

El trabajo social en los equipos de orientación escolar: intervenciones, afectaciones y sufrimiento de adolescentes y jóvenes

Social work in school guidance teams: interventions, effects, and suffering of adolescents and young people

Recibido: 16 de octubre 2025

Mariángeles Calvo

Evaluado: 12 de diciembre 2025

Autor corresponsal: mariancalvo68@gmail.com

Aceptado: 6 de febrero 2026

<https://orcid.org/0000-0001-8850-5561>

Universidad Nacional de La Plata, La Plata, Argentina.

Resumen

El artículo busca analizar las intervenciones de profesionales de Trabajo Social en equipos interdisciplinarios de institucionales escolares y los dispositivos de acompañamiento a las trayectorias educativas en escenarios de profundización de las desigualdades. A partir de un estudio cualitativo exploratorio y descriptivo, se desarrollan entrevistas en profundidad a trabajadoras sociales de escuelas públicas inscriptas en zonas urbanas y periféricas de la Provincia de Buenos Aires, Argentina. Se exponen las características que asumen los límites y las posibilidades de intervención frente a los intersticios de marcos normativos y protocolos en situaciones socio educativas. Se concluye que estos equipos se constituyen en espacios de pertenencia de jóvenes y adolescentes que encuentran en la vida institucional un lugar donde poner en palabras sus emociones y necesidades, en contextos de incertidumbre y precariedad material y subjetiva. Esto opera como punto de partida para construir estrategias interdisciplinarias, interinstitucionales y locales para garantía de soportes materiales y afectivos. Se destacan los aportes del *giro afectivo* en educación desde la proximidad de profesionales de trabajo social con situaciones de sufrimiento de estudiantes en el cotidiano escolar, aspecto que favorece la construcción

Como citar

Calvo, M. (2026). El trabajo social en los equipos de orientación escolar: intervenciones, afectaciones y sufrimiento de adolescentes y jóvenes. *Revista EDUCA UMCH*, 28, 96-132. <https://doi.org/10.35756/educaumch.202628.372>

© Los autores. Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional (CC - BY 4.0).



de condiciones institucionales en el marco de políticas socio educativas de inclusión en el campo de la legislación de adolescentes y jóvenes en el sistema educativo argentino.

Palabras clave: *trabajo social, escuela, adolescentes, jóvenes, afectividad*

Abstract

The article aims to analyze the interventions of Social Work professionals in interdisciplinary teams of school institutions and the support devices for the trajectories of students in scenarios of deepening inequalities. Based on an exploratory and descriptive qualitative study, in-depth interviews are conducted with social workers from public schools located in urban and peripheral areas of the Province of Buenos Aires, Argentina. The characteristics that define the limits and possibilities of intervention in the interstices of normative frameworks and protocols in socio-educational situations are discussed. It is concluded that these teams become spaces of belonging for young people and adolescents who find in institutional life a place to express their emotions and needs, in contexts of uncertainty and material and subjective precariousness. This serves as a starting point for building interdisciplinary strategies, Inter-institutional and local collaborations to ensure material and emotional support. The contributions of the emotional approach in education are emphasized through the proximity of social work professionals to the suffering situations of students in the daily school environment, an aspect that favors the construction of institutional conditions within the framework of socio-educational inclusion policies in the field of legislation for adolescents and young people in the Argentine educational system.

Keywords: *social work, school, adolescents, youth, affection*

Introducción

En Argentina el sistema educativo experimenta un giro relevante en el Siglo XXI, frente a la conquista de marcos legislativos y políticas socioeducativas de inclusión sustentadas en un enfoque de derechos. Estas reconocen la responsabilidad estatal en las garantías de acceso, permanencia y egreso por parte de los sectores históricamente excluidos, junto con mecanismos de protección social (Gluz & Feldfeber, 2019). En este sentido, la expansión de la obligatoriedad en el nivel secundario¹ marca un hito histórico en términos

¹ El sistema educativo argentino está estructurado en cuatro niveles: educación inicial, educación primaria, educación secundaria y educación superior. En el caso de las escuelas de nivel secundario comprende la educación obligatoria de primero a sexto año de quienes finalizaron la educación primaria.

El trabajo social en los equipos de orientación escolar: intervenciones, afectaciones y sufrimiento de adolescentes y jóvenes

de democratización de la educación y advierte una serie de desafíos en las intervenciones orientadas a garantizar el acompañamiento de las trayectorias educativas de jóvenes pertenecientes a sectores medios y populares.

Existe un cuerpo bibliográfico abundante referido a dicha temática que hace hincapié en las limitaciones que presenta el formato escolar tradicional por el carácter dinámico y cambiante de la educación secundaria argentina (Tiramonti, 2016; Southwell, 2020a, Bostal & González, 2020, Gluz & Feldfeber, 2019; Krichesky, 2014). Por otro lado, investigaciones referidas a las políticas socio educativas de inclusión reconocen tensiones en su puesta en acto, frente a las reorientaciones que asumen en distintos escenarios históricos y gestiones gubernamentales (Southwell, 2020b; Gluz & Feldfeber, 2019; Meléndez & Yuni, 2018; Terigi, 2016; Duschatzky & Sztulwark, 2011).

En la actualidad, las intervenciones desarrolladas en los distintos niveles del sistema educativo argentino, encuentran sus orientaciones en los preceptos de la Ley Nacional de Educación 26.206 y Ley 13.698 en la provincia de Buenos Aires. Marcos legales redactados a la luz de los postulados y responsabilidades que especifican la Ley Nacional 26.061 y Ley Provincial 13.298 de Promoción y Protección de los Derechos de Niñas, Niños Adolescentes y Jóvenes.

A partir de dichas regulaciones y de las transformaciones que resultan de la construcción del Sistema Integral de Promoción y Protección de Derechos de Niños/as y Adolescentes², se reorganizan y redefinen los lineamientos y preceptos de las leyes de educación y con ello las prácticas de los agentes que conforman a las comunidades educativas, entre estos los trabajadores sociales. En las escuelas de la provincia de Buenos Aires, estos profesionales se desempeñan en los llamados Equipos de Orientación Escolar³ (EOE) y en el marco de estos espacios se especifican como ejes centrales: el

² El art.14 de la Ley 13.298 sostiene que: “El Sistema de Promoción y Protección Integral de Derechos de los Niños es un conjunto de organismos, entidades y servicios que formulan, coordinan, orientan, supervisan, ejecutan y controlan las políticas, programas y acciones, en el ámbito provincial y municipal, destinados a promover, prevenir, asistir, proteger, resguardar y restablecer los derechos de los niños, así como establecer los medios a través de los cuales se asegure el efectivo goce de los derechos y garantías reconocidos en la Constitución Nacional, la Constitución de la Provincia de Buenos Aires, la Convención sobre los Derechos del Niño, y demás tratados de Derechos Humanos ratificados por el Estado Argentino”. Es así que forman parte del Sistema tanto los Consejos Locales, Servicios Zonales y Locales, Comisión Interministerial, etc., como así también unidades educativas y religiosas, organizaciones de la sociedad civil, centros de salud, mesas barriales, entre otras (Calvo, 2016)

³ Son equipos interdisciplinarios constituidos por profesionales de trabajo social, psicología, psicopedagogía, entre otras. En el nivel secundario (medio) funcionan en dupla de OS (orientador social, en general ocupa este cargo un trabajador social) y OE (educadora educacional, en el caso de las entrevistas EDUCA UMCH, 28, enero - junio 2026

abordaje comunitario, la intervención en la trama local y el trabajo interdisciplinario, orientados a garantizar el acceso, permanencia y egreso de niños, adolescentes y jóvenes en el sistema educativo.

Diversos estudios destacan las transformaciones que asume la práctica profesional del Trabajo Social en escenarios educativos en los que las demandas de intervención cambian a partir de marcos legales sustentados en un enfoque de derechos (Corrosa, 2006; Greco, 2019; Calvo, 2016; Fernández, 2018). No obstante, se reconocen tensiones al interior de los Equipos de Orientación Escolar, frente a los requerimientos institucionales de intervenciones focalizadas en demandas individuales (Greco, 2019) en contraposición con el enfoque integral que asume la política educativa y la propuesta de abordajes institucionales para acompañamiento de las trayectorias escolares. Dichos aspectos se complejizan en contextos de profundización de las desigualdades en gestiones gubernamentales de corte neoliberal que condicionan los dispositivos estatales y las posibles respuestas a una diversidad de problemáticas, al configurarse la precariedad como forma de gobierno y una condición inducida (Danel & Velurtas, 2024).

El presente artículo parte de los análisis desarrollados en la investigación “Trayectorias juveniles en las tramas de la inclusión educativa: estrategias de intervención de los Equipos de Orientación Escolar (EOE)”⁴. Esta pesquisa se lleva a cabo en escuelas secundarias de la ciudad de La Plata y Gran La Plata (Provincia de Buenos Aires) y tiene por objetivo analizar las estrategias de intervención al interior de

realizadas en la presente investigación este rol lo ocupan psicopedagogas). Estos equipos intervienen intra e interinstitucionalmente para abordaje de diversas situaciones socio educativas y para el acompañamiento de las trayectorias educativa en todos los niveles e instituciones escolares. En el caso de la provincia de Buenos Aires, regulan sus prácticas y demandas de intervención, el marco curricular establecido desde la Modalidad de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social. Esta última contiene “los lineamientos definidos por dos espacios conceptuales en los que cobra relevancia: la psicología comunitaria y la pedagogía social y otras ciencias de la educación” (Disposición 76/97). Dichos documentos curriculares organizan el trabajo en red y la interdisciplina, mediante la conformación de distintos equipos interdisciplinarios: EDIA (Equipo Distrital de Infancia y Adolescencia) COF (Centros de Orientación Familiar) y EIPRI (Equipos Interdisciplinarios de Primera Infancia). Espacios con los que articulan los EOE y en los que también participan profesionales de Trabajo Social, en la construcción de estrategias de intervención, frente a diversas situaciones de alta complejidad pisco social educativa.

⁴ Este proyecto de investigación se inscribe en el plan de trabajo de la Beca Posdoctoral de CONICET (Argentina) en el marco del Instituto de estudios en Trabajo Social y Sociedad (IETSyS) de la Facultad de Trabajo Social, Universidad Nacional de La Plata y en el Programa de Posdoctorado en Ciencias Humanas y Sociales de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Estancia de investigación en el proyecto “Las violencias en la escuela como dolor social. Un estudio sobre las sensibilidades de estudiantes secundarios de la provincia de Buenos Aires” Dirigido por la Dra. Carina Kaplan en el marco del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE, FILO, UBA).

ISSN: 2617 - 0337

El trabajo social en los equipos de orientación escolar: intervenciones, afectaciones y sufrimiento de adolescentes y jóvenes

estos espacios, en relación con los obstáculos y posibilidades al momento de garantizar el acompañamiento a las trayectorias educativas.

El interés por analizar la construcción de las intervenciones busca comprender las prácticas y discursos que, en la vida cotidiana escolar, inciden en la configuración de las subjetividades juveniles (Saraví, 2018; Chaves et al., 2017). Desde una perspectiva relacional, diversas investigaciones han destacado las dimensiones materiales, simbólicas y vinculares de la desigualdad, entendida como una experiencia tanto individual como colectiva (Bourdieu, 1998; Dubet, 2016). En este marco, adquieren especial relevancia las vivencias singulares de los estudiantes y las biografías escolares que se configuran en las tramas relacionales (Kaplan & Di Napoli, 2013; Vommaro, 2022; Saraví, 2018).

