UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CÓRDOBA JESUITAS | Sistema de Bibliotecas

PRODUCCIÓN ACADÉMICA

Udrizard, Yésica Ana

El deseo de saber en estudiantes de primer año de un colegio céntrico, privado de la Ciudad de Córdoba atravesado por la pandemia de Covi-19

Tesis para la obtención del título de grado de Licenciada en Psicología

Directora: Ardiles, Romina

Documento disponible para su consulta y descarga en Biblioteca Digital - Producción Académica, repositorio institucional de la Universidad Católica de Córdoba, gestionado por el Sistema de Bibliotecas de la UCC.

Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-No Comercial-Sin Obra Derivada 4.0 Internacional.

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y HUMANIDADES

LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA

TRABAJO INTEGRADOR FINAL

"El deseo de saber en estudiantes de primer año de un colegio céntrico, privado de la ciudad de Córdoba atravesado por la pandemia de Covid-19"

Yésica Ana Udrizard

2022

“El deseo de saber en estudiantes de primer año de un colegio céntrico, privado de la ciudad de Córdoba atravesado por la pandemia de Covid-19”

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y HUMANIDADES

Licenciatura en Psicología

TRABAJO INTEGRADOR FINAL

Modalidad: Sistematización de prácticas

Contexto: Educativo

"El deseo de saber en estudiantes de primer año de un colegio céntrico, privado de la ciudad de Córdoba atravesado por la pandemia de Covid-19"

Autora: Yésica Ana Udrizard

Directora: Esp. Romina Ardiles

2022

DEDICATORIA Y AGRADECIMIENTOS

A mi querida Universidad Católica de Córdoba y a todos los profesionales que la conforman, quienes a través de sus vocaciones y trabajo comprometido me brindaron una excelente formación académica y humana.

Al Instituto Pio X, al Lic. Olivero y a todos los actores institucionales por acompañarme en este proceso tan significante para mi crecimiento profesional. Gracias por su atención, escucha y predisposición que dan cuenta de la calidez propia del carisma salesiano.

A mi directora, Esp. Ardiles, por su dedicación, sus enseñanzas y consejos. Su orientación y mirada para la producción de este Trabajo Integrador Final ha sido fundamental; brindándome un modelo a seguir en la construcción de mi identidad profesional.

A Patricia, Walter, Kevin y Leonor, mi amada familia, por ser mi sostén y apoyo durante tantos años. Su amor y fe incondicional en mí ha sido un pilar fundamental para enfrentar los desafíos propios de la vida y de las dificultades que implican la realización de una carrera universitaria. Por todo lo que me brindaron y me brindan, siempre estaré agradecida.

A Facundo, por ser mi compañero incondicional. Tus palabras de aliento y confianza en mí me han impulsado a ser mejor persona y profesional día a día. Siempre estaré agradecida de tenerte a mi lado para iluminarme con tu energía y mirada positiva.

A todas mis amigas, que han sido parte de mis procesos de crecimiento y cambio, acompañándome en el maravilloso camino de la vida.

ÍNDICE GENERAL

1. INTRODUCCIÓN 9

2. CONTEXTO DE PRÁCTICA 12

2.1. EL CONTEXTO EDUCATIVO 13

2.2. EL CONTEXTO EDUCATIVO ATRAVESADO POR LA PANDEMIA 16

3. CONTEXTO INSTITUCIONAL 18

3.1. ORGANIGRAMA 24

4. EJE DE SISTEMATIZACIÓN 25

5. OBJETIVOS 27

5.1. OBJETIVO GENERAL 28

5.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS 28

6. PERSPECTIVA TEÓRICA 29

6.1. EDUCACIÓN Y ESCUELA: UN ANÁLISIS DE LA MODALIDAD HÍBRIDA EN PANDEMIA 30

6.2. ADOLESCENTES ESCOLARES 35

6.2.1. EL ROL DE LA ESCUELA SECUNDARIA EN LA ADOLESCENCIA 38

6.3. EL PROCESO DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE 42

6.4. MOTIVACIÓN Y DESEO DE SABER 48

6.4.1. EL GRUPO DE PARES 51

7. MODALIDAD DE TRABAJO 54

7.1. POBLACIÓN 55

7.2. INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN 56

7.3. ASPECTOS ÉTICOS IMPLICADOS 58

8. ANÁLISIS DE LA EXPERIENCIA 59

8.1. RECUPERACIÓN DEL PROCESO VIVIDO 60

8.2. ANÁLISIS DE LA EXPERIENCIA 69

8.2.1. ESCUELA EN ÉPOCA DE PANDEMIA: IMPACTOS DE LA MODALIDAD HÍBRIDA Y LAS TECNOLOGÍAS EN EL ALUMNADO 70

8.2.2. EL VÍNCULO PEDAGÓGICO Y SU IMPORTANCIA EN EL PROCESO EDUCATIVO 81

8.2.3. LA PRESENCIALIDAD Y EL RETORNO GRADUAL DEL DESEO DE SABER 88

9. CONSIDERACIONES FINALES 96

10. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS 102

ÍNDICE DE SIGLAS

ASPO: Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio

PCI: Programa Conectar Igualdad

PEES: Propuesta Educativa de las Escuelas Salesianas

PEI: Proyectos Educativos Institucionales

PEPS: Proyecto Educativo Pastoral Salesiano

PPS: Prácticas Profesionales Supervisadas

RUS: Residencia Universitaria Salesiana

TIC: Tecnologías de la Información y la Comunicación

TIF: Trabajo Integrador Final

UNICEF: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia

1. INTRODUCCIÓN

En este escrito se presenta el Trabajo Integrador Final (TIF) de la carrera de Licenciatura en Psicología perteneciente a la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Católica de Córdoba. El mismo fue realizado con la modalidad de sistematización de prácticas correspondiente a la Práctica Profesional Supervisada (PPS) desarrollada en el contexto educativo, en la escuela privada Instituto Pio X ubicada en la ciudad de Córdoba.

En los siguientes apartados, se describe de forma general el contexto educativo y; de manera específica, el contexto institucional donde se realizó la práctica supervisada desde el mes de mayo hasta el mes de noviembre del año 2021. Respecto al contexto educativo, se apunta a profundizar sobre del rol e incumbencias del psicólogo educacional, reflexionando acerca de los cambios que se han producido en las instituciones educativas debido a la pandemia ocasionada por el virus Covid-19. En cuanto el contexto institucional, se realiza un apartado informativo sobre el establecimiento educativo donde se llevó a cabo la experiencia, focalizando en los miembros que la conforman y las actividades que allí se realizan.

Posteriormente, y a raíz del proceso vivido, se presenta el eje de sistematización titulado *"el deseo de saber en estudiantes de primer año de un colegio céntrico, privado de la ciudad de Córdoba atravesado por la pandemia de Covid-19"*. Luego, se postula los objetivos generales y específicos, los cuales condensan los rasgos de la experiencia que resultaron más representativos e intrigantes. Debido a ello, se expone la perspectiva teórica desde la cual se realiza un análisis y reflexión sobre los elementos vividos y observados que compusieron la práctica, apuntando a la producción de nuevos aprendizajes que hacen al rol del psicólogo educacional y a las relaciones interpersonales que optimizan los procesos de enseñanza y aprendizaje en los espacios educativos. A continuación, se hace referencia a la modalidad de trabajo empleada, profundizando sobre las características de la población involucrada en dicha experiencia y destacando los aspectos éticos que estuvieron implicados a lo largo del proceso de prácticas.

Por otra parte, se realiza un recorrido por la experiencia vivida, lo cual implica la integración de escenarios presenciales y encuentros virtuales y; dando lugar, a un posterior análisis teórico-práctico que aporta conocimientos específicos y situados vinculados al espacio de práctica y a las interacciones entre los actores institucionales que formaron parte de la misma. Finalmente, se encuentran las consideraciones finales que lograron extraerse de la experiencia vivida, especialmente relacionadas al rol profesional de un psicólogo inserto en el contexto educativo.

De este modo, y a lo largo de estos apartados, se espera indagar y reflexionar acerca de una innovadora manera de encontrarse con la práctica y los contextos institucionales

educativos, donde se debió recurrir a novedosas modalidades que precipitaron la inclusión de las nuevas tecnologías con más rapidez y protagonismo de lo que se hubiese imaginado años atrás.

2. CONTEXTO DE PRÁCTICA

2.1. EL CONTEXTO EDUCATIVO

En primer lugar, para poder definir y enmarcar el ámbito educacional de la psicología, es pertinente mentalizar que áreas y actividades son de su incumbencia. De este modo, se entiende por psicología educacional a aquella que abarca "la acción que se halla en instituciones educativas y en la práctica privada de la profesión" (Ley 7106, 1984). Ahora bien, aunque esta área se encuentra contemplada en las reglamentaciones de los colegios de psicólogos que habilitan el ejercicio profesional, se reconoce que en la práctica se presentan situaciones donde la especificidad del rol aparece de forma nebulosa. Es así como algunos autores, como Selvini Palazzoli (1986) resaltan:

> Abundan las polémicas en cuanto al rol del psicólogo. Las posiciones oscilan, en lo esencial, entre dos polos: por un lado, se afirma que el psicólogo es un asistente social común que […] tiene la misión de promover la madurez individual, social y cultural de los ciudadanos de su región. Por el otro lado […] el psicólogo como clínico superespecializado que solo reconoce como ámbito operativo propio el de la intervención terapéutica en casos de patología mental. (p. 21)

Aquí se deja en evidencia que los miembros que forman parte de las instituciones educativas tienen diferentes concepciones acerca del rol que les compete a los psicólogos que allí se desempeñan. Esta confusión se presta a que diversos actores institucionales lleguen a estos profesionales con solicitudes para realizar determinadas intervenciones que se basan en las percepciones – distorsionadas o no – que ellos tienen sobre el quehacer que les corresponde a los psicólogos educativos. En este caso, Baremblitt (2005) enfatiza sobre la posibilidad de recibir encargos por detrás de ciertos pedidos de intervención. Lo esencial de ello es poder identificar aquellas solicitudes que puedan estar ligadas con acciones antiéticas y/o que no movilizan a la estructura institucional hacia el cambio y bienestar general; siendo común que, a veces, se esté "solicitando una cosa, pero lo que quieren obtener es otra […] dependientes de la ignorancia, la represión o la mala fe" (p. 112). Cabe aclarar que en muchas oportunidades este encargo es inconsciente para los sujetos que formulan las demandas o, incluso, se pude ignorar el efecto o consecuencia nociva de tal intervención solicitada.

Pero, ¿por qué ocurre esta confusión con el rol del psicólogo educativo? Una primera respuesta a esta pregunta puede construirse si se analiza los cambios que han ido transcurriendo con el paso del tiempo. Como expone Escalera Castillo (2014), las escuelas "responden a las

características de la sociedad en la que se desarrollan" (p. 14), por lo cual el rol ha ido mutando en coherencia con los cambios contextuales que se fueron concatenando. De esta manera, se puede identificar a la escuela de la modernidad, la cual se caracteriza por una educación estructurada con valores y principios considerados sagrados trasmitidos a una población estudiantil muy selecta y racional (Dubet, 2003). En este contexto, el psicólogo educativo encontró un rol de "diagnosticador" y de técnico rotulador de casos difíciles (Selvini Palazzoli, 1986), propiciando la "exclusión precoz de los alumnos que no aceptaban las reglas y determinismo escolares" (Dubet, 2003, p. 66), con la finalidad de proteger a la escuela "santuario". Por otro lado, hoy en día es posible encontrarse con una escuela que está mutando, dejando a los miembros de esta institución perplejos y desconcertados, sin saber con precisión qué camino seguir en la reconstrucción de una escuela en la posmodernidad (Pérez Gómez, 2004). En esta misma línea, se puede apreciar que se precipitó la necesidad de una transformación en el rol del psicólogo educativo, que apunte a promover "la emergencia del sujeto capaz de convertirse en agente consciente de interpretación, creación y transformación" (Pérez Gómez, 2004).

Una segunda aproximación a este interrogante podría darse si se visualiza al psicólogo trabajando en instituciones, las cuales se caracterizan por ser "un objeto cultural que expresa cierta cuota de poder social" (Fernández, 1994, p. 1). Esto lleva a pensar que las instituciones educativas "representan una realidad compleja, pues en ella se centran múltiples expectativas e intencionalidades" (Escalera Castillo, 2014, p. 13) que entran en juego e influyen en el quehacer profesional de maneras diversas, agregándole complejidad. A esto, se debe sumar que las escuelas obedecen a diferentes normativas y leyes nacionales y provinciales que van construyendo un marco desde donde se desarrolla la actividad escolar. Entre ellas, se destaca la Ley de Educación Nacional N°26.206 (2006) en donde se reconoce a la educación como un "bien público y un derecho personal y social garantizados por el Estado" (Art. 2) y se establece "la obligatoriedad escolar […] desde la edad de cinco años hasta la finalización del nivel de la Educación Secundaria" (Art. 16). Esto supuso nuevos enriquecimientos a la dinámica escolar y a la población estudiantil; la cual se diversificó cada vez más. Por otra parte, y en cuanto al lugar que los psicólogos ocupan dentro de estas instituciones, se generó un viraje que produjo el cambio de la nominación "gabinete" por "equipos de orientación escolar", los cuales apuntan a adquirir una mirada interdisciplinaria. De este modo, los equipos de orientación tienen la finalidad de:

> Habilitar procesos de interacción e intervención conjunta con otros agentes (intra e interinstitucionales), la constitución de redes de sostén y el fortalecimiento de las trayectorias educativas, destacando el valor social de la educación, la democracia y ciudadanía, así como fortaleciendo la promoción y protección de los derechos de los educandos. (Acuña y Echeverría, 2011, p. 3)

De esta manera, estos equipos enfocan su trabajo, principalmente, en la promoción y protección del cuerpo estudiantil, ampliando la mirada sobre los procesos que se generan en los establecimientos educativos para poder captar y comprender la complejidad que los conforman.

De estas dos aproximaciones desarrolladas se puede comenzar a pensar una respuesta acerca de porque la especificidad del rol del psicólogo educacional es confusa, en ocasiones, para los miembros institucionales con los que se trabaja en la dinámica escolar. La diversidad y complejidad que hace a la escuela como institución, en adición de los cambios sociales e históricos que van sucediendo, va influyendo e impactando en la definición del quehacer profesional. En este sentido, resulta interesante reflexionar acerca del término rol, el cual remite a:

> Un conjunto de expectativas asociadas a una posición social. Son clasificaciones de comportamientos y conductas que funcionan como una especie de catálogo de comportamientos adecuados. Se adquiere por internalización de las expectativas prescriptas. Tiene un carácter marcadamente regulatorio y ejerce una función normativa. (Pérez, 2011, p.17)

De este modo, se evidencia que la definición de rol atribuye cierta rigidez al quehacer; dando la impresión de cierta homogeneización del perfil de los psicólogos educativos, asumiendo de un modo pasivo un conjunto de tareas y un repertorio conductual ya estipulado por alguien externo. En contraposición, se destaca el concepto de identidad que la autora Pérez (2011) brinda, el cual se caracteriza por ser “un proceso y requiere una negociación constante dentro de un contexto que ya está sobrepoblado de significados ajenos” (p. 32). En esta concepción de identidad, se logra abarcar la complejidad resultante de la inserción en un campo de acción conformado por otros sujetos con los cuales se interactúa y quienes atribuyen a los demás ciertos roles y tareas; potenciando la posibilidad de intercambio y negociación que coloca a los sujetos en un lugar activo y constructores de sus propias identidades profesionales. Otro aporte estrechamente relacionado con este término es el de posición, donde se genera un “lugar construido tanto individualmente como en vínculo con otros en el marco de una organización/institución” (Greco et al., 2014, p. 22). De esta manera, se continúa en una lógica donde se va erigiendo el quehacer profesional en relación con la posición de otros y enmarcados en un proyecto educativo institucional específico.

Aun así, es importante reconocer las actividades propias de los psicólogos educativos que se encuentran estipuladas por el Colegio de Psicólogos de la Provincia de Córdoba. En relación a ello, se dispone que al área educacional corresponden las actividades de:

> Investigar, orientar, operar y enseñar en todos los niveles de educación, en la medida que en ella incida factores psicológicos, con el fin de crear juntamente con el educador […] el clima más favorable para lograr el éxito del aprendizaje analizando […] los problemas que gravitan en la tarea educativa, derivada de la configuración psíquica y del medio social en que se desenvuelve. (Ley 7.106, 1984)

Aquí se hace menester reconocer que "el sistema educativo, a través de las maneras particulares que cada jurisdicción tiene para designar y regular […], habilita formalmente un rol y da lugar a la construcción de esta posición" (Greco et al., 2014, p. 24). Es así como, para poder comprender mejor el quehacer de un psicólogo educativo, se genera la necesidad de contar con un ente regulador que estipule las actividades y tareas que les compete; de modo tal que se legitime y habilite la profesión. Desde allí, cada profesional irá haciendo la construcción de su propia identidad o posición a partir de ir negociando e integrando las diferentes expectativas que se tienen de ellos, las posiciones de otros sujetos con los que se trabaja y el contexto institucional en el cual se está inserto.

2.2. EL CONTEXTO EDUCATIVO ATRAVESADO POR LA PANDEMIA

Desde el mes de marzo del año 2020, la pandemia de Covid-19 se volvió un hecho inevitable ante el cual se debieron tomar medidas imprevistas y veloces ya que derivó en una emergencia sanitaria a nivel mundial que se prolongó por varios meses. En nuestro país, esta situación fue respondida por el Gobierno Nacional con el decreto 297/2020, el cual imponía el Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio (ASPO) de todos los habitantes del territorio argentino. Desde ese entonces, las personas debían "permanecer en sus residencias" y "abstenerse de concurrir a sus lugares de trabajo […] con el fin de prevenir la circulación y el contagio del virus" (2020, Art. 2). Además, quedaron suspendidos todos los "eventos culturales, recreativos, deportivos, religiosos […] que impliquen la concurrencia de personas" (Art. 5).

Ante esto, ineludiblemente, el contexto educativo quedó atravesado por la pandemia y por el ASPO de modo instantáneo.

Por su parte, el Ministerio de Educación puso en marcha la resolución 106/2020 que se expresó en la creación del programa “Seguimos educando”. La finalidad de este programa fue el de “construir y poner a disposición un conjunto de materiales para apoyar la virtualización de las propuestas educativas” (Gurvich, 2021, p. 27). De este modo, la actividad escolar presencial quedó inmediatamente prohibida, irrumpiendo en la lógica escolar y colocando “a la escuela en una situación inédita e impensada” (Toibero et al., 2020, p. 1). En medio de esta encrucijada, las escuelas llegaron a la solución momentánea de impartir clases por medios tecnológicos: el Whatsapp, las videollamadas por todo tipo de plataformas y los e-mails se convirtieron en la vía de comunicación privilegiada para sostener la relación entre docentes y alumnos. Si se analiza el contexto mundial y nacional, se puede llegar a descubrir que la tecnología y las nuevas formas de relacionarse ya estaban instaladas desde principio de siglo XXI, generando “un elemento importante en la subjetividad de nuestra época” (Rodríguez Plasencia, 2015, p. 55). Aun así, estos dispositivos no estaban integrados de manera completa ni consolidada en la lógica escolar (Anguita Acero et al., 2020).

Este impacto generado por la pandemia colmó de incertidumbres y nuevas propuestas, llegando a la producción de múltiples interrogantes que se nucleaban sobre la temática de si estos cambios habían llegado para quedarse. En este marco, algunos autores llegaron a analizar que “con la virtualidad, la ausencia de alguien puede ser un tanto disimulada” (Rodríguez Plasencia, 2015, p. 56), pero ¿esto es así realmente? ¿Pueden los dispositivos tecnológicos sustituir el vínculo docente-alumno? ¿Cómo sostener los procesos de enseñanza y aprendizaje desde la ausencia corporal? Estas y muchas preguntas más se generaron en torno a estos nuevos y rápidos cambios ante los cuales no quedaron más opciones que adaptarse y pensarlos después.

3. CONTEXTO INSTITUCIONAL

Como se mencionó con anterioridad, la experiencia de prácticas tuvo lugar en el Instituto Pio X. Este es un colegio confesional salesiano que se encuentra en una zona céntrica de la ciudad de Córdoba y el mismo fue fundado el 11 de marzo del 1905 (Registro 20 de mayo). Desde su creación, este fue un establecimiento que impartió una educación separada por sexo, donde sus alumnos históricamente fueron varones. En la actualidad, se inauguró el nivel inicial "con la apertura de salas de 4 y 5 años mixtas" y "esta misma modalidad también se acordó para los primeros dos años de la primaria" (Suppo, 2020), con la idea de que este formato se extienda progresivamente al resto de los cursos en el futuro.

Durante al año 2021, el Instituto Pio X se encontró en medio de una transición entre la virtualidad y la presencialidad debido a la pandemia precipitada por el virus Covid-19. Apuntando al cumplimiento de los protocolos estipulados desde el Gobierno de la Provincia de Córdoba, durante el primer semestre, cada curso fue dividido en dos "burbujas". Las mismas se alternaron entre una semana de presencialidad en las instalaciones de la escuela y una semana de virtualidad, lo cual implicó el cursado desde los hogares mediando la utilización de recursos tecnológicos como celulares y/o computadoras. Particularmente en esta institución, luego de dos semanas presenciales, se llevaba a cabo una semana de virtualidad plena donde todos los alumnos cerraban los contenidos dados mediante la entrega de tareas y la asistencia a clases vía Zoom o Google Meet. Durante este período, se tomó la determinación de no evaluar a los estudiantes bajo el formato de exámenes presenciales en clases, sino que se optó por la entrega de múltiples trabajos y tareas por medio del campus virtual, de modo que los profesores pudieran seguir el desempeño y la trayectoria académica de los alumnos por esta vía.

En cuanto al segundo semestre, el Gobierno de la Provincia de Córdoba habilitó a partir del mes de septiembre el regreso de la actividad escolar presencial contando con la totalidad del cuerpo estudiantil. En consecuencia, se retornó a la conformación completa de los cursos, precipitando el reacomodamiento de las instalaciones para tal transformación. A partir de este momento, se retornó a la modalidad de evaluaciones escritas, individuales y presenciales en las instalaciones del colegio, con la entrega de algunas tareas por medio del campus virtual con el que cuenta el instituto.

En cuanto a su ubicación, el edificio donde tiene lugar esta institución educativa abarca una manzana entera en el barrio Alberdi, entre la Avenida Colón y las calles Mariano Moreno, 9 de Julio y Mendoza. Sobre la Avenida Colón, se encuentra la parroquia María Auxiliadora y una editorial. En cada una de las calles que rodea al colegio se posee un ingreso, aunque las

entradas más utilizadas son las que se encuentran sobre la calle 9 de Julio y Avenida Colón. Ambas entradas tienen puertas grandes y las recepciones que se extienden detrás de ellas son muy amplias. Siempre se puede encontrar al portero que tiene el rol de recibir a todos los que llegan a la institución. Además, y debido a los protocolos para la prevención del Covid-19, también este actor institucional adquirió la función de tomar la temperatura y de pulverizar alcohol etílico en las manos de quienes ingresaban a la institución con el objetivo de desinfectar de acuerdo a los protocolos establecidos.

Este instituto se podría dividir en dos estructuras similares donde; de un lado se encuentra el nivel primario y, del otro lado, se desarrolla el nivel medio. Ambos niveles cuentan con un patio propio, alrededor del cual se encuentran ubicadas las aulas. El referente institucional describió que "el edificio responde al carisma" y que "el patio es un lugar donde los chicos se expresan" (Registro 14 de mayo). El mismo se caracteriza por ser una gran superficie de baldosas rojizas que contiene en su interior dos canchas de fútbol cinco, una cancha de básquet y varios árboles grandes. Múltiples miembros institucionales dieron importancia al patio y al momento del recreo, afirmando que este es propio de la educación salesiana y que "en todos los colegios de la misma congregación notaremos este rasgo donde el patio es un lugar donde se comparte y conoce como son los niños y como se expresan" (Registro 14 de mayo). Un rasgo a destacar es que "este aspecto del colegio se puso en crisis con la pandemia" (Registro 14 de mayo) quedando suspendido todo tipo de juegos grupales que se solían desarrollar durante el recreo como fútbol o básquet. Asimismo, en el Proyecto Educativo Pastoral Salesiano [PEPS] (2017) también se hace referencia a la experiencia del patio y se la describe como "un ambiente espontáneo en el que se crean y se estrechan relaciones de amistad y de confianza" (p. 9). El patio será considerado como una pieza pedagógica crucial en la enseñanza salesiana, donde "la propuesta de los valores y la actitud de confianza se realizan de manera auténtica y cercana" (PEPS, 2017, p. 9).

Continuando con la estructura edilicia, allí donde termina el patio se precipita el comienzo de las galerías. Las mismas se construyeron con baldosas blancas y negras intercaladas, techos altos y columnas que sostienen la estructura de las aulas. Estas aulas poseen múltiples ventanas de ambos lados: unas dan hacia la calle y otras dan al pasillo y al patio. Las mismas se encuentran distribuidas en dos pisos, que se unen por unas grandes escaleras. Por otro lado, "hay un ala del edificio donde viven los religiosos de esta congregación y también hay unas salas como de hospital para asistir a los padres cuando se enferman" (Registro 14 de mayo). También el Pio X cuenta con una pequeña capilla entre el nivel primario y el nivel

medio donde *"*en el primer recreo todos tienen acceso a la eucaristía y la liturgia*"* (Registro 14 de mayo). Por otra parte, también se encuentra la parroquia María Auxiliadora que contiene, a su vez, una capilla en el subsuelo.

Este establecimiento cuenta con un nivel inicial, que contempla las salas de cuatro y cinco años; el nivel primario, desde primero hasta sexto grado; el nivel medio, que contempla desde primero hasta sexto año; y un nivel superior, que contiene un profesorado y una licenciatura en Filosofía. En cuanto al alumnado, el nivel medio se encuentra distribuido entre tres divisiones en primer y segundo año (A, B y C) y dos divisiones en tercero, cuarto, quinto y sexto año (A y B). Los niveles iniciales, primario y medio desempeñan su actividad durante la mañana; mientras que el nivel superior realiza sus cronogramas durante la tarde. También se cuentan con cursos de oratoria y para formarse como preceptor. Por otro lado, el instituto cuenta con una Residencia Universitaria Salesiana (RUS) que pertenece a la Iglesia Católica y se describe como "una estructura de servicio y acogida que quiere apoyar el acceso a la educación superior a los jóvenes que habitan lejos de los centros de estudio superior" (Pio X, s.f.). Además, en palabras de uno de los miembros de la institución, "la residencia es bastante accesible en cuestión de requisitos y demandas" (Registro 20 de mayo).

Esta institución educativa posee ciento quince años en funcionamiento, por lo que se puede dar cuenta de un largo proceso de cambios y transformaciones. Retomando el relato de un personal de la institución, este colegio "en la época de Perón (aproximadamente en el 1945), […] había sido de arte y oficio. De este modo, se solían impartir los oficios de imprenta, herrería, costurería y carpintería" (Registro 20 de mayo). Posteriormente, el establecimiento tomó una orientación en gestión que mantiene hasta la actualidad. Por otra parte, y en palabras de un miembro institucional, "el colegio está más abierto al barrio, donde hay muchos padres y alumnos que son pertenecientes a colectividades peruanas" (Registro 18 de mayo); generándose un marcado cambio con respecto al pasado: "antes las familias eran de clases medias o altas y ahora se integran más a clases bajas y eso responde al carisma" (Registro 18 de mayo).

