

La ficción como categoría para aproximarnos al quehacer del trabajo social

Consuelo Esther Cuevas Durán*

Resumen

La contribución de la comunidad académica al gremio del trabajo social se manifiesta en la recuperación, enunciación y análisis de las prácticas en lo cotidiano.

Este trabajo, una investigación realizada como parte de una tesis de maestría en trabajo social en la UNAM, se distancia de la imposición de un "deber ser" de la profesión, y fundamenta su metodología en las categorías de ficción e invención, para dar cuenta de lo que se produce, se desplaza y se inventa en el día a día de los profesionales del trabajo social que laboran en las escuelas secundarias de la Ciudad de México. Como resultado, se analizan las condiciones laborales, las interacciones con otros actores educativos, las tácticas y estrategias empleadas por los trabajadores sociales en las escuelas. Se cuestiona la relación entre el discurso académico, las normatividades de la Secretaría de Educación Pública y las prácticas comunes, buscando comprender cómo las trabajadoras sociales inventan y reinventan su labor. El trabajo de campo se centró en entrevistas a profundidad a los colegas, así se comprendieron las siguientes categorías en los hallazgos: las posiciones de las colegas como sujetos en sus comunidades escolares, el desplazamiento de sus prácticas cotidianas ante condiciones institucionales y posturas propias, los giros y movimientos de sus discursos, el sentido del hacer trabajo social en lo hagiográfico y místico y finalmente y sobre cualquiera de las anteriores, el uso de tácticas y estrategias para la invención de su quehacer cotidiano.

Palabras clave: Trabajo social escolar, invención, ficción, prácticas cotidianas, tácticas y estrategias, metodología de investigación, discursos.

Summary

The academic community's contribution to the social work profession is manifested in the recovery, enunciation, and analysis of every day practices. This work, conducted as part of a master's thesis in Social Work at UNAM, distances itself from imposing a "should be" of the profession and bases its methodology on the categories of fiction and invention to account for what is produced, displaced, and invented in the daily lives of social work professionals working in high schools in Mexico City. As a result, it analyzes working conditions, inte-

*Mtra. en Trabajo Social, profesora de prácticas ENTS-UNAM | consueloe85@gmail.com

reactions with other educational actors, and the tactics and strategies employed by social workers in schools. The relationship between academic discourse, the norms of the Ministry of Public Education, and common practices is questioned, seeking to understand how social workers invent and reinvent their work. The fieldwork focused on in-depth interviews with colleagues, leading to understand the following categories in the findings: colleagues' positions as subjects in their school communities, the displacement of their daily practices in the face of institutional conditions and personal stances, the shifts and movements in their discourses, the sense of doing social work in the hagiographic and mystical, and finally, the use of tactics and strategies to invent their daily work. The text also addresses the discourses and perceptions of social workers about the social reality of youth, including topics such as violence, drugs, and exclusion. It highlights the strategies used by social workers to address conflictive situations and support students, as well as tensions between institutional norms and everyday practices. Finally, it acknowledges that in the fiction of school social work, not only the everyday is reflected, but also the possibility of intervention and change for our profession.

Keywords: Social work, invention, fiction, everyday practices, tactics and strategies, research methodology, discourses.

¿Qué puede aportar la comunidad académica al gremio? Me atrevo a afirmar que todo se reduce a dos caminos: dictar y prescribir con el poder de la técnica, sobre cómo "se hace" el trabajo social con las mejores metodologías, las teorías más innovadoras; o ser observadoras, compañeras solidarias que observamos al quehacer en el campo profesional, lo atesoramos, examinamos con asombro y lo devolvemos con nuestras palabras y nociones, con crítica y aportación, para sumarnos al desarrollo de nuestra disciplina y nuestra profesión.

El trabajo que a continuación se presenta, fue la investigación que resultó para la tesis "El discurso de las trabajadoras sociales escolares" con el que obtuve el grado de maestría en trabajo social en la UNAM, dirigido por la maestra Nelia Tello.

El lector no encontrará en este, una mirada o juicio sobre el "deber ser" para las profesionales del trabajo social, sino un estudio que centró su mirada en comprender que es en el día a día de las colegas, que se expresa y se recrea la profesión de trabajo social.

Pese a que se trató de un trabajo por aproximaciones, no se considera un diagnóstico social integral, sino una investigación que desarrolló su metodología basada en aproximaciones a los sujetos, articulándose con las categorías de la ficción, la invención y la práctica cotidiana de Michel de Certeau.

Se presentará, para empezar, algunos planteamientos de donde parto al respecto de la intervención social como el posicionamiento de la disciplina, y la reflexividad como el elemento fundamental para nuestra profesión. Después, se narrará cómo se

fue configurando la estructura metodológica que acompañó este trabajo, a la luz de las categorías teóricas mencionadas.

Posteriormente se presentan algunos de los resultados más trascendentes en esta investigación, con el fin de evidenciar la utilidad de esta metodología.

Pretendo que lo que a continuación se exponga, sea una invitación a que, desde el entorno académico, encontremos maneras acertadas de acercarnos a conocer y comprender nuestro campo profesional. Pues si dejamos de lado este ejercicio de escucharnos y mirarnos, pensarnos y reflexionarnos, reproduciremos "haceres" sin sentido, fragmentados y diluidos, mecánicos, sin posibilidad de defender a nuestra profesión y gremio en este entorno de competencia laboral técnica, donde la formación universitaria se reduce a un producto, no un proceso. Para adentrarnos en este trabajo, comenzaré narrando las posiciones sobre la disciplina que lo orientan, así como lo que se produce y analiza sobre el trabajo social, y lo observado en una primera aproximación a lo cotidiano para las colegas. Después narraré cómo se dio la apropiación de las categorías de Michel de Certeau, para concretar la metodología que se produjo y sostener este trabajo.

Miranda Aranda (2004) afirma que trabajo social nació como una disciplina del hacer. Y en esta corriente se posiciona lo que considero la generalidad de nuestra vida académica actual, tomando en cuenta sobre todo, el plan de estudios vigente para nuestra Escuela. Entre los autores afines encontramos a Tello, Ornelas, Carballeda, Estrada Ospina, Marchevsky, Cifuentes, Matus, Molina y Aquín. Evidentemente, la investi-

gación que dio pauta a este artículo se suma a esta postura, problematizándolo desde lo que Bertha Orozco (2004) nos ofrece: no basta con construir en nuestra disciplina, asumiendo que desde la academia indicaremos cuál es el deber ser de la vida cotidiana en el campo profesional, esta relación unidireccional es una reducción que debemos dejar en el pasado. Por el contrario, este trabajo propone poner nuestra atención en la búsqueda permanente de la articulación llena de relaciones entre la vida académica, la práctica y aun la técnica, comprendiendo las contradicciones en estas relaciones y dándoles sentido.

Para comenzar, revisemos en lo general lo que ha existido desde la vida académica al respecto del trabajo social escolar.

