

Bustos, Pilar

**El proceso de socialización en
estudiantes de primer año de un
colegio secundario de gestión
privada de la ciudad de Córdoba, en
tiempos de escuela híbrida con
retorno a la presencialidad por la
pandemia ante el Covid- 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 4.0 Internacional.](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)



**UNIVERSIDAD
CATÓLICA DE CÓRDOBA**
Universidad Jesuita

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA SALUD

LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA

TRABAJO INTEGRADOR FINAL

“El proceso de socialización en estudiantes de primer año de un colegio secundario de gestión privada de la ciudad de Córdoba, en tiempos de escuela híbrida con retorno a la presencialidad por la pandemia ante el Covid- 19”

Bustos Pilar

2023

“El proceso de socialización en estudiantes de primer año de un colegio secundario de gestión privada de la ciudad de Córdoba, en tiempos de escuela híbrida con retorno a la presencialidad por la pandemia ante el Covid- 19”



UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CÓRDOBA

Universidad Jesuita

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA SALUD

Licenciatura en Psicología

TRABAJO INTEGRADOR FINAL

Modalidad: Sistematización de prácticas

Contexto: Educativo

“El proceso de socialización en estudiantes de primer año de un colegio secundario de gestión privada de la ciudad de Córdoba, en tiempos de escuela híbrida con retorno a la presencialidad por la pandemia ante el Covid- 19”

Autora: Pilar Bustos

Directora: Esp. Romina Ardiles

2023

DEDICATORIA Y AGRADECIMIENTOS

A la Universidad Católica de Córdoba y a los profesionales que la conforman, por transmitir saberes como valores que me acompañarán a lo largo de mi vida personal como profesional.

A la institución Pio X y los actores institucionales que la integran, principalmente al Lic. Olivero referente de tantos quehaceres, por su predisposición y acompañamiento en este trayecto tan significativo.

A mi directora Esp. Ardiles, quien con su cariño y dulzura ha sabido escuchar, acompañar y apuntalar mis prácticas profesionales como el presente escrito.

A la cátedra de Psicología Educacional, mujeres que me enseñaron no sólo lo maravilloso que es este contexto, sino también a descubrirme, gracias por tantos aprendizajes y deconstrucciones.

A mi familia, por su gran apoyo y sostén a la distancia; especialmente a Guillermo, María, Pedro, Ramiro y Graciela, como también a mi abuelo Mario, quien me acompaña desde el cielo.

A mis facuamigas, sin ustedes este trayecto no hubiese sido el mismo; y a mis amigas de la vida, gracias por siempre estar.

Personas maravillosas he cruzado en este camino por la ciudad de Córdoba, quiénes siempre estarán presentes en mi corazón.

Por último, a mí misma, por el esfuerzo y la pasión, porque el deseo siempre fue mayor a pesar de circunstancias, hoy puedo decir que lo logré y finalicé este ciclo para convertirme en lo que siempre soñé, ser psicóloga.

ÍNDICE GENERAL

1. INTRODUCCIÓN	8
2. CONTEXTO DE PRÁCTICA	11
3. CONTEXTO INSTITUCIONAL	15
3.1 ORGANIGRAMA INSTITUCIONAL	19
4. EJE DE SISTEMATIZACIÓN	20
5. OBJETIVOS	22
5.1 OBJETIVO GENERAL	23
5.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS	23
6. PERSPECTIVA TEÓRICA	24
6.1 EL LUGAR en y de LA ESCUELA	25
6.2 LA EXPERIENCIA ESCOLAR ADOLESCENTE: LA SOCIALIZACIÓN	26
6.3 SOCIALIZACIÓN EN ESCUELA CON MODALIDAD HÍBRIDA	30
6.4 SOCIALIZACIÓN EN LA ESCUELA CON RETORNO A LA PRESENCIALIDAD	31
7. MODALIDAD DE TRABAJO	33
7.1 POBLACIÓN	34
7.2 INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN	34
7.3 ASPECTOS ÉTICOS IMPLICADOS	36
8. ANÁLISIS DE LA EXPERIENCIA:	37
8.1 RECUPERACIÓN DEL PROCESO VIVIDO	38
8.2 ANÁLISIS DE LA EXPERIENCIA	45
8.2.1. TIPOS DE INTERACCIÓN ENTRE ESTUDIANTES Y LA IMPLICACIÓN DE LA PANDEMIA	45
8.2.2 EXAMINAR LA RELACIÓN DE ESTUDIANTES DE PRIMER AÑO Y LOS DISTINTOS ACTORES INSTITUCIONALES DE LA ESCUELA	61
<i>El lugar del preceptor</i>	62
<i>Otros actores institucionales</i>	66
<i>La valoración de los distintos espacios institucionales</i>	70
8.2.3 RECONOCER Y VALORAR EL IMPACTO DE TALLERES DE CONVIVENCIA EN LA MEJORA DEL PROCESO DE SOCIALIZACIÓN DE ESTUDIANTES DE PRIMER AÑO EN LA MODALIDAD DE ESCUELA HÍBRIDA Y RETORNO A LA PRESENCIALIDAD PLENA	73
9. CONSIDERACIONES FINALES	83
10. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	88

ÍNDICE DE SIGLAS

ASPO: Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio

DISPO: Distanciamiento Social Preventivo y Obligatorio

PEI: Proyecto Educativo Institucional

PPS: Práctica Profesional Supervisada

TIF: Trabajo integrador final

1. INTRODUCCIÓN

El presente Trabajo titulado *“El proceso de socialización en estudiantes de primer año de un colegio secundario de gestión privada de la ciudad de Córdoba, en tiempos de escuela híbrida con retorno a la presencialidad por la pandemia ante el Covid- 19”*, se aborda a partir del trayecto recorrido en las Prácticas Profesionales Supervisadas (PPS) de la carrera Licenciatura en Psicología de la Universidad Católica de Córdoba. Cabe destacar que dicha experiencia se realizó en el contexto educativo, en la escuela privada Pio X ubicada en el centro de la Provincia de Córdoba, bajo la modalidad de sistematización de prácticas que ofrece la facultad.

Para llevar a cabo tanto las prácticas profesionales, como también el presente trabajo, resultó indispensable considerar el contexto atravesado en el año 2021, año en el cual la pandemia Covid-19 seguía en auge. Cabe destacar que, las instituciones educativas el año 2020 no abrieron sus puertas debido a las restricciones por emergencia sanitaria, realizando así actividades sólo de manera virtual; durante el ciclo lectivo del año 2021, las clases se dictaron en gran parte bajo la modalidad de escuela híbrida y luego del mes de septiembre la presencialidad plena volvió a cobrar protagonismo. Lo transitado llevó a pensar y repensar la manera que atravesó la pandemia a las instituciones educativas, con todo lo que las instituciones abarcan y en ellas ocurre. A su vez, en consecuencia, también hubo que pensar y repensar en el rol del psicólogo educativo.

Es por ello que, en el siguiente escrito, en un primer momento se presenta el contexto de práctica, es decir, el contexto educativo, teniendo en cuenta el marco legal que atraviesa al ámbito como también los distintos quehaceres del psicólogo bajo este escenario. En el segundo apartado se hace referencia al contexto institucional, dónde se describirá la institución en la cual se realiza la experiencia. Luego, se presenta el eje de sistematización titulado: *“El proceso de socialización en estudiantes de primer año de un colegio secundario de gestión privada de la ciudad de Córdoba, en tiempos de escuela híbrida por la pandemia ante el Covid- 19”* que abarca el Trabajo Integrador Final (TIF), con sus respectivos objetivos, tanto el objetivo general como los específicos. Posteriormente, en un sexto apartado, se esboza el marco teórico, donde se desarrollarán los conceptos centrales que enmarcan el eje, para luego informar acerca de la modalidad de trabajo.

Se seguirá con el desarrollo del análisis de la experiencia, donde en primer lugar, se relata el proceso vivido dentro de la institución educativa. Luego considerando este trayecto, se hace un análisis a través de una articulación teórico-práctica, reflexionando sobre lo expuesto

en el marco teórico junto a lo ocurrido en la institución a partir de las citas obtenidas gracias a la sistematización de experiencias. Por último, se realizan consideraciones finales a partir de la experiencia vivida, tomando los aprendizajes obtenidos en relación a los quehaceres del psicólogo educacional y del contexto presente.

2. CONTEXTO DE PRÁCTICA

Adentrándonos en el presente trabajo, es pertinente destacar lo decretado en la Ley Provincial N°7106, regulada por el Colegio de Psicólogos de la Provincia de Córdoba como parte del código de Ética, donde se establece que “El ejercicio de la Psicología se desarrollará en los niveles, individual, grupal, institucional y comunitario, ya sea en forma pública o privada, en las áreas de la Psicología Clínica, Educacional, Laboral, Jurídica y Social” (Art. 2). En este caso, el siguiente análisis será realizado desde el ámbito educativo bajo la modalidad híbrida, es decir, la experiencia se realizó tanto de manera presencial como virtual, en el colegio “Pío X” de la Provincia de Córdoba, durante el ciclo escolar del año 2021, abril-noviembre.

El contexto educativo se rige bajo la normativa legal vigente; principalmente bajo la Ley Nacional N°26.206 y la Ley Provincial N° 9870. Particularmente, la Ley Nacional, en su artículo 1, regula el ejercicio del derecho de enseñar y aprender; dicha normativa determina que “la educación y el conocimiento son un bien público y un derecho personal y social, garantizados por el Estado” (Art. 2).

Se va a entender por psicología educacional a “la esfera de acción que se halla en Instituciones Educativas y en la práctica privada de la profesión” (Ley Provincial N°7106, 1984, Art. 2). Además, se considerará como ejercicio en esta área a:

Investigar, orientar, operar y enseñar en todos los niveles de la educación, en la medida que en ella incida factores psicológicos, con el fin de crear juntamente con el educador y con los datos provenientes de otros profesionales, el clima más favorable para lograr el éxito del aprendizaje analizando mediante sus técnicas específicas los problemas que gravitan en la tarea educativa, derivada de la configuración psíquica y del medio social en que se desenvuelve. (Art. 3)

Pérez Gómez (2004) determina que tanto la escuela, como el sistema educativo, son entendidos como una instancia de mediación cultural entre significados, sentimientos y conductas propias de la comunidad social como también del desarrollo singular de las nuevas generaciones. A su vez, Lemme (2008) plantea que la comunidad que atraviesa la escuela es un espacio social heterogéneo, dónde hay tensiones y conflictos dados por procesos instituyentes de acción, participación y ejercicios de derechos tanto sociales como humanos. Retomando a Pérez Gómez (2004), es pertinente señalar que la escuela puede ser pensada como un espacio ecológico de cruce de culturas, distinguiendo que la responsabilidad específica de dicha institución se basa en “la mediación reflexiva de aquellos influjos plurales que las diferentes culturas ejercen de forma permanente sobre las nuevas generaciones” (p.2).

Por lo tanto, puede considerarse que el contexto educativo está completamente atravesado por factores sociales, económicos, políticos y culturales. De esta manera, es posible dar cuenta que la psicología educacional es sumamente extensa y compleja; cabe destacar entonces que la misma:

Estudia los procesos educativos con una triple finalidad: contribuir a la elaboración de una teoría explicativa de estos procesos, elaborar modelos y programas de intervención dirigidos a actuar sobre ellos con una finalidad determinada, y dar lugar a una praxis educativa coherente con las propuestas teóricas formuladas. (Coll, 1999, p.25)

Lo mencionado anteriormente nos lleva a pensar la complejidad inmersa en el rol del psicólogo educacional; se puede re-pensar la variedad de tareas que el mismo puede realizar, como también la dificultad que conlleva circunscribir la especificidad de la función (Pérez, 2011). Selvini Palazzolli (1986) plantea que, tanto la figura como el rol del psicólogo en la escuela, oscila entre dos polos: por un lado, el psicólogo como asistente social que promueva la madurez individual social y cultural de los ciudadanos y, por otro lado, el psicólogo clínico como aquel que interviene terapéuticamente. A su vez, la autora plantea que al psicólogo se le atribuye la condición de mago omnipotente ya que, es quién posee tanto conocimientos como prácticas para poder resolver algún caso/situación.

En base a lo planteado, se concibe que el psicólogo educacional puede realizar un abanico de tareas dentro de una institución; puede intervenir, mediar, orientar, investigar, prevenir y/o diagnosticar. Pero su labor va a depender de la institución donde ejerza su práctica, ya que, cada institución escolar es distinta, y tomando los aportes de Fernández (1994), las mismas están fuertemente atravesadas por diversos factores, como la cultura institucional y el modelo institucional. Pérez (2011) manifiesta que a la hora de hablar de “rol”, prefiere referirse a “identidad” ya que “mientras el rol se atribuye y se asume, la identidad es un proceso y requiere una negociación constante dentro de un contexto que ya está sobrepoblado de significados ajenos” (p.32). De esta manera se vuelve necesario partir de una mirada que atienda a la multiplicidad y al entrecruzamiento de diversos factores, como también de sujetos protagonistas, que conforman e influyen en estas situaciones.

Es necesario conocer el nuevo paradigma del sistema educativo, ya que, tal como lo plantean Acuña y Echeverría (2011), este paradigma “propone analizar los procesos de aprendizaje-enseñanza y los fenómenos educativos a la luz de las complejas condiciones sociales actuales” (p.2). Por lo tanto, ya no se habla de gabinete psicopedagógico, porque se

busca pensar en un equipo interdisciplinario que “está integrado en la dinámica de la institución educativa y desde ese lugar procura evitar la intervención aislada, la focalización en la asistencia y en el alumno” (p.2). Al respecto, Korinfeld (2013) refiere que las problemáticas y conflictos de dimensiones pedagógicas, sociales y subjetivas, van a atravesar los equipos técnicos, por lo tanto, los mismos van a tener que abordarlas. Entonces, el psicólogo educacional que trabaja dentro de equipos de orientación deberá:

Sostener con firmeza principios que garanticen la educación como derecho para todos y al mismo tiempo, abrir, cuestionar, habilitar y reconfigurar las maneras de mirar, pensar, intervenir y construir saberes sobre los sujetos que aprenden, los sujetos que enseñan y dirigen, la escuela como institución y los procesos de escolarización. (Greco y Levaggi, S/F, p.1)

Cabe mencionar que la crisis histórica presente en el año en el cual se llevaron a cabo las prácticas, se encontraba enmarcada en el plano de una pandemia mundial, más específicamente del COVID-19, donde ciertas actividades fueron llevadas a cabo de manera diferente. Son las instituciones educativas una de las más afectadas, producto de esta emergencia sanitaria. A mitad de marzo del 2020, se anunció la suspensión de clases en todo el país, y no hubo clases de manera presencial.

Durante el ciclo lectivo 2021, las clases, dependiendo de la institución y del alumnado, fueron llevadas a cabo de manera híbrida o de manera virtual. Es pertinente, tal como plantea Dussel (2021), reflexionar acerca de las escuelas teniendo en cuenta las dificultades que se presentan en el contexto actual; las desigualdades que genera el acceso a la tecnología, pensar el lugar que ocupa lo sociotécnico en la virtualidad, como también, los tiempos de la escuela en la pandemia, es decir, la sincronía y la asincronía presente. Por lo que, es adecuado definir a lo virtual como un “conjunto problemático, el nudo de tendencias o de fuerzas que acompaña a una situación, un acontecimiento, un objeto o cualquier entidad y que reclama un proceso de resolución: la actualización” (Lévy, 1999, p. 11).

3. CONTEXTO INSTITUCIONAL

En el siguiente apartado se presentará una breve reseña histórica de la institución con aportes del Proyecto Educativo Institucional (PEI) y material específico de la congregación de la cual forma parte, además, relatos de distintos actores institucionales.

Como se menciona, las prácticas se llevaron a cabo en el colegio secundario Pio X, ubicado en la ciudad de Córdoba. Las mismas, fueron realizadas bajo la modalidad híbrida hasta el mes de septiembre del año 2021 y luego de forma presencial. Tomando los aportes de Rosales García et al (2008), la modalidad híbrida es, “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” (p.24).

Dicho colegio se encuentra en la ciudad de Córdoba, en el barrio Alberdi; el mismo se caracteriza por ser uno de los barrios más extensos y poblados de la ciudad, por lo que es un barrio de los más tradicionales y está muy cerca del centro (ubicado al oeste del área central).

El colegio Pío X, es una institución católica perteneciente a los Salesianos de Don Bosco; buscando seguir los pasos del mismo ya que “ha sido un maestro a la hora de despertar en sus jóvenes la variedad de potencialidades que cada uno de ellos tenía” (Campus Pio X, 2021). Dicha institución, fue fundada el 11 de marzo de 1905, hoy en día tiene 118 años. En los encuentros presenciales se pudo conocer mediante charlas informales que, quienes asisten al colegio, son estudiantes provenientes de familia de clase media, anteriormente eran de clase media-alta. Además, se ha mencionado que, en el presente, ya no se apunta a la excelencia académica. También, durante la época del gobierno de Juan Domingo Perón, el colegio era de arte y oficio.

En el Proyecto Educativo Pastoral Salesiano (2017) se presenta al colegio Pío X siendo un “instituto de Nivel Primario, Medio y Superior que conforman una única Comunidad Educativa-Pastoral, perteneciente a los Salesianos de Don Bosco” (p.8). Aquí, tal comunidad, se autodefine siendo una comunidad porque forman la obra en conjunto, en un clima familiar, donde el elemento fundamental es la armonización de valores vitales que configuran la identidad compartida y querida. Plantean que tienen el carácter educativo porque se preocupan por promover de manera integral a los jóvenes, potenciando diversos factores: físicos, psicológicos, sociales, etc.; y, tienen carácter pastoral, porque buscan caminar con los jóvenes al encuentro con Cristo. Parten de que, como escuela, buscan comprometerse a ser “una mediación cultural privilegiada de educación en la que se pueda dar una respuesta sistemática

a las necesidades de la edad evolutiva” (p.8). En este proyecto, se menciona que “la experiencia de la escuela adquiere calidad cuando ofrece los recursos necesarios para que cada joven desarrolle las capacidades y las actitudes fundamentales para la vida en la sociedad” (p.9). Para la comunidad escolar, el patio es el gran protagonista;

La experiencia del ‘patio’ es propia de un ambiente espontáneo, en el que se crean y se estrechan relaciones de amistad y de confianza. En el ‘patio’, entendido como pedagogía de la alegría y de la fiesta, la propuesta de los valores y la actitud de confianza se realizan de manera auténtica y cercana. (p.9)

La institución ocupa una manzana, con ingreso sobre la calle 9 de julio y también sobre la calle Colón, por lo tanto, es posible dar cuenta de la magnitud que abarca el colegio. Tanto el nivel inicial, primario y secundario, tienen cada uno su espacio correspondiente, con sus aulas y patio, a diferencia del nivel superior que se brinda en el área del colegio secundario. A su vez, en una de las esquinas del colegio se encuentra la “Iglesia María Auxiliadora”, también dentro de la manzana está la casa de algunos salesianos. Cabe señalar que, la institución cuenta con una residencia universitaria; además en el sótano del colegio, antes había una imprenta, que en un futuro quieren convertirla en una cochera subterránea. El patio del colegio secundario es muy grande, tiene una cancha de fútbol y una cancha de básquet, está en el centro de la manzana donde puede observarse gran parte de lo mencionado. A su alrededor están las galerías donde, además de ser el ingreso a distintas aulas o espacios de directivos, se encuentran mesas de ping-pong y mesas para jugar a distintos juegos.

El nivel medio, cuenta con 3 divisiones de primer y de segundo año, a partir de tercer año hasta sexto año sólo hay 2 divisiones de cada curso; por ende, en total hay 14 divisiones en el secundario. En ambos semestres, hasta el mes de septiembre, los alumnos asistieron al colegio bajo la modalidad híbrida, donde cada curso, estaba dividido en dos burbujas. En el primer semestre, la modalidad fue de una semana cada burbuja, y en la tercera semana asistieron todos los alumnos de manera virtual; es decir, asistió cada burbuja al colegio cada dos semanas, y para el encuentro del curso en su totalidad, lo realizaban de manera virtual. En el segundo semestre, lo que respecta a los meses de julio y agosto, los estudiantes asistieron cuatro semanas al colegio y la quinta semana fue virtual. A partir del mes de septiembre, comenzaron a asistir a la institución los cursos sin estar divididos en divisiones.

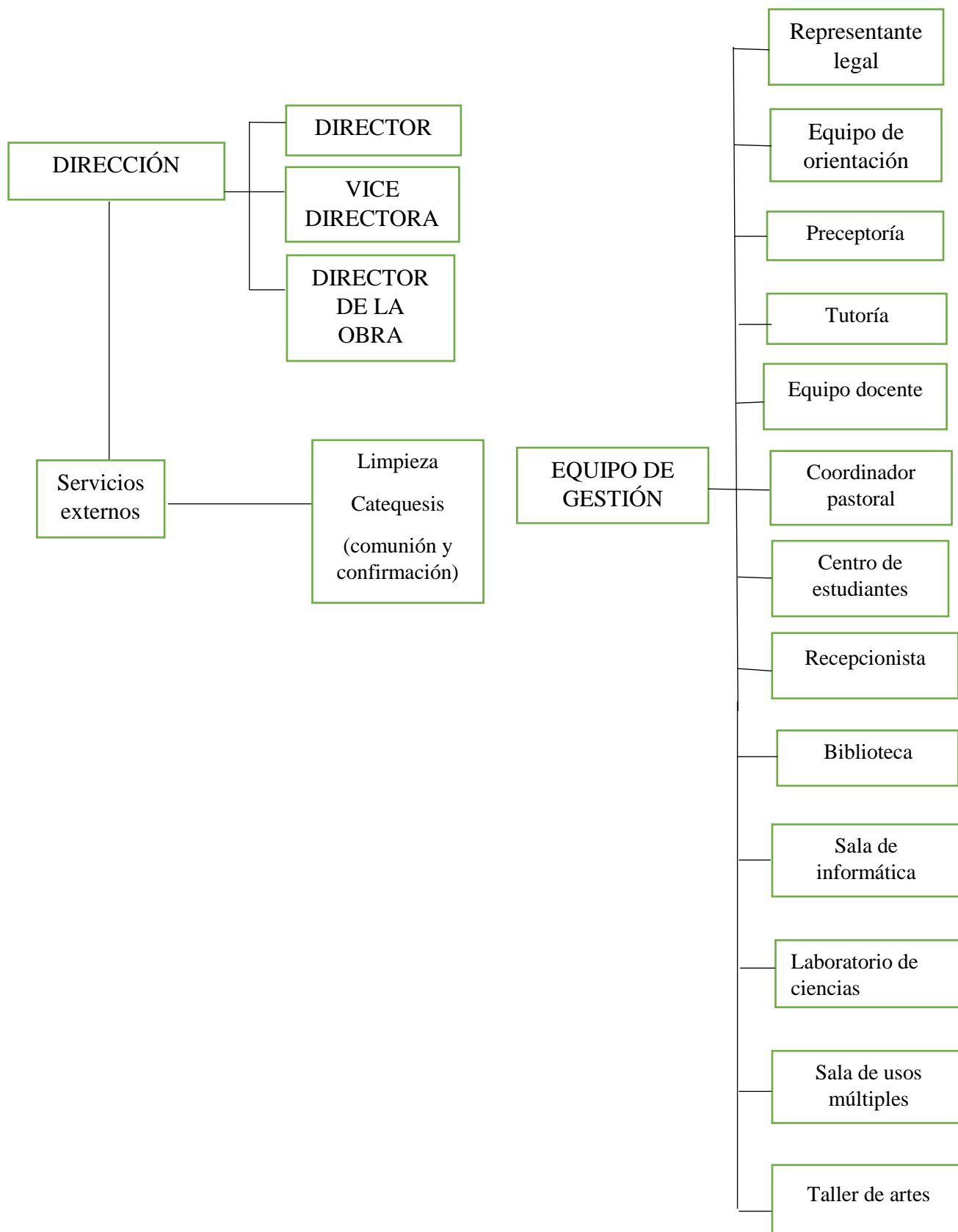
El colegio está conformado, en lo que respecta al área directiva por: el director del colegio, la vicedirectora y el director de la obra. A su vez está compuesto por el representante

legal, el equipo de orientación dónde trabaja el referente institucional que es psicólogo, siete preceptores dónde cada uno de ellos es encargado de un curso distinto y la preceptora restante se encarga del contraturno, a su vez también forma parte el tutor de los preceptores, también un equipo docente (algunos con más trayectoria dentro del colegio que otros), está el recepcionista del colegio, la bibliotecaria y el coordinador pastoral. La institución cuenta con una biblioteca, sala de informática, salón de usos múltiples, laboratorio de ciencias, taller de arte.