La estructura edilicia, por su parte, también ha vivido múltiples cambios. En la época en la que el colegio tenía una especialidad en arte y oficio, "había una imprenta y unas prensas que encuadernaban libros" (Registro 20 de mayo) en el sótano del colegio. Luego, este sótano pasó a ser "un museo que tenía una colección de piedras y objetos antiguos" durante algunos años, para luego trasladarse "a la casa madre de la orden religiosa de la institución" (Registro 20 de mayo). Otro de los cambios arquitectónicos más importantes se relaciona con la inauguración, en el año 2018, de un nuevo ingreso sobre la Avenida Colón. Un miembro

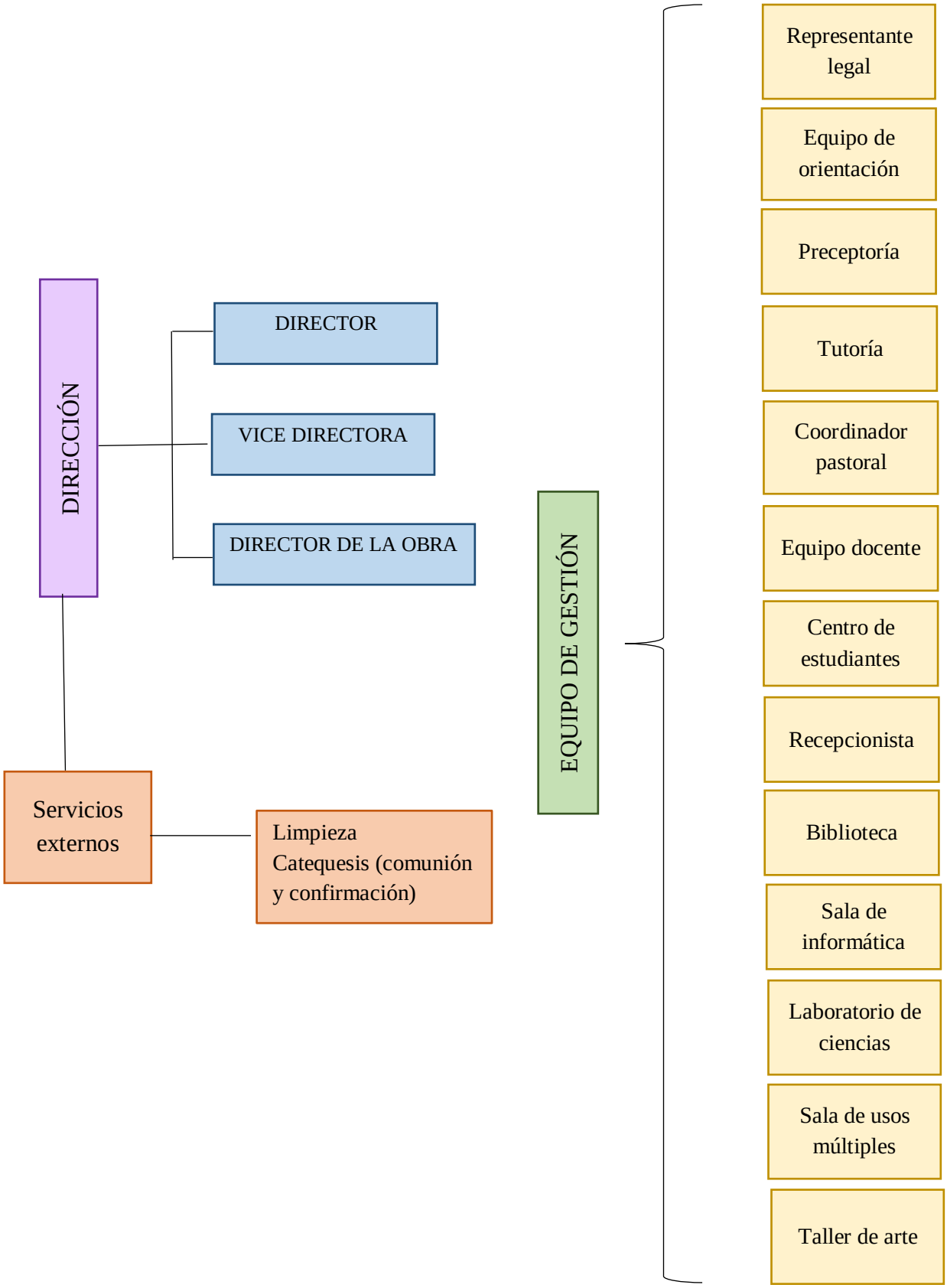
institucional que se había desempeñado como ex alumno años atrás corroboró que este lugar había sido “el ingreso al centro juvenil de la orden religiosa de este colegio” la cual “tenía el propósito de impulsar un espacio de encuentro” (Registro 20 de mayo). Este espacio había contenido en el pasado “una pista de scalextric […] que estaba allí para que los alumnos jugaran con ella” (Registro 20 de mayo).

El nivel medio se encuentra conformado por un equipo directivo laico, con una vicedirectora y un director; y un director de la obra salesiana. En cuanto a preceptores, se cuenta con seis preceptores correspondientes a uno por cada año y una preceptora de educación física, actividad que se solía desarrollar durante la tarde en el colegio. Por otro lado, en el Instituto Pio X se halla un equipo de orientación que se encuentra conformado por el referente institucional. El mismo posee el título académico de Licenciado en Psicología y se encuentra en este equipo desde el año 2013 desarrollando dentro de la institución un rol sumamente activo e importante. Para ello, se vuelve necesario el sostenimiento de un continuo intercambio con el equipo directivo, el cuerpo de docentes y los preceptores. Este referente se enfrenta a “múltiples problemáticas y demandas”, las cuales se abordan desde un posicionamiento ético que apuesta por el compromiso y el trabajo en conjunto con la comunidad educativa. También se mantiene el foco en el “clima institucional trabajando con los conflictos vinculares que desenfocan el objetivo de la tarea educativa” (Registro 23 de abril), llevando a cabo acciones tendientes a la promoción de salud e interviniendo con distintos actores institucionales. Además, se halla una figura de tutor que, durante la pandemia, fue quien capacitó a los alumnos, padres y profesores sobre las nuevas tecnologías y plataformas. Anterior al año 2020, este tutor “trabajaba con jóvenes que tuvieran problemas de aprendizaje y que necesitaran ayuda o asistencia desde el gabinete […] los mismos se los identificaba por las notas generalmente y se solían hacer entrevista con los alumnos y con los padres” (Registro 18 de mayo).

Esta institución adhiere a la Propuesta Educativa de las Escuelas Salesianas [PEES] (s.f.) que “constituye la fuente de inspiración para los Proyectos Educativos Institucionales (PEI)” (p. 6). La propuesta salesiana propone un ideario que se centra en el “valor supremo de la persona, la centralidad del alumno y el estilo de gestión participativa” (p. 6). En este mismo sentido, el PEPS (2017) describe al Instituto Pio X como “una única Comunidad Educativa-Pastoral perteneciente a los Salesianos de Don Bosco” (p. 8), donde cobra importancia los valores cristianos. En relación a esto, se destacará la promoción integral de los jóvenes desde una “experiencia de Iglesia y […] los valores y la comunión humana y cristiana con Dios y con los demás” (p. 8). Por otro lado, en este documento se hará referencia a un “humanismo

pedagógico-cristiano […] como respuesta asistencial y social al mismo tiempo que educativa y pastoral", donde se pensará a los alumnos como una totalidad "afectiva, racional y religiosa" (p. 9). También se le dará importancia a la confianza y a la familiaridad, entendiéndola como la ayuda y cuidado a los demás; siendo este el rasgo más característico del Instituto Pio X, el cual aparece plasmado en el PEPS y en el discurso de múltiples miembros institucionales.

3.1. ORGANIGRAMA



4. EJE DE SISTEMATIZACIÓN

“El deseo de saber en estudiantes de primer año de un colegio céntrico, privado de la ciudad de Córdoba atravesado por la pandemia de Covid-19”.

5. OBJETIVOS

5.1. OBJETIVO GENERAL

"Analizar el deseo por el saber en estudiantes de primer año de una escuela secundaria céntrica de la ciudad de Córdoba: un análisis en un contexto de pandemia"

5.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Identificar las expectativas y deseos de estudiantes de primer año en relación a la escolaridad en la escuela secundaria en contexto de pandemia
- Reconocer la vinculación entre propuestas de enseñanza, rendimiento y motivación
- Identificar las repercusiones del retorno de la presencialidad en el deseo de saber de los estudiantes

6. PERSPECTIVA TEÓRICA

En el siguiente apartado se abordan las distintas variables teóricas que formaron parte de la experiencia vivida durante las PPS y, desde las cuales, se realizará un análisis teórico-práctico colocando especial énfasis en los objetivos propuestos en el apartado anterior.

En este sentido, es menester aclarar que, para la realización de este trabajo, me he posicionado bajo el paradigma de la complejidad. En la actualidad, resulta inevitable pensar en el giro epistemológico postmoderno a la hora de analizar, reflexionar y construir nuevos conocimientos. De esta manera, se ha producido una ruptura con conceptualizaciones anteriores que afirmaban la existencia de un saber único. Citando las palabras de Najmanovich (2007), este modelo simplista impulsó ilusiones de crecimiento, transformación y progreso ilimitado que, al mismo tiempo, originó la individualización y desunión de los sujetos y de las sociedades apoyadas en una competencia constante y feroz por el descubrimiento y la dominación de esta razón universal (Berman, 2004). Es así como la posmodernidad nos brinda un paradigma complejo en el cual se prioriza la red de interacciones y la construcción de conocimientos situados y fluidos, donde “las propiedades ya no están en las cosas sino “entre” las cosas” (Najmanovich, 2001, p. 110) y los conocimientos son “una configuración actual del mundo producida en la red de intercambios” (Najmanovich, 2007, p. 75). Desde esta perspectiva, el contexto será fundamental para entender las “condiciones de emergencia” (p. 111) de los fenómenos que, a su vez, serán unidades heterogéneas, abiertas al intercambio de múltiples elementos y en constante transformación.

Es así que, para dar cuenta de las repercusiones de los contextos y de los vínculos en la producción de saberes en general, y en el proceso de enseñanza-aprendizaje en particular, se presenta en este apartado aportes de múltiples corrientes de pensamiento; entre las que se destacan la teoría psicoanalítica, la teoría histórico-cultural de Vigotsky y los aportes de Merieu (2007; 2016) acerca del deseo de saber.

6.1. EDUCACIÓN Y ESCUELA: UN ANÁLISIS DE LA MODALIDAD HÍBRIDA EN PANDEMIA

Inevitablemente, las preguntas sobre qué es y para qué existe la escuela se fueron reflejando en los registros de campo que se elaboraron mientras transitaba por los espacios que brindaba este establecimiento escolar. Por este motivo, se volvió nuclear poder delimitar a qué hace referencia la palabra escuela. Si se rescata la definición que brinda el diccionario de la Real Academia Española, se considera a la escuela como el "establecimiento o institución donde se dan o se reciben ciertos tipos de instrucción" (s.f., definición 2). De este modo, se evidencia como a las instituciones escolares se les han atribuido históricamente las tareas de educar y de instruir como una de sus funciones principales.

Es así como el surgimiento de la escuela parece encontrar su propósito en el "atender y canalizar el proceso de socialización" (Pérez Gómez, 2009, p. 1) que se hizo cada vez más complejo y diversificado debido a las necesidades requeridas por las sociedades modernas y globalizadas. De este modo, poder brindar una instancia formativa complementaria precipitó el origen de las escuelas, dado que el proceso de socialización directa se presentaba como ineficiente para instruir a las nuevas generaciones (Pérez Gómez, 2009).

Por otra parte, el autor Escalera Castillo (2014) brinda un análisis más complejo acerca de lo que se considera por institución escolar, definiéndola como:

> El espacio donde se concreta la práctica educativa, sin embargo, el término espacio no sólo hace referencia al aspecto físico de la escuela, sino al conjunto de elementos, objetivos y subjetivos, que determinan el acontecer de la función educativa escolarizada. (p. 14)

Aquí se comienza a profundizar sobre otras variables que forman parte de la realidad cotidiana de las escuelas y que condicionan e impactan en los procesos y las actividades que allí se realizan. En esta misma línea, se puede concebir a esta institución en una doble dimensión: una universal y otra contextual y/o cotidiana. La primera permite analizar a la escuela como una institución atravesada por modos comunes de socialización en una sociedad globalizada y, la dimensión contextual, abre a la reflexión sobre los cambios y transformaciones sociales y políticas del entorno más inmediato al establecimiento (Falconi, Martínez y Danieli, 2018). Debido a esto, es pertinente mencionar que la escuela es una institución social y, como tal, no puede ser pensada ajena al contexto socio-histórico en el cual se encuentra inserta (Escalera Castillo, 2014); procurando comprender y analizar las diversas dimensiones que se interrelacionan en su seno y hacen de ella una realidad compleja (Fernández, 1994; Santos Guerra, 2020). Asimismo, la acelerada diseminación tecnológica que provocó la pandemia y su consecutivo aislamiento social ofreció a las escuelas "posibilidades en conflicto, esto es, opciones y expectativas marcadas por tensiones diversas" (Dussel y Trujillo Reyes, 2018, p.

145), sobre todo enfatizadas por la desigualdad tecnológica que atraviesa a la comunidad educativa; agregándole, de este modo, aún más complejidad a las instituciones escolares.

Ahora bien, retornando sobre una de las principales funciones atribuidas a estas instituciones, se vuelve central repensar sobre lo que se instruye. En este sentido, la autora Pérez (2011), asevera que el proceso de educación se refiere al proceso de socialización "por el cual las nuevas generaciones aprenden las adquisiciones adaptativas de la especie, imprescindibles para la supervivencia" (p. 22). Por este motivo, las competencias que son necesarias de trasmitir en el proceso educativo van mutando y conviviendo con habilidades y conocimientos más tradicionales; haciendo que los espacios escolares tengan que brindar respuestas para un conjunto de demandas e influencias paradójicas y contradictorias que recibe del contexto social (Santos Guerra, 2020), resultando indudable los estrechos lazos que unen a la educación y a la sociedad.

De esta manera, considero menester que, para poder conocer acerca de cómo es la educación en un determinado establecimiento escolar, será necesario poder hacer un análisis y reflexión sobre "su sociedad históricamente determinada", dado que "la educación recupera y expresa necesidades sociales concretas" (Pérez, 2011, p. 24). En esta misma línea, Giroux profundiza esta relación entre sociedad y educación al asegurar que "el significado subyacente de la enseñanza sólo podría descubrirse a través de un análisis de cómo las escuelas han funcionado como instrumentos de la reproducción social y cultural" (1983, p. 2).

Este último posicionamiento teórico parece otorgarle a la institución una función en extremo pasiva e inerte; pero otros análisis puntualizarán que la educación no es únicamente una reproductora del orden social reinante. Retomando lo mencionado por Fernández (1994), se vislumbra que la educación también da la "llave" para la individuación de los sujetos. Así mismo, proveerá los medios para posicionarse críticamente ante la cultura y poder transformarla, haciendo de la misma "más un recurso que un determinante" (Stenhouse, 1997, como se citó en Santos Guerra, 2020). Además, cabe mencionar que la educación es "un derecho humano fundamental y habilitador de otros derechos" (Lugo y Loiácono, 2020, p. 17); logrando proveer, así, mayores libertades y un potencial creativo que permitirán una mejor calidad de vida a los sujetos y a la sociedad en su conjunto (Chacón y Peña, 2012).

Para ilustrar con mayor claridad este estrecho vínculo entre escuela y sociedad, durante el año 2020 y 2021, la comunidad mundial se vio atravesada por una crisis sanitaria originada por el virus Covid-19. La misma desembocó en la institución del decreto 297/2020 que ordenó el establecimiento del ASPO que se impuso a todos los habitantes de la República Argentina.

De este modo, las escuelas debieron mudar sus actividades a una modalidad virtual en el primer año de pandemia; logrando pasar a una modalidad híbrida en el primer semestre del año 2021. En este sentido, es necesario definir a la modalidad híbrida, la cual se caracteriza por ser "un formato de enseñanza-aprendizaje en el cual la mitad del tiempo el curso o asignatura se desarrolla de manera tradicional (contacto cara a cara) […] y la otra mitad se lleva a cabo en línea" (Rosales-Gracia et al., 2008, p. 24).

Es así como, inevitablemente, y al haberse producido un impacto social trascendental, la educación se vio afectada por igual. De este modo, la escuela se enfrentó a una situación crítica y desconocida donde se vio forzada a construir, de modo apresurado, metodologías alternativas que permitieran mantener los procesos de enseñanza y aprendizaje (Toibero et al, 2020). A causa de este hecho, desde el Ministerio de Educación (2020), se tomó la decisión de crear el programa nacional "Seguimos educando" con la finalidad de "colaborar con las condiciones para la continuidad de las actividades de enseñanza" (Art. 2). De esta manera, durante el primer año de pandemia, el cuerpo docente se enfocó en construir "una solución urgente, de ruptura, abrupta, de crisis […], aplicando una pedagogía en línea o en remoto, basada en un diseño pedagógico para la presencia" (García Aretio, 2021, p. 20).

En este escenario tan peculiar, el principal reto que debió enfrentar el sistema educativo fue el de "transformar el modelo presencial a modelos de educación a distancia" (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF], 2020, p. 3), velando por garantizar el derecho a la educación a millones de niños, niñas y adolescentes en la República Argentina. De este modo, se hizo más manifiesta que nunca la gran desigualdad y disparidad existente en el cuerpo estudiantil en cuanto al acceso a la conectividad y a los dispositivos tecnológicos (UNICEF, 2020).

Por consiguiente, la comunidad educativa tuvo la oportunidad de interrogarse y reflexionar sobre dos tópicos esenciales que hacían a la cotidianidad escolar y que raramente se prestaban a la (re)formulación. En primer lugar, fue urgente redefinir cómo se iba a educar desde la distancia, por cuáles medios y desde qué vínculos. El autor Gurvich (2021) plantea la pregunta sobre si se debía "¿enseñar contenidos o trasmitir valores?" (p. 26), evidenciando que las nuevas necesidades sociales creadas por la pandemia dejaban un espacio para repensar sobre lo que se debía educar. Retomando las palabras de Rivas, se reconoce que, en un primer momento, fue crucial la tarea y los esfuerzos docentes para "recuperar la mirada" de los alumnos y conectar con ellos poniendo en juego más que nunca "la contención, la humanidad y el apoyo individual" (2020, p. 5). Desde esta posición, se dio prioridad a la continuidad

pedagógica y al sostenimiento del vínculo educativo (Gurvich, 2021). En segundo lugar, se hizo evidente el impacto que los espacios y materiales áulicos tenían sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje, sobre los estados de ánimos del cuerpo estudiantil y sobre los modos de relacionarse que se mantenían entre los diferentes actores institucionales escolares. Es así que Dussel (2020) llegará a la conclusión de que la pandemia se ha convertido en una excelente oportunidad para el análisis de los entornos socio-técnicos de las actividades escolares. Esta autora los describirá como "la conjunción de artefactos y tecnologías con las acciones humanas, como entidades mutuamente imbricadas […] que son conductos que permiten ciertas experiencias" (p. 20-21). Es así como el aula, el edificio escolar, el pizarrón, la computadora, las videollamadas y la clase en sí misma pueden considerarse como un entorno socio-técnico que "organiza interacciones" (p. 21) y, las cuales, se caracterizan por tener sus ventajas y limitaciones específicas.

Ahora bien, al analizar las herramientas que intervienen en los vínculos e interacciones que se mantienen en las instituciones escolares y que influyen en su principal función –llevar a cabo el proceso de socialización–, las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) aparecen como protagonistas. En este sentido, "las TIC aplicadas en la educación son todas aquellas tecnologías que engloban los equipos, sistemas y programas que favorecen a la adquisición, creación, procesamiento, intercambio, distribución y recepción de la información con fines educativos" (Zhindón-Calle y Ávila-Mediavilla, 2021, p. 38); convirtiéndolas en un recurso didáctico. Pero, para aprovechar este potencial de las TIC, será necesario un proceso de renovación pedagógica y metodológica, dado que:

> Debe tenerse en cuenta que es imposible trasladar la estructura presencial a un sistema en línea o virtual; si eso se pretende, se corre el riesgo de que el proceso no sea significativo para el estudiante y, por ende, fracase. (Hurtado Talavera, 2020, p. 177)

Sumada a estas dificultades puntuales que tomaron preponderancia a partir del año 2020, resulta menester resaltar que la escuela y la educación en Argentina ya venía transitando caminos sinuosos desde la década de los '90. Luego de sancionarse la Ley de Educación Nacional N° 26.206 en el año 2006 se hizo evidente:

> La necesidad de mejorar la calidad de la enseñanza adaptándola a los requerimientos de una sociedad digital e interconectada […]. Sin embargo, no se evidencia un análisis crítico y reflexivo en torno a la potencialidad que ofrece el uso de las tecnologías digitales en el aula y su impacto en los aprendizajes. (Fernández, 2021, p. 4)

De este modo, Dussel (2020) afirma que el escenario pandémico solo llegó para agudizar y visibilizar con más énfasis que antes problemáticas ya existentes; donde la sociedad, cada vez más diversificada y globalizada, demandaba a las instituciones escolares un proceso de socialización que garantizara sujetos interconectados y flexibles (Anguita Acero et al., 2020). Además, este evento pandémico dejó en evidencia "la necesaria revisión de los contenidos curriculares y su pertinencia, hacer una selección en cantidad y calidad priorizando la producción de sentido, la motivación y el deseo de saber" (Fernández, 2021, p. 10); donde los contenidos impartidos sean apropiados por los estudiantes adquiriendo sentido y utilidad en sus vidas.

6.2. ADOLESCENTES ESCOLARES

Al pensar en la educación y en la escuela, se vuelve prioritario caracterizar y describir a los protagonistas del proceso de instrucción que se lleva a cabo en estos establecimientos escolares. Durante las PPS, una de las intervenciones más enriquecedoras que se realizaron fue la planificación y realización de talleres con las tres divisiones de primer año del ciclo medio. Este año escolar se conforma por una población de varones de doce y trece años, por lo cual se podría decir que el trabajo se realizó con un grupo de adolescentes. De este modo, se debe considerar las especificidades de este grupo para poder comprender como el proceso escolar atraviesa a estos individuos.

En un primer lugar, la adolescencia no puede ser pensada de manera cabal por fuera del contexto socio-cultural en el cual se encuentra inserta. En este sentido, Fize (2007) asevera que la adolescencia es "un estado social y cultural caracterizado por una nueva relación con el mundo y con los demás" (p. 17). Es así como "el desarrollo juvenil se da en una delicada interacción […] que tiene como referente no solo la biografía individual, sino también la historia y el presente de su sociedad" (Krauskopf, 1998, p. 119). Además, la adolescencia aparecerá como una etapa social construida, a la cual se le atribuirán "responsabilidades y oportunidades […] se depositan ciertas expectativas y valoraciones y se plantean exigencias"

(Urbano y Yuni, 2016, p. 11). Respecto a esto, Perinat (2003) también da cuenta de la construcción social de este período al puntualizar que, durante la época medieval, el concepto de adolescencia como etapa no estaba establecido y se daba un pasaje directo desde la niñez a la adultez. No va a ser hasta el siglo XV cuando, lentamente, va a ir surgiendo la adolescencia como una "etapa de transición […] como una moratoria ante la vida adulta" (p. 28) en donde se lleva a cabo "un aprendizaje explícito que se plasma en un discurso, sobre todo escolar" (p. 29). Como se mencionó anteriormente, en este discurso escolar se impartirán conocimientos más especializados y complejos que no pueden ser enseñados de modo directo en la vida social. Debido a esto, la adolescencia se convierte en un concepto difícilmente separable de la escuela, dado que en su seno "se genera una nueva visión de la adolescencia", reinterpretando las representaciones que otorga la sociedad sobre este grupo (Perinat, 2003, p. 36).

En un segundo lugar, algunos autores enriquecen la construcción teórica de la adolescencia, refiriéndose a la misma como un proceso gradual que es más que algo biológico, incluyendo los aspectos y transformaciones psíquicas y culturales (Vega et al, 2007; Viñar, 2009). En este aspecto cabe destacar que, como todo proceso, la adolescencia no tiene un inicio o punto precipitante claramente detectable. Inclusive hoy en día, se puede afirmar que "la adolescencia actual se inicia antes de la aparición de los caracteres sexuales secundarios" (Fize, 2007, p. 22), los cuales fueron erróneamente pensados como claros indicadores biológicos del inicio del proceso de ser adolescente. Es así como se propone que los signos indicadores de la adolescencia son propios de la cultura y consisten en un "nuevo lenguaje, nuevos códigos indumentarios, nuevos gustos […] conforman la estructura de los "jóvenes adolescentes" (10 a 12 años aproximadamente)" (p. 23). De todos modos, es menester identificar que estos alumnos también se encuentran atravesados por la pubertad en donde comienzan a darse múltiples cambios a nivel biológico, el cual es "un proceso evolutivo universal que […] hace que el cuerpo del niño se convierta en un cuerpo adulto en su forma y en su funcionamiento" (Rodríguez-Tomé, 2003, p. 87).

Al respecto, aunque se puede discrepar sobre el momento en el cual se ubica el inicio de la adolescencia o sobre las características que se le atribuyen, se puede coincidir en que esta etapa está gobernada por los cambios y las profundas transformaciones del aparato psíquico (Urribarri, 2016; Vega et al, 2007). En este sentido, Rodulfo (2005) resalta la importancia de reflexionar e indagar en qué trabajo psíquico se encuentran los adolescentes con los cuales se trabaja, debido a que la adolescencia consta de diferentes "trabajos simbólicos a cumplir" (p. 154) que no obedecen una temporalidad cronológica. Este concepto teórico permite devolverles

a los jóvenes su propio lugar autónomo y creativo en la construcción y reorganización que implica el proceso adolescente, reconociendo que "para hablar de un proceso adolescente vamos a exigir que se estén cumpliendo […] determinados trabajos" de modo que "no basta con tener la edad para que estos ocurran" (Rodulfo, 2005, p. 154). Aquí se deja entrever la importancia de tener en cuenta los trabajos simbólicos y el nivel de desarrollo psíquico (que persigue tiempos lógicos) que ha alcanzado un grupo de estudiantes en general o, inclusive, un alumno en particular, a la hora de efectuar la tarea de instruir.

Teniendo en cuenta todos estos cambios que los adolescentes deben enfrentar, es importante analizar el impacto emocional que esto les genera dado que:

> Transitar por las diferentes etapas y momentos que la vida plantea es una tarea altamente exigente que requiera la aplicación consciente, autónoma y coordinada de un conjunto de procesos cognitivos y emocionales a la vez que sociales y educativos para favorecer y facilitar la identidad personal y la adaptación a un mundo en constante evolución (González y González, 2015, p. 30)

En esta misma línea, Palazzini (2006) asegurará que este conjunto de transformaciones engendra "un estado de perturbación que obliga al niño a re-situarse" (p. 484); provocando angustias y duelos. Debido a esto, durante la pubertad y la adolescencia se pueden dar fluctuaciones en la autoestima –es decir, en la confianza que el joven tiene sobre sí mismo y sobre sus capacidades–, siendo muy sensible ante los cambios internos y externos (Schoeps et al., 2019). En consecuencia, "una baja autoestima puede conllevar un riesgo para la salud mental y el bienestar emocional de los adolescentes" (p. 52); aumentando la probabilidad de problemas emocionales como, por ejemplo, de miedos y preocupaciones.

A estas variaciones emocionales características de esta etapa vital, se le sumaron la repercusión originada por el aislamiento social y la emergencia sanitaria. En este sentido, las autoras Huyhua Gutierrez et al. (2020) destacarán que los adolescentes han sido testigos de un deterioro en las condiciones económicas y materiales de sus familias; y, en algunos casos, las crisis familiares se ligaron a la pérdida de algún ser querido a raíz del virus Covid-19. Estas variables provocaron estrés, angustia, ansiedad, bajo estado del ánimo, irritabilidad e ira que; en el fondo, ocultan "el dolor y el miedo y producirán cambios y disfunción en la convivencia" (p. 3); repercutiendo en la salud física y mental de los jóvenes y afectando transversalmente la funcionalidad en todas las áreas de la vida de estos sujetos. Asimismo, el encontrarse sumergido en situaciones de estrés intenso genera dificultades para concentrarse y "tiene consecuencias nocivas en el aprendizaje y la memoria, coartando el proceso cognitivo" (Blanco y Blanco,

2021, p. 23). A este panorama, además, se le sumará la preocupación por pasar de año y obtener buenas calificaciones en la escuela (Aguilar Gordón, 2020).

Por otra parte, se vuelve novedoso pensar en los aportes de Viña (2009), quién hace hincapié en la existencia de "una pluralidad de adolescencias" (p. 21); debido a que las diferentes culturas determinan distintos modos y ritos que caracterizan al proceso adolescente, sumado a los estilos personales que constituyen la diversidad humana. De esta manera, las intervenciones en la población de estudiantes de primer año llevan a reflexionar sobre la diversidad de procesos y transformaciones por la que estos jóvenes se encuentran transitando; tanto a nivel biológico, psicológico y cultural, y que se ponen en juego en el complejo entramado de la institución escolar y en el proceso de enseñanza y aprendizaje. En consecuencia, resulta enriquecedor asimilar la resonancia que adquiere en los educandos el ingreso al nivel medio de educación como un ámbito que promueve múltiples cambios y como aquel lugar que albergará y dará espacio para el despliegue del proceso adolescente.

6.2.1. EL ROL DE LA ESCUELA SECUNDARIA EN LA ADOLESCENCIA

Particularmente, si se hace foco en el grupo de jóvenes que participaron en la experiencia de práctica profesional, se vuelve patente la importancia de definir otro de los cambios que se dieron durante la pandemia: el pasaje hacia otro ciclo en el sistema educativo; terminando sexto grado de la escuela primaria para pasar a primer año de la escuela secundaria. En este sentido, este rito se torna importante al significar una transformación en la trayectoria escolar de cada alumno que implica, a su vez, la puesta en juego de "modelos pedagógicos diferentes en cuanto a formatos y contenidos curriculares" (Forgiarini, 2018, p. 60). Al mismo tiempo, el ingreso a este ciclo escolar estará acompañado por nuevos niveles de orden y disciplina, diversas formas de evaluación con mayores grados de exigencia y de frecuencia y transformaciones en los vínculos con los maestros; promoviendo el desarrollo de la autonomía y evocando la toma de responsabilidades en la organización para el trabajo académico por parte de los alumnos (Rossano, 2006).

