

Olmedo Paz, Facundo José

**Aportes de la dimensión
noética humana a las
experiencias escolares de
estudiantes de 4to año de
una escuela de gestión
privada de zona norte de
Córdoba, Argentina**

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

Directora: Ardiles, Romina

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



[Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-No Comercial-Sin
Obra Derivada 4.0 Internacional.](#)



**UNIVERSIDAD
CATÓLICA DE CÓRDOBA**
Universidad Jesuita

Carrera de Psicología

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA SALUD

LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA

TRABAJO INTEGRADOR FINAL

“Aportes de la dimensión noética humana a las experiencias escolares de estudiantes de 4to año de una escuela de gestión privada de zona norte de Córdoba, Argentina”

Estudiante: Olmedo Paz, Facundo José

Directora: Esp. Romina Ardiles

2025

AGRADECIMIENTOS

Me gustaría agradecer en primer lugar a mi familia. A mis padres, por su compañía, apoyo y motivación durante toda mi vida, por mostrarme lo que significa entregarse a los demás. A mis hermanos, por su ejemplo de dedicación, por enseñarme a poner lo mejor de mí y a no bajar los brazos. Y a Ignacio, mi tío, que hizo posible que estudiara esta carrera en esta Universidad.

Quisiera agradecer a mis amigos, que supieron ser parte de todo este proceso, escuchando y estando presente, alegrándose conmigo con los progresos y apoyándome en los aprendizajes.

También a la Universidad Católica de Córdoba por la oportunidad de formarme, el ejemplo de tantos docentes que me mostraron lo que significa trabajar de una profesión para el bien de los demás y me motivaron en este camino. Agradecer especialmente a mi directora de este trabajo, Romina Ardiles, que con mucha paciencia me fue guiando en esta última etapa.

Y por último, pero más importante, quisiera dar gracias a Dios que me lo dio todo. Porque me mostró el camino hacia esta profesión y hacia el tema de este trabajo, despertó en mí el deseo de conocer la verdad a través del estudio y me enseña la grandeza de aprovechar la vida para ayudar a los demás.

ÍNDICE GENERAL

ÍNDICE GENERAL	2
1. INTRODUCCIÓN	3
2. CONTEXTO DE LAS PRÁCTICAS	6
3. CONTEXTO INSTITUCIONAL	11
a. Organigrama Institucional	15
4. EJE DE SISTEMATIZACIÓN	16
5. OBJETIVOS	18
6. PERSPECTIVA TEÓRICA	20
a. Experiencia Escolar: Educación, escuela secundaria y adolescentes	21
b. Experiencia Humana: Dimensión Noética	25
i. Autodistanciamiento y Autotracendencia	27
7. MODALIDAD DE TRABAJO	30
a. Población	31
b. Instrumentos de Recolección	32
c. Aspectos éticos importantes	33
8. ANÁLISIS DE LA EXPERIENCIA	35
a. Recuperación del proceso vivido	36
b. Análisis de la experiencia	41
i. La dimensión noética en las adolescencias	41
ii. Autodistanciamiento y autotracendencia en la escuela	47
iii. El desarrollo de la dimensión noética	54
9. CONSIDERACIONES FINALES	62
REFERENCIAS	64

1. INTRODUCCIÓN

El siguiente trabajo corresponde al Trabajo Integrador Final (TIF) de la carrera de Psicología en la Facultad de Ciencias de la Salud de la Universidad Católica de Córdoba.

En la primera parte se presenta el Contexto de Prácticas en el cual se detalla y especifica en qué área de la Psicología se desarrollaron particularmente mis prácticas pre profesionales durante el año 2024. La experiencia se realizó en el contexto educativo, en una escuela privada ubicada en Barrio Alta Córdoba de la ciudad de Córdoba; Por ello se retoman aportes de distintos autores que dan cuenta de las incumbencias del quehacer profesional del psicólogo educacional. Luego se identifica Contexto Institucional, el cuál describe y realiza una breve síntesis de la institución donde las prácticas tienen lugar. El material con el que se elaboró este apartado proviene de documentos particulares de la institución, su página web y contribuciones propias recuperadas en un cuaderno de campo.

A continuación, se presenta el eje de sistematización titulado “Aportes de la dimensión noética humana a las experiencias escolares de estudiantes de 4to año de una escuela de gestión privada de zona norte de Córdoba, Argentina” y luego los objetivos planteados. En el siguiente apartado se expone la perspectiva teórica, que permite el despliegue de los conceptos centrales que enmarcan el eje delimitado para la elaboración del Trabajo Integrador Final. Luego, se describe la modalidad de trabajo, instrumentos de recolección y aspectos éticos implicados.

Para finalizar se presenta dentro del análisis de la experiencia, la recuperación del proceso vivido como practicante desde sus inicios hasta su finalización. Luego, en función de la experiencia se presenta un análisis a través de una articulación teórico-práctica, reflexionando sobre lo indicado en el marco teórico junto a lo vivido en la institución a partir de las intervenciones realizadas, desde el modelo de sistematización de experiencias. Por último, se realizan consideraciones finales a partir de la experiencia vivida, dando cuenta de los aprendizajes en relación al rol profesional del psicólogo educacional y se presentan posibles aportes para la institución de práctica.

2. CONTEXTO DE LAS PRÁCTICAS

Para comenzar el presente trabajo resulta pertinente introducirse dentro del campo de la psicología educacional y así situar lo recuperado en marcos de una disciplina específica. De este modo, si tomamos en cuenta la Ley Nacional del Ejercicio Profesional de la Psicología N° 23.277 (1985) encontramos que:

Se considera ejercicio profesional de la psicología, a los efectos de la presente ley, la aplicación y/o indicación de teorías, métodos, recursos, procedimientos y técnicas específicas en:

- a) El diagnóstico, pronóstico y tratamiento de la personalidad y la recuperación, conservación y prevención de la salud mental de las personas;
- b) La enseñanza y la investigación;
- c) El desempeño de cargos, funciones, comisiones o empleos por designaciones de autoridades públicas, incluso nombramientos judiciales;
- d) La emisión, evacuación, expedición, presentación de certificaciones, consultas, asesoramiento, estudios, consejos, informes, dictámenes y peritajes. (Art. 2)

Además, la misma La Ley Nacional del Ejercicio Profesional de la Psicología N° 23.277 (1985) dice:

El psicólogo podrá ejercer su actividad autónoma en forma individual y/o integrando equipos interdisciplinarios, en forma privada o en instituciones públicas o privadas que requieran sus servicios. En ambos casos podrá hacerlo a requerimiento de especialistas en otras disciplinas o de personas que voluntariamente soliciten su asistencia profesional. (Art. 3)

De este modo, se entiende que el rol del psicólogo encuentra un lugar dentro de las instituciones educativas y el mismo cuenta con una especificidad concreta de acuerdo a las condiciones de su misma naturaleza proveniente de la psicología, así también como las condiciones de su entramado educacional. Coll (1999) la describe como una disciplina puente

y desde aquí es que podemos aproximarnos a la Psicología Educacional comprendiéndola como una especialidad que forma vínculos entre estos dos campos particulares para desarrollar nuevos aportes que favorezcan los procesos de enseñanza-aprendizaje. Asimismo esto nos invita a pensar que los destinatarios que se benefician de esta disciplina no son únicamente los estudiantes sino toda la comunidad educativa (Selvini Palazzoli, 1986).

Por consiguiente, es adecuado destacar la Ley Provincial N° 7.106 (1984) en donde se propone que la Psicología Educacional comprende “la esfera de acción que se halla en Instituciones Educativas y en la práctica privada de la profesión.” (Ley Provincial N° 7.106, 1984). Las incumbencias del psicólogo educacional, de acuerdo a la misma Ley Provincial N° 7.106 (1984) Tendrán que ver con:

En el área de la Psicología Educacional: investigar, orientar, operar y enseñar en todos los niveles de la educación, en la medida que en ella inciden 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).

Dados los supuestos mencionados, podemos pensar que en las prácticas de la psicología educativa, encontramos que el rol se asienta en la orientación y guía de los procedimientos que favorecen el proceso de enseñanza y aprendizaje. Esto resulta significativo ya que posibilita correr al psicólogo educativo como quién está presente en la institución educativa para solucionar los problemas únicamente, y permite posicionarlo en un lugar de prevención. Coll (1999) explica cómo a partir de la construcción de teorías que explican los procesos educativos, la elaboración de modelos de intervención con fines específicos y la generación de espacios de praxis educativas, el psicólogo educacional es capaz de hacer de la escuela un lugar de

bienestar. Es decir, la psicología educacional no busca únicamente paliar las dificultades que surgen dentro del contexto escolar, sino también y principalmente, trabajar activamente en la prevención de los problemas que puedan surgir de modo que estos no interfieran en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Asimismo, podemos entender que el trabajo del psicólogo educacional se ve enmarcado en contexto de un equipo donde se desenvuelve su quehacer profesional. Este debe procurar un doble movimiento en el cual se garantice el sostenimiento de la educación como derecho fundamental y la apertura a nuevos modos de mirar y ofrecer espacios de encuentro entre quienes enseñan y aprenden (Ministerio de Educación de la Nación, 2014).

Teniendo en cuenta todos estos aportes podemos decir, a su vez, que el psicólogo educativo se posiciona en un lugar particular dentro del campo de la educación desde el cual se constituye como agente promotor de cambio (Selvini Palazzoli, 1986, p. 23). Esto implica que el rol del psicólogo dentro de lo educativo encuentre algunos obstáculos o desafíos que dificulten su tarea. Selvini Palazzoli (1986) explicita uno de estos, el del psicólogo como “mago omnipotente”, aquel quien tiene la sabiduría, y la solución de todos los problemas. Sin embargo, este posicionamiento trae consigo algunos riesgos importantes de clarificar. En primer lugar, muchas veces, esta postura se sostiene en una mirada del profesional psi como externo a la institución y un “experto” que desde afuera resuelve las diversas situaciones, por más que se encuentre dentro del equipo de la misma institución y esto produce que la intervención sea trabajada desde una ajenidad, lo que no termina de incidir en el entramado institucional. Por lo cual, desde este lugar, aunque se pueda resolver una situación específica, será incapaz de transformar y reconfigurar las subjetividades en juego (Greco, 2017).