Lo primero que se observa cuando se estudia a las colegas trabajadoras sociales en las escuelas, es la detección de las carencias, simulaciones (Corrosa et al., 2006, 14) e incapacidades de la institución educativa para intervenir en las expresiones de lo social que convergen y se evidencian en la vida cotidiana de cualquier escuela pública en nuestro país: pobreza, fragmentación, inseguridad, agresiones, y más.

La escuela como estructura de acogida (Nateras en Reguillo, 2017, 97) vive la crisis que Tello ha descrito:

"La mayor parte de las secundarias públicas (...) se ubican en colonias donde la inseguridad, la violencia y la ilegalidad no se ocultan ni se guardan en espacios privados. Los estudiantes de las secundarias afirman que cerca de su casa hay vandalismo, "drogos", violencia y riñas callejeras frecuentes (...). Los puntos de

venta del narcomenudeo se multiplican (...), y aunque las autoridades afirman desconocerlos, la mayoría de los chavos aseguran que es relativamente fácil conseguir droga" (2013, 13).

En otras palabras, es en la escuela donde resuena toda la problemática comunitaria y social que la rodea. ¿Sigue siendo la escuela, una apuesta vigente para la movilidad social de jóvenes en nuestro país? (Tenti Fanfani, 1993, 22)

Un segundo tema recurrente en la búsqueda de literatura y producción académica es sobre la definición de las problemáticas sociales que se viven en las escuelas, y los diferentes nombres para enunciarlos, para fragmentarlos: la violencia escolar, el bullying, cutting, ciberacoso, funas, las prácticas educativas en la pandemia y post-pandemia, desafiliación o deserción escolar, embarazo adolescente, jóvenes en soledad, etcétera. Entonces, como Moro (2000) advirtió, se promueve una agenda pública sobre los problemas sociales, mirándolos como sucesos aislados, sin ahondar en la complejidad de las relaciones sociales, estructurales, comunitarias y familiares que se entretajan en el ámbito escolar.

Y sobre el trabajo social, ¿qué se habla del trabajo social escolar? Desde el año 2014, derivado de la Ley General de Educación (Diario Oficial de la Federación, 2024), en su artículo 80 refiere que es obligatoria la presencia de un trabajador social en cada plantel de educación. Ya se cumplieron diez años de esta modificación a la ley, urge una mirada crítica y reflexiva de las prácticas de nuestro gremio en este campo, o ¿asumiremos que nos hemos diluido como profesión

ante la enorme estructura de la Secretaría de Educación Pública (SEP)? (Castañeda, 1994)

La postura de la maestra Tello¹, a la que nos sumamos e invitamos a la comunidad académica a través de este artículo, es asumir que nuestra labor se recupera de las propias voces de las y los colegas, comprender sus criterios de actuación e identificar cuáles construcciones categóricas que construimos -las propias- y usamos en nuestro quehacer cotidiano y así romper con la tendencia de priorizar el método sobre los resultados, asumiendo que la práctica profesional puede cambiar la realidad dada. (González Casanova, 2004)

Por lo anterior, es importante mirar a nuestra profesión partiendo y ordenando nuestros estudios desde la propia relación de las trabajadoras sociales escolares con sus jóvenes -en nuestro caso-, y con sus instituciones. Y hacer así reflexividad sobre ello.

Obedeciendo a esta iniciativa, antes que desarrollar una metodología, hicimos un recorrido preteórico (Zemelman, 2011), una primera aproximación sobre lo que conocíamos hasta el momento acerca de las colegas, de su vida cotidiana y las situaciones que enfrentan cada día².

1 Desde el año 2010, Tello tuvo como una de sus líneas de investigación los objetos y modelos de intervención de los profesionistas del trabajo social. Realizó un estudio amplio sobre los colegas del sistema de salud y de las secundarias públicas de la Secretaría de Educación Pública. Durante estos cursos participé como cronista y facilitadora de grupo, y en la sistematización de este trabajo (Tello, 2014). Constan las conversaciones, comentarios y aportaciones del grupo y de diálogos informales con las colegas.

2 Todas las experiencias y voces de las trabajadoras sociales escolares se encuentran referidas en

Sobre esta primera aproximación, resulta un panorama diverso sobre sus condiciones laborales: depende de si están en una escuela técnica, diurna, general o para trabajadores. En general, observamos que no tienen organización gremial, pertenecen a la sección 10 del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación. El trabajo en general se basa en acompañar a los jóvenes en situaciones de conducta, ausencia o conflicto con otros alumnos, así como aplicar y reportar los cuestionarios diagnósticos sobre salud y económicos que la SEP indica.

El pago por su trabajo varía por diferentes criterios: la antigüedad, el tipo de escuela, el tipo de contrato (si es por horas o por tiempo completo) y si la escuela está en transición de ser "de jornada ampliada", y se han registrado ingresos desde los cinco mil pesos mexicanos, hasta los catorce mil pesos mexicanos.

La mayoría de ellas establece vínculos de trabajo con algún profesor en específico, con un prefecto u orientador de quien se apoyan, con quien comparte responsabilidades y con quien establece alguna complicidad. También establecen vínculos con los jóvenes tomando un papel de mediadora o de defensora del alumno cuando un profesor requiere un citatorio o reporte. En su relación con los jóvenes, también suelen aplicar sanciones, e incluso algunas colegas reconocieron incluso haberles castigado y gritado.

En repetidas ocasiones, todas las colegas trabajadoras sociales han reconocido su in-

capacidad para manejar algunas situaciones sobre la realidad de los jóvenes y de su entorno, como las peleas fuera de la escuela, el narcomenudeo o las prácticas sexuales que las y los jóvenes realizan dentro y fuera de la escuela. También perciben como imposible lograr la participación constante de padres de familia.

El o la profesional del trabajo social en una escuela, suele estar descolocado entre lo que dicta su formación profesional, y las actividades cotidianas "tradicionales" en la institución. Tello ha hablado en conferencias y clases, sobre cómo las exigencias institucionales -en este caso, la SEP- llevan al trabajador social a ser el que excluye, filtra o permite el acceso a los usuarios.

Las colegas de la SEP reportan citatorios, expedientes, reportes y estudios para becas, aparentemente trabajo social en cada institución es diferente, pero en esas operaciones todo el tiempo están generando interacciones y vínculos entre los sujetos y ellas, entre otros sujetos e incluso entre sujetos e instituciones que no tienen rostro, y esas interacciones que son la esencia y centro de todo lo que hacemos, no se reporta ni se reflexiona.

Ante este problema, el camino que orientó este trabajo fue dejar de lado las ideas elementales de capacitar, dotar a las colegas de habilidades y conocimientos elementales, y estudiar lo que, a través de los discursos, las colegas trabajadoras sociales nos comparten, reflexionan e "inventan" cotidianamente, para resolver las situaciones que se enfrentan en su espacio de trabajo.

En síntesis, en el trabajo que expongo, se pretendió develar el discurso ficticio de las trabajadoras sociales escolares, que desde

el Reporte de Sistematización del Taller "Trabajo social Escolar. Construcción de mejores ambientes escolares" (2014)

ahora se considera diferente al discurso de la academia y de la institución, en un marco de problemas sociales y carencias.