En este sentido, y haciendo hincapié en la transformación del vínculo educador-educando, se observa que se crea un “movimiento estresante del nido de un ambiente protector y familiar con una considerable atención a una atmósfera impersonal y a menudo intimidante” (Tonkin y Watt, 2003, como se citó en Ruiz Guevara et al., 2010, p. 2). En consonancia con este aporte, Rossano (2006) asegurará que la escuela secundaria implica un lazo más distante con el cuerpo docente dado que se comparte menos tiempo con cada alumno; sosteniendo un vínculo donde existirá “menor tolerancia ante las faltas de “disciplina” y a los altibajos en el rendimiento escolar” (p. 303). Esto implica una amplia diferencia respecto al nexo que se mantenía con el maestro del primario, el cual se caracteriza por ser una figura de cercanía que se preocupaba por facilitar y acompañar la tarea escolar y en la cual se podía “descansar” (p. 302). En consecuencia, algunos autores como Forgiarini (2018), González y González (2015) y Ruiz Guevara et al. (2010), describirán a este pasaje como un momento de crisis, donde lo central de este proceso residirá en que el cambio “puede ser abrumador y paralizante, sobre todo […] si la escuela primaria no replantea su propuesta pedagógica y si la escuela media no dosifica el cambio y acompaña esta transición” (Rossano, 2006, p. 304). Por consiguiente, aquellos estudiantes que vivan este cambio de modo traumático pueden sufrir efectos a nivel educativo, social y/o emocional, aunque sea de modo temporal (González y González, 2015).

Esta situación innovadora para el alumnado provocará temores y preocupaciones que girarán, por un lado, en torno a las modificaciones en las rutinas escolares como en la organización para el estudio, el encuentro con varios profesores y el tener que enfrentarse a un número mayor de tareas más complejas; mientras que, por otro lado, también generará miedos vinculados al cambio en el estatus escolar y en el rol como hijo; lo cual supone la asunción de nuevas responsabilidades y de una menor dependencia e implicación de los padres en sus vidas (Ruiz Guevara et al., 2010). Dicho de otra manera, las autoras González y González (2015) harán referencia a los aportes de Gimeno y distinguirán dos tipos de transiciones: las llamadas sincrónicas, que tienen que ver con modificaciones momentáneas y vinculadas con la discontinuidad y complejidad del mundo social y cultural; y las catalogadas diacrónicas, que implican “el momento de pasar, sin poder volver, de un estadio/estado a otro diferente” (p. 31) y que se acompañan de la ganancia de nuevas competencias y roles y la pérdida de otros anteriores, como es el caso del pasaje de la niñez a la adolescencia.

En este contexto, el acompañamiento que las instituciones educativas puedan brindar a las familias y a sus estudiantes será primordial; debido que, para “favorecer las transiciones (que son procesos internos), se requiere de procesos articulatorios externos” (Peralta, 2007, p.

7). De este modo, será imprescindible que la escuela primaria y secundaria coordinen y planifiquen en conjunto los proyectos y actividades que se pueden llevar a cabo con el objetivo de facilitar la transición, evitando que los alumnos abandonen la escolaridad. Es así como se buscará crear una continuidad y coherencia entre las propuestas de enseñanza, los planes de estudio y las habilidades requeridas en ambos niveles para salir de "la crónica del fracaso anunciado" (Rossano, 2006, p. 307). Asimismo, estas propuestas deberán tener en cuenta la singularidad de cada estudiante y "sus puntos de partida tan personales, que dependen de sus características, nivel de desarrollo, experiencias y apoyo de su entorno familiar y social" (Peralta, 2007, p. 11). Además, como punto de vista complementario, esta autora tomará el aporte de Vigotsky sobre la "zona de desarrollo próximo" para vislumbrar que, aquellos jóvenes que encuentren el pasaje a la secundaria como un reto alcanzable y superable por encontrarse en un ámbito "próximo" a sus capacidades actuales, tendrán más probabilidades de tener éxito; mientras que, aquellos estudiantes que tengan una gran diferencia entre lo que requiere el nuevo pasaje y las habilidades que ya poseen, deberán pasar por grandes adaptaciones; aumentando así la dificultad del proceso. Por otra parte, será menester trabajar sobre los temores y creencias que los alumnos tengan respecto a este nuevo ciclo escolar; ya que los estudiantes suelen ingresar al secundario con expectativas construidas en base a escasa información, otorgándole a este nivel educativo una apariencia difícil y traumática; dando como resultado un impacto en los modos en que estos sujetos se comportaran académica y socialmente hablando (Ruiz Guevara et al., 2010). Debido a esto, se debe apuntar a brindar información certera acerca de lo que ocurrirá en la siguiente etapa con el fin de desmitificar temores, otorgándole a los jóvenes una posición más segura desde la cual enfrentarse a este pasaje escolar. En otras palabras, para que los adolescentes logren transitar exitosamente el nivel secundario será conveniente colaborar con ellos para que alcancen a construir su propio proyecto de aprendizaje, teniendo "la posibilidad de enfrentarse con recursos propios en la resolución de problemas" (Rossano, 2006, p. 306).

Aun así, es interesante destacar la actitud que los alumnos toman ante esta situación de transición. En palabras Rossano (2006), los estudiantes buscarán adaptarse a pesar de lo angustiante y abrumador que resulte el panorama de la escuela secundaria; de manera tal que la adaptación y el correcto desempeño residirá como una responsabilidad individual ante la cual la escuela no tendrá ninguna obligación ni incumbencia. Es así como la adecuación a las exigencias del secundario será "la expresión de haber dejado de ser "infantil" ya que "el que no se adapta es "inmaduro"" (p. 311). De esta manera, este pasaje requerirá de los alumnos un alto

nivel de autonomía y de responsabilidad; pero, ¿estos sujetos son capaces de brindar estas competencias en la adolescencia temprana? En este caso, los aportes de Marina (2014) permiten comprender en qué medida estos púberes pueden dar respuestas a estas demandas sociales y escolares. En este sentido, a lo largo del proceso adolescente se irá dando "un afinamiento de las conexiones que permiten la emergencia de patrones maduros de funcionamiento cerebral" (p. 24); ayudado por un aumento del cuerpo calloso que habilita la comunicación entre ambos hemisferios cerebrales y que servirá a la realización de tareas complejas, a la planificación y a la resolución de problemas; aumentando también la posibilidad de tener un mayor control atencional. Aun así, es menester comprender que este será un proceso paulatino que irá estableciéndose y asentándose recién hacia la adolescencia media.

Por otra parte, y debido a lo complejo que este proceso de transición puede ser, la escuela secundaria se presentará para sus estudiantes como un territorio que alberga múltiples sentidos, muchas veces contradictorios. De esta manera, el autor Reyes Juárez (2009) ofrecerá algunas de las percepciones que los adolescentes suelen tener sobre esta institución social. Por un lado, algunos jóvenes considerarán a la escuela como un ámbito de formación que les permitirá movilidad social y que les será útil "para ser alguien en la vida" (p. 154); mientras que otros lo considerarán sitios de libertad que los habilitará a construir "espacios de autonomía y de libertad para tomar ciertas decisiones" (p. 155). Asimismo, para los sujetos que entiendan a los establecimientos escolares desde esta perspectiva, estos funcionarán como lugares de desahogo y escape de problemáticas económicas y familiares. En contraposición, el autor hará hincapié en que algunos estudiantes atribuirán a la escuela rasgos de excesivo control ante los cuales se resistirán mostrando "inconformidad con una institución cuya función educativa gira en torno a ellos, pero que suele no escuchar lo que tienen para decir al respecto" (p. 155). Aun así, otros educandos verán a la disciplina escolar como un medio para garantizar la ejecución de los procesos de instrucción.

En consonancia con lo que se venía desarrollando, las instituciones escolares serán "espacios de vida adolescente" en los cuales estos individuos "se construyen y reconstruyen como sujetos" (Reyes Juárez, 2009, p. 153). En otras palabras, aquí se hace referencia de otro elemento central del proceso adolescente: la reorganización identificatoria. En este trabajo psíquico tan complejo y esencial, tomará importancia el encuentro con otros externos a la familia de origen; quienes servirán de sostén y apoyaturas para que los jóvenes adquieran nuevas referencias identificatorias (Palazzini, 2006; Urribarri, 2016). En este sentido, algunos adolescentes verán a la escuela secundaria como un espacio afectivo lúdico, donde lo más

valorado por los estudiantes será el lugar que los colegios les ofrecen para compartir y divertirse con otros pares, intercambiando intereses comunes y generando grupos solidarios y de camaradería (Reyes Juárez, 2009).

Por su parte, la pandemia repercutió en la función que la escuela cumple como un espacio que permite el despliegue del proceso adolescente de sus alumnos. Es debido a esto que "el aislamiento social a largo plazo, el aburrimiento, la falta de contacto con amigos y profesores […] pueden tener efectos psicológicos adversos en los niños y adolescentes" (Huyhua Gutiérrez et al. 2020); evidenciando otra zona de alto impacto creada por el virus de Covid-19. En consecuencia, una vez más, se certifica el gran valor que tiene la escuela, los compañeros de clases y los demás actores institucionales como un Otro exogámico que habilita el proceso de construcción de identidad, el reconocimiento y manejo de emociones y sentimientos y una sana convivencia (Aguilar Gordón, 2020).

6.3. EL PROCESO DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE

Siguiendo con el sentido de lo planteado, se puede pensar que la esencia más central de las instituciones escolares es el proceso de enseñanza y aprendizaje, a través del cual se intenta instruir a las generaciones más jóvenes.

Para comenzar, se vuelve elemental definir al proceso de enseñanza y aprendizaje como aquel "proceso de cooperación entre el educador […] y los estudiantes mediante el cual se dirige el aprendizaje, facilitando la apropiación de los contenidos […] en condiciones que propician el crecimiento personal y grupal" (Bermúdez et al., 2014, como se citó en Alonso-Betancourt et al., 2020, p. 5). Aun así, no se le puede otorgar a la enseñanza y al aprendizaje una relación causal. Más bien, Fenstermacher y Soltis (1999) proponen que ambos conceptos se hallan unidos por una dependencia ontológica, es decir, "que la enseñanza no tendría razón de ser, no tendría entidad, si no se propusiese provocar algún aprendizaje" (Cappelletti, s.f., p. 2). De todas maneras, la enseñanza no garantiza per se que se produzca el aprendizaje, sino que genera las condiciones para que este se pueda constituir.

Ahora bien, retomando lo desarrollado en el primer subapartado, es evidente que el panorama pandémico permitió la revisión de aspectos esenciales vinculados al sistema educativo, su modalidad pedagógica y los entornos socio-técnicos que formaban parte de la cotidianeidad escolar y que inciden en las condiciones necesarias para que se puedan generar aprendizajes significativos. En este sentido, preguntas acerca de la importancia y el sentido de una clase y el papel que cumplen los miembros que la conforman cobraron relevancia (Dussel, 2020).

En primer lugar, ante el establecimiento del ASPO, se notó un profundo trastocamiento de los procesos educativos y de los supuestos pedagógicos que le daban identidad, sentido y estructura a toda institución escolar (Terigi, 2020); provocando cambios inevitables en las condiciones en las que se desarrollaba el proceso de enseñanza y aprendizaje. En este sentido, se destacan algunos de los supuestos que el sistema escolar ha tenido tradicionalmente y que, usualmente, se pueden ver reflejadas en una clase denominada "típica": 1) la presencialidad, en la cual un grupo de alumnos quedaba a cargo de un docente para efectuar el proceso de instrucción en un espacio físico determinado; 2) la simultaneidad, por la cual "la enseñanza es la misma para todos y […] todos aprenden los mismos contenidos aproximadamente al mismo tiempo" (Sección de supuestos pedagógicos de la escolarización, párrafo 4); y 3) la gradualidad, por la cual los contenidos a adquirir se ordenan en etapas o grados sucesivos. Con el advenimiento de la pandemia, ineludiblemente estas certezas sobre los procesos educativos se trasformaron, haciendo más visible que nunca la imposibilidad de transferir sin modificaciones la estructura de una clase presencial a una modalidad de enseñanza virtual (Hurtado Talavera, 2020). Debido a esto, la modificación de estos supuestos llevó a la asincronía en los aprendizajes y a la dificultad de "sostener la idea de que un mismo grupo está en el mismo grado" (Terigi, 2020, Sección de supuestos alterados, párrafo 5). Además, Aguilar Gordón (2020) describirá a la modalidad mediada por la virtualidad como incapaz de brindar aprendizajes de calidad que permitan el proceso de pensamiento crítico y reflexivo por parte del estudiantado. Asimismo, esta autora insistirá en que el pasaje a una modalidad virtual obstaculizó la posibilidad de consolidar aprendizajes causado por la falta de conocimiento que los alumnos tenían en el uso, manejo y funcionamiento de las plataformas virtuales.

Por otra parte, una visión más optimista sobre la modalidad híbrida, permite verla como un cambio de condiciones en el sistema educativo que no implica ni el deterioro ni la ausencia del proceso de enseñanza y aprendizaje. Muy por el contrario, las virtudes de una modalidad que integra lo presencial y lo virtual son mencionadas por numerosos autores, enfatizando "sus

bondades en cuanto a cobertura, conveniencia, vigencia y calidad" (Carbonell García et al., 2021, p. 1156). Por su parte, para los autores Rosales-Gracia et al. (2008) y García Aretio (2021) será importante considerar la superioridad que tiene esta modalidad en cuanto a la extensa disponibilidad de material educativo, a la flexibilidad de tiempo, espacio y ritmos de aprendizaje, a la posibilidad de trabajo colaborativo entre pares y al aumento de la motivación y compromiso activo por parte de los alumnos.

No obstante, no se debe ignorar el momento en el que esta variable educativa se puso en marcha. Si bien se puede decir que el uso de las TIC aplicadas a la educación no son una herramienta que tuvo origen ni con la pandemia ni con el aislamiento social, es menester destacar que era un proceso de innovación pedagógica que venía postergándose hace tiempo y que, incluso, era resistido por numerosos docentes (Dussel, 2020; García Aretio, 2021; González Fernández, 2021). Específicamente en Argentina, en el año 2010 se creó el Programa Conectar Igualdad (PCI) con el objetivo inmediato de proveer dispositivos tecnológicos a los jóvenes de las escuelas secundarias, velando por disminuir la "brecha digital" y; teniendo, además, el objetivo mediato de fortalecer los procesos de aprendizajes que se gestaban en las instituciones escolares. De todas maneras, este programa no logró acompasarse con una profunda revisión y transformación del modelo de enseñanza escolar que permitiera un real provecho de los dispositivos tecnológicos (Terigi, 2016). Es así como fue claro que este cambio de modalidad se dio de modo abrupto en un panorama gobernado por la escasez de formación y poblado de innumerables vulnerabilidades materiales (UNICEF, 2020); poniendo al descubierto que "la mayoría de los países de la región no poseían las condiciones digitales de base para brindar educación en línea" (Lugo y Loiácono, 2020, p. 22).

De todos modos, a pesar de la escasa habilidad en el manejo de las plataformas digitales y de la desigualdad en el acceso a la conectividad y a los dispositivos tecnológicos por parte de los estudiantes; y a la limitada capacitación docente sobre la utilización de los aparatos y aplicaciones virtuales como recursos didácticos escolares, las TIC se convirtieron en las protagonistas de las estrategias de educación remota construidas durante la emergencia sanitaria como una de las pocas alternativas que permitían mantener, de cierto modo, el contacto con el cuerpo estudiantil (González Fernández, 2021). Como cité anteriormente, esta relevancia que adquirieron permitió ponerlas en el foco de análisis en cuanto a las ventajas y limitaciones que las mismas acarrean al proceso de instrucción. Por un lado, es cierto que los dispositivos tecnológicos dificultan las posibilidades de "generar conversaciones sincrónicas" (Dussel, 2020, p. 22) y que "condicionan en relación con la escritura y la oralización de los intercambios"

(p. 23); pero, por otra parte, se convierten en una herramienta ideal para generar aprendizajes significativos (Hurtado Talavera, 2020). Además, los autores Anguita Acero et al. (2020) harán hincapié en la función que las TIC tienen como un recurso que "podría aumentar la motivación" (p. 69) en los alumnos durante el proceso de enseñanza y aprendizaje; llegando a ser capaces de estimular "las capacidades cognitivas, emocionales y sensitivas" (Rosales-Gracia et al., 2008, p. 24).

En segundo lugar, y con respecto a los actores institucionales que participan del proceso de enseñanza y aprendizaje, podemos aludir a dos figuras importantes: los alumnos y el cuerpo docente. En cuanto al primer componente de este dúo, el estudiantado se visualiza como el gran protagonista del proceso de instrucción que se lleva a cabo en las instituciones escolares. En este sentido, serán quienes les otorguen preponderancia a las escuelas como las únicas instituciones capaces de brindar una especialización a las nuevas generaciones (Perinat, 2003).

Por otra parte, los profesores se ubicarán como los encargados de "distribuir y organizar el trabajo" dentro del aula (Chartier, 2004, como se citó en Dussel y Trujillo Reyes, 2018), enseñando los contenidos curriculares que los alumnos deben aprender y que, generalmente, suelen versar sobre aprendizajes que expresan y recuperan las necesidades sociales reinantes. De este modo, consideramos que la enseñanza es:

> Una práctica colectiva e intencional, donde valores, saberes y modalidades de relación (entre docentes y alumnos/as) se configuran de manera particular y provisoria. La enseñanza involucra procesos específicos de selección, organización, secuenciación, transmisión y evaluación del conocimiento, ligados a modelos de autoridad escolar construidos históricamente. (Gutiérrez y Zamanillo, 2018, p. 18)

En relación a esto, Millot (1982) retoma los aportes de Freud para repensar la importancia del vínculo entre el alumno y el maestro para que se logre el aprendizaje, aseverando que "el proceso educativo requiere que el educador ocupe el lugar del Ideal-del-yo" (p. 168). De esta manera, se logra que los estudiantes puedan adquirir los contenidos, valores y saberes propuestos por el profesor a través de una "modelación del Ideal-del-yo a partir de la aportación de rasgos identificatorios" (p. 191). En un sentido similar, Castorina (1996) rescatará que, para Vigotsky, "la noción de "aprendizaje" significa proceso de enseñanza-aprendizaje, justamente para incluir al que aprende, al que enseña y la relación social entre ellos" (p. 17); haciendo más evidente que nunca la importancia del vínculo pedagógico entre educador y educando.

Además, como ya se mencionó, para que el aprendizaje pueda lograrse, será necesario el desarrollo de condiciones que promuevan y generen en los alumnos el deseo de saber, y que este se logre transformar en deseo de aprender; construyendo conocimientos que permitan "el goce del pensamiento" (Meirieu, 2016, p. 66). A propósito de esto, los autores Gutiérrez y Zamanillo (2018) mencionan que los aprendizajes están mediados por aspectos cognitivos y emotivos, los cuales "deben ser considerados al momento de elaborar propuestas didácticas" (p. 16). En esta misma línea, Kaplan (2020) también resalta la importancia de esta relación, asegurando que "sin afectividad, sin afectación subjetiva, sin movilización emocional, no hay posibilidad de estructurar una trama que promueva los procesos colaborativos y fraternales de enseñanza y aprendizaje" (párr. 16). En consecuencia, y recuperando lo mencionado con precedencia en otros apartados, el bienestar emocional del alumno será esencial para poder llevar a cabo un proceso de aprendizaje óptimo y fructífero.

De este modo, queda evidenciado que, tanto el rol del docente como la relación interpersonal de cooperación que se establece con el alumnado, serán indispensables para que el proceso de enseñanza y aprendizaje pueda construirse de manera exitosa. No obstante, las circunstancias creadas por el aislamiento social impactaron fuertemente en este vínculo, haciendo que "la relación entre educador-educando se vuelva asimétrica ya que la participación educativa no se dio en igualdad de condiciones" (Aguilar Gordón, 2020, p. 214), obstaculizando las posibilidades de mantener trabajos cooperativos y de poner en práctica las capacidades comunicacionales del estudiantado. Asimismo, la educación virtual ha dejado al descubierto a docentes y a estudiantes con profundos efectos psicológicos, entre los que se destaca el estrés, la ansiedad, la depresión, el miedo y el aburrimiento (Blanco y Blanco, 2021); creando condiciones de aprendizajes nocivas y difíciles para el establecimiento de climas de confianza y seguridad óptimos para la producción de saberes participativos y de calidad (Aguilar Gordón, 2020). Estas pueden ser algunas de las razones por las cuales, a pesar de los múltiples beneficios que las TIC significan para el proceso de aprender, se ha observado que, durante los tiempos de pandemia, se ha reducido "la participación y la comprensión del material suministrado virtualmente" (Blanco y Blanco, 2021, p. 22). Esto se relaciona, en parte, con lo aportado por los autores Berridi Ramírez y Martínez Guerrero (2017) quienes resaltan la importancia de la autorregulación y la independencia como competencias necesarias para lograr aprendizajes significativos mediados por las tecnologías.

A pesar de la marcada importancia de este vínculo pedagógico, durante la modalidad de emergencia se priorizó la adaptación de las actividades y contenidos pautados, descuidando,

por momentos, la interacción docente-alumno (Carbonell García et al., 2021). En este sentido, es pertinente mencionar a un nuevo actor que ingresó con ímpetu a la lógica del proceso de enseñanza y aprendizaje: la familia. Si bien este grupo social siempre ha estado involucrado e interesado en el proceso de instrucción de los educandos (Terigi, 2016); es preciso reflexionar sobre el rol que cumplieron durante el aislamiento social estricto. De este modo, el grupo familiar se transformó en una pieza fundamental del mantenimiento de las trayectorias escolares de millones de estudiantes a lo largo del país; llegando a suplir, en parte y del modo que pudieron, el lugar que ocupaba el cuerpo docente. A pesar de esto, no hay que invisibilizar que las familias pueden actuar tanto de facilitadores como de obstaculizadores para la tarea escolar (Biancorosso Sampalo, 2020), sobre todo durante la modalidad virtual e híbrida. Fue así como los padres y madres debieron adquirir un rol dentro del proceso de enseñanza de sus hijos e hijas que no sabían solventar –ya sea por escasa formación académica, impaciencia o incomprensión de las asignaturas– generando situaciones de abundante estrés y frustración (Aguilar Gordón, 2020).

Recapitulando, se puede observar que desde el año 2020 las condiciones de enseñanza se transformaron precipitadamente, llevando a estados emocionales negativos y a procesos de cooperación entre profesores-alumnos interrumpidos que produjeron dificultades para el establecimiento de aprendizajes en el cuerpo estudiantil. En efecto, se hace posible afirmar que el proceso de enseñanza y aprendizaje es tan complejo como la institución en donde se lleva a cabo y como las relaciones que unen a sus protagonistas; más aún en el intento de adaptarlo en condiciones de emergencia para las cuales no se estaba preparado ni capacitado. Es importante escudriñar las ventajas y riquezas que pueden traer los dispositivos tecnológicos a la tarea escolar; pero reconociendo que para tal beneficio será necesario un proceso de trabajo y transformaciones profundas en las modalidades de enseñanza y aprendizaje actuales, abocando múltiples esfuerzos para la formación docente y la capacitación del cuerpo estudiantil para tal fin.

En este sentido, el deseo de saber se presenta como un concepto teórico innovador y nuclear del proceso de enseñanza y aprendizaje que permite reflexionar de modo crítico la experiencia vivida con los alumnos de primer año.

6.4. MOTIVACIÓN Y DESEO DE SABER

A través de la observación no participante de los espacios de clases virtuales y presenciales, surgió el interrogante acerca de qué llevaba a que los alumnos aprendan y se apropien de los contenidos curriculares. De modo reiterado, estos jóvenes hacían hincapié en el cansancio y desgano que les producía la realización de las tareas y entregas de actividades asignadas por las diferentes unidades académicas.

Una respuesta ante esta situación de tedio reposa, para Meirieu, en un problema pedagógico. En esta misma línea, la dificultad aparece ante la ausencia "en el apoyo individual y tiempos de acompañamiento personal" (2007, p. 43) por parte de los maestros; provocando la obstaculización del desarrollo de un "mecanismo fundamental de cualquier proceso educativo: la identificación con el educador y la introyección de las exigencias de este" (Millot, 1982, p. 196). En este sentido, la escasa afectividad que gobierna los vínculos entre alumnos y profesores termina por impactar en el interés y el rendimiento académico de los estudiantes (Godoy Zúñiga y Campoverde Rojas, 2016). Debido a esto, será elemental recordar la importancia de los espacios educativos como "contextos de desarrollo afectivo" (p. 218), fundamentales para que los jóvenes se involucren en procesos de aprendizajes significativos; donde el vínculo educador-educando sea capaz de producir un aumento en la motivación y en el interés por el saber ya que "la enseñanza tiene que ver con las relaciones" (p. 220).

Por otra parte, la escuela como institución cumple una función social, procurando abarcar las demandas y necesidades del contexto en el cual se inserta. Debido a ello, se ha estilado a desarrollar un tipo de enseñanza que "exige un conocimiento memorístico, carente de reflexión y crítica" donde "los estudiantes constantemente sean puestos a prueba para demostrar que son "candidatos idóneos" para responder a las demandas" (Flores Acosta y Martínez, 2020, p. 138) que la sociedad impone. Es menester reconocer que "la nueva realidad mundial demanda cambiar la percepción de la educación tradicional" (Hurtado Talavera, 2020); en la cual el profesor se coloca de manera recurrente como el sujeto que tiene el poder porque sabe y es el único encargado de trasmitir conceptos, dejando a los alumnos como "meros receptores de conocimiento" (Flores Acosta y Martínez, 2020, p. 142). Todo esto ha invitado a consolidar un vínculo entre alumnos y profesores donde no surge ni circula el deseo. En concordancia con lo propuesto por Meirieu, se destaca la existencia de educadores que puedan

ser capaces de “cuestionarse con respecto a su saber” y asumir la función “de provocar en el estudiante el deseo de saber” (Flores Acosta y Martínez, 2020, pp. 141-142), habilitando a que surja la reflexión, la crítica y el cuestionamiento en los educandos, otorgándoles un lugar proactivo en sus propios procesos de instrucción. Aun así, para que esto suceda debe haber un compromiso de transformación profunda de los modelos y roles tradicionales encarnados tanto por los docentes como por el cuerpo estudiantil, intentando ocupar otros más participativos (Hurtado Talavera, 2020); implicando “transformaciones en la forma de ser, de pensar y de actuar de los sujetos involucrados” (Aguilar Gordón, 2020, p. 221). Debido a esto, se sugiere que los docentes se coloquen del lado de los estudiantes y transiten juntos el complejo proceso de la enseñanza, proponiéndoles e invitándolos a involucrarse en diversas situaciones y problemáticas que provoquen interrogantes en los alumnos y los impulsen a indagar sobre recursos que les provean posibles respuestas; logrando construir y apropiarse de los conocimientos (Meirieu, 2007).

De esta manera, la posición de saber absoluto que fue atribuida en los profesores durante un extenso tiempo parece anudarse con una concepción frente al saber dónde se lo entiende como un objeto de conocimiento acabado y dicotómico. En este sentido, los estudiantes poseen “concepciones sobre saber y aprender que están polarizadas: siempre hay una respuesta correcta para todo, y o la sé, o no la sé” (Caparrón Martín y Sierra Nieto, 2019, p. 188). Esta idea produce una tensión que puede ser pensada como el temor al fracaso y, citando a Meirieu, “no hay nada más desmotivador que el fracaso” (2016, p. 33). Además, durante el transcurso de la práctica, varios alumnos confesaron tener miedo a quedarse de año y a que les vaya mal en las instancias evaluativas. En este sentido, la pregunta de “¿cómo puede alguien sentirse motivado cuando parece que el éxito está fuera de su alcance […]?” (Meirieu, 2016, p. 33) se hace presente e invita a reflexionar acerca de la posibilidad de que se esté dando una especie de círculo vicioso o profecía autocumplida. Es así como el fracaso o el miedo ante este, provocado por la posibilidad de dar una respuesta equivocada al supuesto saber único y universal que es gobernado por los profesores, provoca como un efecto colateral la desmotivación y la falta del deseo de saber; traduciéndose de nuevo en el fracaso escolar. (Meirieu, 2016).