De este modo, las prácticas y quehaceres del psicólogo educacional se caracterizan por brindar aportes desde la psicología a la educación, lo que resulta ser muy provechoso (Coll, 1999). Sin embargo esta labor se torna ardua en cuanto a que el lugar del psicólogo en la escuela

ha tenido que ir avanzando y también abandonando prejuicios e ideas que se fueron formando socioculturalmente sobre su rol para constituirse en lo que actualmente es. La Ley de Educación Nacional N° 26.206 (2006) establece que las instituciones educativas deben “promover la vinculación intersectorial e interinstitucional con las áreas que se consideren pertinentes, a fin de asegurar la provisión de servicios sociales, psicológicos, psicopedagógicos y médicos que garanticen condiciones adecuadas para el aprendizaje.(Art. 123)”. Esto quiere decir que el psicólogo, como profesional de una disciplina específica como lo es la psicología debe procurar el mantenimiento o creación de condiciones aptas para el aprendizaje a través de la evaluación de factores sociales, interpersonales y también cognitivos y emocionales.

Por su parte, la actuación del psicólogo educativo, debe ser capaz de distanciarse de ese posicionamiento de “mago omnipotente”, mencionado por Selvini Palazzoli (1986), para formar parte dentro de las instituciones y de las mismas situaciones por las que son demandados. En palabras de Greco (2017): “Cuando ello ocurre se abordan a las instituciones educativas en su conjunto (...) y se generan nuevas condiciones institucionales inexistentes hasta ese momento (p. 46)”. Para qué esto suceda de tal modo, Greco (2017) declara que tiene que existir un trabajo atento al otro y de escucha abierta en donde el objeto sea la situación particular y aquello que acontece, de manera tal que cuestiones como el saber experto y prediseñado quedan excluidas de esta modalidad de pensar e intervenir. En cuanto el psicólogo educativo tiene estas aptitudes podemos pensar en un trabajo que se adecúa a la institución escolar actual con sus avatares vigentes.

3. CONTEXTO INSTITUCIONAL

Las prácticas pre profesionales tuvieron lugar en la Escuela García Faure ubicada en Jerónimo Luis de Cabrera 834, Barrio Alta Córdoba. Es una escuela laica de gestión privada, fundada en 1954, perteneciente a la Fundación Educativa Sembrando. Cuenta con nivel, inicial, primario y secundario. Los niveles inicial y primario tienen dos turnos, mañana y tarde, mientras que el nivel secundario se desarrolla en turno mañana con prolongación de jornada (Escuela García Faure, s.f.).

En lo que a la historia se refiere, la escuela comenzó con una mujer llamada Ofelia García Faure quien junto con su amiga, Ledis Grossó, decidieron fundar una escuela en 1954 impulsadas por una “gran vocación docente” (Escuela García Faure, s.f.). El nombre de la escuela proviene de los padres de Ofelia y fueron motivadas por el convencimiento que la educación laica y privada era posible para los sectores medios de la sociedad.

En sus comienzos, las fundadoras tenían una fuerte afinidad por las Artes por lo que la escuela tenía, y mantiene hoy en día, una inclinación por estas disciplinas. Particularmente, cuando comenzó la escuela, se dictaban clases de Declamación y Arte escénico, Danzas Clásicas, Españolas y Folklóricas, Dibujo y Pintura, Idioma Inglés y francés como una prolongación de la jornada. Esta impronta por lo artístico también se ve reflejada en la insignia de la escuela, una lira con una rama de laurel, el cual simboliza la poesía.

En un principio, las clases tenían lugar en la casa de Ofelia, ubicada en donde hoy se encuentra (Jerónimo Luis de Cabrera 826) y, a medida que más estudiantes comenzaron a concurrir, el edificio fue ampliándose hasta lo que es hoy en día.

La propuesta educativa de la escuela está orientada a familias que buscan un buen nivel académico dentro de un marco de contención significativo. (Proyecto Educativo Institucional, p. 2). Desde la postura de la institución, resulta de gran incidencia el trabajo en y para la libertad con intenciones de desarrollar las capacidades personales de cada estudiante y lograr una

formación integral de la persona, y se ve reflejado en uno de los valores u objetivos de la escuela el cual establece sobre los estudiantes:

Que se cuestionen e indaguen a partir del interés por descubrir el sentido de la vida y de la historia. Confiando en la persona y en todas sus posibilidades. Percibiendo las aspiraciones más hondas y las limitaciones de la realidad para satisfacerlas. (Escuela García Faure, s.f)

También a partir de esto, la escuela busca intencionalmente trabajar para “fortalecer la cooperación y la colaboración” (Plan de Mejora Institucional, 2018, p. 3) ya que desde este lugar, el clima escolar se transforma en posibilitador de procesos de aprendizaje, y a la vez un acompañamiento y orientación de las trayectorias escolares. Para lograr este cometido, la Escuela García Faure, se focaliza en la conformación de prácticas de enseñanza dotadas de sentido, favorecer las experiencias de aprendizajes relevantes y la promoción del trabajo en redes para evitar la fragmentación de esfuerzos formativos.

Estas propuestas son trabajadas diariamente y consideradas frecuentemente por los distintos actores institucionales. Se trata de una institución en constante movimiento en la cual, mediante diferentes proyectos llevados a cabo por los estudiantes, el clima puede percibirse como si fuese de índole familiar. En relación a esto podemos ver, por ejemplo, como en el nivel inicial y primario, en lugar de dirigirse a las docentes como “seño”, las maestras son llamadas “Tías” (registro cuaderno de campo, p. 1). Esta tradición proviene de los mismos orígenes de la escuela donde los primeros estudiantes se referían a Ofelia García Faure como “Tía Ofelia”. En ánimos de mantener esta familiaridad y calidez, esta costumbre nunca fue cambiada y se mantiene así hasta la transición al secundario de los estudiantes.

Algunos de los proyectos que se llevan a cabo desde la escuela son: la Mutual Humanitas, el Consejo Escolar, y el Proyecto Teatral García Faure. Los tres tienen como característica central la participación activa de los estudiantes que la conforman. Resultan ser espacios donde

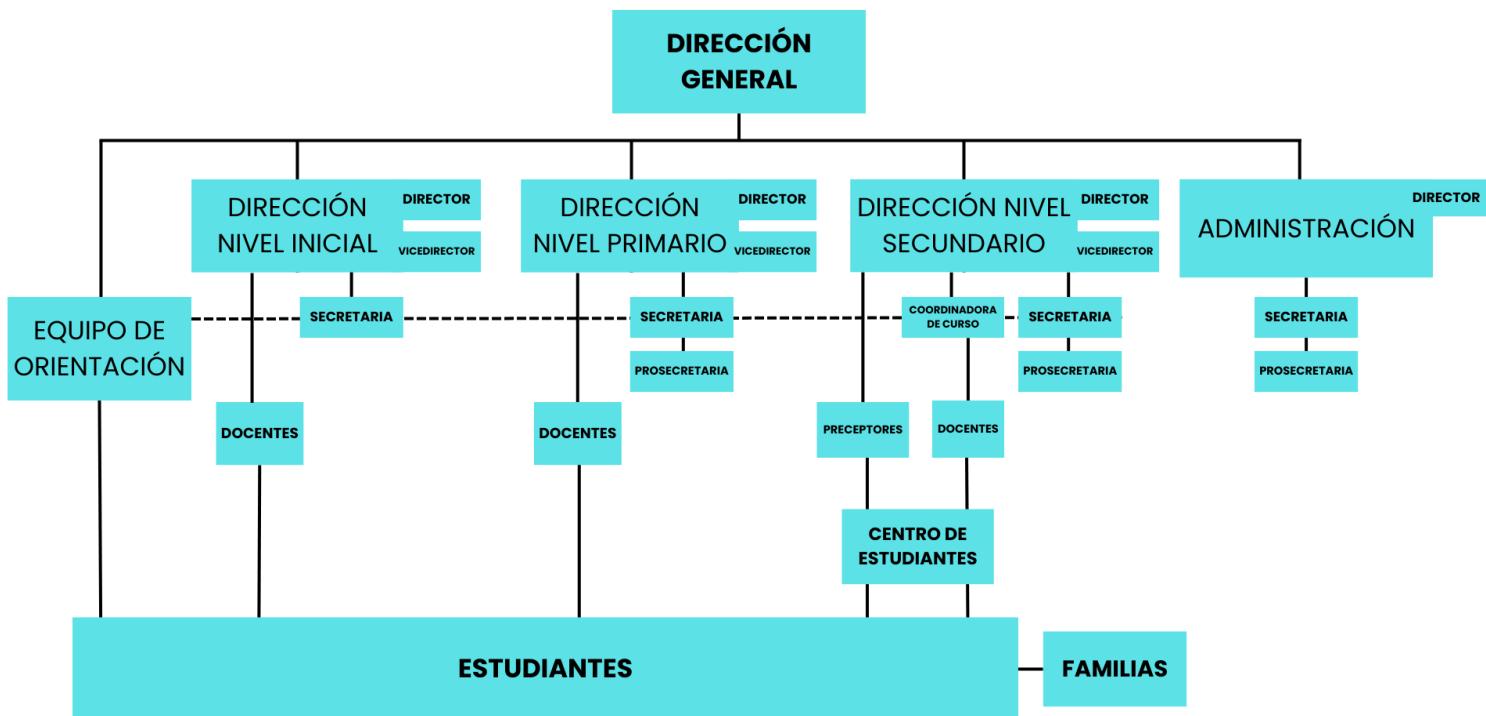
todo aquel que participe pueda ser escuchado y pueda desarrollar su sentido de compromiso para con los demás en el afán de cooperar con la sociedad. Esto se da principalmente en el secundario de acuerdo con el marco ideario de la escuela que procura el fortalecimiento del vínculo estudiante-adulto (Escuela García Faure, s.f.).