Los estudios sobre juventudes y escolarización han evidenciado formas desiguales de experimentar la escuela, derivadas de procesos de inclusión excluyente (Krichesky, 2014). Asimismo, han problematizado la masificación del sistema educativo y las tensiones que enfrentan los formatos escolares frente al carácter multidimensional de la desigualdad (Kessler, 2007; Terigi, 2009, 2016; Kaplan & Piovani, 2019; Saraví, 2018). Particularmente, la distinción entre trayectorias teóricas y trayectorias reales (Terigi, 2009, 2013) ha permitido reconocer las condiciones específicas en las que los estudiantes experimentan el acceso, la permanencia y la continuidad de sus recorridos educativos.

Los hallazgos de la presente investigación evidencian el lugar estratégico que ocupan los Equipos de Orientación Escolar en las instituciones educativas, debido al sentido de pertenencia que los estudiantes construyen en torno a estos espacios, a los cuales recurren para expresar inquietudes y necesidades diversas. La proximidad cotidiana con experiencias de sufrimiento constituye una de las principales demandas de intervención en el escenario actual. En este contexto, las estrategias desarrolladas en articulación con otros actores de la comunidad educativa permiten movilizar recursos materiales y construir soportes afectivos orientados al acompañamiento de las trayectorias escolares.

El análisis de las prácticas de Trabajo Social en estos equipos dialoga con debates contemporáneos de la disciplina que recuperan la dimensión política de los afectos (Favero, 2024; Danel, 2018) y reconocen la centralidad de las relaciones intersubjetivas en los procesos de intervención. En esta línea, los aportes del giro afectivo en educación

(Kaplan & Arévalos, 2021; Kaplan, 2024; Kaplan et al., 2023) sostienen que los actores escolares pueden contribuir a la reparación de las heridas sociales y al sostenimiento de las trayectorias educativas. Desde esta perspectiva, los vínculos de solidaridad, reciprocidad y cooperación constituyen soportes simbólicos y afectivos que permiten afrontar diversas expresiones de sufrimiento presentes en las experiencias escolares contemporáneas.

A continuación, se presenta el encuadre metodológico y, posteriormente, los hallazgos del estudio. Estos permiten comprender los intersticios institucionales desde los cuales se construyen las intervenciones del Trabajo Social en los Equipos de Orientación Escolar y muestran cómo las formas de significar y alojar el sufrimiento estudiantil se convierten en un punto de partida para la construcción de estrategias frente a las condiciones de precarización material y subjetiva que atraviesan las vidas de adolescentes y jóvenes en el escenario actual.

Metodología

Este trabajo se enmarca en la investigación posdoctoral titulada “Trayectorias juveniles en las tramas de la inclusión educativa: estrategias de intervención de los Equipos de Orientación Escolar (EOE) en escuelas secundarias de La Plata y Gran La Plata.”⁵ El objetivo principal de esta pesquisa busca analizar las estrategias de intervención de dichos equipos, con el fin de identificar la construcción de dispositivos institucionales orientados a la educación inclusiva.

La investigación se orientó a partir de una serie de interrogantes vinculados con la consideración de las trayectorias educativas en las estrategias de acompañamiento, las tensiones entre las intervenciones cotidianas y los objetivos de las políticas socioeducativas, las principales problemáticas y desafíos que enfrentan los Equipos de Orientación Escolar (EOE), así como las formas de apropiación de estos espacios por parte de estudiantes y las características que asume el encuentro intergeneracional en la construcción de las intervenciones con adolescentes y jóvenes.

Con el propósito de dar respuesta a estos interrogantes, se adoptó un enfoque cualitativo de carácter interpretativo y exploratorio, sustentado en modelos de análisis flexibles y sensibles a los contextos y a las perspectivas de los actores (Marradi et al.,

⁵ Calvo Mariángeles. Plan de Trabajo Beca Posdoctoral CONICET. Instituto de estudios en Trabajo Social y Sociedad (IETSyS) Facultad de Trabajo Social, Universidad Nacional de La Plata.

2018). El diseño interactivo y flexible permitió revisar de manera permanente las decisiones metodológicas y otorgó centralidad a las percepciones y significados contruidos por las participantes.

Las técnicas de producción de información incluyeron entrevistas en profundidad y entrevistas semiestructuradas realizadas a profesionales integrantes de los Equipos de Orientación Escolar, conformados en las instituciones estudiadas por duplas de trabajadoras sociales y psicopedagogas. Asimismo, algunas de las entrevistadas se desempeñaban en otros dispositivos dependientes de la Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social, tales como los Centros de Orientación Familiar (COF), los Equipos Interdisciplinarios de Primera Infancia (EIPRI) y los Equipos de Orientación Escolar de Centros Educativos Complementarios (CEC).

La diversidad de trayectorias profesionales y ámbitos de inserción permitió recuperar distintas posiciones y experiencias dentro del campo socioeducativo, así como reconocer la creciente relevancia adquirida por el Trabajo Social en los diversos espacios de intervención vinculados con las políticas educativas y los procesos de acompañamiento a las trayectorias estudiantiles.

La investigación se desarrolla en escuelas públicas secundarias⁶ de la ciudad de La Plata y Gran La Plata (Provincia de Buenos Aires) que se ubican en la zona urbana y periférica. La población que asiste a las mismas pertenece a sectores populares que experimentan situaciones de precariedad y trayectorias signadas por una acumulación de desventajas materiales y simbólicas. La muestra presenta un carácter heterogéneo, lo que permite establecer una diferenciación en relación a las trayectorias de adolescentes y jóvenes, con posiciones diferenciales según clase social, etnia, género, territorio, lo laboral, brecha digital, entre otras. En este sentido, el muestreo intencional y probabilístico se complementan dando central importancia a las situaciones y experiencias particulares.

En el caso de las entrevistas a las trabajadoras sociales de los equipos mencionados se consideraron los siguientes ejes: a) Trayectoria en la formación y en el campo educativo b) condiciones de la intervención profesional c) Políticas socio

⁶ El sistema educativo argentino está estructurado en cuatro niveles: educación inicial, educación primaria, educación secundaria y educación superior. En el caso de las escuelas de nivel secundario estudiadas, comprende la educación obligatoria de primero a sexto año de quienes finalizaron la educación primaria. Por otra parte, son escuelas públicas, sin pago de aranceles, a cargo del Estado.

educativas y normativas d) dispositivos y estrategias en el encuentro con adolescencias y juventudes e) Principales problemáticas de abordaje f) Argumentos de la intervención g) Lugar del trabajador social en la institución educativa h) Estrategias de intervención y repertorios afectivos que se ponen en juego en la intervención con adolescentes y jóvenes.

Para este trabajo se considerarán los datos relevados en los últimos cuatro ejes, con el fin de establecer análisis en torno a las condiciones actuales en las que los profesionales desarrollan sus intervenciones en las escuelas, los argumentos y sentidos que orientan sus prácticas frente a diversas situaciones socio educativas.

Por último, a los fines de responder a la indagación de las intervenciones de los Equipos de Orientación Escolar, se realizó la lectura y análisis de los siguientes documentos pertenecientes a la Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagógica Social (Provincia de Buenos Aires): Disposición 76/2008 “Responsabilidades y rol de los EOE de todos los niveles educativos, el acompañamiento de los alumnos a la inclusión educativa y social de los aprendizajes”⁷; Guía de orientación en situaciones conflictivas en el ámbito escolar (Comunicación conjunta 1/2023)⁸ y la Comunicaciones 2023/2025 que se inscriben en el Programa “La construcción de una mirada de cuidado como intervención ante el padecimiento subjetivo de las y los estudiantes”.⁹

Este artículo centra el análisis en la recuperación de los relatos de las trabajadoras sociales entrevistadas, en intersección con los documentos mencionados.

El análisis de tipo exploratorio, se llevó a cabo a partir del trabajo con unidades de análisis colectivas e individuales, una triangulación de fuentes vinculando los datos primarios y secundarios. Se analizaron las estrategias de intervención de los Equipos de Orientación Escolar a partir de su integración al análisis de las estructuras, en este caso la institución escolar como escenario del conjunto de problemáticas y experiencias cotidianas de adolescentes y jóvenes. Se utilizó como estrategia de análisis cualitativo el

⁷ Disponible en el Sitio Oficial de la Dirección General de Cultura y Educación del Gobierno de la Provincia de Buenos Aires. Portal ABC. Disposición N° 76-08 Rol del Orientador Educacional

⁸ Disponible en Portal ABC. Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social. Comunicación Conjunta N°1 (2023) - Actualización de la Guía de orientación para la intervención en situaciones conflictivas y de vulneración de derechos en el escenario escolar.pdf

⁹ Disponible en Comunicaciones de la Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social. Portal ABC. Comunicación Conjunta N° 3- 2022 Programa La construcción de una mirada de cuidado.pdf COMUNICACIÓN CONJUNTA N° 1 - 2023 (segundo componente).pdf Comunicación 8-2025 - Fortalecimiento y monitoreo de Políticas Integrales de Cuidado.docx.pdf

El trabajo social en los equipos de orientación escolar: intervenciones, afectaciones y sufrimiento de adolescentes y jóvenes

método comparativo constante sostenido en la Teoría fundada de datos (Glaser & Strauss, 1967).

Resultados Intersticios en los encuadres institucionales y protocolos de intervención del Trabajo Social en la escuela

Existen una serie de marcos normativos y encuadres institucionales que comprenden leyes, resoluciones, programas y decretos que orientan y estructuran la labor de los denominados Equipos de Orientación Escolar (EOE) en la provincia de Buenos Aires (Argentina). Según lo establece la (Disposición 76/2008), estos espacios están a cargo de la Dirección de Modalidad Psicología Comunitaria y Pedagogía Social, y cumplen funciones en establecimientos educativos de todos los niveles y modalidades del Sistema Educativo Provincial. También dependen de dicha Modalidad los equipos interdisciplinarios distritales: Equipos Distritales de Infancia y Adolescencia (EDIA) Equipos Interdisciplinarios de Primera Infancia (EIPRI) y los Centros de Orientación Familiar (COF).

Dicha normativa específica que los Equipos de Orientación Escolar (EOE) son los encargados de garantizar “la atención, orientación y acompañamiento de niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos a efectos de contribuir, conjuntamente con los otros actores institucionales, a la inclusión educativa y social a través del aprendizaje” (Disposición 76/2008, p. 1). En efecto, las intervenciones interdisciplinarias, interinstitucionales e intersectoriales, deben considerar a las familias y a la comunidad al momento de construir intervenciones para la promoción de los derechos de niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos. En esta línea, se demanda el trabajo en la construcción de un diagnóstico participativo de la situación socio educativa comunitaria, la planificación anual de sus tareas en un Proyecto Integrado de Intervención, respetando la especificidad de cada rol al interior de los equipos y las características institucionales, locales y del nivel educativo.

Los Equipos de Orientación Escolar realizan intervenciones individuales, grupales, institucionales y comunitarias tendientes a mejorar las trayectorias escolares de estudiantes “desde un enfoque integrado, interdisciplinario y de corresponsabilidad basado en el reconocimiento de la educación como derecho y bien social, proveer e indicar a los adultos responsables de los alumnos información y orientación respecto de los servicios disponibles para el abordaje específico de problemáticas sociales,

EDUCA UMCH, 28, enero - junio 2026

pedagógicas y/o vinculadas al campo de la salud física y/o mental, en el marco de la promoción y protección de los derechos” ((Disposición 76/2008, p. 3)).