A modo de narración, se exponen algunas generalidades del proceso teórico metodológico que dio forma a este trabajo:

Después de esta aproximación, este trabajo empezaba a verse como una paradoja entre dos discursos: por un lado, se tenían registro sobre las posturas, ideas y métodos que aprendemos en la ENTS sobre el trabajo social en las escuelas, la intervención con jóvenes, y demás temas asociados a este campo discursivo. Por otro lado, estaban las evidencias del quehacer agobiante de cada día para las colegas, que aparentemente ejecutan sin mediación reflexiva alguna. Y allá, lejano a ambas posturas, una escueta regulación legislativa de la SEP sobre algunas actividades del trabajo social.

Influenciada por Foucault, las indagaciones en general me llevaron a preguntar reducciones lineales como ¿es el discurso un reflejo de las prácticas? ¿el discurso de la academia y de la SEP, en realidad están afectado las prácticas cotidianas del trabajo social en las escuelas?

El maestro Régulo Marín decía que hay diferentes caminos para llegar a la teoría, y el de este trabajo llegó en una conversación en torno a la mesa redonda de la maestra Tello³, en la que compartió sobre Michel de Certeau, y su comentario fue que hablaba tan próximo a las relaciones y cómo se producen que "parece que está hablando con un trabajador

social", esa conversación me hizo mirar al autor jesuita nuevamente, y descubrí sobre todo en Historia y Psicoanálisis (Certeau, 1995) cómo sus categorías sobre los discursos me permitían estudiar a lo que producimos en la academia y en las instituciones como los hegemónicos que dictan el quehacer cotidiano del trabajo social en las escuelas, mas no en una relación directa. Gracias a La invención de lo cotidiano (Certeau, 1996), la Fábula Mística (Certeau, 2006) y La Escritura de la Historia (Certeau, 1993), comprendí cómo las producciones institucionales tienen un eco, más son inventadas por las colegas trabajadoras sociales, utilizando sus tácticas y estrategias.

Comprendí que las maneras de hacer, de decir y de narrar que había estudiado De Certeau sobre diversos objetos de investigación, son potenciales herramientas para comprender las maneras de hacer, de decir y de narrar lo que hacen las trabajadoras sociales en las escuelas secundarias. Comprendiendo así lo que inventan, lo que producen, las posiciones desde donde se expresan, y asumirlo todo ello como parte del quehacer del trabajo social.

El giro fue completo, y surgieron nuevos cuestionamientos para guiar el trabajo:

¿es posible que el discurso de las trabajadoras sociales sea una potencialidad de cambio para el discurso hegemónico?

Gracias a De Certeau dispuse que la siguiente aproximación sería recuperar los discursos de las trabajadoras sociales a través de entrevistas a profundidad, y que estas deberían analizarse para comprender las posiciones sobre su práctica cotidiana, su capacidad de invención y ficción.

3 Sus alumnas reconocemos esta mesa como el espacio privilegiado para trabajar, planear, proponer y sobre todo discutir el trabajo social

En otras palabras, nuestra inferencia es que todo lo dicho por las trabajadoras sociales entrevistadas tendría sentido en la comprensión de estas con su propia historia cotidiana, y que su capacidad de invención puede ser —más que una carencia práctica— una potencialidad de producción de nuevas prácticas.

En retrospectiva, hubo tres grandes postulados de la producción de Certau, que sirvieron para ordenar, delimitar y vigilar epistémicamente el trabajo de campo: El primero fue que la práctica cotidiana se produce a partir de las tácticas y estrategias de los sujetos. El segundo es que el discurso y la práctica cotidiana se configuran de manera recíproca. El tercero es que la ficción de los discursos, posibilitan el darles sentido a las prácticas.

Las prácticas cotidianas se configuran por las tácticas y estrategias de los sujetos

Hay un dejo de rebeldía en las "maneras de hacer" de Certeau, que en mi opinión es la principal atracción en su obra. En resumen, las prácticas cotidianas a través de las que los sujetos producen su mundo de lo común, no son dictados ni acotados por discursos culturales dominantes, al menos no únicamente. En cambio, son maneras en lo sutil, cotidianas, sin grandes revoluciones al principio, que van llevando a un movimiento de reapropiación y reorganización de los espacios. Para la maestra Tello, es la posibilidad del cambio en el movimiento de recreación de espacios sociales (Tello, 2020).

Así, lo que se hace en trabajo social escolar en lo cotidiano, no se basa solo en lo

que prescriben y proscriben las normas. Y la posibilidad de enunciar qué más hacen, y cómo lo hacen, es una posibilidad de comprender nuestro ejercicio profesional.

Este nuevo giro de la investigación diagnóstica terminó de orientar la metodología al encontrar las categorías de táctica y la estrategia que De Certeau (Certeau, 1993, 61) aporta. Escuetamente describimos cada una: la estrategia es la posibilidad de actuar basada en un cálculo previo de relaciones de fuerza, de conveniencia. Mientras que la táctica son las acciones calculadas cuando no se reconoce ni calcula alguna condición exterior, basada en movimientos que surgen de las condiciones y habilidades del propio sujeto.

Parece imposible enunciar y definir todas las operaciones, cada acción que realizan las trabajadoras sociales. Pero de ellas, entender cómo y por qué funcionan para las colegas —en términos de su discurso y experiencia— nos permite aproximarnos a comprender cómo inventan su trabajo cotidiano, cómo lo ficticio de sus narraciones en las entrevistas, va configurando las prácticas.

Foucault (2022) en *El orden del discurso*, nos esquematiza claramente cómo se configuran regularidades discursivas y campos discursivos; subrayando siempre la vigilancia sobre la posicionalidad del hablante. Al ser De Certau contemporáneo y de la misma escuela de pensamiento, abona que la práctica no es reductible a un discurso, pero tampoco se puede instaurar sin este mismo.

Así, explica que los discursos son relativos con respecto a las leyes y lógicas organizacionales, y también lo son con respecto a lo que se hace cotidianamente. Los

discursos de las colegas son relativos a la SEP, y también a lo que hacen cotidianamente en sus escuelas. Entonces los discursos no están dados, hay que comprenderlos en sus agrupaciones y contradicciones.

Por lo anterior, requería que la guía de entrevista sirviera para recuperar el discurso sobre la práctica de las colegas, y en su análisis, habría que comprender que la práctica de las colegas también configura su discurso.

En las primeras entrevistas a profundidad realizadas a dichas colegas, empezaron a surgir enunciaciones que no correspondían a "lo real" de sus prácticas, pero que no podían simplemente descartarse para el análisis, porque también estaban configurando el quehacer profesional del trabajador social. En la misma producción de Certeau (1993) encontré la respuesta de cómo analizar lo que él define como "no dicho", lo "ficticio".

La ficción se define como el "fingir, dar forma o fabricar", pero sobre todo como un engaño o un disfraz, un "hacer creer" (De Certeau, 1993). Es lo que no se dice, lo que se oculta y que de manera indirecta nos muestra posibilidades de cambio en las estructuras, sean de pensamiento, institucionales o verbales, y que se anclan con un "modo de hacer", es decir, con una práctica.