A su vez, estos proyectos se enmarcan dentro de la propuesta institucional que propone un aprendizaje situado, teniendo en cuenta la complejidad de la realidad, y la diversidad de posturas que pueden existir. A partir de aquí la escuela busca constituirse como un espacio donde es posible aprender a convivir, resolver problemas y situaciones pertinentes para la vida de los estudiantes. Todo esto conforma “las vivencias que dan identidad a nuestra escuela. Cada año se agregan nuevos proyectos que conforman el conjunto de experiencias formativas ampliando el abanico de posibilidades para aprender a ser, hacer y pensar” (Escuela García Faure, s.f.). Estas tres dimensiones (hacer, pensar y ser), son constitutivas de la visión de la educación que la escuela mantiene y propone. Por un lado, los conocimientos que se proponen procuran formar un aprender a pensar caracterizado por el pensamiento crítico. Los métodos empleados para transmitir los conocimientos pretenden construir un aprender a hacer que permita acceder y aplicar tales conocimientos. Por otro lado, el aprender a ser responde a las aspiraciones de la Escuela García Faure de fomentar habilidades, actitudes y conductas que respondan desde el compromiso y la responsabilidad (Cuaderno de Campo, 2024, p.16).

La escuela García Faure suele trabajar en pos de lograr una sinergia dentro de la institución desde donde sea posible el aprender a aprender. Con estos motivos, el Equipo de Orientación de la escuela, conformado por un psicólogo, una psicopedagoga y la coordinadora de curso, se dedica a promover espacios de aprendizajes a través del fortalecimiento de la convivencia y el estar con otros, que es el ámbito privilegiado para aprender.

a. Organigrama Institucional

El siguiente organigrama fue elaborado gracias a los aportes de diferentes referentes institucionales (Cuaderno de Campo, 2024, p 12)



4. EJE DE SISTEMATIZACIÓN

“Aportes de la dimensión noética humana a las experiencias escolares de estudiantes de 4to año de una escuela de gestión privada de zona norte de Córdoba, Argentina”

5. OBJETIVOS

Objetivo General:

- Analizar el lugar de la dimensión noética en el marco de su experiencia escolar en los estudiantes de 4to año de una escuela secundaria de zona norte de Córdoba, Argentina.

Objetivos Específicos:

- Describir los elementos que conforman la dimensión noética en los/las adolescentes.
- Indagar el lugar que la autotracendencia, y el autodistanciamiento tienen en las experiencias escolares de los adolescentes de 4to año.
- Proponer pautas de intervención que promuevan el desarrollo de la dimensión noética.

6. PERSPECTIVA TEÓRICA

a. Experiencia Escolar: Educación, escuela secundaria y adolescentes

En términos generales, la educación “es un fenómeno necesario e inherente a toda sociedad humana para la supervivencia de todo orden social. Sin educación, cada individuo, cada familia o cada grupo social tendría que reconstruir por sí solo el patrimonio de toda la humanidad” (Gvirtz et al., 2009, p. 14). En ese trabajo, específicamente se hace referencia al concepto de educación formal, entendido como el que tiene lugar en la institución escolar.

Sabemos que las instituciones tienen un valor como productoras de subjetividades. En el caso de la escuela, no se trata únicamente de favorecer la subjetivación para la aplicación de conocimientos específicos, “sino para la creación de conocimientos y de conocimientos con sentido, no solamente con el único sentido de ganarse la vida, sino con sentido” (Bleichmar, 2007, p. 12). Por ello la educación resulta una actividad fundamental para el ser humano en cuanto a que acoge aspectos de la persona y los dota de significados que quizás en otros contextos podrían verse disminuidos. Si la educación promueve una construcción de conocimientos con sentido, es necesario que volvamos a posicionarnos primero a nosotros mismos como seres de sentido ya que solo en la medida en que seamos capaces de percibirlo en las cosas seremos capaces de encontrar y transmitir este tipo de conocimientos en la escuela de modo que favorezca la producción de subjetividades.

Es importante detenernos en lo que significa la institución escolar como concepto contextualizador que enmarcará las prácticas. Para empezar, resulta pertinente considerar un aspecto primordial de la escuela secundaria, sus actores principales: los y las adolescentes.

Cuando hablamos de adolescentes, es necesario hacer algunas salvedades ya que no podemos definir con precisión un fenómeno tan particular como es la adolescencia. Esto se debe a que el fenómeno refiere a pluralidad de formas de atravesar esta etapa de la vida, por lo que es más pertinente hablar de *las adolescencias*. Los factores psicológicos que constituyen a

este período de la vida son multiformes y complejos, lo que requiere una cierta flexibilidad a la hora de conceptualizarlos.

Kancyper (2013), en primer lugar, asegura que la adolescencia como etapa, es tanto un punto de llegada como un punto de partida. El ser adolescente está marcado por una transición vital en el desarrollo del ser humano que conlleva un abandono de la niñez y con ello la ingenuidad de dicho momento, hacia una incorporación en la adultez con su elección vocacional, más allá de las figuras paternas, junto a una reconfiguración vincular significativa que impacta en el psiquismo de manera muy distintiva. Si pensamos en adolescentes de 4º año, podemos aproximarnos a la idea de que se encuentran en la mitad de este proceso, entre abandonando la niñez y comenzando a ser adultos.

Continuando con estos planteos, si hablamos de las adolescencias, nos referimos a un proceso que comienza con el desarrollo puberal de la persona. Es bien sabido que los cambios que se producen a nivel físico, son correspondidos a cambios a nivel psíquico. No podemos reducir al ser humano al antiguo dilema mente-cuerpo. Es necesario considerar a la persona como una “Unitas Múltiplex” (Velazco Suárez, 2004). Esto quiere decir que si bien la dimensionalidad del ser humano es plural, siempre se conserva una unidad. Desde esta mirada, el bienestar implica una integración de las distintas dimensiones de existencia de la persona. Es esto lo que explica, también, el motivo por el cuál un cambio a un nivel de cuerpo (dimensión fisiológica), mueve también cambios en las estructuras mentales (dimensión psicológica). Estas modificaciones movilizan a los adolescentes y ponen en marcha distintos tipos de dinámicas de elaboración que posibilitan un nuevo advenimiento. En palabras de Uribarri (2015), se trata principalmente de un tiempo de distintos tipos de Trabajos Psíquicos que implican movilizaciones de fuerzas que conducen al sujeto a posicionarse en un rol de mayor compromiso con su propia vida y, al igual que todo trabajo, requiere un esfuerzo y una elaboración. Del mismo modo, todo trabajo también trae consigo sus ganancias, las cuales

pueden ser pensadas como aquellos valores encontrados que lograrán la conformación de la autonomía. De hecho para Del Río (2013), una de las labores del adolescente consiste en desarrollar un pensamiento ético que permita discriminar los propios valores. Para comprender las adolescencias a partir de estos aportes y en la lógica del sentido, es constructivo traer los aportes de la Logoterapia en contexto educacional:

Los valores ocupan un lugar significativo en la vida de los adolescentes, quienes buscan autonomía e individualidad. Muchas de las propuestas que existen de educación en valores pretenden “imponer” una serie de valores, lo cual hace que los adolescentes no se sientan protagonistas del proceso. Porque ese es un valor para otra persona, y tal vez para ellos no. Los adolescentes atraviesan una etapa en la que empiezan a “experimentarse”, a contrastarse con la realidad que han discriminado anteriormente (Del Río, 2013, p. 66).

Es importante destacar que la noción de valores adquiere un peso significativo a la hora de pensar en las experiencias escolares. Si retomamos los aportes brindados, los y las adolescentes están transitando una etapa en donde comienza el advenimiento de la noción de protagonismo de la propia historia. Al mismo tiempo, en los marcos de Ley de Educación Nacional (2006), la escolarización es un derecho que debe garantizarse, por este motivo debería ser natural considerar las adolescencias dentro del contexto escolar, incluso cuando en la práctica no siempre sucede de este modo.

El contexto escolar se caracteriza por ser el espacio donde se desenvuelven las prácticas, quehaceres y acciones educativas. De acuerdo con Pérez (2011), estas dinámicas educativas corresponden a la categoría de acciones sociales. Se constituyen como modos de actuar, pensar y sentir que, exteriormente, se vuelcan sobre la persona y dado su propio carácter, se imponen al sujeto. Asimismo, si leemos estas realidades a la luz de los valores, podemos pensar que los y las adolescentes escolarizados se encuentran en una especie de disyuntiva en donde, es propio

de su etapa evolutiva devenir como agentes de su propia historia (Uribarri, 2015), y uno de los factores mayormente significativos es la recuperación personal de valores, los cuales son comprendidos como: “Cualidades independientes de los objetos en donde habitan para poder ser captados por la persona que valora dicho objeto, confiriéndole así la característica de ‘bien’ al objeto en donde se ha encarnado dicha cualidad” (Martínez Ortíz, 2009, p. 31), pero al mismo tiempo la acción educativa se presenta como algo impuesto desde afuera al sujeto (Pérez, 2011), podemos pensar que las experiencias escolares se constituyen como elementos de una alta complejidad.

Finalmente, en relación con las experiencias escolares, Lemme (2008) enfatiza y pone el foco nuevamente en el carácter profundamente social que define a la escuela, destacando su papel como una institución que no solo opera como un espacio de transmisión de conocimientos, sino también como un agente activo en la configuración de normativas y valores que regulan y estructuran el mundo social. Estas regulaciones operan como marcos que delimitan las interacciones dentro del ámbito escolar, convirtiendo a la escuela en un espacio clave para la conformación de subjetividades. De esta manera, el proceso de escolarización no puede entenderse únicamente desde una perspectiva educativa o académica, sino que debe concebirse como un proceso complejo y multidimensional en el que convergen distintos códigos, simbolismos y prácticas que contribuyen a la construcción de significados y sentidos compartidos. Y es esto lo que podemos denominar como “experiencias escolares”. La escuela, por lo tanto, se constituye como un lugar de orden simbólico, que, al operar a través de estas estructuras normativas y simbólicas, desempeña un rol fundamental en la conformación de identidades y subjetividades individuales y colectivas.

