual se realizó un proceso sistemático consistente en cuatro momentos: a) *organización de los datos* en congruencia con un sistema categorial previamente establecido; b) *codificación y categorización* de los datos en grupos que permitieran contrastar la información; c) *identificación de los códigos emergentes* clasificados dentro de las categorías centrales; y, d) *confrontación de las narrativas* para profundizar en el análisis de los datos con el fin de identificar acuerdos, divergencias, tensiones y posibilidades de toma de conciencia social y política, y con ello, se continuo con la redacción de los resultados.

3.7.6. De escritura

El sexto y último momento se realizó en el periodo de marzo a junio de 2024 con el propósito de elaborar el informe y diseñar la estrategia de difusión de los resultados. Como parte de la fase final del proceso investigativo, el trabajo de construcción textual implicó la presentación de forma cronológica y temática del discurso expuesto por las informantes.

Los seis momentos se desglosan en el Anexo 2, en el cual se muestra el plan de trabajo con las actividades correspondientes para una mayor comprensión de los periodos que conforman la investigación.

3.8. Estrategias de análisis

Como una fase importante del viaje, las experiencias del trayecto requieren un procesamiento de análisis con rigor metodológico. Para ello, se describen las estrategias de análisis de los datos cualitativos, es decir, aquellos datos “cargados de significado... [que] muestran una gran

diversidad... [en] forma de comunicación —escrita, en audio o visual— o comportamientos humanos, símbolos o artefactos culturales” (Gibbs, 2012, p. 23).

3.8.1. Datos narrativos

El texto, derivado de las entrevistas y el diario de investigación, constituyó la forma común del dato cualitativo. Así, el análisis comenzó con la lectura de las entrevistas para indagar en los significados y encontrar diversas comprensiones sobre la experiencia de las informantes. Durante este proceso interpretativo, la investigadora a partir de su experiencia personal y conocimientos buscó contextualizar y enriquecer las vivencias compartidas.

Siguiendo la propuesta de Bolívar (2012), al ciclo de entrevistas se agregó un momento de *interanálisis* en dos fases: 1. se realizó una primera reconstrucción de los relatos de vida; y 2. se establecieron las primeras hipótesis interpretativas, identificando los incidentes críticos y dinámicas que configuran la trayectoria de vida con énfasis en la dimensión personal-afectiva. En el análisis se consideró un enfoque temático que, más que centrarse en la búsqueda de elementos comunes, se orienta a recuperar el significado dentro de las narraciones, y un modelo de análisis interaccional donde “importa el proceso dialógico entre el narrador y oyente, dado que las narrativas de experiencia acontecen en contextos particulares, donde entrevistador y narrador participan en una conversación, donde ambos construyen, interactivamente, los significados” (p. 10), coherente con la teoría fundamentada utilizada por el programa Atlas.ti.

3.8.2. Datos visuales

En la investigación biográfica-narrativa se cuenta con un “amplio espectro de diferentes instrumentos/estrategias de *recogida de datos* biográficos” (Bolívar, 2012, p. 5), entre los que se encuentran documentos personales como diarios, cartas, videos y sitios de internet. De ellos, las fotografías son “materiales de la vida personal, profesional o institucional que recogen recuerdos de la experiencia” (p. 6).

Con la colaboración de las informantes y considerando su disponibilidad de recursos visuales, se recuperaron tres fotografías, una por cada participante, para ilustrar diferentes momentos significativos de su vida a lo largo de su camino por el Trabajo Social— como estudiantes de licenciatura, su experiencia laboral en diversas áreas, o en su trayectoria por la EST. Estas imágenes dan cuenta de su proceso de formación y sus primeros contactos con la intervención a partir de las prácticas escolares, hasta su experiencia laboral y las diversas estrategias y actividades aplicadas en su ejercicio profesional, los cuales hasta la actualidad forman parte de sus valiosos recuerdos como trabajadoras sociales.

3.8.3. Estrategias de análisis

Para Bolívar (2012), el análisis es “una tarea *artística*... [que] requiere una recogida rigurosa de datos, un análisis crítico y reflexión” (p. 2). Luego de la transcripción de las entrevistas se utilizó el programa Atlas.ti que a partir de un proceso sistemático “permite el almacenamiento y manipulación de textos o documentos y apoyan la creación y manipulación de códigos” (Gibbs, 2012, p. 183), con base en los procesos de categorización y codificación: la categorización consiste en clasificar de forma conceptual las unidades de un mismo eje temático, en las cuales se contiene uno o más significados; mientras, la codificación posibilita asignar a las unidades de análisis un código en la lógica de la categoría a la que pertenece (Rodríguez *et al.*, 1996).

Previamente se conformó un sistema categorial, entendido como “el conjunto de categorías con sus relaciones que guían la investigación y apoyan el análisis” (Galeano y Aristizábal, 2008, p. 163), que se construyó en apego al objeto y objetivos de la investigación, las dimensiones y ejes analíticos y los datos recuperados a través de la entrevista. El sistema categorial es un recurso teórico y metodológico, conformado por múltiples categorías de diverso orden, que constituye una:

bitácora permanente de la investigación: orienta la construcción de referentes conceptuales, permite dotar de sentido las categorías, establecer las articulaciones entre ellas, identificar matices y divergencias conceptuales... una brújula que orienta el diseño de instrumentos, la recolección y generación de información proveniente de múltiples fuentes documentales y primarias, su registro ordenado, sistematización y análisis. Permite focalizar las búsquedas y evaluar permanentemente el desarrollo de la investigación. (Galeano y Aristizábal, 2008, p. 164)

En la tabla 10 se muestra el sistema categoría elaborado con las categorías teóricas y emergentes.

TABLA 10.
Sistema categorial

Dimensiones	Categorías	Categorías teóricas		Categorías emergentes
Praxis Profesional	Práctica del Trabajo Social	Observación	Intervención	Investigación
		Descripción	Estructura social	Obligaciones laborales
		Explicación	Estrategias de intervención	
		Predicción		
	Identidad profesional	Práctica tecnócrata		Percepción social
		Práctica transformadora		Vocación
		Enfoque ético-político		
	Modelos de intervención	Modelo psicodinámico		Experiencia
		Modelo de modificación de conducta		
		Modelo de intervención en crisis		

Pedagogía crítica	Niveles de intervención	Modelo centrado en la tarea		Tiempo	
		Modelo humanista-existencial			
		Modelo critico/radical			
		Modelo de la gestión de casos			
		Modelo sistémico			
		Individual			
		Grupal			
		Comunitario			
	Rol educador del trabajador social	Concientización		Escucha activa	
		Movilización			
		Organización			
	Pedagogía crítica	Reflexión crítica		Aprendizaje autodidacta	
		Educación contextual			
	Prácticas transformadoras	Relación teoría- práctica		Capacitación	
		Reflexión-acción			
	Desarrollo integral	Cultural	Transcendentales	Redes colaborativas	
		Económicas	Vida larga y saludable		
		Físicas	Conocimiento		
		Biológicas	Nivel de vida digno		
Políticas					
Sociales					
Convivencia escolar	Socialización		Confianza		
	Comunicación				
Conflicto	Diversidad cultural		Derechos humanos		
	Heterogeneidad				
Violencia directa	Actos violentos		Seguimiento		
	Conductas violentas				
Violencia estructural	Necesidades humanas		Bienestar profesional		
	Emancipación				
Violencia cultural	Sistema social		Tensiones		
	Sistema político				
	Sistema económico				
Justicia social	Transformación social		Límites profesionales		
	Trabajo Social crítico				
	Pensamiento dialéctico				

Fuente: Elaboración propia.

De forma complementaria se utilizaron dos técnicas propias del Trabajo Social para nutrir la comprensión y visualización de los resultados. Estas técnicas se adaptaron al entorno laboral y relacional implicado en las EST y su organigrama (Ávila, 2017; Goñi, 2008):

- a. *Mapa de relaciones*: representación gráfica donde se indica la calidad de las relaciones entre los miembros del sistema, ofreciendo información sobre relaciones cercanas, conflictivas o distantes, como parte del análisis de las redes colaborativas que influyen a la práctica cotidiana de las trabajadoras sociales.
- b. *Ecomapa*: representación gráfica de las relaciones que se tienen con el entorno considerando los suprasistemas. Se realiza un análisis de la información y se identifican las relaciones externas que son significativas para las trabajadoras sociales en diferentes esferas y ámbitos, lo cual permite obtener una mirada amplia y adicional de la interacción del entorno que influye en el ejercicio de estas profesionales.

Para la presentación de los resultados se recurrió a dos tipos de estrategias (Bolívar, 2012):

- a. Vertical: La historia de cada trabajadora social se presenta como caso individual, analizando los aspectos estructurales de cada relato de vida a modo de un *perfil biográfico profesional*.
- b. Horizontal/transversal comparativo: Se compara cada perfil biográfico a partir de ciertos patrones concurrentes, temas comunes, solapamientos y divergencias en los ciclos de vida de las trabajadoras sociales en forma de *relato biográfico cruzado*.

3.9. Consideraciones éticas

La presente investigación se realiza en el marco de un conjunto de principios éticos vinculados con la beneficencia y justicia que trastoca todas las etapas de la investigación educativa (Cervantes y Ronquillo, 2022). En seguida se describen las cuestiones éticas consideradas en este viaje investigativo.

3.9.1. Cuestiones éticas en el diseño de la investigación

Como parte de las actividades correspondientes a la búsqueda de informantes clave se llevó a cabo un primer contacto con el supervisor de la Zona Escolar, a quien entregué un resumen de la propuesta de investigación. Una vez recibida la autorización, se estableció una reunión con las trabajadoras sociales y profesionistas correspondientes a los departamentos de Trabajo Social, orientación y psicología, esto respetando las condiciones de las autoridades mencionadas para considerar a las profesionales invitadas.

La presentación del proyecto se realizó a través de la entrega de una infografía (Anexo 7) con el resumen del proyecto de investigación y la entrega de una invitación (Anexo 6), en la cual se integró un espacio para la propuesta de fechas y horarios de las posibles reuniones, todo ello con la aclaración de que la participación era voluntaria. Previo a la primera entrevista con las siete profesionales, a cada

una se les entregó el formato de consentimiento informado (Anexo 8). De igual manera, se reiteró el carácter anónimo de la participación para resguardar y garantizar la identidad tanto de las informantes como de la escuela en que laboran. Mientras se realizaban los acuerdos con la Zona Escolar, de forma simultánea realicé los trámites ante el Comité de Ética en la Investigación para la realización de la investigación (Anexo 5).

3.9.2. Cuestiones éticas en la socialización de los resultados

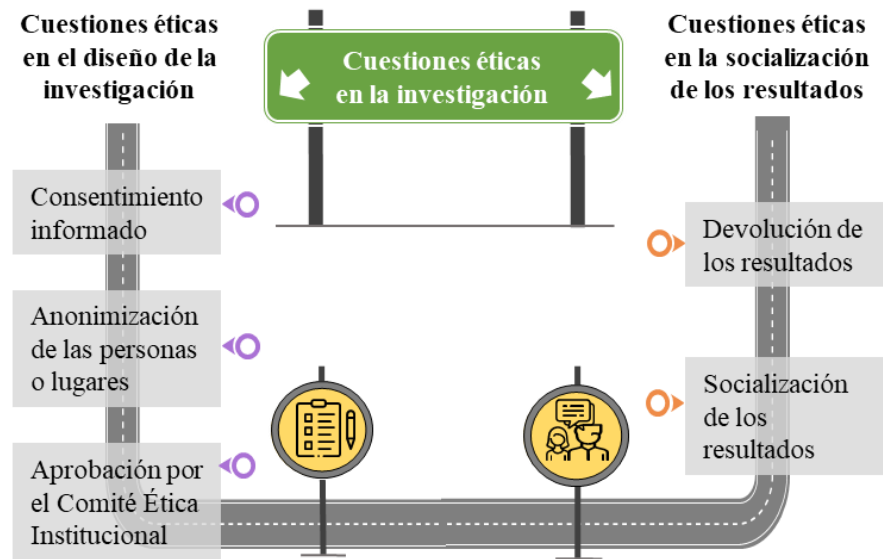
A partir de los resultados obtenidos en las entrevistas y en congruencia con la construcción de los relatos de vida de las tres trabajadoras sociales participantes, se realizaron tres ilustraciones narrativas con el fin de transmitir de forma visual e interpretativa los momentos clave expresados en cada relato de vida. Para Rubilar (2022) este tipo de ilustraciones permiten presentar los resultados de la investigación a través de “imágenes que sintetizan aspectos o fragmentos de las historias de vida de los sujetos investigados” (p. 3), así como difundir los resultados de forma accesible a una población variada y amplia, de modo que es viable para facilitar la comprensión de los acontecimientos plasmados.

Dado que la ilustración otorga la posibilidad de que cada persona pueda conectar y experimentar de forma significativa los relatos de vida de las TSE, este material visual constituyó una estrategia para la devolución de los resultados a las participantes, como una forma de retribución por su disposición para contribuir en el estudio.

Por otra parte, durante el desarrollo del proyecto se elaboró un diario de investigación en formato digital (Anexo 10) que permitió registrar de forma espontánea aquellos acontecimientos observados durante el trabajo de campo y el análisis de los datos en forma de limitantes, hallazgos, sucesos, corazonadas, reflexiones. El diario, además, fungió como una herramienta de vigilancia epistemológica que me permitió llevar una autoobservación del proceso de investigación y mi posicionamiento durante este recorrido, como ejercicio de retroalimentación crítica, sirvió de apoyo para abrirme paso a la autorreflexión e identificar decisiones, inclinaciones, valores subjetivos y posibles sesgos, a fin de mantener una coherencia en el estudio (Cervantes *et al.*, 2024).

En la ilustración 16 se muestra de forma general las cuestiones éticas consideradas en la investigación:

ILUSTRACIÓN 16.
Cuestiones éticas en la investigación



Fuente: Elaboración propia.

CAPÍTULO 4. RESULTADOS

«El proceso de investigación es un viaje entre el investigador y los textos; es decir, algo que debe ser interpretado».

Bentz & Shapiro (1998, p. 42)

En el viaje emprendido, mis recuerdos y memorias me han permitido transformar aquello natural y cotidiano en aspectos llenos de significado que nutren con valiosos relatos mi viaje en la investigación. Con base en la propuesta de Bolívar (2012) presento los resultados del trabajo en dos secciones: en la primera, centro la atención en la historia de cada trabajadora social como un caso individual, tomando diversos aspectos de sus trayectorias personales y profesionales; en la segunda, recorro a los tres ejes analíticos para identificar patrones concurrentes, temas comunes, solapamientos y divergencias en los ciclos de vida de las trabajadoras sociales.

4.1. Perfiles profesionales. Compañeras de viaje

En este apartado presento a quienes me acompañaron en el viaje hacia la comprensión del Trabajo Social escolar. Desde mi experiencia conociendo sus historias, la descripción de cada perfil se mantiene fiel a lo compartido, con mi narración como el eco de sus voces. Las protagonistas de estas historias caminan por senderos similares, recordándome a las flores que crecen aún en la adversidad, que brotan en el asfalto, surgiendo con su propia belleza y con sus pétalos dan cuenta del crecimiento que implica el andar de la vida como trabajadoras sociales.

4.1.1 Azucena. Un corazón motivado por ayudar a los demás

Una tarde soleada de octubre me dirigí a una escuela al norte de la ciudad que sorprendentemente estaba ubicada de forma continua a las vías del tren. Al llegar me pareció un poco solitaria, pese al rótulo de la entrada no encontré alguna otra señal que la identificara, lo que me hizo dudar respecto a si estaba en el lugar correcto. Amablemente una persona me indicó la entrada, al llegar a la dirección me dijeron que la oficina de Trabajo Social estaba a la vuelta. Al tocar la puerta me recibió una mujer joven con gran sonrisa: Azucena, una trabajadora social en sus 33 años, quien me hizo percibir el resplandor de sus pétalos emergiendo con su brillo y amabilidad, tal como las flores que brotan entre el asfalto y adornan el camino a casa.

La oficina me pareció un lugar acogedor sin decoración excesiva; en la pared sobresalía un colorido cuadro. Mientras comenzábamos, el chirrido de los rieles se podía sentir en el suelo y el

fuerte silbido de la locomotora me sobresaltó. Azucena nació en la ciudad de Chihuahua, pero radica en Ciudad Juárez desde pequeña. Según sus recuerdos, su preocupación por los demás fue anterior a su ingreso a la carrera de Trabajo Social.

Para Azucena, Ciudad Juárez es una ciudad que crece entre la calidez, empatía y solidaridad de la gente y, la crueldad de la violencia, la desigualdad y la pobreza. Situaciones que han marcado su propio trayecto, desde su andar con personas que le reforzaron su visión de generosidad, hasta la adversidad que marcó a su familia completa, al experimentar el secuestro de su padre en la época más violenta que vivía la ciudad. Algo que siempre tiene presente es la importancia de la familia, así que uno de sus primeros momentos más significativos donde comenzó un florecimiento mayor, fue con la llegada de su primera hija, quien fue su motivación para seguir creciendo y avanzando, con ella de su mano, como una madre joven antes de continuar sus estudios dedicó su tiempo a cuidar de su pequeña flor.

Esa cotidianidad que implica alegría, crecimiento, hasta dolor y aprendizaje, pero que al final también nos hace fuertes, es lo que le permitió trazar una ruta hacia el área social, y es ahí donde, encontró en la profesión de Trabajo Social una oportunidad para intervenir y, con su trabajo, ayudar a los niños, niñas y adolescentes.

Los años de estudiante de la licenciatura fueron cruciales para Azucena, durante este periodo su florecimiento comenzó a ser aún más notorio, ya que ahí tuvo un encuentro mayor con su contexto y todo lo que a este le adolece, desde experiencias compartidas con sus docentes hasta su propia vivencia en las prácticas escolares, dieron nota de que el camino se tornaba complejo. Al comenzar a realizar sus primeras intervenciones como trabajadora social en formación, la adversidad de los demás, manifiesta en las desigualdades y la injusticia, le hizo continuar viendo más allá de lo superficial de la vida, por lo que tomó una mayor motivación para actuar sobre ese contexto, con la mirada puesta en el bienestar de los demás.

FOTOGRAFÍA 1.
Acercamiento a la comunidad a través del Trabajo Social



Fuente: Archivo personal de Azucena.

Fotografía tomada en el año 2016, durante la práctica de comunidad, cuyo proyecto de intervención tenía el objetivo de trabajar el cuidado del medio ambiente con las infancias, para sensibilizar a los adultos a través de ellos, donde se pudo obtener la participación de los colonos.

El año de 2018 constituye una *fase crítica*, según Bolívar *et al.* (2001) se trata de “momentos de cambio... que causaron un fuerte impacto en su vida” (p. 174), tanto personal — el nacimiento de su segunda hija— como profesional —el año del egreso de la licenciatura—. La familia se hacía más grande y con ella sus ganas por seguir siendo una madre comprometida, ahora tenía dos grandes motivaciones para continuar echando raíces y fortalecerse. Los primeros años decidió cuidar de su familia, y después tomó la gran decisión de comenzar a buscar su primer trabajo, para salir a ejercer todo su conocimiento con la intención de ser un buen ejemplo para sus hijas, aunque esto implicaría un doble esfuerzo al fungir sus dos roles más importantes, como madre y trabajadora social.

Es así como después de tan entusiasmada búsqueda, Azucena consiguió con mucho anhelo y emoción su primer empleo como trabajadora social, lo que la llevó a introducirse en el área de la Escuela Secundaria Técnica, esta nueva etapa le colmó de nuevas experiencias que se sumaron a su viaje por la vida. En su opinión, la tarea no ha sido fácil, especialmente, ante la imagen que las personas tienen sobre el Trabajo Social, usualmente vinculada a la función de ayudar y resolver las problemáticas de los demás.

Para Azucena ser trabajadora social es asumirse en un agente de cambio, en una figura que actúa con conciencia y entusiasmo ante las necesidades de estudiantes y padres de familia y que,

además, crea una conciencia en las personas de que ellas desarrollen sus herramientas para salir adelante por sí mismas, en cualquier ámbito de sus vidas.

Esto aunado a su sensibilidad humana, como algo que ha intentado forjar en su práctica profesional cotidiana, con la pasión de ser una trabajadora social, que muestre su vocación por el área y también por su profesión de una forma ambiciosa pero también realista en su día a día. Para ello, ha intentado no dejar sus propuestas solo en ideas, sino poner manos a la obra con estrategias y proyectos, que permitan transformar los espacios escolares, pero al mismo tiempo, que los estudiantes compartan la semilla del cambio en sus contextos familiares, para lograr llegar más allá del entorno escolar.

Ahora que Azucena está ejerciendo en una EST, ha podido vivenciar de forma más profunda, la intervención de su propia profesión y de los actores que a su vez son aquellos que le permiten llevar a cabo sus prácticas. Donde su actuar está acompañado de una constante mente reflexiva y crítica sobre sus propios pasos, lo que le brinda la oportunidad de continuar aprendiendo y corrigiendo sobre la marcha, además de reconocer que para llevar a cabo una intervención profesionalmente, es fundamental lograr cambios, a través de un compromiso constante y reconocer la responsabilidad que implica trabajar con personas, pero también de tener un apoyo colaborativo con otros profesionistas.

En su escritorio había notas, oficios y hojas sueltas que acomodaba mientras señalaba la importancia del diagnóstico para iniciar el proceso de acompañamiento para ayudar a la comunidad estudiantil y contribuir a un desarrollo integral, mientras reflexionaba sobre su historia, de forma paralela identificaba la complejidad de su actuar y del abanico de acciones que están implicadas para el bienestar de las personas con las que interviene, sabiendo de primera mano que, como trabajadora social es más que una profesionistas detrás de un escritorio, es alguien que siente, experimenta y se involucra con el dolor ajeno, con la adversidad y el desarrollo de los demás, cuya mayor ganancia la tiene a través del mejoramiento de esas vidas que se permitió conocer y en las que ha sembrado la semilla del cambio.

Lo compartido por Azucena me permitió aprender de su forma de ver el mundo y dar sentido a su actuar profesional, donde su corazón generoso en busca de ayudar a quien lo necesita no está en contra con el carácter científico de la profesión, sino que la ha guiado hasta hoy para ser una trabajadora social que tiene presente la importancia de ver por aquellos que nos rodean, porque eso es lo que le da cuenta de su brillante florecer.

ILUSTRACIÓN NARRATIVA 1
Azucena



Fuente: Elaboración propia.

4.1.2. Camelia: Mas allá de la perfección, el amor es el medio para alcanzar los sueños

Una mañana del mes de octubre, mi viaje continuó hacia una EST con una ubicación céntrica, el clima era cálido lo que me permitió disfrutar del camino. Durante mi trayecto pude percatarme de diversos establecimientos comerciales y de calles concurridas tanto en su vitalidad como por transeúntes, lo cual personalmente me hizo sentir con mayor confianza para caminar por el sector. Al llegar a la escuela, en la entrada se encuentran una serie de oficinas con grandes ventanas de vidrio, ahí pude leer los rótulos en sus puertas e identificar el Departamento de Trabajo Social, para mi sorpresa estaba ocupado con algunos estudiantes en su interior, lo cual me denotó la carga de trabajo que debe haber de forma cotidiana. Mientras esperaba observé que era una escuela colorida, en ese momento escuché una enérgica voz dirigiéndose a mí, con una forma de hablar respetuosa, pero al mismo tiempo cálida, ahí reconocí a una nueva flor en mi viaje: Camelia. Una mujer joven con 38 años, con un aura alegremente resplandeciente, ella me llevó a pensar en las flores que descubrimos en nuestro andar y que nos dibujan una sonrisa en el rostro con su presencia.

Su oficina estaba iluminada, un lugar compartido donde más de una voz se escuchaba, con personal en constante movimiento, los sonidos del exterior perforaban con fuerza, ahí pude percibir el ruido que los estudiantes dejaban a su paso. También vi una gran cantidad de formatos apilados en carpetas en su escritorio, los cuales estaba llenando antes de nuestro encuentro, además de varios archiveros colmados en su interior con más documentos. Lo cual me hizo imaginar el arduo trabajo que se gestaba en ese espacio, y lo ordenada que era su oficina.

Camelia nació en Ciudad Juárez donde vivir y respirar el aire fronterizo le permitió ver desde pequeña el contexto que la envolvía con gran aprecio, desde caminar por sus calles y admirar la tierra que la vio nacer, hasta la convivencia con las personas importantes en su vida, todo ello desde su profundo amor por la ciudad. Mientras ella crecía, en su andar, pudo observar con sentimientos encontrados, el cambio que se estaba viviendo en la ciudad, en la época más violenta, la añoranza por aquel pasado vivido con mayor libertad fue algo presente en sus pensamientos.

Mientras florecía a lo largo de su camino, Camelia continuaba permaneciendo sensible a su entorno y con ello, eso la llevó a tener el valor por considerar una licenciatura en el área social o de humanidades. No tardó en continuar informándose para que su elección fuera con un propósito, llegando así al Trabajo Social como su decisión final. Su corazón y mente actuaban en conjunto, siempre su autodeterminación liderada por el amor a su propio proyecto de vida, pero también con una documentación previa que le brindara la oportunidad de reflexionar y analizar sus posibilidades, es así como conoció la relación entre teoría y práctica, que la sorprenderían y llevarían a admirar aún

más la profesión del Trabajo Social, que más adelante serían elementos que la conducirían por todo su actuar estudiantil y profesional.

El amor por su familia es algo que siempre la ha acompañado, ese amor que más que motivación es el motor en su vida, por ello, su esfuerzo por continuar floreciendo llevaba consigo a esas personas importantes presentes en el día a día. Su etapa formativa fue un momento significativo para avanzar, no solo porque tenía claros sus sueños y objetivos, también porque como estudiante pudo vivenciar esa realidad diversa que atañe a cada persona de manera particular, donde de nueva cuenta la violencia se hizo presente, haciendo el camino espinoso durante sus prácticas escolares en comunidad, pero su amor por la profesión le dio el impulso para hacer frente a la adversidad y tomar el coraje para ir contra la corriente, aun y con la inseguridad que ensombrecía sus primeras intervenciones. Estas vivencias le hicieron reconocer que esos contextos complejos la acompañarían en toda su trayectoria profesional.

Para el año 2010 se presenta un momento crítico en su vida, con la culminación de sus estudios, egresar de la universidad la marcó con fuerza, porque ahora tendría que abrirse camino en el mundo laboral como una nueva meta, pero la tarea no era fácil. Su mirada hacia el horizonte de apoyar a las personas a tener una mejor calidad de vida y pelear por los derechos humanos, era un objetivo como profesionista.

Florece en el ámbito profesional y personal, era algo que se trazó desde el principio, y aunque el viaje de la vida es un proceso que nos lleva por caminos alternos y senderos casi desconocidos, Camelia no perdía la motivación de seguir creciendo, no solo por ella, sino también por su familia, cuya mayor inspiración es su hijo con quien va de la mano compartiendo cada momento de su desarrollo. Lo cual implicó enriquecer su trayectoria con empleos como trabajadora social en una maquiladora, una asociación civil, en las oficinas del Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia (DIF) y hasta en la Fiscalía General del Estado. Su caminar a través de los años la llenó de nuevos conocimientos y habilidades, pero en su andar por el camino sus raíces se expandieron aún más y es así como llegó al ámbito educativo, un espacio en el que encontró su mayor vocación.

Su trayectoria profesional ha estado caracterizada por un constante aprendizaje, por medio de la capacitación y también de la decisión de continuar su formación con una maestría en educación, en la búsqueda de que las problemáticas y necesidades sociales no la sobrepasen en una sociedad actual, cargada de diversidad y dinamismo, también, con su intención de expandir sus propias redes de apoyo con figuras externas cuyos servicios en conjunto puedan abordar las problemáticas del alumnado. Así que quedarse de brazos cruzados para Camelia nunca ha sido una opción, llenarse de nuevo conocimiento es una tarea que ella ha decidido tomar para complementar su práctica

profesional, y con ello, llevar su creatividad a niveles más altos, con el diseño de propuestas y proyectos, que, en complemento con la sistematicidad en sus procesos, le ha permitido mantener el registro y seguimientos de todas sus intervenciones, en la búsqueda de innovar sus propias prácticas.

FOTOGRAFÍA 2.
El Trabajo Social en la lucha por el bienestar de los adolescentes



Fuente: Archivo personal de Camelia.

Fotografía tomada en el año 2013, durante el cierre de actividades de un proyecto con adolescentes en situación de riesgo por el consumo de drogas y abandono escolar, mientras trabajaba para una asociación civil, cuyo resultado es el reflejo de la unión de fuerzas de un trabajo interdisciplinario entre DIF Estatal y Derechos Humanos.

Pero en el camino, vendrían limitaciones las cuales ha tenido que enfrentar sin titubear, que van desde reconocer que, su actuar y los resultados en ocasiones están vinculados a los sistemas estructurales y los diversos actores socioeducativos, los cuales determinan el seguimiento y progreso de algunos casos. Por ello, Camelia no dejó espacio a la frustración y ha buscado en su viaje analizar las realidades particulares de cada estudiante, con el compromiso de realizar una intervención ética tomando en cuenta los protocolos y las metodologías, pero también su propia experiencia para generar nuevas propuestas, adecuadas para cada una de las problemáticas del estudiantado y sus familias.

La importancia que pone para mantener sus intervenciones de la relación entre la teoría y práctica es parte de su visión por visibilizar al Trabajo Social como una ciencia y una profesión que marca vidas y deja huellas, y también de su interés en que la intervención de las y los profesionistas del Trabajo Social sea más reconocida para continuar creciendo en conjunto como hasta el día de hoy lo está haciendo. Mientras Camelia me compartía parte de todo su trabajo, pude pensar en la palabra *perfección*, para describir lo detallista que ha sido a través de su trayecto para continuar mejorando su actuar profesional, pero todo eso contrastó con su amor por la profesión, dando cuenta de que,

cuando se ama lo que se hace, el esfuerzo y la búsqueda por superarnos es algo que va por añadidura, y todo eso lo pude aprender con su bello florecer.

ILUSTRACIÓN NARRATIVA 2

Camelia



Fuente: Elaboración propia.

4.1.3. Dalia: Determinación admirable para trazar su propio camino

Una mañana cálida de otoño en el mes de octubre donde el sol abrazaba mi camino, me dirigí hacia una secundaria al suroriente de Ciudad Juárez, durante mi trayecto atravesé por calles transitadas en su vialidad, así como por distintas colonias y fraccionamientos diversos entre sí, que iban desde casas sencillas, hasta privadas residenciales, esas diferencias de un par de cuadras a otras llamaron mi atención. Es así como llegué a la EST, la cual me pareció a primera vista limpia y ordenada en su interior, me dirigí hacia la oficina de Trabajo Social, la cual estaba al fondo de un edificio, para mi asombro ya había personas en la espera de ser atendidas por la trabajadora social, eso me hizo pensar en la diversidad de casos que son atendidos en el departamento a diario. Mientras esperaba una dulce voz me saludó diciendo mi nombre, la flor llamada Dalia, se unía a mi viaje. Una mujer en sus 57 años, con una linda sonrisa, me transmitió un sentimiento de calidez y confianza al instante, como las flores que adornan y perfuman con su encanto cada espacio.

Su oficina tenía una pequeña sala de espera, y una ventana cristalina permitía una vista completa hacia todo el interior, de forma acogedora la decoración era sencilla, con un par de pequeños cuadros que decoraban la pared y un gran archivero en el fondo, aunque lo que más llamaba mi atención era su amplio escritorio con cuadernillos de registro, carpetas y documentos apilados debido al uso constante, los cuales ordenaba mientras conversábamos. Ella estaba consciente de que más de una vez vendrían personas a solicitar algo a la oficina por lo que se disculpó con antelación, lo cual pude corroborar a lo largo de nuestros encuentros. En definitiva, era un trabajo arduo el que se gestaba en su espacio.

El lugar que vio nacer a Dalia es un municipio que se destaca como un antiguo centro minero en el Estado de Chihuahua llamado San Francisco Del Oro, ahí creció con su familia. Mientras era adolescente en sus años de secundaria comenzó a identificar lo que a ella le gustaría ser cuando fuera mayor. Reflexionando sobre su personalidad y motivada por el gusto de atención a las personas, con la visión de orientar y poder ayudar a quien necesitara una mano para salir adelante, se dirigió por el camino del Trabajo Social, como la profesión en la que sus sueños y propósitos personales se alineaban para poder cumplirse.

En busca de emprender su viaje hacia el crecimiento profesional, se dirigió a la Ciudad de Chihuahua para realizar sus estudios en la Escuela de Trabajo Social del Estado, lugar donde durante cinco años pudo experimentar de forma directa la labor social, a través de sus prácticas que fueron de comunidad hasta institucional, permitiéndole conocer la realidad que para muchos estaba llena de necesidad y problemáticas, el contacto y acompañamiento que le brindó a la gente, le hizo enamorarse más de su carrera, la confianza que generó con las personas le dio cuenta de su vocación.

Al concluir sus estudios de forma exitosa consiguiendo el título de nivel técnico en Trabajo Social, un momento crítico llegaría a su vida para los 80s, ya que esperaba con emoción su primer hijo, además se enfrentó a una decisión mayor al decidir emprender su viaje hacia Ciudad Juárez, a pesar de que las opiniones negativas que desde ese entonces se formaron sobre la ciudad en torno a la inseguridad, el miedo e incertidumbre no detuvieron a Dalia, quien por el contrario veía en la frontera, el lugar donde las oportunidades emergen como el medio para que las personas se desarrollen, y ahí, se encontraba su principal propósito de asentarse en un nuevo lugar, motivada por el amor a su familia.

Al llegar a Ciudad Juárez, para su sorpresa se topó con una realidad diferente de la que le habían contado, su nuevo hogar se llenaba con la amabilidad que caracteriza a los ciudadanos juarenses a su alrededor. Dedicándose al cuidado de su familia no ejerció durante un tiempo, pero con su pequeño hijo creciendo, tomó la importante decisión de comenzar a tocar puertas en el ámbito profesional. Su experiencia laboral la llenaría de muchos nuevos aprendizajes, comenzando por su labor en la Escuela de Mejoramiento Social para Menores, lugar que después de un tiempo dejaría para abrirse paso como profesionista en el Hospital General, reconociendo que ambos lugares le brindaron la posibilidad de conocer a otras profesionistas que le dejaron recuerdos y relaciones significativas.