Como se expresa anteriormente, el colegio cuenta con equipo de orientación a cargo de un psicólogo el cual es el referente institucional. El mismo trabaja en la institución desde el año 2013, teniendo un rol muy activo y reconocido dentro de la misma. Busca tanto la prevención como la promoción de la salud interviniendo con los distintos actores institucionales.

3.1 ORGANIGRAMA INSTITUCIONAL

El siguiente gráfico representa al organigrama institucional, el mismo fue construido a partir de la lectura del PEI.



4. EJE DE SISTEMATIZACIÓN

“El proceso de socialización en estudiantes de primer año de un colegio secundario de gestión privada de la ciudad de Córdoba, en tiempos de escuela híbrida con retorno a la presencialidad por la pandemia ante el Covid- 19”

5. OBJETIVOS

5.1 OBJETIVO GENERAL

- Analizar del proceso de socialización en adolescentes de primer año a partir del atravesamiento de la pandemia Covid-19 en la modalidad de escuela híbrida y en el retorno a la presencialidad plena.

5.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Identificar los tipos de interacción que se generan entre estudiantes de primer año y la implicación de la pandemia en los mismos en las distintas modalidades de cursado.
- Examinar la relación de estudiantes de primer año y los distintos actores institucionales de la escuela.
- Reconocer y valorar el impacto de talleres de convivencia en la mejora del proceso de socialización de estudiantes de primer año en la modalidad de escuela híbrida y el retorno a la presencialidad plena.

6. PERSPECTIVA TEÓRICA

A continuación, se desarrollarán los conceptos centrales que enmarcan y permitirán elaborar el análisis de la experiencia. Se tomarán aquellas conceptualizaciones que busquen responder a los objetivos propuestos teniendo en cuenta el lugar dónde fueron realizadas las prácticas profesionales.

6.1 EL LUGAR en y de LA ESCUELA

Tomando los aportes de Escalera Castillo (2014), es posible reconocer a la institución escolar como aquel “espacio donde se concreta la práctica educativa” (p. 14), entendiendo al espacio como un conjunto de elementos objetivos y subjetivos. El autor plantea que, el núcleo de trabajo de los centros educativos es el proceso de enseñanza-aprendizaje, pero el mismo no se desarrolla de manera aislada e independiente, debido a que, como el autor expone, la escuela es “una institución poderosa, ya que socializa al individuo, reproduce relaciones sociales y de alguna manera legítima los órdenes políticos y culturales vigentes” (p. 14). Es así como Coll (2004), va a entender a la educación como “abanico de prácticas sociales mediante las cuales y gracias a las cuales los grupos humanos promueven el desarrollo y la socialización de todas las personas” (p. 4).

Perinat (2003) menciona que la institución educativa es imprescindible hoy en día, y si bien a lo largo de la historia ha cambiado la manera de aprender y la población que asiste a la misma, expresa que la escuela asume y reinterpreta las representaciones de la niñez y juventud, “se instituye el mundo escolar como el ámbito de vida propio de una niñez prolongada hasta los dieciséis o dieciocho años” (p.39).

Korinfeld, Levy y Rascovan (2013) plantean que,

La escuela es inclusión de nuevas culturas, pero también es proceso de individualización de los alumnos, respeto a ritmos y formas de trabajo, a recorridos escolares, a modalidades personales de relación con el saber. Es respeto y consideración de la particularidad de cada uno. (p. 168)

Lo expuesto nos lleva a pensar en el ámbito escolar como un lugar definido no sólo por su finalidad pedagógica, sino también por las tramas vinculares que se entretajan en dicho espacio. Tal como aborda Kaplan (2021), “la escuela funciona como un espacio de socialización entre pares y con adultos, es un lugar en el cual se forjan vínculos significativos y en el que muchos estudiantes y sus familias toman como referente para la organización de la vida cotidiana” (p. 148).

Fernández (1994), brinda una visión esencial de las instituciones, la cual implica poder identificar los componentes básicos de la misma; componentes que al interactuar en el tiempo constituyen la denominada “cultura institucional”. Dentro de estos componentes básicos (sin los cuales el establecimiento no puede tener origen), se encuentran los diversos espacios, las personas que forman parte, el proyecto, las tareas a llevar a cabo.

Por lo que se entiende como espacio escolar, según Elgarte et. al. (2015), a:

Construcción histórica y social, como campo de lucha y trama de poderes, efecto de múltiples atravesamientos sociales e históricos, cuya dinámica institucional se va entretejiendo en las relaciones entre docentes, alumnos y saberes que circulan y generan procesos de socialización y mediación; espacio educativo, laboral y de conformación de subjetividades que contempla o excluye la diversidad social y cultural; espacio en el cual se juegan múltiples tendencias a la reproducción y a la transformación, donde también se evidencia el interjuego entre lo establecido e instituido y aquellas fuerzas que luchan por instituirse (p.53)

Claramente lo mencionado, conduce a pensar la complejidad de lo que acontece y transcurre en las instituciones escolares en sus distintos planos; por ello es posible pensar en los aportes de Edelman y Kordon (2011), quienes entienden por intrapsíquico a aquel plano que abarca a la historia de cada persona, lo propio de cada uno y lo que lo hace diferente a los demás; siguiendo esta línea Berenstein y Puget (1997) dan cuenta del mundo interpersonal como aquel donde el yo está con otros y establece una relación íntima con los mismos, ya que hace intercambio de diversos sentimientos; a su vez, establecen que en el mundo sociocultural se dan diversas relaciones con uno o varios conjuntos de la sociedad ya sean creencias, ideologías, entre otras. A su vez, Berenstein (2007) trabaja dos conceptos centrales que enmarcan el siguiente trabajo, menciona que se entiende por ausencia a aquello que “ nombra lo que no está presente y presencia lo que sí está” (p.171); y por presencia al “efecto de quien hace con nosotros y con quien nosotros hacemos” (p.171).

6.2 LA EXPERIENCIA ESCOLAR ADOLESCENTE: LA SOCIALIZACIÓN

Lemme (2008) aporta que la comunidad que atraviesa a la escuela se caracteriza por ser heterogénea debido a situaciones de tensiones y conflictos por parte de los actores, relaciones y procesos sociales; a su vez es heterogénea por la producción simbólica que se trabaja la misma. Precisamente, Torres Mendoza (2018) va a definir a la escuela secundaria como:

Una institución socializadora con una cultura interior y una dinámica particular en la que existe toda una estructura de gobierno. Los adolescentes asisten a ella y socializan a la par que aprenden, pero si la escuela se mantiene alejada de la sociedad de la que procede el alumno la cultura interior estará peleando con la exterior. (p.67)

Lo mencionado conduce a pensar los aportes de Reyes Juárez (2009), quien expone que las escuelas secundarias son: “espacios de vida adolescente en los cuales la experiencia escolar permite a los estudiantes mostrarse y construirse como jóvenes, identificándose algunos de los sentidos que adquiere la escuela para los adolescentes que cursan este nivel educativo” (p.151). El autor cita a Dubet y Martuccelli (1998) para decir que en esta etapa del ciclo escolar los adolescentes pasan mucho tiempo interactuando con sus compañeros, “entre procesos de subjetivación, redefinición y resignificación, entre nuevas exigencias sociales, prácticas educativas y las condiciones que las instituciones educativas les imponen; fusionando su condición adolescente con una forma de ser estudiante en la experiencia escolar cotidiana” (p.152).

Es pertinente dar cuenta que la escuela donde se desarrolla la práctica es una escuela secundaria y con población adolescente; en particular, se abordó el trabajo con primer año. Por lo cual, es importante pensar cómo se encontraron vivenciando este proceso adolescente dichos estudiantes; debido a que los mismos atravesaron el cierre del colegio primario e inicio de la escuela secundaria bajo un contexto atípico.

Entonces, resulta indispensable pensar y comprender la complejidad que la adolescencia conlleva; por lo que es pertinente tomar los aportes de Fize (2007), los mismos ayudan a comprender que la adolescencia es una construcción social, y surge la edad adolescente gracias a la enseñanza secundaria.

Como varios autores plantean, la adolescencia es una etapa de la vida, pero también, “es un momento de transformaciones y cambios” (Grassi, 2010, p.29). Tal como plantea Viñar (2009), si bien es una franja etaria, no debe ser concebida de manera singular ya que hay una pluralidad de adolescencias. Por eso, es necesario hablar de “las adolescencias”, teniendo en cuenta lo expuesto por Aryan (2008), la adolescencia es una experiencia intersubjetiva.

Quiroga (1998), da cuenta que la adolescencia es un fenómeno multideterminado y comprende tres puntos de vista; por un lado, el punto de vista cronológico el cuál desarrolla las distintas fases de la adolescencia; el biológico que incluye el crecimiento corporal; y el punto

de vista antropológico que tiene en cuenta la cultura en la que está inserto el sujeto. Claramente, estos puntos se dan en la adolescencia conjuntamente y no de una manera aislada. En los primeros años de la escuela secundaria, asisten chicos que están atravesando la pubertad. En este momento, tal como plantea Grassi (2010), con la llegada de la pubertad se abren “una trayectoria de recorridos pulsionales que es sinuosa, con cambios, con desvíos y correcciones de rumbo impasses y actos, confrontaciones, retiros, aciertos, desaciertos y desconciertos” (p.37).

El “proceso adolescente” se caracteriza por ser un proceso de cambio, de transición (Quiroga, 1998). Retomando a Viñar (2009), es posible dar cuenta que la adolescencia es un proceso y se construye; es un tránsito de la niñez a la adultez transformacional, y se puede lograr por trabajos psíquicos y culturales.

Cabe destacar que, en esta etapa del ciclo vital, cobra importancia el grupo de pares, dónde también como expresa Perinat (2003), “ser adolescente continúa siendo inseparable de ser escolar” (p.141). El autor menciona que la escuela es una instancia de socialización ya que los adolescentes buscan independizarse de la familia, los grupos de pares cobran importancia al igual que la sexualidad. Janin (2022) expresa “la adolescencia es un momento de pasaje e implica cambios a nivel corporal, identitario y vincular. Y los vínculos con los pares y con otros externos al núcleo familiar son imprescindibles para poder transitar ese pasaje y sortear los cambios sin grandes dificultades” (p.74).

Tomando los aportes de Cartolano (2008), quien manifiesta que las instituciones representan a los adolescentes y las mismas pueden generar diversos sentimientos, es posible pensar qué lugar ocupa la escuela para los mismos. Arce et al. (2008), mencionan que en la escuela se presentan dos mundos: el primero se refiere a lo académico, el rendimiento, relación con los adultos de la institución y el segundo es “el mundo de las relaciones con los compañeros, que, aunque en parte aparece regulado por la escuela, lo trasciende” (p. 68). Van a decir entonces que, la escuela es una institución que no solo se dedica a instruir sino también es un espacio socializador que promueve diversas pautas de socialización.

En esta misma línea Gonzales Farfán y Medina Pereyra (2018) van a plantear que “en la infancia y adolescencia, el sistema educativo es uno de los principales agentes de socialización” (p.22)., principalmente porque es uno de los espacios dónde se establece el grupo

de pares, y debido a las relaciones que se establecen allí, por diversas expresiones y relaciones, van a ser principales agentes de socialización.

Echavarría Grajales (2011) en sus aportes mencionan que, a través de la relación y el intercambio con otros, “es como los sujetos en formación examinan, conocen y viven la cultura, elaboran concepciones del mundo, establecen diversos tipos de relaciones y acceden a sus lógicas” (p. 4). Rangel (2003) concluye que el proceso de socialización es un mediador; producto de la socialización, “los individuos quedan sumergidos en un mundo de relaciones e interacciones que dejan huella en la emotividad, en la efectividad, en las elaboraciones mentales y estructuración cognitiva, en las actitudes y orientación del comportamiento” (p. 53). Es así que retomando los aportes de Echavarría Grajales (2011), “la escuela como aquel escenario de socialización deberá configurarse como un lugar propicio para que los sujetos que asisten a ella se sientan incluidos y motivados a ser ellos mismos” (p. 5).

Retomando los aportes de Rangel (2003), es posible dar cuenta que, “gracias al proceso de socialización, los individuos logran desarrollar la capacidad del aprendizaje social interiorizado o internalizando los elementos normativos implícitos en las prácticas sociales, en el discurso y en el quehacer cotidiano” (p.53).

A su vez, continuando con Echeverría Grajales (2011), se entenderá que la socialización va de la mano con el proceso de construcción de la identidad individual y que la interacción implica intersubjetividad buscando comprender a las personas que nos rodean a través de las distintas formas del lenguaje. Lo expuesto por López López (2012), quien analiza la obra de Bleichmar (2008), ayuda a reflexionar sobre los roles de la escuela partiendo de que, uno de los papeles de la escuela además de humanizar a los estudiantes, es producir subjetividad a través de la construcción de legalidades. Con construcción de legalidades la autora hace referencia a buscar y construir respeto entre pares, reconocer al otro, que los sujetos sean capaces de empatizar y no ser indiferentes. Retomando los aportes de Arce et al. (2008), “el adolescente transita aspectos de su propia subjetividad y de su vida social a distancia o en paralelo a la escuela, lo que se traduce luego en conflictos al buscar integraciones entre su vida escolar y no escolar” (p. 22).

Por lo que, lo escrito, conduce a expresar lo manifestado por Reyes Juárez (2009), ya que ayuda a considerar que las instituciones educativas son quienes acompañan a los adolescentes en su proceso de transformación, sus problemas, el proceso adolescente y su

relación con las mismas, observando y vivenciando en conjunto. Las escuelas secundarias son aquellas que “posibilitan el encuentro adolescente, intercultural e intergeneracional, donde los adolescentes se construyen y reconstruyen” (p. 171).

6.3 SOCIALIZACIÓN EN ESCUELA CON MODALIDAD HÍBRIDA

Para comprender el proceso de socialización adolescente, es necesario conocer el contexto que los atraviesa, no puede ser pensado sino a la luz de la complejidad; tal como plantea Najmanovich (2005), “el propio sujeto es construido en la interacción con el medio ambiente natural y social. No nacemos “sujetos” sino que devenimos tales en y a través del juego social” (p. 16). Por ello, es imprescindible dar cuenta de las variantes escolares que atraviesan a las instituciones el presente año.

La modalidad escolar ha sido y es llevada a cabo de distintas maneras producto de la pandemia Covid-19. Debido al desafío impuesto por la pandemia, es necesario conocer las modalidades escolares que adentraron en consecuencia. Andreoli (2021) va a plantear que, “el uso de la palabra “híbrido” es para dar respuesta a contextos de enseñanza cambiantes entre momentos de presencialidad y virtualidad” (p.3). En esta línea el autor expone cierta interacción entre distintos elementos: “sincrónico/asincrónico, online/presencial, formal/informal” (p.3). Los aportes de Gurvich (2021), conducen a pensar que lo esperado en las instituciones escolares bajo la modalidad híbrida, no es centrarse en lo meramente académico, sino apuntar a la continuación de trayectorias escolares, dedicándole tiempo a la re-vinculación entre alumnos y el equipo escolar.

Ruiz (2020) en sus aportes menciona que, en la educación brindada de manera virtual, se pueden desarrollar trabajos/actividades de manera grupal, pero, la socialización, no se establece de la misma forma que de manera presencial. El autor expone que, la concurrencia presencial en el colegio, les brinda a los estudiantes poder interaccionar en diversos ambientes que no están presentes en los contextos familiares. Retomando lo expuesto por Gurvich (2021), el autor plantea que, el sistema educativo le tuvo que entregar al Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO) “sus bienes más preciados: la presencialidad, la grupalidad, el encuentro, la proximidad” (p. 43). El autor expone que durante el ASPO, todos los espacios de socialización fueron cerrados, tales como, los clubes, los playones, los bailes, plazas, y principalmente la escuela.

Gil et al (2021), exponen que “uno de los efectos inmediatos de la pandemia en términos educativos es la recomposición de los agentes escolares” (p.6). Tomando los aportes de Kaplan (2021), todos los vínculos afectivos son importantes para el desarrollo de los sujetos en el transcurso vital; la autora expone una investigación dónde, en contexto de pandemia, los estudiantes buscaron establecer vínculo con compañeros a través de espacios virtuales, pero se encontraron con aburrimiento y soledad. Este sentimiento se debe a que “el distanciamiento social y la cuarentena no les permitieron acompañarse físicamente: abrazarse, fortalecer vínculos afectivos y sentirse reconocidos por los otros/as” (p. 191).

6.4 SOCIALIZACIÓN EN LA ESCUELA CON RETORNO A LA PRESENCIALIDAD

Siguiendo con los aportes de Kaplan (2021), menciona que “la vuelta a la presencialidad tiene entonces el potencial de fortalecer los lazos entre estudiantes y docentes, entre familias y escuelas” (p.203), también va a escribir que “gran parte de las relaciones que establecen las y los jóvenes se desarrollan en la institución escolar, como espacio de sociabilidad de alta significatividad” (p. 152).

Janin (2022), por su parte, aporta como producto de la pandemia, se evidencia la importancia de los vínculos y del rol que deben asumir los profesionales de la salud mental. A su vez destaca, que se develó lo imprescindible que es la escuela demostrando su valor social, como también la importancia de la institución como espacio de socialización, de encuentro entre pares, del sitio de exogamia. Resalta que cada adolescente va a volver a la escuela presencial de distinta manera a otro compañero, “la vuelta a la presencialidad, con los temores, las angustias y la felicidad del encuentro de los cuerpos tuvo también sus consecuencias” (p.129), ¿qué atrajo esta pandemia en esta vuelta?

Es posible retomar los aportes de Echavarría Grajales (2011),

La escuela será así el espacio del intercambio, de la confrontación continua entre lo que se enseña y lo que se aprende, de la construcción conjunta de prácticas culturales del reconocimiento de las subjetividades; será el escenario en donde la responsabilidad educativa se transfigure en un acto, en una práctica, en un modo particular de leer las necesidades de la comunidad educativa; será el ambiente natural de la interacción y de la constitución de sentidos culturales, sociales y pedagógicos que convoquen a los sujetos a vivir bajo el presupuesto de la dignidad humana, el respeto a la diferencia y la justicia social. (p. 7)

Por lo que es posible comprender, siendo la escuela un espacio de intercambio, que distintos tipos de vínculos se van a desplegar entre estudiantes de primer año y de los mismos con los actores institucionales. Paladino (2006), destaca que la experiencia escolar cotidiana es entendida a partir del intercambio de significados y de la comunicación de criterios. A su vez, resalta que la interacción social es el escenario de situaciones donde se visualizan desacuerdos, controversias, desajustes, que requieren resolución, considerando que la escuela, no es excepción. Entonces, para actuar en esta escena pensando en el contexto actual, se destaca el trabajo de los talleres. Borel et. al. (2015) manifiesta que:

Los talleres representan la posibilidad de generar un espacio de encuentro e intercambio para obtener datos relevantes acerca del vínculo entre los adolescentes y la escuela; constituyen una herramienta para pensar cuestiones actuales de la institución escolar, siendo los adolescentes los portavoces de dichas significaciones (...) Consideramos que el abordaje grupal es un dispositivo pertinente para el encuentro con el semejante que atraviesa la misma problemática, lo cual puede disminuir temores y ansiedades. (p.86)

7. MODALIDAD DE TRABAJO

Tal como se menciona a lo largo del escrito, la práctica profesional supervisada constituye una experiencia sistematizable. Por lo tanto, la vivencia de la práctica, tendrá como eje para el TIF la sistematización de experiencias, entendida como:

Aquella interpretación crítica de una o varias experiencias que, a partir de su ordenamiento y reconstrucción, descubre o explicita la lógica del proceso vivido en ellas; los diversos factores que intervinieron, cómo se relacionaron entre sí y por qué lo hicieron de ese modo. La sistematización de experiencias produce conocimientos y aprendizajes significativos que posibilitan apropiarse de los sentidos de las experiencias, comprenderlas teóricamente y orientarlas hacia el futuro con una perspectiva transformadora. (Jara, 2013, p. 4)

Quien realiza la sistematización de experiencias se encuentra siendo protagonista de esta vivencia, por lo que es pertinente pensar lo planteado por García y Tirado (2010), quienes determinan que las dimensiones ideológicas y afectivas son parte integral de las propuestas de acción por lo que deberían incorporarse en la sistematización. Pero, cabe mencionar, tal como sostiene Jara (2011), que reflexionar críticamente sobre la experiencia implica interrogar la misma y dejarse interrogar por ella, lo que se busca a lo largo de este proceso.

7.1 POBLACIÓN

Como se menciona anteriormente, la experiencia a sistematizar se realizó en un colegio céntrico de la Provincia de Córdoba, precisamente en el secundario del mismo. En este momento de la etapa escolar, asisten chicos de aproximadamente 11/12 años a 18/19 años, únicamente varones.