Las experiencias escolares no son entidades aisladas, sino que se encuentran profundamente influenciadas por las condiciones macrosociales que atraviesan a la sociedad en su conjunto. Estas condiciones, en última instancia, modelan las interacciones microsociales que ocurren

dentro del espacio escolar, contribuyendo a la creación de las particularidades que definen la cultura escolar. A su vez, estas particularidades se vinculan directamente con la psicología, en tanto que el campo educativo se constituye como un escenario donde se despliegan intervenciones que no solo impactan en el plano cognitivo, sino también en la formación emocional y social de los estudiantes, contribuyendo así a una integración del ser humano desde su noción como unidad de múltiples dimensiones (Velasco Suárez, 2004). De este modo, las intervenciones en el contexto escolar generan nuevas formas de significación, creando dinámicas y relaciones que posibilitan la construcción de subjetividades en función de los códigos y normativas vigentes, siendo estas últimas un reflejo de las tensiones y dinámicas sociales más amplias que caracterizan a la sociedad contemporánea (Lemme, 2008).

En virtud de los trabajos de diversos profesionales se analizarán las experiencias y a partir de todos estos aportes recuperados se realizará el trabajo de sistematización de acuerdo a los objetivos propuestos para esta instancia.

b. Experiencia Humana: Dimensión Noética

A la hora de situar las prácticas profesionales dentro de la Escuela García Faure, es necesario tener presente una serie de elementos y consideraciones que sustentan y posibilitan el pensar los registros a la luz de los mismos. De este modo, es necesario comenzar con una aproximación a la descripción de la denominada: “dimensión noética”.

Este término es concebido desde la logoterapia y hace referencia a una experiencia humana muy particular. En primera instancia, Martínez Ortíz (2013) declara que si hablamos de dimensión noética, estamos hablando de “lo espiritual” en la persona. La palabra está conformada por el vocablo griego “*noos*”, “Espíritu”, distinto a “*Psyche*” que corresponde a la palabra “Alma”. Este factor espiritual, comprende a una fuerza humana que es capaz de enfrentarse a lo social, lo biológico y lo psíquico y distanciarse de los mismos: “No se trata,

pues, de librarse de los condicionantes (biológicos, psíquicos, sociológicos), sino de la libertad para adoptar una postura personal frente a esos condicionantes” (Frankl, 2004, p. 149).

Desde estos postulados se entiende que el ser humano es capaz de distanciarse incluso de sí mismo y es esta capacidad la que está ligada con lo espiritual. Frankl (1990) aclara que lo espiritual pertenece exclusivamente al ser humano y es constitutivo, ontológicamente hablando, a sí mismo. A diferencia de los animales que tienen un instinto ante el cual se ven obligados a obedecer (de manera que en cierto modo podemos decir que ellos “son” sus instintos), el ser humano, en la medida en que es capaz de oponerse a estos instintos, se humaniza. Es entonces que podemos decir que es propio del ser humano trascenderse a sí mismo, un claro ejemplo de esto es visible en la capacidad de las personas de abstenerse a comer determinadas comidas por algún motivo, o de elegir una pareja estable o incluso de ofrecer su vida en lugar de otras personas en situaciones límite.

Conforme a lo mencionado, Martínez Ortiz (2013) plantea que la espiritualidad en el humano no es simplemente una característica más como lo corporal o lo psíquico (también presentes), sino que es lo esencial, aquello que lo distingue de otras criaturas. Aquello que hace que el ser humano sea humano. En resumidas cuentas, si hablamos de lo espiritual, o dimensión noética como la llama Bruzzone (2011), nos referimos a lo más elevado del ser humano y a su “ser libre” que puede posicionarse frente a cualquier circunstancia externa o incluso cualquier disposición interna y distanciarse de ella (Martínez Ortiz, 2013). La dimensión noética, como explica Noblejas (2000) es aquella que abre la posibilidad al humano de posicionarse de determinada manera ante aquellas situaciones que no puede cambiar, asumiendo así su libertad, y por consiguiente también su responsabilidad frente a todo aquello que pueda estar condicionando, y trascender a sí mismo hacia el mundo, encontrando y viviendo distintas formas de sentido. Es importante destacar que la presencia de los condicionamientos es innegable e ineludible, forman parte de la vida humana. Sin embargo, la novedad que estas

teorías expresan es que estos condicionamientos no necesariamente han de ser determinantes. La experiencia humana ha demostrado en numerosas ocasiones cómo el determinismo no está presente si hablamos de personas, y más aún si adoptamos una mirada desde el campo de las ciencias sociales. Existe en el hombre una facultad que le permite decidir libremente y tomar una postura ante lo que le sucede sin tener que obedecer fatídicamente a sus impulsos, instintos o condicionamientos sociales, biológicos o psíquicos.

i. Autodistanciamiento y Autotrascendencia

Si nos detenemos a considerar la dimensión noética con detenimiento, podremos encontrar algunos elementos conceptuales que discriminan más minuciosamente los alcances de dicha dimensión. Se trata entonces de las nociones de “autodistanciamiento” y “autotrascendencia”. Estos son dos aportes que Frankl desarrolla en base a su propia experiencia en los campos de exterminio de Auschwitz y a partir de su observación de pacientes mientras elaboraba su teoría.

En primera instancia, cuando hablamos de “autodistanciamiento” hacemos referencia a

La capacidad específicamente humana de tomar distancia de sí mismo, de monitorear y controlar los propios procesos emotivo-cognitivos... es la manifestación de la autoconciencia que terapéuticamente es bastante útil y se expresa a través de la autocomprensión, la autorregulación y la autoproyección. (Mártinez Ortíz, 2012, p. 70)

Esta definición colabora en la construcción de la conceptualización de este fenómeno. Además, a partir de ella podemos realizar con mayor precisión los alcances de esta capacidad humana. En primer lugar hablamos de una autorregulación y monitoreo de las emociones y pensamientos, es decir la facultad de mirarse a sí mismo desde la conciencia y con intencionalidad. Esta noción guarda estrecha relación con el concepto de metacognición de Mateos (2011), es decir el conocimiento de los propios procesos cognitivos y mentales. Esto posibilita la labor desde la realidad misma del sujeto y conforma cimientos sólidos que

sostienen la existencia y así permite considerar las singularidades propias de cada persona en el momento particular que se esté atravesando.

Otro aporte valioso que surge a partir de las reflexiones sobre el autodistanciamiento desde la mirada de Roldán (2023) es que esta capacidad abre las puertas a una nueva perspectiva sobre las adversidades y sufrimientos ya que da lugar a pensar en estas cuestiones como situacionales y no como constituyentes de la persona. En otras palabras, estas cosas desfavorables son algo que le suceden a la persona pero no “son” esa persona. A su vez esto permite nuevas maneras de mirar y mirarse a sí mismo abriendo nuevos caminos de subjetivación.

El segundo recurso que puede ser explicado para enmarcar la dimensión noética es la autotrascendencia. Se hace referencia a la capacidad para orientarse hacia algo o alguien significativo, por fuera de sí mismo y de ahí su denominación (Martínez Ortíz, 2012). Algunas de las capacidades específicas que surgen de este recurso noético son: percibir valores y sentidos, reconocer las mentes ajenas como distintas e independientes de la propia, y reconocer las distintas opciones significativas posibles (Del Río, 2013). Todos estos elementos movilizan a la persona hacia el mundo exterior y hacia los demás.

A partir de estas nociones, entonces, resulta interesante plantearse los alcances y aportes de esta dimensión noética. Si afirmamos que se trata de un elemento integrante del ser humano, entonces debemos inclinarnos a pensar que está estrechamente vinculada a la actividad educativa en tanto ésta representa una de las formas de producción de subjetividad. Lo espiritual en el ser humano posibilita dibujar nuevos horizontes para la educación ya que esta no pretende formar personas de manera determinante, sino más bien, capacitar a las personas para poder dar forma a sí mismas lo que necesariamente implica un desarrollo en la libertad personal en relación a la responsabilidad lo que posibilitará nuevas condiciones de existencia (Bruzzone, 2011).