Durante sus grandes vivencias mayormente positivas en la ciudad, el escenario dio un giro para el periodo del 2007 al 2010, donde la violencia llegó al límite, esta contrastante realidad se vio reflejada en el miedo que la acompañaba en sus trayectos al salir de su trabajo a las siete de la tarde de regreso a casa, donde vívidamente tiene el recuerdo de los cordones de color amarillo y rojo delimitando las calles, así como las patrullas con sus torretas encendidas como señal de que un hecho violento se había suscitado. Eso la llevó a enfrentar un accidente automovilístico que la dejó incapacitada por un mes, debido a exceso de velocidad de una patrulla que iba a atender un evento cercano.

Pero a pesar de la adversidad, nada paraba a Dalia quien continuaba avanzando y creciendo a su propio ritmo, y en su camino profesional llegó a encontrar en las EST el lugar donde su vocación pudo tener un mayor auge. Como trabajadora social atender las problemáticas de los estudiantes se volvió su acción cotidiana, encontrando la satisfacción de apoyar a la comunidad estudiantil para que ellos tengan un desarrollo en sus vidas. Los diversos contextos en los que se envuelven las escuelas le permitieron identificar las particularidades en cada entorno y con ello la reflexión sobre sus propias prácticas para continuar mejorando con capacitaciones.

FOTOGRAFÍA 3.
La actuación del Trabajo Social en el ámbito educativo



Fuente: Archivo personal de Dalia.

Fotografía tomada en el año 2023, durante una serie de pláticas sobre las consecuencias del uso de drogas, bullying y violencia en el noviazgo, en colaboración con una asociación civil y una respuesta participativa por parte de la población estudiantil.

Hacer su trabajo con profesionalismo es algo que siempre tiene presente, agotar todas sus opciones por el bienestar de la comunidad escolar ha sido parte de su acción social del día a día, aunque con humildad reconoce que cada caso es distinto y aunque la experiencia la respalda, cada intervención le permite seguir aprendiendo algo nuevo, lo que brinda la posibilidad de mejorar como persona y trabajadora social.

Mientras platica recorriendo su pasado y presente, sentada en su oficina con interrupciones constantes de estudiantes, maestros y familias llegando a pedirle apoyo, Dalia mantiene una sonrisa, y una actitud positiva que genera espacios de confianza y comunicación cercana con las personas, manifestando el amor que tiene por su trabajo, con una sensibilidad especial hacia su entorno y abierta a nuevos senderos. Me hizo pensar en su determinación admirable de avanzar por sendas que a veces pueden generarnos miedo o inseguridad, pero una vez que se enfrentan, son los que nos hacen crecer más allá de nuestra imaginación, lo que hasta ahora le ha brindado la determinación de trazar su propio camino y florecer bellamente en su trayecto.

ILUSTRACIÓN NARRATIVA 3
Dalia



Fuente: Elaboración propia.

4.2. Ser trabajadora social en contextos escolares. Cruce en el camino

En esta sección presento los resultados acordes a los objetivos del trabajo y los relatos biográficos cruzados, para ello considere el sistema categorial integrado por categorías y subcategorías de análisis en torno a los elementos teórico-conceptuales establecidos. En apego a la propuesta de Tracy (2021), respecto a la *credibilidad* como criterio de calidad de la investigación cualitativa, se incluyen fragmentos de las conversaciones para profundizar en los significados (*descripción detallada*); además, a partir de la experiencia de dos o más trabajadoras sociales (*cristalización de los datos*) se recurre a la variedad de opiniones y escenarios de quienes participan (*multivocalidad*).

4.2.1. La praxis profesional del Trabajo Social escolar. Voces de sus protagonistas

Los elementos que implican la praxis profesional en el Trabajo Social, tales como la práctica y sus componentes dentro de las acciones en el ámbito de las EST, se ven influidos por diversos factores que determinan cómo éstas son llevadas a cabo. Si bien, la profesión tiene un carácter administrativo, dirigida por protocolos escolares y normativas institucionales, también posee un carácter transformador que se sostiene en las condiciones del contexto sociohistórico en el que se encuentra, lo cual influye en la orientación de las intervenciones de las trabajadoras sociales hacia la atención de problemáticas y necesidades focalizadas.

4.2.1.1. Recorrido por la práctica profesional del TSE juarense.

La práctica profesional del Trabajo Social se despliega en un abanico de elementos interactuando con ella, de ahí pensar en que la acción de los agentes es producto de las estructuras sociales y, por tanto, esta relación inherente de acción y estructura permite que una incida en la otra. Así, la intervención del trabajador social implica el reforzamiento o el cambio de estructuras sociales (Zalpa, 2020). Aunado a esto, la praxis profesional requiere de profesionistas comprometidos en comprender las realidades sociales de sus estudiantes y las características de sus contextos, generando saberes que den cuenta de ello y, a partir de la relación entre la teoría y la práctica, generar acciones e intervenciones contextualizadas (Vivero y Molina, 2022).

Dentro de las prácticas establecidas para comprender la situación del entorno, las trabajadoras sociales realizan diversas actividades para la integración de expedientes por cada estudiante, que brindan información oportuna para dar seguimiento a la situación de los casos individuales, y a partir de ello, establecer pautas de acción. Las trabajadoras sociales con visión de las teorías que dotan de conocimiento para su actuación son a su vez conscientes de la herramienta profesional del cual disponen a través de los elementos de la práctica profesional del Trabajo Social: a. *Observación* como una base de aquello que se debe mirar sobre la situación social; b. *Descripción* que permite conjuntar

la teoría con aquello contemplado y clasificarlo; c. *Explicación* al relacionar dichas observaciones e identificar las causas de las situaciones; d. *Predicción* que da una visión de las posibles situaciones a futuro; e. *Intervención* la cual posibilita una gama de opciones de actuación para generar cambios en las problemáticas y necesidades (Viscarret, 2014).

Como un proceso que es necesario para llevar a cabo intervenciones desde la reflexión y el análisis de contextos socioeducativos, cada punto clave requiere formar parte del quehacer profesional de las trabajadoras sociales, ya que permiten culminar con acciones dirigidas a la particularidad que implica el entorno de cada plantel educativo. La observación es una acción llevada a cabo por las trabajadoras sociales en el día a día, en conjunto con los estudios socioeconómicos, bitácoras y las atenciones individualizadas con los estudiantes y familias.

La predicción de situaciones se realiza al identificar las problemáticas actuales y llevar a cabo pláticas y talleres informativos con alumnos de forma grupal y a nivel comunitario incluyendo a padres de familia de nuevo ingreso para prevenir la propagación de la problemática a nuevos estudiantes. La intervención constituye una actividad clave con los actores educativos, realizada para la atención de casos individuales que implica la elaboración de reportes, registro de incidencias y seguimiento de casos a partir del abordaje directo con el estudiante sobre su situación y el progreso, tales como cumplimiento de las normativas educativas: uniforme, citatorio a padres, gestión de recursos como becas y canalizaciones.

“Pues yo manejo una bitácora, seguimiento de caso, en el que me baso siempre que atiendo a los alumnos. Tenemos también un estudio socioeconómico que se hace al ingresar los alumnos aquí donde vemos la situación socioeconómica del alumno.” (Dalia01: 06 de octubre del 2023)

“Un diagnóstico social para poder identificar cuál es el contexto en el que vamos a trabajar y para ello, desde Trabajo Social, yo sí realizo un estudio a cada papá... Cada uno se le aplica un estudio cuando se inscribe y aquí me arroja todos esos datos”. (Camelia01: 05 de octubre del 2023)

“La prevención sería, no sé desde cuando vienen los padres de familia a inscripción, y sabe que, se ha notado esta problemática con redes sociales, ustedes pueden controlar lo que son redes sociales, estar checando. Eso sería como más bien para mí, preventivo, por ejemplo, con los de primer grado de secundaria o con los de segundo o con los de tercero, que sean de nuevo ingreso, que no conocen lo que es esta problemática”. (Azucena02: 12 de octubre del 2023)

Así, la práctica profesional se centra en la observación, predicción e intervención, sin priorizar los procesos de descripción y explicación que incluyen análisis teórico y reflexión profunda de los acontecimientos; probablemente por la rutina inherente a la atención de casos, el correspondiente seguimiento de protocolos institucionales y la amplia matrícula escolar que impiden

una profundización entre la relación teoría y práctica del contexto socioeducativo. Con todo, intentan investigar sobre las temáticas emergentes que identifican para intervenir. Sobre ello, Álvarez (2021) destaca que el habitus como producto social, permite que el profesionista se dirija correctamente en el entorno social sin una plena reflexión, lo cual en ciertos casos puede llevar a la limitación teórico-metodológica de la institucionalidad a recaer en acciones mecanicistas y meramente administrativas. Ante estas limitaciones el sentido social de la profesión se redimensiona para comprender e incidir en la realidad.

Un elemento esencial en la práctica profesional es la investigación; para Castro *et al.* (2017), esta es una función específica que permite profundizar y dotar de conocimiento de la situación social a nivel teórico y metodológico, a su vez permite el diseño de acciones y estrategias de intervención pertinentes, las cuales son pensadas desde las causas y correspondiendo a la programación de acciones que los trabajadores sociales consideran adecuada para cada problemática, por ello, es un proceso de investigación-acción mientras se aproxima a la realidad durante la intervención. Esta función investigativa requiere de un esfuerzo mayor para las trabajadoras sociales a nivel teórico, por ello su acción investigativa sobre las problemáticas está implícito en la indagación con los involucrados sobre las situaciones socioeducativas, así como en la búsqueda de gestiones, vinculaciones y canalizaciones de ser necesario, más que a la contrastación teórico-metodológica.

Esta función de la indagación se ve reflejada en los estudios realizados sobre los perfiles socioeconómicos del estudiantado que permiten conocer datos importantes a nivel social, económico y familiar que, en suma, ofrecen información para diseñar procesos de intervención situados y pertinentes para apoyar a los estudiantes y sus familias. El contexto y la estructura social juega un papel trascendental en cada escuela, las trabajadoras sociales son conscientes de las problemáticas externas que influyen al interior de las aulas y su dinámica, así como en las situaciones donde se requiera la intervención familiar, en especial, de aquellas donde existe abandono parental, donde los abuelos son la figura principal en el proceso de crianza o familias cuya situación económica obliga a los y las proveedores del hogar jornadas laborales de tiempo completo con más de un trabajo, lo cual se traduce en estudiantes que permanecen sin una supervisión adulta y, con frecuencia, en rezago escolar.

“Es muy importante, tener la información de los contactos, de los tutores o padres de familia por si llegara a pasar una situación, ya sea de emergencia, de conductual o académicamente, pues nosotros apoyamos a lo que es la Coordinación de Académicos en el caso del rezago educativo de los alumnos”. (Azucena01: 04 de octubre del 2023)

“Nuestro trabajo en este departamento claro que es bien diferente según el entorno en el que nos encontremos. Yo hace tiempo, de hecho, siempre me ha tocado trabajar en entornos un poco más difícil que este, cuando llegué a esta escuela me di cuenta de que estábamos en un

entorno económico, cultural y social muy diferentes a los anteriores, aunque geográficamente no está tan separado, si era muy distinto el nivel académico y cultural de los padres de familia”. (Dalia01)

Sobre la estructura social, Tocol y Levicoy (2021) destacan las características de los contextos, sus dificultades y limitaciones, demostrando que la realidad es dinámica y emergente, por ello, las habilidades en la intervención son adquiridas o fortalecidas en la práctica. A partir de la acumulación de conocimiento que arrojan los estudios socioeconómicos y diagnósticos sociales realizados, se dispone de información para el diseño de estrategias de intervención, donde el habitus permite ligar la estructura social con las limitaciones que la misma genera, así como “las posibilidades de acción dado que los agentes sociales no se conciben ni como autómatas ni como títeres manejados por las estructuras” (Zalpa, 2020, p. 279). Ante esto, las estrategias están influidas al bagaje adquirido con el tiempo, quienes cuentan con más años de servicio, se apoyan del conocimiento que la experiencia les brinda a través de situaciones de éxito, e inclusive, de aquellos casos que no han tenido los mejores resultados, pero que se traducen en aprendizaje para intervenciones futuras.

“Así es la observación, los datos, no nada más la observación, sino que es todo un conjunto... O sea, este es mi diagnóstico social, ahora sí, como voy a intervenir. El análisis de ese diagnóstico nos lleva a intervenir”. (Camelia02: 19 de octubre del 2023)

“Pues yo creo que es a partir de la experiencia, sinceramente, vemos qué funciona y qué no; nos quedamos con lo que sí funcionó y lo que no. Tener el conocimiento, investigar ese tipo de estrategias que podemos manejar, qué tan factibles son y cuál de todas esas nos ofrece el mejor resultado y trabajar con base en eso”. (Dalia02: 19 de octubre del 2023)

“Por ejemplo, en mi caso, que es aquí en intervención en una escuela, sí ver, por ejemplo. pues de que una problemática que yo estoy detectando, que son redes sociales. Decir ok más al futuro que puede llegar a pasar, qué puedo hacer yo desde ahorita para realizar una intervención a tiempo o una prevención a tiempo”. (Azucena02)

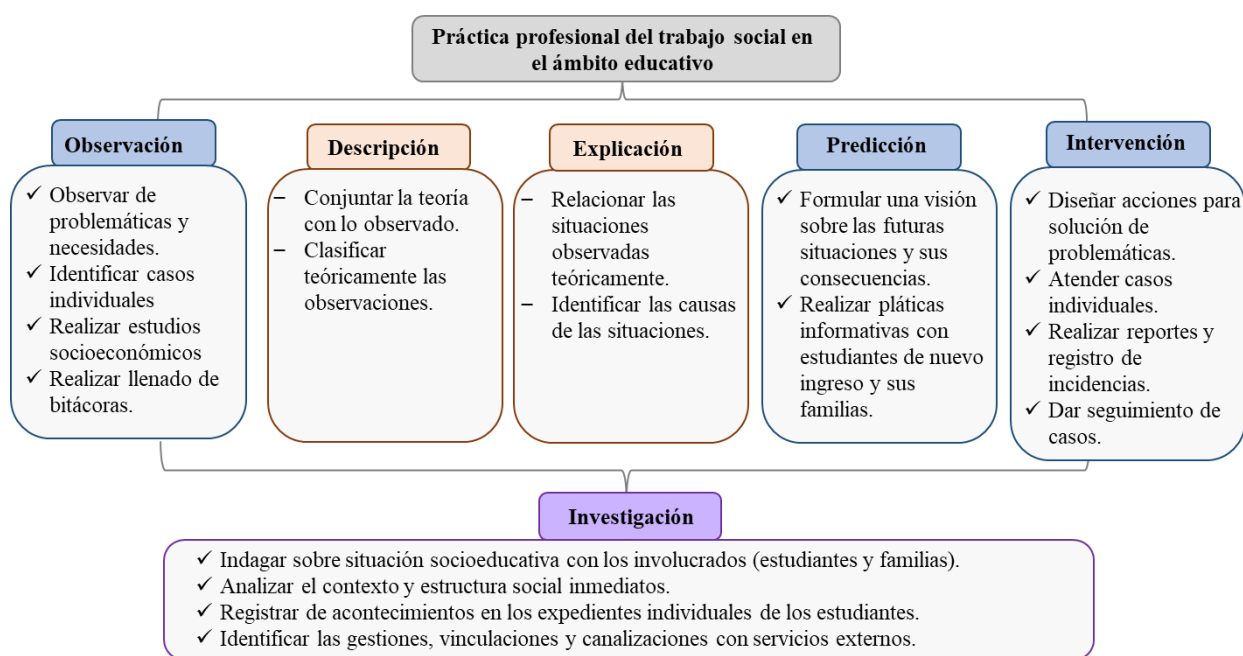
Las obligaciones laborales, entendidas desde la carga laboral y aquellas funciones y actividades implicadas para las profesionistas, son un factor que influye en los procesos de intervención diariamente, de manera que el tiempo resulta insuficiente durante una jornada laboral. En las tres EST consideradas en el estudio se cuenta con una trabajadora social por turno, lo que implica una sobrecarga de trabajo debido a las múltiples funciones que realizan alrededor de las incidencias y atención de casos individuales del alumnado en cada plantel. Como funciones específicas de la profesión, especialmente las vinculadas a la intervención individualizada de los estudiantes y sus familias, implican para cada profesionista un esfuerzo mayor para atender las tareas del departamento. El flujo constante de personas solicitando algún apoyo, orientación o intervención normaliza una cotidianidad acelerada.

“Aquí son más de 600 alumnos que están... Ahora sí que nada más es una trabajadora social”. (Camelia01)

“Desgraciadamente en este tipo de instituciones que son tanto alumnado, ahorita tenemos 19 grupos, son cerca de 1000 alumnos para una sola trabajadora social. Es bien difícil, es mucho el trabajo, pero tratamos de dar abasto, que no siempre se logra, pero en la medida le digo de mis posibilidades, vamos sacando casos”. (Dalia01)

Las funciones realizadas según los elementos de la práctica profesional se muestran en la ilustración 17. En resumen, desde la experiencia de las participantes las actividades relacionadas a la observación, predicción e intervención representan los ejes centrales de la práctica cotidiana; mientras, las acciones orientadas a la descripción y explicación revelan áreas de oportunidad para el fortalecimiento del quehacer profesional.

ILUSTRACIÓN 17.
Funciones de la práctica profesional del Trabajo Social en el ámbito educativo



Fuente: Elaboración propia con datos del trabajo de campo.

4.2.1.2. Una mirada hacia la identidad profesional de las TSE en la localidad.

Respecto a la identidad profesional se identifican dos tipos de prácticas: la tecnócrata y la transformadora. Desde la fundación de la disciplina del Trabajo Social, la identidad profesional resuena entre la perspectiva histórico-crítica y el enfoque ético-político como las bases de su intervención. Hoy, el Trabajo Social actualmente busca fundar sus acciones alrededor de un horizonte transformador. La cuestión social es aquello en lo que las trabajadoras sociales tienen puesta su mirada, donde el orden establecido es con el que se interactúa, y el Trabajo Social consiente de dicho orden centra su actuación hacia las necesidades sociales y, con ello, potencializa su carácter transformador (Sierra-Tapiro, 2021).

Las trabajadoras sociales dentro de la institucionalidad realizan diversas actividades, desde aquellas orientadas a la práctica tecnócrata que les permiten generar el registro y seguimiento de casos, en tanto acciones necesarias para formalizar sus intervenciones y llevar a cabo la continuidad y monitoreo de cada uno de los casos. Cabe destacar que, en ocasiones, estos procesos son los que conllevan más atención y tiempo para desarrollarse como el llenado y archivo de justificantes, reportes por conducta canalizados por los maestros de cada grupo y grado los cuales pueden significar una gran cantidad de incidencias al día, citatorios a los padres de familia, lo cual genera que la práctica del departamento se reduzca a una función prioritariamente administrativa.

“Porque si es necesario darnos ese espacio [para] realizar reportes, justificantes o citatorios no es suficiente, eso es administrativo... tristemente Trabajo Social es administrativo todavía aquí en el área de educación”. (Camelia01)

“Aparte de atender esos casos, todos los días se atienden los reportes de los maestros, se atienden los justificantes, se atienden... entonces es muchísimo el trabajo”. (Dalia01)

Dentro de las funciones cotidianas la atención de las problemáticas y necesidades desde una intervención directa con los involucrados permite que, en este aspecto, su práctica tenga un papel transformador. La atención de casos individuales, después de las funciones administrativas, es la que se realiza con mayor frecuencia. Dicha actividad requiere de una mayor atención debido a las diversas problemáticas o necesidades, donde se destaca la complejidad que los acompaña, con situaciones delicadas en donde la trabajadora social funge como el primer vínculo al que las familias recurren a buscar ayuda para temas fuera de lo académico, solicitando el apoyo a problemáticas personales. En este tiempo de escucha, las trabajadoras sociales conocen, de forma directa, las dificultades del estudiantado y sus familias.

“En lo personal les ofrezco todo el apoyo y hasta donde podamos llegar... No siempre se logran así resultados tan buenos, pero se trata de hacerlo. Las motivaciones son todas aquellas en que hemos tenido buenos resultados que incluso los alumnos, los padres de familia reconocen y dicen ‘no, pues va muy bien’”. (Dalia01)

“Créame que es de nosotros trabajar para que se visualice de otra manera. ¿De qué nos va a servir nada más realizar documentos y firmarlos? ¿le aviso y se acabó? No, o sea, hay que intervenir en esos problemas sociales que se nos presentan para poder, ahora sí que, cambiar un poquito nuestro entorno”. (Camelia01)

Para la identidad profesional, el factor de la percepción social sobre el trabajo de las trabajadoras sociales tiene una influencia en cómo es considerada la función de las profesionistas por otros actores educativos. En opinión de las participantes, lo anterior implica que la comunidad tenga una concepción errónea sobre sus funciones y el trabajo de intervención realizado en el departamento. Por ello, las trabajadoras sociales han optado por concientizar de forma colectiva a la comunidad sobre su papel con el fin de lograr que docentes, estudiantes y padres de familia identifiquen su labor.

En su experiencia, los docentes que identifican a las trabajadoras sociales como un apoyo sobre las necesidades de los alumnos buscan canalizarlos al departamento o piden una orientación sobre ciertos temas. A su vez, miembros de la comunidad como padres de familia y algunos maestros asumen que el departamento tiene mayor responsabilidad y obligación sobre el desarrollo y bienestar de los estudiantes, en consecuencia, los asuntos extraacadémicos son canalizados al departamento, aunque se carece del reconocimiento de la carga laboral que esto genera. A pesar de ello, las trabajadoras sociales muestran empatía por las obligaciones que implica la labor docente y les apoyan con cada caso.

“Principalmente, siempre dicen que igual..., que a qué viene a Trabajo Social, nada más para que les den reportes, pero siempre... y, o cuando les mandamos a hablar que vienen... Ay, ¿qué hice? Siempre nos preguntan ¿qué hice ahora?”. (Azucena01)

“Cuando los maestros ven así un foquito rojo, pues ellos tratan de buscar un apoyo. Una ayuda. Ellos, lo que quieren es un apoyo, que les ayuden, entonces, pues confían en mí y hemos obtenido a veces buenos resultados... los profes se acercan a pedirme una información y, en la medida de mis posibilidades, pues se les ofrece el apoyo... Son muchísimos alumnos... los maestros pues dan su clase, vinculan a los alumnos con problemas, pero pues uno puede vincular o canalizar uno, otro 2 otros 3, otros hasta 20”. (Dalia01)

Sobre esta percepción en torno al Trabajo Social, Álvarez (2021) encontró que “se desconoce como una disciplina, una profesión o una ciencia, sino como ‘el que se encarga’, ‘tiene que’ o ‘apoya a’, y al pensarse como un espacio de acción se puede quedar en la subordinación de los otros agentes” (p. 26). Ante la necesidad de visibilizar la profesión, las trabajadoras sociales son conscientes de que a partir de una práctica profesional cuyas acciones impacten a nivel personal en los individuos, se puede llegar a una visibilización y reconocimiento como disciplina y profesionistas de forma paulatina.

“Porque ellos no saben qué hace Trabajo Social, entonces nosotros somos los que tenemos que decirlo..., porque nosotros somos los que estudiamos”. (Camelia01)

“Porque pues mucha gente piensa, voy con la servidora social, ¡no! es trabajadora social. Pues trabajadora social, ¿qué hace?... O sea, hay mucho desconocimiento de lo que es un trabajador social [...] que eso va en parte de nosotros, es una parte de nuestro trabajo, por ejemplo, cada inicio de ciclo, voy, me presento con los niños nuevos, les digo, yo soy la trabajadora social, yo estoy aquí para esto y para esto”. (Dalia02)

El carácter crítico en la identidad del Trabajo Social permite abordar la profesión sin perder de vista la realidad social que atañe a los seres humanos y sus dificultades, implicados en un sistema social, económico, político y cultural determinado. La crítica decolonial es aquella que permite reconocer que hay una oportunidad de crear proyectos transformadores y liberadores, al asumir que la sociedad es compleja (Sierra-Tapiro, 2021). En busca del bienestar social, el Trabajo Social ha

asumido una postura en contra de sistemas capitalistas cuya distribución de recursos es desigual, o reconociendo la necesidad de transformar la sociedad a partir de la liberación de sus individuos, cosa que para la profesión no ha sido fácil debido a que esta gesta su labor desde las propias instituciones pertenecientes al sistema con el cual lucha. Aunque esto puede parecer una limitante, Tocol y Levicoy (2021) reconocen que la identidad se va construyendo a partir de las “competencias laborales necesarias que a su vez influyen y permiten diversificar la identidad y cómo se constituye el rol profesional” (p. 16).

Por ello, la vocación profesional y sus propósitos son algo necesario para que las profesionistas generen prácticas que se alineen con una identidad profesional que permanezca firme en la lucha por los derechos humanos y el bienestar de las personas. Las trabajadoras sociales con una conciencia crítica desde su posición al interior de las instituciones pueden, a partir de su actuar institucional, transformar la vida común de las personas (Arias, 2022). La sensibilidad al entorno es algo que se destaca como una razón principal para concebirse como trabajadoras sociales desde su etapa formativa, con la intención inicial de incidir en las vidas de las personas y sus dificultades.

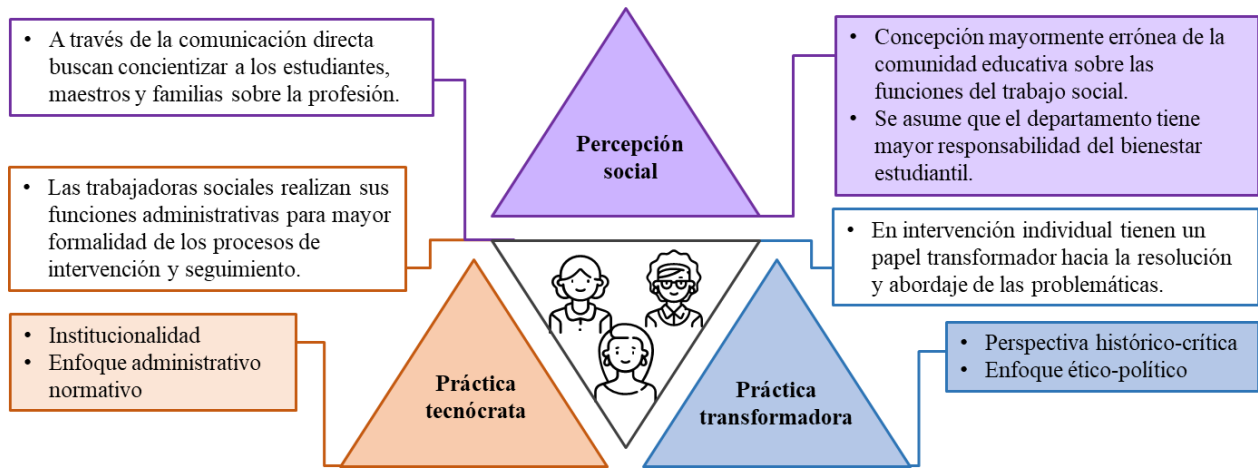
“Ya en la realidad es donde vemos que a las personas les hace falta no sé un apoyo, un acompañamiento para que puedan... y, no más bien, no ayudarles a resolver las problemáticas que ellos van a enfrentar, sino darles ese empoderamiento de que ellos mismos puedan resolver las problemáticas”. (Azucena01)

“Yo siento que elegí mi profesión, que está más de acuerdo con mi personalidad. Me gusta mucho ser trabajadora social, para mí ser trabajadora social es un reto diario por todas las problemáticas que se atienden, pero es algo que me gusta mucho hacer”. (Dalia01)

Sin conciencia de lo que el Trabajo Social busca, la práctica profesional puede caer en la monotonía, limitando las acciones al cumplimiento de las exigencias institucionales y la eficiencia de la labor, omitiendo lo más primordial que son los contextos y las personas. Las trabajadoras sociales coinciden en que la elección de carrera fue por vocación, lo que implica un esfuerzo por desempeñar su labor de forma ética y profesional, y teniendo presentes los principios que son fundamentales para la profesión en cuanto a “la justicia social, los derechos humanos, la responsabilidad colectiva y el respeto a la diversidad” (Castro *et al.*, 2017, p. 15). Eso es lo que dota de sentido e identidad a los trabajadores sociales y su impacto transformador en el entorno educativo.

En la ilustración 18, se desglosan los elementos de la identidad profesional y las presiones que impiden el reconocimiento en la disciplina, así como las acciones llevadas a cabo por los profesionistas.

ILUSTRACIÓN 18.
La identidad profesional y sus elementos



Fuente: Elaboración propia con datos del trabajo de campo.

4.2.1.3. La aplicación de modelos y niveles de intervención del TSE en EST locales.

Teóricamente, la noción de modelos de intervención refiere al conjunto de conocimientos contruidos sobre la realidad que permiten al profesionista del Trabajo Social entender y abordar la realidad social, lo cual otorga la posibilidad de reforzar la relación teórico-práctica de la profesión (Viscarret, 2014). Al respecto, las trabajadoras sociales presentan conocimiento variado y, en algunos casos limitado, sobre ellos. En la práctica, aluden a la aplicación de varios modelos, inclusive la nula utilización de estos.

En el discurso de las participantes destacan el modelo conductual, conductivo, psicodinámico, centrado en la tarea, sistémico y ecológico. En algunos casos, el quehacer denota que las trabajadoras sociales aluden al conocimiento adquirido en su formación; mientras en otros, la experiencia y la práctica diaria son sus principales herramientas al definir los modelos de intervención.

“Los modelos de intervención en lo educativo, sí creo que es más el conductual, conductivo y el psicodinámico porque, muchas veces, me ha tocado atender a adolescentes que vienen con una situación en crisis... También creo que es la de centrado en la tarea”. (Azucena02)

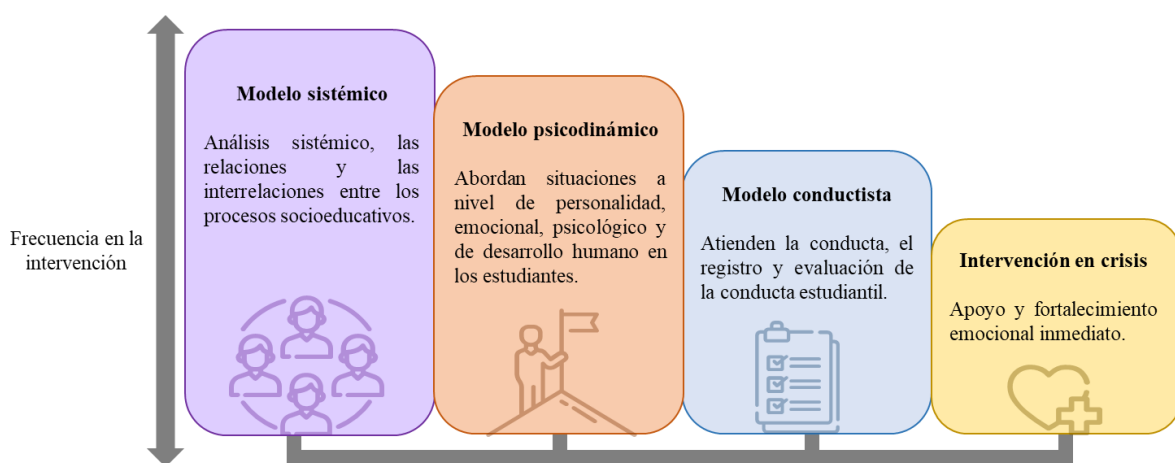
“Uno de los modelos puede ser el conductista, este lo he aplicado en lo que es la metodología de caso y grupo, y pues aquí en las escuelas se utilizan reforzamientos positivos y negativos para la mejora de la conducta de los muchachos... lo que es el psicodinámico lo he aplicado en casos... el modelo sistémico lo uso mucho... Otro de los modelos que también utilizo y que es muy parecido, se podría decir al sistémico, es el ecológico, este modelo nos habla de diferentes sistemas”. (Camelia02)

“Pues sí, lo he de haber tenido, la verdad es que ya hace tantos años que ahora en mi práctica, a veces les digo, es más práctica, que teórica, pero sí, no me acuerdo de todo... entonces actualmente se podía decir que yo el modelo que más práctico es el sistemático”. (Dalia02)

Cada trabajadora social, con base en su conocimiento aplica los modelos de intervención que consideran viables para atender cada situación específica. Desde la teoría se distinguen: a. Modelo de modificación de conducta, en torno a la conducta en apego a la normatividad institucional y social; b. Modelo de intervención en crisis, que considera la problemática de forma profunda y sensible; c. Modelo sistémico, que incluye un análisis de los diversos entornos del estudiante —familia, estructura social, aspectos socioculturales, económicos y políticos— (Viscarret (2014). Cabe resaltar que la utilización de estos depende de la experiencia de cada trabajadora social para ser adaptados y complementados en atención a las particularidades de cada caso.

En este punto fueron, las trabajadoras sociales con formación de nivel licenciatura quienes revelaron mayor conocimiento de los modelos, por encima de quien tiene un nivel técnico y mayor antigüedad en el servicio; mostrando una distancia entre los nuevos términos y perspectivas teóricas y la práctica profesional. En la ilustración 19 se muestran los modelos más utilizados en el ámbito educativo cuya aplicación se adapta a las necesidades identificadas.

ILUSTRACIÓN 19.
Modelos de intervención frecuentes en el ámbito educativo



Fuente: Elaboración propia con datos del trabajo de campo.

En cuanto a los niveles de intervención, que corresponden al empleo de algún modelo pertinente para la situación problema que se pretende abordar, las trabajadoras sociales señalan que recurren con mayor frecuencia a la atención individual con los alumnos y, de ser necesario con sus familias (Valero *et al.*, 2019). La pertinencia de este nivel es que desde el trabajo con casos las trabajadoras sociales abordan la relación de individuo y entorno, cuya característica básica es el

conocimiento disciplinar de teorías psicológicas y psicoanalíticas que permiten conocer cuestiones de personalidad, emociones y motivaciones en las personas (Viscarret, 2014); es, en este aspecto, donde recae la complejidad de la intervención individual.

Dentro de la intervención individualizada se abordan temas como los reportes generados por los maestros en el aula, dependiendo de la razón por la que este es aplicado, así como el seguimiento de protocolos del reglamento institucional; en este nivel, las cuestiones con mayor intervención son los problemas de conducta de los estudiantes e incumplimiento de normas. Las trabajadoras sociales destinan un tiempo a escuchar la problemática y a fungir como figura concientizadora cuando la situación lo requiere. En este nivel, los alumnos pueden hablar de forma profunda sobre aspectos personales. Ante ello, destacan las cuestiones éticas de la profesión que exigen crear espacios de confidencialidad, comunicación y confianza al trabajar con estudiantes, madres y padres de familia.