Para alcanzar los objetivos propuestos en el proyecto de TIF, quienes cobran protagonismo, son los alumnos de “primer año” del ciclo básico de la escuela secundaria. Los estudiantes que asistieron durante el ciclo lectivo del año 2021 a primer año tenían entre 12 y 13 años, y eran aproximadamente 25 chicos por curso, es decir, 75 alumnos en total; es decir, eran tres las divisiones que hasta el mes de agosto han sido organizadas en dos burbujas cada grupo clase.

7.2 INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN

En el trayecto la práctica la principal técnica para emprender la recolección de datos fue la observación. Hernández Sampieri et al. (2010) entiende a la observación como una técnica

que no es sólo percibir lo que se ve simplemente desde afuera, sino el poder involucrarnos en aquellas experiencias sociales y mantener un rol de tipo activo, sin dejar de lado el preguntarse y meditar el porqué de aquellas situaciones.

Otra de las herramientas principales para llevar a cabo la sistematización de experiencias fueron los registros en el diario de campo. Según Restrepo (2016), sin el diario de campo, los datos “se pasean frente a las narices del investigador sin que éste tenga cómo atraparlos, organizarlos y otorgarles sentido para su investigación” (p. 16). Los registros de campo fueron la mayor técnica utilizada debido a que engloban todas las actividades realizadas en la práctica. Allí se expresa lo sucedido en el campo, teniendo en cuenta lo que ocurre de manera objetiva, como también lo que genera la práctica de manera subjetiva.

Además, se llevaron a cabo talleres a modo de intervención dentro de la institución, con los estudiantes de primer año. Cano (2010) afirma que el taller es un dispositivo que dispone de un campo de trabajo y de una serie de elementos; Edelman y Kordon (2011) van a decir que “el grupo es un espacio de dramatización espontánea, un escenario en el que se representan problemáticas de los espacios intrasubjetivo, intersubjetivo y transubjetivo” (p.54).

Previo a la realización de los talleres, se envió a los alumnos un formulario realizado en una plataforma virtual, el cuál contenía preguntas: algunas de desarrollo y otras con distintas opciones. Era anónimo, sólo se pedía conocer cuál era el curso al cual formaba parte con su respectiva división.

También se realizaron entrevistas formales a parte del equipo docente del colegio, cuando el mismo no pudo abrir sus puertas debido a la emergencia sanitaria. Las mismas, daban cuenta de ser entrevistas del tipo pautada semidirigida, entendiendo este tipo de entrevista como aquella que se realiza “sobre la base de ítems previamente definidos para conseguir informaciones específicas” (Laino, 2008, p. 3), contando con ítems extensos para permitir que el entrevistado estructure la entrevista a su forma de expresión. Se preguntó previamente a la entrevista si la misma podía ser grabada, es decir, se tuvo en cuenta el consentimiento informado debido a que se grabaría para la transcripción, a su vez se resguardó la identidad de cada profesional.

7.3 ASPECTOS ÉTICOS IMPLICADOS

Se tuvieron en cuenta los principios éticos establecidos en el Código de Ética de la Federación de Psicólogos de la República Argentina (FePRA) para el transcurso de la experiencia, como también para el proceso de sistematización. El mismo determina los siguientes principios: respeto por los derechos y la dignidad de las personas, competencia, compromiso profesional y científico, integridad y responsabilidad social. Además, se señalan allí normas deontológicas tales como: consentimiento informado, secreto profesional, responsabilidad de las relaciones profesionales, investigación, docencia y declaraciones públicas. Por lo que, se resguardó la información de toda persona con la cual se tuvo mantuvo vínculo de manera directa como indirecta, preservando el total anonimato de las mismas implicadas, manteniendo la confidencialidad de los datos obtenidos.

8. ANÁLISIS DE LA EXPERIENCIA:

8.1 RECUPERACIÓN DEL PROCESO VIVIDO

En el siguiente apartado se contará como ha sido el camino de la experiencia a sistematizar.

Luego de presentar ciertos documentos a la Facultad de Filosofía y Humanidades, con una carta acerca de la preferencia personal con los posibles contextos para la realización de las prácticas preprofesionales, quedé asignada en el contexto educativo en la institución Pío X. Tanto el contexto educativo como la institución mencionada habían sido mis preferencias, por lo que, estaba muy contenta de poder realizar allí mi experiencia.

Previo a nuestra incorporación institucional, el día 23 de abril del vigente año, nos encontramos por la tarde con mis compañeros de prácticas, junto a nuestra tutora y el referente institucional, por videollamada. Nos contó acerca del rol activo que él tiene dentro de la institución, también de cómo era el rol del psicólogo educacional. Comentó que, además de trabajar con el equipo directivo y los preceptores, dedica mucho tiempo al clima institucional.

A mediados de mayo, fuimos por primera vez al colegio. La recepción tiene varios carteles tanto informativos, como también, algunos producidos por alumnos del colegio. La magnitud del colegio me llamaba mucho la atención, estaba ansiosa, me preguntaba qué íbamos a poder hacer en el cole, cuáles eran las demandas que se iban a presentar. Cuando llegó el referente, nos invitó a pasar y nos mostró la institución. El referente nos contó sobre la importancia que tiene el patio para el colegio, cabe destacar que, el patio es muy grande, y a simple vista se puede ver una cancha grande de fútbol como también de básquet. Conversando con preceptores nos enteramos de la importancia que tiene para el colegio la semana de la juventud y nuevamente nos comentaron que el patio siempre es protagonista. También nos comentaron que antes se buscaba la excelencia en lo académico y hoy en día eso no es de vital importancia. También hablamos sobre el uso y abuso del uso del celular en la institución, pero que hoy en día, producto de la pandemia, los chicos pueden utilizarlo y ya no son sancionados. Y por último nos comentó sobre la implementación de las TICS.

Ese mismo día por la tarde/noche, fuimos partícipes de un encuentro virtual de la institución, con padres de primer año. El objetivo era conversar con los padres para poder ayudar, acompañar y entender al adolescente; pero también se habló de cuestiones administrativas (por ejemplo, el porcentaje de alumnos que había y no había realizado entregas).

Fue un encuentro muy dinámico, donde pudimos observar de manera participativa los pequeños grupos que se conformaron para poder realizar las actividades y luego escuchar la puesta en común de cada grupo.

El día 19 de mayo fui al colegio con uno de mis compañeros de prácticas. Estando en el patio, se me acercó un chico y me contó sobre su vida, que trabajaba y que había perdido hace poco a su papá y su hermano. Ese día, se presentaron algunas cuestiones de la institución, como por ejemplo que “los años más grandes pagan los platos rotos de los primeros años del secundario”; también que tanto primer año como segundo, tienen dificultades en los vínculos producto de la pandemia, ya que asisten poco al colegio y cada dos semanas. Ese día nos contaron que el cole acompaña la parte pastoral con las convivencias y por eso ellos se caracterizan por el carisma y el compartir.

Al día siguiente, el 20 de mayo, recorriendo el colegio vimos al tutor de preceptores junto a primer año en la sala de TICS, nos acercamos. Nos invitó a pasar, y nos sentamos en el medio de la sala, ya que alrededor están las computadoras. Los chicos tenían que ponerse al día con el aula virtual o con alguna tarea. Pudimos observar a uno de los chicos teniendo dificultades con el acceso al aula, por lo que me acerqué a ayudarlo. También observamos que, estaban sentados cada uno en una computadora, y casi todos conversaban con quien tenían a un lado, también, festejaban en dupla cuando terminaban alguna tarea o encontraban alguna información. Cuando salimos del aula de TICS, porque ya era recreo, vimos a un curso más grande jugar con una pelota (en este momento, debido a la pandemia estaba prohibido jugar), y los chicos de primer año le pedían por favor al tutor que les dé una pelota para poder jugar, el tutor se negó.

Nos encontramos con el referente institucional el día 26 de mayo de manera virtual, porque los días anteriores habían decretado que, por un tiempo, no se podía ir al colegio por emergencia sanitaria. Conversamos y nos propuso hacer entrevistas a docentes de la institución, lo que nos pareció buena idea para seguir teniendo contacto y para seguir conociendo. Entrevistamos en distintos días a los profesores de lengua, historia y ética. En esta entrevista, algunas preguntas fueron sobre cómo describirían al colegio, como era el clima institucional, cuáles eran las potencialidades y las debilidades del alumnado.

Nos volvimos a encontrar con el referente el día 8 de junio de manera virtual nuevamente, porque todavía no se podía ir al colegio. Le contamos sobre las entrevistas, y

decidimos empezar a realizar entrevistas a profes que den su materia en primer año, para conocer sobre la dinámica vincular que hay en este curso, y potenciar los vínculos, a partir de futuros encuentros virtuales con ellos y entre nosotros, ya que son los nuevos en la institución. Luego de este encuentro estaba muy contenta, lo que más quería de las prácticas era poder tener vínculo con alumnos, y como ahora no estamos yendo al cole de manera presencial, me gustó poder interactuar con ellos de alguna manera. En la entrevista preguntaríamos sobre cómo describirían a los alumnos de primer año, como veían los vínculos, si era lo mismo el trabajo en el aula al trabajo virtual, cuáles eran las potencialidades y debilidades del curso. Realizamos tres entrevistas, una al preceptor de primer año y las otras a dos profesoras de las materias geografía y otra de física, biología y química. Hubo un punto en común que, si bien se llevaban bien entre alumnos, había chicos que no habían realizado su primario en este colegio, y a ellos les estaba costando un poco más. Me preguntaba cómo serían los vínculos; si se conocerán entre todos; si las nuevas modalidades por la pandemia habían repercutido en la manera de vincularse.

El 22 de junio nos encontramos de manera virtual con el referente institucional. Nos propuso presenciar clases virtuales, lo cual nos pareció una buena idea, principalmente para poder ir conociéndolos y que no sea ansiógeno comenzar con los talleres de manera inmediata luego de las vacaciones sin conocernos mutuamente. Pudimos observar la clase de matemática los días 28 de junio y 02 de julio, en diferentes cursos. El día 30 de junio observamos la clase de geografía, fue una clase muy dinámica, donde los alumnos tenían que intervenir en el drive. El día 05 de julio observamos dos clases de religión, fueron de 15-30 minutos cada clase.

El día 30 de junio nos reunimos con el referente institucional, nos propuso realizar un video para presentarnos con el curso, y contarles también que íbamos a realizar un formulario para que ellos puedan responder. A mitad de julio nos reunimos dos veces entre practicantes para hacer una lectura de lo sucedido en esta primera mitad de año, y además para realizar los encuentros.

Fuimos el día 26 de julio al colegio con mi compañero de prácticas. Le contamos al referente lo que habíamos armado para el taller, y nos propuso hacer la técnica del termómetro emocional; nos pareció una buena idea. Las primeras dos semanas, con los 3 primer año y sus respectivas dos divisiones, íbamos a trabajar en un primer momento nuestra presentación, luego en un segundo momento la presentación de ellos (nombre, desde cuando vienen al cole, qué les gusta hacer, qué hicieron en las vacaciones, cómo les fue en la primera parte del año); ya en un tercer momento trabajaríamos con el termómetro emocional, “del 1 al 10, ¿cómo estoy/me

siento?"; y finalmente haríamos el cierre, preguntando por qué creen ellos que hicimos esto en el taller, qué expectativas tienen o qué esperan de los encuentros, y si les había gustado. En este taller, estuve la primera semana el día lunes con primer año división B, burbuja 1; el día miércoles con primer año división C, burbuja 1; la semana siguiente fui al colegio los días lunes y martes, el lunes estuve junto a mi compañera con primer año división B, burbuja 2; y el día martes junto a mi compañero con primer año división A, burbuja 2. En todos los cursos hay coincidencia en las actividades que les gusta realizar, las que más se destacan son fútbol, jugar a la computadora o celular, o algún otro deporte. También hay coincidencia en cuanto a las expectativas escolares, son muchos los alumnos que relatan que no les está yendo bien en el cole, tienen notas bajas. En cuanto a las expectativas del taller, todos relatan que quieren jugar al fútbol a pesar de decir que no se puede debido a las restricciones sanitarias del contexto presente.

Para el segundo taller decidimos trabajar con unas paletitas para cada alumno, las cuales decían: si/bien, no/mal, no sé/más o menos. Las preguntas eran: "creen que en la sociedad las personas dicen lo que realmente piensan?", "¿expreso libremente mis opiniones/sentimientos en casa?", "en el curso puedo expresarme libremente?"; "¿cómo reacciono cuando una persona piensa distinto a mí?"; "¿respeto a mis pares?", "¿respeto las diferencias que hay con los demás?", "¿cómo me siento cuando no me respetan?". Fui al colegio el día martes 10 y miércoles 11; estuve en el taller con 1° año, división A, burbuja 1; con primer año división C, burbuja 1; primer año división A, burbuja 2; primero año división C, burbuja 2. En el taller con primer año A, burbuja 2, dos alumnos comentaron que el taller no les había gustado, porque los había hecho reflexionar y pensar cuestiones del pasado, de algo ocurrido entre ellos. Una temática que trajeron fueron los noviazgos.

En la segunda semana de agosto aproximadamente incorporaron en las galerías del colegio mesas de ping-pong. Esto hizo que muchos alumnos jueguen allí y puedan relacionarse con otros cursos, principalmente los meses de agosto y septiembre.

El tercer taller se dictó de manera virtual debido a que, esa semana ninguna burbuja asistió al colegio por la modalidad híbrida. Era la primera vez que cada división iba a estar completa con nosotros. Los tres talleres fueron costosos, pocos alumnos querían participar y algunos obstaculizaban el trabajo de sus compañeros interviniendo en la actividad. La actividad consistía en realizar a partir de grupos algún dibujo, escrito, meme que represente lo sucedido en los talleres a partir de interrogantes que les brindamos.

Los últimos días de agosto nos enteramos que no existía más la modalidad de burbujas, sino que, cada división asistía de manera completa al curso. Esto me puso muy contenta y a la vez me preguntaba cómo iban a darse los vínculos.

El cuarto taller constaba en que cada alumno en un papel tenía que escribir su nombre con tres características propias, luego nos entregaban el papel y con mis compañeros sin leer el nombre en voz alta, leíamos las características para que entre ellos adivinen de quién trataba. Cada encuentro fue dinámico y en cada curso lograron adivinar una gran cantidad de compañeros; gritaban, aplaudían y pegaban en los bancos cuando acertaban.

Ya en el mes de septiembre había mayor vínculo con cada curso. Algunos chicos se acercaban y preguntaban por qué no veía uno de los practicantes, ya que asistíamos dos practicantes por día. A principio de mes presenciamos la clase de biología con primero A, dictada en el patio interno del colegio. Algunos chicos nos mostraban lo que realizaban, otros nos conversaban de algún juego del teléfono; nos preguntaban de qué trataría el taller; nos hacían caras cuando los profesores hablaban. En el taller estaban divididos en grupos para realizar la actividad, se los veía trabajando en equipo. A su vez, en este tiempo también se empezó a jugar con la pelota de fútbol o básquet, sólo estaban permitidos algunos juegos, pero los chicos estaban muy contentos, y es así que al finalizar la actividad del taller nos dirigimos al patio.

A mediados del mes, organizamos para el quinto taller realizar normas de convivencia para los talleres. Las que más se destacaban era respetar a los compañeros cuando hablan, no usar el celular, entre otras.

La semana del día del estudiante organizamos con mis compañeros dos juegos, el primero era una carrera con huevos en cucharas, y el otro era la búsqueda del tesoro, donde al final le dimos a cada alumno una bolsita de golosinas; luego se jugaría al fútbol o ellos decidían qué hacer. Era la primera semana que asistíamos los tres practicantes juntos; los alumnos estaban muy contentos y no podían creerlo. Con primero B fue un poco difícil realizar la actividad del taller, estaban alborotados, muchos de ellos se pegaban y molestaban entre sí. Con primero A y primero C, fue un encuentro muy dinámico, ambos cursos participaron de manera activa y estaban muy contentos con lo planificado. Primero C ese día, algunos chicos habían llevado gaseosas y comida para compartir por un compañero que cumplía años; a su vez,

acompañé a un chico que no se animaba a participar de fútbol por miedo, y luego fue aplaudido por todos sus compañeros.

La semana siguiente, realizamos en el patio afiches en grupo. Cada afiche tenía que expresar la experiencia del taller. Algunos grupos trabajaron de manera comprometida, pudiendo escucharse entre ellos y así pudiendo manifestar en el afiche lo que deseaban; otros grupos no lograban comenzar porque no lograron comprender la actividad, pero recibiendo ayuda pudieron realizarla; y otros grupos, tenían dificultades en entenderse entre ellos y ponerse de acuerdo en qué hacer. Algunos chicos estaban molestos por no estar con sus amigos y se

En octubre, planificamos con mis compañeros llevar una hoja en blanco para cada alumno y que allí puedan expresar distintas temáticas que les propusimos: la relación con los profesores, preguntas referidas al curso y al taller. La actividad fue realizada en el curso, algunos movieron los bancos para estar cerca de sus compañeros, otros realizaban la actividad de manera rápida para poder jugar con el teléfono, y otros chicos le dedicaban mucho tiempo a la actividad para hacerla prolija y con dibujos.

La segunda semana de octubre realizamos nuevamente el termómetro emocional. Los estudiantes no tenían muchas ganas de realizarlo, tenían ganas de ir a jugar al fútbol o ir al patio. Cabe aclarar que los talleres anteriores, cuando finalizaba la actividad planificada, íbamos al patio. Las respuestas del termómetro emocional daban cuenta de la preocupación por lo académico, los partidos ganados de la selección argentina. Esta semana con mis compañeros dimos cuenta del progreso que hay en las divisiones de primero A y C, ya que, se los ve más unidos como curso, compartiendo entre ellos, jugando casi todos juntos y tratando de incluirse.

Para la tercera semana de octubre, la actividad del taller consistió en hacer un círculo y “dar un paso al frente sí ...”, con una frase dicha por cada alumno o practicante. Todas las divisiones querían ir a jugar al fútbol y ping pong, por lo que les dijimos que al finalizar íbamos a ir y que la actividad realizada sin interrupciones duraba 20 minutos o media hora. Algunos chicos estaban disconformes, otros querían realizar la actividad rápidamente para ir al patio y otros querían compartir experiencias/anécdotas con lo que se planteaba en cada frase.

Finalizando el mes de octubre, la actividad que se realizó se llamaba “cumplidos”. A cada estudiante le tocaba aleatoriamente una hoja con el nombre de un compañero, y tenía que hacerle un cumplido (a partir de un dibujo, palabras, un regalo al compañero), luego se mostraba

en el curso y si querían podían adivinar quién lo había realizado. Ocurrió que algunos chicos no conocían mucho al compañero que les había tocado, en la división de primero “B” algunos chicos se hicieron bullying entre ellos, y también era difícil que nos escucharan a los practicantes.

La primera semana de noviembre, quedando poco para la finalización de las prácticas, por ende, de los talleres, la actividad consistió en realizar un afiche donde cada curso tenía que describirse en él, intentando ponerse de acuerdo. Debido al comportamiento de primero “B”, optamos que la actividad la realicen en una hoja y luego lo pegáramos en un afiche, podían elegir realizar: ¿cómo es primer año B? o ¿cómo me gustaría que sea primer año B? La mayoría eligió realizar la segunda pregunta, destacando que les gustaría que hubiera más respeto entre pares y más unión. El taller con primero “A” fue más dinámico y con una gran participación, y con primero “C” se dificultó un poco llevar a cabo la consigna. Esta semana, finalizando el taller con cada curso, les sacamos una foto para llevárselas al último encuentro.

En el último encuentro se realizó un pic-nic con cada curso. Con primero “A” lo realizamos en el aula debido a que estaba lloviendo; entre todos los compañeros se hacían preguntas, nos realizaban preguntas a nosotros. A pesar de las ganas de salir al patio fue un taller entretenido, me emocioné al despedirme debido al vínculo que se había generado. Y con primero “B” y “C”, pudimos realizar el encuentro en el patio. En un primer momento compartimos en una ronda comiendo lo que cada uno había llevado y conversando, y luego se jugó al fútbol, básquet y ping-pong. A cada curso le entregamos una carta con la foto del curso. Fue muy emotivo cada taller, pude sentir mi crecimiento personal como también el de cada curso más allá de que había aspectos a seguir trabajando.

Culminaron mis prácticas a fines del mes de noviembre, donde pude dar cuenta del proceso vivido a lo largo del año. Además de poder observar, participar en la institución educativa, de entender y comprender acerca del funcionamiento de la institución como de los diversos roles, pude hacer un balance sobre la temática de mi interés, ahondando en los vínculos que se pueden o no conformar dentro de una institución, y no menos importante, pude dar cuenta de mi crecimiento personal y preprofesional.

8.2 ANÁLISIS DE LA EXPERIENCIA

A continuación, se presenta el análisis de experiencia de la práctica profesional supervisada, a través del cual se realiza la articulación del proceso vivido con el material teórico presentado anteriormente, retomando así los aspectos más significativos de la experiencia.

El interrogante más perceptible a lo largo del trayecto, el cual determina el título del TIF, buscaba visibilizar y comprender cuáles y cómo eran los vínculos entre estudiantes, entre estudiantes y profesores, y de estudiantes con la institución educativa, considerando el contexto presente.

8.2.1. TIPOS DE INTERACCIÓN ENTRE ESTUDIANTES Y LA IMPLICACIÓN DE LA PANDEMIA

Para comenzar es necesario retomar con el primer objetivo planteado, el cual busca identificar los tipos de interacción entre estudiantes, destacando la situación ambiental y contextual. Por lo que, en primer lugar, es pertinente retomar los aportes de 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. Como se menciona en los apartados previos, las instituciones educativas se vieron obligadas a realizar diversos cambios para poder llevar a cabo sus prácticas; la modalidad híbrida y el sistema de burbujas fue la alteración que cobró protagonismo hasta el mes de septiembre, luego, se homogeneizó cada división y dejó de prevalecer el sistema de burbujas. Tal como se describe previamente, la modalidad híbrida se caracterizaba por la alternancia entre lo virtual y lo presencial.

Tránsito de la escuela primaria a secundaria en contexto de pandemia

Para buscar identificar los tipos de interacción, es necesario situarnos en el contexto presente del año 2021, y comprender que los estudiantes de primer año no han podido culminar el ciclo primario de manera presencial sino de manera virtual, han comenzado la escuela secundaria bajo la modalidad híbrida y con sistema de burbujas. La escuela secundaria implica una serie de cambios con respecto a la escuela primaria, Ames y Rojas (2011), van a decir que:

La transición de la primaria a la secundaria implica una serie de cambios: desde cambiar de escuela a tener nuevo(s) maestro(s), desde adecuarse a diferentes estilos de enseñanza hasta enfrentar nuevas estructuras organizativas y curriculares, al igual que asumir modificaciones en el

ambiente del aula, en el entorno escolar y en las relaciones sociales en este nuevo escenario (p. 23)

Mosquera y Gonzalez (2020), quienes citan a Pyhältö et. al. (2010), van a decir que “en educación, la transición es el proceso que viven los educandos cuando cambian de curso, ciclo o institución, cambio que puede ser generado por su ambiente social, el método de enseñanza, el nuevo grupo de compañeros, los profesores, etc” (p.135). Es posible encontrar coincidencia con lo que sentían los estudiantes: “*yo me siento excelente, en la secundaria nada es como lo pensé*” (Registro 18 de agosto), “*todo es nuevo: más horas de clases, muchos profes, y estamos con otros compañeros*” (Registro 20 de agosto); y dar cuenta que se visibiliza de manera muy clara lo que plantean los autores, y así deducir que dicha transición está presente. Pero, ¿puede la pandemia Covid-19 agudizar la misma? Y de ser así ¿de qué manera?