Del mismo modo, los autores Caparrós Martín y Sierra Nieto (2019) también reflexionan sobre la pérdida del ánimo y la curiosidad ante la tarea escolar y aseguran que “mantenemos una relación con el saber que parte de nuestra experiencia vivida y que hace que nos predispongamos de una manera determinada ante el aprendizaje y frente al conocimiento” (p. 182). En consecuencia, se vuelve elemental “dar centralidad a la subjetividad para construir

relaciones significativas con el saber" (Gutiérrez y Zamanillo, 2018, p. 22) y "preguntarse qué tipo de actividades, explicaciones y recursos abren preguntas por el saber" (p. 23). En este sentido, se hace notorio que los jóvenes encuentran a los conocimientos de clases como obsoletos y poco aplicables a la vida y problemáticas cotidianas; disminuyendo su interés en los aprendizajes curriculares (Anguita Acero et al., 2020). Es por esto que Aguilar Gordón (2020) afirmará que:

> Los contenidos a trasmitir deben partir desde la transdisciplinariedad, relacionando temas educativos con la realidad que aqueja a toda la humanidad, estableciendo comparaciones con la situación de otros países […]. Es preciso hacer una educación realmente situada en la que se consideren íntegramente a los sujetos y sus contextos. (p. 221)

Por otra parte, y a pesar de que Meirieu propone cambios pedagógicos, resulta interesante el análisis que la autora Millot recupera de Freud acerca de la imposibilidad de determinar una relación causal entre los métodos pedagógicos y los resultados obtenidos. Es así como Freud alerta sobre el dominio ilusorio del Yo durante la enseñanza, ya que:

> Cuando el pedagogo cree dirigirse al Yo del niño, sin que él lo sepa, lo que ha sido alcanzado es el Inconsciente de este, y ello ni siquiera por lo que cree comunicarle, sino por lo que de su propio Inconsciente pasa a través de sus palabras. (1982, p. 199)

Esta posición teórica provoca la reflexión de lo que se puede trabajar y lo que no en lo pedagógico y en el vínculo entre el alumno y el profesor. En este sentido, la importancia de poder provocar el deseo del saber involucra a la figura del profesor en su totalidad, apuntando a aspectos transferenciales e inconscientes donde se pueda crear y alojar el deseo de saber (Flores Acosta y Martínez, 2020).

Ahora bien, como se viene desarrollando, la pandemia se presentó como un ambiente propicio para iniciar y ampliar el postergado proceso de inclusión de las TIC a la tarea educativa en miras de enriquecer el proceso de enseñanza y aprendizaje y potenciar la motivación estudiantil. De este modo, la posibilidad de tener recursos didácticos digitales que aumenten exponencialmente el interés y el deseo de saber de los alumnos se concibió como una de las transformaciones más positivas causadas por el aislamiento. No obstante, como se citó anteriormente, este abrupto cambio hacia la modalidad virtual requiere de un proceso de autorregulación, donde los alumnos deben adquirir más independencia y autonomía sobre las actividades propuestas por la institución escolar (Berridi Ramírez y Martínez Guerrero, 2017). Es así como, contrariamente a lo que se podría esperar, durante este período se pudieron observar adolescentes escolares con múltiples reacciones negativas, problemas para mantener

la concentración, escasa participación durante las clases virtuales y reducción de la comprensión del material y las tareas asignadas (Blanco y Blanco, 2021).

Una de las razones de este panorama puede relacionarse con “la escasa o nula interacción con el docente” (Carbonell García et al., 2021, p. 1164) que se mantuvo, principalmente, durante los primeros meses de modalidad virtual. Las autoras Dussel y Trujillo Reyes (2018) evidenciarán que esta situación de desconexión ya se venía observando desde hacía tiempo en los espacios escolares y que, retomando lo antedicho, solo logró profundizarse aún más a raíz del aislamiento; fragmentando el vínculo pedagógico e incidiendo en la posibilidad de encontrar motivación y satisfacción en el proceso de aprender. Es por esta razón que la autora Terigi (2016) entenderá a la aparición de los diferentes dispositivos tecnológicos y plataformas virtuales como una oportunidad que habilita a cambios pedagógicos y didácticos notables; siempre y cuando sea acompañado de reformas que permitan que “pase algo de otro orden en términos de las relaciones pedagógicas –en términos de circulación del saber” (p. 41). De otro modo, la tecnología solo estará al servicio de adaptarse a los entornos pedagógicos tradicionales, evitando la creación de nuevas relaciones con el saber.

Otra razón ante el desgano que produjo la modalidad híbrida y virtual en los adolescentes escolares se encuentra en la percepción de falta de autonomía y de incompetencia en el uso de las herramientas digitales que los alumnos tenían sobre sí mismos (Anguita Acero et al., 2020). En este sentido, hay una necesidad de percibir la propia competencia y la autonomía ya que son esenciales para “satisfacer las necesidades psicológicas básicas de los individuos” (p. 71) y que, ciertamente, influyen en la motivación por el manejo y uso de los dispositivos tecnológicos y plataformas digitales.

6.4.1. EL GRUPO DE PARES

Como se ha logrado evidenciar, el bienestar emocional de los adolescentes escolares será elemental para conseguir involucrarlos en procesos de enseñanza y aprendizaje en los que tomen protagonismo y alcancen a desarrollar un auténtico deseo de saber. En este sentido, el

poder construir climas educativos que redunden en estados de ánimo positivos y en vínculos armoniosos y afectuosos, será necesario para alcanzar aprendizajes de calidad y relaciones significativas con el saber. Por consiguiente, va a ser importante reflexionar sobre el rol que cumple el grupo de pares a la hora de instaurar climas emocionales positivos.

En cuanto al grupo de semejantes, este puede llegar a funcionar de manera dual: por un lado, pueden ser perpetuadores de violencia escolar, generando climas repletos de inseguridades y desconfianza; mientras que, por otro lado, pueden constituir un apoyo social que cumple funciones protectoras y efectos amortiguadores ante factores estresantes (Villalobos-Parada et al., 2016). En este sentido, el apoyo social emocional de los compañeros de clases se presenta como esencial para la adaptación y regulación de diferentes situaciones de la vida de los adolescentes, como, por ejemplo, a la hora de "afrontar los cambios propios de su ciclo vital" (p. 3); aumentando la alta autoestima y el bienestar subjetivo de los jóvenes. Además, estas redes sociales impactarán directamente sobre el clima social y de clase, promoviendo la salud mental, la disminución de los problemas de convivencia y los conflictos.

Ahora bien, profundizando aún más en el papel que los pares cumplen a la hora de construir aprendizajes de calidad, será menester considerar que algunas de las potencialidades mencionadas sobre el uso de herramientas y dispositivos tecnológicos están directamente ligadas a la posibilidad de ejecutar trabajos colaborativos, logrando "un proceso de construcción social en el que cada alumno aprende más de lo que aprendería por sí mismo debido a la interacción con otros miembros de su grupo" (Rosales-Gracia et al., 2008, p. 28). En esta misma línea, considero inevitable hacer referencia a los aportes que Vigotsky realizó al área educativa; en donde enfatiza la interacción social y el contexto sociocultural como variables decisivas para el desarrollo cognoscitivo de los sujetos (Castorina, 1996). En relación a esto, rescataré nuevamente el aporte de Vigotsky en relación a la "zona de desarrollo próximo", a través del cual se puede comprender "el carácter orientador del aprendizaje respecto del desarrollo cognoscitivo" (p. 18). Dicho de otra manera, la posibilidad de que un sujeto logré la resolución de problemáticas nuevas de un modo independiente para las cuales no se tenían ni las capacidades ni las habilidades requeridas para solucionarlo, dependerán, en parte, del acompañamiento y guía previos brindados por un par que cuente con dichas habilidades.

Otro punto de vista similar es postulado por los autores Vargas et al. (2020), quienes utilizarán el concepto de equipos de aprendizajes para referirse a procesos de formación colaborativos entre pares. En este sentido, ellos destacan los múltiples beneficios de un aprendizaje colaborativo, en el cual se estimula "el pensamiento crítico, la creatividad, la toma

de decisiones y habilidades comunicativas", incluyendo el progreso de "competencias emocionales y sociales como la autonomía, la responsabilidad y el autocontrol" (p. 364). En esta modalidad educativa cooperativa, se incrementa la confianza y la autoestima de los alumnos, quienes se sienten "más aceptados por ellos mismos y por los demás" (Bernaza Rodríguez y Lee Tenorio, 2005, p. 2); llegando a desarrollar procesos de construcción social y de intercambios que engendran controversia y conflicto dando por resultado que los educandos realicen una reflexión compleja sobre "las debilidades o las fortalezas de sus argumentos"; mientras aprende "a respetar modos de pensar diferentes y a resolver discrepancias" (González y Díaz Matajira, 2005, p. 35). Es así como se da pie a una alta motivación que causa mayor curiosidad e invita a la profundización de los conocimientos (Bernaza Rodríguez y Lee Tenorio, 2005) gracias a los equipos de aprendizajes que han originado movimientos cuestionadores y críticos en los estudiantes, dando lugar a la creación de nuevos conocimientos.

Por último, se debe mencionar que el grupo de pares también puede funcionar como un obstaculizador en el surgimiento del deseo de saber y en el desarrollo de la motivación; provocando, a la larga, un impacto en la adquisición de aprendizajes significativos. En concordancia con este aspecto, Vargas et al. (2020), considerarán que el sistema educativo actual promueve la "soledad académica", deshumanizando la educación y "reforzando las inequidades existentes, en lugar de estar superándolas" (p. 364). En este panorama, el grupo de pares estaría comportándose como una amenaza constante contra la cual se debe competir, medir y, eventualmente, intentar superar. Es así como los requerimientos del sistema económico capitalista terminan influyendo y gobernando los espacios académicos, promoviendo la acumulación de recursos humanos ultra especializados, eficaces y altamente productivos donde, generalmente, se espera que los sujetos cuenten con un saber supuestamente único y universal que, en realidad, solo se trata de un conocimiento alienado basado en la repetición y memorización de conceptos (Flores Acosta y Martínez, 2020). Esto implica ponerse a prueba constantemente para comprobar si se tiene este "saber absoluto", llevando a la comparación y competencia continua y afectando, de esta manera, en la motivación y el deseo de saber.

7. MODALIDAD DE TRABAJO

El presente trabajo consiste en una sistematización de la experiencia a partir de las prácticas profesionales llevadas a cabo en el contexto educativo. La sistematización se define como una "interpretación crítica de una o varias experiencias que, a partir de su reordenamiento y reconstrucción, descubre o explicita la lógica del proceso vivido en ellas" (Jara Holliday, 2013, p. 4). Este procedimiento se suele focalizar en la práctica social cotidiana buscando producir de ella un objeto teórico comunicable. De este modo, se generan conocimientos nuevos y específicos sobre un contexto, permitiendo que los debates teóricos se enriquezcan con la pluralidad y la particularidad de los individuos que son partícipes de las experiencias sistematizadas (Barnechea García y Morgan Tirado, 2010).

Es menester destacar que esta modalidad "busca contribuir a fortalecer las capacidades trasformadoras de los sujetos sociales" (Jara Holliday, 2011, p. 68). Esto habilita a que se precipiten cambios y acciones en los contextos en donde se desarrolla una experiencia; de modo en que los sujetos se vean como protagonistas y logren adquirir una potencialidad transformadora. Es así como el saber se encuentra al servicio del hacer (Barnechea García y Morgan Tirado, 2010). Por esta razón, en la sistematización de experiencias se pretende "explicitar, organizar y hacer comunicables los saberes adquiridos en la experiencia, convirtiéndolos […] en conocimientos producto de una reflexión crítica sobre la práctica" (Barnechea García y Morgan Tirado, 2010, p. 101).

7.1. POBLACIÓN

Resulta pertinente mencionar que, para el presente trabajo, se tiene en cuenta como participantes a la totalidad de los actores institucionales que conforman este establecimiento escolar secundario, salesiano y privado, ubicado en la zona céntrica de la ciudad de Córdoba. Entre ellos, resulta esencial nombrar al equipo directivo, al cuerpo docente, a los preceptores, al referente institucional –quien desempeña su rol en el equipo de orientación–, y al cuerpo estudiantil. Aun así, para alcanzar los objetivos propuestos en este trabajo, las observaciones se

enfocaron, principalmente, en un total 75 estudiantes varones de entre 12 y 13 años que se encontraban cursando el primer año del ciclo medio durante el año 2021.

7.2. INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN

Para poder sistematizar esta experiencia se utilizó como fuentes los registros de campo producidos durante las visitas a la institución y los encuentros virtuales que se realizaron a través de videollamadas en Google Meet. El diario o registro de campo se halla dentro del trabajo etnográfico, el cual se define "como un proceso de "documentar lo no-documentado"" (Rockwell, 2009, p. 48). En esta misma línea, este diario de campo se presenta como "uno de los instrumentos que día a día nos permite sistematizar nuestras prácticas investigativas" y "permite mejorarlas, enriquecerlas y transformarlas" (Martínez, 2007, p. 77). A su vez, en ellos se concentran aspectos subjetivos de la experiencia e informaciones significativas sobre las interacciones que se desarrollan en el campo etnográfico (Rockwell, 2009); convirtiéndose en un insumo crucial para la posterior sistematización de experiencia.

En segundo lugar, se construyó y planificó un dispositivo de taller donde se trabajó con los alumnos de primer año, tomando como eje principal la temática de la convivencia escolar. El mismo se caracteriza por ser un dispositivo que tiene "una lógica de horizontalidad" donde se produce una "construcción colectiva de los conocimientos y aprendizajes […] en donde los esfuerzos conjuntos se dirigen a la creación de espacios de problematización de distintos aspectos de la realidad" (Ciuffolini et al., 2012, p. 23). De este modo, se logra "aprehender la perspectiva de los actores, su punto de vista y las condiciones de producción en que se generan" (Castagno, 2011, p. 30), quebrantando con la disgregación entre práctica y teoría.

Este dispositivo se planificó en once encuentros, de los cuales diez se desarrollaron de modo presencial en las instalaciones del colegio y uno se desenvolvió de manera virtual a través de una videollamada por la plataforma Google Meet. Durante los dos primeros talleres, cada una de las tres divisiones de primer año se dividieron en dos grupos de doce alumnos aproximadamente. Este sistema que se denominó "burbujas" fue instaurado por disposiciones

del Gobierno Nacional y Provincial, en miras de prevenir el contagio del virus Covid-19. Debido a esto, los dos primeros talleres se realizaron durante dos semanas seguidas para que la totalidad de estudiantes de primer año pudiesen participar y acceder a las actividades que se contemplaban en los mismos.

En tercer lugar, se utilizó la técnica de entrevista pautada semidirigida a profesores de primero, segundo, cuarto y quinto año con el objetivo de indagar y conocer el estilo institucional de dicho establecimiento. Además, se entrevistó al preceptor de primer año con la finalidad de recabar información para diseñar las actividades que se llevaron a cabo en el dispositivo de taller. La entrevista se define por Bleger (1985) como "una técnica de investigación científica de la psicología" que, a su vez, se presenta como "el punto de interacción entre la ciencia y las necesidades prácticas" (p. 9). Por otra parte, el término pautada semidirigida hace referencia a aquella entrevista que se realiza "sobre la base de ítems previamente definidos para conseguir informaciones específicas" (Laino, 2008, p. 3). De este modo, los interrogantes que se construyeron fueron "lo suficientemente amplios para permitir al sujeto que estructure su forma de expresión sin constricciones prefijadas" (p. 3).

En cuarto lugar, se diseñó un cuestionario para los alumnos de primer año. Para este fin, se utilizó el servicio de Google Forms vía web que se envió a los estudiantes con anterioridad al inicio de los talleres. De esta manera, los cuestionarios se presentan como un "instrumento muy útil para la recogida de datos, especialmente de aquellos difícilmente accesibles por la distancia o dispersión de los sujetos a los que se interesa considerar o por la dificultad para reunirlos" (García Muñoz, 2003, p. 2). El mismo se dividió en dos secciones. En la primera parte, se formularon interrogantes cerrados que recabaron información escolar acerca de la división a la que pertenecían dichos alumnos y sobre sus estados de ánimo, los cuales se representaron con emojis. Es así como los interrogantes cerrados presentan un conjunto de alternativas posibles y solicitan de quien las responde que se escoja una de ellas (García Muñoz, 2003). En la segunda parte, se propusieron preguntas abiertas sobre la convivencia áulica y virtual entre compañeros, las experiencias vividas durante el primer semestre del año 2021 y las expectativas para el segundo semestre de año 2021. Este tipo de interrogantes se suelen caracterizar por "no ofrecer ninguna categoría para elegir", dejando la respuesta "a la consideración del sujeto que completa el cuestionario" (García Muñoz, 2003, p. 4). Asimismo, y al igual que los demás datos obtenidos con anterioridad, esta información se utilizó para la planificación del dispositivo de taller.

Por último, la técnica de observación participante se hizo vigente a lo largo de todo el proceso de práctica. Retomando los aportes de Restrepo (2016), se describe a la observación participante como una de las técnicas etnográficas más referidas, puesto que se apela a la experiencia directa del investigador para la generación de información en el marco del trabajo de campo. De esta manera, en la sistematización de experiencias se encuentra implicada la subjetividad de quien investiga, adquiriendo una función activa en el conocimiento que se producirá (Guber, 2011).

7.3. ASPECTOS ÉTICOS IMPLICADOS

En este proceso de prácticas se asumieron los aspectos éticos propuestos por el Colegio de Psicólogos de la Provincia de Córdoba (2016), a saber:

- El secreto profesional, manteniendo en estrecha confidencialidad todo lo producido en los espacios presenciales y virtuales que tuvieron lugar durante esta práctica. De este modo, se resguardan todos los datos identificatorios de quienes participaron de estos espacios de práctica, exclusivamente compartiendo dicha información con la supervisora y el referente institucional.
- El Compromiso social, donde la práctica se centra en las necesidades de la comunidad estudiantil secundaria, reconociendo a esta población como proactiva de sus propios procesos de cambio y como destinataria legítima de las intervenciones realizadas.

8. ANÁLISIS DE LA EXPERIENCIA

En el siguiente apartado se presenta la recuperación de la experiencia vivida durante las prácticas profesionales en el contexto educativo. Para ello, se plantea la construcción de un relato que logre sintetizar los aspectos más cruciales del proceso que tuvo lugar en el Instituto Pio X; usando como insumo primordial el cuaderno de campo, en el cual se fueron registrando los testimonios y voces de los actores institucionales que participaron de los espacios de práctica. Por otra parte, también se incluyen mis aportes subjetivos acerca de la vivencia que tenía sobre lo que iba ocurriendo. De este modo, se puede comprender el camino que derivó en la formulación del eje de sistematización y en la definición de los objetivos mencionados anteriormente. Este recorrido de reconstrucción de la experiencia da lugar al posterior análisis teórico-práctico de lo observado, intentando dar respuestas y reflexionar sobre los objetivos explicitados.

8.1. RECUPERACIÓN DEL PROCESO VIVIDO

El proceso de mi práctica profesional comenzó en el mes de marzo del año 2021. Desde el inicio de mi recorrido universitario, identifiqué una vocación hacia el área educativa de la psicología; razón que me impulsó a seleccionarla en el formulario de admisión. Posteriormente, y a la semana de haber realizado la entrevista para el contexto educativo, la noticia de haber quedado seleccionada en esta área me generó muchas expectativas. Las prácticas en el Instituto Pio X eran híbridas, lo cual me otorgaba la oportunidad de conocer el establecimiento de modo presencial y adentrarme en la dinámica del lugar. Previo al inicio de las visitas a la institución, solía reflexionar acerca de los cambios y transformaciones que los colegios estaban atravesando a causa de la pandemia (Registro 15 de abril).

A los pocos días, tuvo lugar el primer encuentro virtual con el referente institucional. Desde el principio, él fue involucrándonos acerca de lo complejo del rol del psicólogo educacional y, en esta reunión, se enfocó en esclarecernos sobre la función puntual que cumplía en la institución, la cual versaba alrededor del clima institucional. En este sentido, destacó que *“los conflictos vinculares desenfocan del objetivo de la tarea educativa”* y que los colegios

eran lugares de *"conflictos y lucha de poderes que también se daban en la sociedad"*. (Registro 23 de abril). A la semana siguiente, asistí a la institución por primera vez con otros dos compañeros de prácticas que me acompañaron a lo largo de todo el proceso. Al llegar a la puerta me impactó la amplitud y la inmensidad de la estructura edilicia que el colegio tenía. A la llegada del referente nos saludamos y, desde el inicio, nos extendió la invitación a participar de la reunión virtual con los padres de primer año que iba a tener lugar esa misma noche vía Meet. En esta visita recorrimos las instalaciones el colegio y el referente nos fue presentando a diferentes miembros institucionales, quienes nos saludaron amablemente. También me sorprendió *"que todos se llamaran por su nombre y se conocieran entre sí ya que la institución es muy grande, incluso conociéndose con las profesoras del ciclo primario"* (Registro 14 de mayo).

Mientras observaba el patio me percaté de que todo se veía muy quieto y de que había pocos alumnos que permanecían parados en su lugar charlando. En este momento *"sentí nostalgia por ver una dinámica tan distinta de colegio a lo que yo había vivido"* (Registro 14 de mayo). Cuando hablé con algunos alumnos de quinto año, no tardaron en quejarse por los protocolos sanitarios que les prohibían jugar al fútbol y al básquet.

Esa misma tarde, ingresé a la reunión de padres de primer año vía Meet. En este encuentro, algunos de ellos fueron compartiendo sobre las preocupaciones que tenían y cómo era la relación con sus hijos. La mayoría estaba intranquila porque los jóvenes pasaban mucho tiempo encerrados y mirando la computadora. A esta inquietud se le sumaba la dificultad de que muchos de los padres trabajaban, generando que los alumnos se quedaran solos durante la mayor parte del día. Realmente me preocupé, sentí el malestar de estos padres y *"me sentí llena de emociones y avasallada por todas estas problemáticas que me parecían importantes"* (Registro 14 de mayo).

El martes siguiente volví a ir a la institución. Ese día pude conversar con una preceptora y me sorprendió notarla preocupada por ver a los estudiantes tan quietos e inertes. Además, ella hizo hincapié en que *"los chicos un poco se asustan por las circunstancias"*, refiriéndose al Covid-19 (Registro 18 de mayo). Posteriormente, el referente nos propuso armar una entrevista semi estructurada para hacérsela a diferentes docentes y profesores con el fin de *"ir armando un análisis institucional"*. De a poco iba entendiendo más sobre el rol del psicólogo en este tipo de instituciones y escuchaba atenta a todo lo que el referente nos iba enseñando (Registro 18 de mayo).

Luego de estas visitas, y debido a la situación sanitaria, las clases presenciales en los colegios volvieron a quedar suspendidas. Esto me entristeció y no me imaginaba como la práctica iba a poder adaptarse a la virtualidad plena. El referente institucional se comunicó con nosotros y tuvimos varias reuniones virtuales donde *"pensamos en conjunto cómo seguir adelante en este contexto de virtualidad"* (Registro 26 de mayo). De este modo, comenzamos a hacer entrevistas a profesores para profundizar el conocimiento sobre el estilo institucional del colegio. Esto me motivó y con mis compañeros comenzamos a contactar a los profesores.

Durante la reunión virtual del 8 de junio, el referente institucional nos invitó a repensar sobre cómo intervenir desde la virtualidad en el acaso que no volviésemos a la actividad presencial. El referente pudo notar nuestra tristeza y desgano y nos dijo que nos notaba *"desinflados y sin energía"* (Registro 08 de junio). Valoré mucho esta reunión ya que pudimos poner un nuevo rumbo al proceso y a recargarnos de energías y expectativas: ahora podríamos construir una intervención virtual.

De esta manera, comenzamos a trabajar con mis compañeros en un análisis institucional. Detectamos que el referente nos había solicitado un taller para mejorar la convivencia de los alumnos de primer año y la realización de técnicas de estudio. Ante esto, nosotros decidimos observar algunas clases virtuales de primer año para evaluar cómo era la dinámica del curso. En paralelo, fuimos realizando entrevistas a los profesores que dictaban clases en primer año para que nos aportaran su visión acerca de este grupo de alumnos. Varios de los profesores nos dijeron que no sabían mucho acerca de la dinámica del curso porque habían compartido pocas clases presenciales y el volver a la modalidad virtual les hacía perder la percepción acerca de cómo interactuaba el curso completo (Registro 11 de junio). En estas entrevistas me pareció notar que los profesores se sentían cansados y desganados. Por otro lado, pensé que para todos era difícil pasar a la virtualidad y pensar en la dinámica escolar desde este lugar (Registro 24 de junio). Para recabar más información construimos un formulario en Google para los alumnos de primer año donde hicimos preguntas acerca de cómo se habían sentido en esta primera parte del año, cuáles eran sus expectativas en lo que quedaba del 2021 y cómo se sentían en el curso en relación a sus compañeros. Para este punto, comenzó el receso de invierno que tuvo lugar desde el 8 de julio hasta el 23 de julio.

Durante este período, seguimos realizando algunas reuniones virtuales con mis compañeros de práctica. En estos encuentros fuimos revisando y profundizando el análisis institucional y nos pareció pertinente construir un espacio de taller con las tres divisiones de primer año. El referente institucional nos comunicó que los talleres ya tenían su día y horario

establecidos. Esta novedad *"me generó mucha felicidad y renovó las expectativas que había perdido a causa de la virtualidad"* (Registro 23 de julio).

En los días siguientes ingresé al formulario para ver algunas de las respuestas dadas por los estudiantes. Me sorprendió percibir *"cierta presión en estos jóvenes para "poder recuperar todas las materias y pasar de año""* (Registro 26 de julio). Cuando habíamos construido el formulario, pensaba que ellos iban a responder mayormente en relación a la falta de contacto con los compañeros y que, si bien fue un tema mencionado en las respuestas del formulario, no había pensado en la parte académica como un tópico que les preocupara tanto a estos alumnos.

En el momento en que ingresé nuevamente al colegio *"estaba muy emocionada de volver […] después de dos meses"* (Registro 27 de julio) y tenía muchas expectativas por comenzar los talleres con primer año. Me pareció notar que todos estaban *"más tranquilos y relajados […] sentí un ambiente de "esperanza" y alegría, donde la "amenaza" de volver a la completa virtualidad quedaba atrás"* (Registro 27 de julio).

Debido a que comenzábamos los talleres con primero "A", con mi compañero decidimos repasar las respuestas que los alumnos habían escrito en el formulario. *"Al releer nuevamente las respuestas del formulario de ese grupo volví a sentir que ellos tenían mucha incertidumbre".* También registré en las respuestas al formulario que *"la mayor preocupación o dificultad que tienen es respecto a las tareas, a acostumbrarse al secundario y a los nuevos profesores"* (Registro 27 de julio). En este primer taller realizamos la dinámica del "termómetro emocional" para saber más acerca de cómo los alumnos se habían sentido durante la primera parte del año. También seleccionamos algunos disparadores como el secundario, la virtualidad, las expectativas que tenían de esta segunda parte del año y sus gustos. Al momento de comenzar el taller tenía nervios e intriga acerca de cómo me iba a desenvolver en el rol de tallerista. Comencé presentándome y, sin darme cuenta, los nervios que tenía desaparecieron. *"Desde el inicio me sentí muy cómoda"* y noté que *"el barbijo complicaba mucho el habla, obstruyendo el sonido de la voz"* (Registro 27 de julio).

En esa misma semana, en el taller con primer año "C", se reiteró la preocupación por poder pasar de año. Esto llamó mi atención ya que *"sentía que había un gran miedo y temor por repetir"* y, a pesar que para mí no era tan fácil llegar a esta situación, *"para estos chicos parecía ser un temor y una realidad probable"* (Registro 28 de julio).

Al lunes siguiente, se puso en marcha el taller número uno con la burbuja dos de primer año "B". Apenas nos vieron, los estudiantes nos recordaron por la clase virtual de geografía que

habíamos presenciado en el mes de junio en calidad de observadores participantes. Uno de los alumnos dijo: *"son las amigas de la profe de geo"* (Registro 02 de agosto). Al recordar la dinámica que había tenido esa clase virtual, los estudiantes *"recalcaron que las clases virtuales suelen ser aburridas porque las profesoras hablan mucho, pero que la profesora de geografía era más divertida porque les hacía actividades para mover imágenes en Drive"* (Registro 02 de agosto). En esa oportunidad, la profesora también les había compartido un Power Point vía Drive con una tabla a completar, invitando a que todo el curso fuera desarrollando la actividad de manera conjunta mientras hacían la videollamada (Registro 30 de junio).

En el "termómetro emocional" la virtualidad siguió haciéndose presente: algunos alumnos afirmaban *"que es cansadora"* y *"que les cuesta mucho"*. Nuevamente resurguían los deseos de pasar de año y de *"recuperar las notas de la primera parte del año"* (Registro 02 de agosto). Los veía muy agobiados y lo académico se presentaba como una preocupación de modo recurrente.