En el caso de nivel secundario estos equipos están conformados por duplas de Orientador Educacional (OE) y Orientación Social (OS). En esta última figura se inscriben los trabajadores sociales, así como también otras profesiones, como es el caso de la sociología. Según la normativa mencionada, competen al rol de Orientador Social, un conjunto de responsabilidades entre las que se especifican su participación en la elaboración del Proyecto Educativo Institucional, los Acuerdos Institucionales de Convivencia y la promoción de articulaciones entre la institución educativa y la comunidad, a partir de un análisis de la situación socioeducativa, institucional y comunitaria. En tanto, las estrategias de intervención deberán garantizar la articulación intra e interinstitucional para el abordaje de problemáticas de ausentismo, desgranamiento y abandono escolar, a partir de la construcción de dispositivos que actúen de manera corresponsable con otras instituciones, organismos y programas abocados al acompañamiento de las trayectorias educativas.

En la presente pesquisa, se observa que la intervención del Trabajo Social (Orientador Social) ocupa un lugar específico y legitimado en el proyecto institucional de cada escuela, cuya centralidad refiere a la construcción de redes a nivel institucional y territorial. Se destaca que la disciplina aporta una mirada integral, que visibiliza en la trama escolar la diversidad de trayectorias educativas, a partir del reconocimiento de la realidad socio educativa de cada estudiante.

Se refiere en algunos de los relatos, que la práctica profesional repone en la escuela, una mirada integral de las trayectorias vitales de los estudiantes, que busca subvertir dinámicas expulsivas que los consideran como los únicos responsables de su aprendizaje (Baquero, 2013). Este aspecto se vincula a promover intervenciones que partan de reconocer aquello que hace a la relación con el entorno más cercano y la realidad cotidiana. En algunos de los relatos, se recupera la potencia de una intervención que, en cada trayectoria estudiantil, visibiliza los tiempos del aprendizaje considerados temporalidades vividas, que se tensionan con los tiempos lineales esperados en la gramática escolar (Tyack & Cuban, 2002). Subyace una mirada específica que, desde la disciplina, busca poner en valor la singularidad del estudiante con un fin de reconocimiento. En este sentido, se destaca que, en el campo educativo, a diferencia de otros campos, esta mirada contiene en la intervención la posibilidad “discutir lo

ISSN: 2617 - 0337

El trabajo social en los equipos de orientación escolar: intervenciones, afectaciones y sufrimiento de adolescentes y jóvenes

pedagógico” (sic), en clave de las condiciones de posibilidad que se generan -o no-a nivel institucional, para acompañar esas trayectorias educativas desde el reconocimiento de la realidad sociocultural económica de cada estudiante.

Nosotros le damos una mirada integral de los estudiantes, eso no lo hace cualquier disciplina. Nosotros ponemos en el centro de la escena escolar el recorrido completo de esa persona. Y si está angustiado, si le duele la panza de hambre, si no trajo las zapatillas, si su papá se fue, pero lo sigue esperando, no va a estar en condiciones de aprender. Todo eso hace al estar dispuesto al aprendizaje. No esperemos que no le pase nada. El estudiante trae todo eso porque además es la institución que más lo escucha. Entonces pone ahí todo lo que trae porque es su institución, su espacio. (Fernanda, Trabajadora Social, EOE)

Por la normativa nosotros intervenimos desde lo pedagógico, hacemos informes pedagógicos, pero: ¿Qué es lo pedagógico? Es que, si le está pasando todo lo que le pasa, no va a aprender igual. Y ahí traemos los tiempos. Los procesos, lo procesual, es un tiempo que él/ella tiene y no son todos los tiempos iguales. En otros espacios podemos aportar otras cosas, pero en el ámbito educativo en si discutir la pedagogía es lo más fuerte y lo más rico que podemos traer. (Paula, Trabajadora Social, EOE)

Traer una mirada vinculada a salir de la escuela, es el único modo en que cualquier Orientador Social puede reponer algo, desde lo comunitario, desde la vida de ese niño niña, de ese barrio, hay que estar y poder traer eso, re significarlo y trabajar con directoras, con las familias, con pares, con compañeras. (Cristina, Trabajadora Social, EOE)

Existe un cumulo de disposiciones y reglamentos que actualiza cada año la Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social, pero en los relatos se hace referencia en mayor medida la (Disposición 76/2008) que especifica los roles de los Equipos de Orientación Escolar, Orientador Social (OS) y Orientador Educacional (OE). Sin embargo, las Comunicaciones 2023/2025 que se inscriben en el Programa “La construcción de una mirada de cuidado como intervención ante el padecimiento subjetivo de las y los estudiantes”¹⁰ y la “Guía de Orientación para la intervención en situaciones

¹⁰ Este programa establece acciones en tres dispositivos: áulico, institucional y comunitario. Se da central importancia a intervenciones situadas y con anclaje territorial y en articulación con cada contexto. Por otro lado, involucra a los Equipos de Orientación Escolar, Preceptores y Modalidades Artísticas Técnicas y Agrarias. Se propone un enfoque integral y de políticas de cuidado, en este sentido especifica “Son EDUCA UMCH, 28, enero - junio 2026

conflictivas y de vulneración de derechos en el escenario escolar”¹¹ son dos documentos que recuperan las entrevistadas, como los que advierten los mayores desafíos en las intervenciones llevadas a cabo con adolescentes y jóvenes.

Las trabajadoras sociales consideran a estos marcos escritos como guías que deben ser consideradas en sus prácticas profesionales y reconocen algunas limitaciones o dificultades para cumplir con el conjunto de disposiciones, debido a las condiciones del contexto y las prioridades institucionales. En los relatos relevados, se hace una referencia puntual a las condiciones laborales en las que se construyen las intervenciones. En este sentido, se destaca el recambio constante de los integrantes de los Equipos de Orientación Escolar, frente a profesionales que no han titularizado su cargo en la institución y por tanto realizan suplencias esporádicas. Asimismo, las orientadoras sociales (OS) y orientadoras educacionales (OE) refieren realizar doble turno para compensar los bajos salarios, en algunos casos simultáneamente en dos escuelas. En otros casos, sucede que se desempeñan en escuelas con dos anexos y tres turnos (mañana, tarde y vespertino), lo que conlleva a que la dinámica de distribución horaria incida en las intervenciones, en tanto, el equipo alterna sus días/horarios y esto impacta en el seguimiento de situaciones y encuentro con los estudiantes.

Las profesionales relatan otra complejidad asociada al acrecentamiento de la matrícula escolar, en escuelas que cuentan con hasta 1000 matriculados y tienen a disposición un solo Equipo de Orientación Escolar que trabaja de manera alternada. Esto resulta en la configuración de intervenciones que en el caso de las escuelas con mayor matrícula, se focalizan en demandas y respuestas individuales:

Las intervenciones deberían ser más grupales que individuales, pero la escuela es una escuela muy grande y somos solo dos. Vamos una sola vez por turnos, son 3 turnos (mañana tarde y vespertino) en sede y anexo, son como dos escuelas, entonces nos cuesta mucho llegar a la prevención y al trabajo grupal. Vamos

variadas las situaciones que pueden afectar a las/os estudiantes: padecimiento subjetivo, las vinculadas con las vulneraciones de derechos, los consumos problemáticos de sustancias, las muertes por siniestros viales, las autolesiones, los intentos de suicidio y los suicidios, entre otras. Sobre las últimas, proponemos en esta oportunidad, focalizar la atención” (Fundamentación del programa, año 2022, p.4).

¹¹ Actualización de la Guía de Orientación en situaciones conflictivas en el ámbito escolar (Comunicación 1/2012) construida desde la Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social y todas las direcciones y ámbitos de la Subsecretaría de Educación de la Dirección General de Cultura y Educación y en articulación con otras instituciones y organismos que comprenden al Sistema de Promoción y Protección de Derechos de Niñas, Niños, Adolescentes y Jóvenes y contribuyeron a la construcción de esta guía que pretende orientar intervenciones socio educativas sobre situaciones de conflicto y vulneración de derechos presentes en escenarios escolares.

ISSN: 2617 - 0337

tapando agujeros, la verdad es esa. Como que explota una bomba y la trabajamos y después te explota otra. Ahora articulamos con el Programa “La salud mental es entre todos y todas”, buscamos esos soportes (Fernanda, Trabajadora Social, EOE)

A la escuela le falta ser cuidada. Tanto los docentes, los equipos, no somos cuidados. No hay práctica de cuidado para los que habitamos con la corporalidad y nuestras herramientas profesionales. En nuestra sede se nos cayó el techo, no hay cuidado desde lo material y desde lo simbólico. En situaciones mediatizadas lo mismo, nadie cuida al docente. Hubo un incendio y se le interpela al equipo por no haber visto las condiciones materiales de la casa de la estudiante. Se nos interpelo en vez de contener en una situación de duelo que pasó en la escuela, había enojos, malestares, fallecieron dos niñas de 6 y 8 años. Hay que hacer mirar de otra manera a la escuela (Patricia, Trabajadora Social, EOE)

En las escuelas con mayor matrícula, resulta dificultoso que los estudiantes tengan un conocimiento del Equipo de Orientación Escolar, inclusive los profesores. Sin embargo, algunos promueven diversas estrategias para hacerse un lugar en la vida institucional. Esto refiere a la importancia de la articulación con otros actores de la institución como directivos, docentes y sobre todo con los preceptores, quienes tienen mayor cercanía con profesores y estudiantes. La relación con otros agentes educativos se constituye en un soporte más para la intervención, en tanto las redes con otros actores de la comunidad educativa, permite amortiguar cargas subjetivas desde redes de apoyo mutuo. Además, posibilita revisar las prácticas cotidianas, en clave de interrogarse por los modos de alojar y contener trayectorias singulares en las tramas institucionales. Esta construcción se vincula a las estrategias que desarrolla el Equipo de Orientación Escolar para ser visto, darse a conocer y hacerse un lugar en la escuela.

Cada una le pone su impronta al EOE en cada escuela. El equipo anterior no lo conocían los estudiantes ni los profesores. Mi idea es que el equipo salga del equipo, nosotros vamos y los convocamos todo el tiempo, tratamos de que se apropien del espacio, lo ponemos a disposición. Para que ellos también sepan que el espacio no es solamente ir a contar algo malo que está pasando. Porque si no hay toda una construcción de que al equipo voy porque me mande alguna macana, porque voy a buchonear a alguien o porque necesito algo. Son esas tres, y la idea

es entender que no pasa por ahí, puedes ir al equipo a contar algo lindo que te está pasando, o simplemente porque no te sentís bien o no tenes ganas de estar en el espacio que estas (Malena, Trabajadora Social, EOE)

La tarea del Orientador Social no es solamente con estudiantes, es con los docentes, es con la institución misma, es con el grupo, es con la familia, es con otras instituciones desde los enlaces que podés hacer. Trabajar con el docente para estimular a un estudiante, a un grupo, generar proyectos, acompañar, puedes hacer de todo con otros. Se trabaja interdisciplinariamente mucho, primero en el equipo tenes un par, la OE que es psicóloga o psicopedagoga y otra persona que nos ayuda mucho es el preceptor, así el trabajo se enriquece mucho. Con preceptores se articula mucho, porque son los que tienen la mayor llegada con los grupos porque están ahí en la cosa diaria con estudiantes y también la conexión con el docente que no lo vemos nosotros (Paula, Trabajadora Social, EOE)

La Guía de orientación en situaciones conflictivas en el ámbito escolar (actualizada en comunicación conjunta 1/2023) refiere problemáticas puntuales y sus respectivos protocolos de intervención. Además, incluye fundamentos normativos, teóricos y ético políticos en términos de juventudes, infancias, educación, familia, género, entre otros. Son muchas y con un alto nivel de complejidad las situaciones de abordaje que menciona y requieren intervención de los equipos de orientación en corresponsabilidad con otros organismos. Entre estas se destacan: situaciones de violencia y presencia de armas en el escenario escolar, situaciones de conflicto frecuentes, maltrato contra Niñas, Niños, Adolescentes y Jóvenes (NNAJ) por parte de personas adultas, presunción de abuso sexual, NNA con experiencia de vida en calle, NNA extraviados/as, NNA en situación de trata, trabajo y NNAJ, negación de la identidad de género, comentarios sexistas, violencias en vínculos sexo-afectivos entre adolescentes y jóvenes, maltrato contra NNAYJ por razones de género, abuso sexual contra NNAYJ por razones de género, embarazos forzados de niñas, adolescentes y otras personas con capacidad de gestar.