Cabe destacar que, en el pasaje de la escuela primaria a la secundaria, ocurre la entrada y salida de estudiantes, es decir, hay estudiantes que fueron a un colegio primario y cambian a otro secundario, o simplemente continúan su trayectoria escolar en la misma institución. El colegio secundario donde se realizaron las prácticas profesionales, como se menciona anteriormente, cuenta con una escuela primaria. Se pudo conocer a través de formularios y al conocer a los estudiantes, que la mayoría de los mismos continuó el ciclo lectivo en el “Pío X”; a su vez, se han incorporado nuevos estudiantes provenientes de otras escuelas, “*yo soy nuevo, vengo de otro cole*” (Registro 28 de Julio). Muy pocos estudiantes fueron los que no continuaron primer año del secundario en dicha institución, “*mi mejor amigo del colegio de siempre no viene más, va a un cole más cerca de su casa*” (Registro 28 de septiembre). A su vez, el sistema de burbujas estuvo presente hasta el mes de septiembre, “*no conozco mucho a mis compañeros, solo los escuché por el meet*” (Registro 28 de julio); “*casi no charlé con mis compañeros, no nos vimos nunca, solo por meet*” (Registro 28 de julio). ¿Qué generó la transición de la escuela primaria a la secundaria en cada estudiante?, ¿cómo se dio el proceso de socialización en los mismos a partir de modalidades no conocidas?, ¿ha sido de igual manera para aquellos que venían transitando juntos la escuela que para los que se han incorporado durante el ASPO?

Es pertinente acentuar, a raíz de los comentarios previos por parte de los estudiantes y debido a lo expuesto por los autores, que en este momento ocurren muchos cambios, algunos expresados como “lo nuevo”. El tránsito de la escuela primaria a la secundaria no es lo único novedoso en los estudiantes, ya que, por un lado, los espacios institucionales son otros tanto

para los estudiantes que continúan la trayectoria en el mismo colegio, como para los nuevos: nuevo patio, nuevas aulas; también nueva distribución de estudiantes en tres divisiones, *“nosotros en la primaria íbamos juntos, ahora estamos separados, él es del A y yo del B”* (registro 18 de agosto), *“antes era 6° A y 6° B, ahora hay tres divisiones, y quedamos re divididos”* (Registro 20 de agosto). Hay nuevos profesores, directivos y nuevas figuras institucionales, tales como los preceptores, el psicólogo, el tutor de preceptores, el portero; nuevos estudiantes, por ende, nuevos compañeros. También una nueva currícula, más cantidad de materias, nuevas formas de evaluar; nuevas normas escolares, y a su vez, nuevas pautas por el Covid-19: el uso del barbijo, la distancia entre pares, etc. Pero no menos importante, el cambio que están atravesando los estudiantes: cada cual está con su proceso adolescente, dónde comienzan a producirse las primeras transformaciones físicas, y no de manera aislada, transformaciones psíquicas; los aportes mencionados de Perinat (2003), quien dice que ser adolescente es inseparable de ser escolar, nos conduce a tomar lo expresado por Elgarte et. al. (2015),

El adolescente debe poder encontrar un punto de anclaje, un soporte simbólico, un marco, un referente para poder vivir y lograr una inserción social. Juega un lugar primordial en este proceso, entre diversas instituciones sociales, la escuela. (...) Los tiempos adolescentes son tiempos de reorganización subjetiva, por lo que entendemos a la institución escolar como instituyente y representante del Otro social. (p.42)

Bajo las coordenadas de un nuevo contexto, que se caracteriza por ser único y particular, se da el tránsito de la escuela primaria a la secundaria, donde la pandemia Covid-19 habitaba en todos y cada uno de los estudiantes. Por un lado, debido a la situación de no poder asistir a clase por el ASPO, expresaban *“me gustaría ir más presencialmente así veo a mis compañeros”*; *“quiero la presencialidad para poder jugar con mis compañeros”*; *“quiero conocer más a mis compañeros”* (Estudiantes de 1° año a través de formulario, Julio, 2021). A partir de la vivencia de la modalidad virtual, los estudiantes destacaron: *“me hubiese gustado tener más clases presenciales creo que es más fácil y puedo compartir con amigos”* (Estudiantes de 1° año a través de formulario, Julio, 2021) *“Estoy triste, no me puedo juntar con amigos”*; *“el covid cansa porque no podemos vernos”* (Registro 28 de Julio, 2021). Por lo que es posible resaltar la contribución de Terán (2021), quien determina, “de un momento a otro, los estudiantes dejaron de convivir con sus amigos socialmente, dejaron de experimentar la pertenencia a un grupo y contexto social” (p. 262); el autor continúa con que no se podían realizar tareas diarias tal como la formación académica o alguna actividad compartida de

intereses y diversión, y esto generaba diversos sentimientos. Es posible comenzar a dar cuenta del deseo que se esconde detrás de cada estudiante, y no menos importante, retomando los aportes de Kaplan (2021), del lugar que ocupa la escuela como espacio de socialización.

Es imprescindible destacar que, “los grupos, metafóricamente, representan al cuerpo” (Edelman y Kordon, 2011, p.39). Posata (2021) va a decir “esta pandemia fue un corte en la trama de los cuerpos” (p.37), luego menciona “la pantalla ofrece la posibilidad de un encuentro, un tanto extraño” (p.38). Es posible encontrar coincidencia con lo que expresa un estudiante de 1° B: *“cambió conocernos mejor... antes no sabía cómo eran nuestras caras porque nadie activaba la cámara, ahora podemos hacer amigos”* (Registro 4 de octubre); otro estudiante de 1° A expresó *“lo virtual era raro y no me gustaba, ni me gusta, depende de la señal, te distraes muy rápido y no nos veíamos. Ahora estamos todos y charlamos, es mejor aprender, sacamos conclusiones, o hacemos más grupos de amigos y esta piola”* (Registro 5 de octubre). Se puede deducir que había encuentros durante la modalidad virtual, pero encuentros peculiares; donde cada estudiante lo vivió de diversas y distintas maneras, resaltando así el sentimiento grupal de querer estar juntos para poder conocerse, compartir y jugar. Retomando los aportes de Edelman y Kordon (2011), se destaca, “tanto en las situaciones de crisis como cuando está afectada o amenazada la corporeidad, el grupo juega un papel relevante como sostén” (p. 39). Es pertinente preguntarse, ¿suple la imagen de la pantalla al cuerpo? Asu vez, ¿qué implica para ellos estos sentimientos?

El tránsito de la modalidad presencial (bajo las coordenadas de modalidad híbrida), de alguna manera incidió en los estudiantes de primer año: *“es distinto volver al colegio porque está la pandemia”*; *“fue un poco raro la vuelta al cole, debido a las nuevas normas de usar el barbijo, la distancia y todo eso, los cambios de horario al entrar y salir”* (Estudiantes de 1° año a través de formulario, Julio, 2021). Destaco aquí los aportes ya mencionados de Gurvich (2021) quien resalta que la situación de ASPO “exigió al sector educativo entregar algunos de sus bienes más preciados, la presencialidad, la grupalidad, el encuentro, la proximidad” (p.43). En esta línea, Fernandez (2021), toma los aportes de Rivas (2020):

El escenario de la pandemia generó la ruptura de todos los esquemas de escolarización como se la conocía; no hay presencia ni encuentro en un espacio físico, no hay horarios ni rutinas encuadradas, se desarmó el currículum y desapareció la motivación basada en el deber y en el cumplimiento de la norma. (p.6)

Al buscar responder si el proceso de socialización se vio alterado por la situación del ASPO y del Distanciamiento Social Preventivo y Obligatorio (DISPO), hay que tener en cuenta que los escenarios y prácticas cotidianas que se dan en la escuela dejaron de prevalecer debido al confinamiento, y luego, de algún modo se vieron interrumpidos. Considerando lo expuesto, de escuchar las voces de los estudiantes a partir de las distintas modalidades de cursado, es posible preguntarnos de qué manera la pantalla, el barbijo, la distancia, es decir, las medidas tomadas para llevar a cabo las prácticas educativas, obstruyen o no el proceso de socialización de los estudiantes. Lo mencionado por un estudiante de 1° C, quien dijo *“antes casi no nos conocíamos, y no nos veíamos la cara, se diferencia que ahora estamos más sociales. El primer semestre no conocía a nadie de la burbuja 2”* (Registro 29 de septiembre, 2021), permite dar cuenta de lo planteado. Dianno (2021) va a decir *“volveremos a las aulas, no de la misma manera, con aulas y horarios reducidos, medidas de seguridad, nada de cotorreo en baños y recreos, alcohol en gel, sistema semi-presencial”* (p.50). Por lo que, teniendo en cuenta lo expresado por los estudiantes, es posible pensar que la pandemia obligó a los estudiantes a conocerse de una manera poco habitual, no cotidiana; a pesar de las medidas implementadas para el DISPO, el poder estar en el colegio les permitió compartir de una manera más acentuada en comparación de vincularse a partir de medios de comunicación en el ASPO.

Es importante destacar que las burbujas dejaron de prevalecer en el mes de septiembre, donde cada división pudo asistir por completo y no por subdivisiones, ¿qué sucede a partir de ese septiembre con el proceso de socialización? Lo dicho por los estudiantes: *“el curso es mucho más social ya que debido a la virtualidad no nos podíamos conocer bien, conocía solo a los de primaria. Ahora tengo nuevos compañeros y amigos”* (Registro 06 de octubre, 2021); *“cambió mucho, ahora hicimos más amigos y conocimos gente, al principio estábamos como nerviosos por el nuevo camino a recorrer y las nuevas responsabilidades, el grupo estaba partido a la mitad”* (Registro 29 de octubre, 2021), invita a reflexionar sobre lo escrito previamente y dar cuenta de los posibles cambios que atrajo el DISPO. La cotidianidad, los encuentros, la grupalidad invita a los estudiantes a conocerse más entre ellos, a compartir de otras formas, y teniendo en cuenta lo que ellos dicen, es posible pensar que comienzan a dar cuenta que, lo que a cada uno le sucede en cuanto a aspectos personales, le puede ocurrir a sus compañeros. Los diversos mundos mencionados, el espacio intrasubjetivo (2011) el intersubjetivo y sociocultural (1997) cobran protagonismo; es posible pensar qué relación hay entre estos espacios con el ASPO y DISPO y dar cuenta que, las maneras de vincularse en cada

modalidad, permiten que los diversos espacios se desarrollen y trencen de maneras diferentes y significativas.

Modos de vincularse entre estudiantes y con adultos en la escuela

A raíz de alzar la voz de los estudiantes, teniendo en cuenta qué les sucedía bajo las diversas modalidades de cursado, hace falta conocer cómo se vinculaban para poder seguir ahondando en los tipos de interacción. Es necesario destacar que estos modos fueron vistos y escuchados, en su mayoría, bajo la modalidad presencial y luego de transitar la primera parte del ciclo lectivo.

Bajo las coordenadas del contexto de manera virtual, poco se pudo observar de los modos de vincularse entre estudiantes, pero lo suficiente para buscar comprender la vinculación. Espinel Rubio et. al. (2021), toma los aportes de Kemper (1978), para destacar que, las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC) van a ser un medio para que los sujetos estén en relación con otros, luego, se genera un proceso denominado “interacción social”; ¿cómo se desarrollaba esta interacción bajo las TIC entre los estudiantes?, ¿podía establecerse cierta interacción?

El primer acercamiento con los jóvenes de primer año, aconteció a partir de observaciones durante las clases virtuales; “*estudiantes, ¿pueden prender la cámara para conocerse con los practicantes?*” (Registro 05 de julio) solicitó el profesor de religión, obteniendo que sean muy pocos los estudiantes con la cámara prendida. Güiza-González (2022), expresa que la dinámica durante los encuentros virtuales, “se ha visto reducida a la foto que aparece en pantalla y el nombre del estudiante en el recuadro correspondiente, es poco frecuente la participación, al igual que abrir las cámaras, reduciendo la interacción con sus pares” (p. 12). La autora plantea que se reduce la interacción con los pares, pero lo sucedido en la clase de Geografía nos permite razonar sobre esta temática:

Profe de Geografía: “*estudiantes, voy a compartir la pantalla y un link, para que cada uno de ustedes ingrese al link y vayan completando la tarea*”

Estudiante: “*profe, no se puede hacer nada, borran lo que hago*”

Estudiante: “*si, quise completar algo y ya lo habían hecho*”

Profe de Geografía: *“si ya respondió alguno de sus compañeros, puede cada uno hacerlo por el chat”*

Estudiante: *“están mandando caritas”*

Estudiante: *“si, también dibujando y rayando la tarea”*

Estudiante: *“esto está re copado”*. (Registro 30 de junio, 2021)

A pesar de no tener la cámara prendida, y ser muy pocos estudiantes los que hablaban por micrófono, es posible concebir que cierta interacción entre los mismos, llevando a cabo una actividad virtual, sucedía. Carlino (2020) describe que, en las clases virtuales, se comparte una presencialidad temporal, se intercambia de manera simultánea por la interfaz establecida. Diversos pueden ser los motivos por los cuales los estudiantes no prendan la cámara y/o no usen el micrófono, pero es factible percibir que se produce cierta interacción entre ellos al tomar conciencia que todos completan las actividades, o de alguna manera, demuestran su presencia rayando, dibujando o enviando emojis. Los conceptos ausencia y presencia, por parte de Berenstein (2007), permiten ahondar en lo escrito. Lo que sucede en este caso, ¿simboliza una ausencia o una presencia?; ausencia porque los cuerpos no están presentes, pero, sin embargo, los estudiantes dejan huella en sus compañeros por no estar ni compartir en el curso de la pandemia Covid-19; presencia porque hay un efecto provocado entre compañeros que denota mostrar que están presentes, como se menciona anteriormente, en la modalidad virtual la pantalla suple al cuerpo. Por lo que es posible pensar que los medios de comunicación tales como el celular y la computadora, son los protagonistas de este contexto virtual, es la pantalla el medio por el cual se establece la interacción social.

En lo que respecta a los modos de interacción de manera presencial, uno de los aspectos que se pudo observar, es que continuaba el uso del celular: durante los talleres, por lo visto en los pasillos también en clases, y durante el recreo.

“¿Qué hacen con el celu?” preguntamos durante el recreo,

“Jugamos a un jueguito, en contra, pero también podemos jugar juntos”

“¿y no prefieren ir a jugar con sus compañeros al básquet o algún juego?” preguntó mi compañera,

“naaa, estamos piola así”, exclamó uno de los estudiantes. (Registro 15 de agosto)

El uso del celular era habitual para poder jugar de manera individual o entre estudiantes vía internet, la pantalla seguía operando a pesar de haber (des)encuentro entre cuerpos. ¿qué sucede, en algunos estudiantes, que para establecer cierta interacción necesitan del uso de un dispositivo móvil?, ¿es posible concebir que la pantalla sigue operando como vía para la interacción? De ser así, ¿a qué se debe?

Di Napoli e Iglesias (2021) destacan que el uso tecnologías digitales no es novedoso en las instituciones, tampoco lo es la presencia de celulares en las aulas, ya ocurría previo a la pandemia Covid-19, antes era considerado un problema, pero luego, se lo considera un gran aliado para sostener la clase. Es posible pensar que detrás de sostener la clase nos encontramos también con la posibilidad de sostener los vínculos. Ahora bien, ¿hasta qué punto el uso de dispositivos electrónicos obstruye y/o potencia el proceso de socialización? Es factible encontrar la respuesta en cada uno de los estudiantes, en las particularidades de cada adolescente y no menos importante, retomando a los autores mencionados, tener en cuenta que los docentes y alumnos son testigos de los cambios sociotécnicos y culturales. Los autores mencionan luego que la utilización de las TIC, principalmente del celular, “no son necesariamente los causantes de ciertos malestares o conflictos que acontecen en las aulas (aunque sí pueden ser disparadores de variados incidentes), sino que su presencia reedita o expresa desafíos y dificultades ya existentes” (p.14). Lerner (2017) va a decir que en los adolescentes se presenta un aislamiento producido por el móvil, pero que el mismo es relativo porque la comunicación continúa y “no obtura lo que se consigue cara a cara, sino que la promueve” (p.27), a su vez, agrega que los adolescentes viven el mundo físico como el mundo virtual de manera real, por lo que no se diferencian.

Tal como se menciona anteriormente, luego de septiembre, los estudiantes comenzaron a compartir con todos los compañeros de su división, y en los recreos, con estudiantes de otras divisiones. Lo cual implicaba, por un lado, un esfuerzo académico por parte de los estudiantes, ya que después de casi dos años, iban a tener que asistir todas las semanas a clase y con nuevas medidas implementadas para llevar a cabo la presencialidad; por otro lado, conocerse y compartir con otros compañeros.

“¿Por qué algunos de ustedes saben de la tarea?” le pregunté a los estudiantes,

“los de una burbuja sabían de la tarea” contesta rápidamente un estudiante

“pasa que cada burbuja tiene un grupo de whatsapp y no estamos todos en un grupo”, menciona luego su compañero. (Registro 13 de octubre)

Este ejemplo demuestra cierto efecto que puede acontecer por el uso del celular en la dinámica grupal. Las tres divisiones de primer año (y de todo el colegio), ya no asistían por burbuja, sino el curso completo; por lo que, lo expuesto demuestra cómo opera cierta lógica de y en las burbujas, ¿es posible pensar que los estudiantes no logran reconocerse como cada primero, sino que siguen bajo las coordenadas de “burbuja 1” y “burbuja 2”? Lerner (2017) plantea que en todos los grupos hay diferencias, y los grupos que se conforman son aquellos que comparten los mismos espacios por gustos y elecciones, a su vez, va a decir que “las redes sociales tienen el objetivo de construir grupos, fortalecer tramas de inclusión” (p.29). Las diversas aplicaciones de las TIC, permiten la comunicación y el intercambio de distintos tipos de mensajes, pero a su vez, priva a otros de no compartir lo mencionado más allá de que, todos tengan celular como en este caso. Es posible razonar, si en las plataformas virtuales se crean diversos grupos, los mismos van a connotar una lógica grupal. Por lo que es posible desprender, que lo compartido en cada burbuja de manera virtual como presencial durante el año 2020 y parte del 2021, produjo cierta identificación grupal y así nace la pertenencia de cada burbuja, es decir, se desprenden los efectos de la pandemia Covid-19 en la conformación grupal. Elgarte et. al. (2015) destaca que en la adolescencia se produce la salida exogámica, donde el adolescente ya no comparte ni con niños ni con adultos, sino que, para poder ser, necesita de su propio mundo, es la escuela quien le va a brindar sentimientos de permanencia, seguridad y continuidad; son los grupos de pares quienes “funcionan como redes que sostienen el tránsito adolescente, consolidando relaciones, apuntalando los procesos identificatorios” (Lerner, 2017, p.34).

Lo mencionado da pie a considerar como, para el proceso adolescente, es necesaria la escuela y el proceso de socialización que puede desplegarse en ella; el grupo de pares, los amigos, son fundamentales para esta etapa del desarrollo y todo lo que en este período debería ocurrir para un proceso saludable. Como ya se menciona, Gonzales Farfán y Medina Pereyra (2018), expresan que uno de los principales agentes de socialización es el sistema educativo, debido a que, en ese espacio, se establece el grupo de pares. En esta línea, Bertin y Coseglia (2017), van a comprender a la escuela secundaria como:

Un lugar destinado no solo a la formación educativa sino también como un posible espacio de alojamiento psíquico para el adolescente; un entorno donde se establecen vínculos que contienen, sostienen, y apuntalan;

un espacio con valores reglas e ideales propios, que pueden ofrecerse como modelo identificadorio alternativo al parental. (p.289)

Ahora bien, bajo este contexto particular, el estar todos juntos en las aulas y en el patio tuvo sus desafíos en lo que respecta a los modos de vincularse; las medidas implementadas para evitar contagios por el Covid-19 estaban presentes en la interacción entre estudiantes. Prieto García (2005) menciona que los diversos espacios de la escuela secundaria les permiten a los estudiantes adentrarse a una trama de relaciones donde las reglas y normas están presentes, los estudiantes aprenderán de ellas, las asumirán, como también buscarán transgredir las mismas. En uno de los primeros encuentros, al comenzar con el taller y ver a los estudiantes jugando con el alcohol, dijimos:

“por favor dejemos que el alcohol lo coloquemos nosotros”,

“no profe” respondió el estudiante que tenía el alcohol y dirigió el mismo hacia la cara de su compañero, sin querer disparó,

“¿qué hiciste?” gritó su compañero,

“perdón, perdón, ¿estas bien?” (Registro 18 de agosto)

Si bien este ejemplo visibiliza cómo los estudiantes implementan las medidas sanitarias, también demuestra de manera implícita, el momento del desarrollo que están atravesando. En este pasaje de la niñez a la adultez, diversos aspectos como el no medir las consecuencias o la búsqueda de límites pueden ocurrir. Pero, ¿a qué se debe que los estudiantes no responden bajo un simple pedido?, ¿necesitan de cierta acción y de una consecuencia para simbolizar, por ejemplo, la presencia de sus pares?, de ser así ¿es producto de la pandemia y/o de la etapa del desarrollo que están atravesando?

A su vez, pudo observar que los estudiantes utilizaban los insultos, las burlas y las golpizas como modos de vincularse:

“qué gay y pelotudo” le decía un estudiante a su compañero,

“¿por qué se dicen eso chicos?” le dije a dos estudiantes que se estaban insultando,

“me estaba pegando profe, y por eso le digo esas cosas” (Registro 20 de septiembre)

Es claro que, en este ejemplo, se representa (de manera textual) como los estudiantes necesitan de algún modo, responder de la misma manera a ciertas acciones, es decir, buscan retribuir lo recibido. A su vez, parece ser que no dan cuenta que pueden dañarse no solo físicamente, sino emocionalmente y psicológicamente; las consecuencias de ciertas acciones parecen estar desdibujadas porque ellos emplean con normalidad estos modos. “*Somos amigos y los amigos nos cagamos a trompadas*” respondió un estudiante cuando le preguntamos por qué se forcejeaban (Registro 13 de octubre).