Entonces no solo se produce el trabajo social en la escuela en una relación no lineal con lo hegemónico de las normatividades; sino que además se hace ficción para que esta producción, esta nueva práctica en lo cotidiano tenga "cabida" en las condiciones en que se encuentra.

Y hay más, ante el uso coloquial de "lo ficticio", se hizo necesario comprender algunas condiciones y riesgos (Certeau, 1995,

57): a) La ficción suele darse en condiciones no consensuadas: cuando un discurso no se generaliza ni existe cierto poder que ordena; b) La apariencia de "ficción" de un discurso no significa que la referencia a lo real desaparezca, más bien la referencia se ha desplazado; c) La ficción no es un problema ni una venda que oculta o perverte, sino que es un discurso configurado en independencia de las posiciones de poder que pueden expresar cualquiera de los problemas y condiciones de ese entramado social⁴; d) La ficción es la producción del discurso sobre las prácticas y también construye nuevas prácticas, tanto de dominio e imposición como las prácticas de resistencia y reinención. e) Comprender la ficción es una posibilidad de dar coherencia y orden a los escenarios y posibilidades, porque su sentido no está en lo que se expresa en sí en el discurso, sino en qué se hace posible derivado de esa ficción; f) La ficción también "informa" sobre lo real sin intención de representarlo como real ni acreditarse en él. La verdad no se impone, sino se constituye como saber solo con relación a quien la comprende; g) La ficción incluye lo "sagrado", "lo admirado" y "lo metafórico" y es hacia allá hacia donde se dirigen las prácticas, pues "se hace no diciendo".

Habiendo conocido lo anterior, se concretó el diseño de las guías de entrevista que pusieran la atención en las ficciones so-

4 ¡Curiosa ficción, que es a la vez el discurso del amo y del servidor! Permitida por el poder y separada de él, crea una posición donde el técnico puede, constituyéndose en amo del pensamiento, representar todos los problemas del príncipe" (Certeau, 1993, 22)

bre las prácticas de las trabajadoras sociales escolares con respecto a su quehacer con los jóvenes (ver Figura 1).

Como se observa, se estudiaron los discursos hegemónicos a la par que los discursos de las colegas trabajadoras sociales escolares, considerándose ciertas categorías para la investigación, centrándose en la ficción en los discursos sobre las prácticas en lo cotidiano que de ellas se observó. Para el análisis, se configuraron cinco categorías secundarias basadas en el análisis de los discursos ficticios:

1. Su posición como sujetos en la comunidad escolar del trabajador social como sujeto en la escuela.
2. El desplazamiento de sus prácticas.
3. Los giros y movimientos del discurso.
4. Lo místico y lo hagiográfico para dar sentido a sus prácticas.
5. El uso de tácticas y estrategias en los espacios institucionales para inventar sus prácticas.

De ellas, a continuación, se describen algunos hallazgos: *Su posición como sujetos en una comunidad escolar.*

Fue importante este planteamiento para el análisis, partiendo de que no se puede disgregar el discurso del contexto en el que se produce. Y es importante destacar que las posturas ante problemas, sus políticas y valores de las colegas entrevistadas, se ven permeados por sus condiciones: algunas de ellas migrantes en la Ciudad de México, con condiciones precarias en sus infancias y que encontraron una oportunidad y una persona o circunstancia que les "tendió una mano" para entrar a estudiar en la universidad, algunas estudiaron aún contra el mandato

familiar, también han vivido alcoholismo en su núcleo familiar.

Es importante para esta posición, expresar que ninguna de las trabajadoras sociales entrevistadas llegó por iniciativa propia y libre a trabajar en la SEP, sino que fue una oferta que pareció atractiva por la estabilidad laboral.

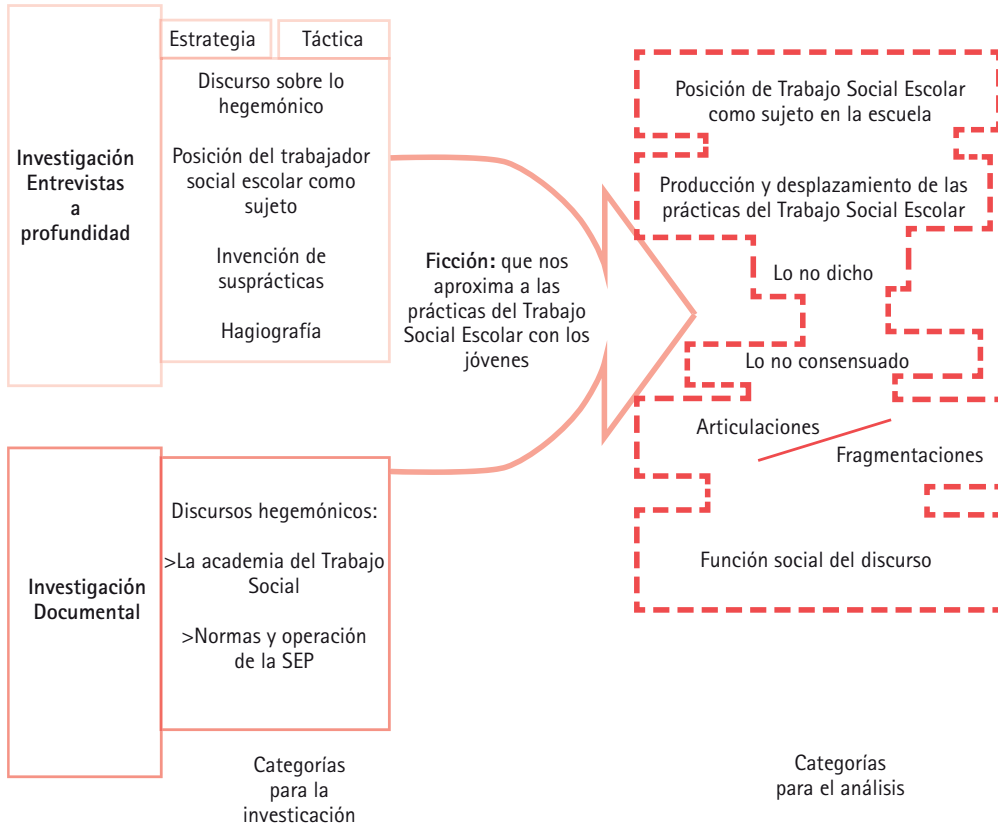
Algunas colegas pertenecen a las mismas comunidades donde laboran, las otras viven en el entorno cercano, y esto les dota de identidad con la comunidad. Además, han visto pasar generaciones de padres e hijos entre sus alumnos, lo que les dota de cierto reconocimiento de la comunidad hacia ellas. También este reconocimiento les dota de vínculos permanentes con algunas otras instituciones con las que colaboran, como centros de salud, escuelas a nivel bachillerato y algunos centros deportivos cercanos.

Por todo lo anterior, es necesario destacar que las colegas se asumen como actores sociales que demuestran su postura política ante movimientos civiles como el Movimiento Antorchista, o partidos políticos.