Hay dos puntos que se encuentran en dicha guía y a los que refieren las trabajadoras sociales consultadas. Por un lado, el apartado dos que menciona situaciones de conflicto y vulneraciones de derechos en redes sociales: ciber hostigamiento y grooming. Y, por otro lado, el apartado tres que especifica “expresiones de padecimiento subjetivo”, entre las que se reconocen las autolesiones, intentos de suicidio y suicidio. La

ISSN: 2617 - 0337

demanda de intervención asociada a los “Padecimientos subjetivos” especificada en la Comunicaciones 2023/2025 inscripta en el Programa “La construcción de una mirada de cuidado como intervención ante el padecimiento subjetivo de las y los estudiantes”,¹² se presenta en los relatos como la mayor preocupación y demanda de intervención en la actualidad. En este sentido, se observa una línea común en los testimonios, vinculada a los desafíos en la coordinación y el abordaje de problemáticas complejas de intervención a nivel intra e interinstitucional.

En consecuencia, las profesionales resaltan como un condicionante de la intervención, la escasez de recursos y posibilidad de gestión de turnos en salud mental. Como una fortaleza se menciona la articulación con otros organismos y programas entre los que destacan el Centro Provincial de Atención a la Salud Mental y Consumos Problemáticos (CPA) y el programa “La salud mental es entre todos y todas”,¹³ con el que se trabaja en el desarrollo de talleres conjuntos. En el caso de las escuelas con menor matrícula, las demandas de intervenciones en esta línea de temas, está orientada al trabajo

¹² El Programa “La construcción de una mirada de cuidado como intervención ante situaciones de padecimiento subjetivo de las y los estudiantes” en relación con la noción padecimiento subjetivo refiere: “Nos apoyamos en las categorías en las que lo hacemos y cómo las ubicamos en las explicaciones educativas, en este caso, padecimiento subjetivo. La Ley nacional de Salud Mental, N° 26657/10 (con adhesión bonaerense a través de la Ley provincial 14580/15) repone la categoría “padecimiento mental”. La definición de esta categoría se desarrolla en el texto del Decreto nacional N° 603/13, que reglamenta a la Ley: “Entiéndase por padecimiento mental a todo tipo de sufrimiento psíquico de las personas y/o grupos humanos, vinculables a distintos tipos de crisis previsibles o imprevistas, así como a situaciones más prolongadas de padecimientos, incluyendo trastornos y/o enfermedades, como proceso complejo determinado por múltiples, componentes”. Esta definición sociosanitaria asocia “sufrimiento psíquico” con “procesos” y con “multiplicidad de componentes” poniendo en entredicho la representación restrictiva de padecimiento mental como enfermedad orgánica y legitimando la perspectiva de integralidad para comprenderla. El sufrimiento psíquico, el modo en el que cada persona sufre dolor anímico, a la vez, la singulariza. Varias personas sufriendo por una misma situación no reduce la experiencia singular del sufrimiento; el modo de sufrimiento no es generalizable incluso cuando pueda referenciarse –sin que constituya una tragedia- un mismo evento o situación que las atañe colectivamente. La categoría padecimiento subjetivo intenta reconocer la singularidad que allí anida; dimensionarlo con la medida que le asigna quien padece, respetar esa medida sin devaluarla o sobreestimarla con parámetros propios, permitir que sea cada persona quien defina qué le resulta soportable o se le torna cotidiana y vitalmente insoportable (Fundamentación del Programa, 2022, p.1)

¹³ “El Programa “La Salud Mental es entre Todas y Todos”, es un programa de Promoción y Cuidados de la Salud Mental destinado a jóvenes en contextos educativos, perteneciente a la Subsecretaría de Salud Mental, Consumos Problemáticos y violencias en el ámbito de la salud del Ministerio de Salud de la Provincia de Buenos Aires. El mismo articula sus acciones con la Dirección General de Cultura y Educación, a través de la Subsecretaría de Educación (...) Emergen la necesidad de políticas sanitarias y de promoción de la salud en ámbitos que no sean solamente las instituciones de salud, sino otros ámbitos donde transita la vida de niños, niñas y jóvenes como lo es la Escuela y las comunidades. Por otra parte, la necesidad de reforzar cuidados y acompañamientos en salud mental en la población adolescente y joven resulta de lo que diferentes estudios e investigaciones nacionales e internacionales señalan sobre las principales problemáticas que atañen a la salud mental, como por ejemplo los consumos problemáticos, las violencias, las autolesiones y el suicidio” (Extraído: La salud mental es entre todas y todos – Salud Mental y Consumos Problemáticos)

grupal y la realización de talleres de Educación Sexual Integral (ESI),¹⁴ en los que se abordan cuestiones relacionadas con la trama relacional vincular afectiva, junto con el cuidado de si y de otros, desde una perspectiva de género y respeto de las diversidades.

Algunas de las trabajadoras sociales entrevistadas recuperan en sus relatos la definición de padecimientos subjetivos compartida en la normativa y la interpelan al reparar en las diversas formas en las que el sufrimiento de los adolescentes y jóvenes se expresa en la escuela. Se piensa entonces a ese sufrimiento enlazado con la realidad social y se reconoce el lugar significativo que asumen las intervenciones del Equipo de Orientación Escolar en las tramas intersubjetivas del orden escolar en la disposición a contener, reconocer y alojar. Esto último en constante tensión con el acceso o restricción a soportes materiales y articulaciones necesarias para garantizar un abordaje integral.

Yo creo que no han sabido poner otro nombre a situaciones de autolesiones. Nosotros vemos el llanto, la angustia, el dolor. El padecimiento subjetivo es una gran categoría y ahí entra todo lo que desconocemos. Incluso eso que lo vemos y lo que nos da miedo, temor. Que no aparezca una autolesión porque la escuela se pone tensa, sin respuesta. Siempre en estos temas está todo muy abocado a una consulta terapéutica y cuando hablamos de salud mental ¿que decimos? ¿La proponemos como integral pero después se reduce a una consulta terapéutica? ¿Y el espacio que lo aloja todos los días?” (Pamela, Trabajadora Social, EOE)

Eso que se dice padecimiento subjetivo, para nosotros son sufrimientos o dificultades que se van generando en el proceso de subjetivación de los pibes, en relación a esto todo lo que tiene que ver con el proceso de la adolescencia que de por sí sabemos que es complejo y donde surgen y aparecen nuevas sensaciones, nuevos intereses, rechazos. La necesidad de revelarse y empezar a vivir de otra manera no deja de estar de la mano de otros factores que los atraviesan, como lo

¹⁴ Estos talleres se desarrollan para implementación la Educación Sexual Integral (ESI) y cumplimiento de la Ley Nacional de Educación sexual Integral N°26.150 y Ley Provincial 14.744. Tal como lo especifica la Dirección de Educación Sexual Integral de la Provincia de Buenos Aires “La ESI abarca un conjunto de actividades pedagógicas que integran aspectos biológicos, psicológicos, sociales, afectivos y éticos. Su objetivo es brindar contenidos que contribuyan al desarrollo integral de las personas, promoviendo la difusión y el ejercicio de los derechos sexuales y reproductivos. Para ello, es fundamental garantizar su enseñanza y aprendizaje con información científica actualizada, precisa y confiable, desde una perspectiva de género, diversidad, derechos y cuidado, que respete la diversidad y rechace cualquier forma de discriminación” (Extraído: Dirección de Educación Sexual Integral | abc)

es el factor económico y social, y todo lo que tiene que ver con la vida misma”
(Cristina, Trabajadora Social, EOE)

Los relatos expresan las tensiones entre lo solicitado en la normativa y demandas específicas planteadas en el marco de cada institución escolar. Algunas de las profesionales reconocen la proximidad con el sufrimiento de estudiantes y se plantea la necesidad de repensar la noción de padecimiento subjetivo, en vista a considerar que no es una demanda a la que necesariamente deba responderse de manera individual y simplificada al sujeto considerado “problema”. El abordaje tampoco se agota en una mera derivación a un espacio terapéutico, sino a la pregunta respecto a cómo acoger y albergar esa situación de sufrimiento en la vida institucional y en una red de apoyo más amplia. Es decir, construir articulaciones con otros actores de la escuela que son parte de las escenas escolares por las que transita ese estudiante y que los profesionales significan como experiencias de dolor, sufrimiento, llanto y angustia. En esa línea, aparece la pregunta sobre la institución que aloja, ¿quiénes y cómo reciben a ese joven? Hay una trayectoria afectiva (Kaplan, 2022) y un trayecto afectivo que se plasma en la escuela, cuyo sostén y acompañamiento lo garantiza la puesta en marcha de canales de bienvenidas y atención sensible, es decir, la consulta sobre cómo se vive la experiencia cotidiana de la escolaridad con los adultos, con los propios compañeros y en los vínculos establecidos dentro y fuera de la institución escolar. Esto requiere contemplar espacios cotidianos de pertenencia de los estudiantes, así como también su inscripción en otros organismos e instituciones que integran el Sistema de Promoción y Protección de Derechos. Es decir, indagar en la red más amplia que puede contener a esa trayectoria y tiene fuerte incidencia en las experiencias de sufrimiento.

Intervenciones próximas al sufrimiento de adolescentes y jóvenes

En los relatos relevados la convivencia institucional y los “conflictos entre estudiantes” (sic) son referenciados como la mayor demanda cotidiana y lo que caracteriza a las prácticas profesionales solicitadas en el nivel secundario. En consecuencia, se señala que, en algunos contextos, las acciones están centradas -la mayor parte del tiempo- en intervenir en situaciones de problemas vinculares.

En este sentido, se refiere como una preocupación central: el uso de las redes sociales y plataformas digitales. Se hace hincapié en situaciones en las que estudiantes “arman peleas entre grupos sin siquiera conocerse” (sic) o “pasan directo al acto” (sic),

“al no existir palabra que medie” (sic). Esto se asocia a la irrupción de otros lenguajes y mundos simbólicos que expresan ciertos malestares, enojos o angustias por la información que contiene un estado de *whatsapp*, por lo que genera el colocar me gusta a una fotografía o historia de Instagram, incluso entre estudiantes que no se conocen personalmente. Subyace una preocupación compartida en torno al sufrimiento y la angustia que manifiestan los adolescentes al romper en llanto en el Equipo de Orientación Escolar frente a este tipo de situaciones.