Es posible tomar los aportes de Fischer (2021), quien establece que los lazos interpersonales se ven afectados por diversos tipos de violencias, la cual se presentan de manera sutil y neutralizada, siendo justificada como estilo personal o por alguna circunstancia. Es posible preguntarnos si estos modos de vincularse conllevan algún tipo de violencia y de ser así, preguntarnos cuál es el origen. Puget (2019), ha escrito sobre la violencia, entendiéndose como “formas peculiares de comunicación en las que se recurre a acciones que alteran la relación entre dos o más otros (...). Formas en las que dispone el ser humano para des-subjetivar al/los otro/s o producir estallidos que enceguecen” (p.22). En consecuencia, a estos diversos modos de vincularse, se despiertan sentimientos y emociones en cada estudiante, la violencia invisibilizada da lugar a un malestar vago, a sufrimiento e intranquilidad (Puget, 2019). Prieto García (2005) menciona que las conductas agresivas pueden afectar a los estudiantes en diversos aspectos, entre ellos es posible que la interacción entre pares se vea alterada, Paulín (2019), analiza “para hacerse respetar, ciertas violencias situacionales responden a la necesidad de sentirse existente y válido frente a conflictos donde se juega el reconocimiento de sí mismo o del grupo de referencia” (p.131). Cabe destacar que todo tipo de conflicto contribuye al desarrollo psicológico y a su vez, representa una forma importante de interacción social, aportando una experiencia de aprendizaje emocional, intelectual y socio-moral (Paladino, 2006).

(Des)confianza

Teniendo en cuenta la manera de actuar de cada estudiante, de las acciones y las palabras, de estos modos conscientes e inconscientes a la hora de relacionarse, se pudo observar y escuchar en reiteradas oportunidades el tema de la des-confianza. Antes de comenzar a mencionar lo dicho por los estudiantes es posible preguntarse, tomando lo expuesto anteriormente, de dónde y por qué se produce la des-confianza, es decir, ¿es producto de la

pandemia?, ¿del momento del desarrollo por el cual se encuentran atravesando dichos estudiantes?, ¿a qué se debe que nace este sentimiento?, ¿por qué cobra protagonismo?

Previamente se expone que los estudiantes mencionan que la relación fue variando y mutando gracias a la presencialidad; si bien el contexto virtual permitía una interacción, el sentimiento de conocerse vislumbraba cuando los estudiantes pudieron compartir bajo las coordenadas del DISPO. Por un lado, previo al comienzo de los talleres junto a cada primer año, los estudiantes escribieron en cuanto a la relación entre pares: *“se está haciendo nuestra relación aún, ya que la mayoría en mi curso son nuevos y tengo que afianzar la relación”*; *“relación buena, pero me gustaría conocerlos porque solo los vi unas pocas veces”* (Registro 28 de julio). Se puede escuchar como la pandemia Covid-19, deja sus secuelas en los modos de relacionarse, nuevamente es posible dar cuenta que el día a día a partir del encuentro cara a cara tiene sus efectos. Di Leo (2019) destaca que la categoría amistad emerge en la construcción de relaciones de amistad, siendo la misma un vínculo apreciado por los jóvenes, donde puede construirse en diversos espacios, barrios, clubes y también en el ámbito escolar. Cabe destacar que, en un primer momento, la confianza se expresaba cuando los estudiantes mencionaban que eran amigos porque compartían actividades extra curriculares, tales como básquet y fútbol, o también porque hicieron juntos el primario: *“él es mi amigo porque lo conozco de siempre”* (Registro 06 de septiembre); *“confío en él porque hacemos muchas cosas juntos, los demás son mis compañeros”* (...) *“somos amigos del barrio, vamos a básquet e inglés, él es mi amigo”* (Registro 15 de agosto).

Es necesario seguir ahondando en la interacción entre pares y en los sentimientos que se desprenden de la misma para comprender así el sentimiento de des-confianza. Los estudiantes han expresado *“no nos respetamos, porque nos insultamos”* (Registro 11 de agosto). Rodríguez-Machain et. al. (2016) toman en consideración que, los gritos, insultos, golpes, empujones son, dentro del contexto escolar, comportamientos agresivos teniendo en cuenta el momento y la característica del contexto. A la hora de preguntar en reiteradas oportunidades, por qué utilizaban esos insultos, tales como *“que gay que sos”*, *“que down”*, *“que tonto”*, los estudiantes respondían *“es humor negro”*, *“lo decimos en chiste”*; por ejemplo, estaban dos estudiantes jugando al ping-pong, y se abrazaron al ganar un punto, *“son gays”* dijo otro compañero que estaba mirando. Paulín (2019), en su análisis, destaca que uno de los conflictos visibles en la relación entre pares, es producto de las diferencias en las construcciones identitarias singulares, es decir, producto de las características de la forma de ser y de

presentación personal de cada estudiante. A su vez, Di Leo (2019), considera que la confianza es una dimensión fundamental para los procesos de construcción de la identidad personal. Prieto García (2005) nuevamente invita a ahondar en lo expuesto, ya que escribe que la identidad de cada estudiante adquiere importancia cuando se pueden compartir chistes, bromas y, a su vez, en los grupos, es natural que se hagan comentarios sarcásticos y burlones. En relación, Zimmermann (2014) manifiesta:

Durante la adolescencia el humor empieza a jugar un rol muy importante para la aceptación social de los individuos. Aquellos que logran relacionarse de manera humorística con sus pares serán mucho más aceptados y se encontrarán más integrados en su grupo social. Por otra parte, durante la adolescencia los individuos empiezan a aburrirse de memorizar chistes y adivinanzas y prefieren manifestaciones de humor más sofisticadas. Así, predominarán formas humorísticas con temas abstractos y que involucran retos cognitivos mayores, como la ironía. (p.63)

Gadea Rubio (2015), toma los aportes de Freud (1943), para decir que la fuente de placer más importante es la consecuencia de la liberación de impulsos, la autora considera que el humor ayuda a relajar ciertas tensiones cuando se presenta en los grupos sociales. Durante el taller un estudiante dijo, *“nos insultamos en joda y me lo tomo en serio”* (Registro 10 de agosto), por lo que es factible deducir que, en algunos casos, el humor genera más tensión a la hora de relacionarse. Los aportes de Bolaños (2021), quien cita a Freud (1976/1927), permiten seguir analizando, se describe que no hay dudas que la esencia del humor radica en evitar las expresiones emocionales que puede provocar una situación, y a partir de una broma eludir lo que puede generar. Otro estudiante mencionó *“no me gusta decir lo que pienso porque mis compañeros muchas veces se burlan”* (Registro 10 de agosto), este ejemplo permite deducir que la burla se trenza implícitamente en los chistes y las bromas. Por lo que, si bien los estudiantes dicen decir en chiste o como broma ciertos insultos o frases, se puede pensar, ¿tienen en consideración el mal-estar que pueden generar entre compañeros?

Bajo las coordenadas de este contexto particular en los modos de interacción, ¿puede el chiste, la broma, el humor, cobrar protagonismo? Los ejemplos mencionados para descubrir las cualidades de este sentimiento permiten interrogar si la des-confianza nace producto del desencuentro entre cuerpos; en el contexto virtual, si la pantalla operaba como cuerpo mediador ¿qué generaba en los estudiantes?, ¿puede el sentimiento de des-confianza estar asociado a que las prácticas cotidianas se vieron interrumpidas? Hubo una pausa del encuentro entre cuerpos, donde en este período del desarrollo el cuerpo muta, donde las transformaciones corporales

cobran protagonismo, ¿es posible asociar lo mencionado a este sentimiento? Si los estudiantes no logran re-conocerse, ¿cómo reconocen a los demás? Las disputas pueden emerger en ocasiones donde no hay un vínculo previo ya sea de amistad o compañerismo, por ser objetos de juicio de menosprecio y discriminación (Paulín, 2019).

“no sé qué hacer profe” menciona un estudiante durante la actividad de los cumplidos,

¿por qué? preguntamos,

“y porque yo no sé qué va a realizar mi compañero, la verdad que me da miedo, no sé si confío en lo que están haciendo” respondió,

“la idea es que sea algo lindo para compartir entre ustedes” dijimos,

“sí, pero hay algunos que se hacen los vivos, no se puede confiar en ellos” ... en ese momento otro estudiante se levantó para ver que realizaban sus compañeros y vio que a él le escribieron en la hoja una canción ‘tu piel es como una chocolina’, se dirigió angustiado a su banco y escribió ‘enfermo, down, pelotudo’ en el cumplido que le tocaba regalar,

“por qué escribiste eso?” le preguntamos,

“porque a mí también me están escribiendo cosas feas, no puedo hacer la actividad sin saber lo que dicen de mí, no confío en nadie” (Registro 25 de octubre)

La cita mencionada remite a un taller donde los estudiantes debían regalarse un cumplido, en una hoja debían dibujar o escribir lo que deseen al compañero que le tocaba aleatoriamente. Se puede visibilizar, por un lado, como cuesta llevar a cabo una actividad sin saber lo que el compañero está realizando, la desconfianza cobra protagonismo, y es pertinente comprender que puede deberse a que las conductas agresivas están internalizadas ya sea vía bromas y/o chistes. Es pertinente mencionar que estas maneras de expresar el humor son expresiones sociales, por lo que, están instauradas en la sociedad. Cabe destacar los aportes de Paulín (2019), quien expresa “no hay una separación tajante entre los momentos de la sociabilidad más amistosa donde prima la confianza y otras instancias en que, al surgir los celos, la infidencia y la deslealtad, el otro puede ser construido como antagonista y merecedor de agresiones” (p.130).

Por otro lado, se destaca también en el ejemplo, la imagen corporal. Es necesario comprender que, en el proceso adolescente, tal como plantean Grassi (2010) y Quiroga (1998), se dan diversas transformaciones y cambios, Chala Bernal y Matoma Fetiva (2013) escriben “el

cambio físico constituye uno de los aspectos importantes en la significación individual y social” (p.34). Los aportes de Uribarri (2015), abarcan varias temáticas ocurridas en este momento del desarrollo, comprendiendo que algunos de esos cambios de la pubertad son modificaciones corporales que pueden construir una situación traumática comprometiendo aspectos del adolescente y su identidad. Para que las tareas de la adolescencia puedan llevarse a cabo, se necesita estar en relación con los demás y con el propio cuerpo, tal como menciona Rodolfo (1998), el adolescente debe verse como otro, como ideal, para poder volcarse al campo social. En el ejemplo mencionado, se puede visibilizar cómo los estudiantes prestan atención al cuerpo de sus compañeros más allá de (no) registrar si se producen daños entre ellos. Se puede considerar que cada estudiante va a ser objeto de otro estudiante, donde pueden ser espejo entre ellos, es decir, necesitan de otro para poder mirarse a sí mismos: mirar y ser mirados. Di Leo (2019), escribe “la confianza en los otros se desarrolla en la conjunción con la formación de un sentido interno de confiabilidad, que provee posteriormente una base para una autoidentidad estable” (p.172).

Previamente la pantalla operaba como cuerpo mediador, hoy cuando los cuerpos se encuentran, ¿predomina la pulsión a la hora de relacionarse? Retomando a Grassi (2010), va a decir que en la pubertad se destapan una trayectoria de recorridos pulsionales, donde hay entre otros aspectos, confrontaciones, aciertos y desaciertos. Uribarri (2015), plantea que, en el incremento pulsional durante la pubertad, el psiquismo debe reformular representaciones en los niveles de cuerpo, mundo y el otro, donde la pulsión se descarga a partir del acto o la representación. Es posible encontrar relación con lo ocurrido al finalizar el taller:

Fuimos al aula a pegar los afiches realizados y un estudiante limpió el pizarrón y borrador con alcohol, “*dejá de molestarme*” le expresa este estudiante a su compañero, “*basta*” vuelve a decir y luego lo empuja manchándole la remera con tinta que tenía en las manos; “*chicos, ¿qué está sucediendo?*” Preguntamos con mi compañera mientras el otro estudiante le agarró el borrador a su compañero y se lo pasó por la espalda manchándole toda la remera, en ese instante comenzaron a correr por todo el colegio, hasta que mi compañero se paró delante de uno de ellos pidiéndole el borrador y preguntando qué había sucedido. (Registro 29 de septiembre)

Los aportes de Litichever (2019) ayudan a complejizar el fenómeno de la des-confianza sumergido en este contexto; la autora distingue dos grupos de motivos de conflictos, por un lado, los conflictos por diferencia de pertenencia de distinta índole ya sea el equipo de fútbol, de gusto de música, de barrio, y por otro, los que son causados por el encuentro con otro, es decir, por la interacción. Este último grupo de conflicto mencionado, se puede visibilizar y

relacionar con las citas expuestas, donde, es posible considerar que la pausa del encuentro de cuerpos, producto de la pandemia, vino a traer sus consecuencias y ahora produce disturbios a la hora de relacionarse.

Es necesario mencionar, que la violencia puede estar invisibilizada y los estudiantes reproducirla naturalmente en los diversos modos a la hora de interactuar, es decir, los jóvenes de primer año vienen de atravesar la pandemia Covid-19, donde el uso de las TIC cobró protagonismo, en el cual, las diversas aplicaciones del teléfono, la música que escuchan, en algunos casos, connotan cierta violencia. A su vez, vienen de estar encerrados durante un largo período de tiempo, donde es fundamental que los preadolescentes tengan interacción con el medio sociocultural y ambiental, necesitan de las actividades extraescolares y escolares, estar en relación con otras personas y lugares, para así poder crecer y vivir este momento del desarrollo de la manera más saludable posible. Se han encontrado con sus pares luego de un periodo largo, donde muchos aspectos han cambiado: las posibles diversas secuelas que trajo la pandemia como también los cambios personales en distintos niveles ya mencionados. Cabe destacar también, que los estudiantes que asistían al colegio donde se realizaron las prácticas preprofesionales, han transitado todo su primario y primer año conviviendo únicamente con varones. Resulta imprescindible tomar los aportes del Ministerio de las Mujeres, Géneros y Diversidad (2021), para resaltar que los problemas de violencias y de desigualdad principalmente por motivos de género, han sido el manto de nuestra sociedad por muchos años, de igual manera, seguimos en la lucha para crear una sociedad igualitaria y más justa; por lo que es necesario considerar que los sistemas que sostienen y reproducen las desigualdades y violencias, teniendo en cuenta los patrones sociales y culturales que están internalizados en costumbres y valores adquiridos desde la niñez a partir del lenguaje y la cultura, van a regir en nuestra cultura si no se impulsan transformaciones necesarias.

Cabe destacar también que, en algunos momentos, los modos mencionados y los sentimientos que despertaban los mismos en cada estudiante, en situaciones se desdibujaban: *“hermano, no estes mal, vas a poder”* le dice un estudiante a su compañero que lloraba porque le había ido mal en una evaluación y luego abrazó, *“nos van a cargar”* dice el estudiante que lloraba, ambos rieron (Registro 26 de octubre). Parecían vislumbrar otras actitudes y sentimientos entre grupos de estudiantes más reducidos, *“me llevo bien con casi todos, entonces depende lo que hablo con cada uno de ellos”* (Registro 05 de octubre); *“para mí la amistad no es con todos, y a veces es difícil eso en un aula”* comenta un estudiante, *“si, yo con algunos me*

llevo re bien, pero hablo de cosas privadas con solo él” (Registro 26 de octubre). Es posible pensar y preguntarse, ¿responde otra lógica en grupo de estudiantes más reducidos? De ser así, ¿a qué se debe? Es posible considerar aspectos ya mencionados, el encuentro entre cuerpos, el momento del desarrollo que se encuentran atravesando, el período de tiempo que dejaron de compartir. Paulín (2019) toma los aportes de Simmel (2003) para definir a la sociabilidad como “socialización en proceso a partir de los efectos de los intercambios cotidianos y en las formas sociales del dar y recibir donde el conflicto es componente constitutivo de estas relaciones” (p.133); luego, el autor destaca que, para comprender las prácticas de compañerismo, amistad entre jóvenes, hay que conocer la cotidianidad escolar considerando que el espacio vincular escolar trasciende los muros escolares. Por lo que, es posible comprender que los diversos modos de interacción analizados se desprenden de un nuevo contexto que interrumpió las prácticas cotidianas, es decir, los aspectos que trascienden en las instituciones escolares cotidianamente tuvieron un nuevo tinte debido a las consecuencias de la pandemia Covid-19; donde, nuevos sentimientos, emociones emergieron y deben ser considerados para un trabajo en red.

8.2.2 EXAMINAR LA RELACIÓN DE ESTUDIANTES DE PRIMER AÑO Y LOS DISTINTOS ACTORES INSTITUCIONALES DE LA ESCUELA

Luego de profundizar en los tipos de interacción entre los estudiantes de primer año, es preciso ahondar en la relación de los mismos con todo actor institucional que conforma la escuela.

Retomando los aportes de Lemme (2008), la escuela se ve interpelada por las transformaciones sociales. Tal como se menciona anteriormente, a la misma asiste una comunidad caracterizada por ser heterogénea donde todos se vieron atravesados por la pandemia Covid-19, no solo actores, relaciones y procesos sociales se vieron afectados, sino también, la producción simbólica de sujetos y la sedimentación cultural que se experimenta en las prácticas cotidianas escolares. Tal como se expresa previamente, estas prácticas tuvieron que ser llevadas a cabo bajo modalidades adversas desafiando lo que ocurre dentro de cada institución.

Es posible encontrar en el apartado tres, el contexto institucional, donde se menciona todo personal que conforma la institución educativa. En este punto, se analizará la relación más relevante que se pudo observar de los estudiantes con los actores institucionales.

El lugar del preceptor

Tomando lo expuesto, los estudiantes de primer año son los más jóvenes de la institución escolar. Ojeda (2022), toma los aportes de Terigi (2007), quien considera el tránsito del primario al secundario como un pasaje crítico, por lo que demanda mayor presencia y sostén. En la gran mayoría de las escuelas secundarias quienes acompañan la trayectoria de los estudiantes, de manera más cercana, son los preceptores. Delgado (2018) escribe que los preceptores ocupan un lugar fundamental en las instituciones, encargándose de mantener una relación con los directivos, docentes, familias y jóvenes, teniendo un trato muy cercano con estos últimos. El Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba (2017) propone al rol del preceptor como un oficio debido a la fuente de identidad personal que debe comprender resguardando a la institución donde trabaja, debe representar la cultura y dinámica institucional a partir de prácticas, y desarrollar “habilidades personales como comunicativas, acuerdos, valores éticos y corresponsabilidad en el ejercicio de su función” (p.3). Cabe destacar, tal como aporta Rodríguez Colantonio (2009), que el preceptor cumple con tareas de la legislación escolar, tales como controlar planillas, brindar comunicados, proveer material didáctico, a su vez, hace el seguimiento académico de cada estudiante, pero también se centra en otras tareas importantes las cuales se ahondará en los siguientes párrafos ya que comprenden la relación preceptor-estudiante que se busca examinar.

Para comprender los quehaceres del preceptor bajo la condición de ASPO y DISPO, es necesario desplegar el aporte de Niedzwiecki (2010), quien determina que “el preceptor, situado en el envés de la trama escolar, ve el punto por punto del tejido, sus espacios poco resistentes, y despliega una capacidad práctica de restaurar huecos y espacios inconsistentes en la vida escolar, artesanalmente” (p.129). Ahora bien, ¿podrá el preceptor desplazar lo mencionado a la situación del ASPO?

Considerando la manera en la cual transcurrieron las prácticas preprofesionales, es posible destacar que antes de comenzar con los talleres, se ha entrevistado a diversos actores institucionales bajo la modalidad híbrida, entre ellos al preceptor de primer año; allí se pudo conocer un poco acerca de sus quehaceres dentro de la institución. El mismo resaltó que el rol tiene un perfil administrativo principalmente en la presencialidad, y que la virtualidad ha modificado algunas actividades, siguiendo los casos con mayores dificultades; remarcó que intentan reproducir en la virtualidad el mecanismo de la presencialidad, acompañando y buscando el desarrollo integral de los chicos; también mencionó que al ser primer año el curso

con el cual él trabaja, por la edad y el contexto presente, es necesario generar rutinas en los estudiantes (Registro 14 de junio). Por lo escuchado en la entrevista, es posible pensar que el preceptor tiene que ser (pro)activo en su labor, Ojeda (2022) destaca que el preceptor está en constante proceso de construcción, y este proceso “es complejo y se ajusta a las condiciones y demandas de cada institución, siendo una de sus principales funciones acompañar” (p.77), donde construye su identidad por la experiencia y contexto. Claramente la pandemia Covid-19 ha interpelado las prácticas cotidianas, y los desafíos que tenía el preceptor en sus actividades diarias, por lo que acontece día a día en las instituciones, se desplazó a un contexto poco conocido desafiando así su labor.

Continuando con los aportes de Ojeda (2022), menciona que el preceptor cumple una función socializadora debido a que es conector con familias y con docentes. Lo mencionado se escuchó en la entrevista cuando el preceptor comentó que tiene comunicación con la familia y con los profesores para así relevar datos importantes tanto personales como académicos de los estudiantes; a su vez, a partir de un encuentro virtual junto a los estudiantes, fue el preceptor quien nos facilitó el intercambio de mensajes con cada división de primer año y el encargado de enviarles el enlace para poder asistir al taller virtual.

“disculpen chicos, me olvidé que hoy era el encuentro virtual con los estudiantes de 1° B, si quieren nos conectamos en un rato” nos responde el preceptor por WhatsApp al preguntarle si les había enviado el link a los estudiantes ya que habían pasado 30 minutos del horario establecido y ninguno se contactaba,

“la semana virtual es complicada. Hay muchas llamadas superpuestas. Disculpas” explicó al conectarnos junto a él y los estudiantes por meet. (Registro 23 de agosto)

La cita contada ocurrió en el taller virtual junto a los estudiantes de 1° B. Es posible considerar, tomando los aportes de Delgado (2018), que el accionar y la información que brinda el preceptor determina decisiones que afectan a todos. En este caso, el taller pudo llevarse a cabo luego de unos minutos, donde el preceptor les avisó a los estudiantes que tenían taller y luego algunos de ellos se conectaron, tomó asistencia y luego se retiró para seguir llevando a cabo otras tareas. Claramente, durante el ASPO, los diversos quehaceres afectaron a todo actor institucional, donde hay nuevas tareas y algunas con modalidades distintas a las tradicionales. Es pertinente destacar que, “lo nuevo” no solo se presenta en los estudiantes, también en los preceptores, las diversas tareas a llevar a cabo se vieron desplazadas, y uno de los aspectos que cobró protagonismo fue posibilitar intercambio y encuentro considerando la situación particular

de cada estudiante. Es decir, el preceptor se vio en la obligación de conocer de manera no tradicional el contexto sociofamiliar que acompaña a cada estudiante, para luego posibilitar el encuentro entre estudiantes y de estudiantes con distintos actores institucionales.