7. MODALIDAD DE TRABAJO

En lo que refiere a la modalidad de trabajo, el Trabajo Integrador Final consiste en una Sistematización de Experiencias. De acuerdo con Jara (2011), esta metodología, consiste en

Un proceso de reflexión e interpretación crítica sobre la práctica y desde la práctica, que se realiza con base en la reconstrucción y ordenamiento de los factores objetivos y subjetivos que han intervenido en esa experiencia, para extraer aprendizajes y compartirlos. (p. 67)

De este modo, a la hora de realizar el trabajo, está claro que el principal insumo con el cual se cuenta son los registros obtenidos de las prácticas situadas. En este caso particular se trata de los registros del cuaderno de campo recuperados en la Escuela García Faure y es a través de las voces, expresiones y acciones de los distintos actores que participan de la institución que es posible la articulación y reflexión para una interpretación que permita comprender la experiencia desde los distintos factores que intervienen (Barnechea García y Morgan Tirado, 2010, p. 103). Es por esto que para consolidar un trabajo de estas características es altamente necesaria la implicación del cuerpo y la participación activa dentro del campo de las prácticas. Es decir, es necesaria la asistencia a la escuela y la participación dentro de las actividades, conversaciones con docentes, alumnos y personal de la escuela, entrevistas con distintos actores como preceptores y equipo directivo, talleres con el equipo de orientación, y diversas dinámicas institucionales.

a. Población

La experiencia objeto de sistematización se desarrolló en un colegio de gestión privada ubicado en barrio Alta Córdoba de la ciudad de Córdoba. Si bien se recuperan voces de los distintos actores institucionales, para alcanzar los objetivos propuestos se trabajó con adolescentes que asistían a 4º año (dos divisiones y dos orientaciones diferentes, Humanidades

y Economía). Dichos estudiantes tenían entre 15 y 16 años únicamente, siendo un total de 55 estudiantes.

b. Instrumentos de Recolección

Mi lugar de practicante adquirió el carácter de una observación participante. Esto quiere decir en palabras de Guber (2001), “observar sistemática y controladamente todo lo que acontece en torno del investigador, y participar en una o varias actividades de la población” (p. 22). Es entonces que el rol dentro de la escuela tuvo una doble función, por un lado llevar un registro de lo que acontece y de los avatares de las trayectorias escolares y por otro lado, estar incluido dentro de las prácticas que tuvieron lugar dentro de la experiencia. En lo concreto esto hace referencia a la posibilidad de aportar y construir desde mi propia perspectiva y subjetividad en actividades como talleres o entrevistas. Las fortalezas de esta modalidad son la capacidad de construir conocimientos a partir de la vinculación intersubjetiva, de modo que mi lugar en la escuela estuviese legalizado y fue en la interacción con el resto de los estudiantes cómo surgió algo novedoso que fue posible de ser sistematizado.

Otra herramienta de gran utilidad en las prácticas fue el empleamiento de grupos focales. Esta técnica resulta particularmente útil para recuperar los saberes y vivencias de un grupo de personas en interacción lo que favorece el indagar en los contenidos, la forma y fundamentación del pensar de un grupo. (Hamui-Sutton y Varela-Ruiz, 2013). Los grupos focales en las prácticas en la Escuela García Faure consistieron en la formación de un espacio de grupos reducidos de 8 individuos donde, a partir de una serie de preguntas disparadoras se fomentó la conversación y discusión de los temas planteados procurando recuperar las voces de todos los participantes. A diferencia de una entrevista grupal, los grupos focales encuentran su riqueza en la construcción en conjunto del conocimiento en base a las interacciones que se desenvuelven en torno a la conversación. Las preguntas preestablecidas presentan un rol

secundario dentro de esta herramienta y sólo se utilizan en un primer momento a modo de “rompe hielo”, pero es dentro de la misma conversación donde surgen nuevos interrogantes que desarrollan el conocimiento. En estas prácticas se realizaron dos grupos focales conformados por estudiantes de cuarto año del secundario. Estamos hablando de adolescentes de entre 15 y 16 años que se encontraban atravesando la mitad de su trayectoria por el secundario con todo lo que esto implica.

Finalmente, en las prácticas también tuvo un lugar privilegiado el dispositivo taller. Castagno (2011) establece que “el taller constituye un encuentro con el otro y a partir de la circulación de la palabra en donde se construyen sentidos compartidos que permiten re-pensar las propias prácticas, favoreciendo el intercambio, la participación, el diálogo y la creatividad” (p. 45). En la escuela, durante la experiencia de las prácticas ha habido un importante número de talleres con los alumnos, favoreciendo así la reflexión y brindando un espacio que privilegia y permite la subjetivación permitiendo el desarrollo y acompañamiento de las trayectorias escolares.

c. Aspectos éticos importantes

Finalmente, es pertinente considerar los aspectos éticos vigentes que moderan y regulan el quehacer de los profesionales psicólogos y también la conducta de los estudiantes en carácter de practicantes. En primera instancia cabe enmarcar las prácticas dentro de la Ley 7016 del Ejercicio Profesional de la Psicología y la Ley 26.206 de Educación Nacional, ya que son estas las que explícitamente tratan las incumbencias del rol del psicólogo educacional. Desde las mismas, existe la intención de garantizar el goce de los derechos humanos.

Dentro de la modalidad de trabajo realizada durante las prácticas, es necesario recuperar las proposiciones del Código de Ética del Colegio de Psicólogos de la Provincia de Córdoba y también de los aportes pertinentes de la Federación de Psicólogos y Psicólogas de la República

Argentina (Fe.P.R.A.). Las instituciones mencionadas plantean, para la labor propuesta, dos normas deontológicas fundamentales: el resguardo del secreto profesional y la responsabilidad en las relaciones profesionales. Dentro de estas, encontramos que el mismo Código de Ética (2016) vela por algunos principios que deben mantenerse y que resultan pertinentes: beneficencia y no maleficencia, fidelidad y responsabilidad social, justicia y respeto por los derechos y la dignidad de las personas.

Asimismo, en las prácticas dentro del contexto educativo deben respetarse la Dignidad de las Personas y los Pueblos, el Secreto Profesional, Respeto por los derechos humanos, el valor único y la dignidad inherente a todos los seres humanos, Privacidad para los individuos, familias, grupos y comunidades y el Derecho a ser tratado con equidad y justicia.

8. ANÁLISIS DE LA EXPERIENCIA

a. Recuperación del proceso vivido

Dentro del marco de la cátedra de Práctica Profesional Supervisada, cada estudiante es incorporado dentro de una institución a fines de conseguir una primera aproximación al rol profesional. A continuación se expondrá un recorrido narrativo de la vivencia de las prácticas en la escuela García Faure.

Al comenzar el proceso de las prácticas estaba muy entusiasmado. Conocía a muchas personas que ya habían realizado sus prácticas, lo que generaba sentimientos de expectativa.

Cuando llegué al colegio, por primera vez, estaba ansioso por conocer a mi referente y a la institución en donde iba a pasar tanto tiempo este año. Sentí que toda la presentación del equipo y la introducción fue muy amable y respetuosa y también protocolar, llevada a cabo con seriedad (Cuaderno de Campo, 2024, p. 1). Coordinamos para comenzar el día miércoles 8 de mayo.

Al principio percibí que el equipo de orientación se interesaba por conocerme, ver cómo era, desde el primer momento fueron muy amables. A su vez, también vi que la dinámica del equipo era muy positiva. Podía dar cuenta que, además de ser colegas y compañeros de trabajo, eran amigos y eso me entusiasmó. A medida que fue pasando el tiempo tuve la oportunidad de ver cómo trabajaban e intervenían y eso fue muy favorable para mí en cuanto a que pude observar el rol del psicólogo educativo en acción (Cuaderno de Campo, 2024, p. 2) y me ayudó a comprender mejor cómo se desenvuelve. Mientras tanto, yo iba integrándome más al equipo, conociéndolos más y también introduciéndome en la institución. Algo que rescato de los primeros meses fue una rápida inclusión dentro del equipo de preceptores, con quienes estuve conversando mucho (Cuaderno de Campo, 2024, p.5). Esto me ayudó a tener una nueva visión de los cursos, la escuela, el equipo de orientación y demás. Todos coincidían en que era una escuela muy cálida y familiar (Cuaderno de Campo, 2024, p. 5). De hecho, en distintas oportunidades, mientras conversaba con distintas personas, algo que la mayoría respondía a

“¿qué te gusta de trabajar o estar acá?” (Cuaderno de Campo, 2024, p. 4), era que el ambiente era muy cercano y eso hacía que fuera fácil estar en el García Faure (Cuaderno de campo, 2024, p. 4).

Una experiencia particular que llamó mi atención fue en una obra de teatro organizada por el Proyecto de Teatro de la escuela, donde son los mismos estudiantes quienes la escriben y llevan a cabo. La producción se trataba de un grupo de amigos, donde la protagonista se encuentra con un ser mágico que puede concederle deseos a cambio de fragmentos de su alma. Finalmente en la resolución de la historia, la adolescente se dirige a este ser y le pide que le devuelva estos pedazos de su alma, pero él le responde que, aunque quiera, ya no puede hacerlo. A esto la joven le responde con una frase muy particular: “Osea que este vacío que siento, ¿lo voy a sentir toda la vida?” y la criatura le responde “Si... pero tus amigos van a estar ahí con vos”. (Registro de Campo, 2024, p. 9). Esta escena me llamó particularmente la atención ya que, a pesar de ser una producción ficticia, es sabido que el arte puede, a su vez, manifestar muchos aspectos intra en intersubjetivos. Esta sensación de vacío despertó muchas dudas e inquietudes sobre cómo están viviendo los y las adolescentes sus trayectorias escolares en lo que respecta a este aspecto. Fue entonces cuando me topé con Viktor Frankl, leyendo uno de sus libros, El Hombre en Busca de Sentido, y mientras avanzaba en la lectura iba observando que muchas de las propuestas del autor podían ser relacionadas con distintos aspectos observados en la escuela, y particularmente con los estudiantes de 4to año.

A esto, se sumó que en una reunión con algunos miembros de la institución, surgió como tema “los chicos de 4to”. Estas son algunas de las frases que se dijeron en esa instancia y registré en el Cuaderno de Campo (2024): “Hay un grupo que no avanza. Le va totalmente mal... Están todo el tiempo con el celular... ¿Qué hacer con estos chicos? ¿No entenderán?... Todo lo que propongo es: ‘no lo hago’ ...” En este punto surgió por primera vez la cuestión de

cómo 4to pareciera ser una camada catalogada, “4to A es el de los temas de conducta y 4to B de los de aprendizaje” (Cuaderno de Campo, 2024, p. 8).

A partir de esto, mi actividad en la escuela también fue cambiando. El equipo de orientación, si bien me iban guiando, de a poco iba consiguiendo más autonomía, por lo que tuve la posibilidad de hablar con los estudiantes y eso fue muy provechoso (Cuaderno de Campo, 2024, p. 9).

También, percibo como paulatinamente fui integrándome al equipo de orientación, que también buscaron darme un lugar, y trabajar más en conjunto con ellos (Cuaderno de Campo, 2024, p. 10). En este sentido considero que las prácticas son un gran instrumento de aprendizaje situado del rol profesional y también de conocimiento de mí mismo. Sin duda es desafiante por momentos, pero considero estos desafíos como oportunidades para salir de uno mismo y de la propia zona de confort para detectar el propio estilo y las herramientas con las que se cuenta, no solo para el ejercicio de la profesión sino también para el desarrollo como persona.