“Con base en las necesidades o la problemática que se presente... Generalmente aquí se usa individual, el seguimiento de caso, y grupal cuando se requiere, y familiar”. (Dalia02)

“Principalmente, nosotros lo vemos con cada alumno que viene aquí, que traigan problemáticas, pues sí lo abordamos individualmente”. (Azucena01)

El segundo nivel con mayor intervención es el comunitario, considerando como comunidad a los actores educativos que involucran a los estudiantes, maestros y familias. Dentro de este nivel se encuentran las necesidades y problemáticas socioeducativas que requieren abordarse de una forma colectiva. Aquí, las trabajadoras sociales fungen un papel de mediadoras y concientizadoras en torno a aquellas situaciones donde las diversas partes requieren adquirir conocimiento, como lo son los derechos humanos y temáticas más próximas a la adolescencia, a partir de los talleres y pláticas informativas, pero escalados a un nivel colectivo con el plantel educativo.

“Pues en lo que hacemos diariamente, informar a padres de familia como esas juntas que hacemos. El año pasado hicimos dos veces al año hablar con padres de familia, exponerles las necesidades que sus hijos están teniendo, tener el contacto con los maestros para saber en qué les podemos ayudar, cuál es la situación de sus alumnos y en qué podemos intervenir”. (Dalia01)

“Trabajo Social ahora sí que es la médula de lo que es una escuela, porque en la escuela todos los niños tienen que ir a Trabajo Social... padres de familia son atendidos por Trabajo Social, hasta los mismos docentes”. (Camelia01)

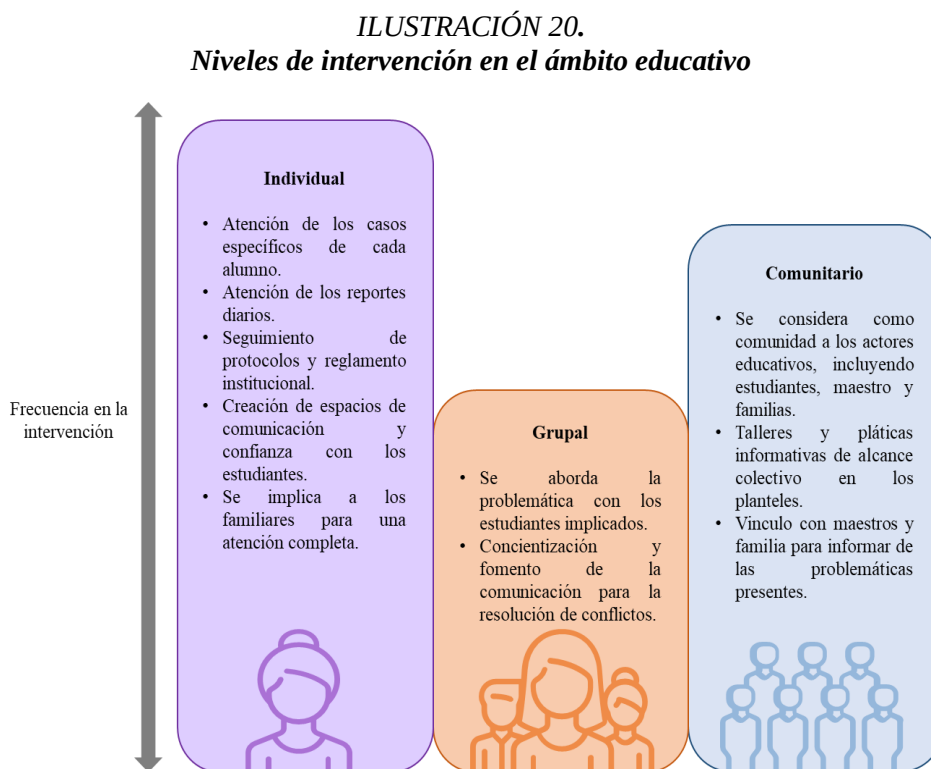
Para Valero *et al.* (2019) las funciones del Trabajo Social en todos los niveles conllevan una participación activa en aspectos académicos y curriculares, así como un actuar en conjunto con los maestros; sin embargo, las trabajadoras sociales del estudio no suelen trabajar e involucrarse en aspectos que impliquen diseño de programas educativos con un alcance comunitario, por lo que la relación con maestros suele ser limitada a informarles sobre la situación de cada alumno.

El nivel grupal es aplicado cuando una problemática tiene a más de un implicado dado que requiere la comunicación entre pares para la resolución de conflictos entre los estudiantes. En opinión de las participantes este nivel de intervención es inusual, ya que se utiliza para la atención de los grupos en actividades de concientización sobre temáticas relevantes y de interés para la población estudiantil; acción que realiza el profesorado con horas de tutoría. Además, trabajar con los grupos requiere del acuerdo de los maestros para ceder parte del tiempo dedicado a la asignatura. Pese a esto, resulta pertinente reconsiderar el involucramiento de los diversos actores educativos en las problemáticas que atañen los espacios formativos.

“Tratamos de abordar lo que es con los implicados... De igual manera, siempre hacemos la recomendación, cada vez que viene un padre de familia”. (Azucena01)

“Y grupal cuando se requiere..., pero el seguimiento generalmente es de caso, es individual, y en base a la investigación entonces ya se ve la intervención en el grupo y en la familia”. (Dalia02)

En la ilustración 20, se presentan los modelos de intervención utilizados considerando la frecuencia en su aplicación, según las necesidades y particularidades de las problemáticas.



Fuente: Elaboración propia con datos del trabajo de campo.

Destaca la ausencia del Departamento de Trabajo Social en algunas escuelas secundarias, pese a ser una figura establecida en el Manual de Organización de la Educación Secundaria (1982). En la mayoría de las escuelas los llamados servicios complementarios se encuentran incompletos y,

en aquellos donde el departamento existe, en ocasiones las funciones de Trabajo Social son realizadas por profesionales de otras áreas. Al respecto, Álvarez (2021) señala que, en muchos casos, la labor del Trabajo Social se asume innecesaria, por lo que el personal es sustituido por cualquier otro actor educativo sin el conocimiento disciplinar para desempeñar las funciones o, en su caso, son asumidas por Subdirección de Gestión del plantel o no se llevan a cabo.

Sobre el tema, Pastor y Grau (2019), señalan que en el ámbito educativo existe un bajo nivel de empleabilidad para el Trabajo Social. Lo cual se sustenta con la propia visión que tienen las trabajadoras sociales sobre su departamento, donde externan la necesidad de cubrir todas las áreas de los servicios complementarios con el fin de atender de forma integral el bienestar de los alumnos, todo esto a pesar del reconocimiento a nivel político que se le dio a su función en la Ley General de Educación, además de resaltar la necesidad de contar con la posibilidad de establecer a más de una trabajadora social por escuela para tener el apoyo entre colegas, ante la gran demanda de casos por turno educativo. Dando como resultado una tensión entre el sustento político que corrobora la necesidad del DTS en las secundarias, y, la ausencia de este en algunas escuelas, así como la carencia del equipo completo de servicios complementarios en las secundarias.

“Si fuéramos un grupo interdisciplinario ¡qué padre sería! Que yo tuviera una psicóloga aquí que me apoyara... una trabajadora social para cada grado sería ideal, porque pudiéramos dar el seguimiento... Yo no sé, por qué han ido este quitando las plazas de orientación que son tan importantes. Incluso las de Trabajo Social cada vez son más pocas, cuando en este tiempo sabemos que ese apoyo es esencial y básico”. (Dalia02)

“Sí tenemos que hacer trabajo más arduo como trabajadores sociales, hacernos notar, abrir plazas y que no nos cierren esas plazas”. (Camelia03: 25 de octubre del 2023)

4.2.2. El Trabajo Social en la escuela secundaria. Sueños y desafíos

Como parte de la práctica profesional destaca el papel educador de las trabajadoras sociales en cuanto a temas socioeducativos que implican las diferentes esferas en las que los individuos interaccionan, como lo social, económico, político y cultural, que convergen en los contextos en los que cada EST se sitúa. Por ello, ante los desafíos que implica la diversidad de los entornos, resulta necesaria la intervención de forma interdisciplinar a fin de atender las problemáticas identificadas, como: violencia escolar, situación y relación familiar, salud física y psicoemocional.

4.2.2.1. El horizonte del rol educador del TSE en Ciudad Juárez.

En principio, las trabajadoras sociales tienen un fuerte vínculo con la función educativa, ya que este rol se desempeña en la escuela a partir de la intervención educativa que se gesta en estos espacios. Esta labor ha de complementarse con el apoyo de otras disciplinas y profesionistas que, en

conjunto, brinden los saberes con miras al bienestar de los actores educativos (Cortes y Cortes, 2021; Veloza-Soler *et al.*, 2022).

En cuanto al papel educador que las trabajadoras sociales desarrollan de forma complementaria a las funciones cotidianas, convergen diversos elementos que le suman complejidad. Desde su vínculo con la educación popular, el Trabajo Social no sólo funge en el área académica, sino que trastoca el ámbito político, en tanto que la situación contextual conduce a la integración de la sociedad en general, a mirar desde su posición histórica las condiciones de su entorno. Puesto que, a través de este ámbito socioeducativo las trabajadoras sociales pueden generar un proceso transformador donde se “desestructure el modelo educativo hegemónico para producir conocimiento desde el saber popular en articulación con el saber académico, fomentando, a su vez, participación popular en un sentido emancipador y transformador” (Font, 2021, pp.41-42).

“Tratamos de que el [estudiante] esté en un ambiente tanto escolar y en casa sano, que él se pueda estar desarrollando bien, desenvolviendo bien”. (Azucena01)

El carácter pedagógico de la profesión no solo atañe a lo educativo, a aprendizajes que están vinculados a lo cognitivo-instrumental, sino que a su vez expande el horizonte hacia la apertura de otros saberes, cuyo alcance es mayor al entorno meramente educativo, lo que provoca una fundamentación de la profesión desde el ámbito pedagógico (Bermúdez-Peña, 2022). Para Arias (2022), esta función educativa se despliega en tres elementos concernientes a una práctica transformadora desde la propia concepción de la profesión: a) *concientización*: la cual se traduce a profesionistas e individuos conscientes de sus derechos y de aquello que concierne a su entorno; b) *organización*: por medio de una guía de la acción colectiva hacia la solución de las problemáticas y necesidades; y c) *movilización*: donde recae un mayor carácter transformador cuya fuerza colectiva incide en la búsqueda del cambio (Arias, 2022; Bermúdez-Peña, 2022; Cortes y Cortes, 2021; Font, 2021).

Esta función educadora cuenta con acciones que se centran en aspectos que implican mayormente la concientización de los actores educativos, a través del diálogo directo con los implicados. Su naturaleza concientizadora conlleva el diseño de estrategias que rompen con el carácter tecnócrata de la profesión, ya que algunas trabajadoras sociales, aunque no es una tarea fácil ante la institucionalidad de la profesión, optan por idear estrategias de intervención innovadoras donde los alumnos tengan procesos de reflexión personal sobre diversos temas y, con ello, se involucren en las problemáticas sociales con sus compañeros. Además, la intervención dependiendo del caso, pasa de un nivel a otro, donde se llega a concientizar también a la comunidad educativa en general, incluyendo a las familias de los estudiantes y su implicación en el bienestar del estudiante.

“En lugar de mandarlos a su casa, ahora sí que suspendidos (que es algo que no les ayuda), mejor se les solicita... En el caso mío, les solicito que hagan una investigación, una presentación y vayan, por ejemplo, si es un chico de tercero, van con una los alumnos de primero F, por ejemplo, y les exponen”. (Camelia01)

“Nos encontramos con que las familias... Esas familias disfuncionales donde papá y mamá, cada uno, por su lado, y el hijo a ver cómo le hace... entonces esas son dificultades, hay que juntarlos, hay que tratar de concientizarlo”. (Dalia01)

Esta implicación de la familia en los procesos educativos de sus hijos, a pesar de no ser una tarea fácil puesto que convergen factores socioculturales y económicos que influyen en la participación e interés de los padres por el desempeño escolar de sus hijos, es una función compleja que se lleva a cabo con la intención de obtener una respuesta de beneficio mutuo. Al respecto, Mguzulwa & Gxubane (2019) señalan que los “trabajadores sociales deben alentar a los padres a través de reuniones comunitarias a participar activamente en las vidas de sus hijos, fomentando así una relación positiva y saludable entre padres e hijos” (p. 280); no obstante, en ocasiones se vuelve un terreno interrumpido por la determinación de los padres sobre las intervenciones.

“Muchas veces los padres de familia dicen, no, es que eso no les va a ayudar. Recientemente, la señora nos dijo, no es que ella [su hija] ya no va a ir a psicología porque ya no es necesario, ya le dije o se compone o se compone. O sea, si hace mucha falta que también los padres pongan de esa parte. ¿Por qué? Porque no saben, el daño que les hacen [a sus hijos], al no tratarlos adecuadamente”. (Azucena01)

En torno a la función educadora, las trabajadoras sociales realizan una serie de acciones que permiten desarrollar intervenciones hacia las problemáticas específicas a través de la participación y el consenso de los individuos con quienes se intervienen, traducido en proyectos donde existe un involucramiento colectivo. Para ello, las trabajadoras sociales que intentan ir más allá de acciones limitadas por el carácter institucional conforman planes y proyectos que recaen en la participación de los estudiantes como sujetos activos de sus procesos, cuya voz y actuar es tomado en cuenta, con actividades que implican comités estudiantiles para la atención de sus propias problemáticas, lo que los vuelve los protagonistas de su proceso concientizador y trasformador.

“Nosotros como trabajadores sociales, muchas de las veces no nos enteramos de lo que pasa adentro de las aulas, entonces, ellos [los alumnos] eran nuestros oídos, por lo tanto, había que capacitarlos a ellos primero... Eso nos ayudaba a nosotros mucho para bajar los índices de violencia, porque a través de ellos, sabíamos que estaba pasando y podíamos prevenir este tipo de situaciones”. (Camelia03)

Este tipo de actividades, incentivan la participación de las personas, quienes se comprometen con la lucha y el reconocimiento de sus derechos sociales, generando así una participación política (Font, 2021). Aunque es complejo, integrar a los diferentes actores a través de la concientización y organización, en medida de las posibilidades y gestión de recursos, constituye un primer paso en la

creación de espacios donde los estudiantes sean conscientes, organizados y pongan en práctica lo aprendido en sus vidas.

En cuanto a la movilización, resultado de la concientización y organización, ésta depende de los contextos socioculturales, familiares o ambientales. En opinión de las trabajadoras sociales, existe una tensión entre dar un seguimiento adecuado a las problemáticas y necesidades al exterior de los planteles, y a la falta de apoyo de los padres, lo cual dificulta mayormente el proceso de intervención y sus resultados, para dar un seguimiento adecuado al exterior de los planteles, especialmente, ante la falta de apoyo de los padres. Por ello, apelan a la participación de otros actores educativos en aquellos procesos que conllevan mayores recursos. Así, a nivel interno se requiere de la colaboración de la Subdirección Académica y de la Subdirección de Gestión, ya que estas figuras pueden respaldar las estrategias para incentivar la participación parental.

“Creo que ahorita, la juventud, la adolescencia que tenemos les hace falta mucho lo que es ese acompañamiento de los padres de familia porque tenemos también a los padres solteros, madres solteras, a veces, familias compuestas, los abuelos que se hacen cargo de los adolescentes. Y muchas veces ellos, por estar enfocados en el trabajo, pues sí les hace falta, lo que es ese acercamiento con sus hijos o hijas, para decir sabes que ¿oye cómo te está yendo?, ¿qué te está pasando?”. (Azucena01)

“Sí, es muy complejo, pero ahorita yo le puedo decir que tengo el apoyo de mis jefes, de mis subdirectoras”. (Camelia03)

“En muchos [casos] batallamos un poquito, incluso hasta tenemos que condicionar al alumno para que los padres de familia nos puedan apoyar porque como en todos lados, a veces los padres de familia dicen no tener tiempo, pero en general vemos que muchos de ellos no tienen la disposición”. (Dalia01)

A pesar de las carencias en el equipo de servicios complementarios, las trabajadoras sociales representan una figura clave para fortalecer las trayectorias del estudiantado; son ellas quienes tienen la oportunidad de identificar las necesidades de los estudiantes. Además, este acompañamiento tiene un mayor impacto al incluir a las familias que requieren orientación respecto a los procesos personales y académicos de sus hijos. En este punto, la escucha activa de las profesionistas y la construcción de espacios seguros son básicos en la atención al estudiantado de carácter humanista.

“Nosotros damos lo que es un acompañamiento a los padres de familia, a los alumnos hasta poder ayudarlo a resolver la problemática que se tenga”. (Azucena01)

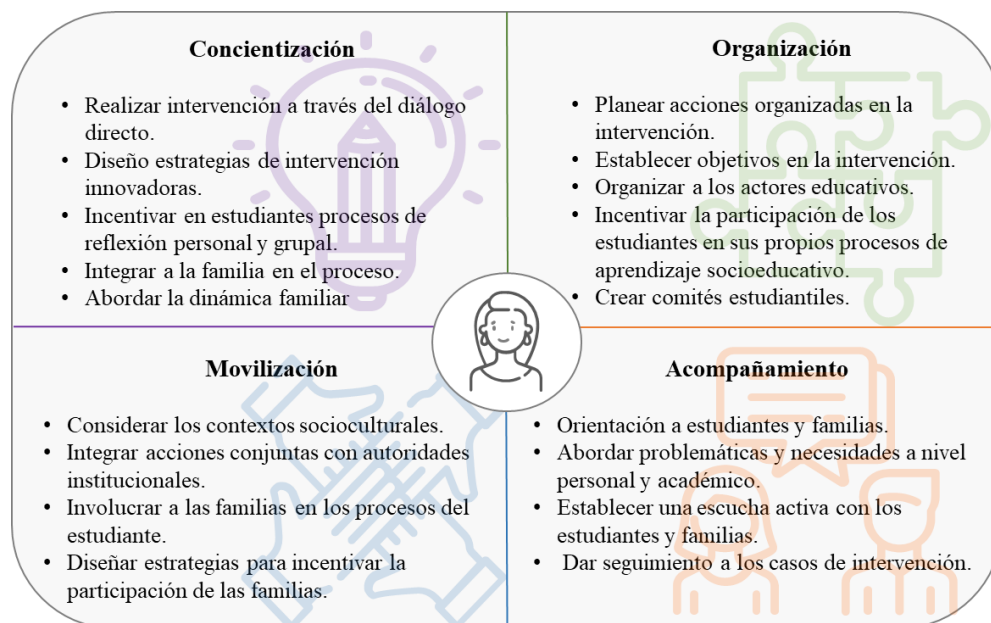
“Siempre les he dicho [a los alumnos], yo en cualquier cosa los escucho. Si podemos ayudarlos, los ayudamos. Claro que estamos para apoyarlos de cualquier forma. Yo siempre les digo el hecho de que vayas y sueltes tu costal conmigo ya nos ayuda, pero luego vamos a ver qué hacemos y siempre les comento, esto no va a salir de aquí”. (Dalia01)

Esta función pone en relieve la necesaria intervención extraacadémica en las escuelas y las dificultades institucionales para ello. Según Nokuphiwe y Pretorius (2019) “los trabajadores sociales

escolares deberían estar disponibles y ser accesibles en las escuelas para brindar el apoyo psicosocial que tanto necesitan la mayoría de los estudiantes en las escuelas” (p. 115).

En la Ilustración 21 se resumen los elementos que conforman el rol educador que tiene el Trabajo Social en las escuelas, considerando la concientización, organización, movilización y acompañamiento en su labor profesional.

ILUSTRACIÓN 21.
Elementos del rol educador en Trabajo Social



Fuente: Elaboración propia con datos del trabajo de campo.

4.2.2.2. El visor de la pedagogía crítica en el contexto de TSE.

Dado que el contexto es un elemento que configura las prácticas profesionales, la pedagogía crítica representa una opción para leer la realidad acerca de las posibilidades de transformación que tiene el Trabajo Social. Desde la posición de Sánchez *et al.* (2018) esta perspectiva tiene un papel fundamental en los contextos latinoamericanos al proponer la posible superación de la desigualdad y la dignificación de la función educadora en cualquier escenario sociocultural, cuyos procesos pedagógicos tienen como fin la transformación de la realidad.

Parte de esta labor educadora del Trabajo Social requiere de la reflexión crítica sobre la sociedad, las personas que la componen y la situación social que les concierne, permitiendo así “una educación que busque llevar a los sujetos a desplegar todas sus potencialidades integralmente. Por lo tanto, desde este interés, se hace necesario asumir una reflexión crítica que conlleve a construir de manera genuina, formas de libertad” (Guevara, 2015, p. 318). Las trabajadoras sociales asumen la

tarea de incluir en sus intervenciones a las familias, escucharlas para entender sus condiciones y, sobre ello, encaminar su acción. Según sus narrativas, en el horizonte que vislumbran, los estudiantes comparten su experiencia de aprendizaje en sus hogares, participan de procesos reflexivos para discernir sobre su realidad y decidir con elementos ante las dificultades que enfrenten en sus vidas.

“Darle lo que es el apoyo a un padre de familia, a una madre de familia. Darlo y no decir, ¡Ay pues no es mi problema! porque para eso estamos nosotros... enfocarnos en realizarlo, ya sea con pláticas... con los padres de familia, con los estudiantes. Para que los mismos estudiantes en casa compartan la trabajadora social nos dio una plática de cómo poder llevar nuestra vida mucho mejor, o en que nos beneficia a nosotros en nuestra vida, que está bien, que está mal. Y ellos mismos que los vayan transmitiendo en su casa”. (Azucena01)

“Creo [que] si reflexionamos sobre las situaciones y las compartimos..., hay la posibilidad de obtener un cambio”. (Dalia01)

De esta manera, la reflexión crítica de las trabajadoras sociales inicia con el análisis de su propia práctica profesional; examinarla es un vehículo hacia la autoconcientización para reconocer aquello que se puede mejorar en la intervención diaria con el fin de obtener, a su vez, mejoras en la comunidad educativa. Para Guevara (2015) se trata de “comprender el significado de la acción social que desarrolla[n] con personas y grupos en contextos diferenciados, para entender y adaptar continuamente tales acciones a las necesidades y problemas que cada comunidad vive y se plantea” (p. 315).

Considerando la diversidad de problemáticas e individuos que atienden, las trabajadoras sociales refieren que ningún caso se puede tratar de la misma forma; cada situación trae diferentes retos para su práctica. Por ello, las profesionistas requieren de momentos de constante reflexión, en especial, ante los desafíos que entraña la adolescencia. Para intervenir diseñan estrategias buscando que sean atractivas para los adolescentes y, con ello, generar una mayor posibilidad de concientización, entre ellas: pláticas, talleres, vinculación con instituciones externas, gubernamentales o de la sociedad civil.

“Pláticas con los alumnos, con los padres de familia, pero que sea un poco más dinámico... Porque si a ellos les pones diapositivas, se van a aburrir. Entonces sí sería como que algo más dinámico, en lo que ellos mismos participen, que ellos mismos también se enriquezcan con lo que ellos piensan, la forma que ellos ven ciertas problemáticas”. (Azucena03: 18 de octubre del 2023)

“Si, nosotros observamos un problema de adicciones, [la escuela está en] una zona en donde los muchachos están muy vulnerables a consumir alguna droga. ¿Qué ha hecho Trabajo Social? Un proyecto donde a lo mejor traiga a Seguridad Pública para que les digan las situaciones legales del consumir drogas... en otra situación, traemos a otra institución donde les hablan de las cuestiones de salud, o en mi caso, yo doy ese taller a los muchachos”. (Camelia01)

Si bien, estas acciones son de alcance limitado ante problemáticas de amplio espectro, constituyen parte del repertorio de estrategias implementadas en el país para atender las dificultades de las juventudes con resultados polémicos; por ejemplo, las visitas de los cuerpos policiacos como el *Operativo Mochila*, implementado en las escuelas de secundaria y bachillerato desde la década de los 90s, consistente “en revisar las mochilas del estudiantado en las escuelas en la búsqueda de cualquier objeto que pueda representar un riesgo a la salud o seguridad de varias personas o de quien es la mochila” (Villa, 2022, párr. 6), fue considerado inconstitucional por la Suprema Corte de Justicia de la Nación (SCJN) en febrero del 2022, dado que viola los derechos fundamentales de los menores (Suárez, 2023). Así, se identifica una tensión entre la necesidad de atender los problemas del estudiantado y la intervención del Departamento de Trabajo Social; entre apelar a la escucha activa o recurrir a figuras de autoridad con discursos arbitrarios que niegan el diálogo y fomentan el temor.

Si la idea es identificar niveles de consumo [de drogas], lo que se debe hacer es acercarse con los chavos, dialogar con ellos, entender su dinámica. Así puedes aclarar muchos perfiles, puedes identificar cosas y ofrecer estrategias de trabajo con esas personas sin necesidad de ser directo, invasivo. (Villa, 2022, párr. 8)

Sin embargo, la escuela constituye un refugio para el estudiantado y un laboratorio de ideas y propuestas para sembrar el cambio. Una alternativa se encuentra en los principios de la *Pedagogía de la Ternura*, entendida como “una forma de entender la relación educativa y las relaciones humanas, poniendo de relieve afecto, amor y empatía” (Sánchez *et al.*, 2021, p. 43) o, en correspondencia a la NEM, al enfoque de *buen trato* con el que se busca establecer relaciones escolares libres de cualquier tipo de violencia, lo que conlleva:

un trabajo profundo de transformación del currículo, la gestión, la enseñanza y la evaluación para cambiar los estilos de vida, las creencias y los comportamientos machistas, coloniales, racistas y discriminatorios arraigados en la sociedad, con el propósito de dar prioridad al respeto a la vida y los derechos humanos, considerando en todo momento el arreglo pacífico de los conflictos. (SEP, 2022, p. 25)

Ante esto se crea una tensión entre una práctica profesional basada en la ternura con base en la horizontalidad y el cumplimiento de la función con énfasis en el orden y la disciplina escolar, tradicionalmente vinculada al control y la unilateralidad. En este punto, se propone la *pedagogía de la convivencia* que recupera las nociones de hospitalidad y cuidado del otro, así la convivencia:

Nos ayuda a pensar la escuela de manera diferente... En lo que concierne a su carácter socioafectivo implica mirarla entre saberes escolares y comunitarios, entre saberes actuales y ancestrales, saberes de los viejos y de los jóvenes, es decir, pensar en relaciones dialógicas donde ningún saber está por encima de otro. (Peña, 2023, p. 14)

Hacia el fortalecimiento de la práctica profesional, las trabajadoras sociales recurren a la autoformación para actualizarse ante la aparición de nuevas problemáticas socioeducativas. La

autodeterminación de las trabajadoras sociales para enriquecer su práctica es algo que ponen sobre la mesa, en su cotidianidad, pese a sus apretadas jornadas laborales. Al respecto, se identifica una tensión entre la formación permanente y el agotamiento generado por la sobrecarga laboral.

En la necesidad de mejorar la práctica entra en juego el aprendizaje autodidacta, esta situación alude a la autonomía profesional y al compromiso personal que, ante la ausencia de oportunidades de formación brindadas por las autoridades gubernamentales, implican la utilización de recursos económicos y gestión de tiempo. Los talleres en línea gratuitos o de paga y la lectura de contenido temático en internet son las estrategias de formación de mayor recurrencia en las narrativas de las participantes, quienes recurren al aprendizaje autodidacta para complementar lo aprendido en la experiencia.

“Yo sí soy muy dada a buscar cursos gratis, sobre todo; y si no, pues ni modo los paga uno, pero hay unos cursos muy padres, por ejemplo, en la UNAM o en algunas otras instituciones, y que están muy buenos y nos apoyan mucho. Yo sí los tomo, o sea, sí trato de si no sé mucho... todo eso, lo investigo por mi parte, y ahora sí que tomo esos talleres para documentarme un poquito más, tener más herramientas y poder intervenir con los muchachos”. (Camelia01)

“Entonces busco a veces a lo mejor en Internet... Entonces yo creo que es la forma, y sin duda la experiencia, que a través de todos los años va adquiriendo uno. Yo pienso que la experiencia es lo más importante, le comentaba en la otra reunión de que a veces todo lo teórico se nos va pasando, cuando ya tenemos tantos años de egresadas y voy a ser sincera, que no he tenido esa actualización que a lo mejor sería muy buena, entonces a veces, investigando en Internet, poniéndome a leer lo que yo considero”. (Dalia02)

En este sentido, para las participantes se requieren trayectos formativos para expandir su acción hacia una visibilización y mejora de las prácticas del Trabajo Social de carácter transformador. Ante esta demanda, Vázquez (2014) refiere que todos los trabajadores sociales escolares necesitan mantenerse “a la vanguardia de los nuevos conocimientos relacionados con la práctica profesional de Trabajo Social, de manera que puedan enfrentar los retos que esta plantea” (p. 138).

En la experiencia compartida, las oportunidades de actualización formales se limitan a cursos breves con temáticas diversas para fortalecer la acción socioeducativa que son gestionadas por la entidad educativa estatal, así como a las propias instituciones. Antes de la pandemia estos cursos solían ser presenciales, cuestión que en opinión de las trabajadoras sociales era óptimo y significativo, considerando que permitían la comunicación directa entre trabajadoras sociales, lo que repercutía en el establecimiento de nuevas redes sociales.

La pandemia influyó en la frecuencia y modalidad de estos. Los talleres se virtualizaron lo que se tradujo en actividades con poco dinamismo, limitadas frecuentemente a la lectura de material, lo que resultó en procesos sin impacto en el fortalecimiento de su labor.

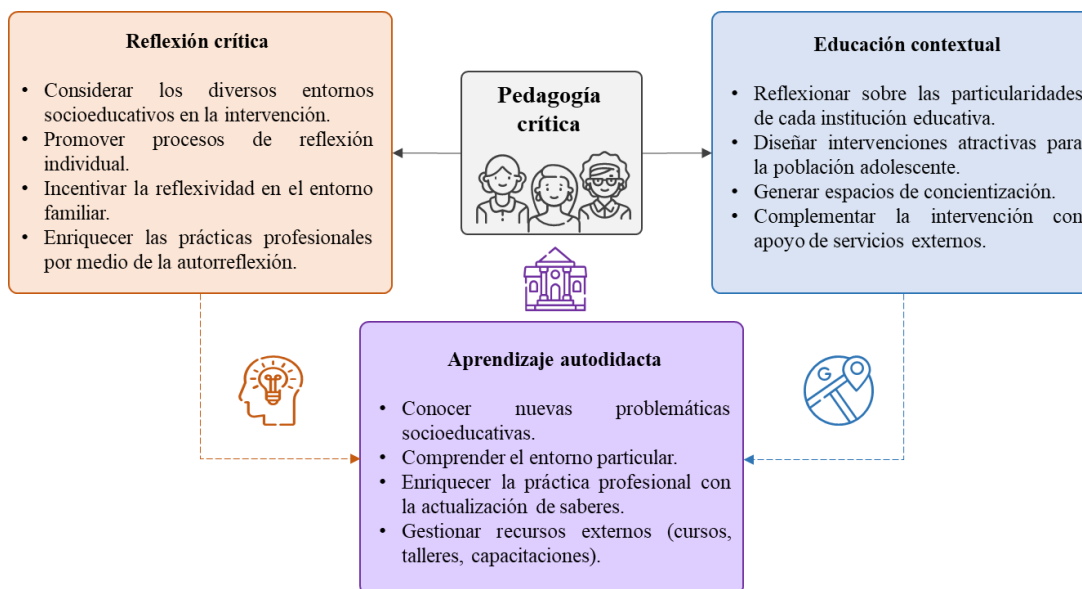
“Tanto la institución, como de nivel SEECH, siempre hay lo que son cursos. De hecho, hace poquito nos dieron un curso sobre cómo poder apoyar a las adolescentes que salen embarazadas. De igual manera ha habido otros cursos como primeros auxilios, también para tratar sobre lo que es el bullying, el acoso escolar y los protocolos que nosotros debemos de manejar y seguir para poderle dar una solución, o ayudar lo que es en este caso, tanto al alumno como al padre de familia, pero sí nos dan diversos cursos por parte de servicios educativos”. (Azucena01)

“Pues en ocasiones hay capacitaciones, pero no son muy seguido, yo creo que pudiera haber más apoyo... depende, hay unos que sí, están muy bien, pero hay otros que no. O sea, siento que sí nos falta. En ocasiones, pues hay talleres y le decía donde tomé uno donde era de prevención de embarazos, muy buen taller, pero luego después nos dieron uno de violencia contra niños, niños y adolescentes y pues no estuvo tan bien, era leer nada más. Entonces no es algo que nos dé, nos enriquezca realmente. Y regularmente son en línea, pero no son seguidos.” (Camelia01)

“Desgraciadamente no contamos con muchas oportunidades de ese tipo, son realmente muy pocas las capacitaciones que tenemos oportunidad de realizar... considero que necesitamos capacitaciones o talleres para irnos actualizando”. (Dalia01)

En la ilustración 22 se presenta un desglose de los elementos que la pedagogía crítica brinda como visor para la práctica profesional del Trabajo Social en el ámbito educativo, lo cual permite vislumbrar las acciones que desde la profesión se requieren para transformar los entornos educativos.

ILUSTRACIÓN 22.
El visor de la Pedagogía Crítica en el Trabajo Social



Fuente: Elaboración propia con datos del trabajo de campo.

4.2.2.3. Vislumbrando el sendero de prácticas transformadoras del TSE.

La práctica profesional transformadora alude a la intervención que, desde el enfoque humanista, intenta dar solución a las necesidades y problemáticas sociales, cuyas acciones se configuran en la institucionalidad y las condiciones de un contexto en constante dinamismo. La transformación que se gesta a nivel profesional y social recae:

al identificar y comprender las funciones y limitaciones con las que cuenta el o la profesional del Trabajo Social, se destaca la labor multifacética que se desarrolla a la hora de intervenir, y cómo ésta se transforma y muta frente a los diferentes contextos sociales. (Tocol y Levicoy, 2021, p. 17)

La sensibilidad a las características de los entornos es una cualidad que permite tener presente la vulnerabilidad actual en las diferentes esferas y ambientes sociales. Las trabajadoras sociales requieren habilidades y competencias para desarrollar intervenciones situadas, en correspondencia a las necesidades del estudiantado, en tanto adolescentes, y sus contextos. Tomar conciencia de su entorno, permite observar y sentir las luchas de los demás, implicándose en sus dificultades, problemáticas y necesidades, desde aquellas superficiales hasta las más profundas, teniendo en cuenta que, si bien no es una tarea fácil, puede contribuir a la transformación de las vidas a través de sus intervenciones. Acciones personales, continuas y oportunas pueden impulsar el cambio, por ejemplo, ofrecer soporte emocional a los estudiantes, hasta asuntos más profundos que implican tratar cuestiones afectivas al interior de las familias; ahí es donde la práctica profesional cobra un sentido potencialmente transformador.