“El conocimiento fino de los grupos lamentablemente, una realidad que bueno, que ha costado. No puedo dar características de cada curso, si de primer año en general, me parece eso, que saltan rasgos de estas cuestiones, la dificultad de algunos para fortalecer los vínculos grupales, a partir de que la presencialidad se vio afectada, y sobre todo para los chicos que no venían de la institución, ha costado integrarse a los grupos, a partir de la participación a los grupos de WhatsApp, o los contactos virtuales... lo he notado con varios chicos nuevos que les ha costado incorporarse, incluso chicos del cole, que se tienen que adaptar al nuevo grupo, porque ellos pasan de dos cursos a tres, eso genera reacomodamiento, ya que los chicos conservan algunas amistades, y modifican otras... ese proceso, para algunos es más fácil y para otros es más, les lleva más tiempo, a ellos les ha costado más en este momento de pandemia”. (Registro 14 de junio)

En la cita mencionada el preceptor distingue distintos aspectos que caracterizan a la población de primer año, por lo que es importante destacar que el preceptor puede detectar dinámicas conscientes e inconscientes que ocurren en la trama grupal. El preceptor es quien está en contacto permanente con los estudiantes, se encarga de acompañarlos, escucharlos, es decir, se ofrece como guía del proceso adolescente escolar reuniendo y analizando características a partir de la observación y escucha permanente. Es posible encontrar coincidencia con lo mencionado por los estudiantes a partir de lo transitado durante el DISPO. *“El preceptor nos ayuda cuando nos peleamos o cuando algo pasa”, “es como que nos hace entender que está bien y que mal”* (Registro 05 de octubre). Aquí es posible pensar que el preceptor no solo ayuda a visibilizar ciertas conductas o hechos, sino también insiste en que los estudiantes comprendan lo que ocurre o puede ocurrir en las diversas situaciones de mal-estar y conflicto. Se centra en mantener el orden escolar, constituyéndose en auxiliar, acompañando a los estudiantes y enseñando también valores y principios (Rodríguez Colantonio, 2009).

Retomando los aportes de Delgado (2018), es posible concebir que el preceptor, en la brecha generacional que hay en la escuela secundaria, ocupa la posición de adulto; el autor toma los aportes de Balardini (2005), expresando que el propósito de los preceptores es crear un espacio donde se reconozcan los distintos sujetos como tales mientras desempeñan roles diferenciados, existiendo un aspecto horizontal en este espacio, pero también coexiste un aspecto jerárquico, y ambos, es decir, los alumnos y el preceptor, se encuentran. Retomando a Rodríguez Colantonio (2009), menciona también que el preceptor contribuye a la formación

integral del alumno, contiene a los adolescentes, actúa de mediador con los distintos actores institucionales. El preceptor debe ocupar el lugar de adulto significativo, ya que, al estar de manera cercana junto a los estudiantes, puede orientarlos, escucharlos y cuidarlos en su trayectoria escolar, y así buscar que los adolescentes puedan habitar la escuela y no tan solo transitarla (Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, 2017). “*Estaba conversando con el preceptor por eso no venía*” dice un estudiante al llegar al taller, “*¿cómo te fue?*” le pregunté, “*bien, pude conversar con él de algunas cosas personales*” (Registro 01 de septiembre). Esta cita permite considerar los diversos accionares que tiene el preceptor en su relación con los adolescentes; en reiteradas oportunidades al caminar por la institución se veía al preceptor junto algún estudiante conversando en la sala de preceptores, en una oportunidad le preguntamos si algo había ocurrido, respondió “*cuando hay algún conflicto converso con los estudiantes, también cuando algún profesor lo solicita, o al ver reiteradas bajas notas o faltas, otras veces porque los padres llaman al colegio, en esta ocasión el estudiante se sentía mal y llamé a los padres*” (Registro 15 de agosto).

Para seguir ahondando en la significación del preceptor, es necesario compartir lo mencionado por los estudiantes de primer año: “*el preceptor cuando nos va mal en algunas materias nos llama para conversar*”, “*si, a veces llama a nuestra familia*”, comentan dos estudiantes, “*¿y de qué conversan?*” preguntamos, “*y, por ejemplo, si nos fue mal por algo, o si no estudiamos*” responden (Registro 04 de octubre); en otra oportunidad otros estudiantes dijeron “*el preceptor está más cuando nos va mal en las pruebas, o cuando alguien se siente mal que se quiere ir a su casa*”, “*si, es ahí cuando nos pregunta más a cada uno qué nos pasa*” (Registro 01 de septiembre). Por un lado, lo expresado por estudiantes, coincide con lo ya mencionado, el preceptor está dentro de una trama de relaciones institucionales que incluye a los distintos actores que conforman la escuela, entre ellos, la familia; ofreciéndose como comunicador, mediador, brindando una figura de apoyo, ya sea de la institución como de los estudiantes, con sus familias en este caso. Es posible encontrar coincidencia con lo expresado previamente, donde el preceptor ocupa una función socializadora siendo el conector de las diversas tramas educativas (Ojeda, 2022), cada estudiante está dentro de una trama familiar, y el sistema educativo indirectamente es parte de ese sistema.

El preceptor observa lo que ocurre dentro y fuera de la institución y actúa en las diversas tramas que van aconteciendo. Pero, cabe destacar, que no es único que se encarga de algunos quehaceres con los estudiantes de primer año, quien acompaña también a los jóvenes

cercanamente es el tutor de preceptores. *“Hola campeón ¿Cómo estás?”*; *“hola caballero”*; *“hola estudiantes, ¿Qué materia tienen hoy?”* saludaba el tutor de preceptores en el ingreso principal del establecimiento a los estudiantes de 1° año (Registro 20 de mayo). Tanto al preceptor como al tutor de preceptores se los ha visto junto a los estudiantes de primer año conversando durante y fuera de hora de clases. *“¿Alguien sabe dónde está su compañero?”* preguntamos al comienzo del taller, *“si, le fue mal en la prueba y está hablando con el profe porque no paraba de llorar”*, dimos cuenta que hacían referencia al tutor de preceptores, *“siempre que nos pasa algo él nos consuela”*, *“nos explica qué hacer”* dicen otros estudiantes. (Registro 26 de octubre). Al igual que el preceptor, el tutor de preceptores en la sala de TIC explicó que a los estudiantes hay que acompañarlos en sus tareas diarias, *“algunos de ellos no saben cómo manejar el aula virtual, o se les complica entregar tareas teniendo tantas materias; es muy difícil para algunos la bimodalidad por eso, en momentos libres, los traigo a la sala de TIC para que puedan completar o realizar lo que les haga falta”* (Registro 20 de mayo). Ojeda (2022) destaca que el tutor con el preceptor, *“deben establecer una relación de comunicación y colaboración para el mejor desempeño pedagógico y bienestar del estudiante”* (p. 82).

Se vislumbra la complejidad del quehacer del preceptor por todos los aspectos que tiene que tener en cuenta para llevar a cabo cada una de sus tareas. No solo es el encargado de cuestiones de logística a nivel institucional, sino también, mantiene un vínculo cercano con cada actor institucional para desplazar lo que trabajan en conjunto hacia los estudiantes de primer año; además, tanto el tutor de preceptores como el preceptor, dialogan, acompañan, sostienen, apuntalan, visibilizan conductas de/a cada estudiante, a nivel individual como grupal. Es posible considerar y relacionar ambos perfiles con lo ya mencionado en el apartado del contexto institucional, donde se destaca que la institución busca despertar en sus jóvenes potencialidades que cada uno de ellos tiene.

Otros actores institucionales

Ahora bien, los estudiantes de primer año necesitan de un adulto que sirva de guía para transitar el primer año del colegio secundario; son muchos los actores institucionales que están en contacto permanente con los estudiantes además del tutor de preceptores y el preceptor. Los profesores de cada materia comparten de manera directa al menos una o dos veces por semana, a su vez, nosotros los practicantes veíamos a los estudiantes en los talleres y en los recreos, y otros actores que forman parte, como el portero, la bibliotecaria, o preceptores de otros cursos, apuntalan a los estudiantes por el hecho de compartir espacios comunes dentro del

establecimiento. Cabe destacar que, para un proceso saludable, es necesaria la separación del adolescente con sus figuras parentales, tal como se expresa previamente, se necesita de vínculos externos a los familiares para transitar el pasaje y los cambios que se requieren en esta etapa del desarrollo, donde, en los vínculos exogámicos, se traman los sufrimientos compartidos, las identificaciones, los ideales. (Janin, 2022). Elgarte et al (2015) destacan que en la adolescencia es necesario encontrar otro espacio distinto al familiar, y es la escolaridad la que ofrece una experiencia de intercambio con otros ya que se convive con distintos actores y compañeros; resaltan que, en la pubertad, la salida exogámica implica angustia y desamparo, y la escuela aporta permanencia, seguridad y continuidad y son los adultos quienes van a constituir subjetivamente a los adolescentes. ¿Cómo ha sido durante el DISPO la relación entre los distintos actores y los estudiantes?

Previamente se expresa la importancia del grupo de pares, de la presencia de cada uno para transitar los distintos procesos individuales como grupales, pero, se necesita también de la presencia de los distintos actores institucionales para el desarrollo integral del adolescente escolar. Algunas menciones en relación con los profesores, por parte de los alumnos, fueron: *“el profe de educación física es re piola”*, *“sí, nos dice sobrenombres graciosos y piolas”* (Registro 20 de agosto); *“la profe de lengua es la mejor porque no nos caga a pedo y nos ayuda”*, *“para mi es el profe de ciudadanía porque nos da recreos y nos deja dormir y comer”* exclama otro estudiante (Registro 21 de septiembre); *“la profe de geografía es re piola, además nos deja debatir”* mencionó un estudiante, *“y el profe de ciudadanía nos da recreos de 10 minutos después de copiar”* exclamó otro estudiante, *“mentira, ese viejo nos reta a cada rato”* (Registro 22 de septiembre). Los profesores comparten con sus alumnos al menos una o dos veces por semana dependiendo la cantidad de horas que abarque la materia, y durante ese tiempo son los encargados no solo transmitir y construir conocimientos, sino también de observarlos y escucharlos, y pueden dar cuenta como se encuentra cada estudiante. Es posible notar las diferencias de lo presentado por cada estudiante en cuanto a cada profesor, algunos resaltan que los profesores le dan más tiempo de óseo, otros destacan que los profesores ayudan, como otros que los retan. En las citas tomadas se puede vislumbrar los diversos sentimientos que despiertan los profesores en sus alumnos, retomando a Delgado (2018), quien también escribe que el preceptor cumple la función de cuidado, la cual implica el rasgo de identificación brindando identificaciones positivas como negativas, conduce a pensar si todo actor institucional, como los profesores, permite que florezcan tales identificaciones en cada estudiante. Freud (1978 [1914]) expresa, los maestros además de construir conocimientos

construyen emociones en los estudiantes, generando ambivalencia en los sentimientos; los estudiantes en las citas mencionadas describen como el mismo profesor genera diversos sentimientos en cada uno de ellos.

A su vez es posible dar cuenta, como con nosotros los practicantes, también despierta la transferencia en los estudiantes. Durante el recreo se acerca un estudiante y le pregunta a mi compañero de prácticas “¿por qué no viniste el miércoles? Nos dejaste con las cruellas”, se rió y mi compañero le explica “no podemos venir los 3 practicantes al cole, esta semana es una excepción ya que es el día del estudiante”, el estudiante se lamentó diciendo “qué lástima” (Registro 20 de septiembre); “qué bueno que puedan estar los tres”, “sí, al fin”, “ahora va a ser más divertido”, “o nos van a retar más” expresaron los estudiantes durante el recreo debido a que a partir de la fecha íbamos a ir los tres practicantes a la institución (Registro 29 de septiembre). El sistema de burbujas también estaba presente en nuestra asistencia a la institución, y podía observarse en la relación tallerista-estudiante. Nuevamente se vislumbra la ambivalencia de sentimientos en la relación de cada practicante con los estudiantes, donde a pesar de, como manifiestan, requerir de la presencia de los tres, resaltan que se los puede retar más o de una manera graciosa, llamarnos “cruellas”. Barrionuevo (2011) escribe que “el amor y el odio, tendencias cariñosas y hostiles, se reactivan durante la adolescencia hacia aquellos otros significativos de la estructura familiar” (p. 65) en relación a los procesos identificatorios o en relación a la elección de objeto. ¿Qué representamos para los estudiantes de primer año?, ¿despierta “algo” en los estudiantes el compartir con nosotros de manera directa en esta segunda parte del año?

La identificación de los estudiantes con nosotros los practicantes se escuchó cuando un estudiante le gritó un durante el recreo a mi compañero de prácticas “vos sos un capo” (Registro 20 de septiembre); en otra ocasión un grupo de estudiantes nos dijeron a mi compañera y a mí, “ustedes dos tendrían que tener la remera del colegio” (Registro 06 de octubre). Millot (1982) aporta que el educador necesita ocupar el lugar del Ideal del Yo, para que el educado se someta a sus exigencias como también tome sus posibles rasgos. Otro ejemplo claro, ocurrió en el recreo:

“¿qué pasa que hoy todos hacen chistes al saludarme?” le pregunté a un grupo de estudiantes que se acercó a saludarnos, donde dos de ellos me hicieron una broma al saludar con las manos,

“es un chiste profe”, respondió un estudiante riéndose,

“no te voy a criticar, pero todos pensaban que eras buena onda y ahora ya no creen en vos”, comentó otro estudiante

“¿entonces yo soy mala onda?” pregunté,

“pasa que nosotros nos portamos mal y te provocamos para que nos retes” mencionó;

“para mi cuando le hacen muchos chistes a una persona es porque se la quiere” exclamé, este estudiante se rió y se fue. (Registro 20/09)

Bleichmar (2008), destaca que la palabra es fundamental para desarrollar confianza en el otro, en el ejemplo tomando vislumbran diversos aspectos, entre ellos, como luego de un chiste se presentan algunos sentimientos por parte de los estudiantes, resaltando que se portan mal para provocar que se los rete; para comprender la cita es necesario vislumbrar que, previo a lo mencionado, a los estudiantes se les había llamado la atención por pelearse entre compañeros y no escucharse durante el taller. Mucho se puede analizar con la cita mencionada, pero tal como expresa la autora, es posible destacar que la escuela se encarga, no de poner límites sino de construir legalidades, buscando generar respeto por el otro, motivo por el cual a los estudiantes se les llamaba la atención en reiteradas ocasiones.

A lo largo de los talleres la relación de los talleristas con cada primer año y con cada estudiante que conformaba cada división se fue creando y transformando. Cada tallerista pasó a ocupar un lugar para cada uno de ellos a nivel individual como grupal. Aspectos de la identidad personal de cada practicante se desplazaban en la dinámica vincular grupal, apuntalando así a cada estudiante. Retomando a Edelman y Kordon (2011),

“El trabajo intersubjetivo contribuye a la elaboración de la problemática de la autoestima, ya que esta es una creación producida en el vínculo y, por lo tanto, el papel del otro es decisivo. Esa mirada del otro contribuye a construir una mirada desde adentro que contempla al sujeto y define valoraciones”. (p.81)

Aspectos de cada estudiante eran compartidos con nosotros los practicantes, durante el recreo o en el taller pedían hablar con alguno de nosotros por cuestiones personales, o simplemente para hacernos un chiste o contarnos alguna anécdota. *“profe, ¿puede venir?”* me pregunta un estudiante, cuando me acerco me comenta: *“¿puede hablar con mi compañero? Está mal porque le fue mal en las evaluaciones”* (Registro 26 de octubre); *“¡¡no saben lo que pasó!!”* Exclama un estudiante durante el recreo, *“se pelearon dos compañeros, tendrían que hablar”* (Registro 05 de octubre).

Más allá de lo compartido a nivel individual como practicantes con cada estudiante, y del lugar que pasamos a ocupar para cada uno de ellos, a nivel grupal acompañamos las trayectorias de cada división de primer año pudiendo observar y escuchar atentamente. Pasamos a ocupar un lugar en la institución a partir de los talleres con primer año, acompañando y sosteniendo las prácticas educativas, principalmente, creando y transformando los vínculos de cada división. El desarrollo de la confianza luego de la pandemia fue fundamental para cada estudiante en su trayectoria educativa, para su aprendizaje dentro y fuera del aula.

La valoración de los distintos espacios institucionales

Previamente se expresan características del colegio donde se desarrollaron las prácticas, mencionando la importancia que conlleva para la institución el patio, espacio de gran magnitud, encontrándose en el centro de toda la institución donde los demás espacios están a su alrededor. Los aportes ya mencionados de Fernández (1994), conducen a pensar qué sucede con la cultura institucional bajo un nuevo contexto que irrumpe las prácticas cotidianas, ¿afecta la pandemia los distintos componentes básicos? Cabe destacar que, se tomará en cuenta para el análisis, el espacio del patio, teniendo en cuenta no solo la importancia que abarca el mismo en la institución, sino también, destacando que, en este espacio despiertan y acontecen diversas tramas.

Se pudo observar y escuchar a los estudiantes en el patio luego del primer semestre. Bajo las coordenadas de modalidad híbrida, un estudiante comentó: *“no me gusta tener recreo, no le encuentro sentido”*, *“¿y qué haces en los recreos?”* pregunté, *“estoy con el celular jugando o me traigo un libro para leer”* (Registro 28 de julio). Lo expresado por el estudiante, durante las prácticas profesionales supervisadas, trajo varios interrogantes, entre ellos, en primer lugar, conduce a pensar ¿cuál es el sentido del recreo?, ¿ha cambiado por el atravesamiento de la pandemia Covid-19?, ¿qué sucedía con las diversas tramas que acontecen en el patio bajo este contexto?

Este ejemplo también, permitió conocer que había estudiantes que no compartían con sus compañeros durante los recreos, que preferían estar solos. *“Vamos al recreo”* dijimos al terminar el primer módulo del taller, *“no profe, prefiero quedarme solo en el aula”* contesta un estudiante (Registro 02 de agosto). En ambas citas se refleja cómo los distintos espacios institucionales fueron atravesados por la pandemia, el querer estar solos ¿se debía a evitar contagios?, ¿es producto de este nuevo (des)encuentro de cuerpos? Por un lado, Janin (2022), va a decir que niñas, niños y adolescentes quedaron asustados, sintiendo que el afuera es

peligroso y los contagios pueden afectar a su círculo íntimo. Por otro, lo trabajado previamente permite vislumbrar los distintos sentimientos de los estudiantes a la hora de interactuar entre pares ante un nuevo escenario: el colegio secundario bajo el contexto de pandemia.

Al ser el patio una forma de expresión, debe estar adaptado para que los estudiantes puedan desarrollar diferentes actividades (Pérez Hurtado y Collazos Henao, 2007), pero ¿cómo se despliegan bajo este nuevo contexto?

Cabe destacar que, en la institución, se realiza una vez al año durante el mes de septiembre “la semana de la juventud”, donde a partir del encuentro con otros colegios se realizan distintas actividades para coronar el día del estudiante. Durante el año de la práctica profesional supervisada, como el año anterior, no se pudo llevar a cabo dicho encuentro por las medidas implementadas producto de la pandemia. “*Estamos indignados porque no hubo festejos por el día del estudiante*”, “*yo pensé que íbamos a hacer algo, como jugar al fútbol, por eso vine*” (Registro 21 de septiembre). Los estudiantes sabían que no se iba a realizar “la semana de la juventud”, pero al conocer que durante largos años el colegio se caracteriza por realizar distintas actividades, esperaban algún juego extracurricular. A su vez, el fútbol es uno de los grandes protagonistas, en la jornada se compite para coronar al ganador, como también compiten entre distintos cursos; también, el fútbol es parte del día a día en el colegio secundario, durante el recreo la gran mayoría de estudiantes desean jugar. “*A mí me gusta el colegio, me gusta el patio, se puede correr, jugar*”, “*sí, yo vine acá porque puedes jugar al fútbol*” (Registro 13 de octubre). Sobresale como el patio es el gran protagonista de la institución, ocupa un lugar importante en cultura institucional por lo que acontece en el mismo tanto en ocasiones especiales como también en el día a día; no menos importante, el fútbol también es un componente básico imprescindible de la cultura institucional.

Bajo las coordenadas de DISPO, se pudo observar, “*profes la semana que viene ¿vamos a ir al patio?*” pregunta un estudiante, “*porfa, ¿podemos?*” exclama su compañero, “*por favor profes, queremos jugar al fútbol la semana que viene*” menciona otro estudiante (Registro 08 de agosto), en la mayoría de talleres, gran parte del estudiantado, solicitaba jugar al fútbol. Al finalizar las actividades planificadas por el día del estudiante, nos quedamos con los estudiantes en el patio, realizando diferentes actividades dependiendo de su interés: “*venimos a buscar una pelota, ¿podemos jugar al fútbol?*”, le preguntan los estudiantes a la preceptora, la preceptora respondió “*no, pueden jugar con la pelota, pero no hacer partido*”, “*¿pero al veinticinco podemos jugar?*” preguntaron los estudiantes, “*sí, al 25, sí*” respondió (Registro 21 de

septiembre). Es pertinente mencionar de manera breve que el 25, se diferencia del fútbol debido a que se juega en un solo arco buscando anotar 25 goles y pierde la persona a la que le anotan el gol número 25; cada persona que juega puede tocar la pelota una sola vez (de no ser así debe cumplir con distintas sanciones, como por ejemplo ser arquero), es decir, no requiere del contacto entre cuerpos como el fútbol. Los docentes y preceptores durante el recreo tienen la función de observar, interactuar e involucrarse para que se cumplan reglas como también para propiciar las distintas relaciones, es decir, asumen la posición de diálogo y mediación (Pérez Hurtado y Collazos Henao, 2007), pero también, se evidencia cómo los actores institucionales están insertos en la trama institucional, donde hicieron lo posible para continuar con las prácticas habituales más allá del contexto presente. El jugar con la pelota podía desarrollarse en el patio del colegio con otras medidas implementadas.

Además del fútbol, la institución incorporó otros juegos donde las mesas de ping-pong cobraron protagonismo, también distintos juegos de mesa. *“Están buenos los juegos; tenemos ajedrez, batalla naval”*, *“si, también están las damas, aunque no llegamos a jugar 10 minutos de recreo”* (Registro 22 de septiembre); *“no jugamos mucho con los juegos de mesa, pero podemos jugar a la pulseada”* menciona un estudiante durante el recreo (Registro 05 de octubre). La mayoría de los estudiantes deseaban compartir en el recreo con sus compañeros, donde las consecuencias de la pandemia Covid-19, parecían desdibujarse. El deseo de compartir y jugar a los deportes que se podían en la institución, tales como básquet, fútbol y ping-pong, eran mayor y no importaba si había consecuencias. *“Chicos, colóquense bien el barbijo”* mencionamos, *“ay profe, no pasa nada”* (Registro 31 de agosto); *“chicos, intenten mirar la partida de ping-pong con más distancia entre ustedes”* (Registro 01 de septiembre). Tal como se expresa en el PEI, en el patio se desarrollan distintas relaciones de amistad y confianza, y el compromiso de los distintos actores institucionales para que la cultura institucional pueda reproducirse, a pesar de ciertas medidas implementadas para evitar contagios, estuvo a la luz.