También esta posicionalidad desde la que hablan, les permite mirar generalidades de las situaciones sociales que enfrentan sus jóvenes estudiantes: desde los contextos precarios de las escuelas secundarias, la agudización de la violencia en el transcurso de las generaciones, y los vínculos entre sus jóvenes con otros grupos, como narra una entrevistada:

"Nosotros no manejamos individuos, sino que están juego una relación social con la familia, con la escuela e incluye otros, así entiendo yo que no podemos pensar a la persona solita sino en su entorno,

Figura 1: Metodología de investigación.



Fuente: elaboración propia.

sino que está sujeto a diferentes ámbitos ¿no?" (Cuevas. 2023. Comunicación personal).

Muestran cierto temor ante las conductas delictivas de los jóvenes en las comunidades: "Esa zona es un poco pesada, me tocaron alumnos que se apuñalaron, que fallecieron por dedicarse al narcomenudeo, los matan" (Cuevas 2023. Comunicación personal).

Estas posiciones configuran también su identidad como trabajadora social, y permean en cómo ejercen su profesión, qué decisiones toman y cómo se involucran o se protegen de relacionarse con los jóvenes de sus escuelas y con sus compañeros docentes.

Sobre el desplazamiento de sus prácticas

En una primera revisión de sus prácticas con respecto a los manuales, se encuentra que las prácticas que indican los manuales de la SEP son ejecutadas en su mayoría, pero se modifican, se reinventan y desplazan a lo que dote de sentido a las colegas, estas son las prácticas comunes encontradas en las entrevistadas:

A. Hasta hace poco tiempo -aproximadamente el año 2011-, las trabajadoras sociales no colaboraban en las sesiones de consejo técnico, Las participaciones que han tenido son un espacio ganado a través de sus estrategias de actua-

- ción, pues a partir de sus relaciones de colaboración con los directivos y de la información de las y los alumnos que resguardan, es que participan activamente.
- B. Las trabajadoras sociales aplican una cédula para un estudio socioeconómico general, que equiparan a un diagnóstico social cuando así lo requieren para alguna actividad que proponen durante el ciclo escolar.
 - C. Las colegas no realizan visitas domiciliarias en un marco institucional, pues no existen recursos económicos para ello y salir de la escuela en horario de trabajo representa para ellas enfrentar conflictos con sus compañeros y directivos; sin embargo, hay colegas que visitan a sus estudiantes cuando en su opinión la situación lo amerita, estas visitas que están fuera del marco escolar no son reportadas, y ellas mismas lo consideran no meritorio.
 - D. Desde lo narrado, las colegas no tienen acercamiento constante o generalizado con los padres de familia, excepto algunas situaciones como cuando se anuncia un embarazo y se tienen entrevistas tanto con la joven embarazada como con su madre. Nuevamente, estas entrevistas que significan una clara intervención quedan fuera de cualquier reporte, e incluso se han llevado a cabo fuera de la escuela.
 - E. Invariablemente, todas las colegas nos comentaron que la actualización que reciben es sobre temas diversos encauzados a la docencia y la disciplina, pero no en cuanto al desempeño de sus funciones como trabajadoras sociales.
 - F. Hay actividades y responsabilidades de control que las colegas han adoptado como parte de sus funciones: llamadas telefónicas, pases de lista, reportes y citatorios y elaboración de estadísticas de calificaciones y asistencia.
 - G. Hay otras muchas prácticas que las trabajadoras sociales desempeñan cotidianamente y, pese a eso, ni ellas ni la SEP las consideran como parte de su ejercicio profesional. Contienen, escuchan, se involucran, visitan, dan seguimiento a los alumnos, desarrollan alguna estrategia de comunicación con los docentes o con los grupos, conocen sus problemas y orientan fuera del marco institucional.
- Estos fueron algunos de los resultados de este momento de la investigación, el resto se pueden consultar en la versión completa de este trabajo. En síntesis, hay una gran cantidad de prácticas cotidianas de trabajo social escolar que no se vinculan con lo que la Secretaría de Educación Pública estipula, y que parecen cubrir solamente funciones administrativas y operativas necesarias para las escuelas. Y por otro lado hay otras actividades que realizan porque la urgencia de la realidad de los jóvenes y las carencias del entorno exigen, y estas no son consideradas siquiera como una actividad de trabajo social o en el marco de la institución, sino que son simples acciones hechas a "título propio" e intrascendentes para el desarrollo del trabajo social escolar, de esta manera, parece que la profesión se desvincula de la escuela, y solamente es la reproducción de un quehacer común, ordinario que nadie requiere realmente.

Los giros y movimientos en los discursos

En este punto enunciaremos algunos movimientos de los discursos respecto a lo cotidiano: desdoblamientos, articulaciones y lo "no dicho"

Más que hechos, en los discursos se narran acontecimientos, suposiciones o producciones hipotéticas que a veces se desdoblan -es decir, que pertenecen a un acontecimiento o a un hecho, o a ambos-. Las colegas desdoblan su discurso, cuentan sus hipótesis al respecto de algunos temas, como la relación con los padres o el horizonte de posibilidades que los mismos jóvenes son capaces de visualizar para sí. Por ejemplo:

"Más ahondando que su vida es muy plana y muy gris porque no hay una diversión sana, o no conocer algo diferente a salir, tomarse unas chelas y estar ahí vagabundeando entre los indigentes o viendo ahí los puestos, hablarse con leperadas e insultos o regresar a su casa o estar en facebook o ver a quién le echan bronca o pleito, entonces son situaciones que también provocan que el ambiente se haga pesado". (Cuevas. 2023. Comunicación personal)

Es así, a través de esta reducción sobre lo que observa en el entorno y en la poca expectativa de sí mismos, que la trabajadora social entrevistada cuenta los acontecimientos que a ella le permiten comprender la apatía y agresividad de las y los jóvenes.

Por otro lado, las articulaciones son ciertas regularidades que conducen de un razonamiento a otro. Como ejemplo daremos la articulación más común encontrada: la vulnerabilidad y abandono de los jóvenes.

Describen a su población escolar como marginada, abandonada, pero dócil y apegada a la escuela:

"Híjole, el alumnado es (...) muy... muy lastimado. Si tomamos en cuenta que en las raíces la formación de esta delegación se da precisamente porque empiezan a venir, pero de otras zonas marginadas, entonces la gente de aquí, la mayoría, digo la mayoría vienen pero sus raíces son así como de que vienen de paracaidistas se podría decir, entonces, la gente viene así como de lugares como Tepito, gente muy lastimada pero muy muy muy rebelde. (...) La mayoría de nuestros alumnos, trabajan ambos (padres). Mamá está todo el día está fuera de casa, el niño está solo hasta las seis, siete de la noche. Entonces es un alumnado muy abandonado. (...) 'Entonces te digo es un alumnado lastimado, muy noble, y si trabajamos con el alumno podemos obtener mucho porque es un alumnado muy este... muy dócil el alumno, ¿sí? (Cuevas. 2023. Comunicación personal).