“Tenemos que luchar contra sus problemas. Aquí he visto mamás que abrazan a sus hijos después de nunca abrazarlos. He visto niños que le digo, dale un abrazo a tu mamá y dice, no, no quiero, no puedo, o mamá que un día le negó el abrazo a un alumno porque ella no puede manifestar ese cariño, porque ya no sabe cómo abrazarlo. Y ver que un día lo logran, pues para mí es como un avance, o sea, tenemos que empezar por poco para cambiar esta sociedad... Siento que con cambiar una persona logramos mucho y no es cambiarlo como parte de magia, es influir en ellos, ese deseo de salir adelante, esas ganas, hacerles entender que tienen una familia que los quiere y los apoya a pesar de [todo]”. (Dalia01)

En este rubro, Carranza *et al.* (2020) menciona que la participación comunitaria tiene como protagonistas a directivos y docentes en las actividades que tienen un enfoque extraacadémico, dejando al margen al personal de Trabajo Social de la toma de decisiones y procesos colaborativos. Sin embargo, las trabajadoras sociales destacan su participación en la intervención con estudiantes y familias, como orientadoras y acompañantes en estos procesos.

La relación teoría-práctica es una acción inherente que conduce a la transformación no sólo de los entornos sino también del ejercicio profesional, particularmente cuando se trata del desarrollo integral de los estudiantes, cuyo objetivo no se puede alcanzar con una teoría desvinculada de la

práctica (Guevara, 2015). En este ámbito las trabajadoras sociales reconocen a la teoría como elemento básico que abona a su quehacer profesional al ofrecer la oportunidad de entender las dinámicas y situaciones sociales, así como contrastar y modificar sus acciones.

“En este caso... los métodos de investigación que me han ayudado bastante, muchísimo, entonces yo digo que eso es básico, no cualquiera puede realizar un trabajo, si no tiene la base teórica. Entonces sí es importante”. (Dalia02)

En el esfuerzo por responder de forma pertinente a las problemáticas específicas del estudiantado, las trabajadoras sociales recurren en momentos a la teoría, a la práctica o a la complementariedad entre éstas para la elaboración de informes, la formulación de proyectos y el diseño de acciones.

“Creo que la combinación perfecta es la cuestión teoría-práctica... Si nada más nos vamos con la teoría o nada más nos vamos con la práctica no van a salir las cosas bien, entonces creo que, en conjunto, esas partes hay que llevarlas a cabo”. (Camelia01)

“Recientemente yo decía, pues es que aquí lo teórico en qué momento lo voy a implementar, pero ya viéndolo, por ejemplo, en ocasiones casi al final de ciclo escolar, ya sea en un informe, pues ahí yo voy a poner lo teórico, de qué fue lo que yo implementé, en qué me basé, en qué me apoyé para poder yo darle resolución o poder dar una intervención oportuna... pero en el día a día, sí, a veces a lo mejor cuando se tenga la oportunidad de realizar ya sea un proyecto con los padres de familia, con los alumnos, pues ahí también apoyarme en la teoría y ya poder hacerlo práctico”. (Azucena02)

Al respecto, Arias (2022) afirma que los profesionales deben preguntarse “cómo nos vinculamos con los saberes que la misma institución genera, cómo colocarlos en el marco de esta tensión entre lo instituido y lo instituyente, cómo valorarlos en el marco del descrédito general de lo que las instituciones producen” (p. 65). De esta forma, el reto es seguir gestando prácticas desde la teoría y teoría desde la práctica.

Acerca del vínculo reflexión-acción, como un elemento clave de los procesos transformadores del Trabajo Social, Cortes y Cortes (2021) indican que las intervenciones socioeducativas son un parteaguas para “un análisis de la realidad (dentro del contexto educativo) y de la globalidad (en términos de los factores que involucran y rodean el proceso educativo), llegando así a determinar cómo para cada intervención se tiene un proceso propio” (p. 357). Esto debido a que los resultados de las acciones llevadas a cabo también se ven determinadas por la situación espaciotemporal de cada escuela. Ante esto, las trabajadoras sociales reconocen que, si ellas mismas no comprenden la dinámica social, los procesos y finalidades de sus intervenciones, la ejecución de estas no será adecuada.

“Tenemos que comprender muy bien qué es lo que estamos haciendo, porque si nosotros mismos no comprendemos lo que vamos a realizar, ya sea una dinámica o pláticas, o la

manera de intervención que vamos a aplicar, pues no lo vamos a poder dar a conocer o poder ejecutar”. (Azucena02)

La evaluación permanente de las intervenciones representa una oportunidad para analizar los resultados, identificar oportunidades de mejora, determinar recursos y medios, adaptar estrategias, diseñar nuevas acciones, realizar modificaciones, establecer alianzas, derivar aprendizajes y estudiar alternativas de intervención (de la Rosa *et al.*, 2021).

“Si hubo alguna disminución en la situación, entonces en los siguientes meses está funcionando [el proyecto], si no tengo que probar otras cosas, tengo que intervenir de otra manera”. (Camelia01)

“Pues yo creo que, en la práctica diaria se va uno dando cuenta y va modificando según las necesidades”. (Dalia02)

Aun considerando los límites de la intervención, reconocer sus resultados puede contribuir a mejorar sus logros; por ello:

Si la evaluación es importante en cualquier actividad, en el Trabajo Social resulta clave para progresar como disciplina y profesión. Sin embargo, la experiencia nos muestra que no siempre se presta la necesaria atención a la evaluación...

Podemos considerar la evaluación como:

Un ejercicio de reflexión respecto al valor de determinados elementos comprometidos en un proceso de intervención, en base a informaciones obtenidas de forma sistemática, con el propósito de contribuir a la mejora del proceso y, con ello, a la satisfacción de las necesidades de todos los implicados. (de la Rosa *et al.*, 2021, p. 92)

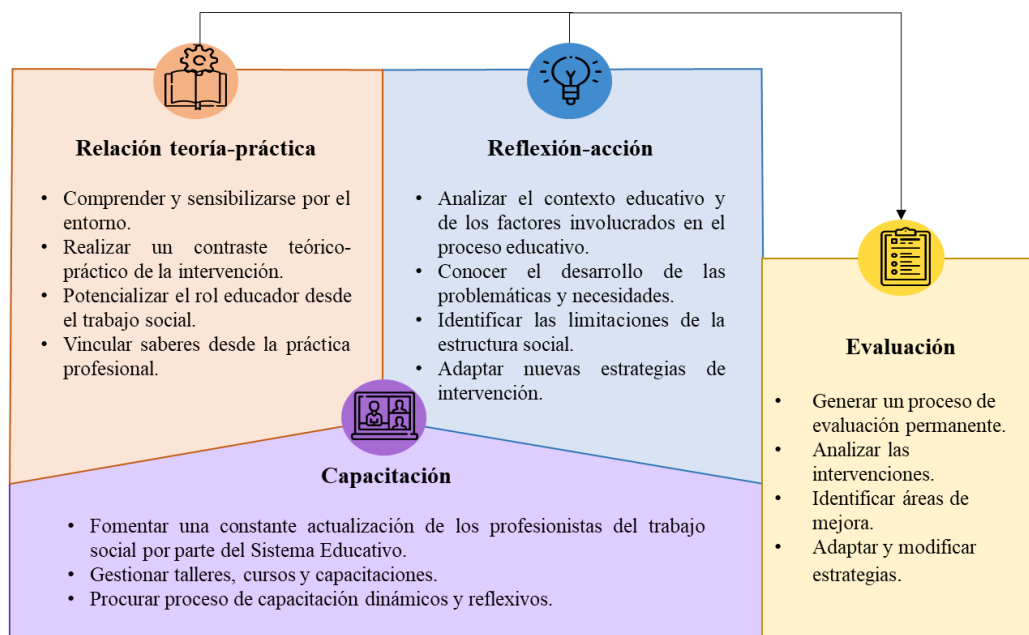
“Yo digo que es en base a la práctica, porque las necesidades son diversas, las situaciones son diversas, los medios en los que practicamos son muy diferentes, entonces se va adecuando, según las necesidades”. (Dalia02)

Ante la invisibilidad tanto de la función del Trabajo Social como de los problemas que se presentan al ayudar al estudiantado y sus familias:

la evaluación puede ser, si se hace y utiliza bien, un buen aliado para proporcionar evidencias significativas... y suficientes... para mostrar a nuestras organizaciones y a la sociedad en general, la utilidad de la labor que realizan estos profesionales. La evaluación también puede y debe servir para evidenciar las graves (por las consecuencias) e injustas (por la procedencia) situaciones que viven muchas personas y familias, que pasan desapercibidas por la mayoría. (de la Rosa *et al.*, 2021, p. 93)

En la ilustración 23 se plasman los elementos que deben ser considerados desde el Trabajo Social para llevar a cabo prácticas transformadoras en las EST, a fin de mejorar las intervenciones y con ello un beneficio a la comunidad educativa.

ILUSTRACIÓN 23.
Elementos de prácticas transformadoras en el Trabajo Social



Fuente: Elaboración propia con datos del trabajo de campo.

4.2.2.4. La ruta trazada por el TSE hacia el Desarrollo integral de los adolescentes.

En el ámbito educativo el propósito fundamental del Trabajo Social se encuentra en el desarrollo integral de los estudiantes a partir de la atención de sus problemáticas. Para lograrlo, Pastor y Grau (2019) destacan una serie de acciones como la atención de las situaciones individuales, la orientación y favorecimiento de la relación familiar derivados del maltrato y desajuste familiar y emocional.

Las trabajadoras sociales realizan de forma habitual talleres sobre temáticas diversas para la población adolescente, en algunas ocasiones, con la colaboración de instituciones externas. Entre las acciones futuras se tiene planeado implementar algunas actividades que aquejan a las EST como el tema de pandillas y drogas. Situación que cobra relevancia ya que en el estado de Chihuahua cada vez es mayor la cantidad de adolescentes de entre 14 y 15 años que desertan de la escuela secundaria para dedicarse al narcomenudeo o al crimen organizado (Ruiz y González, 2020).

Además, las trabajadoras sociales reconocen la forma en la que su función puede contribuir en el desarrollo de individuos independientes.

“Implementar más lo que son talleres para los mismos alumnos, de que ellos conozcan bien lo que es, qué les haría bien para su vida y por dónde ir. Sobre el camino que ellos pueden seguir para que de igual manera sean personas de bien... a lo mejor... un club los fines de

semana para poder atender a los alumnos, que presenten diversas problemáticas o para irlos alejando pues de lo que es ahí afuera, las pandillas, la drogadicción, todo eso”. (Azucena01)

“El éxito que tenemos con los alumnos individualmente, yo siempre les digo que lo importante es hacer muchachos sanos, seguros, capaces de salir a un mundo y poder tener las armas para defenderse. Actualmente considero que es muy difícil ser joven”. (Dalia01)

Pastor y Grau (2019) indican que, para atender las necesidades sociales y familiares de los estudiantes y las posibles situaciones de riesgo, se requiere de un actuar integral cuya labor se complemente de forma interdisciplinar. En este sentido, resulta clave el establecimiento de redes de colaboración con instancias externas para una atención integral de las necesidades de la comunidad escolar. En el marco de la NEM, avanzar hacia una “educación para la ciudadanía requiere que la matriz fundacional de las escuelas de México se base en la cooperación y en el tejido de múltiples redes solidarias... en los distintos lugares de la comunidad” (SEP, 2022, p. 24).

En la práctica, las trabajadoras sociales acuden al apoyo de diferentes entidades de carácter gubernamental, especialmente, aquellas relacionadas con el área de seguridad pública, así como con instituciones de la sociedad civil inmiscuidas en la atención de problemáticas propias de la adolescencia.

“Entonces en este caso también hay instituciones, tengo ahí una institución donde dan, médico, enfermera, dentista, todo esto y es totalmente gratis. Entonces ahí se canalizan, se les da ese apoyo para que ellos vayan”. (Camelia01)

“Pues mira, las pláticas que nos han traído por parte de ya sea de seguridad pública, fiscalía, de centros juveniles. Esos son las que se han implementado aquí”. (Azucena01)

Si bien, recurrir a instituciones de carácter punitivo puede ser una alternativa para atender las causas que provocan las problemáticas del estudiantado, usualmente útiles para brindar información primaria, resulta urgente imaginar otras rutas para que los estudiantes se sensibilicen críticamente sobre dichas temáticas, y con ello, se potencialice su desarrollo integral.

“Contribuimos tanto en la mejora de los alumnos de manera académica, conductual y también en la cuestión de los padres de familia. Y también... con los maestros”. (Camelia01)

“Traerles a los alumnos, por ejemplo, pláticas de instituciones que nos puedan ayudar en cuestión de las problemáticas que se están viviendo actualmente en la sociedad, es lo que he tratado de hacer. Abrirles más su conocimiento de esas situaciones, presentarle las opciones que hay para que ellos sean atendidos en algún problema, yo creo que lo que se contribuye”. (Dalia01)

De acuerdo con las dimensiones del IDH, los esfuerzos de las trabajadoras sociales se concentran en favorecer el tema de *vida larga y saludable*, correspondiente a las condiciones físicas o biológicas, mediante pláticas y canalizaciones al área de salud para dar seguimiento a casos de índole emocional, psicológico, sobrepeso y trastornos de alimentación. Además, realizan proyectos

de información nutrimental que las propias trabajadoras sociales realizan o con el apoyo de expertos en el tema. Dichas temáticas responden a las condiciones del contexto y a las situaciones que la población estudiantil vive, algunas de ellas resultado de la pandemia. Según la SEP (2022), Covid-19 arrojó “consecuencias en la salud física y mental... en la niñez y la juventud, por lo que para la Nueva Escuela Mexicana es un imperativo... que las escuelas de todo el país construyan relaciones para el **bienestar** y el **buen trato**” (pp. 24-25).

“Cuando alguien nos pide ayuda o nos pide apoyo; cuando a lo mejor el niño tiene sobrepeso..., por ejemplo, tengo una abuelita... ‘mi nieto tiene sobrepeso y no sabemos qué hacer’, porque tiene alguna situación emocional que no le permite comer bien. En ocasiones son hábitos, pero también en ocasiones son situaciones emocionales. También eso puede llevarlo a cabo a través de campañas..., de un proyecto. Puede venir alguien a explicarle a los niños la cuestión de qué tan saludable es ciertos alimentos y también contribuir con eso, con informar, concientizar al alumnado”. (Camelia01)

“Cuando el problema de la pandemia... precisamente por la situación que vivíamos, sucedió mucho el problema de ansiedad, depresión”. (Dalia01)

“Un caso que tuve de una estudiante que necesitaba lo que era un acompañamiento o más bien atención psicológica. Se estuvo hablando con ella, se llevó lo que fue un tratamiento, un acompañamiento por parte de Trabajo Social, se canalizó lo que es a psicología”. (Azucena01)

Además, el confinamiento implementado para minimizar el contagio generó estrés, tristeza y depresión, entre otros efectos en la salud mental de los estudiantes, propiciando:

el consumo de comida chatarra, bebidas alcohólicas y sustancias nocivas para la salud, sobreexposición a videojuegos, la televisión y redes sociales... violencia física, psicológica y verbal. El punto de quiebre... fue el aumento de 12% de la tasa de suicidios de niñas y niños en edad escolar. (SEP, 2022, p. 39)

En el ámbito escolar, en atención a la dimensión de *nivel de vida digno*, frecuentemente hay alumnos con condiciones de vulnerabilidad económica para cumplir con el uniforme escolar o cubrir los alimentos de la jornada; en este punto, el Departamento de Trabajo Social gestiona colectas y donaciones de ropa, zapatos y playeras, así como apoyos alimenticios en conjunto con la Subdirección de Gestión y la Cooperativa Escolar.

“Entonces nosotros aquí tenemos también zapatos, pantalones, playeras, que a veces nos donan. Chamarras que [donan] los mismos padres de exalumnos que ya salen... De igual manera mis compañeras y yo, hemos traído cosas para tener aquí..., también por parte en subdirección, pues ya hablan con la Cooperativa... para que vayan a la hora de recreo por su burrito, su jugo, o su soda”. (Azucena03)

“Todas esas cosas que conllevan el trabajador social es impulsar, ahora sí que, apoyar a otras personas para tener una mejor calidad de vida y, esto siempre en base a lo que es, los Derechos Humanos”. (Camelia01)

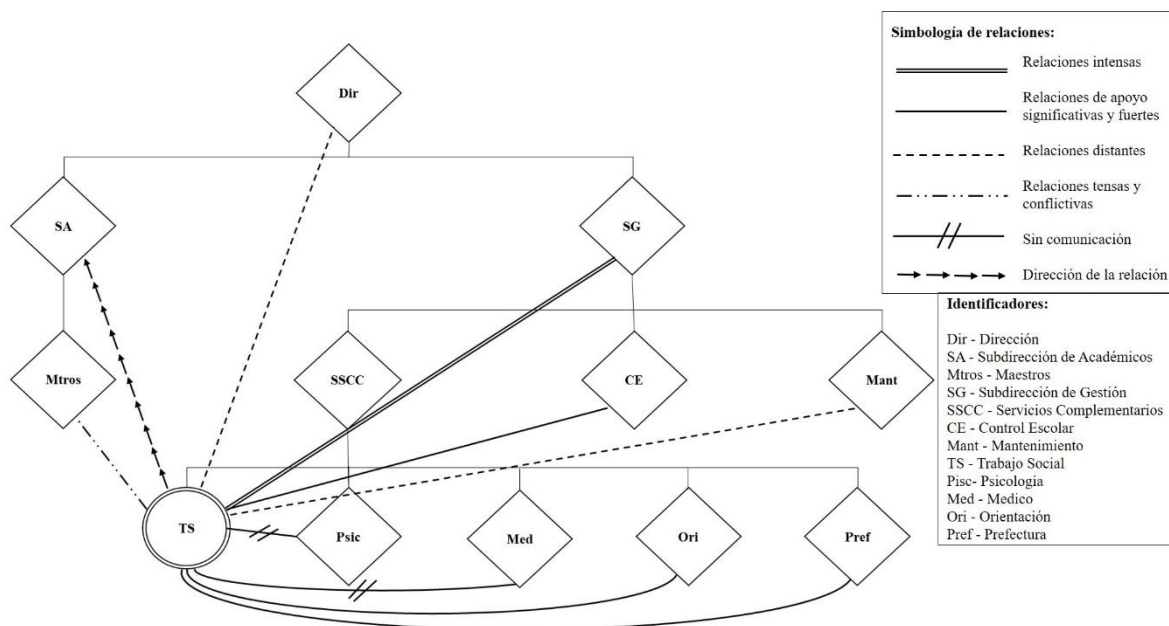
Promover el desarrollo integral de los alumnos requieren un sobreesfuerzo de las trabajadoras sociales quienes, frecuentemente, se encuentran con condiciones adversas, recursos limitados, aislamiento y sobrecarga laboral. Por ello, se recomienda generar vínculos con instituciones externas para generar intervenciones de mayor alcance. Para Pastor y Grau (2019) una “intervención conjunta y/o coordinación con los servicios existentes [permite] dar respuestas globales e integrales a las necesidades de los alumnos” (p. 22).

“Yo los canalizo para psicología, pero luego me di cuenta de que tenían otro tipo de servicios y, entre ellos, estaba la formación de un comité de alumnos”. (Camelia03)

“No tenemos como una retroalimentación, porque pues realmente, como le decía antes, en esta escuela, pues únicamente soy yo. Las oportunidades que tenemos de juntarnos las trabajadoras sociales son muy pocas, es mucho el apoyo que tengo a veces en instituciones... que vienen y comparten conmigo sus conocimientos”. (Dalia02)

A continuación, en la ilustración 24 se presenta el *Mapa de relaciones* del Departamento de Trabajo Social, en el cual atendiendo los fines del estudio se centra el análisis general de las TSE con las diversas áreas que componen a las ETS, a fin de identificar aquellas relaciones de apoyo para las trabajadoras sociales, así como aquellas que pueden reforzarse.

ILUSTRACIÓN 24.
Mapa de relaciones del Trabajo Social Escolar

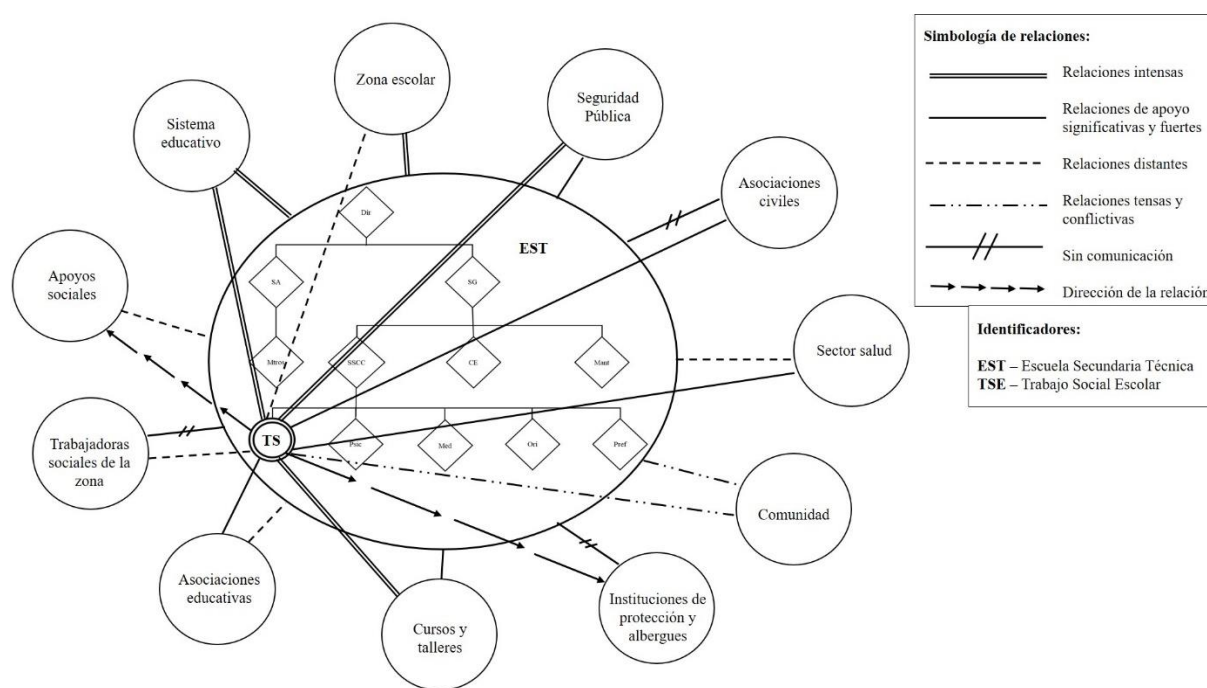


Fuente: Elaboración propia con datos de campo.

El Mapa de relaciones muestra una fuerte cercanía entre las TSE y la Subdirección de Gestión como su autoridad inmediata, así como una relación significativa entre control escolar y algunos departamentos de los servicios complementarios como orientación y prefectura, aunque psicología y médico muestran nula comunicación debido a que en las EST carecen de Trabajo Social. Por otra parte, existe relaciones que, si bien están presentes, en algunos casos la comunicación es intermitente, dificultando el trabajo en conjunto con docentes y la Subdirección Académica, particularmente, donde las TSE solo solicitan apoyo cuando los casos de desempeño escolar lo requieren.

De forma complementaria en la siguiente Ilustración 25, se presenta el *Ecomapa* a partir del análisis general de la zona escolar estudiada, donde se muestra las relaciones entre el Departamento de TSE y las EST como institución, con los elementos externos tales como instituciones, organizaciones y servicios de carácter gubernamental o de la sociedad civil.

ILUSTRACIÓN 25.
Ecomapa del Trabajo Social Escolar



Fuente: Elaboración propia con datos de campo.

El Ecomapa refleja que las trabajadoras sociales constituyen el elemento vinculante con las organizaciones gubernamentales y las organizaciones de la sociedad civil que brindan apoyo y servicio en materia de bienestar y desarrollo social. Las EST centran su principal red con instituciones de carácter gubernamental que refieren al sistema educativo y de seguridad, lo que permite analizar

aquellas áreas con las que se requiere fortalecer el trabajo colaborativo por parte de las trabajadoras sociales como son la relación entre colegas y las diversas situaciones y contextos que les atañen localmente.

4.2.3. Las violencias escolares. Sembrando el cambio

Dentro de la práctica profesional del Trabajo Social y su papel educador en las EST sobresale el tema de las violencias —que incluye diversas manifestaciones integradas en la directa, estructural y cultural/simbólica, además de considerar a los actores involucrados en la autoinfligida, interpersonal y colectiva —, como una de las problemáticas que impide el desarrollo integral de los estudiantes, debido a que la existencia de algún tipo de violencia en los espacios contextuales y educativos influye en la construcción de ambientes de convivencia armónicos y pacíficos.

4.2.3.1. La convivencia escolar como una vía recurrente para el TSE.

En términos generales, se entiende por convivencia escolar aquellos “procesos cotidianos de construcción de relaciones pacíficas y duraderas entre los miembros de la comunidad escolar, a través de prácticas pedagógicas y de gestión inclusivas, equitativas y participativas, que promuevan un manejo dialógico del conflicto” (MEJOREDU, 2021, p. 113). En el ámbito escolar, el concepto de convivencia se vincula al de disciplina; ambos, apuntan a regular los comportamientos de los estudiantes al interior de las escuelas, con el fin de limitar la manifestación de las violencias en los espacios educativos (MEJOREDU, 2021) y garantizar el “**derecho a estar bien** corporal, mental, emocional, afectiva, sentimental y espiritualmente” (SEP, 2022, p. 25).

En el análisis de la convivencia escolar, las situaciones que se manifiestan en la ruptura del tejido social se reflejan en la violencia dentro y fuera de la escuela. Ante la presencia de los dispositivos móviles y el uso cotidiano de las redes sociales emerge la violencia cibernética o *ciberbullying*, por ejemplo, la creación en *Facebook* de páginas denominadas “*Quemados*” en donde se generan conductas de acoso entre pares y otros actores educativos a través de publicaciones donde se fomenta la agresión por mensajes, llegando al confrontamiento en las aulas.

“Ahorita lo que son problemas por redes sociales, son esas las problemáticas más recurrentes..., porque después en los problemas en las redes sociales, conlleva que se están enfrentando entre ellos y se generan lo que son, a veces las peleas. Entonces, todos [personal de Servicios Complementarios] hemos caído en la conclusión de que todo surge por medio de las redes sociales”. (Azucena01)

La convivencia escolar es un asunto que se ha trabajado de forma prioritaria en el sistema educativo a través de diferentes iniciativas como el *Programa Nacional Escuela Segura (PNES)* implementado en educación básica entre el 2007 y 2013, el *Proyecto a Favor de la Convivencia*

Escolar (PACE) en 2014 o el *Programa Nacional de Convivencia Escolar (PNCE)* cuyo objetivo era favorecer la creación de ambientes de convivencia escolar sana y pacífica que permitieran mejorar el aprovechamiento escolar. De estos esfuerzos destaca la falta de continuidad entre sexenios, la ausencia de programas integrales con enfoque en los derechos humanos y la carencia de una estrategia de evaluación para valorar su impacto en las escuelas. En el norte del país, debido a la violencia en los años 2014 y 2017, se generó el *Plan de Acción para la Prevención Social de la Violencia y el Fortalecimiento de la Convivencia Escolar* como acuerdo gubernamental, el cual carece de evaluación y registro de resultados (MEJOREDU, 2021).

Ante la ausencia de líneas de acción contextualizadas para incentivar la convivencia sana y pacífica, las trabajadoras sociales ejecutan propuestas grupales en forma de proyectos, grupos focales y foros, priorizando la escucha activa y la búsqueda de procesos de concientización sobre la violencia.

“Bueno, las acciones más que nada van dirigidas a lo que son proyectos, enfocados a lo que es una convivencia sana y pacífica, se han hecho también grupos focales donde tengan voz y voto los niños, y puedan dar también su opinión. Foros donde los chicos dan su opinión respecto a este tipo de temas. Y de ahí, empezamos también a observar que niños, ya en lo individual pudieran estar pasando una situación de éstas”. (Camelia03)

Un aspecto clave en la práctica del Trabajo Social es la comunicación. En la experiencia compartida por las trabajadoras sociales la simple acción de escuchar a los estudiantes se torna un asunto de doble filo; por un lado, la falta del diálogo o la ausencia de confianza entre los involucrados puede generar discrepancias, chismes y peleas que, en ocasiones, rebasa el contexto escolar; por otro, una comunicación incluyente y comprensiva constituye una herramienta para atender las necesidades e intereses del estudiantado. Según las participantes hablar con las partes implicadas en la situación es la primera instancia de intervención a fin de buscar la resolución de conflictos a partir del diálogo; con ello, se despliega la función de mediación del Trabajo Social.

“Ahorita tenemos mucho lo que es... ‘Maestra es que me volteó a ver feo’ ‘Es que este me dijo que el otro le dijo que me quiere pegar’... entonces ahorita traen mucho chisme, y a causa de esos chismes, aquí adentro, una vez si se pelearon unos alumnos. Muchas veces ellos saben... si nos peleamos aquí, nos va a ir mal, mejor allá afuera... entonces allá afuera hasta ellos mismos se ponen de acuerdo... ‘Tu llévamelo allá afuera, allá me lo agarro’... y entonces, nosotros tratamos mucho de evitar este tipo de situaciones, darle lo que es la resolución en ese momento, a nosotros nos informan... sabe que, está pasando esto... traemos a los involucrados ya para poderle dar resolución al conflicto que ellos traigan”. (Azucena03)

De manera usual, la labor del Departamento se centra en la resolución inmediata más que a la prevención de situaciones de conflicto. Con todo, entre las estrategias de prevención destacan acciones encaminadas a incentivar la participación de los jóvenes en sus propias aulas con sus

compañeros, con la creación de comités estudiantiles orientados a la concientización del conflicto entre pares y la mediación de las trabajadoras sociales.

“Teníamos también una red con una institución, y ellos me decían ‘Sácame a tantos niños por salón’, uno o dos niños y hacíamos un comité. Esos niños eran nuestros oídos, trabajaban lo que era la mediación de conflictos en el aula, en base lo que se les iba enseñando en este taller. Y ellos eran unos actores muy importantes para nosotros, porque dentro del aula ellos nos decían que estaba pasando, si veían u observaban algún tipo de violencia entre sus compañeros, y también ellos mediaban, porque ellos... tenían su espacio en su grupo, para llevar a cabo la información que era necesaria para los jóvenes, porque más que nada los jóvenes desconocen que están incurriendo en algún tipo de violencia, entonces ellos nos ayudaban... [los estudiantes comentaban] vimos que a este muchachito le estaban ofendiendo de esta manera y no es la primera vez, entonces fungían como un comité”. (Camelia03)

A pesar de los esfuerzos por promover la convivencia sana en los entornos escolares, derivado de la cantidad de estudiantes por grado se ha optado por algunas estrategias que distan de fortalecer las relaciones entre la comunidad estudiantil, al implementar horarios escalonados tanto en el receso como a la hora de salida del turno, esto con el fin de evitar conglomeraciones y, con ello, el desencadenamiento de peleas.

“Ahorita lo que se está haciendo es que a los alumnos se le está dando salidas, por ejemplo, al receso escalonados, primero salen los de segundo, después los de tercero y ya al último los de primero. De igual manera a la hora de salida, también se les da escalonada. ¿Para qué? Para que así, los alumnos que a lo mejor vienen por ellos, por ejemplo, los de primero... sabe que aquí esta su niño, pues ya se lo puede llevar... Entonces si se estaba implementando lo que es las salidas escalonadas también y los recesos escalonados, para que no se genere lo que son los conflictos, dentro o fuera del plantel educativo”. (Azucena03)

En cuanto a la socialización que implica el tema de la convivencia escolar, las informantes reconocen que se requiere un mayor esfuerzo por realizar nuevas estrategias en los planteles donde se fomente la convivencia entre toda la comunidad educativa dentro y fuera de las aulas, con proyectos de mayor alcance como campañas culturales y deportivas.

“Pues a lo mejor [se podría implementar] campañas para eso. A lo mejor hacer eventos que los incluyan a todos, por ejemplo, actividades culturales, deportivas, informativas, de todo esto... podríamos hacer ese tipo de campañas para generar esta aceptación entre todos y concientizar”. (Dalia03: 25 de octubre del 2023)

La confianza es un elemento destacado en los espacios y ambientes generados por Trabajo Social en el abordaje de las relaciones sociales, considerando que la convivencia escolar está influida por el contexto individual de cada estudiante. Sobre ello, Font (2021) menciona que la existencia de los sujetos es sentida, pero también afectada por diversos sentimientos como el miedo y arrepentimiento que trastocan su vida. Lo cual en la intervención se refleja con la confianza que las trabajadoras sociales generan con el alumno para abordar sus problemas personales de forma

profunda, para una comprensión de las conductas agresivas, cuya confianza además se expande con miembros de la familia.

“Pues afortunadamente tengo esa confianza de los alumnos... cuando es necesario hablar a los papás, pues les digo, vamos a tener que hablar con tu papá, esto muchos de los alumnos dicen ‘No le diga porque me va a reprender’, ‘Me pegan’... les digo ten la confianza en mí, dame la oportunidad, te prometo que saliendo tu papá de aquí va a salir diferente. Soy muy optimista”. (Dalia01)

4.2.3.2. El abordaje del conflicto en la comunidad escolar por parte del TSE.

Asociado a la noción de convivencia escolar entra el conflicto, entendido desde un enfoque formativo como “una oportunidad de aprendizaje cívico y social que permite la construcción de sociedades libres de violencia” (MEJOREDU, 2021, p. 16). Desde esta perspectiva, su prevención y manejo requiere de acciones formativas donde participe toda la comunidad educativa.

El conflicto está vinculado a la diversidad cultural que se vive en Ciudad Juárez, donde las trabajadoras sociales han identificado una falta de comprensión hacia los diferentes orígenes en las propias aulas, las relaciones se ven afectadas entre maestros-alumnos y entre pares, derivado de una falta de aceptación, comprensión y respeto por los estudiantes que son originarios de otras regiones del país, cuya cultura y lenguaje son diversos. En las escuelas del país, existe evidencia de violencia racial o étnicoracial entendida como “aquella que se comete en contra de una persona o grupo de personas a causa de su origen étnico o color de piel” (MEJOREDU, 2021, p. 26).