En cuanto a la burbuja dos de primero "C", obtuvo un "termómetro emocional" que rondó en los siete puntos promedio, justificando aspectos positivos y negativos por las cuales daban este puntaje. Varios jóvenes hicieron referencia a:

> *La pandemia y a la virtualidad como algo negativo: "la virtualidad no me gustó mucho", "el protocolo no me gusta", "hay mucha tarea", "las tareas no son equilibradas" y "la virtualidad y la presencialidad se mezclan y es difícil acostumbrarse". Sentía que las tareas era un tema complicado para ellos y percibí que los agobiaba. Adaptarse a la modalidad híbrida de una semana presencial y una semana virtual era algo que les complicaba y les costaba.* (Registro 04 de agosto)

Iniciamos el segundo taller con primero "B" retomando la actividad del "termómetro emocional". Uno de los alumnos *"compartió que estaba contento porque había terminado la clase de legua"* y varios nos agradecieron *"por salvarlos de la profesora de lengua porque no entendían nada"* (Registro 09 de agosto). Otro compañero mencionó que:

> *La profesora era así e hizo una seña: estiró su brazo izquierdo, levanto el brazo derecho y lo hizo caer a su brazo izquierdo con cierta fuerza como si fuese una guillotina. Les pregunté qué significaba eso y otro alumno dijo: "que es hartante". Yo interpreté que se referían a que era dura o muy estricta.* (Registro 09 de agosto)

Por otra parte, durante los recreos notaba que algunos jóvenes tenían unos autos con los que jugaban por el piso del pasillo mientras se reían. Uno de los jóvenes se acercó a mí y me mostró orgulloso una moto con un pequeño motor hecha con palitos de helados, tapas de

gaseosas, dos pilas y dos cables. Quedé asombrada por el invento y ellos me contaron que era para una tarea de física (Registro 11 de agosto).

En los meses de agosto y septiembre, cuando realizábamos la actividad del "termómetro emocional" intentando conocer el estado anímico del curso, se observaba un fuerte malestar por las pruebas y evaluaciones:

> *Uno de los chicos iba a dar su número y X lo interrumpió diciéndole: "mejor da un cinco por la prueba de biología". Les pregunté cuando había sido […] y otro de los compañeros dijo que "a todos les fue mal". Recordé que mis compañeros de prácticas habían comentado que primero "A" había estado muy movilizado en el taller debido a una prueba sorpresa de biología. Hice un chiste de que a primero los estaban haciendo "renegar" y un alumno me dijo: "a todo el mundo tortura la profe"*. (Registro 11 de agosto)

Este momento fue muy emblemático para mí debido a que los estudiantes pudieron mencionar lo que les estaba agobiando y preocupando. Ellos mismos trajeron luz acerca de esta situación y me pareció un momento importante. El resto del taller fue imposible de realizar: los jóvenes no podían mantener la atención ni escuchar a los demás. El ruido era tal que *"hacía un gran esfuerzo para escuchar a todos los alumnos"* y *"en varias oportunidades me pregunté a mí misma "¿qué les estaba pasando?""* (Registro 11 de agosto).

A los pocos días, unos alumnos se acercaron a mí durante el primer recreo. Ellos me contaron que la profesora de física les había mandado tres videos tutoriales para construir sus propios autos como tarea. Uno de los jóvenes me dijo: *"emociona hacer un experimento, pero te da flojera buscar los materiales y hacerlo"* (Registro 18 de agosto). Me pareció verlos emocionados con la tarea y, a pesar que les daba *"flojera"* construir el dispositivo, también afirmó que había creado tres prototipos de autitos distintos en busca de mejorarlo más y más. Las tareas que apuntaban a convertirlos en agentes activos y promotores de su propio aprendizaje parecían llamarles más la atención y lo recibían de un modo más positivo y alegre. Además, me contaron que se habían pasado videos entre ellos con mejoras del modelo como agregarles banditas elásticas a las ruedas del auto. Al parecer, *"esta actividad había despertado su curiosidad intelectual, haciendo mucho más de lo que la tarea de física implicaba"* (Registro 18 de agosto).

Llegado a este punto, comencé a percatarme con claridad que *"tenía muchos interrogantes y sentía el malestar que había en el "ambiente""* (Registro 24 de agosto). Además, de modo recurrente, aparecía en estos jóvenes diversas quejas acerca de la sobrecarga de actividades, tareas y evaluaciones académicas; lo cual parecía provocarles múltiples preocupaciones.

A medida que iba pasando el tiempo, empezó a llamar mi atención el modo en que los alumnos se comportaban durante las clases, lo cual mantenía una amplia diferencia de cómo se vinculaban en los espacios de taller. Pude notar que cuando los profesores exponían los temas, los estudiantes:

> *Se veían quietos y callados. Esto me hizo pensar si el silencio se lo tomaba como símbolo de aprendizaje. ¿Qué era aprender? ¿Cuáles eran los indicadores que mostraban dichos aprendizajes? ¿El ruido es antagónico al aprendizaje? En los talleres solía haber mucho ruido, ¿qué pasaba durante estos espacios?* (Registro 30 de agosto)

Por otra parte, en algunas ocasiones los talleres no pudieron realizarse a causa del gran desorden que parecía estar relacionado con algún tipo de malestar del cual desconocía su procedencia. En esos casos, *"decidimos dejar de lado lo planificado porque nos pareció verlos mal. Pensé que no podíamos seguir así, ignorar lo que ellos mismos nos estaban devolviendo acerca de cómo estaban"* (Registro 06 de septiembre).

De a poco, los alumnos fueron trayendo a los espacios de taller y durante los recreos diversas apreciaciones sobre las materias y los profesores que les agradaban. De este modo, empecé a interrogarme *"sobre el rol que cumplían los profesores en la trasmisión del saber y en la posibilidad de que los alumnos pudiesen adquirir dichos conocimientos"* (Registro 15 de septiembre). En el desarrollo de los talleres organizados para la semana del estudiante, primer año "B" nombró como mejor maestro al profesor de ciudadanía y participación porque *"da recreítos y no da tareas difíciles"* (Registro 20 de septiembre). En primer año "A" se mencionó a los profesores de lengua y de ciudadanía porque los ayudaban y los dejaban comer y dormir (Registro 21 de septiembre); mientras que primero "C", también seleccionó a la profesora de geografía porque *"era piola y los dejaba debatir"* (Registro 22 de septiembre). En este sentido:

> *Podía notar que rápidamente elegían a las materias y a los profesores preferidos, pero que casi siempre lo hacían apoyándose en la relación que mantenían con los profesores y no tanto por los contenidos de la materia. Aun así, sospechaba que la dificultad de la materia influía en que una cátedra fuera elegida o no como la favorita, llegando a priorizar aquellas que entendían más. Los docentes con las materias más "complicadas" casi siempre eran tildados de forma negativa. Por otra parte, valoraban a los profesores que parecían ser más laxos y flexibles.* (Registro 22 de septiembre)

En la siguiente semana, me llamó la atención una conversación breve que mantuve con un joven de primero "C", quien me comentó: *"a mí no me cuesta, lo que pasa es que soy vago"* (Registro 27 de septiembre). En esta misma línea, otro alumno de primer año "A" mencionó en el espacio de taller que *"la prueba de física "había sido fácil para los que estudiaron""* (Registro 28 de septiembre). Estos disparadores me hicieron repensar acerca de la motivación

para estudiar y, uno de los interrogantes que se me hicieron presentes de forma más nítida, se ligó con el rol de los profesores nuevamente. En este sentido, *"reflexioné y me cuestioné acerca de la importancia que cobraba el rol de profesor en la motivación de los alumnos […] También me pregunté: ¿qué les interesa aprender a los alumnos?"* (Registro 28 de septiembre).

En los días posteriores, durante uno de los recreos, dos alumnos de primer año "C" me comentaron que religión les resultaba aburrido y lo compararon con *"la hora de la siesta"* (Registro 04 de octubre). Allí contrastaron con matemática; la cual había sido clasificada como aburrida; pero, al mismo tiempo, les gustaba la materia y les resultaba fácil. Esto *"me pareció raro porque lo primero que me dijo era que estaba aburrido y ahora todo lo contrario… ¿o le puede gustar y al mismo tiempo ser aburrido?"* (Registro 04 de octubre).

Para el octavo taller, trajimos una actividad de escritura, donde los jóvenes debían expresar su opinión en relación a los contenidos enseñados en las diferentes materias que cursaban, el vínculo con sus profesores y entre ellos. Luego de la realización de este taller con primer año "A", estuvimos releyendo las producciones escritas que habían realizado dichos alumnos. En relación a ello, se me movilizaron muchos cuestionamientos en la misma línea del proceso que iba llevando. En estas elaboraciones realizadas por los jóvenes:

> *Me sorprendió la cantidad de errores ortográficos que tenían la mayoría de los alumnos. Me quedé intrigada. Ellos estaban tensionados porque les fuera mal y los angustiaba porque se sentían exigidos, pero, al mismo tiempo, veíamos que había errores ortográficos sistemáticos que no eran corregidos. ¿Los profesores eran exigentes o era la percepción de los alumnos? ¿Se sentían exigidos justamente porque les costaba? ¿Tenían miedo a fracasar porque ya habían fracasado antes o porque se imaginaban cómo era el fracaso escolar? ¿Qué era para ellos fracasar? ¿Qué les marquen un error, reprobar una prueba o quedarse de año?* (Registro 06 de octubre)

Por otro lado, en medio de la dinámica de taller, uno de los jóvenes de primero "C" me comentó algo que me hizo volver a enfocarme en el vínculo docente-alumno. Él mencionó: *"los profes más queridos son los que nos escuchan, comprenden… son los más amables y con los que es más fácil"* (Registro 06 de octubre).

En la semana del 12 y el 18 de octubre, pude notar nuevamente en los estudiantes un alto nivel de cansancio y agotamiento. Al momento en que les cuestioné al respecto, uno de los alumnos de primero "A", verbalizó: *"estamos en época de prueba y tenemos mucha tarea"*. Otro compañero añadió: *"tenemos prueba, prueba, prueba, prueba, prueba, sábado y domingo"* (Registro 12 de octubre). Por su parte, los alumnos de primer año "B" justificaron su situación con un chiste: *"creen que somos Megamente… no podemos tener cinco pruebas en*

una semana" (Registro 18 de octubre). Esto también se evidenció en los últimos talleres, en los que decidimos retomar la dinámica del "termómetro emocional" para poder simbolizar con un número cómo se sentían los estudiantes y hacer un "chequeo" general del curso. Particularmente, me resultó muy significativo que un joven diera un cinco en el "termómetro" y que este fuera interrumpido por un compañero, quien acotó: *"¿por qué un cinco si te sacas puro diez?"* (Registro 12 de octubre). Esta frase nucleaba una de las reflexiones que había ido gestando a lo largo del proceso de la experiencia vivida: ¿acaso el éxito académico era la vara que marcaba la felicidad?

Algo que comenzó a sorprenderme durante estos últimos meses de práctica fue el vínculo de confianza que se había construido con los estudiantes. Ellos solían acercarse a mis compañeros y a mí para pedirnos ayuda con alguna actividad curricular o, incluso, para contarnos cómo les iba en las materias. En este sentido, un hecho específico me permitió entender un poco más acerca de cómo nos percibían estos jóvenes se dio mientras ellos realizaban una actividad de física en el patio del colegio, donde debían contar las baldosas para calcular cual era la superficie:

> *Mientras los chicos contaban las baldosas, mi compañera y yo tratamos de no molestarlos para que no se distraigan en la cuenta. Nos paramos a un costado tratando de no interrumpir porque estaban con la profesora de física y porque no era horario de taller. X nos dijo: "ustedes no nos ayudan y las necesitamos" […]. Mientras tanto, la profesora miraba el celular cerca del mástil. De este modo, comenzamos a contar las baldosas del patio junto a los chicos. Uno de los alumnos que iba más atrás se puso contento al verme contar baldosas: "¿vos también estas contando baldosas? Así nos ayudas".* (Registro 20 de octubre)

Otro evento significativo para entender el vínculo con el curso se dio mientras compartíamos el sentido que los talleres tenían para cada uno. En esta actividad, *"me conmueve leer que varios colocan: "nos hacen sentir bien después de las pruebas" y varios dicen "es verdad" mientras leemos"* (Registro 26 de octubre). En contraposición, otra situación me llamó la atención:

> *Apenas ingresamos al curso, vimos a algunos de los chicos parados y charlando […]. Cuando los empezamos a saludar, varios dijeron que estaban mal […]. Comenzaron a decir: "la profe de física nos engañó", "estudiamos un montón y no nos tomó la prueba", "estuve toda la noche estudiando al pedo". Otro se lamentó porque "encima el viernes tenemos dos pruebas"*. (Registro 27 de octubre)

Es así como se acentuaron aún más mis intrigas acerca de la importancia que la confianza en el docente tenía para la constitución de ambientes áulicos que brindaran bienestar

a los estudiantes. En este sentido, ¿esto ayudaba a mejorar la motivación en los jóvenes? (Registro 27 de octubre).

Las últimas dos semanas que transité por la institución estuvieron colmadas de recuperatorios y entre los alumnos *"se percibía un clima de nerviosismo"* (Registro 3 de noviembre). A muchos se los veía relajados y otros se observaban *"tristes y pensativos"* (Registro 8 de noviembre). En torno a esta situación, se comenzó a hablar mucho de los coloquios, generando en mí la pregunta sobre *"qué sentido cobraba esta instancia para estos alumnos"* (Registro 10 de noviembre).

De este modo, la experiencia vivida a lo largo de la PPS y su consecuente proceso de recuperación del proceso vivido, me permitió identificar este foco de interés expresado en el eje de sistematización. Es así como distintos eventos y diálogos que surgían recurrentemente en la institución me llevaron a momentos de reflexión y a la construcción de múltiples interrogantes.

8.2. ANÁLISIS DE LA EXPERIENCIA

En el siguiente apartado se pretende brindar un análisis a través del cual se retoman los aspectos más significativos de la experiencia vivida en las prácticas profesionales. Este proceso propone reflexionar teóricamente buscando "hacer comunicable los saberes adquiridos en la experiencia convirtiéndolos en conocimientos producto de una reflexión crítica sobre la realidad" (Barnechea García y Morgan Tirado, 2010, p. 101). De este modo, el trabajo de sistematización de experiencia se realizó de acuerdo a la perspectiva teórica propuesta y teniendo como fin principal el alcance de los objetivos previamente planteados.

8.2.1. ESCUELA EN ÉPOCA DE PANDEMIA: IMPACTOS DE LA MODALIDAD HÍBRIDA Y LAS TECNOLOGÍAS EN EL ALUMNADO

Al retomar el primer objetivo planteado en este trabajo de sistematización, la escuela como elemento social dinámico vuelve a cobrar preponderancia. En este sentido, rescato las palabras del autor Escalera Castillo (2014) quien describe a los establecimientos escolares como una institución social que no puede ser pensada de modo ajeno al contexto socio-histórico en el cual se inserta. Por tal razón, para intentar identificar los deseos y expectativas de los estudiantes de primer año será ineludible observar cómo la situación ambiental y contextual más amplia promovió cambios en los modos de hacer escuela en la actualidad.

En esta ocasión, la modalidad híbrida y el sistema de burbujas fue la solución construida por las instituciones educativas argentinas para poder mantener la labor de los colegios en medio de una pandemia, donde la presencialidad y la virtualidad se alternaban y se veían amenazadas por picos de contagios intermitentes. Esta exacerbación de la vertiginosidad y transformaciones propias de los establecimientos educativos era percibida con claridad por el alumnado, como se logra evidenciar en el siguiente ejemplo, donde un estudiante reflexionaba en el espacio áulico de taller y cuestionaba a sus pares: *"¿no sienten que cuando volvimos este año todo había cambiado?"* (Registro 20 de agosto). De esta manera, se testimonió más que nunca a la escuela como un producto social complejo, donde se hizo menester analizar su función y las múltiples dimensiones que se vinculaban en su seno para intentar aproximarnos a una comprensión y reflexión incipiente sobre los impactos que podría haber generado en los actores institucionales que la conformaban (Fernández, 1994; Santos Guerra, 2020).

Inicialmente, y tomando los aportes de Pérez Gómez (2009) y Pérez (2011), es conveniente resaltar que la escuela habilitaba a las nuevas generaciones a adoptar aprendizajes imprescindibles para la supervivencia de los sujetos y de las comunidades. Especialmente ahora, en un contexto disruptivo y plagado de incertidumbres, la función de esta institución parecía ser percibida como extremamente necesaria por los propios alumnos quienes, jugando a colocarse en el rol de profesores, afirmaban a sus demás compañeros: *"les voy a enseñar algo para el día de mañana, ¿o quieren vivir en la calle?"* (Registro 6 de septiembre). Es así como empecé a hipotetizar sobre la existencia en las cosmovisiones de los estudiantes de primer año

de una aparente preponderancia del discurso escolar, el cual parecía estar en poder de los docentes (Flores Acosta y Martínez, 2020). De esta manera, el mismo se manifestaba como un saber único y universal que posibilitaba la subsistencia e, incluso, permitía el alcance de mejores condiciones de vida. En otras palabras, para el autor Reyes Juárez (2009), este testimonio estará relacionado con la significación que este alumno le otorga al Instituto Pio X; el cual lo considera como un espacio de formación que les brindará la posibilidad de movilidad social y de "ser alguien en la vida" (p. 154). En consecuencia, estas creencias supusieron una fuerte influencia en los deseos que los jóvenes tenían acerca de la posibilidad de *"aprender mucho"* y *"seguir aprendiendo y mejorando"* (Registro 26 de julio); ambiciones que se mantuvieron incluso durante la modalidad híbrida.

En contraste, y como elemento intrincado que es, la escuela trataba de dar respuestas a demandas e influencias paradójicas y contradictorias al mismo tiempo (Santos Guerra, 2020). Debido a esto, me gustaría destacar el siguiente fragmento recuperado de un formulario de Google, donde un alumno describe su experiencia durante la primera mitad del año 2021 de la siguiente manera: *"esto de las clases virtuales y campus con tareas en archivos fue algo confuso e incómodo a principio de año […]"* (Registro 26 de julio). En este sentido, y retomando los aportes de Falconi, Martínez y Danieli (2018), se observa a la doble dimensión de las instituciones escolares entrar en disputa y crear paradojas continuas para el cuerpo estudiantil, especialmente ante el evento pandémico. Por un lado, la dimensión universal ofreció a este establecimiento una manera particular de hacer frente a la discontinuidad de las clases presenciales a través del uso de las TIC aplicadas a la educación. Por otro lado, la dimensión contextual propuso una modalidad híbrida de enseñanza atravesada por la desigualdad en el acceso a los dispositivos tecnológicos y marcada por la falta de conocimiento en el uso y manejo de recursos didácticos digitales por parte de los alumnos y docentes (González Fernández, 2021; Lugo y Loiácono, 2020; UNICEF, 2020). De este modo, se evidencia como ambas dimensiones ofrecieron "posibilidades en conflicto" a este instituto, permitiendo una solución para dar continuidad a las trayectorias escolares del alumnado mediadas por las tecnologías; pero, a su vez, generando una modalidad de enseñanza para la cual sus protagonistas no estaban preparados, aumentando aún más las tensiones existentes en las instituciones escolares (Dussel y Trujillo Reyes, 2018).

Por otra parte, me gustaría hacer hincapié en las palabras que siguen al fragmento anteriormente citado; donde el estudiante asegura: *"[…] y, aunque me acostumbré (con el tiempo y no del todo), extraño estar en una clase normal"* (Registro 26 de julio). En este

sentido, el alumnado tendrá como regla primordial el adaptarse por encima de todo a los retos que forman parte del pasaje a la escuela secundaria, entendiendo que la adecuación tendrá que ver con una responsabilidad individual sobre la cual el establecimiento escolar no tiene nada por hacer (Rossano, 2006).

Por otro lado, el intento por mantener el aislamiento social y las clases híbridas con sistemas de burbujas significó un gran desafío para los actores institucionales; ya que esta modalidad habilita la existencia de momentos de contacto cara a cara y espacios de conexión en línea (Rosales-Gracia et al., 2008). Debido a las circunstancias altamente contagiosas del virus, el distanciamiento y los modos y momentos para aplicarlos tomaron predominancia; convirtiéndose en focos claros de contradicción que eran expuestos con vehemencia en los discursos e intervenciones de varios alumnos, mayormente durante los espacios de recreo: *"uno de los jóvenes se acercó y dijo: "¡el portero nos reta al vicio la final! No nos deja jugar al fútbol por el distanciamiento y después salimos y están todos juntos"* (Registro 20 de septiembre). En otra oportunidad, un alumno mencionó: *"no entiendo… ¿por qué no podemos jugar al fútbol, pero si al básquet donde todos tocan la misma pelota con la mano?* (Registro 22 de septiembre). Esto sucedió desde el inicio de las clases, llegando a marcar distinciones entre diferentes grupos del mismo cuerpo estudiantil, provocando aún más conflictos: *"profe, no se vale, ellos juegan al fútbol y nosotros no"* (Registro 10 de mayo). En consecuencia, estas incoherencias comenzaron a originar resistencias y tensiones en los adolescentes escolares (Dussel y Trujillo Reyes, 2018) quienes observaban al colegio como un espacio de control excesivo (Reyes Juárez, 2009). Es así como empecé a identificar preguntas y comentarios significativos que los jóvenes mantenían a lo largo de las jornadas virtuales y presenciales durante la modalidad híbrida como: *"profe, ¿es obligatorio presenciar la clase?"* (Registro 5 de julio) o *"hagamos algo productivo"* (Registro 6 de septiembre); y llegué a interrogarme si esto se trataba de un desafío al sentido y necesidad real que tenía la escuela y el discurso que aquella promulgaba.

En este sentido, me gustaría recalcar la clara contradicción que se evidencia cuando menciono que estos adolescentes valoraban y consideraban necesarios los aprendizajes de la escuela y que, al mismo tiempo, cuestionaban la importancia de los contenidos que el establecimiento educativo había seleccionado como aquellos "imprescindibles para la supervivencia de la especie" (Pérez, 2011, p. 22); llegando a objetar las decisiones y normas de la institución, considerándolas paradójicas e incoherentes. Es aquí que comencé a preguntarme acerca de porqué este fenómeno se producía; incrementando aún más mi incertidumbre al ver

cómo estos adolescentes escolares estaban altamente preocupados por *"poder pasar de año"* (Registro 28 de julio, Registro 02 de agosto). En consecuencia, la mayoría de primer año mantenía expectativas de alto rendimiento académico, expresando que esperaban que les fuese mejor con las notas y *"levantar materias bajas"* (Registro 28 de julio; Registro 4 de agosto). De esta manera, me interrogué en innumerables oportunidades acerca de cómo era posible que estos adolescentes tuvieran tanta estima por el discurso escolar al punto de desarrollar expectativas y deseos de alto desempeño académico; mientras que, por otra parte, también desafiarán de modo continuo el sentido de lo instruido. A fin de cuentas, ¿por qué estaban tan preocupados por alcanzar un elevado rendimiento cuando se trataban de contenidos y aprendizajes que ellos mismos cuestionaban?

En primer lugar, encontré una incipiente conjetura de lo que sucedía al considerar los aportes de Fernández (1994) y Santos Guerra (2020), entendiendo también a la educación como la clave para la individuación de los sujetos que los habilita a tener un pensamiento crítico y transformador sobre la cultura. En esta misma línea, esto se vislumbra en un breve intercambio que unos alumnos generaron durante un taller virtual, movilizados por chistes homofóbicos que algunos compañeros hacían a diario:

> *Alumno 1: es que hay una contradicción en el cole… bueno, no sé… es que, por ejemplo, en una materia nos hablan de los tipos de familia y el profe nos dijo que existía también la familia igualitaria y que no se podía decir por el colegio, pero que nos lo decía para que sepamos como es en realidad… está bien, el profe no puede romper la ley…*
>
> *Alumno 2: está bien que se respete lo que el colegio piensa, pero deberían hablarlo igual.*
>
> *Alumno 3: lo que pasa es que la sociedad es muy discriminatoria.* (Registro 8 de septiembre)

En este último fragmento, se denota que los estudiantes logran reflexionar críticamente sobre una cuestión social que hace su aparición en el escenario escolar y que se problematiza entre el grupo de pares. En este caso, es posible comprender el desafío y la confrontación como un elemento enriquecedor producto inherente del proceso de enseñanza y aprendizaje, donde la educación logró brindarles a estos estudiantes derechos, libertades y un potencial creativo-transformador (Chacón y Peña, 2012; Lugo y Loiácono, 2020) que los habilitó a debatir sobre esta temática a pesar que estaba inscripta en el mismo discurso institucional del colegio del cual eran parte. Asimismo, el intercambio entre pares resulta altamente valioso dado que permite que los educandos evalúen las debilidades y fortalezas de sus argumentos, promoviendo la motivación y el interés por temáticas de la vida social, manteniendo una mirada crítica, reflexiva

y constructora de nuevos saberes (González y Díaz Matajira, 2005). Además, me pregunté en qué proporción este enfrentamiento hacia el discurso escolar residía también en una crítica por considerarlo como obsoleto o carente de sentido con respecto a los cambios sociales actuales.

En segundo lugar, reflexioné sobre la posibilidad de que estos adolescentes estuviesen desafiando la importancia de los contenidos curriculares porque los consideraban poco útiles y pertinentes para sus vidas (Anguita Acero, 2020; Fernández, 2021). De esta forma, se terminaba originando cierto desinterés por las propuestas académicas, el cual parecía haberse precipitado –o agudizado– por la virtualidad. En este caso, algunos alumnos relataron que *"cuando estábamos en las videollamadas […] entraba a clase de X, silenciaba al profe y me ponía a dormir"* (Registro 4 de octubre). Por otra parte, durante los talleres virtuales, manifestaban su desatención preguntando de modo reiterado *"¿cuál era la consigna?"* (Registro 24 de agosto) y pidiendo disculpas: *"perdón, ¿cómo era? No presté atención"* (Registro 25 de agosto). A partir de estos ejemplos, me pregunté si el desinterés aparente se relacionaba con una multicausalidad, en la cual la falta de presencia física de los profesores, de los demás compañeros y de los espacios escolares cotidianos eran unas de las razones principales. Además, la intermediación del uso de las TIC abría paso a una nueva herramienta que habilitaba al alumnado a estar en una conexión-desconectada, silenciando a los profesores y demás compañeros, logrando alejarse de los climas "áulicos" virtuales sin sufrir las consecuencias.

A pesar de este panorama de aparente desapego, los alumnos empezaron a enunciar sus expectativas de poder *"ir a clase todos los días"* y de *"estar más tiempo en el colegio"* (Registro 26 de julio). Las mismas se vieron frustradas cuando los números de contagiados del virus Covid-19 crecieron exponencialmente, obligando a las escuelas a retornar a la virtualidad plena durante los meses de mayo y junio del año 2021. Ante este cambio, los jóvenes mantuvieron una perspectiva determinada sobre las clases virtuales; las cuales eran consideradas *"un quilombo"* y que estaban *"re malas"* (Registro 01 de septiembre). En este sentido, Dussel (2020) brinda una observación sobre los entornos socio-técnicos que me permiten entender, de modo aproximado, cómo el regreso a la virtualidad plena impacto en los actores institucionales del colegio Pio X. Es por esto que, debido a la modificación en los medios a través de los cuales se daban clases, se generó un efecto en las interacciones entre docentes y alumnos, transformando las experiencias que mediaban el proceso de enseñanza y aprendizaje y su desenlace final. Este fenómeno llevó a diversos cambios vinculares que posiblemente repercutieron en la motivación del alumnado hacia las actividades curriculares

propuestas; llegando a afectar de modo variable en la adquisición de aprendizajes. De todos modos, esta incipiente hipótesis será retomada y profundizada más adelante.

Es por esto que, inevitablemente, al intentar identificar las expectativas de los estudiantes de primer año ante la modalidad híbrida y sistema de burbujas, y al aventurarme a la aproximación de un análisis sobre cómo esto los atravesó; llegué a construir una reflexión inicial en relación al objetivo dos de este TIF: reconocer la vinculación entre propuestas de enseñanza, rendimiento y motivación. En este sentido, pude percatarme de la existencia de un preconcepto propio en el que las maneras en que se conformaban y comunicaban las propuestas de enseñanzas tenían influencia en el modo en que los alumnos se motivaban o predisponían para las mismas y, finalmente, impactaban en el rendimiento académico obtenido. Ahora bien, jamás se me habría ocurrido tener la oportunidad de reflexionar sobre esto en un contexto tan adverso como el que se dio desde la pandemia. Es así que, más que nunca, tuve que considerar profundamente las relaciones dialécticas que se mantenían entre propuestas de enseñanza, rendimiento y motivación; donde visualicé a las expectativas de los alumnos de primer año ante esta modalidad como primordialmente importantes.

Transformaciones, miedo e incertidumbres: su impacto en la motivación

Cuando se menciona al proceso de enseñanza y aprendizaje, se expresa que ambos mantienen una dependencia ontológica, donde la primera no garantiza la existencia de la segunda, sino que, solamente, sienta las condiciones para que el aprendizaje se pueda generar (Fenstermacher y Soltis, 1999). Asimismo, Meirieu (2016) le otorgará centralidad a las circunstancias en las que se realiza el proceso de enseñanza, ya que el mismo debe apuntar a promover en los alumnos el deseo de saber; llegando a convertirse en un deseo de aprender. Pero cuando se hace referencia a las condiciones, ¿a qué nos referimos?