En el marco de las entrevistas se realizó una pregunta directamente relacionada con este punto: ¿Por qué sufren los adolescentes/jóvenes? Si bien en algunos casos las entrevistadas hacen referencia a situaciones del entorno familiar o historia particular, aparece de manera significativa lo que acontece en la trama relacional de la escuela. En consecuencia, se refiere a las redes sociales (*Instagram, tiktok*) como el espacio que asume el mayor significado en las vidas juveniles, donde “se busca aceptación y se experimenta mucho sufrimiento” (sic). Por otro lado, se establece una relación directa entre la pandemia y el excesivo uso de las pantallas, el cual resulta en un modo de comunicación que sobrepasa a la escuela, donde los vínculos y los códigos de lenguaje son otros. En efecto, se observa en las prácticas escolares cotidianas en la trama relacional una disminución del vínculo visual y corporal, mediado en mayor medida por las pantallas de los celulares.

Otro de los modos en que las profesionales significan el sufrimiento de estudiantes, está asociado al aumento de las condiciones de precariedad y de pobreza. Lo manifiestan en relación a jóvenes que asisten al Equipo a contar que están solos y que muchos padres/madres frente a la realidad laboral no pueden estar en sus casas, en tanto su preocupación mayor gira en torno a garantizar el sostén económico. En este sentido, entra en juego la variable intergeneracional en la relación con padres y madres jóvenes, con empleos precarios y trastocados por una dinámica de re-organización de las tareas de cuidado. Las profesionales resaltan cómo en el nivel secundario se manifiesta con fuerza el discurso “son grandes, se pueden arreglar solos” (sic). Razón por la cual, convocar a referentes familiares a la escuela es complejo, frente a esta dinámica que conjuga una multiplicidad de aspectos socio económicos, vinculares, entre otros. Por otro lado, en algunos de los relatos se comparten expresiones de sufrimiento de estudiantes que resultan de situaciones de violencia sexual, la vulneración del derecho a la intimidad y al

El trabajo social en los equipos de orientación escolar: intervenciones, afectaciones y sufrimiento de adolescentes y jóvenes

cuidado del cuerpo en el entorno próximo del cotidiano de sus casas y en la convivencia con sus referentes familiares.

Estos jóvenes están en muchos contextos de violencia, de familias desempleadas con casas precarias entonces viven y habitan la violencia sexual porque no conocen la intimidad, lo propio, lo que es sus pertenencias, sus cositas, todos es de todo, incluso el cuerpo. Y todo eso genera mucha angustia y es imposible que no te la pasen cuando prestas escucha. Aparecen todas estas situaciones de vulneración porque se sienten avasallados, casi sin voz, y cuando la toman no hay respuestas estatales. Inclusive que alguien los aloje los interpela, están siempre combativos porque no hay quien les preste palabras, escucha, por eso sufren, de ahí viene su angustia (Paula, Trabajadora Social, EOE)

La cuestión económica está muy compleja, lo ves porque los pibes explotan por todos lados, los ves porque las situaciones de la casa están complejas. Esta estrategia de las familias de cuando no los pueden sostener, los sueltan, y medio se tienen que arreglar como pueden, y eso se ve, acá es un derrotero diario de pibes súper angustiados, llorando por las situaciones diarias, de que se tienen que mudar porque ya no pueden alquilar y tienen que dejar su casa, se juntan con otra familia o vuelven a la casa de los padres y conviven tres generaciones en una misma casa. Y mucha desocupación, si bien es una escuela pública sostener la escolaridad no es fácil, en el almuerzo diario y en los materiales lo ves (Paula, Trabajadora Social, EOE)

En esta línea, al consultarse a las entrevistadas sobre los diversos modos en que se manifiesta el sufrimiento, la mayoría referencia las autolesiones, crisis de llanto y agresiones entre pares, así como también el hecho de no querer asistir a la escuela. Casos en los que, como se explicitó previamente, además de la articulación con otras instituciones y organismos, se busca promover dispositivos de abordaje colectivo, sin puntualizar en el caso particular a los fines de resguardar y no exponer a estudiantes de manera individual y focalizada.

Con las autolesiones, lo dicen. Con la angustia también. Se esconden debajo de su ropa, casi que no los ves. Pegándose, maltratándose también. Pero la gran mayoría es con el llanto y pegarse. Han aparecido muchas autolesiones, como una manera de decir no puedo más con esto. Y tampoco las muestran, se autolesionan en

lugares que vos no ves. No quieren que lo veas, pero te enteras porque algún compañero lo vio. Algunos se cortan el pelo o se los arrancan. La más común es la de esconderse bajo la ropa, la ropa muy amplia, quieren desaparecer debajo de esa ropa. Las autolesiones, llanto y pegar, la piña aparece como descarga (Paula, Trabajadora Social, EOE)

Estudiantes que no pueden estar en el aula, se van al pasillo, se esconden en algún lugar. Al no haber palabras, aparece el grito, es un grito de crisis y salir corriendo y ahí la escuela se pregunta ¿che y si esta así donde puede ir? porque claro es el patio, pasillo o el aula que te aloja, o la dirección (Carolina, Trabajadora Social, EOE)

En relación con las situaciones mencionadas, es necesario advertir el lugar central de la Postpandemia, en tanto, en los relatos subyacen marcas en las prácticas laborales y en las vidas de los agentes institucionales. Se observa las huellas que este fenómeno dejó en la realidad socio económica de las familias, en la organización institucional y sobre todo, en las tramas relacionales. Por un lado, los cambios en las modalidades de trabajo junto al mayor uso de herramientas digitales, y la necesidad de fortalecer los vínculos comunitarios y lazos sociales. En esta línea, se destaca el desafío del retorno de los estudiantes a la escuela, el tener que “acostumbrarse” (sic) a la dinámica de tiempos y espacios escolares, al llegar de un contexto de aislamiento en el que los horarios de descanso, de ocio y uso de los celulares, configuraron otros tiempos y modos de habitar lo educativo. En consecuencia, en los relatos aparecen cuestiones vinculadas a la carga emocional y las angustias que reconocen en los ataques de pánico, así como situaciones de llanto cotidiano, ausencias a la escuela y dificultad para sostener la escolaridad. Se observa que estas situaciones se acrecentaron en la postpandemia y algunas entrevistadas relatan con preocupación el hecho de no haber logrado que estudiantes retornen a la institución, por el peso que asumieron en las vidas de adolescentes, jóvenes y adultos, la pérdida de familiares y referentes cercanos, así como la recomposición material.

Esas huellas aún están en las aulas y se vislumbran en cada uno de los relatos vinculados al sufrimiento, así como también, a la cooperación y la solidaridad, frente a lo que significó y significa la institución escolar en la vida de muchas de las familias que asisten en búsqueda de ayuda, de soportes materiales, emocionales y afectivos. Aparecen escenas de una institución que intenta recomponerse no solo material sino también subjetivamente. El sufrimiento y la solidaridad, conviven en el cotidiano escolar, en la

ISSN: 2617 - 0337

El trabajo social en los equipos de orientación escolar: intervenciones, afectaciones y sufrimiento de adolescentes y jóvenes

intimidad de las relaciones entre estudiantes y adultos, en los desafíos de enseñar aprender, así como en el estar presentes y a disposición los unos para los otros.

Trama afectiva de la intervención: la atención sensible, el detenimiento y el valor de las experiencias

En los relatos compartidos, la diversidad de escenas de la vida educativa pone en juego el ejercicio de la afectación, como actividad reflexiva. Es decir, la posibilidad de volver a la propia intervención y revisarla a la luz de lo que nos conmueve y nos pasa en el encuentro con otros.

Las entrevistadas comparten como parte de los fundamentos de su intervención el trabajo en el reconocimiento y denuncia de situaciones hostiles, violentas y expulsivas que suceden en la trama relacional con estudiantes que experimentan el carácter más excluyente dentro de la institución. En este sentido, se observa como fortaleza de la práctica profesional, la escucha y la mirada que reponen a nivel institucional, lo que sucede a ese estudiante en la experiencia singular de la escolaridad. En el encuentro con cuerpos y voces atravesados por la fragilidad, esta última se constituye en condición de la intervención por su proximidad con el sufrimiento.

Las prácticas se encuentran en el cotidiano escolar con la demanda del uso de lenguajes técnicos y jurídicos que especifican al sujeto lo que necesita o lo orientan en sus conductas y decisiones. En consecuencia, en la trama relacional de cuerpos significados como sufrientes, apáticos, devastados, desahuciados, se puede correr el riesgo de caer en definiciones per se de lo que ese cuerpo es y lo que puede esperarse de él. Por esto, resulta significativo el tiempo para la pregunta por la afectación que genera la irrupción de aquello que perturba hasta el punto de buscarse el borramiento de esa existencia, no con un sentido mal intencionado, sino por lo que significa esa presencia en la trama escolar.

Se despliegan las presencias incómodas, aquellas con las que cuesta conversar, esas que molestan en su inesperado devenir que sacude y encuentra a las profesionales con los rincones más oscuros de cada biografía, con las inseguridades y los temores. En ese sentido, la trama intersubjetiva advierte el costado transformador de la intervención del Trabajo Social en la escuela -no en un plano individual- sino relacional. En tanto, no es posible despojarse del sufrimiento compartido, sino que detenerse allí es lo que permite construir prácticas humanizantes en las que la construcción vincular afectiva, puede

EDUCA UMCH, 28, enero - junio 2026

garantizar la recomposición de lazos y promover el sentido de pertenencia de los estudiantes a los espacios educativos.

Cuando aparece lo social, plantear la pregunta de qué es lo social para la escuela. Porque aparece esto de “el pobrecito”, es el pobrecito. Vive en calle, está robando, hay un registro, pero mientras tanto es el pobrecito y cuando empezamos a desarmar la narrativa, le están pidiendo que esté 4 horas acá adentro. Si vos estuvieras en la calle y vives esto, ¿podrías estar 4 horas en la escuela? No. ¿Entonces porque se lo estas pidiendo? Y ahí aparecen frases como nosotros tenemos un mandato como escuela que es garantizarles el futuro. Ahí hacemos un trabajo de conversar, problematizar de que es la escuela hoy como se habita la escuela hoy. (Cristina, Trabajadora Social, EOE)

Yo creo que hoy hay que entender que marcas se deja en los pibes. A los pibes con una intervención mínima que hiciste le cambiaste la trayectoria. Algunas veces los adultos se agarran de una situación individual -parecen un carpintero-. Hace poquito le dijimos ‘no lo mires más así, no hables más de él’, lo tenían loco al estudiante. Era más problema de los adultos que de él. Y cuando dejaron de verlo, no grito más, no rompió más cosas, el estudiante estaba diciendo basta no me veas más de esa manera acusadora negativa, mírame de otro lugar, de las cosas que puedo hacer. (Camila, Trabajadora Social, EOE)