Para Peralta (2018) el conflicto generado por la diversidad ofrece la posibilidad de crear otros códigos socioculturales, donde se generen acciones a partir de la reflexión y transformación como parte del aprendizaje de la comunidad educativa. Sobre esto, las trabajadoras sociales señalan que ha sido difícil incidir de forma directa en la aceptación de la diferencia e inclusión social.

“Aquí cómo sabemos Ciudad Juárez es una ciudad donde somos de muchísimas partes, viene gente de todo el país. Entonces sí, son costumbres muy diferentes. Como en una ocasión, hubo un malentendido con un chico que le dijo algo al profesor y él lo tomó a mal, pero el chico venía creo que de Acapulco, no me acuerdo cuál fue la palabra, y el profesor estaba súper enojado porque era una ofensa, pero el niño así hablaba y es difícil porque a veces traen las creencias muy arraigadas... incluso en la escuela anterior en la que yo trabajaba, teníamos grupos indígenas y es difícil, no se trata de hacerlos entender a fuerza, no se trata de imponer, más bien que ellos vayan entendiendo [las diferencias]. Al final, pues la fuerza de la convivencia diaria y todo, pues van cambiando esos pensamientos, pero realmente es muy poco”. (Dalia03)

“La cuestión de la cultura también... culturalmente en ocasiones nos llegan niños de otros lugares, pues ahí también no somos, en ocasiones, no comprendemos esta parte de la inclusión”. (Camelia03)

En respuesta, la NEM asume como dos de sus principales ejes articuladores la inclusión y la interculturalidad crítica. De inicio reconoce que en la escuela habitan NNAJ con condiciones diversas y culturas diferentes a partir de las cuales definen formas originales de vivir. Como parte de las diferencias que cada contexto escolar conlleva, la heterogeneidad en el alumnado es un caso recurrente en la intervención. Sobre ello, las participantes externan que el respeto a la diferencia comienza mostrándolo ellas mismas a la comunidad educativa. Además, mencionan que la diversidad del alumnado ha implicado una mayor repercusión para el Departamento, ya que los estudiantes con alguna discapacidad o trastorno requieren apoyos adicionales, situación que se agrava ante la ausencia de las USAER, lo que implica un reto mayor en la atención a los alumnos. En esta línea, la acción de las trabajadoras sociales se limita a la comunicación con los maestros al informar la situación para solicitar su comprensión en el aula, en especial, porque “los estudiantes con condiciones de vulnerabilidad (discapacidad, bajo nivel socioeconómico) pueden estar en mayor riesgo de sufrir violencia” (MEJOREDU, 2021, p. 59).

“Se nos presenta un problema muy grande con los niños con incidencias educativas especiales... ellos tienen el derecho de acudir a estas escuelas, pero no todos esos niños tienen la atención necesaria, entonces los maestros se enfrentan a un reto bien grande con ellos, porque hay grupos donde tenemos hasta seis niños con necesidades especiales que van desde TDAH [Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad] hasta autismo, asperger, de todo tipo de problemas... Tenemos el servicio de USAER, pero no en todas las escuelas contamos con él, entonces, ese es un reto muy grande para nosotros... En Trabajo Social lo manejamos dándoles, por ejemplo, a los profesores una lista para que ellos tomen en cuenta que el niño tiene necesidades educativas especiales y para que ellos tomen un poquito de consideración con ellos y les den un poquito más de tiempo, por ejemplo, para sus trabajos, que lo sienten enfrente, pero es lo que podemos hacer”. (Dalia01)

“Sí, creo que desde Trabajo Social tenemos que iniciar, con ser nosotros respetuosos hacia ellos [estudiantes], y más que nada reconocer esta diversidad entre nuestros alumnos y entre nuestros padres de familia”. (Camelia03)

Ante el conflicto y la diversidad cobran importancia los Derechos Humanos como elemento base en las intervenciones con los estudiantes. Sobre ello, MEJOREDU (2021) resalta la necesidad de integrar en las acciones componentes tales como el “enfoque de derechos humanos y perspectiva de género para la prevención, detección y actuación oportuna en casos de maltrato, acoso y violencia escolar en la escuela, así como el registro de las incidencias que se presenten en [ella]” (p. 37). Al respecto, las informantes mencionan que una tarea diaria es la educación en los derechos humanos para que cada actor educativo los identifique como una base para trabajar la convivencia social, la expresión de las emociones, la comunicación asertiva y el respeto entre individuos.

“Que él [alumno] sepa cuáles son sus derechos, los maestros también, y los padres de familia, o sea, aquí tenemos todos que conocer cuáles son los derechos de los niños. Fomentar la inclusión, tener foros en donde el alumno participe referente a sus opiniones,

escuchar a todos, eso es bien importante. Y pues ahora sí, que la educación en la cuestión de emociones y pues a través de actividades donde se les pueda enseñar a ellos, una comunicación asertiva, siempre estar en esta constante comunicación asertiva de ellos hacia los demás. Entonces sí creo que por ahí irían enfocadas nuestras actividades”. (Camelia03)

“Uno tiene que estar muy actualizada también, por ejemplo, en las leyes de los adolescentes, en los derechos de los adolescentes. Entonces eso pues investigándolo es como uno sale adelante”. (Dalia02)

La importancia de resaltar los derechos humanos de los adolescentes desde el Trabajo Social deriva de la estigmatización de amenaza social que se ha generado sobre la población adolescente lo que repercute en que “sus derechos fundamentales llegan a trastocarse o bien son criminalizados por su origen o por pertenecer a sectores vulnerados, con énfasis en los varones” (Yukiko *et al.*, 2023, p. 4). Esto evidencia la necesidad de generar y fortalecer programas socioeducativos con enfoque en los derechos y en la particularidad de los contextos que desencadenan vulnerabilidad en los estudiantes.

4.2.3.3. La intersección entre la violencia directa en los adolescentes y el TSE.

Uno de los principales retos para el personal de Trabajo Social refiere a la violencia directa. Trucco y Inostroza (2017) distinguen entre violencia directa *interpersonal*, que se presenta entre docentes contra estudiantes o viceversa, y violencia directa *colectiva* manifiesta en entornos escolares o comunitarios entre estudiantes hacia sus pares o adultos, o entre agrupaciones hacia individuos, como el acoso escolar.

Los actos y conductas violentas que se generan en las aulas tienen una repercusión académica en los estudiantes que la sufren. Sobre ello, las trabajadoras sociales mencionan un contraste en las notas de los estudiantes con buenas calificaciones conllevando una disminución en las mismas, así como una afectación emocional reflejada en mayor introversión en aquellos que enfrentan bullying o actos violentos como burlas referentes a su situación personal. Dicha violencia se potenció después de la pandemia por Covid-19 cuyo regreso presencial implicó una ruptura en las relaciones sociales y las consecuentes peleas dentro y fuera de las escuelas. Esto a su vez, influenciado por un contexto violento en casa con réplica de comportamientos en las aulas.

“Si, definitivamente esto genera que, sobre todo, en los chicos focalizados haya un cambio total. Tuve un niño que era de dieces y de repente me empieza a bajar y bajar, entonces empieza a ser más introvertido, y se pregunta uno, qué está pasando, y ya cuando vemos la situación... Yo llego aquí en enero, el niño traía una situación de violencia emocional, inició como una violencia emocional desde inicio de ciclo, pues se generó un bullying de tres compañeritos hacia él, se burlaban por su situación económica, familiar y se burlaban de su cuerpo, el niño tartamudeaba y se burlaban de ello. Entonces fue tanto tiempo que el niño estuvo soportando eso, que se empezó a manifestar académicamente, pero también con la relación con lo demás compañeros”. (Camelia03)

“Se ven los efectos de la violencia hasta en el mismo comportamiento de los alumnos, aquí no tenemos tantos pleitos como otras escuelas. Sin embargo, el ciclo pasado después de la pandemia, los muchachos venían más agresivos, y se nos empezaron a dar los problemas de pleitos afuera de la escuela. Así de que todos los días, cosa que es rara, que aquí no pasaba. Lo que se hizo fue, que se estuvo haciendo junta con todos los padres de familia de cada uno de los grupos, para hablar sobre esa situación y explicarles, pues más o menos concientizarlos un poco de que después de la pandemia todo cambió y que tenían ellas que retomar. ¡Pues se trata de hacer conciencia en todo! Entonces sí nos dio el resultado, y ya no se han peleado, pero sí muchos de nuestros niños viven abusos, viven violencia”. (Dalia03)

El bullying, entendido como una conducta sistemática o reiterada entre iguales, en la que participan uno o varios agresores con la intención de causar dolor a un estudiante, constituye una manifestación de la violencia escolar que es recurrente en el discurso de las participantes, pero “no toda la violencia entre estudiantes se considera acoso escolar. La violencia entre pares puede tener muchas manifestaciones, y no todas se caracterizan por el ejercicio de violencia reiterada entre estudiantes de poder desigual” (MEJORED, 2021, p. 113).

En el contexto local, las peleas entre estudiantes son conductas repetidas con consecuencias diversas, sin considerar sexo ni grado escolar. Por ejemplo, en febrero de 2023:

Dos niñas de primer grado de secundaria fueron las que se pelearon esta mañana en la escuela Técnica 60, en un encuentro que fue grabado en video por espectadores y difundido en redes sociales... [Las] dos alumnas... se dieron cita en la explanada del plantel durante el receso de media jornada. Según se observa en el video..., se paran una frente a la otra para luego propinarse una cachetada entre ellas y empezar una pelea que terminó con una en el suelo con la otra encima, quien parece haberle azotado la cabeza contra la losa de cemento. La información extraoficial indica que un profesor se acercó a dispersar a los estudiantes, tanto a las que se agredieron como a quienes observaban el hecho sin intervenir, desde un cerco de espectadores. (El Diario de Juárez, 2023, párr. 1)

El seguimiento es un proceso importante en las incidencias y sus implicados. Para Aveiga y Cedeño (2018) mencionan que el monitoreo en jóvenes infractores es necesario para evitar la deserción escolar y, con ello, estos contribuyan en su propia calidad y calidez de vida. Las trabajadoras sociales siguen protocolos institucionales, investigan la situación, fomentan la concientización sobre conductas violentas entre los implicados, esto bajo un proceso de prudencia y discreción sin afectar a las partes, canalizan a instituciones especializadas y, de ser necesario, gestionan el traslado de escuela.

“Sí el bullying se está dando, se hace la investigación, se habla con los alumnos, se les da la oportunidad hablando con ellos [para] hacerles conciencia de este problema, se les da la oportunidad de que no lo vuelvan a hacer en forma verbal. Ya si inciden otra vez, entonces se habla con el padre de familia, se le pide que nos apoye. Si vuelven y continúan, se les exige una atención especializada con algún centro y que traigan el comprobante. Si la situación sigue, pues incluso se da el traslado de escuela”. (Dalia03)

“Desde Trabajo Social, bueno, ahí si es bien importante hablar otra vez de protocolos. ¿Cómo lo enfrentamos? a través de un protocolo, cuando surge una violencia, pues sí tenemos que dar parte a lo que son nuestras autoridades inmediatas, pero también darles parte a los padres de familia. Aquí más que nada tenemos que actuar con prudencia, no podemos evidenciar ni a la víctima ni al agresor, no es esa la función de nosotros. Posteriormente tenemos que tratar de explicarle la situación al padre de familia y, por último, pues si se canalizan a instituciones, entonces de esa manera lo enfrentamos ya si vemos que es un caso un poquito más delicado que requiere una atención externa, se canalizan para apoyo psicológico tanto de la víctima como del agresor”. (Camelia03)

A pesar de los esfuerzos de las trabajadoras sociales para atender las violencias que afectan la vida de los estudiantes, con frecuencia, se recurre a acciones igualmente violentas, como el traslado de escuela, generando “una dinámica de desigualdad que difícilmente vamos a romper desde un discurso también desigual y jerárquico, como el que supone la *igualdad de oportunidades*, puesto que la educación no es una oportunidad, sino un derecho” (Peña, 2023, p. 15). Esto, además se ve reflejado en las instituciones externas a las escuelas, con quienes se busca dar atención integral y cuyo seguimiento carece de resultados en beneficio del estudiantado.

“Pero hablando de otras instituciones, o sea, nos hace mucha falta el seguimiento a ciertos casos. ¿Por qué? Porque yo denuncio, por ejemplo, un niño que está siendo violentado en su casa y, en ocasiones, no se les da el seguimiento adecuado de parte de una institución externa”. (Camelia03)

4.2.3.4. La confluencia entre la violencia estructural y el TSE en las EST.

La violencia estructural que, se puede entender como “aquella que abarca toda la vida social e influye o es origen de otros factores que tienen influencia en el desarrollo de la violencia, permea a toda la sociedad y tiene impacto tanto en las instituciones como en los sujetos” (MEJOREDU, 2021, p. 116). Esto en consecuencia genera pobreza, discriminación, marginación entre otras problemáticas en la población. Estas implicaciones económicas y políticas dentro de la violencia estructural y sus instituciones conllevan en los estudiantes situaciones familiares complejas que derivan en deserción escolar. Para Aveiga y Cedeño (2018) “los factores familiares (hacinamiento, violencia, disfuncionalidad, presencia de alcohol, drogas, otros), económicos (desempleo, deficiente manejo de los ingresos, otros) y sociales (pandillas juveniles, alcohol, drogas, delincuencia, otros) incidieron para que un porcentaje mínimo de adolescentes infractores desertaron de sus estudios” (p. 243).

Las trabajadoras sociales mencionan con preocupación las complejas situaciones familiares de los estudiantes que van desde problemas económicos hasta violencia intrafamiliar. Ante esto, la principal acción es la canalización a las instituciones gubernamentales para dar atención a las problemáticas del estudiantado. Está acción se complica ante la violencia ejercida en las instituciones

a donde se canaliza, cuyo seguimiento de casos es deficiente o nulo, lo cual da lugar a la violencia estructural que se vive en la comunidad de forma cotidiana.

“En el entorno familiar de los alumnos, uno hace todo lo que se puede, pero si la mamá o el papá no ponen de su parte, no podemos llegar más allá. Tenemos problemáticas muy fuertes, a veces con los alumnos y las alumnas que al final de cuentas lo único que nos queda es canalizar. Tenemos el Programa Nacional de Convivencia Escolar que nos apoya con ese tipo de problemas fuertes que tenemos como violaciones, acosos, niños maltratados por la mamá, todas esas... Entonces lo que hacemos es reportarlos y ya ellos le dan el seguimiento. A veces sí se siente uno muy frustrado porque realmente no hay una institución que nos llegue a término, simplemente a veces los alumnos se canalizan, se vinculan para allá... y nosotros ya no volvemos a tener información o muchas de las veces hasta los papás, mejor deciden llevárselos. Si denunciamos, por ejemplo, al DIF, pero no siempre tenemos buenos resultados... En primer lugar, no tenemos el apoyo necesario y las instituciones de nuestro país, desgraciadamente de nuestro Juárez, están muy saturadas”. (Dalia01)

“Entonces el hecho de que, por ejemplo, un niño no venga a la escuela y tenga muchas faltas, o sea, estamos ahí violentando su derecho a la educación desde casa, y vamos a suponer, yo doy parte a las autoridades, pero las autoridades no proceden, entonces también nos falta ese seguimiento”. (Camelia03)

La opresión que genera la violencia estructural en las intervenciones del Trabajo Social es un impedimento para que las necesidades humanas sean atendidas en la comunidad educativa y, por tanto, que se genere una transformación encaminada al desarrollo integral de los estudiantes. Este tipo de violencia no solo se genera desde el exterior de las EST, también se presenta al interior traducida en incomprensión de los intereses del estudiantado por parte de las figuras educativas como maestros y servicios complementarios, generando una tensión entre atender las problemáticas del estudiantado por parte del DTS y la acción limitada de maestros a reportar la deficiencia académica de los alumnos sin conocer la situación personal que la causa.

“Aquel niño que a lo mejor no tiene los recursos suficientes para estudiar. En ocasiones hasta como docentes actuamos poco empáticos porque a lo mejor el niño no trajo el material que yo le encargué y lo saco, y le mando hablar a la mamá, o soy cuadrado y sabe qué, cómo va a trabajar sin material... sin saber que hay una situación atrás, entonces estamos actuando injustamente con ese niño. Porque él está en desigualdad referente a los demás, ese un ejemplo... en la escuela tratamos de que todos sean iguales, pero a veces fallamos, pero en casa también en ocasiones al niño no se le atiende los problemas de salud, ya sea salud emocional, salud física, entonces estamos hablando también de una desigualdad, de una injusticia”. (Camelia03)

La falta de atención inter y transdisciplinar del bienestar de los estudiantes impide que el Trabajo Social incida en la emancipación de los sujetos, debido a que la intervención carente de seguimiento y de una valoración desde los Derechos Humanos, complica la acción y objetivos transformadores de la profesión en los entornos escolares. A pesar de ello, las trabajadoras sociales, consideradas como responsables de la atención primaria en dichas problemáticas, se mantienen

abiertas y motivadas a escuchar activamente cada caso y a través del diálogo y asesoramiento incidir en las vidas de los estudiantes.

“Bueno, lamentablemente si se viven experiencias difíciles como niñas abusadas, maltratadas, que vienen golpeadas... En esos casos, se da aviso a las autoridades y se canaliza a ellos la situación. Eso afecta mucho su vida, son niños tristes... esos niños se detectan fácilmente porque son niños muy apagaditos. Cuando empiezas a hablar con ellos empiezas a darte cuenta de la situación que viven... Se interviene de alguna forma canalizándolos a las instituciones, primero hablando con los padres de familia”. (Dalia03)

Según la Secretaría de Educación y Deporte (SEyD), los hechos de abuso sexual, acoso escolar y maltrato contra NNA constituyen los tres tipos de violencia con mayor recurrencia y gravedad en las escuelas de educación básica en el Estado (SEyD, 2022). Sobre estas realidades entra en juego el propio bienestar profesional de las trabajadoras sociales. Para dividir su vida personal de lo profesional, particularmente, la carga emocional y mental que implica tratar con casos complejos que producen preocupación, empatía, inclusive, frustración, optan por diversas actividades como asistir a terapia, realizar meditación o alguna actividad física.

“Tenemos que llevar a cabo una actividad que nos apoye, por ejemplo, ir a terapia o en su defecto meditación. A mí me gusta la meditación de hecho porque me relajo. Este ejercicio, le ayuda a sacar todos los casos porque somos humanos y por más que sepamos, ya con el tiempo separar las cosas, llega un momento en que si ya traemos tanto en el contenedor que necesitamos sacarlo de una u otra manera”. (Camelia01)

“Cómo le decía antes, al principio de mi labor sentía que eso me afectaba porque llegaba [a casa] y me quedaba pensando todo el día y toda la noche. ¿Qué puedo hacer, qué puedo hacer? Con el paso del tiempo va uno entendiendo, que uno hace lo más que puede, actualmente siento que ya no me afectan tanto, pero hace aproximadamente dos años, cuando el problema de la pandemia, [tenía] el cuadro de ansiedad muy grande; me decía a mí la psicóloga en ese tiempo, es que tu trabajo es como el mío, tú estás escuchando problemas, entonces realmente es muy poco lo que podemos hacer y realmente sí. Entonces entendí que hago lo mejor que puedo... y lo demás pues lo dejo en manos de quién pueda”. (Dalia01)

“Tienes que enfocarte, o sea, es una problemática que a lo mejor sí te llega, porque bueno, en mi caso porque también soy madre. Por ejemplo, cuando inicié, yo a mi niña yo la tenía aquí en la secundaria, así como que oye esto está pasando o le puede estar pasando a mi hija, si es mucho esa contratransferencia con los padres de familia”. (Azucena02)

4.2.3.5. El cruce entre la violencia cultural en la comunidad educativa y el TSE.

La violencia cultural es entendida como “aquellos aspectos de la cultura, la esfera simbólica de nuestra existencia... que puede ser utilizada para justificar o legitimar la violencia directa o la violencia estructural” (Galtung, 2016, p. 149). Por tanto, es la cultura la que “predica, enseña, advierte, incita, y hasta embota nuestras mentes para hacernos ver la explotación y/o la represión

como algo normal y natural, o posibilita la alienación para vivir aparentando que no se sienten sus consecuencias” (p. 155).

Las violencias reflejadas en el entorno escolar que van desde una estructura que impide la satisfacción de las necesidades hasta los actos violentos que día a día son parte de la vida de los adolescentes en entornos de mayor conflicto como Ciudad Juárez, se ve reflejada y reforzada en su sistema social, donde la cultura y sociedad han coexistido con períodos no cesantes de violencia. Se trata de violencia contextual entendida como las “manifestaciones de violencia que se dan fuera del ámbito escolar, pero que la escuela, como institución, resiente y pueden incidir en ella” (MEJORED, 2021, p. 116). Ante esto, las trabajadoras sociales enfrentan la problemática de violencia que se vive desde el contexto cercano a las escuelas, como pandillas y barrios conformados por jóvenes infractores del sector, lo cual influye en los estudiantes para formar parte de estos grupos. De esto, sobresalen los alumnos que forman parte de alguna de estas pandillas y actúan de forma intimidante con sus compañeros, amenazando hasta con el uso de armas.

“Muchas veces nos dijeron que traían navajas y hasta pistola... se dio parte a las autoridades, se puso una denuncia en fiscalía, porque ya era mucho el temor que estaban causando hacia los alumnos... de que ‘si salgo ahorita, pues me va a agarrar y me va a golpear, y no sé si trae armas o navajas, no sé qué es lo que me pueda pasar’... En ese caso si vemos mucho, por ejemplo, más en este sector, que anteriormente se conocía que eran por los barrios y por las pandillas. Yo digo que ahí siguen unos persistiendo... y dicen ‘yo voy a seguir defendiendo a la pandilla’... que, principalmente, si es una problemática lo que es para aquí para la escuela y para la misma comunidad”. (Azucena03)

También, la violencia cultural se vive al interior de las aulas. Cotarelo (2016) menciona que el barrio tiene un papel importante en la socialización y reproducción de la violencia debido a que ésta “invade los contenidos de los videojuegos y otras actividades relacionadas con las redes sociales y los avances tecnológicos en el uso de los móviles” (p. 61). En la actualidad derivado del uso excesivo de las redes sociales se han naturalizado estereotipos de belleza y éxito que inciden en la percepción de los adolescentes sobre la vida. Por ello, las profesionistas mencionan que la influencia del internet a generado en los estudiantes diversidad de problemáticas que van desde ciberbullying hasta implicaciones sociales y psicoemocionales como la baja autoestima, derivados de la presión social que la publicidad y marketing ejercen en la juventud. A su vez, esto traspasa las pantallas, al generar conflictos dentro de los salones de clases, para ello, en su labor se continúa trabajando para concientizar a los actores educativos sobre estos factores.

“Les digo a los padres de familia [que] es mucho más difícil con esto de las redes sociales, la publicidad, de todo esto que va generando cada vez más necesidades y los alumnos se van perdiendo en eso. Entonces siento que Trabajo Social contribuye diariamente en la formación de ciudadanos sanos, fuertes a lo mejor emocionalmente”. (Dalia01)

“La violencia más recurrente... podría decir que es la violencia emocional... ¿Cómo se manifiesta? Insultos, sobajar, de una u otra manera hacer menos al compañero... También empiezan a ejercer esa violencia emocional los padres a los niños; yo les decía en una reunión a los papas, si usted a un niño le dice que es muy inteligente, que es un buen niño, él se la va a creer, pero si usted le dice que es un tonto, que es un burro, él también se lo va a creer, entonces ahí estamos ejerciendo esa violencia emocional, de decir, no sirves para nada, o sea toda esta situación que genere en el niño inseguridades y baja autoestima. He podido ver esa violencia emocional con maestros, padres y entre alumnos”. (Camelia03)

La violencia emocional o psicológica es un tipo de maltrato en forma de reproches, insultos, amenazas y actitudes hostiles como desvalorización e indiferencia que, en el ámbito escolar, produce en el estudiantado desmotivación, baja autoestima y rezago escolar con efectos a lo largo de la vida. Frecuentemente, es el profesorado quien ataca la dignidad de los estudiantes ante el miedo de perder la autoridad sobre la clase y la ausencia de recursos para el manejo del grupo en la conducción del proceso educativo (Lucas-Zambrano *et al.*, 2020; MEJOREDU, 2021; SEyD, 2022).

“La violencia emocional... a veces se da hasta en maestros con niños”. (Camelia03)

En cuanto al sistema político y económico, la violencia afecta la forma en la que los individuos ejercen sus derechos fundamentales, así como en la forma de intervenir por parte de las trabajadoras sociales. Se alude así a la violencia institucional, entendida como:

Daños, directos o indirectos, y omisiones causadas por autoridades estatales de todos los niveles, como no aprobar o revisar disposiciones legislativas que favorezcan a NNA; no aplicar adecuadamente las leyes y reglamentos; o no contar con suficientes recursos y capacidades materiales, técnicas y humanas para detectar, prevenir y combatir la violencia contra NNA. (MEJOREDU, 2021, p. 23)

Las trabajadoras sociales observan un respaldo legal limitado respecto a la obligación de los padres para garantizar el derecho a la educación de sus hijos. En el contexto escolar, es común identificar a estudiantes en situación de riesgo ya sea por descuido o negligencia de las personas responsables de su cuidado o por realizar actividades laborales ante su condición económica que se traducen en absentismo, rezago académico o abandono escolar. Lo anterior, se redimensiona al considerar que, según la *Encuesta Nacional de Adolescentes en el Sistema de Justicia Penal (ENASJUP)*, realizada en el 2022, “de la población de adolescentes en el SIJPA [Sistema Integral de Justicia Penal para Adolescentes]... 72.5 % trabajaba o realizaba alguna actividad para generar ingresos”; además, “33.8 % abandonó su hogar al menos una vez... [y] 9.2 % señaló que el motivo fue la violencia entre los adultos con los que vivía” (Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI], 2023, pp. 11 y 39).

“Nos atan las manos, pero también la ley, a lo mejor no se aplica para los papás que no traen a los niños, por ejemplo. Por más que digan, no es que en la escuela lo puede escalar, usted lo escala y muchas veces no pasa nada, o sea, la ley debería de ser pareja también con

los papás... pero si tú como papá lo mandas sin comer todos los días, el niño descuidado, el niño no viene a la escuela, viene cuando quiere porque tiene que cuidar a otros hermanos, cosas así... creo que también el Gobierno debería estar pendiente de esos casos". (Camelia02)

"Pero al tratar de platicar con él [estudiante], yo siento que el problema está más bien en las familias, en el hogar". (Dalia03)

"Una característica que tenemos en esta escuela es que hay muchos niños que trabajan, o sea, saliendo de aquí en la mañana se van a trabajar" (Camelia02)

De acuerdo con el *Protocolo único para la prevención, detección y actuación en casos de violencia contra niñas, niños y adolescentes en las escuelas de educación básica del estado de Chihuahua*, elaborado para "evitar, detener y disminuir el daño de los casos de *abuso sexual, acoso escolar y maltrato* [énfasis agregado] contra niñas, niños y adolescentes" (SEyD, 2022, p. 13), la desatención y trato negligente de los padres priva a los estudiantes de su *derecho a vivir en familia*, en tanto, NNA "tienen derecho a convivir con su madre y padre, así como con las familias de aquéllos... en un ambiente libre de violencia" (p. 25); además, el hecho de que los adolescentes asuman como propia la obligación de atender sus necesidades económicas, refiere a un tipo de maltrato en forma de trabajo infantil consistente en:

cualquier forma de realización continua de trabajos no adecuados para el óptimo desarrollo de NNA que deberían ser realizados por adultos, con el fin de obtener un beneficio económico, y que interfiere en la escolarización del NNA y afecta a su normal desarrollo y crecimiento. (pp. 40-41)

Acorde al protocolo, el proceso de atención se desarrolla en tres momentos: prevención, detección y actuación. Durante la prevención es responsabilidad de las trabajadoras sociales, así como del personal administrativo y de apoyo a la educación:

Reportar al director(a) cualquier situación de riesgo para niñas, niños y adolescentes que se observe en las áreas de servicio, patios e instalaciones del plantel. En aquellos casos que por ausencia, comisión u omisión del director(a), escalamos a la siguiente autoridad educativa. (SEyD, 2022, p. 50)

Sobre este aspecto se deriva una tensión en la intervención de las trabajadoras sociales ante la responsabilidad de denunciar cualquier acto violento, la incapacidad de las instancias para resolverlos y el temor ante situaciones de riesgo para ellas y sus familias. A nivel institucional, la mayoría de ellas realiza las denuncias correspondientes según la situación que implique el caso, pero ante esta acción, las profesionistas han recibido poca respuesta por parte de las entidades gubernamentales, cuyos casos quedan inconclusos. Aunque el mayor desafío es con los agresores, quienes responden a la denuncia con amenazas hacia la integridad de las trabajadoras sociales.

"Definitivamente los retos tienen que ver, por un lado, con las cuestiones de las limitaciones legales... La escuela tiene que poner la denuncia... me han tocado por lo menos una o dos

denuncias y no han procedido. Lo único que pasó, en una denuncia que hicimos, fue una amenaza de muerte hacia nosotros, hacia mí directamente, entonces, ese tipo de cosas son difíciles, si creo que ese es uno de los factores que nos limita” (Camelia02)

4.2.3.6. El andar del TSE hacia la justicia social en el contexto juarense.

La manifestación de cualquier tipo de violencia en las escuelas aleja a la comunidad educativa de la justicia social. La pertinencia de la intervención desde el TSE en las mismas recae en la complejidad de los propios contextos donde la violencia escolar se presenta; debido a que, como señalan Soto y Trucco (2015), puede ser comprendida como un fenómeno multidimensional con diversos ámbitos, espacios, formas y consecuencias, especialmente:

en Latinoamérica, [donde] un alto porcentaje de estudiantes ha sido víctima de violencia física o verbal en sus escuelas, tanto por parte de profesores como de sus pares. Existen entornos escolares con altos niveles de inseguridad donde se observa la presencia de drogas y violencia armada. (MEJOREDU, 2021, p. 51)

Como punto de partida, la justicia social “se refiere a las nociones fundamentales de igualdad de oportunidades y de derechos humanos” (Montané, 2015, p. 93). Ahora bien, la inclusión de los derechos humanos en la acción socioeducativa “ha posibilitado la definición de un umbral mínimo para procurar justicia en educación. Su principal mérito es que ha contribuido a brindar el sustento legal para que diversos actores educativos asuman compromisos tendientes a ampliar las oportunidades educativas” (Mendoza, 2022, p. 843). Esto permite vislumbrar la necesidad de generar transformación social a partir de acciones que se siembren desde el interior de los entornos escolares.

Ante esto, las trabajadoras sociales recurren al diálogo como su principal herramienta para abordar los temas sobre justicia social. De forma grupal, tienen pláticas con los estudiantes sobre derechos humanos e igualdad, en las cuales destacan obtener mayor concientización. Además, esta acción la acompañan de dinámicas y actividades de reflexión entre pares.

“Pues yo creo que la mejor forma para mí es con los alumnos, desde las aulas, hablarles de lo importante que es la justicia, la igualdad... siempre se les habla de eso, de la aceptación del compañero, de la amiga. De hacerles ver que hay muchas formas, todos somos diferentes, yo creo que es la mejor forma con ellos. A veces con los padres de familia sí se les habla de eso, sí se les pide que en su casa cambien esa forma de pensar y que tienen que ser más justos, tienen que ser más empáticos, más igualitarios.... Cada vez que tengo oportunidad les hablo, y aunque ese sea un dicho muy común, ponte en los zapatos de los demás, yo creo que sí es una forma fácil que ellos entiendan, tú ponte en el lugar de él y piensa cómo sería... Y también a los papás hablarles de esto, hacer conciencia en los papás, de que todos somos diferentes y que tienen que enseñar a sus hijos, que hay diversidad y que tenemos que tratarnos, que todos tenemos los mismos derechos y todos somos iguales”. (Dalia03)

En el camino hacia la transformación, la perspectiva del Trabajo Social Crítico señala que es “posible construir pensamientos críticos, situados y de resistencias” (Peralta, 2020, p. 138). Ante esto,

las trabajadoras sociales resaltan la importancia de la construcción de espacios de formación en el que también participen maestros y familias. Al respecto, la SEyD (2022) coincide en la necesidad de implementar “estrategias destinadas a informar, sensibilizar, capacitar y formar a las y los integrantes de la comunidad educativa... [para] evitar la incidencia de actos de violencia” (p. 48).

“Todo lo que aprendimos en las aulas, lo que seguimos leyendo y que seguimos capacitándonos hay que implementarlo... más que nada es eso, seguir capacitándonos. Hay algo que se llama prospectiva educativa para siempre estar como un pasito adelante de los problemas sociales, saber qué van a venir nuevos problemas sociales y nos va a rebasar, y [reconocer] la teoría esta ya no nos sirve... entonces hay que siempre estar un paso más allá, siempre capacitándonos ante los nuevos problemas sociales, porque esto va corriendo, vienen nuevos problemas sociales y nos vamos quedando obsoletos pronto, si no nos capacitamos”. (Camelia01)

“Creo que podríamos mejorar mucho, incluso en la capacitación a profesores, a padres de familia, a nosotros mismos, capacitaciones para entender en muchos de los casos las situaciones que actualmente estamos viviendo. Yo creo que los maestros deben de estar un poquito más capacitados y actualizados con la problemática social que tenemos incluso nosotros como trabajadores sociales”. (Dalia01)

Desde los planteamientos del Trabajo Social Crítico, las trabajadoras sociales pueden ser educadoras críticas en “una lucha por una vida cualitativamente mejor para todos mediante la construcción de una sociedad basada en relaciones no explotadoras y en la justicia social” (Sanchez et al., 2018). Al respecto, destaca la concientización como elemento prioritario en cada intervención, especialmente, en el trabajo con maestros y padres, corresponsables en la formación de mentes críticas.