En determinado momento, mientras leía algunos escritos de Frankl, me llamó mucho la atención una situación que se dio en uno de los cursos de 4^º año. En el Cuaderno de Campo (2024) está registrado que mientras observaba una clase de biología, la profesora indicaba que ese día les tocaba exponer al resto de los compañeros los trabajos que debían haber realizado por grupos para ese día y luego comenzarían a ver otro tema. Sin embargo, solamente un grupo había terminado su trabajo, por lo que la profesora les dejó el resto del módulo para que terminasen. Uno de los grupos no había traído nada del trabajo y por eso habían recibido un aplazo. Me acerqué entonces a conversar con ellos. Me contaron que una de las chicas había estado en un festival de teatro ese fin de semana y no habían podido ponerse de acuerdo y juntarse para hacerlo. Les pregunté cómo sentían ellos su tiempo y su semana. Una de las chicas me dijo que no sabía bien por qué le estaba yendo tan mal: “No sé por qué no puedo... Siento que estoy en mi casa y no puedo, no hago nada. No sé cómo hace el resto pero yo no puedo”

(Cuaderno de Campo, 2024, p. 10). Otro estudiante del mismo grupo comentó que en matemática le había ido mal también y refirió: “Yo hago todo en la clase, presto atención, paso adelante, hago la tarea... pero en la prueba me olvido todo” (Cuaderno de Campo, 2024, p. 10). Luego, al salir al recreo, la profesora se acercó a mí y me dijo: “te tocó un día que vine a ladrarles... Pasa que son un curso particular. No hacen nada. Les pedís y nada... les falta responsabilidad” (Cuaderno de Campo, 2024, p. 10). Me llamó la atención porque en primer lugar esta profesora no hablaba del curso en tono de reproche o reclamo, más bien sonaba desanimada. También las voces de los y las estudiantes hicieron resonancia con algunos de los aspectos que estaba leyendo en la bibliografía en el momento. Me interesaba saber hasta qué punto lo que ellos decían sobre sus actividades y su falta de capacidades para lo académico estaba arraigado a su concepción de sí mismos. En otra ocasión, mientras estaba en la oficina del equipo de orientación conversando sobre 4to año, una persona dijo: “Los chicos son muy categóricos, ellos piensan: las cosas son así, ya está... No puedo hacer nada” (Cuaderno de Campo, 2024, p. 11). Esto me llevó a considerar la visión de sí mismo y su influencia en las situaciones, concepto que Frankl elabora. Con esto en mente, me propuse realizar grupos focales para ahondar en estos temas.

Mi idea en estos dispositivos fue recuperar sus voces en relación al lugar que tiene la escuela en sus vidas, qué significa para ellos y también cuál es su mirada sobre sí mismos. Algunos días antes de los grupos focales, tuve la oportunidad de conversar con un grupo de 4to A. Conversábamos sobre el colegio y me decían que se consideraban un mal curso, les pregunté qué les hacía pensar eso y me respondieron que lo pensaban por “las jodas que hacemos” (Cuaderno de Campo, 2024, p. 12). Yo les respondí que en mi paso por el colegio, había conocido cursos que habían sido retados muchas veces, y que ellos no pensaban que eran malos por eso, entonces uno me preguntó con incredulidad, “¿eran peor que nosotros?” (Cuaderno de Campo, 2024, p. 12).

El grupo focal estuvo organizado en dos momentos. En un primer momento se buscó construir el sentido y significado de la escuela para los estudiantes a partir de sus propias percepciones. El segundo momento, luego de ver un video disparador, intentamos construir el conocimiento sobre el sentido y sobre los valores. Fueron instancias de mucha riqueza que me permitieron pensar objetivos para realizar talleres. Durante la conversación, les pregunté: “¿Y cómo piensan que el resto del colegio ve a cuarto año?” (Cuaderno de Campo, 2024, p. 23), y automáticamente me respondieron: “Vagos”. Otro estudiante dijo “Somos invisibles” (Cuaderno de Campo, 2024, p. 23). Volví a preguntarles si pensaban que así los veía el resto del colegio y me recalcaron que así los veían los profesores y luego alguien dijo: “Para mí es verdad. Que lo somos...” (Cuaderno de Campo, 2024, p.23).

Entonces les pregunté cómo se veían ellos mismos, como veían ellos a 4to año. Y fue llamativo que en este punto de la conversación ellos retomaron el tema de la mirada de los demás y no pudieron responder a cómo se veían ellos: “Todos nos tienen mal por eso. Vagos ¿no?” (Cuaderno de Campo, 2024, p. 24). Siguieron conversando acerca de la mirada negativa de los demás (especialmente los docentes) sobre ellos.

A raíz de estas interacciones, resolví trabajar sobre el concepto de sí mismo y la posibilidad de ubicarse a uno mismo dentro de las distintas situaciones que acontecen en la vida a partir de los aportes de la logoterapia, concretamente los conceptos de “autodistanciamiento” y “autotracendencia”. Para esto planifiqué tres talleres que posibilitarían una apertura de estas cuestiones y promovieran un espacio donde trabajar estas habilidades personales y de grupo dentro de este marco (Cuaderno de Campo, 2024, p. 39).

b. Análisis de la experiencia

A continuación, se presenta un análisis de las prácticas profesionales supervisadas en donde se podrá encontrar una articulación de distintos extractos de los registros obtenidos con elementos de las conceptualizaciones teóricas recuperadas para el presente trabajo.

i. La dimensión noética en las adolescencias

Si hablamos de la dimensión noética, nos referimos, ni más ni menos, a la dimensión espiritual la cual describe a aquello que nos distingue del resto de las criaturas. (Martínez Ortíz, 2013). De este modo, pensar en la dimensión noética nos abre a una perspectiva nueva sobre el ser humano y el impacto que la misma tiene para todas las áreas de existencia que competen a la vida.

En la escuela García Faure percibimos un reconocimiento de este rasgo personal que la institución intenta valorar. Al detenernos en uno de los aspectos que la institución busca desarrollar, descubrimos una perspectiva que contempla la dimensión espiritual en el decir del equipo directivo de la escuela.

Que se cuestionen e indaguen a partir del interés por descubrir el sentido de la vida y de la historia. Confiendo en la persona y en todas sus posibilidades. Percibiendo las aspiraciones más hondas y las limitaciones de la realidad para satisfacerlas. (Cuaderno de Campo, p. 16, 2024).

Las nociones de “sentido de la vida y de la historia” y “persona”, particularmente como son entendidas en el recorte, nos introducen dentro del campo de lo noético dado que implican una aproximación a cuestiones exclusivamente humanas. Frankl (2004), propone que “la primera fuerza motivante del hombre es la lucha por encontrarle un sentido a su propia vida” (p. 121). Por lo tanto, podemos afirmar que la dimensión noética moviliza al humano a descubrir este

sentido y cuenta para ello con una disposición que actúa a modo de fuerza que conduce a la persona hacia aquello que valora. Esta fuerza constitutiva del ser humano es denominada como “Voluntad de Sentido” (Frankl, 2004, p. 122). Si retomamos la frase de la escuela, encontramos que uno de los aspectos en los que la formación que esta busca brindar, considera esta fuerza movilizante de la persona y la asume como parte de la formación integral que procura cubrir. En las experiencias escolares, podemos ver esto reflejado de diversas maneras. Un grupo de estudiantes, la mayoría de cuarto año, participaron de un proyecto de teatro escolar coordinado por un egresado de la escuela. En el mes de junio, los estudiantes presentaron una obra propia en donde uno de los temas centrales fue el sentimiento de vacío experimentado por los adolescentes (Cuaderno de Campo, p. 10, 2024). La protagonista de esta obra, en determinado momento preguntó: “Entonces, ¿este vacío que siento, lo voy a sentir toda la vida?” (Cuaderno de Campo, p. 10, 2024). En el fragmento presentado es posible observar una fuerte noción de algo del orden de lo noético.

La voluntad de sentido, como establecimos anteriormente, nos refiere a una facultad específica de lo espiritual en el ser humano particularmente relacionada con la búsqueda de sentido de la vida. La pregunta de la protagonista de la obra de teatro nos presenta la cuestión del vacío existencial, el cual es explicado como una frustración de la voluntad de sentido que se manifiesta en primera instancia como aburrimiento e indiferencia o apatía (Noblejas, 2000). Esto nos lleva a pensar que el dar cuenta sobre este vacío nos permite introducirnos en el terreno de lo noético.

Si bien, el fragmento de la obra de teatro proviene de una invención literaria, cabe destacar se trata de la producción de los propios estudiantes. Las presentaciones artísticas contienen elementos intra e intersubjetivos de gran valor. Sin embargo hay también otros casos en donde es posible observar las manifestaciones del sentimiento de vacío y sus manifestaciones en los estudiantes:

Empezó la clase. Los chicos tenían que presentar un trabajo sobre fecundación y desarrollo embrionario. La idea era presentar el trabajo y ver un nuevo tema pero solamente un grupo había terminado de hacerlo por lo que se le dedicó el primer módulo a dejar que lo terminaran. Uno de los grupos no lo pudo hacer y me acerqué a hablar con ellos.