En este caso, es posible identificar dos tipos de variables que influyeron en las circunstancias sobre las cuales se asentó el proceso de enseñanza de los jóvenes de primer año del Instituto Pio X. En primer lugar, se logró distinguir eventos esperables para la etapa vital

por la cual estaban transitando estos estudiantes –los cuales se pueden considerar transiciones diacrónicas– como los cambios puberales, el inicio de la adolescencia y el ingreso a la secundaria; mientras que, en segundo lugar, se hicieron presentes un conjunto de transiciones sincrónicas, caracterizadas por ser hechos completamente imprevisibles del mundo social y que se relacionaron con la pandemia: la adaptación a nuevas formas de hacer escuela por medio de la virtualidad, la utilización de las tecnologías y la imposibilidad repentina de estar en contacto con los espacios y con los actores institucionales escolares (González y González, 2015).

Como es evidente, la etapa vital por la cual transitaban estos jóvenes implicó desafíos esperables, pero no por eso menos difíciles de afrontar. En este sentido, estos alumnos se encontraban en el pasaje de la niñez a la adolescencia y, definiéndolo con sus propias palabras, eso *"se llama madurar"* (Registro 20 de agosto). Al ser este un período vital que carece de un inicio claro, que es tan plural y heterogéneo y que incluye múltiples transformaciones biológicas, psíquicas y culturales (Vega et al., 2007; Viñas, 2009); se vuelve impensable incluir a todos estos jóvenes en los mismos procesos adolescentes. Aun así, es posible asegurar que este grupo pasaba por cambios de diferentes indoles y que debían ser tenidos en cuenta a la hora de comprender, en cierto grado, lo que sucedía en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Debido a esto, me resulta esencial rescatar la voz de un alumno que escribía: *"la mayoría de cosas son nuevas para mí"* (Registro 26 de julio) y que, a mi parecer, lograba representar los procesos internos por los cuales la mayoría de estos estudiantes debieron estar transitando. Según Palazzini (2006), la multiplicidad de cambios que los adolescentes deben enfrentar genera una perturbación que los moviliza y los obliga a resituarse en las nuevas condiciones que se les presentan. De este modo, se suelen producir impactos a nivel emocional que terminan por provocar angustia y duelos en estos sujetos que se consideran "típicos" y esperables; debido a que conducen a la realización de distintos trabajos simbólicos necesarios para el desarrollo psíquico y la salud mental (Rodulfo, 2005).

Otro desafío previsible en este grupo de sujetos tiene que ver con el ingreso a un nuevo nivel en el sistema educativo. En relación a esto, pude percatarme de que varios estudiantes de primer año hicieron referencia a estar *"muy confundido ya que fueron muchos aprendizajes nuevos"* (Registro 26 de julio) y *"nervioso porque es una etapa nueva"* (Registro 20 de agosto). Es así como se puede notar otra transformación que enfrentó a estos individuos a nuevos retos, causando movimientos que invitaron a estos adolescentes a pasar a otra etapa. Como tal, estos procesos de cambio suelen requerir otros roles y competencias, generando climas cargados de intrigas e incertidumbres acerca de lo que vendrá en este nuevo ciclo escolar (González y

González, 2015). En particular, el testimonio de un alumno de primero "B" me permitió sospechar sobre la existencia de ciertas expectativas previas acerca de lo que implicaba la incorporación al nivel medio: *"en la secundaria nada es como lo pensé"* (Registro 20 de agosto). De todas maneras, no fue un tópico en el que tuve oportunidad de profundizar debido que, cuando comencé el contacto con este cuerpo estudiantil en el mes de junio del 2021, ellos habían ingresado a la lógica del secundario hacía ya cuatro meses. En consecuencia, como vislumbra el ejemplo, la mayoría de las expectativas habían desaparecido, dando lugar a una imagen más ajustada a la realidad de lo que significaba estar en la escuela secundaria. Aun así, era otro componente que se debía tener en cuenta ya que estas expectativas solían dar paso a temores y preocupaciones que podrían haber afectado a la predisposición de estos estudiantes hacia las actividades académicas (Ruiz Guevara et al., 2010).

Además, este pasaje implicó la puesta en juego de nuevos modelos pedagógicos, de manera tal que los adolescentes se tuvieron que enfrentar a más materias de las que tenían en el nivel primario y a otros métodos evaluativos más complejos y frecuentes (Forgiarini, 2018; Rossano, 2006). En consecuencia, pude detectar algunas voces estudiantiles que remarcaban estos cambios, los cuales les resultaban *"muy raro y difícil agarrar el ritmo"* y que habían sido *"muchas materias de golpe"* (Registro 26 de julio). De esta manera, se observa un proceso de adaptación que se convirtió en todo un desafío para el alumnado al involucrar una modificación en las rutinas escolares cotidianas. Debido a esto, es probable que estos sujetos quedaran expuestos a repercusiones en un nivel educativo y/o emocional al sentirse incapaces de dar respuestas a estas demandas escolares; razón por la cual será primordial que la escuela secundaria sepa dosificar el cambio a favor de ayudar a la transición (González y González, 2015; Rossano, 2006; Ruiz Guevara et al., 2010). Ante esto, cabe preguntarse: ¿hubo un acompañamiento desde la escuela secundaria que contemplara y comprendiera estas transiciones adolescentes y educativas?

De este modo, el gran número de transformaciones rápidas ante la cual los alumnos debieron adecuarse generó que muchos de ellos expresaran estar *"asustado de lo que pasa en la secundaria"* (Registro 26 de julio). En consonancia con esta aseveración, Forgiarini (2018) y Ruiz Guevara et al. (2010), asegurarán que este será un momento de crisis que puede ser percibido de modo abrumador y paralizante. Aun así, algunos estudiantes mencionaron: *"al principio sentí que no podía […], pero después supe acomodar y organizar mucho mejor"* y *"fue difícil, pero lo intento"* (Registro 26 de julio). En este sentido, como mencioné con anterioridad, estos jóvenes intentarán adaptarse a toda costa, ya que perciben que la correcta

adhesión al nivel secundario es una responsabilidad individual que recae en ellos y; de no lograrse, será indicio de no haber madurado (Rossano, 2006).

Sin embargo, para que realmente se pueda lograr una exitosa y provechosa integración de los adolescentes al ciclo secundario, será elemental el apoyo de las instituciones escolares. Durante los espacios de taller, cada vez que se hacía referencia a la finalización de sexto grado, los alumnos expresaban molestos: *"el año pasado nos despidieron por una videollamada… esa fue la despedida"* (Registro 19 de octubre). En este sentido, presumí que este primer año no había podido darle un cierre a su escuela primaria y que, seguramente, no se pudo trabajar ni informar sobre lo que se encontrarían en el próximo ciclo educativo, aumentando la incertidumbre y el temor ante lo desconocido. En este caso, Peralta (2007) aconseja la fabricación de procesos articulatorios externos que propicien la elaboración de esta transición, la cual será catalogada por la autora como un proceso interno. De modo contrario, se aumenta el riesgo de que los jóvenes fracasen en el intento por adaptarse y que terminen por fuera del sistema educativo (Rossano, 2006). Es así como tengo la presunción de que la escuela primaria no logró acompañar a los estos alumnos ni a sus familias debido a que la pandemia provocó la búsqueda de soluciones de emergencia que apenas alcanzaron para no perder el contacto con el cuerpo estudiantil (García Aretio, 2021). Es así como el autor Gurvich (2020) asegura que los esfuerzos docentes se concentraron en la contención y conexión con los alumnos para responder a la demanda social ante la crisis causada por el aislamiento y el riesgo de enfermedad; sacrificando, de esta manera, la coordinación de acciones con la escuela secundaria que permitiera un pasaje más benevolente centrado en la construcción del proyecto de aprendizaje de cada estudiante (Rossano, 2006). En este caso particular, al no haberse producido este acompañamiento en la transición hacia el nivel secundario será otro elemento a tener en cuenta para observar que repercusiones tuvo en el desarrollo de la motivación hacia la tarea escolar.

Ahora bien, a los sentimientos "típicos" y esperables de angustia e incertidumbre iniciados por las transformaciones adolescentes y el ingreso a la escuela secundaria se le habían sumado desafíos inéditos vinculados a la pandemia y al aislamiento para los cuales nadie estaba preparado. En dichas circunstancias, algunos de estos jóvenes aseguraron que les hubiese gustado tener más clases presenciales ya que *"hubiese resultado más fácil entender muchos trabajos"* (Registro 26 de julio); afirmando que *"se aprende más en el colegio"* (Registro 02 de agosto). De este modo, la ausencia de los entornos socio-técnicos a los que estos alumnos estaban acostumbrados parecieron repercutir en la percepción que ellos mismos tenían sobre la posibilidad de aprender. En su lugar, el espacio áulico, el pizarrón y los bancos se sustituyeron

por medios tecnológicos, originando un cambio en las metodologías por las cuales se enseñaba (Toibero et al., 2020). Fue así como esta modificación espacial y material implicó un trastocamiento de los supuestos pedagógicos que le daban sentido e identidad a las condiciones en las cuales se desarrollaban los procesos de instrucción escolar y; debido a esto, ya no fue posible asegurar que un grupo de alumnos había adquirido los mismos aprendizajes aproximadamente en el mismo tiempo y de una manera gradual (Terigi, 2020).

En este punto es posible visualizar la contradicción y dicotomía expuesta en la perspectiva teórica: ¿cómo es posible que los avances tecnológicos, considerados altamente potenciadores de los procesos escolares, generaran en los estudiantes la percepción de que no estaban aprendiendo? Así se vuelve nuclear retomar lo mencionado anteriormente, donde las circunstancias socio-históricas y culturales vuelven a arrojar luz sobre lo que sucedía. Si bien se pueden enumerar las múltiples ventajas del uso de las TIC aplicadas a la educación, la realidad nos hizo notar que la dimensión cotidiana y los recursos humanos y materiales con los que contaban la comunidad cordobesa generaban una situación particular en la cual los dispositivos tecnológicos generaban *"una experiencia difícil"* (Registro 26 de julio). Fue así como todo este movimiento educativo no fue necesariamente acompañado por una renovación pedagógica, la cual era necesaria para aprovechar el potencial didáctico de los dispositivos tecnológicos y plataformas digitales (Terigi, 2016; Zhindón-Calle y Ávila-Mediavilla, 2021); dificultando que los alumnos desarrollen los procesos de enseñanza en contextos propicios para la adquisición de aprendizajes significativos y de calidad.

Por otra parte, los jóvenes también carecían de las habilidades personales y de los conocimientos tecnológicos que eran requeridos para aprovechar una modalidad híbrida educativa. En este contexto, estos estudiantes demostraron confusión ante el intento de dar respuesta a los proyectos y propuestas curriculares a través de nuevas metodologías; terminando por provocar una carga extra para el alumnado, quienes veían que *"la virtualidad y la presencialidad se mezclan y es difícil acostumbrarse"* (Registro 4 de agosto). En este sentido, considero menester considerar los aportes de Berridi Ramírez y Martínez Guerrero (2017), quienes señalan a la autorregulación y a la independencia como competencias indispensables para poder aprender a través de las TIC; por lo que cabe interrogarse en qué medida estos adolescentes tenían desarrolladas dichas capacidades. Recuperando los aportes de Marina (2014), durante la adolescencia se irán estableciendo patrones de funcionamientos más maduros que habilitarán mayor autonomía en la realización de tareas complejas y en la resolución de problemas, sumado a una mayor capacidad atencional. De todos modos, estas adquisiciones se

conquistarán en la adolescencia media o tardía, razón por la cual estos alumnos de primer año estarían iniciando en el desarrollo y entrenamiento de estas competencias. Además, si recuperamos los aportes de Rodulfo (2005), se hace evidente la imposibilidad de asegurar que todos los adolescentes de un mismo grupo se encuentran en los mismos trabajos psíquicos. Es así que, de modo complementario, se vuelve pertinente preguntarse por los entornos sociales que los alumnos de primer año tuvieron durante el último período de tiempo y evaluar si estos permiten y promueven el desarrollo de dichos trabajos psíquicos que se requieren para alcanzar un mayor nivel de autonomía e independencia. En este sentido, durante los últimos dos años estos educandos carecieron de contactos cercanos con sus compañeros de curso, creando una gran barrera para poner en práctica diferentes competencias sociales y emocionales necesarias para el aprovechamiento de la modalidad híbrida del aprendizaje como la responsabilidad y el autocontrol (Vargas et al., 2020). En consecuencia, no se podía garantizar que todos los sujetos habían desarrollado las habilidades y competencias personales que se requerían debido a que estos cambios no obedecen a una temporalidad cronológica, y menos aún con los contextos sociales de soledad y aislamiento que intervinieron durante la pandemia.

De este modo, llegué a conjeturar que la modalidad híbrida de clases provocó múltiples cambios que significaron una dificultad extra para que estos alumnos pudiesen alcanzar condiciones propicias para el proceso de instrucción y, en consecuencia, para acceder al estudio de los contenidos escolares. Asimismo, y recapitulando sobre estas transformaciones esperables en esta etapa vital, se lograron dimensionar una serie retos que provocaron en estos adolescentes escolares movimientos psíquicos y cambios de estatus que los invitaron a encarnar nuevos roles y a integrarse a nuevos ámbitos; promoviendo el desarrollo de competencias personales como la autonomía y la toma de responsabilidades (Rossano, 2006). En esta misma línea, se debe ser consciente de que estos procesos requieren de mucho esfuerzo y energía psíquica por parte del cuerpo estudiantil, impactando en la atención y en el estado emocional de estos sujetos que, a fin de cuentas, terminará por repercutir en las condiciones que se establecen para el proceso de enseñanza y aprendizaje.

De esta manera, ignorar estas transformaciones tan complejas que se dan en el entorno socio-histórico y cultural originarán el establecimiento de proyectos educativos poco interesantes para los alumnos al encontrarse alejados de las realidades que experimentan; lo cual los puede guiar a la desmotivación por entrar en contacto con contenidos considerados obsoletos, inútiles y poco relacionados con sus vidas. Por otra parte, el hacer caso omiso a los procesos internos de los educandos puede llevar a la construcción de proyectos académicos

muy complejos y ubicados por fuera de la “zona de desarrollo próximo” del alumnado (Peralta, 2007). Por consiguiente, la gran dificultad para dar respuesta a las propuestas educativas ante las cuales deberían poder adaptarse con rapidez –cuestión que recae en la responsabilidad individual de cada alumno–, puede derivar en bajos rendimientos académicos, dando pie a la frustración y a la sensación de incompetencia; aumentando aún más la desmotivación.

8.2.2. EL VÍNCULO PEDAGÓGICO Y SU IMPORTANCIA EN EL PROCESO EDUCATIVO

Prosiguiendo con el análisis, considero que hay una interconexión entre el primer y segundo objetivo, donde las aspiraciones de los estudiantes permiten detectar un punto crucial para comprender la motivación y el rendimiento académico. En este sentido, al identificar las expectativas de los alumnos de primer año respecto a la escolaridad en tiempos de pandemia, fue patente el deseo que estos jóvenes tenían por volver a la escuela ya que preferían “*poder ver a las seños y que podamos compartir”* (Registro 26 de julio). Por otra parte, como mencioné en el apartado anterior, estos adolescentes se mostraban ofuscados ante la imposibilidad de retornar a la modalidad de clases presenciales; llegando a expresar su malestar y tristeza al no poder volver al colegio. De esta manera, comencé a presumir que estas expectativas dejaban al descubierto lo trascendente que resultaba el vínculo interpersonal docente-alumno para el proceso educativo; llegando a afectar profundamente en los estados de ánimo de los educandos ante la imposibilidad de ver a sus maestros y compartir los espacios áulicos con ellos.

En este sentido, es conveniente volver a resaltar que estos jóvenes se encontraban ingresando al nivel secundario, lo cual conlleva cambios en la relación que se mantiene con los profesores. En este caso, al crecer el número de personas que forman parte del cuerpo docente, se comparte menos tiempo con cada uno de ellos; generando el establecimiento de intercambios más acotados y distantes (Rossano, 2006). Al respecto, a través de la siguiente afirmación se observa cómo estos adolescentes logran delimitar, de manera clara y contundente, la diferencia entre la “seño” de primaria y el profesor de secundaria: *“en la primaria no teníamos una*

plataforma para mandar las tareas… directamente la seño mandaba la tarea por mensaje" (Registro 26 de julio). Al igual que este estudiante, las autoras Rossano (2006) y Ruiz Guevara et al. (2010) compararán esta relación interpersonal en ambos niveles educativos, llegando a la conclusión de que los alumnos deben pasar de un ámbito protector y cercano, el cual se distingue por el contacto con una figura que se interesa por acompañar la tarea escolar y por solventar las dificultades que pudieran surgir; a un contexto más impersonal e intimidante donde los docentes desconocen, en gran medida, la trayectoria educativa de cada alumno. En este caso, también me resultó significativo el diálogo que tuve con unos estudiantes mientras realizábamos una actividad de taller:

> *Alumno 8: ¿se acuerdan cuando lloró la profe X?*
>
> *Alumno 5 y 2: sí.*
>
> *Yo: ¿qué pasó?*
>
> *Alumno 8: pasó durante la virtualidad. A un compañero lo retó porque no entendía lo que estábamos viendo. Él dijo que era porque estaba mal y porque había fallecido su tío y había estado en el funeral y ahí la profe se largó a llorar*. (Registro 12 de octubre)

A raíz de ambos testimonios se visualiza la institución de lazos más lejanos, obstaculizando la posibilidad de saber acerca de las dificultades que cada uno de sus educandos acarrea a nivel académico –como la problemática que este estudiante tuvo para comprender lo que se le estaba enseñando– y personal –como la pérdida de un ser querido o la adaptación a un medio tecnológico que se desconoce–. En otras palabras, algunos estudiantes consideraban que algunos profesores *"se lavan las manos fácil"* (Registro 03 de noviembre), evidenciando la manera en que interpretaban y percibían estos nuevos vínculos que apelan más a la independencia. De esta manera, el nexo entre ambas figuras se comenzó a caracterizar por un aumento en el grado de exigencia académica, donde hay una disminución de la tolerancia ante la incomprensión de los contenidos enseñados y ante las faltas de disciplina (Rossano, 2006). Por otra parte, conjeturé la posibilidad de que, en esta demanda de independencia y de buen desempeño académico, se encontrara subyacente una expectativa social en la cual los adolescentes debían tener mayor rapidez, responsabilidad y autonomía a la hora de encarar los procesos de instrucción (Urbano y Yuni, 2016).

Además, retomando la hipótesis expuesta por Dussel (2020), la ausencia de los espacios escolares típicos implicó otro cambio en este vínculo académico, creando un ambiente disruptivo y magnificando la distancia entre ambos actores institucionales, promoviendo un lazo aún más frío en el cual las tecnologías se habían convertido en las mediadoras del proceso

educativo. Asimismo, la posibilidad que las TIC habilitaron para ingresar a las videollamadas y mantener las cámaras apagadas generaron un clima de anonimato donde los educadores tuvieron más desafíos a la hora de reconocer e identificar a sus alumnos. Dicha situación terminó impactando en el estado emocional de los estudiantes, quienes manifestaron sus sensaciones durante las actividades escritas y los formularios en línea, diciendo: *"al principio me sentí solo"* y *"a veces no supe que hacer"* (Registro 26 de julio). A través de estas palabras se refleja que varios de estos adolescentes escolares sintieron que debieron encarar sus procesos de enseñanza en condiciones de soledad, lo que generó mayores complicaciones para la comprensión y para el alcance de saberes académicos (Blanco y Blanco, 2021).

Sin embargo, a pesar de que esta relación se vio intervenida y mediada por los dispositivos tecnológicos, esto no significa, a priori, que las TIC deterioran la comunicación o el proceso de enseñanza. Incluso, se sostiene que la tecnología es posibilitadora del trabajo colaborativo, siendo una de las pocas alternativas que permitieron mantener el contacto con los alumnos mientras rigió el ASPO (González Fernández, 2021; Rosales-Gracia et al. 2008). Entonces, ¿por qué los educandos se sintieron solos al cambiar de un sistema educativo presencial a una modalidad virtual o híbrida de la enseñanza? Desde la mirada de los autores Dussel (2020) y García Aretio (2021), la postergación y la resistencia en el desarrollo de la inclusión de las TIC a la educación dio como resultado un sistema educativo escasamente preparado para las clases en línea que aseguraran una comunicación e intercambio fluido. Esto obligó a los actores institucionales a adaptarse rápidamente dando soluciones urgentes y de crisis, las cuales se concentraron en la transferencia del sistema educativo presencial a las modalidades virtuales provocando condiciones de enseñanza poco proliferas para la instalación de aprendizajes de calidad (Hurtado Talavera, 2020). En consecuencia, los intercambios entre los educadores y sus alumnos se dieron de manera asimétrica; llegando al punto de quedar descuidados por momentos en un intento por priorizar la continuidad de los contenidos planificados (Aguilar Gordón, 2020; Carbonell García et al., 2021).

Aun así, es pertinente aclarar que la percepción de soledad y aislamiento que estos jóvenes sintieron pueden haber propiciado el desinterés frente a las propuestas académicas brindadas por el colegio debido que la ausencia y/o escasez en el apoyo individual dan como resultado estados de ánimos negativos que, a su vez, obstaculizan la adquisición de aprendizajes significativos al crear condiciones de enseñanza estresantes y poco motivadoras (Meirieu; 2007). En este sentido, no hay que olvidar que, para que un saber se pueda adquirir, se va a requerir de la participación de aspectos cognitivos y emotivos; razón por la cual el vínculo

pedagógico y la afectividad que este pueda albergar va a ser primordial para la puesta en juego de los procesos colaborativos que conlleva la tarea educativa; promoviendo, a su vez, el deseo de saber (Gutiérrez y Zamanillo, 2018; Kaplan, 2020).

Es así como queda en claro la importancia del acompañamiento docente a la hora de emprender las distintas acciones que componen el proceso de aprender, donde la dificultad percibida por los educandos puede residir en la carencia de intercambios con un adulto que organice las tareas y guie al adolescente en su resolución (Dussel y Trujillo Reyes, 2018). En esta misma línea, varios alumnos destacaron que su maestro preferido era aquel que *"explica las cosas muy bien y nos da varias oportunidades"* (Registro 06 de octubre), resaltando a los que son *"muy bueno enseñando"* (Registro 12 de octubre). De esta manera, se visualiza la importancia y el valor que estos adolescentes le atribuyen a los docentes y a los conocimientos que ellos poseen; pero, ¿qué hace que un maestro sea bueno enseñando? A raíz de esto, alcancé a inferir que una respuesta aproximada estaba anudada a la confianza en ese docente y al vínculo entre ambas figuras, dado que el proceso de enseñanza tiene todo que ver con los intercambios y los lazos interpersonales (Godoy Zúñiga y Campoverde Rojas, 2016). Por esta razón, Vigotsky destacará la relación social del proceso educativo, considerando que la orientación de un maestro será indispensable para el aprendizaje. De esta manera, la intervención de un profesor que guíe la resolución de una actividad o dirija sobre una temática curricular habilitará a que el alumno vaya adquiriendo las capacidades cognitivas necesarias para acceder a un saber; dándoles a los adolescentes la sensación de que un educador es muy bueno enseñando (Castorina, 1996). Aun así, la condición de "explicar muy bien las cosas" no dependerá solo de que el profesor trace el camino educativo. De esta forma, tomando los aportes de Freud, se puede decir que la capacidad de trasmitir los conocimientos también dependerá de relaciones de confianza y de cariño que se establezcan y que fomenten el deseo de parecerse al profesor; posibilitando que el educador ocupe el lugar del Ideal-del-yo del alumno. Es así como se pondrán en juego múltiples procesos identificatorios que tendrán como finalidad el asemejarse a esta figura; logrando, de ese modo, adquirir los conocimientos y valores que este educador dispone. Además, el poder establecer una relación que brinde seguridad y confianza para equivocarse e intentarlo nuevamente promoverá el deseo por el saber; haciendo que el proceso de aprender sea más fácil y menos abrumador, generándole al alumno una percepción del maestro como buen educador.

Por otra parte, la posibilidad de una relación pedagógica más cercana que permita la circulación por el deseo de saber y la instauración del educador como modelo a seguir, permitirá

comprender los anhelos que los estudiantes tienen por aprender y mejorar. En este sentido, retomando las expectativas identificadas en el apartado anterior, el hecho que los adolescentes quieran *"aprender y entender las actividades que nos mandan los profes"* (Registro 26 de julio) también se puede analizar a la luz de estos aportes. De esta forma, es probable que el cuerpo estudiantil busqué aprender aquello que los docentes les plantean justamente porque ellos se lo proponen. Es así como se vuelve necesario que los maestros transiten junto a sus educandos el proceso de enseñanza y aprendizaje, dado que el compromiso que implica promover el deseo por el saber involucra a la figura del educador en su totalidad, incluyendo a sus aspectos inconscientes (Flores Acosta y Martínez, 2020; Meirieu, 2007; Millot, 1982).

Avanzado con este tópico, los aportes de Gutiérrez y Zamanillo nos permiten dar cuenta del proceso de enseñanza como una "práctica colectiva e intencional", donde los modos de relacionarse entre sus actores principales "se configuran de manera particular y provisoria" (2018, p. 18), tendiendo a variar a lo largo del tiempo. A pesar de esto, históricamente se han construido modelos vinculares más bien desiguales, donde el saber se encontraba nucleado en la figura del profesor; quien sería el único encargado de transmitirlo a los estudiantes, generalmente posicionados como meros receptores a los cuales se debía instruir (Flores Acosta y Martínez, 2020). Este rasgo se vio reflejado en las voces de los alumnos, quienes afirmaban: *"las clases virtuales son aburridas porque las profesoras hablan mucho"* (Registro 02 de agosto); afirmando que algunas materias eran *"medias aburridas"* porque *"no nos dejan participar tanto"* (Registro 12 de octubre). De este modo, se hace visible cómo el lugar diferencial que el supuesto saber les otorga a los educadores puede dar como resultado la planificación de clases más estáticas, donde los jóvenes solo deben prestar atención. Por esta razón, pude percatarme de lo trascendental que simbolizaba para estos adolescentes el hecho de ser escuchados ya que, generalmente, solían preferir las asignaturas cuyos docentes los *"dejan debatir"* (Registro 22 de septiembre) o les *"hacen actividades"* (Registro 02 de agosto). Es así como llegué a hipotetizar que el poder deliberar y opinar sobre lo que se estaba estudiando en la escuela les brindaba a los estudiantes un espacio donde podían reflexionar sobre la realidad, entrenando sus habilidades de crítica y argumentación e invitándolos a involucrarse y a indagar; incrementando, de este modo, el deseo por el saber (Merieu, 2007). Debido a este rol más participativo, algunos alumnos expresaban: *"este profe […] nos da un poco de libertad a veces"* (Registro 06 de octubre). En este sentido, se evidencia cómo este testimonio se vincula con los aportes de Reyes Juárez (2009), donde es factible que varios de estos jóvenes encuentren en el

colegio un espacio donde ellos pueden construir su autonomía, consiguiendo un sitio de libertad para la toma de ciertas decisiones.