Mientras que, para otra entrevistada, aunque también en su comunidad se vive pobreza y marginación, los alumnos son para ella partícipes de la vida comunitaria a través del comercio y las peleas callejeras con poco apego a la escuela:

"Ahora que he hecho más visitas domiciliarias lo he notado, digo "ay dios mío". Ellos viven en predios, en vecindades, callejones y uno que otro edificio pero están horribles, más que nada te voy a hablar así de la población". (Cuevas. 2023. Comunicación personal)

Por su parte, la tercera colega entrevistada también observa la violencia y drogas que están en el entorno de los jóvenes:

“Cuando yo recién llegué, tiro por viaje había problemas de marihuana, de activo, que lo llevaban a la escuela, lo vendían, traían navajas y la situación era dialogar con ellos para evitar cualquier situación porque solamente comprobándoles con las manos en la masa se acercan las maestras para que los dieran de baja por ese tipo de situaciones”. (Cuevas. 2023. Comunicación personal)

Así, este tema de violencia, drogas, pobreza y marginación es un discurso que retoman constantemente para explicar sus prácticas, como por qué no se debe confrontar a los jóvenes, cómo acercarse a ellos con respeto, pero sin imposición ni riesgo, o por qué se complica la comunicación entre ellos y el profesorado.

Otros temas que para las colegas articulan el sentido de sus prácticas son: la relación entre los profesores, por un lado, y los jóvenes por otro lado. Es general en todas las entrevistas, que se posicionan como mediadoras entre las injusticias que observan en estas relaciones.

Esta articulación entre ser un miembro del equipo directivo, pero ser también la defensora de los jóvenes, “ordena” y le dota de sentido al quehacer del trabajador social escolar, y ahí colocan las prácticas de control -como pases de lista- con prácticas de relaciones sociales. Como dice la maestra Tello (2018) se concibe a lo social “en el encuentro con los otros, en la convivencia cotidiana, en la manera de concebir al otro y de relacionarse entre sí”, en otras palabras,

la construcción de la práctica cotidiana del trabajo social no está únicamente en el quehacer, sino en las relaciones del profesional con otros profesionales. Y salen a la luz estas invenciones en sus relaciones en un entorno que no delimita funciones y tareas.

Otro tema en torno a los discursos es lo “no dicho”, y esta categoría se configura a partir de inferencias sobre lo observado en las primeras aproximaciones, en contraste con las entrevistas: a) No se dice sobre cómo buscan un desahogo o un espacio de conciencia de sí mismas y su trabajo, como un similar a proceso terapéutico de sanación y reflexión. Han dejado ver que se refieren a amigas, profesoras o familiares para que sean escuchadas, que buscan continuamente algún curso de formación que aclare sus dudas y les oriente en casos de alumnos que les parecen esenciales. b) Las colegas buscan de manera regular, innovaciones, herramientas nuevas para acercarse a los alumnos. Esto lo hacen por interés propio, y ellas mismas son incapaces de nombrarlo como parte de sus funciones importantes.

Lo místico y lo hagiográfico para dar sentido a sus prácticas

Estas dos categorías, quedan muy distantes de lo que en el campo académico usamos como referentes, por lo que representó un desafío para este trabajo, pero también fue de gran utilidad para comprender, sobre todo, los momentos en que se dificultó darle un nombre y sentido a las prácticas de las colegas.

Lo místico se refiere a los actos del hablante para enfatizar en lo que desea que el otro preste su atención y le de importancia.

Al escuchar las entrevistas, se comprende que lo místico queda implícito en los silencios, los tonos de voz, las palabras que no se atreven a enunciar o los nombres que omiten. Es un recurso muy utilizado por las colegas, sobre todo porque no tienen espacios privados dónde hablar. Así, en la mística de las entrevistas realizadas denoto dos intencionalidades: la primera, confidencialidad y reciprocidad para la entrevista. La segunda, subrayar el enojo y desacuerdo ante situaciones que consideran injustas, expresaron -primero con reserva, y luego con lenguaje soez-, su repudio a algunas prácticas institucionales que reprimen o exigen más de su labor, y sobre todo les indigna el nulo reconocimiento a sus logros.

Pero, también se lee en sus discursos, esta categoría más allá del interpersonal: la "ruptura mística" entre las normatividades y mandatos hacia las trabajadoras sociales escolares, algunas de ellas son:

- La nula mención en el discurso de la SEP sobre la relación existente, orgánica y cotidiana entre docentes y trabajadores sociales.
- La ausencia del discurso de la SEP sobre el trabajo social escolar como agente de cambio en las dinámicas grupales, los conflictos y complicidades, pues lo reduce al Marco de Convivencia, cuando en lo cotidiano algunas colegas entrevistadas se preocupan por esta.

Esta radical distancia de los discursos es, desde la consideración de quien suscribe, uno de los graves factores que ha ocasionado que se quede en el olvido el registro de las prácticas, la nula participación e intercambio entre colegas y, por tanto, la imposibilidad

de hacer un serio ejercicio de sistematización para el gremio.⁵

En cuanto a lo *hagiográfico*, que se refiera al enaltecimiento de un valor o expectativa ideal, las colegas destacan a los jóvenes como los incomprendidos, nobles y honestos, y también capaces de "salir adelante". Relatan historias de jóvenes insertos en consumo de drogas y prostitución, a alumnas aplicadas que terminan sus estudios; de jóvenes con fuertes vínculos con población de calle a jóvenes adaptados e inmersos en una institución de educación superior.

También ellas mismas se presentan con un halo hagiográfico para explicar por qué actúan más allá de los marcos institucionales: se describen como "somos humanas", "ponemos nuestro granito de arena", "me dicen la maestra corazón", "somos como réferis" se ven a sí mismas como quien se involucra con los jóvenes, quien afronta a la autoridad por realizar su labor, quien les habla diferente a los jóvenes y quien se compromete por sí misma, no por la institución.

En otras palabras, destacarse a sí mismas, destacar sus tareas fuera de lo administrativo y destacar que es posible hacer una intervención efectiva con las y los jóvenes, es lo que están dando sentido a su práctica. Y en congruencia con lo anterior, será necesario hacer una revisión de las funciones y actividades bajo el foco de estos temas prioritarios para las colegas, cuestio-

5 En la versión completa de este trabajo de investigación se da cuenta de las intencionalidades y posibilidades ante estas rupturas, que, por la naturaleza de este artículo, son imposibles de abordar.

nando las acciones administrativas a las que tanto énfasis se le da cuando se trata del trabajo social escolar.

Uso de tácticas y estrategias en los espacios institucionales para inventar su prácticas

El espacio es el configurador, conformador y dictaminador de los discursos para De Certeau, por lo que nos propusimos pensar cuáles son las huellas de los espacios en el discurso de las colegas.

Para hablar de las invenciones de las colegas, primero es necesario evidenciar que ninguna de las entrevistadas, en ningún momento recibieron instrucción sobre cuáles eran sus funciones:

"En ese momento me tenía, así como relegada, porque decía que de hecho cualquier maestra podía hacer los justificantes y los citatorios, quien estaba ahí y así como que es mío yo lo hago, pues dicen que es mío, yo lo hago porque además no conocía mucho de lo que es que cada escuela a veces trabaja diferente mucho de lo que hacen, pero me decían que eso era mío, ¿no?" (Cuevas. 2023. Comunicación personal).