“El reto aquí es la concientización, el hacerles ver que no es algo normal y que no es lo correcto [la violencia], y que estamos incidiendo en una situación de violencia, entonces eso creo que es el reto para el trabajador social y es ahí donde este tipo de visiones, de ver diferente las cosas, pues son las que se nos dificulta”. (Camelia03)

“Todavía existe mucha gente, incluso dentro de las escuelas, compañeros que a lo mejor no están de acuerdo con ciertas cosas [sobre la diversidad], y a lo mejor no lo permiten. Pero creo que poco a poco vamos cambiando, y creo que en el Trabajo Social tenemos que ser los principales en eso, porque estamos tratando de cambiar ese tipo de situaciones, y tenemos que abrírnos a eso, no podemos cerrar los ojos o voltearnos o dar espalda a eso, porque es una realidad que tenemos y que tenemos que empezar a vivir con ella. Entonces así hablarles a los chicos de esa forma y darles esa confianza y apertura, y yo siento que, entre ellos, entre los mismos alumnos, se entienden muy bien, se comunican perfecto y para ellos la diversidad no es tanto problema, la diversidad en todos los aspectos, por ejemplo, la diversidad sexual, ellos la manejan con naturalidad” (Dalia03).

Así mismo, reflexionan sobre la necesidad de la presencia del Trabajo Social de forma regulada y permanente en toda la educación básica, con el fin de atender la complejidad socioeducativa desde los niveles de preescolar y primaria, como una aspiración hacia una adolescencia menos vulnerable.

“Sí sería muy importante desde preescolar. ¿Por qué? Porque también desde preescolar las maestras se pueden percatar de cómo se comporta un niño, de que a lo mejor necesita ayuda especializada, por ejemplo, si a ese niño desde kínder no se le da un acompañamiento efectivo, un acompañamiento correcto, pues él va a seguir en primaria, igual con esa misma conducta, comportamiento y así hasta que llega a secundaria, de que... pues es que en primaria era así, pero no me decían nada... Entonces sí es muy importante también que se tenga lo que es en kínder y en primaria”. (Azucena03)

Si bien las trabajadoras sociales en su quehacer profesional realizan esfuerzos para vislumbrar a las escuelas como espacios seguros e igualitarios con base en el respeto y el afecto en las relaciones sociales, se requiere integrar nuevas vías de concepción de la justicia e igualdad dentro del ámbito educativo, sobre ello Mendoza (2022) destaca:

conceptualizar la igualdad y la justicia más allá de los bienes primarios —como el ingreso o la riqueza— y se suscribe la importancia de buscar igualdad en diversas dimensiones; por ejemplo, en términos de derechos humanos —tratar a todas y todos por igual en derechos— y de capacidades humanas, es decir, de las libertades reales de las personas para alcanzar logros que valoran. (p. 849)

El reconocimiento de la diversidad y la diferencia entre individuos, las situaciones particulares de cada estudiante y contexto son la vía por la cual los profesionistas del Trabajo Social integran los objetivos de justicia social en sus intervenciones. Ante esto, las trabajadoras sociales mencionan su necesaria apertura a conocer cada situación sin prejuicios o estigma social, que aun en las fallas, requieren reconocer las oportunidades de mejora para no continuar con prácticas profesionales carentes de sentido transformador, esto complementado con el interés de cada profesionista por continuar aprendiendo sobre aquellos conocimientos que faltan por dominar, con el fin de que sus intervenciones respondan a las realidades del presente y no del pasado.

“Siento que tenemos que estar siempre abiertas a conocer y a enfrentarnos a las situaciones que se nos presenten. Entonces así yo siento que he adquirido esa experiencia. A lo mejor, no siempre lo hice bien, a la mejor tuve mis errores y a lo mejor los sigo teniendo, pero al final de cuentas es lo que te da la enseñanza para tus prácticas”. (Dalia02)

“La intervención del trabajador social es muy importante, siempre y cuando llevemos las cosas de manera profesional y ética. Empieza por nosotros, pero no nada más es levantarme un día y decir ¡Ah, es que hoy amanecí con ganas de ser justa, o de cooperar con la justicia social, no, creo que una reflexión es que nos tenemos que estar capacitando y lo voy a seguir diciendo siempre! O sea, hay que capacitarnos... tenemos que estar al tanto de lo que es nuestra realidad, de la realidad en la que estamos interviniendo, no con la realidad que a lo mejor yo fui estudiante, o no con la realidad que pienso yo, que a lo mejor algún día va a pasar, sino con nuestra realidad actual”. (Camelia03)

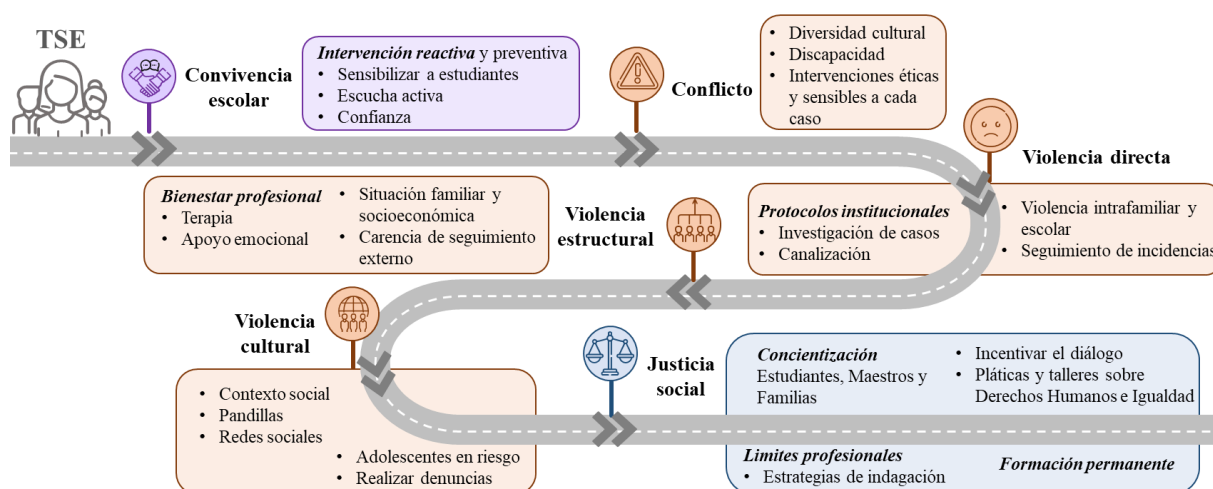
El interés que cada profesionista pone en la justicia social y bienestar de la comunidad educativa conlleva un grado de vulnerabilidad, para lo cual las trabajadoras sociales resaltan la importancia de conocer e identificar los límites profesionales que les permiten respaldar su labor desde la institucionalidad. Estos límites son necesarios debido a la información delicada y explícita

que se obtiene en el Departamento; por ejemplo, para salvaguardar su integridad optan por estrategias donde la indagación de los casos no implique un riesgo para ellas, limitándose a la información necesaria sin caer en indagaciones que puedan llegar a ser peligrosas, como temas vinculados a la delincuencia y el narcotráfico.

“Nosotros somos muy vulnerables, pareciera que trabajar en una escuela es muy fácil, pero no es así, es muy complejo porque tratamos con papás de todo tipo. Ahora sí que, tenemos que ser bien cuidadosos con la información que tenemos. Llega el momento también y a lo mejor ahí sería un límite, donde el niño le quiere decir si su papá es narcotraficante, si su papá vende, entonces hasta ahí nosotros tenemos que ser bien inteligentes de parar la plática ‘no mira hijo nada más esto es lo que a mí me interesa saber’ o sea, tratar de no escuchar ese tipo de cosas, porque también la información nos hace vulnerables... con este tipo de información es ser cuidadosos y tener límites hasta donde podemos. Nosotros no vamos a poder combatir el narcotráfico, por ejemplo, y aquí estamos muy vulnerables, o sea, aquí hay pandillas, tenemos un niño, por ejemplo, que él dice que su tío es sicario y ¡realmente lo es, o sea, dice uno! (expresión de asombro)”. (Camelia01)

En la ilustración 26, a manera de resumen se muestran de forma panorámica las principales acciones realizadas por el DTS para incidir en la convivencia escolar, además de los elementos y sus causas que confluyen en la intervención escolar tales como: a) *el conflicto* y su resolución inmediata, b) *la violencia directa* reflejada en el ámbito escolar y familiar, c) *la violencia estructural* implícita en la situación socioeconómica familiar y en el seguimiento de las instituciones externas, y d) *la violencia cultural* manifestada en el contexto y la atención a situaciones de riesgo. Con el propósito de vislumbrar la justicia social como objetivo de las TSE dentro de las secundarias.

ILUSTRACIÓN 26.
El TSE entre la convivencia escolar, las violencias y la justicia social



Fuente: Elaboración propia con datos de campo.

El camino recorrido por las trabajadoras sociales hacia el desarrollo integral y la justicia social en los espacios educativos implica vulnerabilidad y fortaleza en su labor profesional, avanzar y detenerse para dar espacio a la reflexión, aprender y reaprender con la experiencia, con el fin de construir nuevas vías de acción para el beneficio de la comunidad educativa.

CAPÍTULO 5. CONCLUSIONES

«Junto al ´viaje´ está también la noción de ´traslación´... no es suficiente con llegar al lugar, sino que hay que ´volver a casa´ con la historia a cuestas».

Hine (2011)

Este capítulo está compuesto por las conclusiones del estudio, entendidas como las “afirmaciones, proposiciones en las que se recogen los conocimientos adquiridos por el investigador en relación al problema estudiado” (Rodríguez *et al.*, 1996, p. 214). La significación de las trabajadoras sociales sobre su actuar profesional y la interpretación de dichos resultados me permitió valorar la relación entre los elementos de la práctica profesional del TSE expuestas en las voces de las participantes, ante la complejidad y particularidad de cada historia.

Dentro de los componentes de este capítulo se integran las interpretaciones del estudio en torno a los objetivos de investigación, las aportaciones derivadas en los aspectos teóricos y metodológicos, las limitaciones que configuraron el proceso de investigación, las recomendaciones sobre la problemática de estudio, así como las nuevas líneas de investigación.

5.1. Objetivos de investigación

Considerando que “los objetivos son el elemento nuclear de [la] investigación” (Murillo *et al.*, 2017, p. 20), en este apartado se presentan las conclusiones en concordancia con los objetivos que orientaron el estudio. El objetivo general de mi investigación fue comprender la práctica profesional de las trabajadoras sociales de una zona escolar de Ciudad Juárez con el propósito de analizar su identidad profesional, modelos y niveles de intervención a fin de contribuir al desarrollo integral de los alumnos. Con esta idea en mente, me acerqué a un grupo de trabajadoras sociales y comencé a prestar atención a lo que hacían en la escuela ante las cada vez más frecuentes y complejas necesidades del estudiantado y sus familias. Me centré en sus relatos de vida, en sus contextos, expectativas y anhelos. Buscaba puntos en común en las maneras en que las profesionales desarrollaban su labor en el escenario peculiar de cada escuela con el fin de destacar los aspectos diacrónicos implicados en su trayectoria por el TSE.

5.1.1 Sobre la identidad profesional, modelos y niveles de intervención

En el contexto local, encontré que el Trabajo Social en las escuelas secundarias se centra en promover el bienestar académico, social y emocional del estudiantado, así como en apoyar a las familias y a la

comunidad escolar en su conjunto. Según los relatos de las participantes, su práctica profesional implica la realización de diversas funciones, entre las que destacan: prevención, intervención en crisis, apoyo emocional, trabajo con familias, enlace con la comunidad, promoción de la inclusión y colaboración interdisciplinaria. A pesar de su importancia, encontré algunas escuelas sin Departamento de Trabajo Social, en otras su existencia bajo la responsabilidad de profesionales con distintos perfiles y sólo en algunas la presencia de trabajadoras sociales quienes ejercen su profesión ante el desconocimiento de sus funciones por la propia comunidad escolar.

Como punto de partida, el componente transversal de la investigación fue la práctica profesional del Trabajo Social en el ámbito educativo, dentro del cual se establecieron diversos elementos como la identidad profesional, los modelos y niveles de intervención recurrentes en el TSE a nivel local. Sobre este punto se concluye que la práctica profesional de las trabajadoras sociales se despliega en las funciones del Trabajo Social: la *observación*, al identificar problemáticas, registrar incidencias y realizar estudios socioeconómicos; la *predicción*, como estrategia para visualizar problemáticas futuras y; la *intervención*, en tanto función frecuente en la dinámica escolar consistente en el diseño de acciones y la aplicación de estrategias para la resolución de las problemáticas identificadas. Todo esto acompañado de la investigación constante para indagar, conocer y entender las problemáticas socioeducativas. Las funciones de descripción y explicación —que implican vincular la teoría con la práctica— ocupan un lugar secundario debido al tiempo que conllevan de la jornada laboral.

Sobre la identidad profesional se encontró que los perfiles de las trabajadoras sociales se dividen en dos tipos: el primero refiere a aquellas con formación técnica, mientras el segundo apunta a aquellas con formación de nivel licenciatura. En el contexto estudiado, las trabajadoras sociales del primer tipo tienen mayor antigüedad en el servicio, debido al carácter histórico de la profesión; por su parte, las licenciadas en Trabajo Social presentan una antigüedad menor. Ante esta situación, los contenidos curriculares por los que las profesionistas atravesaron son distintos, ya que la formación universitaria dio cuenta de un mayor conocimiento y aplicación de saberes teórico-prácticos por sobre el nivel técnico.

Además, se percibió que las trabajadoras sociales tienen un ejercicio profesional que oscila entre una práctica tecnócrata y una práctica transformadora que se desarrolla en medio de múltiples funciones administrativas, tales como llenado de reportes, bitácoras y registro de seguimiento que, en suma, conllevan gran parte de su actuar cotidiano. Sin embargo, la práctica transformadora es aplicada de forma habitual en las intervenciones directas con los estudiantes, en las cuales la atención a las

problemáticas personales, familiares y de desarrollo integral permiten incidir de forma directa en la vida del alumnado y su contexto.

Acercas de los modelos de intervención se encontró que las trabajadoras sociales con licenciatura tienen un mayor conocimiento respecto a aquellas con nivel técnico. Los cuatro modelos más utilizados son: 1. Modelo sistémico, el cual les permite abordar los diversos círculos sociales que influyen en cada estudiante; 2. Modelo psicodinámico, que les permite integrar aspectos emocionales, psicológicos y de desarrollo humano del alumnado y sus problemáticas; 3. Modelo conductista, con fines mayormente institucionales, que permite atender las situaciones de conducta del estudiantado, el registro, desarrollo y evaluación de esta; y, 4. Modelo de la intervención en crisis usado habitualmente para dar soporte emocional a los alumnos, lo cual se volvió más frecuente después de la pandemia debido a las consecuencias a nivel psicoemocional que esta ocasionó.

Por su parte, en los niveles de intervención —individual, grupal, comunitario— se destacó como el más frecuente la intervención individual que conlleva la atención de los casos específicos de cada estudiante, la aplicación de reportes, el seguimiento de protocolos y reglamento institucionales. En este nivel, las trabajadoras sociales fomentan la creación de espacios de comunicación abierta, así como ambientes de confianza con el alumnado para una atención de las necesidades con mayor profundidad, lo cual implica una integración de las familias en el proceso.

En el nivel grupal, el Departamento de Trabajo Social se limita a intervenir ante las problemáticas específicas de los estudiantes implicados. Dado que las profesionistas regularmente no cuentan con espacios establecidos frente a grupo, a menos que sea requerido, ellas gestionan dicha acción con su autoridad inmediata en la institución —Subdirección de Gestión—. En esta intervención se busca la concientización de los estudiantes, así como el fomento de espacios de comunicación y diálogo donde las TSE fungan como mediadoras en la resolución de los conflictos.

El nivel comunitario como el segundo más frecuente, es donde las TSE incluyen como comunidad educativa a los diversos actores educativos —estudiantes, maestros, familias y figuras institucionales— los cuales, de ser necesario, se integran en las intervenciones, siendo las familias a quienes se les involucra de manera frecuente. Por su parte, las profesionistas en este nivel también llevan a cabo el diseño y gestión de talleres y pláticas en beneficio de la comunidad educativa.

De lo anterior se concluye que la identidad profesional y la formación de las trabajadoras sociales incide en su práctica profesional, así como en la aplicación de los modelos y niveles de intervención. Aunado al ambiente institucional que puede limitar o ampliar la producción teórico-práctica de la profesión, contribuir al reconocimiento de sus funciones y ofrecer apoyo colaborativo con las TSE. A esto, se suma la tensión derivada del propio sistema educativo que, por un lado,

reconoce la importancia del Trabajo Social, mientras, por otro, ignora la ausencia de profesionales y la carencia en los servicios complementarios en algunas escuelas.

5.1.2 Sobre la práctica profesional transformadora y el desarrollo integral de los alumnos

Dentro del TSE en la frontera, se destaca el rol educador de los profesionistas que conlleva prácticas transformadoras que apuntan al desarrollo integral del estudiantado, como una prioridad de actuación para vislumbrar un mayor bienestar en la población adolescente de la región. Sobre este punto, se concluye que el rol educador de las trabajadoras sociales tiene como funciones principales: la *concientización*, cuya acción primordial recae en el diálogo directo con estudiantes y sus familias, al atender las problemáticas y necesidades particulares en busca de generar una conciencia y sensibilización, lo cual es aplicado mayormente en la intervención individual; por su parte, en las funciones de *organización* y *movilización*, se requiere un mayor esfuerzo para ser ejecutadas debido a que implican una participación colectiva de las familias en las problemáticas socioeducativas. De lo anterior, se destaca que la creación de espacios seguros y una escucha activa de las TSE incide en la confianza de los actores educativos para involucrarse en las intervenciones.

Ante esto, los desafíos mayormente implicados se asocian a los padres de familia y su determinación y seguimiento fuera del contexto educativo. Por ello, se requiere del apoyo de las autoridades institucionales para incidir en la participación de la comunidad escolar, a través de acciones de carácter punitivo donde se aplican sanciones. Así, emerge la función del acompañamiento para dar seguimiento al desarrollo de estos casos.

Como parte del visor que brinda la pedagogía crítica, se destaca que la reflexión crítica es un elemento fundamental en el análisis de la situación social —problemáticas, necesidades, limitaciones— y la propia práctica profesional de las trabajadoras sociales. Incluir a las familias es un aspecto necesario para una amplia comprensión de las particularidades del contexto socioeducativo. Dentro de las principales estrategias para lograr la concientización se encuentran los talleres y la vinculación con instituciones externas —Seguridad Pública y Asociaciones Civiles—. Derivado de dicha actuación, se genera una tensión entre ambientes con una escucha activa incentivando la horizontalidad y los discursos con fines meramente correctivos impulsados desde la unilateralidad.

De forma emergente, la autoformación surgió como alternativa a la actualización limitada que brinda el sistema educativo a las trabajadoras sociales, cuya necesidad es gestionada por la autodeterminación de las profesionistas sobre su desarrollo y mejora profesional. Aunque, la tensión

que se deriva de una formación permanente recae en la sobrecarga laboral de las TSE como únicas figuras en el Departamento.

En cuanto a las prácticas transformadoras, el estudio destaca la importancia de la sensibilidad hacia el entorno social por parte de las trabajadoras sociales, al profundizar en la comprensión de estos. Debido a que el tiempo y la carga laboral son una constante, la relación teoría-práctica es un elemento que resulta indispensable para actuar sobre el contexto y llevar a cabo una reflexión-acción simultánea sobre el quehacer profesional y el desarrollo de las problemáticas para generar nuevas estrategias de intervención. En este punto, las TSE también se apoyan significativamente en la experiencia como la guía para llevar a cabo dichos cambios.

A pesar de que estos elementos son fortalecidos con espacios de actualización continua, la respuesta del propio sistema educativo es deficiente en su regularidad e impartición de contenidos pertinentes. En suma, la evaluación es un elemento emergente del cual se destaca el escaso diseño e implementación de sistemas de evaluación permanente, para generar conocimientos, evidencias, mejoras y estrategias que posibiliten nuevas formas de intervenir y solución de las problemáticas.

En la búsqueda del desarrollo integral de los adolescentes, las profesionales del Departamento intervienen prioritariamente en la atención individual de los casos, la orientación a alumnos y sus familias, además del diseño y gestión de talleres informativos para la comunidad y sus necesidades. En la misma línea, las trabajadoras sociales centran su actuación en la dimensión de vida larga y saludable, donde prevalece la atención a los aspectos emocionales y psicológicos del estudiantado. Por otra parte, en la dimensión de nivel de vida digno, la acción está limitada al otorgamiento de apoyos alimenticios a nivel institucional. En la atención de este punto, emergieron las redes colaborativas externas como parte indispensable en la gestión de talleres e intervenciones especializadas para la canalización de los estudiantes y sus familias. A su vez, esta alternativa responde a la necesidad de los Departamentos de Trabajo Social de mayor personal que permita fortalecer esta acción.

De lo anterior se concluye que, del rol educador del Trabajo Social, la concientización es la función en la que las TSE ponen mayor énfasis, aunque la estructura social —familias y comunidad local—son determinantes en el seguimiento y resultado de las intervenciones. En alineación a la relación teórico-práctica, los procesos de evaluación y la formación continua son escasas por lo que el aprendizaje autodidacta y la reflexión-acción constituyen el medio por el cual las TSE resuelven los desafíos de la función. Para enfrentar las complejidades contextuales, las redes colaborativas externas gestionadas por el Departamento son fundamentales para intervenir en el desarrollo integral de los estudiantes.

5.1.3 Sobre las violencias, desigualdad e injusticia en la escuela secundaria

A lo largo del trabajo, la convivencia escolar ha sido frecuente, debido a que en esta se involucran las violencias y sus diversas manifestaciones —física, verbal, emocional y psicológica, escolar, intrafamiliar, institucional— así como los actores involucrados —autoinfligida, interpersonal y colectiva tanto dentro como fuera de los planteles educativos— y sus repercusiones tanto al interior como exterior de las escuelas. De ello, se concluye que para incidir en la convivencia sana y pacífica las principales propuestas que las TSE implementan son grupos focales y foros de participación entre estudiantes, donde se fomenta la escucha activa y la concientización. En esta línea, la comunicación que generan las trabajadoras sociales *con* y *entre* los estudiantes permite atender la falta de diálogo que crea las disputas, a partir de la función mediadora para la resolución de conflictos.

Al respecto, se evidenció una tendencia por intervenciones reactivas donde se centra la atención a las problemáticas existentes por medio de la intervención de casos. Por su parte, la intervención preventiva también es llevada a cabo, aunque con menor priorización, dentro de las acciones preventivas se destacan pláticas y comités estudiantiles para generar participación y sensibilización de los alumnos sobre sus problemáticas. Un contraste derivado de las acciones y estrategias para la atención del conflicto entre pares, son los horarios escalonados en el receso y en horario de salida, lo cual se aleja de la visión que busca fomentar la convivencia sana y pacífica, pero que resulta viable ante la cantidad de alumnos por turno. Las acciones potencialmente correctivas en la intervención tienen una menor prioridad; en su lugar, las intervenciones directas se enfocan en potenciar espacios de confianza con los estudiantes y familias para identificar las causas que detonan dicho comportamiento, esto conlleva una postura abierta, de empatía y calidez por parte de las profesionales para profundizar y conocer las situaciones personales de los implicados.

La diversidad y heterogeneidad del alumnado destaca como una de las razones por las que se crea conflicto en la relación entre pares y maestros-estudiantes, esto crea dificultades en las TSE para trabajar aspectos de inclusión. Como primera instancia las profesionales desde su propio espacio generan el respeto por los estudiantes y su situación mientras intervienen. Frente a la heterogeneidad del alumnado, la atención de estudiantes con discapacidad o trastornos representan un reto importante, en especial, ante la carencia de las USAER y el compromiso de ofrecer una atención integral. En respuesta, se recurre a la sensibilización docente y a la intervención basada en los Derechos Humanos.

En cuanto a violencia directa reflejada en conductas y acciones que van desde agresión física, verbal hasta psicológica y emocional, evidencian una repercusión académica y psicoemocional en los estudiantes. La atención profesional pone mayor énfasis en el protocolo institucional, con el seguimiento, que involucra la investigación, concientización, canalización y en instancias mayores el

traslado de escuela; esta última, pone de relieve el contraste que se genera ante la necesidad de aplicar nuevas estrategias que se alejen de la desigualdad de derechos fundamentales como lo es la educación.

Respecto a la violencia estructural, la situación familiar es un punto que confluye de forma prioritaria en la acción profesional, donde se presentan complejidades socioeconómicas y de violencia familiar, lo cual implica la canalización como principal vía para la atención al bienestar del alumnado. La tensión visible se encuentra a nivel institucional, internamente, con la incompreensión de la situación por otros actores educativos, y externamente, en las instituciones que regularmente presentan una falta de seguimiento a las problemáticas, todo ello, complica la transformación social buscada por el Trabajo Social. Ante estos escenarios complejos, emerge el bienestar profesional como respuesta de las TSE a estrategias tales como terapia y meditación para trabajar aspectos de contratransferencia en la intervención,

Como parte de la violencia cultural, la situación de pandillas y barrios es tema importante a nivel local, conjuntamente, en la actualidad las redes sociales han sido un factor relevante en las relaciones sociales, ya que se deriva el ciberbullying como causa de una ruptura en la convivencia sana. En la atención al conflicto que genera el contexto, el Departamento integra en el proceso concientizador a maestros, padres de familia y estudiantes con el fin de que ninguna de las partes ejerza algún tipo de agresividad en su interacción. De esto, se destacan aspectos económicos y políticos que acarrearán situaciones de riesgo en los adolescentes, como la omisión de cuidados y actividad laboral temprana, cuya principal tensión se manifiesta en la vulneración de la integridad de las TSE, generada por la falta de respaldo legal al denunciar casos de violencia y violación de derechos por parte de los propios padres de familia.

En el arduo camino hacia la búsqueda de la justicia social, el elemento que permite difundir y compartir contenido en el tema de igualdad, derechos humanos y diversidad es el diálogo a partir de las diversas acciones realizadas por las TSE, que van desde una postura profesional que se compromete con un genuino interés por la situación social, hasta el diseño de talleres, grupos focales o comités estudiantiles donde incesantemente se aboga por la concientización y desarrollo de mentes críticas de los actores educativos. Esto, sin que las trabajadoras sociales pierdan de vista los límites profesionales que deben establecerse en la indagación de los casos, procurando su integridad personal y profesional.

De lo anterior se concluye que, el fomento del diálogo entre actores educativos es una acción clave de las TSE para mediar la resolución de conflictos. Además, a pesar del reto y desafíos que conlleva el contexto y sus manifestaciones de violencia en la intervención, el punto de partida hacia la justicia social se gesta en el compromiso contraído por las profesionistas en dar atenciones

oportunas a las necesidades socioeducativas. Aún falta camino por trazar para el Trabajo Social en el ámbito escolar, lo que denota la necesidad de que, en la marcha, con un apoyo político, institucional y disciplinar el TSE se promueva, visibilice y fortalezca.

Del trabajo analítico se identifican siete tensiones que configuran la práctica profesional del Trabajo Social en el ámbito educativo:

1. Entre el propio sistema educativo que, por un lado, reconoce la importancia del Trabajo Social, y por otro, existe la ausencia de este Departamento y de los servicios complementarios, así como de profesionales a cargo con el perfil disciplinar correspondiente.
2. Entre el seguimiento adecuado a las problemáticas y necesidades al exterior de los planteles, y la falta de apoyo de los padres que incide directamente en los resultados de las intervenciones.
3. Entre la necesidad de las trabajadoras sociales de atender los problemas del estudiantado a partir de la confianza y escucha activa, y las estrategias de intervenciones que recurren a figuras de autoridad que plantean discursos arbitrarios.
4. Entre una práctica profesional basada en la ternura con base en la comunicación horizontal de las trabajadoras sociales con la comunidad educativa, y el cumplimiento de la función disciplinar con énfasis en la unilateralidad de acciones correctivas que atienden a un reglamento y protocolo institucional estricto.
5. Entre la necesidad e interés de las trabajadoras sociales por una formación permanente, y el agotamiento generado por la sobrecarga laboral que les impide llevar a cabo procesos formativos constantes.
6. Entre dar una atención integral a las necesidades y problemáticas socioeducativas por parte del DTS, y la incompreensión de algunos actores educativos sobre la situación personal del estudiantado, cuya acción se centra en reportar conducta y el desempeño académico.
7. Entre la intervención de las trabajadoras sociales al tener la responsabilidad de denunciar cualquier acto violento, con consecuencia de represalias, y la incapacidad de las instancias externas para resolverlos y dar seguimiento, generando situaciones de riesgo y vulnerabilidad a su integridad.

La ilustración 27 resume las principales tensiones manifestadas en la práctica del Trabajo Social Escolar al interior de las secundarias, que inciden de forma directa en las intervenciones, su desarrollo y sus resultados. Lo cual pone de manifiesto los retos y áreas de oportunidad que las

trabajadoras sociales enfrentan en su labor diaria actuar en la diversidad de problemáticas socioeducativas.

ILUSTRACIÓN 27.
Las tensiones en la práctica del Trabajo Social Escolar



Fuente: Elaboración propia con datos de campo.

5.2. Aportaciones

El presente estudio destaca por su aportación científica al generar conocimiento acerca del TSE a través de los relatos de vida de tres trabajadoras sociales de una zona escolar de EST de Ciudad Juárez con la intención de visibilizar su trabajo ante el desconocimiento que la comunidad educativa tiene sobre estos profesionales, además de brindar información respecto a diversos elementos que convergen como dificultades, ausencias, áreas de oportunidad y limitaciones institucionales y contextuales en su práctica profesional en las escuelas.

Al resaltar la ausencia de Trabajo Social en algunas escuelas, además de una carencia en la conformación completa de los servicios complementarios, el estudio pone de relieve las necesidades presentes para las TSE y el trabajo de los equipos interdisciplinarios en las Secundarias Técnicas. Esto permitió profundizar el análisis sobre la identidad con la que cada TSE asume su acción que da cuenta de aquellos aspectos implicados en su labor para dar solución a las problemáticas que van desde un

carácter tecnócrata y transformador; además, se expone información relevante sobre los modelos y niveles de intervención aplicados con mayor frecuencia para responder a la complejidad derivada de las intervenciones socioeducativas.

El estudio visibilizó la complejidad del contexto sociofamiliar al cual se enfrenta el Departamento de Trabajo Social lo cual permite reconocer la incidencia de estos contextos en las intervenciones de las TSE, a su vez, esto profundiza el análisis sobre la aplicación de prácticas transformadoras para el desarrollo integral de los adolescentes. Alineado a ello, el presente estudio invita a reflexionar sobre el protagonismo que tiene el rol educador de las trabajadoras sociales en el área educativa. Por otra parte, se analizó la manifestación de las violencias —externas e internas— y como las TSE actuado para vislumbrar la justicia social desde su intervención diaria.

Además, mi excursión en la investigación educativa me permitió utilizar algunas herramientas de Trabajo Social. En un espacio de mi mochila de viaje aparecieron el *mapa de relaciones* y el *ecomapa* como oportunidades de innovación metodológica; en el proceso de análisis estas dos técnicas de análisis se integraron y adaptaron al estudio, permitiendo analizar las estructuras institucionales y sus actores educativos, además de identificar la red de relaciones sociales con las que las TSE fortalecen su acción socioeducativa, a la par de aquellas que son áreas de oportunidad. Estas herramientas resultaron útiles para analizar las EST y los ambientes laborales que se gestan por parte de los diversos actores educativos, así como identificar la situación actual de comunicación y trabajo colaborativo entre áreas a fin de generar futuros vínculos y mejoras.

En cuanto a las aportaciones sociales de la investigación, atendiendo a los requerimientos del CONAHCYT respecto a la retribución social, participé en el Congreso Internacional de Ciencias Sociales Paso del Norte 2023, con la ponencia titulada “*El trabajo social en contextos escolares. Estado del arte*”, cuyo espacio permitió difundir los hallazgos investigativos encontrados hasta la actualidad con el fin de promover el diálogo científico sobre el tema (Anexo no. 11).

5.3. Limitaciones

De forma inicial, una de las limitaciones en el proceso de investigación se encontró en el aspecto teórico debido al escaso repertorio de investigaciones sobre el tema, esto aun cuando se ampliaron los criterios de búsqueda —temporal y geográfico—. En el aspecto metodológico, la realización del trabajo de campo se configuró ante la distancia entre cada una de las escuelas de la zona escolar, las condiciones para la realización de las entrevistas (sujetas al tiempo de la jornada laboral), la diversidad de perfiles a cargo de la atención integral del estudiantado y la ausencia tanto del Departamento de Trabajo Social como de trabajadoras sociales en algunas escuelas.

Pese a la riqueza de los relatos de vida, el presente trabajo permitió identificar que, solo algunas de las EST, cuentan con el Departamento de Trabajo Social y, en ellas, frecuentemente la responsabilidad recae en una trabajadora social lo que derivó en una limitación de tiempo para llevar a cabo las entrevistas. Para su realización, las trabajadoras sociales sugirieron su oficina como el lugar de encuentro por lo que, considerando la sobrecarga laboral de las TSE, la mayoría de las entrevistas se interrumpieron de forma constante, ya sea por solicitud de algún estudiante, padres de familia, maestros u otros actores educativos.

5.4. Recomendaciones

Con base en los hallazgos de la investigación se presentan las siguientes propuestas para el fortalecimiento del Trabajo Social Escolar. El primer grupo de recomendaciones es de tipo general para el fortalecimiento de la función, mientras que el segundo busca mejorar la práctica profesional de las trabajadoras sociales. Finalmente, el tercer grupo refiere a acciones dirigidas a consolidar la atención de las necesidades del estudiantado.

5.4.1. Recomendaciones generales para el fortalecimiento de la función

En términos generales, se formulan cinco recomendaciones sobre el Trabajo Social como elemento clave en la atención al estudiantado:

- a. *Cobertura*: Integrar de forma regulada y permanente al departamento de Trabajo Social en cada una de las EST cuyos perfiles sean profesionales en el área.
- b. *Interdisciplinariedad*: Impulsar la colaboración entre trabajadoras/es sociales, psicólogas/os, autoridades escolares, docentes y otros profesionales de la educación para abordar integralmente las necesidades del estudiantado.
- c. *Apoyo institucional*: Garantizar el apoyo institucional a través de la asignación de recursos financieros y administrativos adecuados para su implementación efectiva en el diseño y gestión de programas y proyectos socioeducativos.
- d. *Evaluación*: Establecer un sistema de evaluación permanente para llevar un seguimiento de las acciones implementadas a fin de analizar sus resultados y generar acciones para la mejora constante de las intervenciones.
- e. *Reconocimiento*: Integrar esfuerzos a nivel político, institucional y disciplinar para visibilizar, promocionar y fortalecer la labor y actuación de los trabajadores sociales dentro de las EST.