Por otra parte, llegué a preguntarme si estos vínculos pedagógicos desiguales hacían que los adolescentes escolares se enfrentaran con sus maestros, observándolos como posicionados por encima de ellos y con un poder del que ellos carecían. De esta forma, varios jóvenes fueron expresando durante los talleres que ciertos docentes *"abusan de su poder"* (Registro 12 de octubre), dándome lugar a conjeturar sobre la existencia de cierta rivalidad entre ambos protagonistas de la práctica educativa, mayormente basado en la disparidad intelectual que se suponía que existía entre ellos. Incluso, dichos enfrentamientos podían llegar a ser percibidos por los estudiantes como una clara señal de desprecio hacia ellos, lo cual queda reflejado cuando los jóvenes afirmaban que algunos profesores "*no nos aguantan"*, *"no te perdonan ni un mínimo error"* (Registro 12 de octubre) y *"grita por todo […] y siempre está enojada"* (Registro 6 de octubre). En este sentido, estas voces estudiantiles me permiten pensar en la existencia de un vínculo con escasa afectividad, lo cual impacta en el interés que los alumnos pueden llegar a desarrollar por las propuestas académicas escolares al promover relaciones donde no circula el deseo (Godoy Zúñiga y Campoverde Rojas, 2016; Meirieu, 2007). Asimismo, es menester resaltar que estos alumnos, al estar transitando la adolescencia, se encuentran más atentos a los vínculos y a los cambios tanto internos como externos. Debido a esto, la seguridad que ellos tienen sobre el hecho que sus docentes no los soportan puede provocar fluctuaciones en la autoestima, abriendo la posibilidad de que estos jóvenes desarrollen problemas emocionales que significan un riesgo potencial para la salud mental y el bienestar emocional (Schoeps et al., 2019). Inclusive, algunos adolescentes escolares mencionaron que, en ciertas materias, *"la profe nos sanciona y por eso estamos callados durante su clase"* (Registro 13 de septiembre). En consecuencia, es viable que los alumnos visualicen rasgos de excesivo control

Ahora bien, como mencioné anteriormente, la pandemia y el aislamiento social complicó el acompañamiento docente, sobre todo durante el primer semestre del año 2021, período en donde la modalidad híbrida y las tecnologías fueron la vía privilegiada para llevar a cabo el proceso educativo. En este contexto, el testimonio de un alumno de primer año "A" me resultó muy ilustrativo para comprender la realidad por la cual muchos estudiantes debieron atravesar, agregando un elemento que había ignorado: la familia. De esta manera, este joven escribió: *"me sentí acompañado por mi familia que me ayudó a explicarme tareas que no entendí"* (Registro 26 de julio). En este sentido, se reafirma una vez más lo aseverado por los

autores citados, donde el acompañamiento es indispensable para la enseñanza y el aprendizaje. Tomando las palabras de Terigi (2016), si bien la familia siempre fue un actor escolar involucrado en el proceso de instrucción de los educandos, es indudable que esta situación particular permitió un ingreso más profundo de la familia a la lógica escolar. En este caso, es probable que algunas familias funcionaran como facilitadoras del proceso de enseñanza, ayudando a sostener las trayectorias escolares de sus hijos y contribuyendo a la comprensión de los contenidos curriculares; mientras que otros grupos primarios cumplieran un rol más bien obstaculizador (Biancorosso Sampalo, 2020). Asimismo, Aguilar Gordón (2020), hipotetizará sobre la creación de ambientes de estrés y frustración ante padres que carecen de la formación académica y pedagógica necesaria para enfrentar el proceso de enseñanza.

Sin embargo, aunque no pude obtener demasiada información acerca de cómo las familias asistieron a los alumnos durante el proceso de pandemia, el ejemplo referenciado me permite confirmar lo necesario que resulta la asistencia y el seguimiento de los procesos educativos junto con la promoción de espacios de contención y confianza. Además, este testimonio me hace reflexionar sobre cómo los problemas económicos, sociales y sanitarios que el virus Covis-19 provocó impactaron en los grupos familiares y, a su vez, cómo esto pudo repercutir en los estados emocionales de los estudiantes.

En conexión con lo mencionado recientemente, y haciendo un recorrido por este análisis, salta a la vista lo sustancial que son los estados anímicos de los alumnos a la hora de encarar el proceso de aprendizaje. En este caso, el testimonio de un estudiante de primer año "B" resulta una síntesis muy ilustrativa para dimensionar cómo los cambios sociales, culturales, biológicos y psicológicos impactaron en sus vidas:

> *No fue fácil tanta virtualidad. No tenía internet en casa ni compu, todo lo tenía que hacer desde el celu. Muchas materias de golpe y a veces no supe que hacer. Falleció mi abuela quien vivía conmigo desde siempre y fue todo muy difícil para mí. No pude completar todas las tareas, no pude cumplir con los tiempos en algunas materias; pero traté de poner lo mejor y traté de salir adelante.* (Registro 26 de julio)

De este modo, este fragmento nuclea todas las transformaciones que los jóvenes debieron transitar debido al período pandémico y a la etapa del ciclo vital por la que se encuentran. Como se vino haciendo hincapié a lo largo de todo este trabajo, el estado anímico de los estudiantes tendrá un efecto directo en la capacidad que estos sujetos tengan para adquirir aprendizajes. Además, como se observa en varios ejemplos citados, tanto los profesores como los adolescentes escolares se encontraron atravesados por estados de ánimo negativos relacionados con el miedo, la incertidumbre, el estrés y la frustración que, a su vez, dieron paso

a profundos efectos psicológicos que interfirieron en el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje (Blanco y Blanco, 2021; Huyhua Gutiérrez et al., 2020).

8.2.3. LA PRESENCIALIDAD Y EL RETORNO GRADUAL DEL DESEO DE SABER

Con la finalidad de continuar analizando los objetivos propuestos, considero que el retorno a la presencialidad plena expuso aún más la importancia que tiene para el proceso educativo el encuentro físico con los demás actores institucionales y con los espacios escolares. De este modo, varios alumnos fueron compartiendo sus sentimientos a través de las diferentes actividades del taller, sobre todo en el "termómetro emocional", donde poníamos en práctica la identificación y expresión de nuestras emociones. En estos espacios, se fue notando un aumento en los valores numéricos que los jóvenes elegían, especialmente durante el mes de agosto y septiembre, momento en el que se volvió a la presencialidad plena con curso completo. Allí fueron compartiendo cosas como: *"yo me siento feliz por volver a la escuela"* (Registro 20 de agosto) y haciendo hincapié en que se sentían un *"10 porque volvimos todos"* (Registro 30 de agosto). Lentamente, comenzó a visualizarse cómo la escuela era un espacio que ponía en juego múltiples elementos objetivos y subjetivos que terminaban por influir en el modo en que acontecía la práctica educativa (Escalera Castillo, 2014). Debido a esto, la pandemia había modificado muchos componentes objetivos, como los ámbitos físicos donde se enseñaba y los medios por los cuales se empezaron a comunicar los actores institucionales; llegando a impactar en elementos subjetivos que se vinculaban a estados emocionales y motivacionales.

Consecuentemente, observé que estos jóvenes manifestaban un gran afán por *"hacer varios proyectos"* (Registro 20 de agosto) y participar de las actividades áulicas que se proponían. Por consiguiente, los alumnos comenzaron a estar más atentos en los talleres, ofreciéndose a realizar distintas tareas, preguntando cosas como: *"¿profe, puedo pasar y escribir en el pizarrón los números del "termómetro emocional"?"* y *"¿podemos repartir nosotros las hojas?"* (Registro 30 de agosto); incluso llegando a solicitar *"no salgamos al recreo y sigamos"* (Registro 01 de septiembre). Reflexionando acerca de este fenómeno, me

aproximé a pensar que este ánimo repentino podía deberse, en parte, a la necesidad que estos estudiantes tenían de relacionarse con otros. Debido a esto, el empezar a transitar nuevamente por los espacios escolares les permitió recuperar aquello tan crucial que esta institución social les brindaba en la elaboración del proceso adolescente; siendo este un territorio en donde los estudiantes podían ir moldeando y construyendo su identidad (Reyes Juárez, 2009). En este sentido, se conoce que la adolescencia se caracteriza por ser una etapa en transición hacia la adultez, en donde la construcción del ser adolescente singular de cada alumno se va a producir en la interacción constante con el contexto social y cultural más próximo (Krauskopf, 1998; Viña, 2009). En esta misma línea, Perinat (2003) colocará a la escuela en un lugar primordial por ser una de las pocas instituciones sociales que da lugar a los aprendizajes que se necesitan para "convertirse" en adultos o, en palabras de Rodulfo (2005), por ser un ámbito en donde se podrán ponerse en marcha los diferentes trabajos psíquicos de la adolescencia. De esta forma, uno de estos trabajos simbólicos que se debía comenzar a elaborar era el de reorganización identificatoria, proceso en el cual tanto los compañeros de curso como los profesores tienen mucho para aportar. Debido a esto, las expectativas que los jóvenes tenían por *"compartir más tiempo con mis compañeros y profesores"* (Registro 26 de julio) tenían una razón de ser más que justificada; en donde el deseo de retornar al establecimiento escolar se comprende al pensar cómo el mismo habilitaba el contacto con otros exogámicos que funcionan como sostén y modelo para la adquisición de nuevos rasgos identificatorios que permiten, a su vez, la asunción de la identidad de cada adolescente (Palazzini, 2006; Urribarri, 2016). Asimismo, considero que el retorno al colegio les otorgó a los estudiantes un espacio donde podían poner un parate a las problemáticas económicas y familiares con las cuales habían convivido de cerca durante el período de aislamiento social; permitiendo momentos de alegría y esparcimientos que impactaron positivamente en la motivación del alumnado (Reyes Juárez, 2009)

Además, como ya señalé precedentemente, el proceso de enseñanza y aprendizaje se caracterizará, primordialmente, por ser una práctica colaborativa, en donde el vínculo educador-educando será imprescindible para la adquisición significativa y reflexiva de saberes. Aun así, no solo los docentes cumplirán un rol fundamental para la práctica educativa; lugar que también pueden ocupar, en cierto nivel, el grupo de pares. Debido a esto, se testimonió la manera en que los jóvenes se apoyaban entre sí a través de los siguientes ejemplos, donde afirmaban que *"todo el tiempo nos ayudamos con las tareas"* (Registro 26 de julio). Asimismo, resulta notable cómo este sostén grupal se mantuvo, sobre todo, en épocas de virtualidad; donde la comprensión de

las asignaturas y tareas eran más complicadas ante el poco contacto que se mantuvo con los profesores. En este caso, unos alumnos compartieron durante el taller la siguiente experiencia:

> *Alumno 1: hace unos meses no entendíamos una tarea de música, así que decidimos hacer una videollamada con algunos chicos del curso y entre todos nos ayudamos.*
>
> *Alumno 2: nos sacamos excelente.* (Registro 09 de agosto)

De esta manera, se comienza a visualizar al grupo de pares como agentes capaces de construir sus propios aprendizajes. En palabras de Rosales-Gracia et al. (2008), el trabajo colaborativo que se genera en el intercambio con los compañeros de curso origina una optimización única, donde todos los estudiantes aportan saberes que, a través de un proceso de construcción social, dan como resultado aprendizajes más integrales y completos. De modo complementario, Vigotsky dirá que el acompañamiento de un par que cuente con ciertas habilidades de las cuales carece un individuo servirá para guiar el aprendizaje hacia una zona de desarrollo próximo (Castorina, 1996). En este sentido, los aportes de ambos autores se pueden evidenciar en el fragmento citado, donde este grupo de alumnos va proporcionando los saberes con los que cuenta, logrando acompañar y conducir a sus pares; al mismo tiempo que se forjan aprendizajes. Asimismo, noté que algunos adolescentes estimulaban su curiosidad por algunas actividades gracias al intercambio con sus compañeros, como se contempla en esta situación:

> *Alumno 5: mira, se me rompió el auto… ayer le estaba intentando de hacer unas mejoras que me explicó él agregándole banditas elásticas a las ruedas y se me rompió.*
>
> *Alumno 4: sí, le mandé unos videos para enseñarle cómo era.* (Registro 18 de agosto)

Como se evidencia en este ejemplo, el aprendizaje colaborativo entre pares estimula la creatividad de los estudiantes, provocando un alza en la motivación y a la adquisición de aprendizajes significativos y de calidad (Bernaza Rodríguez y Lee Tenorio, 2005). Por otra parte, otra apreciación sobre el aumento del deseo de saber se encontraba al considerar los espacios áulicos y los climas emocionales que allí se generaban. En los primeros talleres en los que todo el curso volvió a reunirse, algunos expresaron: *"me alegra volver a tener el curso completo"* y *"ahora que estamos todos juntos el aula está como más viva… todo va a ser más fácil"* (Registro 30 de agosto). En este sentido, y al examinar más detenidamente este último testimonio, me resulta llamativo que este alumno, al pensar en el retorno de todo el curso a las clases presenciales, su primera conexión haya sido que *"todo va a ser más fácil"*. En este punto, la sensación de estos estudiantes es inteligible si tomamos los aportes de los autores Villalobos-

Parada et al. (2016), quienes explicarán que el apoyo social y emocional que proporcionan el grupo de compañeros traerá a los alumnos bienestar subjetivo y un aumento en la autoestima promoviendo el establecimiento de climas de confianza que, a su vez, propician la salud mental. Asimismo, a través de las voces estudiantiles se evidencia cómo este grupo tuvo una función protectora y amortiguadora ante los diversos factores estresantes por los cuales estos jóvenes tuvieron que pasar como los cambios puberales, la transición hacia el nivel secundario y ante el pasaje a una modalidad híbrida del aprendizaje. En consecuencia, se puede suponer que la conformación de espacios áulicos en donde se otorgue importancia a los aspectos emotivos de todos los agentes educativos y donde se priorice la constitución de relaciones simétricas, pueden generar una percepción de mayor sencillez a la hora de encarar el proceso de enseñanza y aprendizaje (Gutiérrez y Zamanillo, 2018). En esta misma línea, y en este caso particular, me aventuro a conjeturar que este alumno pudo haber notado, en sí mismo y en el curso, un estado de bienestar generalizado que podría traducirse en un óptimo clima externo y en una mejor predisposición interna para la puesta en juego de la práctica educativa.

No obstante, resulta interesante considerar que el grupo de pares y el vínculo que se construye entre ellos también puede ser un factor obstaculizador del proceso de enseñanza y aprendizaje, llegando a causar entornos áulicos estresantes (Villalobos-Parada et al., 2016). Es así como varios jóvenes aseguraron que los compañeros entorpecían el desarrollo de distintas tareas asignadas, expresando: *"hay personas que no quieren hacer el trabajo y no quieren que otras personas lo hagan"* (Registro 24 de agosto). Asimismo, me llamó la atención que algunos estudiantes se preocuparan por cómo se iban a desenvolver las clases ante el regreso del curso completo, opinando que *"como ahora somos más va a ser difícil hacer silencio y prestar atención, va a ser más difícil todo"* (Registro 30 de agosto); expresando que esto les provocaba *"miedo de bajar las notas ahora porque los chicos gritan mucho y se me complica escuchar a los profes así"* (Registro 01 de septiembre). Estos fragmentos se enfrentan a los mencionados con anterioridad, evidenciando la existencia de una clara contradicción y de sentimientos encontrados a causa del regreso de la presencialidad plena y del curso completo. En parte, y tomando las palabras de Reyes Juárez (2009), considero que estos adolescentes apreciaban lo que el colegio les ofrecía como espacio afectivo lúdico, en donde el intercambiar y compartir tiempo con sus compañeros era una de las cosas más prioritarias para ellos; pero, por otra parte, la presencia de expectativas de alto rendimiento académico parecían entrar en conflicto con esta necesidad de conformar grupos sociales de camarería que permitieran la asunción de una identidad adolescente. En este sentido, una hipótesis posible a este enfrentamiento paradojal se

encuentra en las necesidades sociales modernas, las cuales les solicitaban a las instituciones escolares el establecimiento de una educación memorística, carente de reflexión y que colocara a los estudiantes a prueba de manera constante; promoviendo, de este modo, una "soledad académica" (Flores Acosta y Martínez, 2020; Vargas et al., 2020), de manera tal que el grupo de compañeros se convertía, por momentos, en un entorpecedor del proceso de aprender y en sus deseos de obtener "buenas" notas. Además, es menester reconocer que estas demandas sociales significan una gran carga imperativa para los estudiantes, inscribiéndose en lo más profundo de sus deseos al considerarlas como parte de las expectativas y valoraciones que la sociedad espera de ellos (Urbano y Yuni, 2016). Debido a estas necesidades sociales, la educación tuvo la tendencia a volverse fría y deshumana, limitando la emotividad y el lazo entre pares y profesores; enfrentando, diferenciando y fomentando la competencia entre todos los actores educativos involucrados en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Al mismo tiempo, a esta realidad escolar que ya se venía desarrollando, se le sumó la modalidad híbrida con sistema de burbujas, lo cual dejó como herencia el siguiente panorama:

> *Alumno 6: son las mismas profes las que hacen que mantengamos las diferencias entre la burbuja uno y la burbuja dos…*
>
> *Alumno 2: sí, nos hacen que entreguemos las tareas en días distintos según la burbuja que éramos.*
>
> *Alumno 8: por eso tenemos grupos distintos… nos habíamos empezado a confundir sobre cuando teníamos que entregar una tarea.* (Registro 18 de octubre)

En este ejemplo se hace evidente la diferenciación que se mantuvo entre los alumnos del mismo curso; incluso mucho tiempo después del retorno a la modalidad presencial plena con curso completo. En este sentido, estimo que el pasaje del sistema presencial de clases a un formato híbrido de enseñanza generó transformaciones y adaptaciones tan difíciles de afrontar que, luego, complicó el retorno a los comportamientos que implicaban la presencialidad, como la lógica de trabajar con un solo grupo de alumnos de modo simultáneo (Terigi, 2020). De tal manera, los profesores mantuvieron el formato de clases híbrido en sistema de burbuja a pesar de que esa realidad ya no existía; haciéndome reflexionar sobre la probabilidad de que esto estuviera promoviendo, sin quererlo, mayor división y enfrentamiento entre los alumnos de primer año. Esta observación fue posible a raíz de las palabras estudiantiles, quienes afirmaron que, ante esta situación, *"nos hacen sentir divididos"* (Registro 25 de octubre). En dicho caso, conjeturé que el potencial protector del grupo de pares y su aporte en la construcción de espacios áulicos seguros podría haber sido, en parte, obstruido.

Ahora bien, como se visualizó, ante el retorno de la modalidad tradicional de enseñanza los anhelos que los alumnos tenían en el primer semestre se habían cumplido, engendrando un "subidón" emocional y la percepción de un panorama en donde todo iba a estar bien; pero, ¿esto se mantuvo a lo largo del tiempo? De este modo, pude ir detectando que, lentamente, el deseo de saber de los alumnos se fue diluyendo conforme iban pasando los días. De hecho, hacia principios del mes de septiembre los estudiantes empezaron a expresar su desánimo a través de un gran alboroto grupal que parecía visualizarse con claridad en los momentos de taller. Debido a estas situaciones, las actividades planificadas solían postergarse o realizarse a medias haciendo que, en innumerables oportunidades, me preguntara a mí misma qué estaba pasando con estos jóvenes; quienes solían responderme: *"no queremos hacer nada"* (Registro 6 de septiembre). Asimismo, comencé a reflexionar por qué se mostraban quietos y callados durante las clases, a diferencia de cómo se comportaban en los espacios de taller; para posteriormente descubrir que algunos estudiantes también buscaban evadir estas horas de cátedra. En ciertas ocasiones encontré a diferentes adolescentes de primer año en el pasillo con la *"excusa para ir al baño y salir un rato de la clase"* (Registro 6 de septiembre) o *"para poder despertarme"* (Registro 4 de octubre). Ante esto, especulé un descenso del nivel atencional y motivacional que se había evidenciado ante el regreso a la modalidad presencial plena con la totalidad del cuerpo estudiantil. Esta situación fue difícil de comprender para mí porque no había congruencia con las creencias que tenía al comienzo de mi práctica; donde supuse que, ante el regreso de todos los actores institucionales a la presencialidad, las actividades serían realizadas con un mayor interés.

Aun así, considero que una de las aristas vinculadas a la disminución de la motivación si se relaciona con los espacios áulicos y los lazos que se establecen entre los agentes que los conforman. En este sentido, lo señalado previamente respecto al grupo de pares resulta ser una perspectiva que me resulta interesante, donde las expectativas y mandatos sociales de excelencia académica colisionan con ambientes hostiles y competitivos promovidos, justamente, y en parte, por la búsqueda de "candidatos idóneos" (Flores Acosta y Martínez, 2020). En este sentido, ante el convencimiento de la existencia de un conocimiento único y universal –el cual se puede poseer o no–, se genera un ambiente escolar en donde los alumnos son constantemente evaluados para demostrar si son poseedores de dicho saber; midiendo, así, su valía (Caparrón Martín y Sierra Nieto, 2019; Flores Acosta y Martínez, 2020). En consecuencia, la mayoría de los estudiantes responden incrementando aún más el nivel de autoexigencia, siendo terreno fértil para que estos jóvenes sientan miedo de *"estar confundido*

y tener la respuesta mal" (Registro 30 de junio) y de *"quedarme de año"* (Registro 26 de octubre). Complementariamente, al tener como protagonista a adolescentes, se debe tener en cuenta que estos sujetos están más expuestos a fluctuaciones en la autoestima, donde estarán muy atentos ante los cambios y estímulos externos (Schoeps et al., 2019); agravándose ante situaciones examinadoras continuas y, sobre todo, si perciben que sus profesores consideran que *"todo hacemos mal"* (Registro 06 de octubre).

En esta misma línea, me parece importante puntualizar sobre dos ejemplos, en donde los alumnos expresan lo que las notas significan para ellos. De esta manera, durante una actividad del "termómetro emocional", un estudiante eligió un cinco para describir cómo se sentía ya que no estaba muy feliz; ante lo cual un compañero le reprochó: *"porque un cinco si te sacas puro diez"* (Registro 13 de octubre); mientras que, del mismo modo, otros jóvenes mencionaron que un compañero había faltado porque estaba *"deprimido porque se sacó siete en una prueba"* (Registro 18 de octubre). Ante esto, pude evidenciar lo determinante que las calificaciones eran para ellos, llegando a percibirlas como aquellas con tenían el poder y la importancia suficiente como para repercutir en otras áreas de sus vidas como en sus estados anímicos o en sus comportamientos. En este sentido, esta compleja situación se convierte en un posible productor y potenciador de sentimientos de fracaso ante la imposibilidad de llegar a determinados resultados académicos; los cuales se volvieron especialmente difíciles en medio de la adaptación y el cambio de diferentes modalidades de enseñanza, la intermediación de tecnologías, la transición al nivel secundario y los desafíos de ser adolescente. De este modo, los alumnos fueron produciendo distintos temores a fracasar en cada una de las actividades que implicaban el proceso de aprendizaje y que eran propuestas por los docentes y, retomando a Meirieu (2016), "no hay nada más desmotivador que el fracaso" (p. 33). Sumado a esto, el sentimiento de no poseer el saber puede precipitar largos períodos de baja autoestima, donde los adolescentes desconfían de contar con las capacidades que se requieren para enfrentar diferentes problemáticas y situaciones cotidianas, significando un riesgo para la salud mental y el bienestar emocional (Schoeps et al., 2019). Además, de ser así, esta situación simboliza un obstáculo para el proceso de enseñanza y aprendizaje, dado que la los espacios educativos también son ámbitos de desarrollo afectivo sin el cual no se puede enfrentar la tarea educativa ni obtener aprendizajes significativos (Godoy Zúñiga y Campoverde Rojas, 2016; Kaplan, 2020).

Por último, otro punto que considero pertinente para comprender la disminución del deseo de saber de los estudiantes a pesar de la presencialidad plena, se vincula con las temáticas

que se eligen para ser aprendidas en la escuela. Tomando las palabras de Caparrós Martín y Sierra Nieto (2019), la experiencia vivida y el contexto más cercano será importante para que los jóvenes desarrollen deseo por el saber, llevándolos a la curiosidad y al interés por los tópicos estudiados. En este sentido, un alumno de primer año "B" destacó que su materia preferida era *"X porque nos divertimos aprendiendo cosas interesantes del mundo"* (Registro 12 de octubre). Es así como considero importante un cambio pedagógico que no solo lleve a movimientos en los roles y lugares que ocupan los agentes educativos o a la construcción de climas áulicos de confianza y seguridad; sino que también se reflexione sobre lo que se instruye, dado que la subjetividad estudiantil es nuclear a la hora de poder aprender (Gutiérrez y Zamanillo, 2018). Como se visualiza en el ejemplo, los alumnos pueden involucrarse genuinamente en sus procesos de enseñanza si estos ponen en consideración sus contextos y problemáticas cotidianas, colocando en el centro a aquellos saberes que sean útiles y aplicables en el día a día del educando (Aguilar Gordón, 2020; Anguita Acero et al., 2020; Fernández, 2021).

9. CONSIDERACIONES FINALES

En el presente Trabajo Integrador Final, se propuso como objetivo general el análisis sobre el deseo por el saber en estudiantes de primer año de una escuela secundaria céntrica de la ciudad de Córdoba; colocando especial atención al contexto de pandemia y a las repercusiones que el mismo generó. De todos modos, es crucial enfatizar que dicha indagación corresponde a un proceso de sistematización de experiencia que apunta a extender "relaciones entre práctica y reflexión para construir conocimientos propios" (Cifuentes Gil, 2011, p. 42) y vinculados a un mundo social específico; de manera tal que se logre echar luz, en la medida en que se pueda, sobre fenómenos de la experiencia "que parecían vagos y oscuros" (Taylor y Bogdan, 1987, p. 169). Por tal razón, mi intención en estas consideraciones finales es hacer hincapié sobre algunos puntos que, lejos de estar concluidos, serán materia de continuas reflexiones.

En primer lugar, considero adecuado reconocer la complejidad propia de los establecimientos educativos, la cual se exacerbó con claridad a raíz de las múltiples transformaciones que se padecieron desde el advenimiento de la pandemia. En esta nueva realidad social, la crisis nos brindó un espacio fértil para el análisis y la autorreflexión de las prácticas educativas, dejando expuestas a numerosas problemáticas ya existentes y a diversos intentos de innovación pedagógica que habían sido postergados (Dussel, 2020). En consecuencia, contemplé con interés el proceso de enseñanza y aprendizaje y los vínculos que se afianzaban en la base de dicho fenómeno; donde el deseo de saber de los estudiantes se ubicó como el motor que los motivaba a implicarse en dicho proceso y que habilitaba la construcción y apropiación de conocimientos (Meirieu, 2007).

En este sentido, para intentar aproximarme a la comprensión de lo que sucedía en esta práctica educativa, debí encausarme en un profundo proceso de recuperación y análisis de los testimonios y voces estudiantiles, donde pude ir identificando las diferentes expectativas que los alumnos mantenían sobre la escolaridad y sobre el desempeño de los otros agentes institucionales que allí se desenvolvían. De esta manera, los anhelos de estos adolescentes escolarizados me permitieron dar cuenta de la dimensión que tenían los cuantiosos cambios procedimentales que padeció a lo largo del año 2021 la modalidad de enseñanza; transitando desde la virtualidad total hacia un formato híbrido y terminando por retornar a un sistema de presencialidad plena hacia finales del mes de agosto. Aun así, las múltiples transformaciones no evitaron que los jóvenes encontraran diferentes espacios y formas para expresar su más grande deseo: volver a encontrarse con todos sus compañeros y profesores en una modalidad de presencialidad plena.

En primera instancia, conjeturé que esta expectativa dio cuentas del carácter colaborativo del proceso de enseñanza y aprendizaje; donde el acompañamiento de docentes y pares y los lazos emotivos que se construyen entre ellos se convierten en una condición ineludible para que se pueda llevar a cabo dicho proceso (Gutiérrez y Zamanillo, 2018); visibilizando, así también, la importancia que estos elementos tienen a la hora de comprender la relación entre las propuestas académicas, el rendimiento y la motivación. De esta manera, es posible sostener que la construcción de propuestas educativas no dependerá solamente de la innovación y el empeño que se utilice al planificarlas; sino que también será fundamental que haya cierta movilización emocional que permita poner en marcha el deseo de saber de los alumnos (Kaplan, 2020), a fin de poder construir aprendizajes significativos y de calidad. Aun así, a través de la recuperación de la experiencia vivida se pudo visualizar que la mediación de las tecnologías generó la institución de vínculos pedagógicos asimétricos que obstruían, en parte, la posibilidad de que circule el deseo y que surja la motivación hacia las propuestas escolares (Aguilar Gordón, 2020). De todos modos, es evidente que este panorama agravó una desconexión vincular que ya se venía experimentando desde hacía tiempo (Dussel y Trujillo Reyes, 2018); en parte, también relacionado a un modo de hacer escuela que trazaba la diferencia entre educando y educadores, colocando a estos últimos como poseedores de un saber único y universal que debían transmitir a sus estudiantes (Flores Acosta y Martínez, 2020). En consecuencia, se puede aseverar que, para construir propuestas de enseñanza que promuevan el deseo de saber estudiantil, será necesario priorizar la subjetividad de los educandos, apuntando por presentar actividades que se conecten con temáticas y problemáticas cotidianas en la vida de los jóvenes y creen experiencias que les permitan abrir preguntas por el saber (Gutiérrez y Zamanillo, 2018); pero, además, sustituyendo los roles tradicionales por otros más participativos donde, tanto maestros como alumnos, puedan transitar juntos el proceso de aprender (Hurtado Talavera, 2020; Meirieu, 2007).

Sin embargo, encontré una gran dificultad a la hora de analizar la dimensión de rendimiento en el objetivo dos. En relación a esto, observo necesario indagar sobre otras variables y plantearme una serie de preguntas que no tuve oportunidad de contemplar como, por ejemplo: ¿qué significa tener buen o mal rendimiento? El rendimiento que se mide a través de una calificación, ¿realmente es equivalente a la apropiación de conocimientos significativos y duraderos? Y más específicamente, ¿estas calificaciones demuestran las capacidades y miden la valía de un estudiante? No obstante, lo que sí logré dimensionar sobre este punto es que un bajo desempeño escolar impactaba profundamente en los estados anímicos y en la autoestima de los adolescentes escolares; lo que originaba, generalmente, un descenso de la motivación

hacia las propuestas académicas (Schoeps, 2019). Aun así, cada vez tenía más incógnitas respecto a la variable del rendimiento, llegando a preguntarme si un alto nivel motivacional garantizaba un buen rendimiento. En este sentido, aquí me topé con un tópico en extremo interesante que había quedado insuficientemente analizado; abriendo camino a una temática en la cual será pertinente seguir indagando.