Mientras que, de conformidad con el Manual del Trabajo Social en las Escuelas Secundarias Técnicas (Secretaría de Educación Pública, 1981), se requiere que apoyen todas las actividades del plantel al que pertenecen, sin delimitar sus tareas de las del orientador, principalmente, pero también sin diferenciarse de los administrativos, docentes sustitutos y prefectos. No distinguen sus tareas de sus roles y ponen en el mismo nivel los objetivos profesionales a sus funciones

en la escuela, de esto hay una cantidad considerablemente vasta de evidencias.

Así, ellas asumen que la mayoría de sus funciones han cambiado dependiendo de quién es el director "Dependen mis funciones de quien esté a cargo". (Cuevas, 2023. Comunicación personal).

Después observo que, ante cuestionamientos y críticas a los directivos, también las colegas ejercen sus tácticas y estrategias en la escuela, según la conveniencia para atender o no indicaciones y normas preestablecidas considerando la seguridad e integridad de las colegas y de los jóvenes:

"Llegaron a vender marihuana dentro del plantel, se detectaron los chicos y si nos hubieran apegado al marco de convivencia de la SEP tendríamos que haber llamado a los padres de familia, haber llamado al ministerio público para que den parte y no sé qué. Pero la situación es muy contrastante con la realidad, porque sabemos que si como maestro denuncias esta situación, afuera tienes la banda que te va a balear, entonces todo se tiene que manejar internamente y es que es esa parte que generalizan [las normas] (con sarcasmo) 'Ajá sí, claro' ¡Pues no güey! porque quien va a dar la cara vamos a ser nosotras. Por eso es mejor negociar con el alumno, y así se logró bajar, si no bajar, disminuir [el consumo de drogas dentro del plantel]. (Cuevas. 2023. Comunicación personal)

En sociedades fragmentadas y sobre normadas donde no se permite el contacto físico, se presentan dilemas profesionales que se resuelven a criterio y conveniencia de las trabajadoras sociales. El anterior es un

ejemplo donde se prioriza la denuncia ante conductas delictivas, antes que una acción correctiva o preventiva de un riesgo mayor.

Así, cada situación se valora y se decide o no usar los espacios y recursos escolares.

Por su parte, la sexta y última colega entrevistada también utiliza como estrategia, la aplicación o no del Marco de Convivencia para, desde su perspectiva, defender a los jóvenes de los castigos injustos de los profesores, aunque lo que ella argumenta no está estipulado en este Marco:

"'Te me largas una semana' y los maestros ponen el castigo, pero no es así, por eso hay niveles, en caso de que pase una situación, el maestro puede dar solución con el alumno, si surge otra vez el problema se habla con el profesor tutor del grupo, si lo vuelve a hacer se habla con el tutor y trabajo social y con el alumno, si lo vuelve a hacer ya llamamos al padre de familia." (Cuevas. 2023 Comunicación personal).

Lo primero que hay que demostrar es que el Marco de Convivencia no estipula el incremento de sanciones por reincidencia en la falta de conducta (Secretaría de Educación Pública. 2011) simplemente los niveles de gravedad de las faltas y las sanciones acordes. Así se hace evidente que los marcos y lineamientos tienen una función enunciativa que se enfatiza y que provoca que las sanciones sean desplazadas entre lo que estipula el lineamiento y lo que es "adecuado" desde la perspectiva de las colegas en cada caso. Es otra invención de sus prácticas.

Las situaciones de conflicto entre alumnos a las que se enfrentan cotidianamente las trabajadoras sociales escolares, represen-

tan también situaciones de riesgo para ellas mismas, sus recursos para acercarse a los jóvenes son básicamente su sentido común y sus vivencias:

"Con los alumnos me llevo bien, pero no te creas una alumna me quiso manotear porque se estaban peleando dos alumnas en mi oficina y una me alcanzó a dar un golpe, pero imagínate que yo me ponga como los otros maestros a decirles 'me manoteó, está suspendida, ¡largo del plantel! '. No, yo entiendo que la alumna estaba molesta porque ella me gritaba 'déjeme o también a usted le toca', y yo 'pues, aunque me toque, no me voy a quitar porque usted tiene que aprender que golpear a su compañera aquí, no está bien' entonces los alumnos se sacan de onda, esa chica ya hasta luego me quería invitar a sus quince años." (Cuevas. 2023. Comunicación personal)

"Yo me encariño mucho, me identifico mucho con ellos quizás porque me ven relax [sic] o porque dicen alcahueta [sic] pero sé marcarles límites y les marco sus compromisos y les digo '¿tiene usted palabra?, ¿puedo confiar en usted?, ¿a usted le gustaría que yo confiara en esta situación? ¿se vale?' al grado de que un chico que se llama Juan Carlos un chico de dos metros, es un toro güero, y se enojaban y se me ponía enojado a gritar y yo le decía 'tranquilo, relájese, no esté bufando, ¿qué pasó?' 'maestra es que ¿para qué me dice y se pone al tú por tú'. Y entonces intento bajarles el estrés, escucharlos, porque quizá a las poblaciones que son tan vapuleadas o son tan atacadas, se les tendría que escuchar un poco

más, para escuchar cuál es su contexto" (Cuevas. 2023. Comunicación personal). En este trato con los alumnos, es necesario afirmar que las colegas entrevistadas conocen a profundidad las historias de vida de sus jóvenes, cuentan historias de jóvenes adoptados, de abandono de padres y madres, violencia familiar, consumo de drogas, etcétera. Son prácticas de escucha y de franco interés de lo cotidiano que no son nombradas, que no son registradas ni se da seguimiento, pues mientras no sea un problema para la institución, no lo es prescriptivamente para trabajo social.

Al intentar comprender ellas mismas las situaciones en las que han tenido éxito, estas situaciones se fundamentan en su carácter o sus atribuciones personales, mas no en su desempeño profesional. En otras palabras, son logros personales mas no del trabajo social, y mucho menos del gremio, como lo narran dos de las entrevistadas:

"Mejoré la relación que yo tengo con el alumnado porque soy menos necia o enérgica y 'tonces los alumnos me han enseñado a ser un poco más calmada" (Cuevas. 2023. Comunicación personal).

"En mi carácter se puede decir que yo lo he hecho y que lo he moldeado por muchas circunstancias, también te puedo decir que han influido mis hijos y mi marido. Yo te puedo decir que era más alegre y ahora como que soy más dura (...). En ese aspecto de mi trabajo, cuando yo entré ahí yo aprendí a amar la carrera, de hecho, la amo, yo trabajo por amor a la carrera, aunque no haga muchas cosas de lo que aprendimos, pero me gusta esa parte, me gusta y no puedo decir nada,

me gusta lo que hago, me gusta estar aquí y creo que eso es lo que me da firmeza y determinación" (Cuevas. 2023. Comunicación personal).