5.4.2. Recomendaciones para mejorar la práctica profesional del Trabajo Social

En cuanto a la práctica profesional del Trabajo Social en las escuelas, se formulan dos recomendaciones que contribuyen de forma activa a la mejora continua de las acciones de las trabajadoras/es sociales.

- a. *Formación continua:* Crear espacios de actualización permanente sobre temas socioeducativos donde participen diversos actores que permitan generar mejores prácticas y nuevos modelos de intervención ante las necesidades del estudiantado.
- b. *Bienestar emocional:* Desarrollar estrategias para promover el bienestar emocional de las trabajadoras sociales para la gestión del estrés y cuidado de la salud mental, implicados de forma cotidiana en la atención a problemáticas socioeducativas.

5.4.3. Recomendaciones para consolidar la atención de las necesidades del estudiantado

A fin de reforzar y consolidar la intervención del Trabajo Social Escolar ante las necesidades de los contextos variados y complejos en las escuelas, se formulan las siguientes cinco recomendaciones:

- a. *Derechos Humanos:* Contribuir en la generación y fortalecimiento de nuevos programas y estrategias socioeducativas con enfoque en los Derechos Humanos que recupere los conocimientos y experiencia de las trabajadoras sociales. En cuanto a las estrategias para la atención de las problemáticas en las escuelas, tales como la violencia escolar, es importante trazar nuevos caminos que se distancien de recurrir a instituciones de carácter punitivo, a fin de crear espacios de empatía, diálogo, interacción y comunicación horizontal.
- b. *Convivencia escolar:* Abordar la convivencia escolar a través de eventos culturales y deportivos que integren a toda la comunidad educativa y potencien la socialización, la convivencia pacífica y el bienestar emocional en la comunidad escolar.
- c. *Inclusión:* Promover que el Trabajo Social sea sensible a la diversidad escolar, asegurando que todos los estudiantes, independientemente de su origen étnico, cultural, social o discapacidad, tengan acceso a oportunidades educativas equitativas y apoyo emocional.
- d. *Participación estudiantil:* Fomentar la participación activa de los estudiantes en la identificación de problemas y en la búsqueda de soluciones, empoderándolos como agentes de cambio en su comunidad escolar.
- e. *Justicia social:* Promover la reflexión sobre nuevas concepciones de justicia social por parte de las trabajadoras/es sociales al tomar en cuenta la heterogeneidad del alumnado en la creación de contenido, estrategias, programas y objetivos socioeducativos que respondan a

las situaciones particulares del contexto y sus características en beneficio del desarrollo integral de cada estudiante.

5.5. Nuevas líneas de investigación

A continuación, se presenta una serie de temáticas derivadas del avance disciplinar, de los cambios en las necesidades sociales y la experiencia compartida por las trabajadoras sociales que pueden orientar la construcción de nuevas líneas de estudio a fin de generar conocimiento nuevo o soluciones a problemáticas existentes.

En apego a la propuesta del CONAHCYT (2023) se proponen algunas líneas de investigación e incidencia desde las cuales se pueden “abordan los problemas en su complejidad estructural y dinámica, no sólo para comprender sus características múltiples y heterogéneas, sino para proponer, generar y acompañar la realización de acciones concretas” (párr. 3).

5.4.1. Líneas de investigación

En esta sección se presentan cinco líneas de investigación que, de forma complementaria, representan oportunidades para profundizar sobre la práctica profesional del Trabajo Social Escolar:

- a. Realizar nuevos estudios que expandan el alcance integrando a otras zonas escolares en la ciudad y, con ello, a un mayor número de trabajadoras/es sociales con el propósito de obtener información relevante sobre las particularidades contextuales de la frontera donde se lleva a cabo la práctica profesional.
- b. Pensar en otras formas de acercamientos, por ejemplo, desde las múltiples posibilidades que ofrece la etnografía para conocer el trabajo cotidiano de las profesionales.
- c. Conformar nuevos estudios que den cuenta de forma amplia sobre las cuestiones laborales de los TSE en la localidad, tales como: salario, contratación, promoción, estímulos.
- d. Integrar estudios de la práctica profesional de los trabajadores/as sociales donde se consideren las voces de otros actores educativos como estudiantes, docentes y padres de familia, a fin de conocer de forma panorámica las relaciones, percepciones y experiencias con el TSE.
- e. Investigaciones para valorar la efectividad de diferentes programas y modelos de intervención en el contexto escolar.

5.4.2. Líneas de incidencia

En esta sección se proponen tres líneas de incidencia para fortalecer el TSE en apego a las necesidades, retos e intereses identificados en esta investigación. Estas tres sugerencias constituyen

la oportunidad para diseñar acciones concretas en favor de la práctica profesional de las trabajadoras sociales. Al respecto, es importante tener en cuenta que el campo del Trabajo Social está en constante evolución, respondiendo a las necesidades cambiantes del estudiantado y las comunidades escolares.

- a. Estudios que desarrollen estrategias para involucrar a la comunidad en el desarrollo de programas y políticas escolares, fomentando la colaboración entre la escuela, las familias y otros actores comunitarios.
- b. Investigaciones que ofrezcan la posibilidad de examinar el papel de la tecnología en el TSE, incluyendo el uso de herramientas digitales para la comunicación con los estudiantes y sus familias, el acceso a recursos educativos, y la implementación de programas de intervención en línea.
- c. Investigaciones que se centran en promover la resiliencia y el bienestar emocional entre las trabajadoras sociales, así como su formación en el desarrollo de programas de educación emocional, el apoyo a estudiantes en situaciones de crisis, y la promoción de un clima escolar positivo.

ÍNDICE DE ABREVIATURAS

ASF	Auditoría Superior de la Federación
BAP	Barreras para el Aprendizaje y la Participación
CAM	Centros de Atención Múltiples
CONAHCYT	Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías
DIF	Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia
DTS	Departamento de Trabajo Social
ENASJUP	Encuesta Nacional de Adolescentes en el Sistema de Justicia Penal
EST	Escuelas Secundarias Técnicas
IDH	Índice de Desarrollo Humano
HLI	Hablantes de Lengua Indígena
INEE	Instituto Nacional para la Evaluación Educativa
MEJOREDU	Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación
MINEA	Maestría en Investigación Educativa Aplicada
NEM	Nueva Escuela Mexicana
NNAJ	Niñas, Niños, Adolescentes y Jóvenes
OCDE	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos
ODS	Objetivos de Desarrollo Sostenible
PACE	Proyecto a Favor de la Convivencia Escolar
PLANEA	Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes
PNCE	Programa Nacional de Convivencia Escolar
PNES	Programa Nacional Escuela Segura
PNUD	Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo
PRONACES	Programas Nacionales Estratégicos
Redalyc	Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal
Scielo	Scientific Electronic Library Online
SEECH	Servicios Educativos del Estado de Chihuahua
SEyD	Secretaría de Educación y Deporte
SEP	Secretaría de Educación Pública
TSE	Trabajo Social Escolar
USAER	Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular

ÍNDICE DE FOTOGRAFÍAS, ILUSTRACIONES Y TABLAS

Fotografía 1. Acercamiento a la comunidad a través del Trabajo Social	95
Fotografía 2. El Trabajo Social en la lucha por el bienestar de los adolescentes.....	100
Fotografía 3. La actuación del Trabajo Social en el ámbito educativo	104
Ilustración narrativa 1 Azucena.....	97
Ilustración narrativa 2 Camelia	101
Ilustración narrativa 3 Dalia	105
ILUSTRACIÓN 1. Desarrollo del Trabajo Social en la perspectiva histórico-crítica	22
ILUSTRACIÓN 2. Proceso metodológico de Trabajo Social.....	28
ILUSTRACIÓN 3. Elementos de la práctica profesional del Trabajo Social	42
ILUSTRACIÓN 4. Elementos de la Teoría de la Acción en la práctica profesional	44
ILUSTRACIÓN 5. La praxis profesional transformadora del Trabajo Social.....	55
ILUSTRACIÓN 6. Índice de Desarrollo Humano	58
ILUSTRACIÓN 7. Tipos de violencias y su interconexión.....	61
ILUSTRACIÓN 8. Manifestaciones de violencia en la escuela secundaria a partir de la tipología de Galtung y el modelo ecológico.....	62
ILUSTRACIÓN 9. Factores escolares, familiares y asociados a la violencia escolar	64
ILUSTRACIÓN 10. Mapa de Secundarias Técnicas	73
ILUSTRACIÓN 11. Servicios complementarios en las Escuelas Secundarias Técnicas	75
ILUSTRACIÓN 12. Organigrama de la Escuela Secundaria Técnica.....	76
ILUSTRACIÓN 13. Diseño metodológico como viaje	80
ILUSTRACIÓN 14. Plan de viaje.....	81
ILUSTRACIÓN 15. Pasos del proceso de la entrevista.....	84
ILUSTRACIÓN 16. Cuestiones éticas en la investigación.....	92

ILUSTRACIÓN 17. Funciones de la práctica profesional del Trabajo Social en el ámbito educativo	110
ILUSTRACIÓN 18. La identidad profesional y sus elementos	114
ILUSTRACIÓN 19. Modelos de intervención frecuentes en el ámbito educativo	115
ILUSTRACIÓN 20. Niveles de intervención en el ámbito educativo	117
ILUSTRACIÓN 21. Elementos del rol educador en Trabajo Social	122
ILUSTRACIÓN 22. El visor de la Pedagogía Crítica en el Trabajo Social.....	126
ILUSTRACIÓN 23. Elementos de prácticas transformadoras en el Trabajo Social.....	130
ILUSTRACIÓN 24. Mapa de relaciones del Trabajo Social Escolar	133
ILUSTRACIÓN 25. Ecomapa del Trabajo Social Escolar	134
ILUSTRACIÓN 26. El TSE entre la convivencia escolar, las violencias y la justicia social	151
ILUSTRACIÓN 27. Las tensiones en la práctica del Trabajo Social Escolar	161
Tabla 1. Etapas del desarrollo del Trabajo Social en la perspectiva tradicional	22
Tabla 2. Comparación de la perspectiva tradicional y la perspectiva histórico-crítica	23
Tabla 3. Funciones del trabajador/a social en la escuela secundaria.....	25
Tabla 4. Funciones del Trabajo Social Escolar por nivel de intervención	47
Tabla 5. Modelos de intervención del Trabajo Social.....	48
Tabla 6. Condiciones para el desarrollo integral.....	56
Tabla 7. Características generales de la zona escolar por escuelas	74
Tabla 8. Perfil de las informantes clave	77
Tabla 9. Perfil profesional por experto.....	79
Tabla 10. Sistema categorial	88

REFERENCIAS

- Álvarez, M. E. (2021). Práctica y hábitos del trabajador social en escuelas secundarias del Estado de México. *Tla-melaua: Revista de Ciencias Sociales*, 15(1), 1-33. <http://dx.doi.org/10.32399/rtla.0.0.2163>
- Ander-Egg, E. (1994). *Historia del Trabajo Social*. Editorial LUMEN.
- Arias, A. J. (2022). Trabajo Social e Instituciones: Control social, transformación y vías de escape en tiempos críticos. *Propuestas Críticas en Trabajo Social*, 2(3), 51-72. <http://dx.doi.org/10.5354/2735-6620.2022.61443>
- Auditoría Superior de la Federación. (2022). *Auditoría de Desempeño: 2021-0-11100-07-0260-2022. Estrategia Nacional para el Regreso Seguro a las Escuelas de Educación Básica*. ASF.
- Aveiga, V. I., & Cedeño, G. I. (2018). El accionar del Trabajador Social y la deserción escolar de los adolescentes infractores. *Mikarimin. Revista Científica Multidisciplinaria*, 4(4), 231-244. <http://45.238.216.13/ojs/index.php/mikarimin/article/view/1202>
- Ávila, C. G. (2017). Los instrumentos y técnicas como cuestiones insolubles en el corpus teórico-metodológico del accionar del Trabajador Social. *Margen*(86), 1-10. https://www.margen.org/suscri/margen86/avila_86.pdf
- Barranco, C. (2009). Trabajo social, calidad de vida y estrategias resilientes. *Portularia: Revista de Trabajo Social*, 9(2), 133-145. <https://rabida.uhu.es/dspace/handle/10272/4208>
- Barranco, C., & López, M. D. (2009). El sentido del Trabajo Social en Educación: reflexiones sobre la experiencia profesional en los EOEPS. *XI Congreso Nacional de Trabajo Social*.
- Bentz, V. M., & Shapiro, J. J. (1998). *Mindful Inquiry in Social Research*. SAGE Publications.
- Bermúdez-Peña, C. (2022). Contribuciones del pensamiento y la acción de Paulo Freire al trabajo social. *Pedagogía y Saberes*(56), 43-55. <https://doi.org/10.17227/pys.num56-13118>
- Bernasconi, R. O. (2011). Aproximación narrativa al estudio de fenómenos sociales: principales líneas de desarrollo. *Acta Sociológica UNAM*(56), 9-36. <https://doi.org/10.22201/fcpys.24484938e.2011.56.28611>
- Blad, E. (2022, septiembre 6). *We Talk a Lot About Student Mental Health. We Need More Action. Schools need lawmakers' prolonged focus on this urgent issue*. Education Week. <http://bit.ly/3t2ucP1>

- Bolívar, A. (2012). Metodología de la investigación biográfico-narrativa. Recogida y análisis de datos. En M. Passeggi, & M. Abrahao (Edits.), *Dimensões epistemológicas e metodológicas da investigação (auto)biográfica. Tomo II* (pp. 79-109). Editora Universitaria da PUCRS. <https://www.doi.org/10.13140/RG.2.1.2200.3929>
- Bolívar, A., Domingo, J., & Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. La Muralla.
- Bourdieu, P. (1967). Postface. In E. Panofsky, *Architecture gothique et pensée scolastique* (pp. 133-167). Les Éditions de Minuit.
- Brito, M. (1 de Octubre de 2020). Capacitan a trabajadores sociales para prevenir violencia escolar. *Sé Uno. Noticias*. <https://bit.ly/3tiEeeM>
- Carranza, K., Salazar, M., & Hinojosa, M. (2020). Trabajo Social para la participación comunitaria en una institución educativa de Colombia. *Revista Científica Electrónica de Ciencias Humanas*, 47(16), 66-76. <http://www.revistaorbis.org/html/51/art6.html>
- Castro, C., & Pérez, J. (2017). El trabajo social en el entorno educativo español. *Revista Castellano-Manchega de Ciencias Sociales*(22), 215-226. <http://dx.doi.org/10.20932/barataria.v0i22.309>
- Castro, G. M., Reina, T. C., & Mendez, C. J. (2017). *Metodologia de intervencion en Trabajo Social*. Universidad Autónoma de Yucatán; UNAM; Academia Nacional de Investigación en Trabajo Social.
- Centro Estatal de Prevención Social del Delito y Participación Ciudadana [@Cenepred_Tab]. (25 de septiembre de 2019). *Impartimos Taller de capacitación “Prevención de violencia y delincuencia” y “Manejo de redes sociales, bullying y ciberbullying” para los prefectos y trabajadores sociales de la supervisión escolar de la zona no. 2 de secundarias del Municipio de Cárdena.* [Tweet] [Imagen adjunta] https://twitter.com/Cenepred_Tab/status/1177013235972804609
- Cervantes, E., & Ronquillo, C. C. (2022). Consideraciones éticas en la investigación educativa. Aproximaciones desde la construcción de tesis en el posgrado. *Anuario de Ciencias Sociales*(3), 87-100. <https://erevistas.uacj.mx/ojs/index.php/acs/issue/view/790/904>
- Cervantes, E., Núñez, D. A., & Vital, N. (2024). El diario de investigación como herramienta formativa: usos y propuestas en la investigación educativa (en prensa). En L. Montaña, y S.

- Liddiard, *La formación para la investigación educativa en colectividad*. Red de Investigadores Educativos Chihuahua (REDIECH).
- Chase, S. E. (2018). Narrative Inquiry: Toward Theoretical and Methodological Maturity. In N. Denzin, & Y. Lincoln, *The SAGE Handbook of Qualitative Research* (pp. 946-970). SAGE Publications.
- Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación. (2020). *Prontuario de indicadores de la mejora continua de la educación cifras del ciclo escolar 2020-2021: Chihuahua*. MEJOREDU. <https://bit.ly/3sTqU0c>
- Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación. (2021). *La violencia entre estudiantes de educación básica y media superior en México. Aportaciones sobre su frecuencia y variables asociadas a partir de estudios de gran escala*. Gobierno de México. <https://bit.ly/4cGRnmZ>
- Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías. (2023). *Programas Nacionales Estratégicos*. <https://conahcyt.mx/pronaces/>
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. (2021). Diario Oficial de la Federación. <http://bit.ly/3zM3XA1>
- Cordero-Arroyo, G., Ortiz, S., Jiménez, J., Fonseca, N., Colón, E., Fernández, G., y Medina, N. G. (2018). Creando espacios de colaboración multidisciplinaria en las escuelas: retos y oportunidades. *Voces desde el Trabajo Social*, 6(1), 94-111. <http://dx.doi.org/10.31919/voces.v6i1.123>
- Cortés, C. A., y Cortés, C. D. (2021). Bases teóricas y metodológicas de los procesos de intervención socioeducativa. *Revista Conrado*, 17(80), 356-362. <http://bit.ly/3qf7Rjf>
- Cotarelo, R. (2016). La partera de la historia. En Instituto Español de Estudios Estratégicos, *Cuadernos de Estrategia 183, Política y violencia: comprensión teórica y desarrollo en la acción colectiva* (pp. 45-73). Ministerio de defensa. <http://bit.ly/427pvm4>
- De Ibarrola, M., Remedi, E., y Weiss, E. (2014). *Tutoría en escuelas secundarias. Un estudio cualitativo*. INEE-CINVESTAV. <https://bit.ly/3DATry2>
- de la Rosa, P., Lucas, J., y Prieto, J. M. (2021). El método científico. Investigación, diagnóstico y evaluación. En A. Hernández-Echegaray (Ed.), *Técnicas de diagnóstico, intervención y evaluación social* (pp. 81-101). UNED.
- de Saint-Exupéry, A. (2013). *El Principito*. (E. Fuentes, Trad.) Editores Mexicanos Unidos, S.A.

- Declaración Universal de los Derechos Humanos*. (2015). Naciones Unidas. <https://bit.ly/2CMncw0>
- del Tronco, J., y Madrigal, A. (2013). Violencia escolar en México: una exploración de sus dimensiones y consecuencias. *Trabajo social UNAM*(4), 23-42. <http://www.revistas.unam.mx/index.php/ents/article/view/54048>
- Delgado, K. I. (2020). *El ejercicio de la política educativa y sus implicaciones en los Derechos Humanos de la niñez en la frontera norte de México. Caso de estudio: niños, niñas y adolescentes de circuito en Ciudad Juárez, Chihuahua [Tesis de maestría]*. El Colegio de la Frontera Norte. <https://bit.ly/3FoUXEQ>
- Denzin, N., & Lincoln, Y. (2018). Paradigms and Perspectives in Contention. In *The SAGE Handbook of Qualitative Research* (pp. 195-212). SAGE Publications.
- El Diario de Juárez. (20 de febrero de 2023). Alumnas de primer grado protagonizan pelea en secundaria. *El Diario de Juárez*. <https://diario.mx/juarez/alumnas-de-primer-grado-protagonizan-pelea-en-secundaria-20230220-2026417.html>
- Evangelista, E. (2001). *Historia del Trabajo Social en México*. México: Escuela Nacional de Trabajo Social.
- Falla, R. U. (2019). Investigación social e intervención profesional: categorías centrales en la praxis del trabajo social. *Tabula Rasa*(31), 271-288. <https://doi.org/10.25058/20112742.n31.11>
- Fernanda, G. M., y Padilla-Carmona, M. T. (2014). Investigación narrativa: las historias de vida. En V. B. Ballesteros, *Taller de investigación cualitativa* (pp. 77-101). Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Ferri, D. J. (2016). De la violencia, la política y sus adláteres. En Instituto Español de Estudios Estratégicos, *Cuadernos de Estrategia 183, Política y violencia: comprensión teórica y desarrollo en la acción colectiva* (pp. 15-42). Ministerio de Defensa. <http://bit.ly/427pvm4>
- Font, S. (2021). Trabajo Social y Educación Popular: aportes a la dimensión socioeducativa profesional con sujetos colectivos. *Fronteras*, 17 (2), 36-47. <http://bit.ly/3OJ2Wku>
- Galán, P. (2013). *Antonio Machado. Biografía poética de una soledad*. Alicante: Club Universitario.
- Galeana, S. (1999). Manual de Trabajo Social. En M. Sánchez. ENTs, UNAM/ Plaza y Valdés.
- Galeano, M. E. (2018). *Diseño de proyectos en la investigación cualitativa*. Fondo Editorial Universidad EAFIT.

- Galeano, M. E., y Aristizábal, M. N. (2008). Cómo se construye un sistema categorial. *Estudios De Derecho*, 65(14), 161-188. <https://doi.org/10.17533/udea.esde.848>
- Galtung, J. (2016). La Violencia: cultural, estructural y directa. En Instituto Español de Estudios Estratégicos, *Cuadernos de Estrategia 183, Política y violencia: comprensión teórica y desarrollo en la acción colectiva* (pp. 147-168). Ministerio de Defensa. <http://bit.ly/427pvm4>
- Gastañaga, J. L. (2004). Trabajo social, familia y escuela. *Cuadernos de Trabajo Social*, 17, 255-271. <https://revistas.ucm.es/index.php/CUTS/article/view/CUTS0404110255A>
- Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft. (2020). El trabajo social escolar te hace fuerte. *Revista Educativa de Berlín*, 72(87), 1-40. <https://bit.ly/3G527hV>
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en Investigación Cualitativa*. Ediciones Morata.
- Gobierno del Estado de Chihuahua. (2022). *Plan Estatal de Desarrollo Chihuahua 2022-2027*. Gobierno del Estado de Chihuahua. <https://bit.ly/3ykmzJU>
- Gobierno Municipal. (2021). *Plan Municipal de Desarrollo 2021-2024*. Gobierno Municipal de Ciudad Juárez. <https://bit.ly/3TPJiSM>
- Goñi, A. M. (2008). Documentación en Trabajo Social. En C. Guinot, *Método, técnicas y documentos utilizados en trabajo social* (pp. 183-222). Universidad de Deusto. <https://bit.ly/3QGQqCI>
- Guevara, C. (2015). La educación popular: campo de acción profesional del trabajador social. *Telos - Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales*, 17, 308-323. <http://bit.ly/3qcjDdX>
- Herrera, J. M., Del Sol, H., Pérez, A., Morera, C., y Rodríguez, F. (2013). El absentismo escolar en el municipio de Candelaria, Tenerife, Islas Canarias (España). Resultados de un estudio interdisciplinar desde la praxis de la Educación y el Trabajo Social. *REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 12(24), 129-159. <http://www.rexe.cl/ojournal/index.php/rexe/article/view/71>
- Hine, C. (2011). *Etnografía virtual*. Editorial UOC.
- Iglesias, E., y Ortuño, E. (2017). Trabajo Social y mediación para la convivencia y el bienestar escolar. *Cuadernos de Trabajo Social*, 31(2), 381-392. <http://dx.doi.org/10.5209/CUTS.53374>
- Iglesias, G., y Resala, G. (2020). *Elaboración de tesis, tesinas y trabajos finales. Diferentes modalidades. Pautas metodológicas. Indicadores de evaluación*. Noveduc.

- Instituto de Salud Mental del Estado de Durango [@ismed_ssd]. (22 de junio de 2021). *Se llevó acabo la inauguración del curso “Por una prevención, promoción, identificación y canalización oportuna en #saludmental y #adicciones en el ámbito*. [Tweet] [Imagen adjunta]. https://twitter.com/ismed_ssd/status/1407374918526832650
- Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca. (8 de mayo de 2018). *Promueve IEEPO reglamento escolar con perspectiva de derechos humanos*. <https://bit.ly/3WJDTPZ>
- Instituto Mexicano de la Juventud. (2021). *Programa Nacional de Juventud 2021-2024. Programa Especial*. Diario Oficial de la Federación.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (19 de Marzo de 2023). *Comunicado de prensa Núm. 172/23 Encuesta Nacional de Adolescentes en el Sistema de Justicia Penal (ENASJUP) 2022*. <https://bit.ly/3WpzQsD>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2019). *Marco de referencia para la Evaluación de la Oferta Educativa en la Educación Secundaria*. INEE. <https://bit.ly/3zmeeCU>
- Ley Estatal de Educación*. (2016). Secretaría de Educación y Deporte. <http://educacion.chihuahua.gob.mx/coepes/content/ley-estatal-de-educacin>
- Ley General de Educación*. (2019). H. Congreso de la Unión. <https://bit.ly/3zZdDYd>
- Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes*. (2022). H. Congreso de la Unión. <https://bit.ly/3zSRtH1>
- Lincoln, Y., Lynham, S., & Guba, E. (2018). Paradigmatic Controversies, Contradictions, and Emerging Confluences, Revisited. In N. Denzin, & Y. Lincoln, *The SAGE Handbook of Qualitative Research* (pp. 213-263). SAGE Publications.
- Lucas-Zambrano, A. T., Luque-Alcívar, K. E., Lucas-Zambrano, M. D., y Zambrano-Álava, A. P. (2020). El maltrato emocional en el rendimiento académico de los educandos. *Dominio de las Ciencias*, 6(3), 967–983. <http://dx.doi.org/10.23857/dc.v6i3.1328>
- Masinga, P. (2019). A theory-based school violence prevention programme for high school learners in the tshwane south district, Gauteng province, South Africa. *Social Work/Maatskaplike Werk*, 55(4), 424-438. <https://socialwork.journals.ac.za/pub/article/view/761>
- Mendoza, C. D. (2022). ¿Cómo entender y promover la justicia social en educación? Implicaciones para las políticas educativas en contextos de emergencia. *Revista Mexicana de Investigación Educativa - RMIE*, 27(94), 829-853. <https://bit.ly/3Vu2tGn>

- Mguzulwa, S., & Gxubane, T. (2019). The impact of youth gang violence on the educational attainment of male high school learners in khayelitsha. *Social Work/Maatskaplike Werk*, 55(3), 266-283. <https://socialwork.journals.ac.za/pub/article/view/739>
- Montané, A. (2015). Justicia Social y Educación. *Revista de Educación Social. RES*(20), 92-113. <https://eduso.net/res/revista/20/el-tema-colaboraciones/justicia-social-y-educacion>
- Montañez, I. (2005). La intervención social en la Escuela Pública de Puerto Rico. *Análisis*, VI(1), 77-87. <https://bit.ly/3JHviaG>
- Montaño, C. (1998). La genesis del servicio social. Dos tesis sobre la naturaleza profesional . En *La naturaleza del servicio social: Un ensayo sobre su genesis, su especificidad y su reproduccion* (A. Pastorini, Trad., Segunda ed., pp. 9-42). Cortez Editora.
- Montes, Á., y Montes, A. (2014). Guía para proyectos de investigación. *Universitas*, XII(20), 91-126. <https://doi.org/10.17163/uni.n20.2014.04>
- Montes, N., y D'Agostino, V. (2019). *Estado del arte sobre políticas para la educación secundaria en América Latina a partir de trabajos publicados entre 2014 y 2019*. Oficina para América Latina del IPE UNESCO. <https://bit.ly/3SnW0Yx>
- Morales, M. L. (2012). El estructuralismo constructivista y las prácticas en Trabajo Social. *Prospectiva. Revista de Trabajo Social e Intervención Social*(17), 333-351. <https://doi.org/10.25100/prts.v0i17.1155>
- Morin, E., Roger, E., y Domingo, R. (2002). *Educación en la era planetaria. El pensamiento complejo como Método de aprendizaje en el error y la incertidumbre humana*. UNESCO.
- Morse, J. M. (1994). "Emerging from the data": the cognitive processes of analysis in qualitative inquiry. In *Critical issues in qualitative research methods* (pp. 23-43). Sage.
- Munck, R. (2010). La teoría crítica del desarrollo: resultados y prospectiva. *Migración y Desarrollo*, 8(14), 35-57. <http://bit.ly/3OJZxC0>
- Murillo, F. J., Martínez-Garrido, C., y Belavi, G. (2017). Sugerencias para escribir un buen artículo científico en educación. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 15(3), 1-30. <https://doi.org/10.15366/reice2017.15.3.001>
- Navarro, K. (2013). Conflicto, violencia y no-violencia. *Revista Misión Jurídica*, 6(6), 95 - 107. <https://doi.org/10.25058/1794600X.61>

- Nokuphiwe, N., & Pretorius, E. (2019). The influence of teenage pregnancy on education: perceptions of educators at a secondary school in Tembisa, Gauteng. *Social Work/Maatskaplike Werk*, 55(1), 108-116. <https://socialwork.journals.ac.za/pub/article/view/698>
- Opazo-Valenzuela, P. A., y Jarpa-Arriagada, C. G. (2018). Identidad profesional: representaciones sociales de trabajadoras sociales chilenas en tiempos de dictadura. *Revista Katálisis*, 21(1), 168-177. <https://doi.org/10.1590/1982-02592018v21n1p168>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (26 de Noviembre de 2020). *Lo que necesita saber sobre el derecho a la educación*. UNESCO. <https://bit.ly/3U2rZiA>
- Ornelas, A., y Tello, N. (2016). Reconstrucción del tejido social en el ámbito escolar: una propuesta desde el trabajo social. *Revista Búsqueda*(17), 154-167. <http://bit.ly/42hTlnY>
- Palma-García, M. d., y Hombrados-Mendieta, I. (2013). Trabajo Social y resiliencia: revisión de elementos convergentes. *Portularia, Revista de Trabajo Social*, 13(2), 89-98. <https://doi.org/10.5218/prts.v13i2.23284>
- Parra, M. O. (2021). Aproximación a las teorías del conflicto: lecciones del aula de clase y la investigación social. *Centro de Estudios Regionales - CERE*(4), 1-20. <http://bit.ly/3MInNBS>
- Pastor, E., y Grau, C. (2019). Servicio/trabajo social con niños y niñas con necesidades educativas especiales en España. *Revista Roteiro*, 44(2), 1-24. <https://doi.org/10.18593/r.v44i2.17554>
- Peña, B. (2023). Nuevas preguntas para viejos problemas. Entrevista a Juan Bello Domínguez. *Educación en movimiento. Boletín mensual de la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación*, 2(19), 10-16. <https://bit.ly/3v1YWV7>
- Peralta, M. I. (2020). Teoría crítica y trabajo social crítico. Interpelaciones a la intervención y a la formación profesional. *ConCienciaSocial. Revista digital de Trabajo Social*, 3(6), 127-141. <http://bit.ly/42f9F9d>
- Peralta, S. J. (2018). Educación popular y justicia comunitaria. Reflexiones desde el Trabajo Social. *Trabajo Social*, 20(2), 119-138. <https://doi.org/10.15446/ts.v20n2.74308>
- Plan Estratégico de Juárez. (2021). *Informe de Educación en Juárez 2021*. Plan Estratégico de Juárez. <http://bit.ly/3tojqTc>
- Prado-Montaña, L. J., López-Rodríguez, L. H., y Gutiérrez-Cárdenas, A. (2022). Construcción de rutas de atención integral a la convivencia escolar en Cali, Colombia: Sistematización de la

- experiencia. *Prospectiva. Revista de Trabajo Social e intervención social*(33), 279-303. <https://doi.org/10.25100/prts.v0i33.11404>
- Primero, M. (22 de Agosto de 2014). Trabajadores Sociales son pieza clave para desarrollar educación: SEyC. *La Opción de Chihuahua*. <https://bit.ly/3DExn5o>
- Pujadas, M. J. (1992). *El metodo biografico: El uso de las historias de vida en las ciencias sociales*. Centro de Investigaciones sociologicas. <https://bit.ly/467Unqc>
- Quiroz, S., y Sepúlveda, P. (2016). Importancia del trabajo social en la intervención socioeducativa de la educación sexual. *RIAEE. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 11(1), 456-466. <https://doi.org/10.21723/RIAEE.v11.esp.1.p456>
- Ramón, M. Á., Lalangui, J. H., Guachichullca, L. A., y Espinoza, E. E. (2019). Competencias específicas del profesional de trabajo social en el contexto educativo ecuatoriano. *Conrado. Revista pedagógica de la Universidad de Cienfuegos*, 15(66), 219-229. <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/902>
- Rodríguez, G., Gil, J., y García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Ediciones Aljibe.
- Rubilar, G. (2015). Reflexiones metodológicas sobre autoentrevista, testimonios y narrativas de investigación de trabajadores sociales. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*, 16(3), 1-30. <https://bit.ly/3UOzqcS>
- Rubilar, G. (2022). ¿Cuál es la historia detrás de las imágenes? Biografía e ilustración en la trastienda de un estudio de trayectoria. *Enfermería: Cuidados Humanizados*, 11(2), 1-18. <https://doi.org/10.22235/ech.v11i2.2900>
- Ruiz, A., y González, V. (06 de Julio de 2020). Así recluta el crimen organizado a tus hijos. *El Herald de Chihuahua*. <https://bit.ly/3yg1Sip>
- Ruiz-Mosquera, A. C., y Palma-García, M. d. (2019). Prevención del abandono escolar temprano. Aportaciones desde el Trabajo Social. *Prospectiva. Revista de Trabajo Social e intervención social*(27), 139-158. <http://dx.doi.org/10.25100/prts.v0i27.6569>
- Sanchez, N., Sandoval, E., Goyeneche, R., Gallego, D., y Aristizabal, L. (2018). La pedagogía crítica desde la perspectiva de Freire, Giroux, y McLaren: su pertinencia en el contexto de Colombia y América Latina. *Revista Espacios* , 39(10), 41. <http://bit.ly/3qfYjnU>