Por otro lado, la escucha aparece y se plantea en la intervención como algo que va más allá de la palabra escrita y oral. En tanto, en el caso de algunos estudiantes, el dialogo supone otros desafíos en términos de construir un vínculo que haga posible la conversación y logre construir un espacio de confianza a partir de contemplar otros lenguajes de la experiencia singular. En este sentido, se resalta la potencia de dispositivos y estrategias de intervención lúdicas (música, narrativas literarias, recursos audiovisuales) que posibiliten llegar a esas voces de otro modo. Aparece entonces la escucha reparatoria y el reconocimiento: “algo le pasa y no lo está pudiendo decir, pero lo puede poner en palabras de otra manera y nosotros tenemos que poder vehiculizar eso” (sic). Subyace en las intervenciones una escucha significada como hospitalidad, que tiene por condición para ser posible: la irreductibilidad infinita del otro (Derrida como se cita en Levinas, 1994). Estas escuchas y conversaciones contienen en sí mismas, molestias, angustias, la sensación de no poder y el intento constante de revertir el sufrimiento:

Nuestro fuerte es ir y escuchar la trayectoria, a veces no te va a gustar lo que escuchas. Nuestro fuerte es reconocer lo que carga esa trayectoria y preguntarnos ¿qué le vamos a brindar para que no la pase mal? El sufrimiento lo vemos mucho en los pibes, la están pasando mal, no lo ponen en palabras a veces y si lo hacen a través de su expresión corporal. Más allá de que no pueda poner en palabras, lo puede poner de otra manera, eso lo tenemos que generar. (Pamela, Trabajadora Social, EOE)

He tenido estudiantes que entraban llorando y era quedarme sentada abrazándolo hasta las tres de la tarde. El detenerse a que el entre a la jornada escolar de tal hora a tal hora, era detenerse a pensar que no da lo mismo y la importancia de que el encuentre una escuela que lo recibe. Es mirarlo, a veces abrazarlo, que se sienta alojado y después eso te lo devuelven, te das cuenta que algo les cambia. (Fernanda, Trabajadora Social, EOE)

Tenemos muchas actividades que permiten la circulación de la palabra hasta que dice “eso me está pasando a mí”. O ¿puedo charlarlo en un lugar aparte con vos? O por ahí te lo escriben, te llenan de notitas de ganas de hablarte porque no pueden y te lo escriben. La intervención nunca es de lleno, intimidante, sino dando confianza, buscar un modo de decir estamos acá. (Paula, Trabajadora Social, EOE)

En los relatos se reconoce la importancia de habilitar escuchas en la dinámica propia de la vida institucional, esto se asocia a la necesidad de trabajar en la desmitificación del Equipo de Orientación Escolar como el espacio que recibe a quienes tienen problemas individuales que en la escuela significan la falta, la incapacidad o la carencia. Hay una línea transversal en la mayoría de las narrativas que reconoce la necesidad de hacer de este espacio un lugar de posibilidad, que brinde los soportes afectivos para reforzar los vínculos, redes de contención y sentidos de pertenencia dentro y fuera de la vida institucional. Se advierte que la intervención busca amortiguar o alivianar el sufrimiento y esto se conjuga con la idea de detenerse. El detenimiento aparece en la dimensión relacional en una idea de detener el tiempo burocrático y lineal para “darse tiempo a prestar palabras y escuchas” (sic). Allí, lo que acontece en la trama vincular afectiva de la intervención se reconoce como lo esencial para una práctica

transformadora, al interior de una disciplina que se encuentra cuerpo a cuerpo con situaciones de precariedad material y subjetiva.

Discusión

Baquero (2013) sostiene que la educabilidad no es nunca una propiedad exclusiva de los sujetos, sino un efecto de la relación entre su historia y la configuración de subjetividades en diversas situaciones y contextos. Esta definición habilita considerar una diversidad de espacios y entornos que inciden en la construcción de matrices de aprendizajes (Quiroga, 1991) que no se acotan la institución escolar y se vinculan a lo que acontece en la trama relacional y próxima: la crianza, los lazos y la configuración de sentidos de pertenencia.

Como sostienen diversos estudios (Chaves et al., 2017; Saraví, 2018; Kaplan, 2024; Bayón, 2015) la escuela es un espacio de socialización fundamental en el que niños y adolescentes configuran sus subjetividades. Es decir, construyen un modo de ser y estar en el mundo, pero, sobre todo, de verse a sí mismos y a sus posibilidades (Kaplan, 2022, 2024; Kaplan et al., 2023).

En este sentido, “se vuelve indispensable interrogar a las instituciones en sus modos habituales de hacer, en las prácticas concretas que se despliegan para enseñar y aprender y en los dispositivos instituidos para escolarizar que se fueron cristalizando como formas naturalizadas” (Greco, 2015, p.154). En dichos intersticios institucionales, algunas investigaciones (Greco, 2015; Bostal & González, 2020; Greco, 2019) advierten sobre las paradojas que enfrentan los Equipos de Orientación Escolar frente a una tensión constitutiva de su posición institucional histórica: ser profesionales que deben responder con una intervención “individual, efectiva y concluyente que transforme al sujeto problema” (Greco, 2019, p.173) versus la sensación de una escasa o nula respuesta cuando se complejiza la demanda inicial (Greco, 2015, 2019). En consecuencia, las intervenciones asumen el riesgo de centrar la mirada en el sujeto pensado desde la falta, la falla o la carencia, sin plantear preguntas en torno a la posible construcción de abordajes institucionales que garanticen alojar, contener y acompañar esa trayectoria singular (Greco, 2015, 2019).

Las paradojas que se ponen en juego entre la trayectoria individual versus la trayectoria concebida como cuestión institucional (Greco, 2015, 2019) expresa las tensiones que subyacen en las intervenciones de equipos que son parte de una institución dinámica, compleja y contradictoria que ha tendido históricamente a la homogenización,

El trabajo social en los equipos de orientación escolar: intervenciones, afectaciones y sufrimiento de adolescentes y jóvenes

frente a expectativas de rendimientos y requerimientos escolares que consideran a las trayectorias educativas como recorridos lineales y sin interrupciones.

Como se observa en los hallazgos compartidos, la escuela más allá de su organización burocrática administrativa, representa el lugar de lo vivido, una trama en la que adultos, adolescentes y jóvenes están presentes, en tanto la presencia significa que nuestro cuerpo siente, padece: que esa presencia no puede postergarse ni hacia atrás ni hacia adelante: se trata de un aquí y ahora (...) estar presente supone la debilidad o fragilidad (...) la presencia es presencia plural (Skliar, 2013).

El estar presente requiere de un reconocimiento de presencias y por tanto de trayectorias afectivas, es decir; “el recorrido emocional que una persona transita a lo largo de su vida, favorece la comprensión del modo en que las experiencias biográficas influyen en los procesos educativos” (Kaplan et al., 2023, p. 47). En efecto, considerar las emociones en las tramas de la vida institucional, permite poner en valor estos recorridos afectivos y su relación con el aprendizaje, la experiencia singular de la escolaridad y el encuentro con otros.

En este sentido, los Equipos de Orientación Escolar “lejos de representar un gabinete oscuro y frío-cuestión que tiene que ver con la mayoría de su paisaje- significan la dimensión afectiva y emocional de la escuela, siendo ese espacio donde nos alojan siempre” (Calvo, 2022, p.283). En el marco de estos espacios, los trabajadores sociales asumen un lugar relevante por su cercanía con las experiencias y voces juveniles. Así como también, por la implicancia que tienen sus intervenciones en la trama intersubjetiva, en tanto: “el peso de lo no dicho en las experiencias compartidas por adolescentes y la invisibilización de las marcas subjetivas que han dejado distintas vivencias escolares y no escolares, es una de las cuestiones más fuertes manifestadas en la práctica profesional” (Calvo, 2022, p.309).

Algunos de los estudios referidos a la intervención del Trabajo Social en los Equipos de Orientación Escolar, otorgan un lugar relevante a la profesión en la relación de interlocución con los sujetos de la intervención, en tanto el tenor interpretativo de la intervención y la importancia de conocer y aprehender los discursos de los otros, sujetos de la intervención, en vistas a una comprensión en situación, superadora de miradas prescriptivas que lleven a soslayar singularidades y diferencias (Amilamia, 2017)

Por otra parte, diversas investigaciones plantean el peso que asumen las intervenciones en las trayectorias de adolescentes y jóvenes, al reconocerse que mandatos de control, orientación y disciplinamiento conviven de manera controversial con un enfoque de derechos y prácticas emancipadoras (Calvo, 2022; Fernández, 2018; Quiroga, 1991). En esta línea, se considera que la indagación y análisis de la relación entre la disciplina y el campo educativo “aporta a profundizar la reflexión sobre las subjetividades de les adolescentes y jóvenes, los procesos democráticos, las lógicas de participación social y las estrategias de inclusión” (Cruz, 2021, p.173).

En consecuencia, se observan transformaciones en los roles asignados a la profesión, en escenarios de conquistas de marcos normativos, fundamentados en el paradigma de Promoción y Protección de derechos de Niños, Niñas, Adolescentes y Jóvenes. Así como una serie de tensiones en torno a prácticas incorporadas y rutinizadas en el marco de los Equipos de Orientación Escolar (Fernández, 2018).

En este sentido, en los hallazgos compartidos, se advierte como una fortaleza la proximidad afectiva en la configuración de las prácticas profesionales desarrolladas en la institución escolar. Como sostiene Fernández (2018) “la intervención social desplegada por agentes de Trabajo Social, además de movilizar recursos y capacidades técnicas, políticas y administrativas, también moviliza afectos y afecciones” (p.229).

En el marco de los debates contemporáneos del Trabajo Social, investigaciones disciplinares (Danel, 2018; Favero, 2024; Danel & Velurtas, 2024) sostienen que el enfoque político de los afectos, posibilita volver a las intervenciones y repensar las condiciones de acompañamiento y accesibilidad en sistemas de promoción y protección de derechos de niños, adolescentes y jóvenes. Se refiere al desafío que supone “desarrollar estrategias teórico metodológicas que permitan capturar la dimensión afectiva vinculada a los procesos sociales, desde su rol performativo y productor de conocimientos” (Favero, 2024, p.2). Por lo tanto, se fundamenta que el giro afectivo habilita una reflexión crítica en torno a las propias afectaciones que constituyen a la práctica profesional del Trabajo Social, algo que contribuye a problematizar “la producción de afectos en clave política en la disciplina”.

En este sentido, Danel (2018) refiere “la propuesta de un trabajo social que construya un horizonte emancipador en su despliegue, se sustenta en un paso previo con una pre noción en un instante que habilita gestualidades” (p.4). La autora sostiene que la dimensión de la gestualidad remite al trato que se tiene con el otro de la intervención.

Algo que si bien es transversal a las practicas institucionales, en la profesión de Trabajo Social asume características particulares, en tanto, la escucha al interior de los equipos del servicio social aparece “enlazada a la de contención como constitutiva de la misma” Danel (2018, p.4). Este modo de significar a la escucha, habilita condiciones para una enunciación posible “no es cualquier conversación la que se da en los servicios sociales sino un tipo de relación social en la que la fluidez del discurso está enfocado a una particular relación, a la que podríamos denominar de asistencia”. Por lo tanto, las dinámicas de acompañamiento a las trayectorias se garantizan con dispositivos de escuchas diferentes (Danel, 2018) en las que el giro corporal y los debates en torno a las emociones y los afectos, son esenciales para comprender la particularidad de una profesión que se desarrolla en las tramas del sufrimiento.