Siguiendo la línea, los estudiantes deseaban compartir con sus compañeros en el patio, es importante mencionar que, durante este espacio, los estudiantes podían encontrarse con compañeros de otros cursos. *“Ustedes se conocen?”* le preguntamos a dos estudiantes de distintas divisiones que estaban jugando, *“si, nosotros íbamos juntos al primario, somos re amigos”* (Registro 07 de septiembre). *“Profe, ¿podemos salir dos minutos antes? Para poder ir a jugar al ping-pong con los chicos de 1° C, antes que los más grandes nos saquen la mesa”* (Registro 06 de septiembre). Estas líneas vislumbran como el patio es un lugar de (re)encuentro,

no solo de los estudiantes de primer año de cada división, sino también de los mismos con otros estudiantes de distintos cursos; a su vez, distintos actores institucionales participan observando y en algunos casos interviniendo. Por lo que, el patio se ofrece como aquel espacio para que las distintas tramas acontezcan.

Se evidencian los aportes ya mencionados de Arce et. al. (2008), quienes tienen en cuenta que la escuela es un espacio socializador de adultos de la institución y de relaciones entre compañeros, donde se promueven pautas de socialización. Teniendo en cuenta los aportes de Elgarte et. al. (2015) en cuanto a qué son los espacios escolares, es posible comprender que, en el espacio del patio, se evidencia y reproduce la dinámica institucional a partir del entretendido de las distintas relaciones mencionadas, donde los múltiples atravesamientos, tal como la pandemia Covid-19, cobran protagonismo transformando dinámicas existentes, pero, es posible reconocer el trabajo de la institución y sus distintos actores quienes hicieron lo posible para que la cultura institucional se reproduzca.

8.2.3 RECONOCER Y VALORAR EL IMPACTO DE TALLERES DE CONVIVENCIA EN LA MEJORA DEL PROCESO DE SOCIALIZACIÓN DE ESTUDIANTES DE PRIMER AÑO EN LA MODALIDAD DE ESCUELA HÍBRIDA Y RETORNO A LA PRESENCIALIDAD PLENA

Luego de haber analizado los tipos de interacción entre estudiantes de primer año con la implicación de la pandemia y la relación de los estudiantes con los distintos actores institucionales, es necesario profundizar en algunas intervenciones realizadas.

Los talleres de convivencia junto a primer año surgieron a partir de un encuentro virtual junto al psicólogo del colegio, donde, luego de conocer de manera presencial y virtual a la institución, nos pareció que era una de las actividades más importantes a desarrollar, principalmente por el contexto presente y considerando uno de los aspectos ya analizados, los estudiantes de primer año eran nuevos en la escuela secundaria. Los aportes de Litichever (2019), nos permiten comprender el objetivo de los talleres y, a su vez, que la convivencia en las escuelas secundarias tiene la intención de generar mejores condiciones para la inclusión, buscando:

Promover climas más armónicos y solidarios a través de la promoción de la participación y mayor protagonismo e involucramiento de los estudiantes y de los distintos actores institucionales en las decisiones en las escuelas; recurriendo al diálogo como mecanismo privilegiado de resolución de las distintas situaciones que se presentan. (p.145)

Es pertinente retomar los aportes de Borel et. al. (2015), para destacar que los talleres vinieron a ocupar y generar un espacio de encuentro e intercambio, el cual se construye por las observaciones de los coordinadores para abordar así distintas temáticas, teniendo una estrategia de búsqueda y construcción a nivel grupal.

Para que los talleres se lleven a cabo sin dificultades, como practicantes, sabíamos que debíamos establecer un vínculo con los estudiantes. Tal como plantean Edelman y Kordon (2011), “los dispositivos grupales implican una relación de intercambio de afectos y sentidos en los que el coordinador está involucrado” (p.41). Jasiner (2007) manifiesta que la labor del coordinador debe construirse ya que no nacemos como tales, y que coordinar un grupo es más bien un campo problemático y conflictivo donde no hay recetas, destacando que a las intervenciones se las debería situar en el campo del arte. Por lo que, cada uno de nosotros a lo largo de los encuentros con cada primer año, íbamos a ir encontrando nuestra posición e identidad como practicantes y futuros profesionales, enfatizando en que, nuestra presencia en cada división, iba a despertar una particular significación para cada uno de los miembros (Edelman y Kordon, 2011).

Ahora bien, para poder comprender a los estudiantes de primer año y lo que acontecía, fue necesario contar con una escucha atenta y participación continua por parte de nosotros los practicantes; los primeros talleres, se buscó conocerlos a nivel grupal como individual. En un primer momento, los formularios enviados vía el preceptor permitieron averiguar, tal como se cita previamente, características y sentimientos generales del estudiantado, pudiendo detectar que la mayoría de ellos expresaba no conocer a gran parte de sus compañeros por la pandemia Covid-19. Por lo que, previamente a conocernos de manera presencial, teníamos en consideración lo que ellos habían plasmado en dichos formularios.

Luego, el primer taller, con la técnica del termómetro emocional junto a preguntas previas de presentación, tales como: ¿cómo nos llamamos?, ¿para qué creen que es el taller?, ¿qué actividades nos gusta realizar?, ¿cuáles son las expectativas de este año?, permitieron salir del status quo, buscando producir alojamiento subjetivo para que se pueda construir una trama grupal (Jasiner, 2007), donde cada uno de ellos verbalizaba aspectos personales, como por ejemplo cómo se sentían, frente a todos sus compañeros: “*me pasa lo mismo que mi compañero, tengo ganas de estar en el cole para poder jugar con todos*” (Registro 02 de agosto); “*a mí también me da miedo no pasar de año*” acotó un estudiante luego que su compañero dijera que su expectativa era pasar de año; “*nuestras expectativas, las de todos, son hacer deporte, como*

fútbol”, *“si, poder compartir y divertirnos”* responde su compañero (Registro 03 de agosto). Las consecuencias de la pandemia cobraban protagonismo en el deseo de cada estudiante, donde las similitudes y diferencias de lo que cada uno comentaba podían visualizarse, el estudiantado daba cuenta que aspectos individuales también eran vividos colectivamente. No olvidemos que, en muchos casos, la pandemia trajo cierta introversión, debido a que, como plantea Gurvich (2021), los espacios de socialización tales como la escuela, los clubes, el playón, la plaza, los parques, quedaron cerrados y todos quedamos confinados. Considerando lo analizado en los apartados previos, uno de los aspectos centrales a la hora de intervenir en los talleres, fue construir diversas tramas entre los estudiantes para la mejora del proceso de socialización tomando lo visible (es decir, lo que ocurría y podía observarse); como también lo que de algún u otro modo los estudiantes no verbalizaban ni daban cuenta, pero transcurría (la dinámica inconsciente que operaba a nivel grupal).

El estar con los estudiantes de primer año en los talleres como en los recreos permitía observar y escuchar de manera directa y continua las distintas voces y (mal)estares, por lo que, compartir no sólo permitía comprender sino también acompañar e intervenir en el día a día. Litichever (2019), trabaja las intervenciones en la convivencia, en relación a la prevención y a la reparación, entendiendo por prevención a “la posibilidad de anticipación y diagnóstico de las situaciones que permita prever los conflictos e intervenir sobre ellos de forma previa” (p.147). El siguiente ejemplo, junto a dos estudiantes, trasluce la importancia de la escucha y de la intervención, y da cuenta de los distintos mundos mencionados, considerando que “en el grupo se produce una dramatización espontánea de los fenómenos inter y transubjetivos y de los conflictos internos” (Edelman y Kordon, 2011, p.75),

“gracias por ser mi psicólogo”, escuché que un estudiante le decía a otro al finalizar el taller,

“¿es tu psicólogo?, ¿vos estudiaste psicología?”, les dije al acercarme, ambos rieron y se miraron.

“Pasa que yo me quise suicidar, y como él también, me ayudó a mí con consejos” me dijo uno de ellos,

“¿quieren contarme un poco más?” les pregunté,

“no, ahora no” responden,

“bueno, cuando quieran hablar yo voy a estar para escucharlos, lo considero importante” les dije mientras los estudiantes se retiraban porque había sonado el timbre. (Registro 12 de octubre)

Aquí la prevención cobra protagonismo, a partir del caminar por los bancos entre los grupos conformados para jugar o conversar se pudo detectar que dos estudiantes necesitaban ayuda. Al día siguiente, se pudo conversar con uno de ellos:

“¿sabes por qué vine?” le pregunté luego de retirarnos del aula y al sentarnos en un banco del patio,

“por lo que dijimos ayer, ¿no?” me pregunta

“¿me querés contar un poco más?” le pregunté, estuvimos un rato conversando y al finalizar me dijo

“muchas gracias profe”. (Registro 13 de octubre)

Luego de lo conversado con el estudiante y con el referente de prácticas, se solicitó la presencia de la familia del estudiante y es así como el mismo comenzó un proceso terapéutico. Al finalizar los talleres el estudiante me entregó una hoja con un dibujo, *“muchas gracias”*, dijo (Registro 8 de noviembre). En este ejemplo vislumbra el trabajo en red, de prevención y promoción de salud para el estudiantado; la escuela se convierte en aquel espacio de escucha atenta y los talleres cobraron protagonismo a la hora de acompañar las trayectorias de cada estudiante visibilizando aspectos de cada uno. Cabe destacar que, el referente de prácticas acompañó nuestro trayecto por la institución colaborando con los talleres: en algunas actividades a realizar nos aconsejaba, como también ejecutaba ciertas intervenciones como la cita mencionada. A su vez, los preceptores fueron figuras claves a la hora de intervenir acentuadamente cuando alguna situación lo requería.

Como se menciona, Litichever (2019), además de intervenir desde la prevención tiene en cuenta a la reparación, donde se puedan resolver las distintas faltas desde la reparación de los errores. El siguiente ejemplo fue con un estudiante de primer año que no se animaba a jugar al fútbol, buscando así una solución al conflicto que le acontecía:

“quiero jugar al fútbol, pero no me animo”, expresa un estudiante mientras sus compañeros jugaban al fútbol y otros al básquet,

“¿por qué no te animas?” le pregunté,

dice *“me da miedo porque yo soy muy chiquito y me van a hacer mal”*,

“¿por qué crees que te van a hacer mal? ¿te pasó algo?”,

“en el primario me pegaron con una pelota y siempre me dicen que soy chiquito”, me cuenta llorando

“¿qué podemos hacer para que puedas jugar sin miedo? ¿te puedo ayudar?” le pregunté,

“no se” respondió,

“¿quieres que vayamos juntos?”, le ofrecí

“sí, pero si me da miedo volvemos” me dijo. Al llegar a la cancha el estudiante expresa; *“no me animo a jugar”*,

“¿qué podemos hacer para que te animes?” le pregunté,

“si jugamos a los penales si me animo”, por lo que le preguntamos a los compañeros *“¿podemos jugar a los penales?”*,

“es re aburrido eso”, gritaron, *“no profe, no queremos”*, exclaman,

“chicos, solo una vez pateamos su compañero y yo” dije *“así ayudamos al compañero”*,

“bueno está bien” dijeron; cuando el estudiante pateó todos gritaban *“dale” “dale, vos podes”* y luego lo abrazaron. (Registro 29 de septiembre).

Para intervenir hay que implicarse (Jasiner, 2007), y en algunas ocasiones, como en el ejemplo mencionado, el intervenir era generar motivación en los educandos, para que los mismos puedan animarse a desarrollar actividades, alentándolos y estimulándolos. Los talleres vienen a ocupar el lugar de buscar, no solo de acompañar las distintas trayectorias, como de mejorar el proceso de socialización, sino también, de buscar soluciones tanto individuales como colectivas para el estudiantado, destacando que lo individual y colectivo son factores inescindibles. En tiempos actuales, tal como plantea Jasiner (2007), “es un desafío inventar y sostener dispositivos que potencien lo singular, es decir, la posibilidad de retomar caminos deseantes en el lazo con otros, propiciando el tejido de una red y de anudamientos que mejoren las condiciones subjetivas” (p.171).

Cuando existen conflictos, tensiones, la prevención gira en torno a buscar alguna dinámica, charla, actividad que aborde la situación para desarmar el conflicto (Litichever,

2019), como ya se describe, los estudiantes utilizaban insultos de manera regular y en algunas ocasiones los mismos llevaban a que, entre ellos, se realicen distintas conductas como golpizas, empujones. La siguiente cita ocurrió en un taller:

“que gay que sos” fue uno de los comentarios a modo de insulto que dijeron dos estudiantes a su compañero,

“¿por qué se dicen así?” pregunté,

“y profe, porque es un gay”, respondió, por lo que escribí en el pizarrón *¿qué es ser gay?*, sin preguntar ni hacer ningún comentario, los estudiantes se quedaron callados y mirando la pizarra, a los pocos minutos comenzaron a responder:

“es la atracción física y emocional por una persona del mismo sexo”, comenta un estudiante

“sí, las mujeres, por ejemplo, son lesbianas”, acotó otro estudiante,

“hay personas que son homofóbicas por ejemplo”,

“sí, son homofóbicas porque se burlan, les da asco o miedo”.

“pero, ¿por qué ustedes lo usan como insulto?”, les pregunté

“no profe, lo usamos sarcásticamente”, comenta uno de ellos,

“sí, es humor negro” respondieron tres estudiantes a coro,

¿cómo sería eso? pregunté,

“es humor negro porque da gracia, pero no debería ser así”, mencionan

“claro, porque ofende a otras personas”, dice otro estudiante

“entonces, ¿Por qué o para qué lo decimos? Volví a preguntar,

“lo hacemos para molestar”,

“es hacer bullying de manera cobarde” respondieron otros estudiantes,

“si sabemos que molesta, ¿es divertido decirlo?”, preguntó mi compañero de prácticas,

“no” respondieron la mayoría de los estudiantes los cuales quedaron reflexionando en grupos,

“a veces, no nos damos cuenta y podemos dañar a los otros con este tipo de comentarios” dijeron algunos estudiantes al finalizar el taller. (Registro 14 de septiembre)

Tal como se observa en el ejemplo mencionado, se buscaba, a partir de la pregunta y repregunta, que los estudiantes reflexionen sobre la temática. Retomando a Jasiner (2007), la autora destaca que los coordinadores a la hora de intervenir, lo pueden hacer de diversos modos, no sólo interpretando sino también utilizando distintos tonos de voz, silencios, preguntas, señalizaciones, comentarios, chistes, actividades, etc. A su vez, Ander-Egg (1991), menciona que una de las funciones del educador es llevar a que cada estudiante pueda interrogar, reflexionar y pensar por sí mismo. El intercambio y la discusión fueron en estos casos herramientas claves para la reflexión, para que se comprenda que hay palabras y frases que pueden generar diversos sentimientos en cada persona. Aquí se buscaba, a partir de la prevención, evitar las diversas conductas agresivas que se manifestaban después de las distintas expresiones utilizadas, como también, que los estudiantes comprendan que muchas expresiones pueden dañar y, en este caso, algún compañero, podía no decir y estar sintiendo malestar debido a las burlas, insultos o expresiones agresivas; *“basta, no todo es chiste”* le dijo un estudiante a su compañero quien lo estaba insultando (Registro 13 de octubre).

Otro aspecto fundamental que se tuvo en cuenta para la mejora del proceso de socialización, fue que los estudiantes comprendieran que todos formaban parte de cada curso:

“profes, trajimos camisetas de fútbol porque queremos ir al jugar al patio” comentaron los estudiantes de 1º,

“¿todos trajeron la camiseta?” pregunté,

“no profe, sólo algunos de la burbuja 2 porque pusieron en su WhatsApp” comentó un estudiante,

“sí, y no es la primera vez que pasa” comentó su compañero de banco,

“¿y qué se puede hacer para que todo el curso se entere y no sólo una burbuja?” preguntamos,

“no sé, siempre es así y con las tareas también... los profes nos mandan tarea diferente, por burbuja” comenta un estudiante,

“¿qué se les ocurre hacer para compartir más como curso?” preguntó mi compañero de prácticas,

“y también para que todos puedan saber cuándo tienen alguna actividad, tarea...” acota mi compañera de prácticas,

“un grupo de WhatsApp todos, por ejemplo, así algunas cosas las sabemos todos”. (Registro 03 de noviembre)

El ejemplo citado demuestra que los estudiantes de primer año necesitaban dar cuenta que la lógica de las burbujas ya no operaba, y a partir de septiembre, cada división compartía en su completud. La intervención giraba en torno a que ellos puedan visibilizar que a partir de la fecha debían compartir el aula, los recreos, todos tenían las mismas actividades para realizar; ya no eran sólo “burbuja 1” o “burbuja 2”, sino que conformaban “primer año A”, “primer año B” y “primer año C”. Considerando lo expuesto y lo trabajado previamente, se buscaba que los estudiantes se identifiquen de manera grupal teniendo en cuenta que es necesario que los individuos se integren a grupos de pertenencia y de referencia, debido a que los mismos van a incidir en nuevas identificaciones y también apuntalan el psiquismo; el trabajo grupal junto a la subjetividad “tiene una función proteica, de enriquecimiento de la identidad personal, y una función protésica, de soporte (Edelman y Kordon, 2011, p.40). Para que ello ocurra, algunos talleres han sido actividades grupales en relación a alguna temática; por ejemplo, la última semana de septiembre, luego de un mes de ya no estar bajo la situación de ASPO, llevamos al colegio afiches con fibrones donde los estudiantes debían plasmar qué significaba para ellos el taller:

“nosotros escribimos que el taller nos ayuda a comprender a los compañeros del curso y en este dibujo, hicimos un compañero que estaba triste por tener ropa chica y vieja, el pelo mal cortado y le fue mal en la prueba, entonces viene un amigo con la bici, lo invita a jugar a la casa y lo anima” menciona el estudiante de un grupo sobre lo plasmado en el afiche,

“nosotros escribimos que es un lugar para poder expresarnos, para dar opinión de cosas que hablamos; también es para conocernos y socializar” comenta otro estudiante sobre la producción de su grupo

“nosotros escribimos de título lo que sentimos en taller y pusimos palabras, como diversión, amistad, gracioso, aburrido, empatía, equipo, respeto, solidaridad, compartir, nos gusta mucho el taller”. (Registro 27 de septiembre)

El siguiente fragmento tomado para el análisis ocurrió con una de las divisiones, de igual modo, los otros cursos, expresaron y plasmaron en los afiches similitudes a lo expuesto. La finalidad de los talleres vislumbra en lo trabajado por cada primer año, donde se destaca que el taller es para compartir, conocerse, considerar a los compañeros; a su vez, expresan qué lugar

ocupa para ellos el mismo individual y colectivamente. Más adelante, durante el mes de octubre, se comentó:

“con el taller entendí que no es malo expresarse y contar cosas, aprendí a compartir, comprender y conocer a los amigos”;

“a mi lo que más más más me gustó del taller, fue que nos preguntaban cosas sobre nosotros, cómo nos sentíamos, pero no me gustó como gritan mis compañeros porque me hacen doler la cabeza”;

“me gusto que pude expresarme libremente, también las actividades que hicimos, no me gustó que mis compañeros gritan”. (Registro 18 de octubre)

Para culminar con los objetivos propuestos, destaco que el proceso de socialización en los estudiantes ha mejorado a lo largo de los talleres; si bien en algunos momentos hubo dificultades al realizar algunas actividades, como también en algunas intervenciones, se pudo observar la evolución de los mismos a la hora de interactuar, compartir, conversar. Es posible considerar que lo reflexionado por Bleichmar (2014) se refleja en los talleres, la autora plantea que para la construcción de legalidades hay que tener en cuenta que la ética está basada en el principio del semejante, es decir, se tiene en cuenta la presencia y existencia del otro. No sólo se contempló lo que se escondía detrás de cada primer año para la ejecución de los talleres, sino también, se buscaba que esta apreciación se desplace en la dinámica vincular estudiantil; valores como el respeto entre pares, el reconocer al compañero, se fueron originando y manteniendo a lo largo de los encuentros.

Me gustaría finalizar tomando en consideración lo expresado por los estudiantes a lo largo de los talleres, destacando a su vez, el contexto presente: *“por la virtualidad no sabíamos ni de nuestras caras, ahora sí y el taller ayudó en todo, nos pudimos conocer mejor”* menciona un estudiante, *“sí, nos conocimos entre burbujas”* acota su compañero (Registro 05 de octubre); *“el taller fue interesante porque no tuvimos antes y es una oportunidad de conocernos”* dice un estudiante; *“fue único porque es el primero y en época de Covid, ojalá haya más”* responde su compañero, y luego otro estudiante dice *“gracias al taller las burbujas nos conocimos más”* (Registro 09 de noviembre). En estos dos fragmentos se visualiza como la pandemia Covid-19 ha atravesado a cada uno de ellos, afectando así la socialización entre pares. Se observa de manera destacada la importancia que tiene para los estudiantes, el poder conocerse entre ellos, aspecto que la pandemia Covid-19 vino a poner énfasis en, por lo menos, este momento del desarrollo, siendo el mismo de vital importancia tal como se menciona previamente. A su vez,

se destaca el lugar que vino a ocupar el taller, donde no sólo se acompañó cada trayectoria, sino también se pudo apuntalar individual y colectivamente. Tal como menciona Janin (2022), la pandemia nos enseñó que necesitamos de otro para protegernos, contenernos y principalmente, escucharnos; buscando potencialidades a desplegar desde una mirada esperanzada, “si podemos transformar el sufrimiento en posibilidades creativas, la desesperación en esperanza y el aislamiento en trabajo grupal solidario habremos cumplido el objetivo” (p.154).

9. CONSIDERACIONES FINALES

El presente Trabajo Integrador Final tuvo como objetivo general, analizar el proceso de socialización en estudiantes de primer año en tiempos de escuela híbrida con retorno a la presencialidad, teniendo en cuenta el momento sociohistórico que nos atravesó, la pandemia ante el Covid-19. Las prácticas cotidianas se vieron interrumpidas y las instituciones educativas fueron de las más afectadas; si bien el sistema educativo está en constante transformación, este contexto, obligó a re-pensar todo lo que las instituciones educativas abarcan y en ellas ocurre, buscando así nuevas maneras de llevar a cabo las distintas prácticas y lo que ellas conllevan.