Por otra parte, otro tipo de expectativas que fueron detectadas en el alumnado se relacionaba con la obtención de un alto desempeño académico; las cuales se mantuvieron desde principio de año a pesar de las dificultades señaladas en el entendimiento y ejecución de las actividades escolares durante la modalidad híbrida. En relación a esto, consideré que los deseos que estos jóvenes tenían por lograr la excelencia académica podían ser comprendidos al observar las demandas del contexto social más amplio. En esta misma línea, el modelo educativo establecido desde antes de la pandemia buscaba la formación de candidatos idóneos que poseyeran un conocimiento memorístico e irreflexivo; lo cual promovía la competencia entre grupos de pares y la búsqueda por conseguir notas elevadas en las instancias evaluativas por las que pasaban (Flores Acosta y Martínez, 2020; Vargas et al., 2020). En consecuencia, interpreté que estas necesidades sociales se habían inscripto en lo más profundo de los educandos como expectativas y exigencias que se esperaban de ellos, pasando a apropiarse de dichas ambiciones (Urbano y Yuni, 2016). Como mencioné precedentemente, la imposibilidad de llegar a determinados niveles de rendimiento impactó en el estado emocional del cuerpo estudiantil, originando dificultades en el funcionamiento cognitivo y dando lugar al desarrollo de distintos miedos y preocupaciones sobre la posibilidad de ser un alumno repitente, lo que terminaron por hacer crecer el sentimiento de frustración de estos adolescentes; disminuyendo, además, el grado de atención dirigida a las propuestas académicas. (Aguilar Gordón, 2020; Blanco y Blanco, 2021; Meirieu, 2007).

En otro orden de cosas, al indagar sobre las repercusiones del retorno de la presencialidad en el deseo de saber de los alumnos de primer año, fue llamativo visualizar como la motivación estudiantil dio un repentino aumento para, luego, disminuir en los días siguientes. En este caso, considere que, si bien el incremento del interés y de la atención hacia las propuestas académicas podía relacionarse con el reencuentro con profesores y pares, recuperando lo que el colegio les ofrecía en materia de sostén para elaborar los trabajos psíquicos que el proceso adolescente implicaba y en relación a la posibilidad de llevar a cabo un proceso de aprendizaje colaborativo (Palazzini, 2006; Reyes Juárez, 2009; Rodulfo, 2005); también estos jóvenes se toparon con profesores de un nivel secundario que apelaban en mayor medida a la independencia y al rigor académico, pasando a un ambiente más impersonal e

intimidante que pudo desmotivar a los estudiantes ante la sensación de no contar con las herramientas para enfrentar dicha situación (Rossano, 2006; Ruiz Guevara et al., 2010). Asimismo, la realidad escolar les brindó un retorno presencial con rasgos de modalidad híbrida, donde los docentes mantuvieron la lógica de sistema de burbujas, dividiendo al curso en dos partes e irrumpiendo, de esta manera, con las ventajas en el bienestar subjetivo que proporciona el apoyo del grupo de compañeros (Villalobos-Parada et al., 2016). Por esta razón, me resultó impactante detectar cómo los propios estudiantes encontraban a sus compañeros como obstaculizadores de la práctica educativa. En este sentido, supuse que esto también se debía, en parte, a las necesidades sociales modernas, las cuales les solicitaban a los establecimientos escolares la instauración de una modalidad educativa que promoviera la soledad académica y la rivalidad entre compañeros para evaluar quien era el "candidato idóneo" (Flores Acosta y Martínez, 2020; Vargas et al., 2020). Debido a esto, el análisis realizado me permitió llegar a la hipótesis que este clima escolar de rivalidad, exigencia y examinación constante; unido a las expectativas de alto rendimiento académico difíciles de alcanzar, pudo dar como resultado fluctuaciones en la autoestima de estos adolescentes, creando sentimientos de incapacidad y temores de fracasar; generando, de este modo, el desinterés y el descenso del deseo de saber (Merieu, 2007; 2016; Schoeps et al., 2019).

Con propósitos de ir concluyendo este trabajo, considero menester poder recuperar los desafíos y aprendizajes extraídos de mi experiencia como practicante. En primer lugar, considero importante resaltar todo lo que esta práctica y esta institución me ha ofrecido como espacio para poder colocarme en el rol de psicóloga educativa, poniendo en juego no solo mis capacidades de observación participante, sino que, también, brindándome un papel preponderante para poner en marcha mi mirada diagnóstica, planificando y ejecutando intervenciones con los distintos agentes institucionales. Además, el encontrarme con este contexto social modificado por la pandemia, me permitió comprender la complejidad y versatilidad de las prácticas cotidianas y de las instituciones sociales, invitándome a ampliar y profundizar mi mirada a la hora de pensar, analizar y reflexionar sobre los contextos y las situaciones con las que me encontraré en mi ejercicio profesional. En segundo lugar, pude vivenciar de cerca la importancia del trabajo interdisciplinario y de la comunicación fluida con otros actores que hacen a la realidad y al clima institucional. Así mismo, tuve la oportunidad de poner en ejercicio y en valor la escucha atenta como herramienta que permite a los psicólogos recuperar la subjetividad de los sujetos que forman parte y construyen las prácticas sociales en las cuales buscamos ejecutar acciones e intervenciones pertinentes; ayudándonos, así, a

comprender los malestares que los aquejan y que interfieren en capacidad de desenvolverse en los distintos ámbitos y áreas de sus vidas.

Por último, y con la mirada puesta en el futuro, es innegable reconocer que, en este último período de tiempo, se provocaron cambios que llegaron para quedarse. De todos modos, aunque la palabra “cambio” pueda sonar alarmante y aterradora, esa no es la connotación que intento otorgarle. Generalmente esta predisposición ante el cambio se suele deber al temor ante lo desconocido; pero, ahora que han pasado algunos años desde el inicio de la pandemia, es pertinente reflexionar y vislumbrar las oportunidades que este contexto ha otorgado para poder aprovecharlas y potenciarlas. En esta misma línea, se hizo evidente que la crisis iniciada en marzo del 2020 en nuestro país “ha acelerado procesos que venían desarrollándose lentamente e impulsando la creación de otros en pro del bienestar de las sociedades” (Carbonell García et al., 2021, p. 1163); cambiando para siempre los modos y medios para educar (Rama, 2021).

En consecuencia, se puede aseverar que, una de las tantas herencias que nos ha dejado esta pandemia se vincula con el terreno educativo. En este sentido, y tomando las palabras de los autores Sanz Ponce y Serrano Sarmiento, “una educación del y para el siglo XXI debe responder a este desafío: reconocer el derecho a la educación de todos y ofrecer las mismas oportunidades para desarrollar sus talentos” (2017, p. 171). Es por esta razón que se vuelve ineludible la puesta en marcha de una renovación pedagógica que tenga en cuenta la construcción de roles educativos más simétricos y participativos, apuntando al establecimiento de vínculos pedagógicos que consideren los aspectos cognitivos y emotivos que forman parte de los espacios educativos (Godoy Zúñiga y Campoverde Rojas, 2016; Hurtado Talavera, 2020); haciendo una revisión y selección de contenidos que sean más útiles y pertinentes en la vida real de los estudiantes, apuntando a promover el deseo de saber que motive el involucramiento de los jóvenes en sus procesos de enseñanza y aprendizaje, invitándolos a indagar, reflexionar y construir sus propios saberes (Fernández, 2021). Asimismo, la pandemia permitió dimensionar lo central que se ha vuelto lo digital en nuestras vidas, atravesando por completo nuestras condiciones de existencia, las formas de producir y de construir conocimientos en la actualidad; de tal manera que, también, será necesario que esta innovación pedagógica tenga en cuenta la inclusión de las TIC en la educación como recursos didácticos centrales para la dinámica escolar; dejando de considerarlas como una herramienta de la cual se puede prescindir (Dussel, 2020; Zhindón-Calle y Ávila- Mediavilla, 2021).

10. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Acuña, V. y Echevarría, J. (2011) *El rol del psicólogo en la escuela: Nuevos desafíos frente a un nuevo paradigma educativo.* Ponencia presentada en el V Congreso Marplatense de Psicología, Argentina.

Aguilar Gordón, F. R. (2020). Del aprendizaje en escenarios presenciales al aprendizaje virtual en tiempos de pandemia. Estudios Pedagógicos 46(3), 213-223. http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052020000300213

Alonso-Betancourt, L. A., Cruz-Cabeza, M. A. y Olaya-Reyes, J. J. (2020). Dimensiones del proceso de enseñanza-aprendizaje para la formación profesional. *Luz 19*(2), 1-10. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=589164533003

Anguita Acero, J. M., Méndez Coca, M. y Méndez Coca, D. (2020). Motivación de alumnos de Educación Secundaria y Bachillerato hacia el uso de recursos digitales durante la crisis del Covid-19. *Revista de Estilos de Aprendizaje 13*, 68-81. https://doi.org/10.55777/rea.v13iEspecial.2242

Baremblitt, G. (2005). *Compendio de análisis institucional y otras corrientes.* Ediciones Madres de Plaza de Mayo.

Barnechea García, M. M. y Morgan Tirado, M. L. (2010) La sistematización de experiencias: producción de conocimientos desde y para la práctica. *Revista Tendencias y Retos* (15), 97-107. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4929270

Berman, M. (2004). Brindis por la modernidad. En N. Casullo (Comp.), *El debate modernidad-posmodernidad.* (2ª ed.). Retorica Ediciones.

Bernaza Rodríguez, G. y Lee Tenorio, F. (2005). El aprendizaje colaborativo: Una vía para la educación de postgrado. *Revista Iberoamericana de Educación 37*(3), 1-17. https://doi.org/10.35362/rie3732712

Berridi Ramírez, R. y Martínez Guerrero, J. I. (2017). Estrategias de autorregulación en contextos virtuales de aprendizaje. *Perfiles Educativos 39*(156), 89-102. https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2017.156.58285

Biancorosso Sampalo, M. (2020). *Relación familia-escuela durante la pandemia del coronavirus* [Trabajo fin de grado, Universidad de Sevilla]. Depósito de Investigación de la Universidad de Sevilla https://idus.us.es/handle/11441/108208

Blanco, M. A. y Blanco M. E. (2021). Bienestar emocional y aprendizaje significativo a través de las TIC en tiempos de pandemia. *Revista Ciencia UNEMI 14*(36), 21-33. https://doi.org/10.29076/issn.2528-7737vol14iss36.2021pp21-33p

Bleger, J. (1985). *Temas de psicología (Entrevista y grupos).* Ediciones Nueva Visión.

Caparrós Martín, E. y Sierra Nieto, J. E. (2019). Encender el deseo de saber. Movilizar las visiones epistemológicas en la formación inicial de maestras y maestros. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado 33*(3), 175-194. https://doi.org/10.47553/rifop.v33i3.75746

Cappelletti, G. (s.f.). *Enseñanza*. Módulo de Formación para las tecnicaturas del área social y humanística en Institutos de Educación Superior (IES).

Carbonell García, C. E., Rodríguez Román, R., Sosa Aparicio, L. A. y Alva Olivos, M. A. (2021). De la educación a distancia en pandemia a la modalidad híbrida en pospandemia. *Revista Venezolana de Gerencia 26*(96), 1154-1171. https://doi.org/10.52080/rvgluz.26.96.10

Castagno, M. C. (2011). Un marco referencial para pensar el taller y el grupo en dispositivos de intervención. En V. Gutiérrez y M. Beltrán (Comp.), *Dispositivos de intervención de las prácticas pre-profesionales en el contexto educativo* (pp. 19-55). Editorial Brujas.

Castorina, J. A. (1996). El debate Piaget Vigotsky: La búsqueda de un criterio para su evaluación. En J. A. Castorina, E. Ferreiro, M. Kohl de Oliveira y D. Lerner (Eds.), *Piaget-Vigotsky: Contribuciones para replantear el debate*. Paidós.

Chacón, A. y Peña, P. (2012). *Cómo cambiar historias. Lo que podemos hacer los individuos, las empresas y las organizaciones sin fines de lucro por la educación en México*. Fondo de Cultura Económica (FCE).

Cifuentes Gil, R. M. (2011). La escritura: Clave en procesos de sistematización de experiencias. *Decisio*, 41-46. https://cepalforja.org/sistem/documentos/decisio28_saber7.pdf

Ciuffolini, M. A., De la Vega, C., Job, S., Ferrero, M. M., Gallego, A., Avalle, G., Hernández, J., Ibáñez Mestres, G., Feldmann, N., Forclaz, Z., Fernández Gioino, M., Gatica, S., Alasino, I. A., Antonini, T., Bordese, M. P. y Guglielmetti, L. (2012). Escribir las prácticas. Una propuesta metodológica para investigaciones de Extensión o de Responsabilidad Social Universitaria. *Studia Politicae* (25), 6-30.

Código de ética del Colegio de Psicólogos de la Provincia de Córdoba. 12 de noviembre de 2016 (Argentina).

Decreto 297 de 2020 [con fuerza de ley]. Por medio del cual se expide el Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio. 20 de marzo de 2020. B.O. No. 34.334.

Dubet, F. (2003). ¿Mutaciones institucionales y/o neoliberalismo? En E. Tenti Fanfani (Org.), *Gobernabilidad de los sistemas educativos en América Latina* (pp. 63-79). IIPE Unesco.

Dussel, I. (2020). La formación docente y los desafíos de la pandemia. *Revista Científica EFI DGES 6*(10), 11-25. http://dges-cba.edu.ar/wp/wp-content/uploads/2020/08/Dussel.pdf

Dussel, I. y Trujillo Reyes, B. F. (2018). ¿Nuevas formas de enseñar y aprender? Las posibilidades en conflicto de las tecnologías digitales en la escuela. *Perfiles Educativos 40*(No. especial), 142-178. https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2018.Especial.59182

Escalera Castillo, I. (2014). *Las instituciones educativas y su cultura. Prácticas y creencias construidas a través del tiempo.* Narcea.

Falconi, O., Martínez, C. y Danieli, M. E. (2018). Trabajo de enseñar, condiciones escolares y cultura material en la escuela. Dispositivos, artefactos y herramientas para la trasmisión de contenidos. En M. Abate Daga y E. Rodriguez Rocha (Comp.), *Tensiones entre lo público, lo privado y lo estatal en tramas educativas situadas* (pp. 23-33). IV Seminario-Taller. Red de Investigación en Antropología y Educación (RIAE)

Fenstermacher, G. y Soltis, J. (1999) *Enfoques de enseñanza.* Amorrortu.

Fernández, G. I. (2021). COVID-19 y Educación: Primer acercamiento analítico a la situación en Argentina. *Olhar de profesor, 24*, 1-12. https://doi.org/10.5212/OlharProfr.v.24.16129.057

Fernández, L. (1994). *Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas.* Paidós.

Fize, M. (2007). *Los adolescentes.* Editorial Fondo de Cultura Económica

Flores Acosta, M. y Martínez, M. C. (2020). Consideraciones sobre el deseo y la transferencia en la educación. *Tesis Psicológica, 15*(2), 136-146. https://doi.org/10.37511/tesis.v15n2a7

Forgiarini, M. A. (2018). *La enseñanza de la literatura entre el nivel primario y el secundario: Articulación y pasaje. Una propuesta posible* [Trabajo Integrador Final, Universidad Nacional de Córdoba]. https://ansenuza.unc.edu.ar/comunidades/handle/11086.1/1364

García Aretio, L. (2021). COVID-19 y educación a distancia digital: preconfinamiento, confinamiento y posconfinamiento. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia 24*(1), 9-32. https://doi.org/10.5944/ried.24.1.28080

García Muñoz, T. (2003). *El cuestionario como instrumento de investigación/evaluación.* Almendralejo.

Godoy Zúñiga, M. E. y Campoverde Rojas, B. J. (2016). Análisis comparativo sobre la afectividad como motivadora del proceso enseñanza-aprendizaje – Casos: Argentina, Colombia y Ecuador. *Sophia 12*(2), 217-231. http://dx.doi.org/10.18634/sophiaj.12v.2i.227

González Fernández, M. O. (2021). La capacitación docente para una educación remota de emergencia por la pandemia de la COVID-19. *Tecnología, Ciencia y Educación* (19), 81-102. https://doi.org/10.51302/tce.2021.614

González, C. y González, N. (2015). Enseñar a transitar desde la Educación Primaria: El proyecto profesional y vital. *Revista electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado 18*(2), 29-41. http://dx.doi.org/10.6018/reifop.18.2.219291

González, G. C. y Díaz Matajira, L. (2005). Aprendizaje colaborativo: Una experiencia desde las aulas universitarias. *Educación y Educadores 8*, 21-44. https://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/564

Greco, M. B., Alegre, S. y Levaggi, G. (2014). *Los equipos de orientación en el sistema educativo: La dimensión institucional de la intervención. Inclusión democrática en las escuelas*. Ministerio de Educación de la Nación.

Guber, R. (2011). *La etnografía: Método, campo y reflexividad.* Siglo Veintiuno.

Gurvich, D. (2021). *Crónicas de educación en pandemia*. Homo Sapiens Ediciones.

Gutiérrez, G. y Zamanillo, A. (2018). Entre el deseo de saber y el deseo de aprender, la enseñanza tiene algo para hacer. *La escuela construye aprendizajes. Experiencias y propuestas para la enseñanza de matemática y ciencias naturales,* 14-31. https://www.uepc.org.ar/conectate/wp-content/uploads/2018/04/02.pdf

Hurtado Talavera, F. J. (2020). La educación en tiempos de pandemia: los desafíos de la escuela del siglo XXI. *Revista Arbitrada del Centro de Investigación y Estudios Gerenciales* (44), 176-187.

Huyhua Gutierrez, S. C., Tejada Muñoz, S. y Díaz Manchay, R. J. (2020). Sentimientos de los adolescentes frente al aislamiento social por la COVID-19 desde la metodología fenomenológica. *Revista Cubana de Enfermería 36*, 1-12. http://www.revenfermeria.sld.cu/index.php/enf/article/view/4176

Instituto Pio X (2017). *Proyecto Educativo Pastoral Salesiano [PEPS] (Niveles Primario, Medio y Superior) Período 2015-2017.*

Jara Holliday, O. (2011) La sistematización de experiencias: aspectos teóricos y metodológicos. *Revista Decisio.* 67-74. http://centroderecursos.alboan.org/ebooks/0000/0788/6_JAR_ORI.pdf

Jara Holliday, O. (2013) *Orientaciones teórico-prácticas para la sistematización de experiencias*

Kaplan, C. (22 de agosto de 2020). Carina Kaplan: “Sin afectividad no se pueden promover procesos de enseñanza y aprendizaje”. *La Capital.*

https://www.lacapital.com.ar/educacion/carina-kaplan-sin-afectividad-no-se-pueden-promover-procesos-ensenanza-y-aprendizaje-n2604653.html

Krauskopf, D. (1998). Dimensiones críticas en la participación social de las juventudes. En *Participación y Desarrollo Social en la Adolescencia.* Fondo de Población de Naciones Unidas.

Laino, D. (2008). Una técnica diagnóstica y de intervención en la clínica del entendimiento escolar. *Revista Pilquen* (5), 1-9. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3055561

Ley Nacional N°26.206. Ley de Educación Nacional. Publicada en el Boletín Oficial, Buenos Aires, Argentina, 28 de diciembre de 2006.

Ley Provincial N°7.106. Disposiciones para el ejercicio de la Psicología. Boletín Oficial, Córdoba, Argentina, 27 de septiembre de 1984. Recuperado de: Disposiciones para el ejercicio de la Psicología – CPPC.

Lugo, M. T. y Loiácono, F. (2020). Planificar la educación en la pospandemia: De la educación remota de emergencia a los modelos híbridos. En J. M. García y S. García Cabeza (Comp.), *Las tecnologías en (y para) la educación* (pp. 15-43).

Marina, J. A. (2014). Bases neurológicas del nuevo paradigma adolescente. *Metamorfosis. Revista del Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud* (1), 21-36. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6163199

Martínez, A. L. (2007). La observación y el diario de campo en la definición de un tema de investigación. *Perfiles Libertadores 4*, 73-80. https://www.ugel01.gob.pe/wp-content/uploads/2019/01/1-La-Observaci%C3%B3n-y-el-Diario-de-campo-07-01-19.pdf

Meirieu, P. (2007). Es responsabilidad del educador provocar el deseo de aprender. *Cuadernos de Pedagogía* (373), 42-47.

Meirieu, P. (2016). *Recuperar la pedagogía. De lugares comunes a conceptos claves.* Paidós.

Millot, C. (1982). *Freud antipedagogo.* Paidós.

Najmanovich, D. (2001). Pensar la subjetividad. Complejidad, vínculos y emergencia. *Utopía y Praxis Latinoamericana 6*(14), 106-111. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27901409

Najmanovich, D. (2007). El desafío de la complejidad: Redes, cartografías dinámicas y mundos implicados. *Utopía y Praxis Latinoamericana 12*(38), 71-82. http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27903806

Palazzini, L. (2006). Movilidad, encierros, errancias: Avatares del devenir adolescente. En M. C. Rother Hornstein (Comp.), *Adolescencias: Trayectorias turbulentas.* (pp. 484-495). Paidós.

Peralta, M. E. (2007). *Transiciones en educación infantil: Un marco para abordar el tema de la calidad.* [Documento en borrador para la discusión en el Simposio de OEA Washington DC, Universidad Central]

Pérez Gómez, A. I. (2004). *La cultura escolar en la sociedad posmoderna.* Morata.

Pérez Gómez, A. I. (2009). Las funciones sociales de la escuela: De la reproducción a la reconstrucción crítica del conocimiento y la experiencia. *Laboratorio de Políticas Públicas, 6*(27), 1-46. http://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/lpp/20100324022908/9.pdf

Pérez, M. (2011). El trabajo del psicólogo educacional en contextos escolarizados. En N. Elichiry (Comp.), *La psicología educacional como instrumento de análisis e intervención* (pp. 17-32). Noveduc.

Perinat, A. (2003). La adolescencia: Perspectiva sociohistórica. En A. Perinat (Comp.), *Los adolescentes en el siglo XXI: Un enfoque psicosocial*. Editorial UOC.

Pio X. (s.f). *Residencia Universitaria.* https://piox.edu.ar/residencia-universitaria/

Propuesta Educativa de las Escuelas Salesianas [PEES] (s.f.). *La gestión y la convivencia escolar.*

Proyecto Educativo Pastoral Salesiano [PEPS] (2017). *Niveles primario, medio y superior. Período 2015-2017.* Instituto Pio X.

Rama, C. (2021). *La nueva educación híbrida. Cuaderno de Universidades.* Unión de Universidades de América Latina y el Caribe.

Real Academia Española. (s.f.). Escuela. En *Diccionario de la lengua española*. Recuperado el 13 de septiembre de 2021, de https://dle.rae.es/escuela

Resolución 106 de 2020 [Ministerio de Educación]. Por la cual se establece el programa "Seguimos educando". 16 de marzo de 2020.

Restrepo, E. (2016). *Etnografía: Alcances, técnicas y éticas.* Envión Editores.

Reyes Juárez, A. (2009). La escuela secundaria como espacio de construcción de identidades juveniles. *Revista Mexicana de Investigación Educativa 14*(40), 147-174. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662009000100008

Rivas, A. (2020). *Pedagogía de la excepción: ¿Cómo educar en la pandemia?* [Documento de trabajo, Universidad de San Andrés] https://www.udesa.edu.ar/sites/default/files/rivas-educar_en_tiempos_de_pandemia.pdf

Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos.* Paidós.

Rodríguez Placencia, C. T. (2015). Herramientas contemporáneas: el uso del Skype y las nuevas formas de estar sin estar (Cartografías para un espacio analítico virtual). *Revista Caliban 13*(1), 55-63. https://www.fepal.org/revista_caliban_bivipsil/13_caliban_castp.pdf

Rodríguez-Tomé, H. (2003). Pubertad y psicología de la adolescencia. En A. Perinat (Comp.), *Los adolescentes en el siglo XXI: Un enfoque psicosocial*. Editorial UOC.

Rodulfo, R. (2005). *Estudios clínicos. Del significante al pictograma a través de la práctica psicoanalítica.* Paidós.

Rosales-Gracia, S., Gómez-López, V. M., Durán-Rodríguez, S., Salinas-Fregoso, M. y Saldaña-Cedillo, S. (2008). Modalidad híbrida y presencial. Comparación de dos modalidades educativas. *Revista de la Educación Superior 37*(148), 23-29. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602008000400002

Rossano, A. (2006). El pasaje de la primaria a la secundaria como transición educativa. En F. Terigi (Comp.), *Diez miradas sobre la escuela primaria* (pp. 295-317). Siglo Veintiuno Editores/Fundación OSDE.

Ruiz Guevara, L. S., Castro Pérez, M. y León Sáenz, A. T. (2010). Transición a la secundaria: Los temores y preocupaciones que experimentan los estudiantes de primaria. *Revista Iberoamericana de Educación 52*(3), 1-13. https://doi.org/10.35362/rie5231793

Santos Guerra, M. A. (2020). *La escuela que aprende.* (6ª ed.). Ediciones Morata.

Sanz Ponce, R. y Serrano Sarmiento, A. (2017). ¿La educación cambia? Repensando el sentido y finalidad de una escuela para todos. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria 29*(2), 167-184. https://doi.org/10.14201/teoredu292167184

Schoeps, K., Tamarit, A., González, R. y Montoya-Castilla, I. (2019). Competencias emocionales y autoestima en la adolescencia: Impacto sobre el ajuste psicológico. Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes 6(1), 51-56. http://dx.doi.org/10.21134/rpcna.2019.06.1.7

Selvini Palazzoli, M. (1986) *El mago sin magia. Cómo cambiar la situación paradójica del psicólogo en la escuela.* Paidós.

Suppo, V. (18 de septiembre de 2020). El colegio Pio X de barrio Alberdi será mixto desde 2021. *La Voz del Interior.* https://www.lavoz.com.ar/ciudadanos/colegio-pio-x-de-barrio-alberdi-sera-mixto-desde-2021/

Taylor, S. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación.* Paidós.

Terigi, F. (2016). *Políticas públicas en Educación tras doce años de gobierno de Néstor Kirchner y Cristina Fernández.* Friedrich Ebert Stiftung Argentina.

Terigi, F. (2020). Escolarización y pandemia: Alteraciones, continuidades, desigualdades. *REVCOM. Revista científica de la red de carreras de Comunicación Social* (11). https://doi.org/10.24215/24517836e039

Toibero, D., Torcomián, C. y Olivero, E. (2020). *Cuando la ausencia habla de presencia: Experiencias de aprendizaje en la virtualidad obligada.* Congreso de Psicología de Córdoba.

UNICEF (2020). *Los equipos de conducción frente al Covid-19: Claves para acompañar y orientar a los docentes, las familias y los estudiantes en contextos de emergencia.* https://www.unicef.org/argentina/publicaciones-y-datos/serie-conduccion-covid

Urbano, C. A. y Yuni, J. A. (2016). *Psicología y cultura de los adolescentes.* Editorial Brujas.

Urribarri, R. (2016). *Adolescencia y clínica psicoanalítica.* Editorial Fondo de Cultura Económica.

Vargas, K., Yana, M., Perez, K. Chura, W. y Alanoca, R. (2020). Aprendizaje colaborativo: Una estrategia que humaniza la educación. *Revista Innova Educación 2*(2), 363-379. https://doi.org/10.35622/j.rie.2020.02.009

Vega, M. P., Belçaguy, M. N. y Vega, V. (2007). Algunas teorías acerca de la adolescencia. Recorrido histórico-conceptual. En M. P. Vega, J. Barrionuevo y V. C. Vega (Eds.), *Escritos psicoanalíticos sobre adolescencia* (pp. 13-35). Eudeba.

Villalobos-Parada, B., Carrasco, C., Olavarría, D., Ortiz, S., López, V., Oyarzún, D., Ascorra, P., Ayala, A., Bilbao, A., Morales, M. y Álvarez, J. P. (2016). Victimización de pares y satisfacción con la vida: La influencia del apoyo de profesores y compañeros de la escuela. *PSYKHE 25*(2), 1-16. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=96749326001

Viñar, M. N. (2009). *Mundos adolescentes y vértigo civilizatorio.* Ediciones Trilce.

Zhindón-Calle, K. M. y Ávila-Mediavilla, C. M. (2021). Tecnologías emergentes aplicadas a la práctica educativa en pandemia Covid-19. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria KOINONIA 6*(3), 32-59. http://dx.doi.org/10.35381/r.k.v6i3.1303