Ahí me dijeron: “una de las chicas estuvo en un festival de teatro este fin de semana y no pudimos ponernos de acuerdo y juntarnos para hacerlo”. Les pregunté cómo sentían ellos su tiempo y su semana. P, me dijo “no sé por qué me está yendo tan mal. No sé por qué no puedo... Siento que estoy en mi casa y no puedo, no hago nada. No sé cómo hace el resto pero yo no puedo.” V me contó: “en matemática me fue re mal también... Yo hago todo en la clase, presto atención, paso adelante, hago la tarea... pero en la prueba me olvido todo.” (Cuaderno de Campo, p. 9, 2024)

Como vemos en el relato, los estudiantes que participaban en este grupo, frente a una tarea que deben cumplir, encuentran un desafío importante. Las expresiones “Siento que estoy en mi casa y no puedo, no hago nada” y “pero yo no puedo”. En el contexto en que fueron dichas, pueden estar dando indicios de uno de los principales síntomas del vacío existencial, la apatía. Según Noblejas (2000), la apatía hace referencia a una falta de iniciativa para cambiar algo del mundo. Esta falta de iniciativa, proviene en realidad, de una frustración de la voluntad de sentido. No se trata, sin embargo, de una depresión *per se* aunque, si es sostenida, podría desembocar en ella. Las manifestaciones del vacío existencial, así también como las facultades noéticas, tienden a ser de diversos grados y deben leerse en el total de la vida aunque atendiendo a las circunstancias particulares.

Por otro lado, es menester introducirnos a partir de una perspectiva noética dentro del campo de las adolescencias. Si nos adentramos en esta etapa vital, encontraremos algunas diferencias y particularidades con respecto a otros momentos de la vida, no solo en el plano físico, sino

también en el psicológico y el noético. Martínez Ortíz (2013), propone que la adolescencia es el momento en que la conciencia histórica de la persona y su capacidad de autorreflexión comienzan a exponer su madurez a través de lo psicofísico, pero ante todo por el poder de oposición a los impulsos que nos habla de una capacidad de autonomía y pone de manifiesto los albores de una madurez noética. Esto supone que la adolescencia, es un período en donde lo espiritual se ve altamente involucrado en el entramado físico-social. Las facultades de los adolescentes se ponen en juego y desafían las circunstancias de sus vidas donde muchas veces se encuentran en tensión. Un ejemplo de esto puede ser observado dentro de la escuela durante un recreo compartido con algunas estudiantes:

En un momento les pregunté si ya sabían que iban a estudiar. Dos de ellas me dijeron que sí y estaban bastante seguras pero otras dos no. Estaban muy angustiadas por el tema. Cuando empezaron a hablar de esto se notaba en su voz y en su cara que era algo que las tenía preocupadas. Una de ellas me dijo en voz baja: “En mi familia me ven como psicóloga... Tienen un punto. Soy callada y más tranquila. Pero... No sé...” Le pregunté entonces “¿Cómo te ves a vos misma?”. Se quedó callada, pensando. “No sé muy bien... nunca me puse a pensarla bien.” Le pregunté “¿Qué te gusta hacer? ¿En qué cosas consideras que te va bien? Entonces pudo expresar “Me gusta mucho sacar fotos, y me gusta todo lo relacionado a las publicidades y los posters, pero sobre todo sacar fotos, y desde siempre. Yo soy la que saca fotos en casa de la familia”. (Cuaderno de Campo, p. 10, 2024)

En el fragmento nos encontramos con un grupo de estudiantes que ante la cuestión del futuro y a qué les gustaría dedicarse presentan diferentes respuestas. Llama la atención el caso de la estudiante que no ha decidido todavía ya que vemos cómo ella es capaz de reconocer, ante una pregunta que habilita, el pensar-se más allá de las expectativas del entorno familiar. Esto nos

da indicios de la presencia de la actividad de los recursos noéticos debido a que pensarse a uno mismo es considerado como una facultad específicamente humana.

La capacidad de oposición también es una manifestación clara de la espiritualidad humana en cuanto a que corresponde a una categoría de acción que es capaz de distanciarse de los condicionamientos exteriores, o incluso de los biológicos, que puedan estar presentes (Martínez Ortíz, 2013). En este caso se trata de la mirada de los padres y el entorno familiar sobre la estudiante mencionada. Si bien en un principio la estudiante no presenta una proposición de sí misma por fuera de lo que su familia piensa, por medio de otras indagaciones sí puede dar una respuesta autónoma y propia. Sin embargo, es esperable que esta respuesta se vea demorada ya que lo espiritual supone lo psicofísico (Martínez Ortíz, 2013), es necesario un sistema de estas características (físico y psíquico) que instrumentalice lo espiritual. De este modo, si consideramos las adolescencias como un período de transición vital en donde se ponen en juego diversos modos de trabajos psíquicos (Urribarri, 2015) entre los cuales se destaca la asunción del cuerpo propio, podemos pensar que la madurez de los recursos noéticos se verá influenciada por cambios que la dimensión física (y por consiguiente, el plano psíquico) atraviese.

Por su parte, la dimensión noética dota al ser humano de una facultad muy particular: la libertad. En el recorte de las prácticas mencionado previamente, podemos encontrar los comienzos de esta libertad. En el momento en que la estudiante es capaz de expresar su distinción de sus condicionamientos familiares, se da lugar a un proceso donde se da comienzo al surgimiento de un nuevo elaboramiento desde su propia libertad personal. Resulta indispensable destacar que la libertad entendida a partir de los conceptos mencionados de lo noético no implica una ausencia de límites, sino más bien un reconocimiento de los mismos y una toma de postura frente a ellos de modo que la existencia antes de quedar determinada, solo se ve condicionada (Noblejas, 2000). A modo de explicación, consideramos las palabras de uno de los estudiantes durante una actividad grupal:

Si yo, por ejemplo, voy a un colegio que sé que es muy bueno. Si yo voy a ese colegio y no me siento cómodo con mis compañeros pero al mismo tiempo tengo el objetivo de después salir a estudiar o trabajar en un buen lugar, me voy a quedar por mi objetivo estudiando ahí. (Cuaderno de Campo, p. 32, 2024)

El estudiante se planteaba el caso hipotético de, frente a tener límites en la convivencia, la solución no necesariamente resulta ser el cambio de escuela. Más bien es posible tomar una posición distinta siempre y cuando exista un sentido, como Frankl (2004) dice, parafraseando a un pensador: “quien tiene un ‘porqué’ para vivir, puede soportar casi cualquier ‘cómo’”.

Un aporte de esta noción de libertad que fue brindado por otra estudiante durante una conversación donde el tema era el atravesamiento de situaciones difíciles. Ella trajo el siguiente caso: “Si se muere tu mamá, no te podés clavar toda la vida. No te digo que a la semana la olvides y salgas de joda, qué sé yo. Pero, no podés clavarte en eso, no” (Cuaderno de Campo, p. 29, 2024). Aunque también representa un caso hipotético, ambos ejemplos nos aportan visiones muy valiosas que reflejan procesos propios de la dimensión espiritual y como se concibe desde cada uno.

En el segundo caso resulta interesante la expresión “no podes clavarte en eso”. Esta palabra, “clavarte”, refiere a la experiencia de estancamiento que puede sobrevenir ante una pérdida o situación difícil y que muchas veces arrastra a la persona. La estudiante, en su ejemplo, propone una salida distinta, una postura frente a los condicionantes que puedan estar presentes frente a esta difícil situación y es esto lo que posibilita y favorece una resolución alternativa. Se trata de hacer uso de la libertad con la que contamos dada nuestra realidad espiritual.

Es así que puede percibirse en los estudiantes las manifestaciones de una dimensión exclusivamente humana. Se trata de considerar la forma en la que la espiritualidad incide y constituye el ser adolescente con los avatares que se presenten.

ii. Autodistanciamiento y autotrascendencia en la escuela

A la hora de pensar en la dimensión espiritual, es conveniente explorar el lugar que dos facultades noéticas tienen en relación a la vida de los y las estudiantes en su atravesamiento por la escuela. Se trata de las nociones de autodistanciamiento y autotrascendencia.

Como ha sido desarrollado previamente, la dimensión noética no escapa de las diversas modalidades de adolescencias presentes. Asimismo mucho menos se verán excluidas de lo que compete a las vivencias escolares en sus múltiples matices, cuanto más considerando que la institución educativa se constituye como el espacio donde se reconstruye el patrimonio de la humanidad (Gvirtz, 2009), a través del favorecimiento de la construcción de subjetividades garantizando conocimientos con sentido (Bleichmar, 2007). En relación a esto es interesante presentar el discurso de una persona del equipo de orientación al momento de reflexionar sobre el lugar que la escuela ocupa hoy en día:

Es un lugar de socialización, un lugar donde se conforma a la persona. Se pasa tanto tiempo acá... Lo académico no deja de ser importante pero si hay otras cosas tan importantes como eso. La escuela entonces es un lugar de estructuración de la persona, los valores, la personalidad, las capacidades se desenvuelven en el contexto de lo escolar.

(Cuaderno de Campo, p. 10, 2024)

A su vez, estas declaraciones, se vieron reforzadas por el decir de otra persona del equipo de orientación que estaba presente quien manifestó:

La escuela es el espacio de socialización y de cuidado por el bienestar del otro. La institución escuela hoy en día tiene que cumplir un rol que antes lo cumplían otras instituciones, como la Iglesia en su momento, pero que hoy ya no llegan o tienen tanta fuerza como entonces. Entonces el rol de la escuela es procurar el cuidado y el bienestar de las personas. (Cuaderno de Campo, p. 10, 2024)

De este modo, si consideramos la escuela desde esta perspectiva, entendemos que su propósito trasciende a la transmisión formal de conocimientos y adquiere un sentido que es, ni más ni menos, la búsqueda del sentido. En consonancia con lo mencionado, se tornará imprescindible abordar los principios teóricos que se postulan en el presente trabajo.

La espiritualidad constituye una dimensión esencial e inseparable de la experiencia humana, y forma parte del entramado integral que configura a la persona en su totalidad. La misma atraviesa distintos aspectos de la vida y se manifiesta en la manera en que cada individuo se relaciona consigo mismo, con los demás y con el sentido que encuentra a su existencia. Dentro de esta dimensión, pueden identificarse las dos facultades fundamentales que permiten comprender su expresión concreta en la vida de todo ser humano: el autodistanciamiento y la autotrascendencia.