En el marco de estos debates epistémicos y políticos del Trabajo Social, la dimensión afectiva busca incluirse desde su anclaje político al reconocerse su relevancia en la construcción de lo público común (Favero, 2024). Las posibilidades de agenciamiento, se conjugan con un debate teórico ético y político en torno a la trama relacional del encuentro de cuerpos y emociones de sujetos de la intervención y de las mismas profesionales. Estos cuerpos, enlazados afectados y afectivamente, experimentan la mayor proximidad -o distancia- con cuerpos sexualizados, precarizados, racializados y emociones de desprecio, impotencia, dolor, tristeza, incertidumbre. Como sostiene Favero, 2024) “la mirada crítica y reflexiva acerca de cómo habitamos las escenas interventivas en términos de agencia, es hoy una cuestión política. Tramitar intersubjetivamente lo que vivimos, aquello vital y visceralmente vivido” (Favero, 2024, p.16).

No es posible, por tanto, imaginar la intervención, sus límites y posibilidades, sin volver a lo que nos trasciende en cuerpo y mente en el encuentro con otros, en tanto: “La afectividad las transacciones afectivas inscriptas en los cuerpos es un dato insoslayable para pensar la intervención profesional en tanto práctica social” (Danel, 2018, p.5). En efecto, como se advierte en los hallazgos, la cercanía con las experiencias de estudiantes en los Equipos de Orientación Escolar, habilita la pregunta por el lugar relevante de las emociones en el marco de intervenciones que pueden subvertir o perpetuar situaciones de hostilidad, discriminación y sufrimiento que van más allá de la institución escolar y están en el nudo de las tramas relacionales (Kaplan & Arévalos, 2021; Kaplan et al., 2023).

Frente a diversos modos de experimentar la opresión y discriminación por clase, género, etnia, entre otros, en la escuela los cuerpos resisten desde la propia vulnerabilidad (Butler, 2018). Prevalecen estigmas y estereotipos de cuerpos globalizados y mercantilizados, pero, además, cuerpos que encuentran un modo de resistir en el estar y/o retornar a la escuela. En palabras de Langer (2013):

Nos encontramos con jóvenes que pelean para entrar a la escuela, que no aceptan sumisamente la negación que pesa sobre ellos ni de su condición de sujetos sin futuro. Para los estudiantes se vuelve central hacerse visibles y visibilizar situaciones de su vida que muchas veces permanecen escondidas aun cuando todos sabemos de ellas (...) estudiantes que viven en condiciones de extrema pobreza urbana, sus ganas de ir a la escuela, de luchar por entrar, de que les presten atención, de que los registren (p.47).

En la misma línea, Vommaro (2022) hace referencia al “deterioro subjetivo, en lo referido a diferentes estigmatizaciones y discriminaciones que condicionan el lugar social de los jóvenes y que, sin duda, se articulan con la degradación o la precarización material y son parte de la degradación y precarización subjetiva” (p.13). Agrega el autor, los malestares, inconformidades y enojos que expresan frente a un mundo adulto permeado de lógicas adultocéntricas y “falta de espacios para procesar estas emociones, afectos y experiencias”.

En relación con este punto, Kaplan (2024) comparte que el “giro afectivo”, asume un lugar relevante en el campo educativo, en tanto:

Consiste en la confirmación de la inscripción de las emociones como categoría interpretativa para poder acceder al corazón de las prácticas de convivencia y violencias en el ámbito escolar. ¿Qué sienten los actores de la comunidad educativa? ¿Cómo se trabajan las emociones? ¿Cómo se interrumpen las violencias? ¿Cómo se reparan las heridas sociales?” (p.2).

A partir de las aportaciones de dichas investigaciones y de los hallazgos compartidos pueden plantearse dos preguntas: ¿El Trabajo Social puede proyectar y construir una intervención reparadora del dolor social en el marco de los Equipos de Orientación Escolar? ¿De qué modo los trabajadores sociales intervienen frente a las diversas situaciones de sufrimiento que vivencian los estudiantes?

En este sentido, Kaplan et al., (2023) sostienen que la escuela puede promover vínculos de cooperación y solidaridad para contrarrestar formas de des subjetivación y discriminación por género, etnia, clase social, entre otras. Estos análisis reconocen la relevancia de la dimensión emocional de los procesos educativos que hacen posible la estructuración del lazo social “analizar la afectividad nos conduce al problema del par racional/sensible. Desde una perspectiva procesual y relacional, estamos en condiciones de afirmar que las disposiciones para sentir (los habitus emotivos) se estructuran en prácticas y contextos socioculturales” (Kaplan & Arévalos, 2021, p.10).

Dichos estudios abocados a la afectividad en la escuela, a partir de los aportes de la Antropología del Dolor (Le Breton, 2019) comparten que “el dolor no es un hecho fisiológico sino una dimensión existencial de nuestra condición humana. Supone una relación afectiva con las situaciones que experimentamos” (p.22). En este sentido, reconocen al individuo envuelto dentro de ese sufrimiento que traduce la experiencia de vivirlo (Kaplan como se citó en Le Breton, 2019, p.9). Por lo tanto, el análisis vinculado al sufrimiento en la escuela y a la experiencia de los estudiantes, requiere preguntarnos sobre “el lugar central que asume la mirada escolar en los vínculos intersubjetivos de (auto) afirmación o (auto) aprecio” (p.17).

En la trama escolar, el sufrimiento tiene una fuerte relación con las marcas que dejan en las vidas adolescentes y juveniles “las situaciones de conflictividad o violencias en las dinámicas escolares que tienden a replicar o resignificar las relaciones sociales de poder, los procesos de distinción y de estigmatización” (p,15). Estos estudios, en el cruce entre el giro afectivo y la escuela, reconocen la potencia transformadora de las prácticas vinculadas a la promoción de “vínculos afectivos que favorezcan el desarrollo del auto valía social y escolar” (Kaplan & Arévalos, 2021, p.25). Rescatan la importancia de partir de un reconocimiento de los sentimientos que se ponen en juego en la trama relacional, en tanto eso no está exenta de la realidad social que se manifiesta en el cotidiano escolar. Allí, la pregunta por el sufrimiento de estudiantes se enlaza con el reconocimiento del dolor social como retrato de época (Kaplan et al., 2023) vinculado a las condiciones de fragilidad de las vidas (Butler, 2018).

Los procesos de socialización en la escuela, se desarrollan en el nudo de las condiciones materiales y afectivas, en las que la reparación simbólica del sufrimiento requiere poner en palabras las emociones (Kaplan, 2024; Kaplan & Arévalos, 2021).

Identificar por tanto las experiencias de escolaridad y lo que acontece en el encuentro con otros, es puntapié para toda intervención profesional, en vistas a reconocer en el contexto histórico social, lógicas expulsivas y opresivas que son expresión del dolor social (Kaplan, 2022, 2024). Frente a esto, se plantea la necesidad de promover prácticas humanizantes en las tramas de la convivencia escolar, con el fin de fortalecer el lazo social, desde el respeto y reconocimiento a nivel intra e intergeneracional.

Los relatos relevados expresan que el Trabajo Social se encuentra cuerpo a cuerpo con experiencias de desigualdad, donde el carácter político del dolor (Frigerio, 2004) sitúa a la intervención en los límites de lo posible, cuando se trata del sufrimiento que comparten adolescentes y jóvenes. En consecuencia, aparece lo irremediable de la afectación que produce el lado sensible de la experiencia, la narración de la fragilidad humana. Es decir, el encuentro con los tiempos hostiles y con la vulnerabilidad que permea el no-poder, no-saber, la finitud de los poderes (Larrosa, 2002). Sin embargo, en esos intersticios de intervenciones que se construyen al calor de la escasez y la falta de certezas, las narrativas de los profesionales ponen en valor las vivencias del mundo adolescente y juvenil en la escuela. Esas experiencias singulares obligan a tomar distancia de los saberes y haceres técnico instrumentales, para ponerse a disposición de otros, a partir de escuchas hospitalarias que hacen presentes las fragilidades e intentan acoger de formas más sensibles cada existencia. Los dispositivos compartidos por las trabajadoras sociales consultadas encontraban en la poesía, la literatura, el cine y la pintura, una llegada diferente a los estudiantes para conocer lo que les pasa. Eso que expresan en aquellas miradas, silencios y llantos en los que se detienen las intervenciones desde una conversación y un lenguaje sencillo, cercano. Allí la atención sensible constituye una herramienta política de la intervención que supone una tarea para nada fácil, el hecho de ser receptivos y creativos, para dar lugar a otros lenguajes de la experiencia, lenguajes sensibles y abiertos.

Cada uno de estos aspectos, expresa que al interior de las escuelas -así como en otros espacios educativos- las intervenciones orientada a diversas problemáticas socio educativas, requiere de equipos que, en las tramas interdisciplinarias e intersubjetivas, puedan animarse a la irreverencia de los automaticismos y abandonar la arrogancia del deber ser normativo, para tomar como punto de partida la infinitud de escuchas y lenguajes de las experiencias. Algo que, como expresan los relatos compartidos, conlleva en algunos casos, a la decepción o al agotamiento de los posibles (Pal Pelbart, 2009).

Como se comparte a lo largo del escrito, entre esa desilusión y lo “irreversible”, resurge la importancia de los afectos en su carácter político, en el detenerse, estar cerca, prestar atención y ponerse a disposición. Ese sostén entre dos mundos- mundo adulto y mundo adolescente/juvenil-, advierte en las escuelas un lugar de posibilidad, cuando adolescentes y jóvenes encuentran en la vida institucional un espacio donde poner en palabras sus emociones, lo que les pasa, inquieta, genera dudas, atormenta o alegra. En esas proximidades se construye la intervención profesional, en un entramado de afectaciones intergeneracionales que potencian prácticas colectivas que tienen como principal fin denunciar y revertir la precariedad material y subjetiva que enfrentan las vidas en contextos de profunda desigualdad.

Conclusiones

La intervención del Trabajo Social en las escuelas, se distingue por su cercanía con el sufrimiento que expresan y comparten estudiantes en el cotidiano escolar. En los relatos de las profesionales, se ponen en juego distintos modos de significar ese sufrimiento y responder a este en las tensiones de los intersticios institucionales. Como se ha explicitado a lo largo del artículo, los Equipos de Orientación Escolar asumen un lugar estratégico en la institución escolar, por ser el espacio que en la vida institucional puede vehiculizar las demandas y necesidades planteadas en primera persona por los adolescentes y jóvenes. En tanto, promover las condiciones de hospitalidad garantiza el reconocimiento de angustias y malestares que permean la experiencia escolar y condicionan la construcción de lazos y sentidos de pertenencia.

En esta línea, se observa que la intervención del Trabajo Social encuentra en la trama vincular afectiva el punto de partida para promover estrategias a nivel interdisciplinario, interinstitucional y local. En los hallazgos compartidos, se visualizan prácticas que suceden al interior de los Equipos de Orientación Escolar y habilitan su desmitificación como lugar sancionatorio que mira y piensa a las adolescencias/juventudes desde la falla y la carencia, para resignificarlo como un *lugar de posibilidad*, que busca recomponer los lazos y espacios de contención. Esto demanda la puesta en marcha de una red colectiva que involucre a un conjunto de actores que son parte de una vida institucional en la que los estudiantes pueden encontrar un espacio común, donde poner en palabras sus emociones y percepciones, en contextos de profunda desigualdad, incertidumbre y precariedad.

Contribución de autoría

Mariángeles Calvo (MC): realizó la concepción y diseño del estudio, la recopilación y análisis de la información, la interpretación de los resultados y la redacción integral del manuscrito.