Cuando se hizo el análisis de lo cotidiano y la invención de esto en la práctica de las trabajadoras sociales escolares, nos dimos cuenta que proveyó a la investigación de unos "lentes" agudos para orientarnos en estar atentas en cómo se recrean, se reinventan, se contextualizan, se oponen y resisten incluso sus prácticas de trabajo social, en específico, las que desempeñan en y para los jóvenes. Se intentó comprender por qué se reinventaron, qué elementos tuvieron para hacerlo, qué regularidades o articulaciones hay entre sus invenciones y qué consecuencias tienen las prácticas en su relación con los jóvenes y los jóvenes escolares en su reinención de las prácticas.

De Certeau reconoce que hay un ejercicio de "invención", de recreación en nuestras prácticas que podemos enunciar como "ficticio". Las trabajadoras sociales no "dicen lo que hacen", "inventan su discurso sobre lo que hacen", no reportan, argumentan y enuncian su quehacer cotidiano durante las entrevistas.

La aspiración de este trabajo fue únicamente comprender las regularidades discursivas, comprender las condiciones en las que se producen estos discursos y tal vez en futuros trabajos de investigación seguir utilizando las categorías para este objeto, y así proyectar cómo los discursos ficticios constituyen regularidades en nuestra práctica profesional.

Para cerrar este artículo, dejo algunas reflexiones finales: Evidentemente el decir

que este trabajo se basó en la ficción de los discursos, representó un riesgo, se hizo necesario probar su posibilidad de operar una metodología basada en esta categoría, pero las ventajas al utilizarla fueron mayores. Como dice De Certeau, la ficción es un regalo que no se espera, pero que atina a los deseos e indagaciones. La ficción está presente aunque no se analice, no es un fantasma, es una condición y ha permitido la comprensión de otros estudios subalternos sobre objetos como el psicoanálisis, la historia cotidiana y la biblia como producción histórica.

Comprender desde la ficción lo cotidiano de las colegas trabajadoras sociales, no significó un desvanecimiento de lo profesional, sino un desplazamiento, y así la exigencia para nosotras en la academia, debe ser encontrar nuevos anteojos, nuevas visiones para comprender el trabajo social que está renovándose cada día. Tampoco se pretendió develar "la verdad", sino interpretar y dar sentido a las contradicciones, articulaciones y fragmentaciones sobre el hacer trabajo social y los poderes que lo restringen y colocan.

Las colegas en las escuelas secundarias, cada día están inventando, creando caminos para trabajo social desde lo cotidiano, lo invisible, lo no documentado, pero todo mediado por instituciones, cánones preestablecidos que no ajustan con la realidad social.

Estas categorías teóricas han demostrado que son útiles para comprender el mundo de lo cotidiano de las sujetas trabajadoras sociales, la invitación queda para que sean probadas y tal vez utilizadas para otras unidades de análisis. Especialmente para profundizar en el quehacer de trabajo social.

Desde el trabajo previo realizado con la maestra Tello, y sobre todo después de esta investigación, estoy francamente comprometida con llevar el ejercicio continuo de describir y dar sentido a las relaciones que construye el trabajo social.

Esto no es un ocio, sino que me parece que empezar desde lo cotidiano es lo que dará un sustento fuerte a nuestro hacer, sobre todo se vuelve importante observar lo cotidiano cuando la realidad social nos ha hecho evidente que todo lo que conocemos como "lo dado" en cuanto a las relaciones, es tan volátil y cambiante, quedándonos cada vez menos paradigmas y "tipos ideales" para ordenar la realidad o soportar en ellos nuestro quehacer.

Situar así la investigación, lo considero entonces, una trinchera para defender la postura de que los trabajadores sociales somos sujetos históricos capaces de crear, recrear y reconstruir nuestras prácticas desde y para el sujeto.

Referencias bibliográficas

- Castañeda, F. (1994). *La sociología mexicana: la construcción de su discurso*. En A. Andrade, *La sociología contemporánea*. FCPyS UNAM.
- Certeau, M. d. (1993). *La escritura de la historia*. Universidad Iberoamericana, Departamento de Historia.
- Certeau, M. d. (1995). *Historia y Psicoanálisis Entre Ciencia y Ficción* (Universidad Iberoamericana (México), Ed.). Universidad Iberoamericana. Certeau, M. d. (1996). *La invención de lo cotidiano: artes de hacer*. I (A. Pescador, Trans.). Universidad Iberoamericana.
- Certeau, M. d. (2006). *La fábula mística: Siglos XVI-XVII* (L. Colell Aparicio, Trans.). Siruela.
- Corrosa, N., López, E., & Monticelli, J. M. (2006). *El trabajo social en el área educativa: desafíos y perspectivas*. Espacio.
- Diario Oficial de la Federación. (2024, 04 01). *Ley General de Educación*. <https://www.diputados.gob.mx/Leyes-Biblio/ref/lge.htm>
- Foucault, M. (2022). *El orden del discurso* (A. González Troyano, Trans.). Austral.
- González Casanova, P. (2004). *Las nuevas ciencias y las humanidades: de la academia a la política*. Anthropos.
- Miranda Aranda, M. (2004). *De la caridad a la ciencia I*. Espacio.
- Moro, J. (2000). *Problemas de agenda y problemas de investigación*. En C. Escolar, *Topografías de la investigación. Métodos, espacios y prácticas profesionales*. Eudeba.
- Orozco, B. (2004). *La conceptualización de tecnologías del yo, historia de un encuentro con Foucault para pensar lo educativo*. en M. Gómez. *Espacios imaginarios y sujetos de la educación en la transición epoc*. Plaza y Valdés. Reguillo, R. (2017). *Los jóvenes en México*. FCE - Fondo de Cultura Económica.
- Secretaría de Educación Pública. (1981). *Manual de organización de la Escuela de Educación Secundaria*.
- Secretaría de Educación Pública, Autoridad educativa federal para la Ciudad de México. (2011). *Marco para la convivencia escolar en las escuelas de educación secundaria en la ciudad de México*. https://www.aefcm.gob.mx/normateca/disposiciones_normativas/DGOSE/archivos-2023/2023-08-22/marco-para-la-convivencia-escolar-secundaria-ciudad-mexico.pdf
- Tello, N. (2013, diciembre). La violencia escolar como forma de convivencia en una sociedad. *Trabajo social, VII época* (4).
- Tello, N. (2014). *Trabajo social escolar. Construcción de mejores ambientes escolares*.
- Tello, N. (2018). La violencia escolar, algo más que golpes e insultos entre buenos y malos: Un acercamiento desde lo social. <https://neliatello.com/docs/La-violencia-escolar-algo-mas-que-golpes-e-insulto-entre-buenos-y-malos.pdf>
- Tello, N. (2020). *El cambio en trabajo social: intención, rupturas y estrategias*. <https://neliatello.com/docs/el-cambio-en-trabajo-social-intencion-rupturas-y-estrategias.pdf>
- Tenti Fanfani, E. (1993). *La escuela vacía*. Lozada.
- Zemelman, H. (2011). *Horizontes de la razón. Uso crítico de la teoría*. Anthropos.