- Sánchez, V., Corimayhua, I., Catacora, Y. M., y Chang, J. L. (2021). La pedagogía de la ternura. Algunas reflexiones académicas. *Paidagogo. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 3(1), 40-51. <https://doi.org/10.52936/p.v3i1.45>
- Sandoval, E. (2002). *La trama de la escuela secundaria: Institución, relaciones y saberes*. UPN.
- Santana, J. D. (2021). La intervención social entre la reacción y la prevención: dilema del Trabajo Social. Una revisión sistemática (2000-2019). *Cuadernos de Trabajo Social*, 34(1), 91-102. <http://dx.doi.org/10.5209/cuts.67444>
- Saucedo, C. L. (9 de Junio de 2020). *Antes y después del COVID-19 en la escuela secundaria: posibles impactos en la convivencia escolar*. COMIE. <https://bit.ly/3fyH9gk>
- Secretaría de Educación Pública. (1954). *Acción educativa del Gobierno Federal del 1o de diciembre de 1952 al 31 de agosto de 1954*. SEP.
- Secretaría de Educación Pública. (1982). *Manual de Organización de la Educación Secundaria*. SEP.
- Secretaría de Educación Pública. (2018). *La estructura del sistema educativo*. SITEAL. <https://bit.ly/3TMXvjA>
- Secretaría de Educación Pública. (2020). *Programa Sectorial de Educación 2020-2024*. SEP. <https://bit.ly/3sNLKOJ>
- Secretaría de Educación Pública. (Agosto de 2021). *Principales Cifras del Sistema Educativo Nacional 2020-2021*. Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa. <https://bit.ly/3URb8PR>
- Secretaría de Educación Pública. (2022). *Plan de Estudios de la Educación Básica 2022*. SEP.
- Secretaría de Educación Pública. (31 de Enero de 2023). *¿Cómo favorecemos el desarrollo integral?*. <https://nuevaescuelamexicana.sep.gob.mx/detalle-ficha/34317/>
- Secretaría de Educación y Deporte. (2022). *Protocolo único para la prevención, detección y actuación en casos de violencia contra niñas, niños y adolescentes en las escuelas de educación básica del estado de Chihuahua*. SEyD. <http://educacion.chihuahua.gob.mx/protocolo/sites/default/files/documentos/protocolo.pdf>
- Senado de la República. (18 de Octubre de 2018). *Iniciativa con proyecto de decreto por el que se reforman los artículos 2, 12, 20, 21, 67 y 69 de la Ley General de Educación*. Coordinación de Comunicación Social. <https://bit.ly/3zfDsmh>

- Sierra, T. J. (2021). ¿Qué Trabajo Social crítico? Una aproximación a debates contemporáneos sobre las perspectivas históricas para pensar la profesión en NuestrAmérica. *Revista Eleuthera*, 23(1), 157-179. <http://doi.org/10.17151/elev.2021.23.1.9>.
- Singapore Association of Social Workers. (s.f.). *School Social Work Chapter*. <https://bit.ly/3EgR2ZN>
- Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina. (2019). *Nivel Secundario. Educacion Basica*. Organizacion de las Naciones Unidas para la Educacion, la Ciencia y la Cultura / IIPe-UNESCO.
- Soto, H., y Trucco, D. (2015). Inclusión y contextos de violencia. En D. Trucco, y H. Ullmann (Edits.), *Juventud. Realidades y retos para un desarrollo con igualdad* (pp. 115-170). Naciones Unidas. <https://hdl.handle.net/11362/39697>
- Stanley, T., & Botha, P. (2017). Teenagers' sexual activities on school grounds: a need for social work support. *Social Work/Maatskaplike Werk*, 53(4), 496-516. <https://doi.org/10.15270/53-4-595>
- Suárez, J. N. (3 de Mayo de 2023). Operación mochila. ¿Legal o viola derechos humanos del estudiante? *El Sol de Puebla*. <https://bit.ly/3zZW9h0>
- Tagle, E. (2018). Bullying: acoso escolar en la niñez. *Trabajo social UNAM*, 49-66. <http://www.revistas.unam.mx/index.php/ents/article/view/64168>
- Tello, N. (2013). La violencia escolar como forma de convivencia de una sociedad. *Trabajo social UNAM*(4), 43-56. <http://www.revistas.unam.mx/index.php/ents/article/view/54050>
- Tello, N., y Ornelas, A. (2014). Historia del Trabajo Social en México. En T. Fernández, y L. García (Edits.), *Trabajo Social: una historia global* (pp. 245-266). McGraw Hill.
- Tocol, C., y Levicoy, C. (2021). Trabajo social, identidades y roles profesionales en contextos de escolarización. *Revista Sophia Austral*, 27(18), 1-18. <https://doi.org/10.22352/SAUSTRAL202127018>
- Tójar, J. C. (2006). *Investigación cualitativa: comprender y actuar*. La Muralla.
- Tracy, S. J. (2021). Calidad cualitativa: ocho pilares para una investigación cualitativa de calidad. *Margenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 2(2), 173-201. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v2i2.10016>
- Trucco, D., y Inostroza, P. (2017). *Las violencias en el espacio escolar*. Comisión Económica para América Latina y el Caribe. <https://bit.ly/3LQ73bK>

- United Nations Development Programme. (2023). *Human Development Index (HDI)*. <https://bit.ly/3ZuYbh1>
- Valencia, O. M. (2010). La perspectiva histórico-crítica y la intervención. *Revista Trabajo Social*(12), 45-72. <http://bit.ly/3kYjCaR>
- Valencia, O. M. (2021). La dimensión ético-política del trabajo social. *Revista Eleuthera*, 23(1), 241-260. <http://doi.org/10.17151/elev.2021.23.1.13>
- Valero, A. (1999). Apuntes sobre la historia del Trabajo Social mexicano. En M. Sánchez (Ed.), *Manual de Trabajo Social* (pp. 11-37). UNAM/ENTS.
- Valero, D., Romea, A. C., y Palain, A. (2019). Análisis de las funciones del trabajador social escolar en España. Evolución legislativa y niveles de intervención. *Acciones E Investigaciones Sociales*(40), 9-26. https://doi.org/10.26754/ojs_ais/ais.2019404194
- Vasilachis, I. (2006). La investigación cualitativa. En I. Vasilachis, *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 23-64). Editorial Gedisa.
- Vázquez, N. V. (2014). Estándares profesionales para la práctica profesional del trabajo social escolar en Puerto Rico. *Voces desde el Trabajo Social*, 2(1), 115-141. <https://revistavocests.org/index.php/voces/article/view/94>
- Veloza-Soler, J. V., Vanegas-García, J. H., y Gamboa-Suárez, A. A. (2022). El Trabajador Social en contextos escolares: Una mirada desde la orientación vocacional y ocupacional. *Revistas Perspectivas*, 6(1), 42-55. <https://doi.org/10.22463/25909215.2923>
- Verdugo, L. M., y Lugo, N. V. (2015). Propuesta de intervención del Trabajo Social en los Programas de Alimentación Escolar: consideraciones de aspectos cualitativos en el componente evaluativo. *Trabajo social UNAM*(77), 1-6. <https://www.margen.org/suscri/margen77/alescolar.pdf>
- Villa, D. (21 de Septiembre de 2022). Operativo Mochila: Entre el derecho a la privacidad y la justificación de seguridad. *Norte Digital*. <https://nortedigital.mx/operativo-mochila-entre-el-derecho-a-la-privacidad-y-la-justificacion-de-seguridad/>
- Villaseñor, K., y Pinto, L. (2015). Presentación. En K. Villaseñor, L. Pinto, M. Fernández, y C. Guzmán (Edits.), *Pedagogía Social. Acción Social y Desarrollo* (pp. 1-3). Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- Viscarret, J. J. (2014). *Modelos y Metodos de Intervencion en Trabajo Social*. Alianza Editorial.

- Vivero, L. A., y Molina, W. (2022). La praxis en el trabajo social: Reflexiones ético-políticas y epistémicas en el contexto neoliberal. *Rumbos TS. Un espacio crítico para la reflexión en Ciencias Sociales*(27), 33-50. <https://doi.org/10.51188/rrts.num27.548>
- Zalpa, R. G. (2020). Acción social y estrategias de intervención. En *Teorías de la acción social y estrategias de intervención del trabajo social* (pp. 271-325). Universidad Autónoma de Aguascalientes. https://editorial.uaa.mx/docs/teorias_accion_social.pdf

ANEXOS

Anexo 1. Matriz de consistencia

Problema de investigación	Ejes de análisis		Objetivos		Preguntas	
	Perspectivas	Dimensiones	General	Específicos	Central	Complementarias
La práctica profesional del Trabajo Social escolar ante las violencias presentes en la escuela secundaria.	Trabajo Social	Praxis Profesional	Comprender la práctica profesional de las trabajadoras sociales en torno a su identidad profesional, modelos y niveles de intervención para impulsar una transformación que incida en el desarrollo integral de los alumnos y en los efectos de las violencias en la escuela secundaria.	Comprender la práctica profesional de los trabajadores sociales en la escuela secundaria en torno a su identidad profesional, modelo y niveles de intervención.	¿Cómo es la práctica profesional de las trabajadoras sociales en torno a su identidad profesional, modelos y niveles de intervención para impulsar una transformación que incida en el desarrollo integral de los alumnos y en los efectos de las violencias en la escuela secundaria?	¿Cómo es la práctica profesional de los trabajadores sociales en la escuela secundaria en torno a su identidad profesional, modelo y niveles de intervención?
	Educación	Pedagogía crítica		Analizar las acciones realizadas por las trabajadoras sociales para impulsar una práctica profesional transformadora en la escuela secundaria que contribuya al desarrollo integral de los alumnos.		¿Qué acciones realizan los trabajadores sociales para impulsar una práctica profesional transformadora en la escuela secundaria que contribuya al desarrollo integral de los alumnos?
	Sociología	Las violencias		Identificar las acciones del Trabajo Social escolar que pueden incidir en los efectos de las violencias y las condiciones de desigualdad en la escuela secundaria.		¿Cuáles son las acciones que realizan las trabajadoras sociales para incidir en los efectos de las violencias y las condiciones de desigualdad en la escuela secundaria?

Anexo 2. Plan de trabajo por momentos, periodo y actividades

De reflexión	De planificación	De entrada	De recolección reproductiva de la información	De salida del campo	De escritura
Primer semestre	Segundo semestre		Tercer semestre		Cuarto semestre
<i>Tema y problema</i>					
<i>Documentación inicial</i>					
	<i>Selección del contexto</i>				
	<i>Diseño</i>				
		<i>Acceso al campo</i>			
		<i>Negociación</i>			
			<i>Desarrollo y trabajo de campo</i>		
				<i>Organización de la información</i>	
				<i>Análisis de los datos</i>	
				<i>Interpretación y conclusiones</i>	
					<i>Informe</i>
					<i>Difusión</i>

Anexo 3. Guía de preguntas para entrevistas biográficas

La presente entrevista forma parte de un trabajo de investigación que tiene como objetivo: Comprender la práctica profesional de las trabajadoras sociales en torno a su identidad profesional, modelos y niveles de intervención para impulsar una transformación que incida en el desarrollo integral de los alumnos y en los efectos de las violencias en la escuela secundaria.

Para ello, se realizará una entrevista biografía en tres encuentros alrededor de tres ejes de significación: formación, empleo y escenario de intervención. En conjunto, la información recuperada permitirá responder a los objetivos del trabajo.

Desarrollo

A continuación, se describen las características de cada encuentro:

1. Se trata de dialogar entre nosotros y para centrar nuestra plática usaré una guía de preguntas.
2. Si está de acuerdo, la sesión se va a grabar a fin de que no se escape ningún detalle y poder analizar con exactitud sus opiniones. Desde luego se garantiza la absoluta confidencialidad de lo que aquí se hable.
3. La duración de la entrevista será de aproximadamente una hora y media (90 minutos).
4. Para complementar las entrevistas, se puede requerir su colaboración con material adicional (fotos, escritos, documentos) para enriquecer la información brindada.

I. Eje de significación. Formación

Presentación

Buenos días/tardes.

Mi nombre es Jeny Paez y estoy aquí como estudiante de la Maestría en Investigación Educativa Aplicada de la UACJ. Actualmente realizo una investigación que tiene como objetivo: Comprender la práctica profesional de las trabajadoras sociales en torno a su identidad profesional, modelos y niveles de intervención para impulsar una transformación que incida en el desarrollo integral de los alumnos y en los efectos de las violencias en la escuela secundaria.

En primer lugar, quiero agradecer su apoyo. Sus opiniones, comentarios y sugerencias son fundamentales en la realización de la tesis.

Apertura

1. Introducción: preguntas generales, nombre, edad, institución de egreso, antigüedad en el servicio, antigüedad en la institución.

Desarrollo

2. Durante su formación académica, ¿qué recuerdo destacable tiene sobre el aprendizaje de los modelos que hasta ahora han marcado su ejercicio profesional?
3. En cuanto a los modelos usados en el Trabajo Social, podría describir ¿Cuáles le han permitido responder al contexto de la Escuela Secundaria a lo largo de su trayectoria?
4. Considerando su práctica profesional y el entorno escolar ¿Cómo describe su experiencia en la utilización de los modelos para el Trabajo Social escolar en la actualidad?
5. Tomando en cuenta su experiencia profesional en la Secundaria, ¿Cuáles aspectos considera para la elección de los modelos que más utiliza?
6. ¿Cuál ha sido su experiencia en cuanto a la libertad institucional para aplicar, adaptar o crear modelos de intervención dentro de la Escuela Secundaria?

7. Respecto a los niveles de intervención (Individual, grupo, comunidad e institucional), ¿cómo ha sido su experiencia profesional en la Escuela Secundaria en cuanto a considerar los niveles de intervención en las problemáticas educativas?
8. En general, ¿qué elementos caracterizan a los trabajadores/as sociales escolares?
9. Para usted, ¿cuáles son las fortalezas que la describen como un/a trabajador/a social?
10. ¿Cuáles son las áreas de oportunidad que reconoce en su práctica profesional y cómo pueden mejorarse?
11. Considerando su contexto de intervención, ¿cuáles son los retos actuales para el Trabajo Social escolar?

Cierre

12. Para finalizar, ¿cuáles consideraciones son necesarias en la formación de los futuros TSE?

Toda la información que ha aportado ha sido muy interesante. Su opinión es de gran utilidad en el estudio. Agradezco su valioso apoyo. Nos vemos la próxima semana para continuar con la serie de entrevistas, el tema a abordar será referente al eje de significación sobre su etapa de *empleo*.

II. Eje de significación. Empleo

Presentación

Buenos días/tardes.

Mi nombre es Jeny Paez y estoy aquí como estudiante de la Maestría en Investigación Educativa Aplicada de la UACJ. Actualmente realizo una investigación que tiene como objetivo: Comprender la práctica profesional de las trabajadoras sociales en torno a su identidad profesional, modelos y niveles de intervención para impulsar una transformación que incida en el desarrollo integral de los alumnos y en los efectos de las violencias en la escuela secundaria.

El día de hoy vamos a la mitad de este camino, por ello, quiero agradecer su apoyo. Sus opiniones, comentarios y sugerencias son valiosos en la realización de la tesis.

Apertura

1. Con base en su experiencia, ¿qué significa para Usted ser trabajador/a social?

Desarrollo

2. Tomando en cuenta el entorno local, ¿cómo realiza el análisis de los contextos sociales, culturales, educativos y económicos en su práctica profesional?
3. Sobre la práctica profesional transformadora/crítica —reflexión, análisis, comprensión y aprendizaje—, ¿cómo considera que ha contribuido el Trabajo Social en la atención a las problemáticas en este espacio escolar?
4. Considerando las necesidades de la población estudiantil, ¿cuáles son las problemáticas más visibles al interior de la escuela?
5. En su experiencia, ¿qué apoyos recibe de la institución para mejorar su práctica profesional? (¿talleres, materiales, reconocimientos?)
6. De forma personal, ¿cuáles son las acciones que ha llevado a cabo para contribuir en la mejora de su práctica profesional?
7. Durante su trayectoria profesional, ¿cuáles han sido las motivaciones y dificultades para llevar a cabo prácticas profesionales transformadoras?
8. A partir de los elementos éticos y políticos pertenecientes a la profesión del Trabajo Social ¿cómo ha aplicado estos elementos en su intervención cotidiana a lo largo de su carrera profesional?
9. Reflexionando desde su etapa formativa hasta sus años de experiencia profesional, ¿cuáles son las contribuciones que ha hecho el Trabajo Social para el bienestar de las personas desde el área educativa? ¿cómo se distinguen de otras áreas de intervención?
10. A nivel institucional, ¿qué prácticas se podrían mejorar para favorecer el desarrollo integral de los estudiantes? (vida saludable, conocimiento y nivel de vida digno)

11. ¿Cómo el Departamento de Trabajo Social ha contribuido a ello? (vida saludable, conocimiento y nivel de vida digno)
12. ¿Qué acciones ha realizado para fomentar espacios de participación y reflexión de los actores educativos (administrativos, docentes, alumnos, familias, comunidad) en la escuela?

Cierre

13. Finalmente, ¿qué pueden hacer los trabajadores /as sociales para transformar los entornos escolares en beneficio del estudiantado?

Escuchar todas sus vivencias y comentarios me ha resultado muy enriquecedor y valioso. Gracias a sus aportaciones es posible realizar el estudio. Agradezco de nueva cuenta su preciado apoyo. Nos vemos próximamente para realizar nuestra última entrevista donde se abordan aspectos relacionados con el eje de significación del *escenario de intervención*.

III. Eje de significación. *Escenario de intervención*

Presentación

Buenos días/tardes.

Mi nombre es Jeny Paez y estoy aquí como estudiante de la Maestría en Investigación Educativa Aplicada de la UACJ. Actualmente realizo una investigación que tiene como objetivo: Comprender la práctica profesional de las trabajadoras sociales en torno a su identidad profesional, modelos y niveles de intervención para impulsar una transformación que incida en el desarrollo integral de los alumnos y en los efectos de las violencias en la escuela secundaria.

Nos encontramos en la recta final de este camino que ha resultado en una gran experiencia. Quiero agradecer su participación y apoyo constante durante el proceso. Sus opiniones, comentarios y sugerencias son fundamentales en la realización de la tesis.

Apertura

1. Desde sus años de estudiante en Trabajo Social hasta la actualidad, ¿qué recuerdos significativos — positivos/negativos tiene sobre vivir en Ciudad Juárez?

Desarrollo

2. Retomando su historia local, ¿qué sucesos le han marcado sobre la realidad que se vive en Ciudad Juárez? (violencia, inseguridad, pobreza)
3. En lo personal, ¿cómo ha experimentado las violencias durante su trayectoria académica y profesional?
4. Desde su experiencia como Trabajador/a Social Escolar, ¿De qué forma se manifiestan las violencias frecuentemente en el espacio escolar? ¿Cómo ha/han afectado a la comunidad escolar?
5. En el contexto de su escuela, ¿qué estrategias son utilizadas para sancionar las conductas violentas? ¿Cuáles han sido los resultados que destaca al llevarlas a cabo?
6. Desde el Trabajo Social, ¿qué acciones se han realizado para incidir en las violencias al interior de la escuela?
7. En su opinión, ¿qué ha faltado considerar en las estrategias y acciones institucionales para fomentar espacios de armonía en la escuela?
8. ¿Cómo ha sido su experiencia al enfrentar la desigualdad e injusticia en la comunidad escolar?
9. En su experiencia, ¿cómo puede la escuela y, en particular, el Departamento de Trabajo Social contribuir en la lucha por la justicia social?
10. ¿Cómo se ha incidido desde el TSE en la generación de conciencia social y libertad de expresión en los estudiantes?
11. ¿En qué ha contribuido el TSE, en cuanto a la convivencia y movilización social entre los actores educativos?
12. Desde el TSE, ¿qué acciones se pueden llevar a cabo para fomentar espacios donde se incentive la integración y la diversidad?

Cierre

13. Para finalizar, ¿cuáles son sus reflexiones sobre la importancia de estos/as profesionales en los espacios educativos en la construcción de un mundo más justo para todos y todas?

Sin duda cada una de sus relatos, comentarios y opiniones expuestos a lo largo de este recorrido son de gran valor ya que sin sus aportaciones no sería posible el desarrollo de la investigación. Una vez más le externo mi agradecimiento.

Anexo 4. Solicitud para ingreso al campo

DEPARTAMENTO DE HUMANIDADES

Maestría en Investigación Educativa Aplicada

UACJ

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA
DE CIUDAD JUÁREZ

Ciudad Juárez, Chihuahua; a 01 de septiembre de 2023.

Oficio: UACJ-ICSA-DHUM-CPMIEA-635/2023

Asunto: Solicitud para realizar trabajo de campo

Expediente: UACJ.3S.1.1.4/635/2023

[Redacted]
Jefe de enseñanza de Escuelas Secundarias Técnicas
del Estado de Chihuahua, Región Norte.
Presente. -

Por este conducto reciba un cordial saludo y a su vez conforme a las atribuciones otorgadas a su digno cargo, se le hace una atenta solicitud para que la estudiante: Jeny Vanessa Paez Lozano, con matrícula 229226, inscrita en el Programa de Maestría en Investigación Aplicada, realice su trabajo de investigación en dicha institución, con la tesis titulada: "El trabajo social escolar. Hacia una práctica profesional transformadora de las violencias en la escuela secundaria", con la dirección de la tesis por parte de: Dra. Evangelina Cervantes Holguín, y la codirección de: Dra. Cely Celene Ronquillo Chávez. A continuación, se detalla el trabajo a desarrollar:

Objetivo General: Generar un diagnóstico de la práctica profesional de los trabajadores sociales en torno a su identidad profesional, modelos y niveles de intervención para impulsar una transformación que contribuya al desarrollo integral de los alumnos e incida en los efectos de las violencias en la escuela secundaria.

Solicitud Requerida: Autorización para ingresar a campo en escuelas secundarias técnicas de Ciudad Juárez, para la realización de entrevistas biográficas a trabajadoras/es sociales escolares.

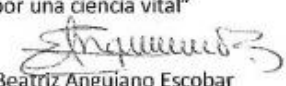
Participantes requeridos: Trabajadores sociales de escuelas secundarias técnicas.

Plan de trabajo: Elaboración de relatos de vida, a partir de una serie de entrevistas biográficas.

Instrumento para la recolección de información: Guía de preguntas para las entrevistas

Agradezco de antemano las atenciones que se sirva brindar a la presente, así como su apoyo para llevar a cabo esta actividad académica. Estoy a sus órdenes para las aclaraciones a que haya lugar.

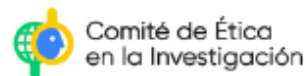
Atentamente
"Por una vida científica,
por una ciencia vital"


Dra. Beatriz Anguiano Escobar
Coordinadora de Maestría en Investigación
Educativa Aplicada

C.c.p. Archivo
BAE/stg


8/09/2023
Se turna a los señores
correspondientes

Anexo 5. Dictamen del Comité de Ética



Resolución CEI-2023-2-1020

Ciudad Juárez, Chihuahua, a 21 de septiembre de 2023

Jeny Vanessa Paez Lozano
Dra. Evangelina Cervantes Holguín
Dra. Cely Celene Ronquillo Chavez
Presente.

El Comité de Ética en la Investigación (CEI), después de recibir el protocolo de investigación CEI-2023-2-121, denominado "El trabajo social escolar. Hacia una práctica profesional transformadora de las violencias en la escuela secundaria", resolvió:

Dictamen favorable

1. Corregir posible error
Fecha de inicio: 09-octubre-2023
Fecha de término: 01-abril-2023 (probable error)

Atentamente
"Por una vida científica
Por una ciencia vital"



Dra. Gwendolyne Peraza Mercado
Presidente del Comité de Ética en la
Investigación



Dra. Fany Thelma Solís Rodríguez
Secretaria del Comité de Ética
en la Investigación

c.c.p. Archivo.

Anexo 6. Carta de autorización de Zona Escolar



DIRECCION DE EDUCACION SECUNDARIA Y SUPERIOR
DEPARTAMENTO DE ESCUELAS ECUNDARIAS TECNICAS
SUPERVISION DE ESCUELAS SECUNDARIAS TECNICAS ZONA

OFICIO NUM. 003/2022-2023

ASUNTO: Anuencia.

Ciudad Juárez, Chih; a 11 de Septiembre de 2023

DRA. BEATRIZ ANGUIANO ESCOBAR
COORDINADORA DE MAESTRIA EN
INVESTIGACION EDUCATIVA
APLICADA EN LA U.A.C. J.
P R E S E N T E .

En respuesta a su oficio de fecha 1º. de Septiembre del año en curso, donde solicita que la Estudiante **JENY VANESSA PAEZ LOZANO**, con matricula **229226** inscrita en el **Programa de Maestría en Investigación Aplicada**, en ésta H. Institución Educativa, realice trabajo de **Investigación** con la **Tesis** titulada: **"El Trabajo Social Escolar, hacia una Práctica Profesional Transformadora de las Violencias en la Escuela Secundaria"**. Por tal motivo, esta Zona de Supervision otorga a la interesada la anuencia para la realización de tal cometido, en las Escuelas Secundarias Técnicas Nos. [REDACTED]

Sin otro particular de momento, hago propicia la ocasión para enviarle un cordial y afectuoso saludo.

ATENTAMENTE

PROFR. [REDACTED]
SUPERVISOR



SERV. EDUC. EDO. CHIH.
DEPTO. DE EDUCACION
SECUNDARIA TECNICA
SUPERVISION ZONA 1
CD. JUAREZ, CHIH.

JRA/alem.



SECRETARÍA
DE EDUCACIÓN
Y DEPORTE

"2023, Centenario de la muerte del General Francisco Villa"
"2023, Cien años del Rotarismo en Chihuahua"
Supervision de Escuelas Secundarias Técnicas Zona [REDACTED]
Av. 16 de Septiembre No. 1232 Ed. San Carlos Oficina 111
Col. Partido Romero C.P. 32030
Tel. 656-629-33-00 ext. 55324 Ciudad Juárez, Chih.

Anexo 7. Carta de invitación

Ciudad Juárez, Chih., a 20 de septiembre del 2023

Estimada/o Trabajador/a Social:

Por este medio me permito presentarme. Soy Jeny Paez, Licenciada en Trabajo Social y, actualmente, estudiante de la Maestría en Investigación Educativa Aplicada de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez.

Aprovecho la ocasión para saludarle, así como invitarle a participar como informante clave en la investigación titulada *“El Trabajo Social escolar. Hacia una práctica profesional transformadora de las violencias en la escuela secundaria”*, que tiene como objetivo:

Comprender la práctica profesional de las trabajadoras sociales en torno a su identidad profesional, modelos y niveles de intervención para impulsar una transformación que incida en el desarrollo integral de los alumnos y en los efectos de las violencias en la escuela secundaria.

Primeramente, quiero resaltar que su colaboración es muy valiosa para mí. Su participación voluntaria y anónima permitirá conocer, desde su experiencia, las realidades y desafíos del Trabajo Social en contextos escolares. Si decide aceptar, le visitaré en tres ocasiones, en el día, hora y lugar que Usted señale, para realizar una entrevista biográfica en torno a la práctica profesional del Trabajo Social en el ámbito educativo. Cabe destacar que, con su autorización, las entrevistas se grabarán para su posterior análisis.

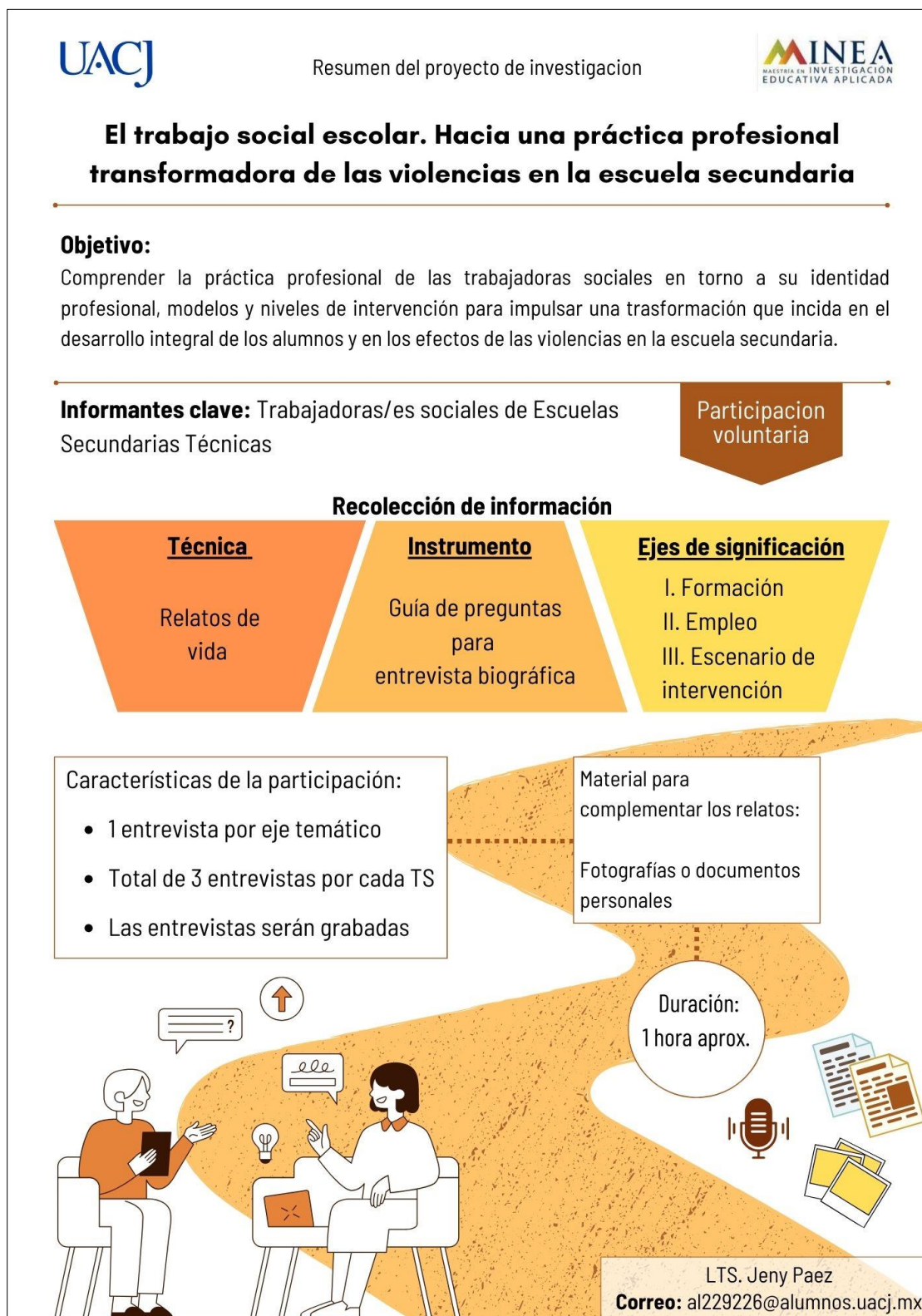
Agradezco su amable atención, quedo a sus órdenes.

LTS. Jeny Vanessa Paez Lozano
al229226@alumnos.uacj.mx • cel. 656 191 7523

Datos de contacto	
Correo electrónico	
Teléfono celular	

Entrevista	Día	Horario
Sugerencia para llevar a cabo la entrevista 1:		
Sugerencia para llevar a cabo la entrevista 2:		
Sugerencia para llevar a cabo la entrevista 3:		

Anexo 8. Infografía del resumen de proyecto



Anexo 9. Consentimiento informado para participantes

Universidad Autónoma de Ciudad Juárez
Instituto de Ciencias Sociales y Administración
Departamento de Humanidades
Maestría en Investigación Educativa Aplicada



Carta de Consentimiento Informado

Estimada TS.:

Por este conducto se le invita a participar en el proyecto de investigación '*El trabajo social escolar. Hacia una práctica profesional transformadora de las violencias en la escuela secundaria*', que tiene como objetivo '*Generar un diagnóstico de la práctica profesional de las/os trabajadoras sociales en torno a su identidad profesional, modelos y niveles de intervención para impulsar una transformación que contribuya al desarrollo integral de los alumnos e incida en los efectos de las violencias en la escuela secundaria*'. Con esta investigación se busca analizar la práctica profesional de los profesionales del Trabajo Social en torno al bienestar integral de los alumnos y las violencias en las escuelas secundarias de la región a partir de la construcción de narrativas. Cabe destacar que la presente investigación se realiza a través del financiamiento del Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías (CONAHCYT) en colaboración con la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez.

Su participación consiste responder una serie de preguntas en torno a tres ejes: formación, empleo y escenario de intervención. Cada temática se abordará en una sesión individual con duración de una hora aproximadamente, dando un total de tres encuentros que se realizarán el día, hora y lugar que Usted señale. De forma voluntaria, se espera que facilite algunas fotografías o documentos personales que complementen los relatos. La recolección de datos concluirá una vez completadas las tres reuniones correspondientes a cada temática. Cabe señalar que las entrevistas serán audiograbadas para su análisis posterior.

Esta investigación es Categoría I, sin riesgo; esto significa que su colaboración estará exenta de peligro o daño. Dado que su participación es voluntaria, Usted es libre de abandonar el estudio en el momento que lo desee sin que esto afecte su relación con la Universidad.

Todo lo que se ha mencionado en este documento se explicó verbalmente.

Con fecha _____ y, habiendo comprendido lo anterior, manifiesto que todas mis dudas fueron aclaradas y que aceptó participar voluntariamente en este proyecto de investigación.

Nombre y firma de la participante

Para preguntas o comentarios comunicarse con la Dra. Evangelina Cervantes Holguín, responsable del Proyecto, al teléfono 656 298 8208 o al correo electrónico evangelina.cervantes@uacj.mx

Dra. Evangelina Cervantes Holguín

Anexo 10. Formato del diario de investigación

Diario de investigación		
Fecha de la actividad		
Institución correspondiente		
Actividad realizada		Sentimientos sobre la experiencia
Sucesos inesperados		
Hallazgos importantes y limitantes		

Anexo 11. Constancia de participación en congreso



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA
DE CIUDAD JUÁREZ



50
ANIVERSARIO
UACJ



Congreso Internacional
de Ciencias Sociales
**PASO DEL
NORTE**
2023

La Universidad Autónoma de Ciudad Juárez
a través del Instituto de Ciencias Sociales y Administración,
el Departamento de Ciencias Sociales y la División
Multidisciplinaria de la UACJ en Nuevo Casas Grandes

OTORGA LA PRESENTE CONSTANCIA A:

Jeny Vanessa Páez Lozano

Por su participación (virtual) con la ponencia: "El trabajo social en contextos escolares. Estado del arte" en el marco del Congreso Internacional de Ciencias Sociales "Paso del Norte", realizado del 19 al 22 de septiembre en Nuevo Casas Grandes Chihuahua.

Por una vida científica, por una ciencia vital



Mtro. Santos Alonso Morales Muñoz,
Director del Instituto de Ciencias
Sociales y Administración



Dr. Servando Pineda Jaimes,
Jefe del Departamento de
Ciencias Sociales



Mtra. Miriam M. Galaz Piñón,
Jefa de la División Multidisciplinaria de
la UACJ en Nuevo Casas Grandes

SOMOSUACJ | ICSA | DMNCG | DEPARTAMENTO DE CIENCIAS SOCIALES





22 de septiembre, Nuevo Casas Grandes Chihuahua.

30 AÑOS DMNCG

196