Conflicto de intereses

Manifiesto no tener ningún conflicto de interés en lo que respecta a la investigación en cuestión

Responsabilidad ética

Manifiesto haber cumplido con los extremos éticos y legales asociados con el manejo y uso de la información.

Declaración sobre el uso de LLM (*Large Language Model*)

No se utilizó ningún mecanismo y/o procedimiento tecnológico en la redacción de la totalidad del manuscrito.

Financiamiento

La investigación fue realizada en el marco de una beca posdoctoral de CONICET Argentina.

Agradecimiento

A las profesionales Licenciadas en Trabajo Social que participaron en las entrevistas desarrolladas.

Correspondencia:

Mariángeles Calvo: mariancalvo68@gmail.com

Referencias

Amilamia, I. (2017). *Trabajo social y escuelas primarias: Perspectivas de trabajadores sociales que integran equipos de orientación escolar en el partido de La Plata* [Tesis de maestría, Universidad Nacional de La Plata]. http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/60886/Documento_completo.pdf-f-PDFA.pdf?sequence=1&isAllowed=y

- Baquero, R. (2013). Sospechas cruzadas. El problema de la educabilidad. *Diálogos Pedagógicos*, 11(21), 157-190. <https://revistas.bibdigital.uccor.edu.ar/index.php/dialogos/article/view/294>
- Bayón, M. (2015). *La integración excluyente. Experiencias, discursos y representaciones de la pobreza urbana en México*. Bonilla Artigas Editores.
- Bostal, M., & González, F. (2020). Después de la escuela. Proyectos y distancias sociales en jóvenes egresados del nivel secundario en La Plata, Argentina. *Última Década*, 28(53), 103-124. <https://doi.org/10.4067/S0718-22362020000100103>
- Bourdieu, P. (1998). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Siglo XXI Editores.
- Butler, J. (2018). *Resistencias: Repensar la vulnerabilidad y repetición*. Paradiso Editores.
- Calvo, M. (2016). *La intervención del Trabajo Social en el campo educativo: enfoque de derechos* [Tesis de maestría, Universidad Nacional de La Plata]. <https://doi.org/10.35537/10915/52997>
- Calvo, M. (2022). *Escuchar y narrar la escuela. Entramados de trayectorias, inclusión y desigualdad*. La Hendija.
- Chaves, M., Fuentes, S., & Vecino, L. (2017). *Experiencias juveniles de desigualdad: fronteras y merecimientos en sectores populares, medios altos y altos*. CLACSO. <https://naturalis.fcnym.unlp.edu.ar/handle/628872547/33969>
- Corrosa, N. (2006). *El Trabajo Social en el ámbito educativo. Desafíos para la intervención profesional*. Espacio Editorial.
- Cruz, E. V. (2021). La construcción del campo del Trabajo Social en Argentina. En G. Rotondi (Comp.), *Políticas públicas. Intervenciones desde el Trabajo Social* (pp. 167-178). Universidad Nacional de Córdoba.
- Danel, P. (2018). *Trabajo Social y discapacidad. Intervenciones, trayectorias y temporalidades*. La Hendija.
- Danel, P., & Velurtas, M. (2024). *Entre precariedades y derechos: anudando debates del Trabajo Social, las políticas sociales y la intervención*. EDULP.
- Dubet, F. (2016). *¿Por qué preferimos la desigualdad? (Aunque digamos lo contrario)*. Siglo XXI Editores.
- EDUCA UMCH, 28, enero - junio 2026

- Duschatzky, S., & Sztulwark, D. (2011). *Imágenes de lo no escolar. En la escuela y más allá*. Paidós.
- Favero, A. (2024). Los afectos y su potencialidad transformativa en trabajo social: aportes para pensar la esfera pública. *Fronteras*, (22), 137-156. <https://doi.org/10.47428/22.1.7>
- Fernández, C., & Greco, M. B. (2015). Intervenciones de un equipo de orientación escolar: entre la habilitación de los sujetos y la creación de condiciones institucionales en una escuela de reingreso de la Ciudad de Buenos Aires. *Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de la Educación*, 2(2), 87-98. https://baseres.flacso.org.ar/uploads/productos/1260_02.pdf
- Fernández, J. E. (2018). *Inscripción del Trabajo Social en espacios escolares. Relaciones entre agentes de Trabajo Social y niñas, niños y adolescentes (2009-2016)* [Tesis doctoral, Universidad Nacional de La Plata]. <https://doi.org/10.35537/10915/68680>
- Frigerio, G. (2004, abril). *La (no) inexorable desigualdad*. Revista Ciudadanos.
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Aldine.
- Gluz, N., & Feldfeber, M. (2019). Las políticas educativas a partir del cambio de siglo: alcances y límites en la ampliación del derecho a la educación en la Argentina (dossier). *Revista Estado y Políticas Públicas*, 7 (13): 19-38. <https://repositorio.flacsoandes.edu.ec/items/755df82e-87a8-47cb-9950-ee76bb442508>
- Greco, M. B. (2015). Trayectorias educativas: el trabajo de los equipos de orientación escolar desde la psicología educacional contemporánea. *Anuario de Investigaciones*, 22(1), 153-159. <https://www.redalyc.org/pdf/3691/369147944014.pdf>
- Greco, M. B. (2019). Intervenciones institucionales: los equipos de orientación escolar y las políticas de democratización educativa en la Argentina: historia reciente y desafíos futuros, 2009-2015 (dossier). *Revista Estado y Políticas Públicas*, (13), 167-180. <https://repositorio.flacsoandes.edu.ec/items/c3e7db4b-2630-4c32-ac1d-7d565966fc64>

Kaplan, C. V. (2022). *La sensibilidad como experiencia educativa*. Miño y Dávila.

Kaplan, C. V. (2024). *La escuela y la vida afectiva. Aportes para una pedagogía de la sensibilidad*. Miño y Dávila.

Kaplan, C. V., & Arévalos, D. H. (2021). Las emociones a flor de piel. Educar para la sensibilidad hacia los demás. En C. V. Kaplan (Dir.), *Los sentimientos en la escena educativa* (pp. 9-29). Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

Kaplan, C. V., & Di Napoli, P. (2013). Las violencias en plural: sociología de las violencias en la escuela. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(58), 1079-1098. <https://bicyt.conicet.gov.ar/fichas/produccion/en/11271080>

Kaplan, C. V., & Piovani, J. I. (2019). *Desigualdad, trayectorias y experiencias educativas*. CLACSO.

Kaplan, C. V., García, M., & Arévalos, D. H. (2023). *La escuela y la reparación de las heridas sociales*. Miño y Dávila.

Kessler, G. (2007). *La disyunción educativa. Desigualdad y experiencias escolares de jóvenes en la Argentina*. IPE-UNESCO.

Krichesky, M. (2014). *La escuela secundaria como derecho. Políticas y estrategias de inclusión educativa*. Aique.

Langer, E. (2013). *Dispositivos pedagógicos en las sociedades de control: Prácticas de resistencia de estudiantes y regulación de las conductas en escuelas secundarias en contextos de pobreza urbana del Partido de San Martín* [Tesis doctoral, Universidad de Buenos Aires].

<https://repositorio.filo.uba.ar/entities/publication/2ed371dd-9b96-4ac5-8353-8815d4f615e6>

Larrosa, J. (2002) “*Experiencia y pasión*” en *Entre las lenguas. Lenguaje y educación después de Babel*, Laertes.

Le Breton, D. (2019). *Antropología del dolor*. Ediciones Metales Pesados.

Levinas, E. (1994). *Dios, la muerte y el tiempo*. Cátedra.

Marradi, A., Archenti, N., & Piovani, J. I. (2018). *Metodología de las ciencias sociales* (3.ª ed.). Siglo XXI Editores.

EDUCA UMCH, 28, enero - junio 2026

- Meléndez, J., & Yuni, J. (2018). *La investigación social. Perspectivas teóricas y estrategias metodológicas*. Brujas.
- Pal Pelbart, P. (2009). *Filosofía de la deserción: nihilismo, locura y comunidad*. Tinta Limón.
- Quiroga, A. P. de. (1991). *Matrices de aprendizaje. Constitución del sujeto en el proceso de conocimiento*. Ediciones Cinco.
- Saraví, G. A. (2018). *Juventudes fragmentadas. Socialización, clase y cultura en la construcción de la desigualdad*. FLACSO México-CIESAS.
- Skliar, C. (2013, 8 de mayo). *Conferencia: Educar a todos significa educar a cualquiera y a cada uno: sobre la singularidad y la pluralidad en educación*. Departamento de Teoría e Historia de la Educación, Pedagogía Social y Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. <https://www.uma.es/departamento-de-teoria-e-historia-de-la-educacion/noticias/conferencia-educar-todos-significa-educar-cualquiera-y-cada-uno-sobre-la-singularidad-y-la-pluralidad-en-educacion>
- Southwell, M. (2020a). *Hacer posible la escuela: vínculos generacionales en la secundaria*. UNIPE-CLACSO.
- Southwell, M. (2020b). La escuela secundaria frente al desafío de la universalización: debates y experiencias en Argentina. *Education Policy Analysis Archives*, 28(39), 1-22. <https://epaa.asu.edu/ojs/index.php/epaa/article/view/4146>
- Terigi, F. (2009). *Las trayectorias escolares. Del problema individual al desafío de la política educativa*. Ministerio de Educación de la Nación.
- Terigi, F. (2013). Trayectorias escolares e inclusión educativa: del enfoque individual al desafío para las políticas públicas. En A. Marchesi, R. Blanco y L. Hernández (Coords.), *Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica* (pp. 71-87). Organización de Estados Iberoamericanos.
- Terigi, F. (2016). Trayectorias escolares e inclusión educativa: problemas y perspectivas. En N. López (Coord.), *La educación en América Latina: Debates y desafíos contemporáneos* (pp. 133-150). UNESCO-IIPE.
- Tiramonti, G. (2016). *Escuela media y desigualdad social. Aportes para pensar la cuestión educativa*. Siglo XXI Editores.

Tyack, D., & Cuban, L. (2002). *En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas*. Fondo de Cultura Económica.

Vommaro, P. (2022). Juventudes y políticas públicas en América Latina: debates y perspectivas contemporáneas. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15(2), 1017-1033. <https://www.redalyc.org/journal/773/77346456049/html/>

Trayectoria Académica

Mariángeles Calvo

Magister y Doctora en Trabajo Social, Universidad Nacional de La Plata (UNLP).

Diploma Superior en Pedagogías de las Diferencias (FLACSO). Diploma Superior en Estudios y Políticas de Juventud en América Latina (FLACSO). Becaria Posdoctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Inscripta en el Programa de Posdoctorado en Ciencias Humanas y Sociales (FILO, UBA) con estancia en el proyecto de investigación “Las violencias en la escuela como dolor social. Un estudio sobre las sensibilidades de estudiantes secundarios de la provincia de Buenos Aires” dirigido por la Dra. Carina V. Kaplan (IICE-UBA). Integrante del Proyecto de Investigación “Entre precariedades y derechos: debates desde la intervención del Trabajo Social, a partir del contexto de pandemia, en el marco del entramado estatal e institucional en el Gran La Plata, periodo 2021/2024” (IETSyS, FTS, UNLP) dirigido por la Dra. Paula Danel. Profesora Titular en la Cátedra Prácticas educativas en perspectiva de Inclusión, Carrera Profesorado en Trabajo Social, Facultad de Trabajo Social, Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Investigadora Categoría D3 en SICADI, Universidad de La Plata.