La pandemia, la crisis, lo que irrumpe, aunque no fuera deseado ni producido intencionalmente, es también una oportunidad para seguir pensando juntos cómo sostener el derecho a la educación para nuevas generaciones, y los docentes, aquí y allá, antes y ahora, tenemos larga tradición en la invención de espacios y formas para pensar y actuar juntos; a ello debemos invitarnos y habilitarnos. (Gurvich, 2021, p.24)

En lo que respecta al lugar donde se desarrollaron las prácticas profesionales, el colegio secundario Pio X, me ha mostrado la capacidad de los seres humanos para poder llevar a cabo los distintos quehaceres a pesar de las dificultades del contexto; donde aquí primaba la importancia que le deba la escuela al cuidado integral de cada actor institucional, principalmente de los estudiantes. El clima institucional de la entidad de algún u otro modo buscaba manifestarse en las prácticas cotidianas, a partir de los saludos bajo los barbijos, de la presencia de los actores en los distintos espacios, trasluciendo así la calidez y el carisma característicos de la escuela.

Me gustaría destacar la voluntad por parte de cada actor institucional a la hora de acompañar nuestras prácticas, a pesar de las exigencias de este nuevo contexto, su predisposición y carisma estuvieron presentes a lo largo del año en nuestra trayectoria en la institución, permitiéndonos así, sentirnos parte de la misma y pudiendo llevar a cabo nuestro rol como psicólogos educativos, habilitando conectar con nuestra identidad vocacional. Gracias a cada uno de ellos se pudo trabajar en red, constantemente escuchaban nuestros aportes como nosotros los de ellos. Nuestro referente de prácticas fue guía en lo que significa ser psicólogo educativo, brindándonos las herramientas necesarias para llevar a cabo nuestra labor, escuchándonos con entusiasmo y marcándonos escenas significativas. A su vez, el preceptor de primer año también nos acompañó en el día a día, en cada intervención relevante, como también en aquellas situaciones que su presencia era necesaria.

El objetivo general del presente trabajo se ha manifestado a lo largo de mis prácticas, la interacción entre pares postpandemia llamaba mi atención tanto en el ingreso a la institución como también durante el trayecto. En el primer objetivo del TIF, se buscó visibilizar qué sucedía en la dinámica grupal luego de haber atravesado un contexto inusual que vino a interrumpir un aspecto clave en este momento del desarrollo, el pasaje del primario al secundario; considerando a su vez, las distintas modalidades de cursado que acompañaron este año del ciclo lectivo y también los sentimientos que despertaban en cada estudiante. En lo que respecta al segundo objetivo, principalmente se tuvo en cuenta la relación de los estudiantes con los preceptores, debido a que éstos últimos son quienes comparten estrechamente, día a día. Y en el último objetivo propuesto, se han tomado las intervenciones más relevantes para poder valorar el impacto de los talleres debido a que día a día se realizaban apuntalamientos tanto individuales como colectivos, por lo que, las escenas más significativas fueron las analizadas. Todos los objetivos pudieron llevarse a cabo sin ningún impedimento más allá del tiempo que requirió sistematizar la experiencia; en un primer momento, delimitar la información a analizar costó debido a todo lo que se pudo experimentar. Posteriormente, ya al realizar el análisis, encontrar cierta información resultó dificultoso, pero posteriormente, escritos bajo las coordenadas de situación de pandemia, han emergido. De igual modo, son muy pocos los trabajos que se han realizado en cuanto a la dinámica vincular de una institución ya que la mayoría de ellos se centran en lo que respecta al proceso de enseñanza-aprendizaje.

Los talleres junto a primer año han sido fructíferos. Por un lado, debido a nuestra presencia y trayecto en la institución, los mismos pudieron llevarse a cabo el tiempo necesario que requerían; donde no solo realizábamos el taller una vez a la semana, sino también, podíamos encontrarnos otros días en otros espacios, como, por ejemplo, en el recreo. Gracias a compartir más tiempo con ellos, el vínculo iba siendo más estrecho. Me gustaría mencionar una observación respecto al tiempo compartido, debido a que los primeros dos meses nuestra asistencia era asincrónica, cada uno de nosotros los practicantes pudo compartir más y menos tiempo con algunas divisiones, donde primer año “A” y “C”, siempre contó con la asistencia continua por parte de alguno de nosotros, a diferencia de primer año “B”, que debido a la situación de ASPO, iba variando nuestra asistencia. Primer año “B” ha sido el curso que requirió, en algunas situaciones, de la presencia del preceptor y del referente de prácticas; por lo que me pregunto, ¿se debe a lo mencionado que producto de que no estemos presentes (de manera continua alguno de los tres practicantes) no se establezca la transferencia necesaria para llevar a cabo los talleres?

A su vez, es necesario destacar que, una parte de estudiantes en cada taller querían jugar al fútbol. Claramente este deporte ocupa un lugar importante en la institución, y si bien no se indaga qué despierta el mismo en los estudiantes, se menciona que este juego es característico de la cultura institucional permitiendo que distintas tramas acontezcan, forzándose relaciones de amistad y confianza.

Considero que los talleres han sido un espacio primordial para la trayectoria estudiantil de primer año. Aquí las adolescencias han podido desplegarse y desarrollarse producto de la interacción, del encuentro; siendo de igual modo, el des-encuentro, el conflicto, necesario para este momento del desarrollo. Los talleres ocuparon aquí el lugar de poder velar y desplegar lo que de algún modo la pandemia ha escondido en relación a la constitución identitaria que en este momento del desarrollo ocurre. Ya han pasado dos años de los talleres y considero que, para continuar con una posible línea de trabajo, habría que observar y escuchar qué es lo que acontece en este momento del ciclo lectivo; reflexionando sobre lo trabajado, seguramente el cuerpo de la mayoría ha mutado y deberían acontecer otros compromisos. Cabe destacar, tal como expresa Janin (2022), que en la escuela se producen y construyen subjetividades, por lo que se debe desplegar en este espacio un pensamiento crítico en todos sus sentidos, potenciando la creatividad de cada estudiante.

Ahora bien, considerar algunos comportamientos producto de lo analizado bajo el contexto de la situación de pandemia, ha sido desafiante. La contratransferencia también estuvo presente a lo largo de los talleres, tanto de manera positiva, como en situaciones donde ha costado comprender qué se escondía detrás de ciertas conductas. Por lo que me gustaría destacar aquí, el apoyo entre compañeros de prácticas, el acompañamiento de tutoría y fundamentalmente el proceso terapéutico personal. Compartir entre compañeros es primordial para la construcción de conocimientos, para también poder así desenvolverse y actuar en escena; contar con el espacio de tutoría es imprescindible a la hora de llevar a cabo las prácticas, donde la escucha y las observaciones por parte de todo el contexto, cobran protagonismo; y el análisis personal permite asimilar y abrazar aspectos personales que se desplazan a lo largo del trayecto.

Para dar por terminado este trabajo, retomo los aportes de Pérez (2011), ya que, al reflexionar, doy cuenta que la identidad profesional ha despertado y se ha construido en todo este camino, la cual requirió de un proceso personal apuntalado por los distintos actores institucionales del Pio X y del contexto educativo de la facultad. He aprendido de la importancia

de la escucha atenta, también, que a veces no es necesario encontrar una explicación sino más bien comprender y acompañar en la escena, a partir de la presencia o la ausencia. Las prácticas profesionales junto a estudiantes de primer año me confirman el deseo de ser psicóloga. Y ahora sí, para finalizar el escrito, tomo lo escrito por Janin (2022):

La esperanza implica sostener una mirada en la que el otro es reconocido como tal, entendiendo que no podemos predecir ni controlar todo; que, justamente, debemos dejar que la vida fluya y aportar para que ese fluir derive en nuevos vuelos. Nuestra tarea consiste en posibilitar el vuelo y ayudar a abrir las alas. No podemos predecir el camino que seguirán, pero si los miramos como a otros y nos sorprendemos con cada logro, seguramente será un camino diferente del que les han vaticinado los predictores de naufragios y los que no tienen en cuenta la historia social. (p. 153)

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.
- Ander-Egg, E. (1991). El taller, una alternativa para la renovación pedagógica. Ed. Magisterio del Río de la Plata. Cap. 3. Las Relaciones pedagógicas en el taller, 45-58.
- Andreoli, S. (2021). Modelos híbridos en escenarios educativos en transición.
- Arce et. Al. (2008) Conflictos en la escuela secundaria: diversidad de voces y miradas. 1a ed. - Córdoba: Univ. Nacional de Córdoba, 2008.
- Aryan, A. (2008). Clínica y práctica psicoanalítica con púberes y adolescentes. *Controversias en psicoanálisis de niños y adolescentes*, 35-49.
- Berenstein, I: (2007) Del ser al hacer. Teoría vincular y Psicoanálisis. Paidós.
- Berestein, I; Puget, J. (1997). Lo vincular. Clínica y Técnica Psicoanalítica. Cap. 1. En búsqueda de nuevas hipótesis psicoanalíticas. Paidós Ed.
- Bernachea García, M. & Morgan Tirado, M. (2010). La sistematización de experiencias: producción de conocimientos desde y para la práctica. *Tend Retos*, (15), 97-107.
- Bernard, M (comp): Desarrollos sobre grupalidad. Una perspectiva Psicoanalítica. Cap. IV: Kordon, D; Edelman, L: Fantasía y Grupo, pág. 45-61
- Bleichmar, S. (2008). *Violencia social-violencia escolar: De la puesta de límites a la construcción de legalidades*. (Vol. 13). Noveduc Libros.
- Bolaños, D. F. (2021). Apodos como nominación. Identificación y constitución de subjetividad en la adolescencia. *Affectio Societatis*, 18(34), 1-27.
<https://doi.org/10.17533/udea.affs.v118n34a02>
- Campus virtual Pio X, recuperado el 15 de junio de 2021, de: [Plataforma Educativa Colegio Salesiano Pio X](#)
- Carlino, P. (2020). Reflexión pedagógica y trabajo docente en época de pandemia. En Beltramino, L. (2020), *Aprendizajes y prácticas educativas en las actuales condiciones de época: COVID-19*, (pp. 86-91). Córdoba, Argentina: Universidad Nacional de Córdoba.
- Cartolano, E. S. (2008). Adolescencia y subjetividad: tiempo de tomar la palabra. En M.C. Rother Hornstein (Comp.), *Adolescencias: Trayectorias turbulentas*, pp. 175-194. Paidós
- Chala Bernal, L. D., & Matoma Fetiva, L. V. (2013). La construcción de la identidad en la adolescencia.

- Código de Ética de la Federación de Psicólogos de la República Argentina, Buenos Aires, Argentina, Asamblea Ordinaria, 30 de noviembre de 2013. Recuperado de: http://fepra.org.ar/docs/C_ETICA.pdf
- Coll, C. (2004). La misión de la escuela y su articulación con otros escenarios educativos: reflexiones en torno al protagonismo y los límites de la educación escolar. En COMIE (Ed.). VI Congreso Nacional de Investigación Educativa. Conferencias Magistrales. (pp.15-56). México, DF. Comité Mexicano de Investigación Educativa. Recuperado de: http://psyed.edu.es/archivos/grintie/CC_COMIE_04.pdf
- Coll Salvador, C. (1999) *Psicología y educación: aproximación a los objetivos y contenidos de la Psicología de la Educación*. Madrid: Alianza.
- Delgado, A. V. (2018). El rol del preceptor en la construcción de los Acuerdos Escolares de Convivencia. *Anuario de Investigaciones de la Facultad de Psicología*, 3(3), 617-625.
- Di Napoli, P. N., & Iglesias, A. (2021). ¡Con los celulares en las aulas!: Un desafío para la convivencia en las escuelas secundarias de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- Dussel, (2021) *Reflexiones sobre las escuelas en la pandemia* [video]. Universidad Pedagógica Nacional
- Echavarría Grajales, C. V. (2011). La escuela un escenario de formación y socialización para la construcción de identidad moral. *Revista Latinoamericana De Ciencias Sociales, Niñez Y Juventud*, 1(2). Recuperado a partir de <http://158.69.118.180/rllcsnj/index.php/Revista-Latinoamericana/article/view/332>
- Edelman, L; Kordon, D (2011) Trabajando en y con grupos. Vínculo y Herramientas. Cap. 3. Dispositivos grupales. Algunos fundamentos. Cap. 5 Algunas consideraciones sobre grupos terapéuticos con pacientes neuróticos.
- Elgarte, R. J., Negrete, M. A., & Fabrizi, J. (2015). *Psicoanálisis, escuela y subjetividad adolescente: diálogos con Cecilia Borel*. Universidad Nacional del Sur.
- Escalera Castillo, I. (2014). Las instituciones educativas y su cultura: prácticas y creencias construidas a través del tiempo. Narcea Ediciones. <https://elibro.net/es/ereader/bibliotecas-ucc/46198?pa ge=14>
- Fernández, G. I. (2021). COVID-19 y Educación: primer acercamiento analítico a la situación en Argentina. *Olhar de Professor*, 24, 01-12.
- Fernandez, L. (1994): Introducción y Capítulo 2 en *Las instituciones educativas*. Buenos Aires: Paidós. Fernández, L. (1994). *Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Paidós.
- Fize, M. (2007). Los adolescentes. Editorial Fondo de Cultura Económica

- Freud, S. (1978 [1914]) "Sobre la psicología del colegial". En S. Freud, Obras Completas. Buenos Aires: Amorrortu
- Gadea Rubio, C. (2015). ¿Varían los estilos del sentido del humor en púberes y adolescentes? *Temática Psicológica*, 11(11), 41–52.
<https://doi.org/10.33539/tematpsicol.2015.n11.816>
- Gil, L. V., Ortega, M. L., Carballares, D. R., & Hernández, Y. V. (2021) Educación y escuela en España en tiempos de pandemia.
- Gonzales Farfán, C. M., & Medina Pereyra, L. D. (2018). Taller vivencial para mejorar el proceso de socialización en los niños y niñas de 3 años de la IEP San José de Clunny, 2016. Recuperado de:
http://200.62.226.186/bitstream/20.500.12759/6426/1/RE_EDU_CLAUDIA.GONZALES_LIZ.MEDINA_TALLER.VIVENCIAL.PROCESO_DATOS.pdf
- Grassi, A (2010) Adolescencia: reorganización y nuevos modelos de subjetividad y Metamorfosis de la pubertad: el hallazgo de objeto. En entre niños, adolescentes y funciones parentales. Buenos Aires: Entreideas
- Grassi, A., & Otero, M. E. (2019). *Entramados vinculares y subjetividad: Niños/as/adolescentes y familias en psicoanálisis*. Editorial Entreideas. Puget: Violencia hoy: ¿condición humana, síntoma social, problemática política? 22-28
- Greco y Levaggi (S/F) Acerca de la intervención de los equipos de orientación. Subjetividades en proceso de constitución, desafíos institucionales. Recuperado de: [Greco - Acerca de la intervención de los equipos de orientación. Subjetividades en proceso de constitución, desafíos institucionales.pdf](#)
- Gurvich, D. (2021). Crónicas de educación en pandemia. Homo Sapiens Ediciones. Otros tiempos difíciles 19- 24. Apuntes para una agenda de reconstrucción educativa 43-48. Las victimas ocultas, los pibes sin calma 61-66.
- Gurvich, D; Núñez, P (2020, 10 de Junio). [Apuntes para una agenda de reconstrucción educativa - La Vanguardia \(lavanguardia.com.ar\)](https://lavanguardia.com.ar)
- Janin, B. (2015). Niñas, niños y adolescentes en tiempos de desamparo colectivo: de la incertidumbre a la esperanza en salud mental y educación. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.
- Jara, O. (2011). La sistematización de experiencias: aspectos teóricos y metodológicos. *Decisio*, 67-74.
- Jara, O. (2013). *Orientaciones teórico-prácticas para la sistematización de experiencias*.
- Kaplan, C. (2021) Los sentimientos en la escena educativa. Facultad de filosofía y letras. UBA.

- Korinfled, D. (2013) “Equipos de orientación, espacios de interlocución” en Korinfled, Levy, Rascovan *Entre adolescentes y adultos en la escuela. Puntuaciones de época*. Buenos Aires: Paidós.
- Lemme, D. (2008) “Escuela comunidad en los nuevos escenarios contemporáneos: Ensayo para ensayar experiencias alternativas” en Maldonado y López Molina Comp. *Problemáticas críticas en el sistema educativo*. Córdoba: Editorial Universidad Nacional de Córdoba.
- Laino, D. (2008). Una técnica diagnóstica y de intervención en la clínica del entendimiento escolar. *Revista Pilquen X(5)*, 1-9.
- Lévy, P. (1999). *¿Qué es lo virtual?* Buenos Aires: Paidós.
- 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°7106. Disposiciones para el ejercicio de la Psicología. Boletín Oficial de la Provincia de Córdoba, Córdoba, Argentina, 27 de septiembre de 1984.
Recuperado de: [Disposiciones para el ejercicio de la Psicología – CPPC](#)
- López López, G. (2012). Análisis de la obra de Silvia Bleichmar: Violencia social-violencia escolar. De la puesta de límites a la construcción de legalidades. *Perfiles educativos*, 34(138), 19-28.
- Martinez Criado, G. (2003) Entre adolescentes: la importancia del grupo en esta etapa de la vida. En los adolescentes en el siglo XXI. Editorial OUC. Barcelona
- Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. (2017) El oficio del Preceptor, algunos sentidos en la tarea de acompañamiento. Secretaría de Educación Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa.
- Ministerio de las Mujeres, Géneros y Diversidad. (2021) Masculinidades sin violencia. Ciudad autónoma de Buenos Aires
- Millot, C. (1982) Freud antipedagogo. Buenos Aires: Paidós.
- Najmanovich, D. (2005) El juego de los vínculos. Subjetividad y redes: figuras en mutación. Buenos Aires: Bibios. Capítulo: 2: Pensar la subjetividad. Complejidad, vínculos y emergencia
- Núñez, P., Litichever, L., & Fridman, D. (2019) Escuela Secundaria, Convivencia y Participación. Eudeba, Ciudad de Buenos Aires.
Paulín: Convivencia y violencias en la escuela. Recorridos y reflexiones desde una perspectiva psicosocial 121-143.

- Litichever: Dinámicas de la convivencia: nuevos modos de resolver los conflictos en las escuelas 145-167.
- Di Leo: El día de la escuela libre: agencias juveniles e instituciones educativas 169-193
- Niedzwiecki, D. (2010). Preceptores. De la reproducción normativa a la construcción artesanal de vínculos. *Propuesta Educativa*, (34), 127-129.
- Paladino, C. E. (2006). *Conflictos en el Aula: Perspectivas y voces docentes*. Cap. I, Planteamiento del problema de investigación, 19-32
- Perez, M. (2011) “El trabajo del Psicólogo educacional en contextos escolarizados” en Elichiry, N. (Comp.) *La Psicología educacional como instrumento de análisis e intervención*. Buenos Aires:Editorial Noveduc.
- 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.
- Pérez Gómez, A. (2004) *La cultura escolar en la sociedad pos-moderna*. Madrid: Morata.
- Pérez Hurtado, L., & Collazos Henao, T. (2007). Los patios de recreo como espacios para el aprendizaje en las instituciones educativas sedes. Pablo Sexto en el municipio de Dosquebradas.
- Perinat, A. (2003) *Los adolescentes en el siglo XXI*. Editorial OUC. Barcelona. Cap. 1.
- Prieto García, M. P. (2005). Violencia escolar y vida cotidiana en la escuela secundaria. *Revista mexicana de investigación educativa*, 10(27), 1005-1026.
- Proyecto Educativo Pastoral Salesiano [PEPS] (2017). Niveles primario, medio y superior. Período 2015-2017. Instituto Pio X.
- Quiroga, S (1998) *La adolescencia: fenómeno de multideterminación*. Parte I. En *adolescencia del goce orgánico al hallazgo de objeto*. Eudeba. Buenos Aires
- Rangel, J. V. (2003). Estilos de crianza, estilos educativos y socialización: ¿Fuentes de bienestar psicológico? *Acción pedagógica*, 12(1), 48-55. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2972859>
- Restrepo, E. (2016). *Etnografía: Alcances, técnicas y éticas*. Envió Editores
- Reyes Juárez, A. (2009). La escuela secundaria como espacio de construcción de identidades juveniles. *Revista mexicana de investigación educativa*, 14(40), 147-174.

- Rivas, A. (2020) Pedagogía de la excepción: ¿cómo educar en la pandemia? Documento de trabajo. Buenos Aires: Universidad de San Andrés, 2020. Disponible en: https://www.udesa.edu.ar/sites/default/files/rivas-educar_en_tiempos_de_pandemia.p
- Rodríguez Colantonio, P. (2009). Evolución y actualidad de un rol clave en el ámbito educativo. Preceptor. Córdoba: Ediciones del Boulevard. Cap. 7
- Rodríguez-Machain, A. C., Berenzon-Gorn, S., Juárez-García, F., & Valadez-Figueroa, I. (2016). “Así nos llevamos”: Un estudio cualitativo sobre las relaciones agresivas entre estudiantes de una secundaria de la Ciudad de México. *Acta universitaria*, 26(3), 77-86.
- Rojó, M. R. T., Chavero, G. F., Garro, S. A., Sosa, C. M., Olguín, M. A., Ortíz, T. J., & Ojeda, M. B. (2022) INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN EN PANDEMIA. Red de editoriales de universidades nacionales.
- Rosales-Gracia, S., Gómez-López, V. M., Durán-Rodríguez, S., Salinas-Fregoso, M., & Saldaña-Cedillo, S. (2008). Modalidad híbrida y presencial: Comparación de dos modalidades educativas. *Revista de la educación superior*, 37(148), 23-29.
- Ruiz, G. R. (2020). Marcas de la pandemia: El derecho a la educación afectado. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 2020, 9(3e), 45-59. Recuperado de: <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.003>
- Saavedra Albarrán, E., Mateos Fuentes, A., Hernández Cervantes, W., & Contreras Ibáñez, O. (2019). Modalidades educativas. *Reencuentro. Análisis De Problemas Universitarios*, 31(78), 335-356. Recuperado a partir de <https://reencuentro.xoc.uam.mx/index.php/reencuentro/article/view/1034>
- Selvini Palazzoli, M. (1986) Prefacio y Cap. 1 “El Psicólogo en La Escuela: Análisis histórico de los diferentes tipos de intervención” en *El mago sin magia. Cómo cambiar la situación paradójica del psicólogo en la escuela*. Buenos Aires: Paidós.
- Terán, M. A. C. (2021). Impacto emocional en estudiantes universitarios debido al distanciamiento social por COVID-19. *Amazônica-Revista de Psicopedagogia, Psicologia escolar e Educação*, 13(1, jan-jun), 250-277.
- Torrez Mendoza, A. (2018) Las adolescencias de escuela secundaria, a dos voces. Educarnos. México.
- Viñar, M. N. (2009). La mirada de los adolescentes del siglo XXI. En *Mundos adolescentes y vértigo civilizatorio*. Ediciones Trilce.
- Zimmermann, K. H. (2014). Desarrollo del humor en los años escolares: la reflexión metalingüística de chistes referenciales. *Estudios de lingüística aplicada*, (60), 57-87.