Cuando hablamos de autodistanciamiento, al decir de Martínez Ortiz (2012), estamos haciendo referencia a la capacidad humana para alejarse de sí mismo y ser capaz del propio monitoreo de los procesos emocionales y cognitivos. El autodistanciamiento es la manifestación de la autoconciencia expresada en la autocomprepción, autorregulación y autoproyección. Si bien todo ser humano cuenta con esta facultad, también es cierto que consiste en una capacidad que no necesariamente se da de manera espontánea o instintiva. Requiere de una intencionalidad por parte de la persona.

En la escuela, descubrimos que en relación a los alumnos de 4to año, circulaba una sentencia entre ellos: “4to A es el de los temas de conducta y 4to B de los de aprendizaje” (Cuaderno de Campo, p. 8, 2024). Este decir, adoptaba diversas expresiones y matices. En palabras de un estudiante, al momento de indagar en cómo pensaba que el resto de la escuela miraba su curso, manifiesta: “Somos invisibles” (Cuaderno de Campo, p. 23, 2024). Esta declaración, si bien pareciera ser simple y escueta, está revelando un posicionamiento de sí mismo. La respuesta denota una consideración hacia las situaciones actuales y una percepción de sí mismo a partir

de la (no) mirada del otro. Sin embargo, este posicionamiento no se produce, totalmente, a partir de la toma de distancia de sí mismo. Si bien el hecho de pensarse a partir de la mirada del otro posibilita una determinada forma de metacognición, este es solo el primer paso del autodistanciamiento.

De manera similar, otro estudiante frente a la misma pregunta responde que, “Nos ven como medio... vagos (...) y nos lo dicen en la cara, somos vagos” (Cuaderno de Campo, p. 23, 2024). La respuesta proporcionada, tiene carácter de certeza a la hora de decirse y esto representa un peso particular para las vivencias escolares y las subjetividades, con su producción, en juego. La categorización que este estudiante, y sus compañeros, reconocen está también afianzada sólidamente en su propia percepción. Otro estudiante, continuando la conversación continúa con resignación: “Sí, bueno, somos vagos, pero en general como curso somos todos muy compañeros” (Cuaderno de Campo, p. 25, 2024). Puede percibirse que hay un rol que se ha asumido y que no era habitual para ellos pensarse mucho fuera de ese aspecto. Asimismo, el autodistanciamiento, consiste en ser capaz de poder adquirir una mirada distinta de lo que está ocurriendo, posibilitando y abriendo a nuevas opciones.

En este sentido, también es posible ver que los estudiantes reconocen algo más por fuera de su aparente “somos vagos”. Además de esta afirmación, se añade que “somos todos muy compañeros”. Ante esto, se les cuestionó sobre alguna alternativa distinta a como se veían a sí mismos como grupo, pregunta ante la cual un estudiante respondió: “.... somos todos muy compañeros. Todos se juntan. O vos podés hablar con cualquier persona y no te van a mirar mal o no te van a contestar mal” (Cuaderno de Campo, p. 25, 2024). Es a partir de esto que podemos pensar en la posibilidad del autodistanciamiento. ¿Qué es lo que subyace al rótulo “los vagos”? Son los mismos estudiantes quienes proporcionan una respuesta. El ser compañero implica una distancia de las propias creencias y cogniciones sobre sí mismas que,

en la medida en que se apuntala, puede proporcionar nuevas formas de expresión dentro de la escuela.

Es interesante preguntarse estas cuestiones ya que nos indican algo del orden de la metacognición, entendiéndose la misma como la autorreflexión sobre los procesos mentales (Mateos, 2001). El autodistanciamiento implica pensar en cómo pensamos. Consiste en considerar los propios procesos cognitivos para poder optar como actuar a partir de la libertad con la que cada ser humano cuenta para decidir la manera de posicionarse ante los distintos condicionantes. En función de las consideraciones mencionadas, se pensaron distintas instancias que procuraron hacer observables estos fenómenos, de modo que estas fueron las pretensiones de uno de los talleres llevados a cabo en la escuela.

La idea principal consistía en habilitar un espacio en donde cada participante pudiese indagar en cómo se veía a sí mismo. Para ello se les solicitó que cada uno dibujara un árbol donde pudiesen observarse el tronco, la copa, las raíces y frutos de manera que luego pudieran anotar desde cada parte del árbol respectivamente, dos fortalezas, dos ideas de sí mismo, dos sentimientos de su vida hoy y dos cosas que esperaran del futuro (Cuaderno de Campo, 2024).

Las respuestas proporcionadas fueron, en la amplia mayoría del grupo, indicadores de la manifestación del autodistanciamiento considerando su dimensión cognitiva. Particularmente muchos estudiantes consideraron las ideas de sí mismos y las fortalezas como lo más difícil. Aun así, a partir de esta oportunidad, presentaron respuestas que permiten pensarse y actuar de manera distinta. Algunos ejemplos son: “Yo soy inteligente. Soy importante para otros (...) Soy sociable. Soy compañera (...) Soy carismático y bueno escuchando (...) Honesto. Tranquilo (...) Soy de aprender fácil” (Cuaderno de Campo, p. 45, 2024), entre muchos otros.

Todos estas autodeclaraciones implican un proceso de autoobservación sobre la forma de verse a sí mismo y es precisamente esto lo que favorece y manifiesta la existencia de esta facultad espiritual.

A su vez, es de suma relevancia reflexionar sobre el lugar que ocupa la facultad de la autotrascendencia en los marcos del trabajo realizado. Si con autodistanciamiento nos referimos a la capacidad humana para situarse desde otra perspectiva con respecto a sí mismo, la autotrascendencia permite a la persona dirigirse intencionalmente hacia algo o alguien significativo por fuera de sí (Bruzzone, 2011). Refiere, entonces, a la capacidad que tenemos como seres humanos para orientarnos hacia el mundo exterior y hacia los demás.

En el contexto de las prácticas, es posible observar el lugar que tiene la autotrascendencia en el atravesamiento escolar de los estudiantes por medio de distintos ejemplos. Uno de los más significativos resulta ser el siguiente:

Durante el segundo taller había un estudiante que estaba particularmente distraído. Hacía bromas y molestaba al resto que trataban de hacer la actividad, la cual requería de un nivel significativo de atención. Entonces me acerqué para hablar con él. Pude ver que dentro de su grupo ocupaba un rol de liderazgo, por eso consideré que en lugar de confrontarlo, iba a apelar a esta fortaleza para que favoreciese el taller entonces le dije: “¿no me ayudarías? sé que no es tan fácil pero con esto me estás dando una mano para que pueda recibirmee” me miró sorprendido y me respondió con la cara muy animada: “¡sí! obvio. Perdón ya me pongo a hacerlo”. Se produjo un cambio radical en su participación, que fue mucho más activa en el taller y ayudando a los otros a realizar las actividades. (Cuaderno de Campo, p. 48, 2024)

Si bien pareciera ser algo relativamente ordinario, considero que este recorte del taller revela con claridad una manifestación de la autotrascendencia. Podemos observar que el estudiante mencionado no pareciera estar en sintonía con el objetivo propuesto para el grupo en aquel momento (la realización de las actividades y participación en el taller). Sin embargo, al dirigirnos a él no desde una posición de orden o desafío, sino a través de una solicitud de ayuda, observamos una disposición inmediata a colaborar. Además, no solo respondió positivamente,

sino que también se mostró proactivo en la asistencia a sus compañeros. Este acontecimiento, se presenta de tal modo que es posible advertir cómo al presentarse el pedido de ayuda, el estudiante reconoce en esto un valor por el cuál salir de sí mismo y volcarse hacia el mundo inmediato y los demás. Esto mismo ilustra el concepto de autotrascendencia, la cual implica reconocer que existe algo que es más que el sí mismo, y a partir de ello, reconocer lo que uno es y puede llegar a ser según las propias capacidades, expresado en la ayuda a los demás estudiantes (Guerrero Castañeda & Ojeda Vargas, 2015).

En adición a esto, esta facultad noética necesita, para su realización, del reconocimiento de valores y sentidos. Los valores son entendidos como posibilidades de sentido (Frankl, 1991), esto quiere decir que son aquellas entidades que movilizan a la persona. De acuerdo con Martínez Ortiz (2009), los valores no arrastran a la persona, sino más bien atraen hacia sí por la percepción que se tiene de ellos como un bien en sí mismo. Son entendidos como fundamento y principio esencial de la capacidad de autotrascenderse debido a que no se encuentran dentro de uno mismo, sino en el mundo exterior (Noblejas, 2000).

En uno de los talleres realizados con los estudiantes de 4º año, fue posible traer y considerar los valores que se ponen en juego para así comenzar a desarrollar una mayor noción sobre la capacidad de autotrascendencia. En una de las dinámicas propuestas del taller, se planteaba una situación hipotética en donde el grupo estaba involucrado en una actividad de voluntariado pero uno de los estudiantes (ficticio) se encuentra desmotivado y no quiere participar. Frente a esto, la consigna era, en grupos tratar de incluir a este estudiante al proyecto. Para esto debían identificar qué es lo que encontraban de atractivo de la propuesta y a partir de ello ayudar a este compañero (Cuaderno de Campo, 2024). Por medio de las respuestas de los estudiantes, encontramos que en todos los grupos aquello que prima es la presencia de valores experienciales, los cuales hacen alusión a aquellos relacionados a experiencias concretas con el otro, la belleza, el arte, etc. (Noblejas, 2000). Los distintos grupos de estudiantes que

participaron de las actividades de los talleres presentaron respuestas que podrían categorizarse dentro de este criterio. Uno de los grupos, manifestó: “Nos gustaría ir ya que vamos a estar todos juntos como grupo y amigos, tendremos nuevas experiencias como curso e individualmente, tendremos la posibilidad de ayudar a gente que lo necesita y pasariámos de año” (Cuaderno de Campo, p. 50, 2024). Al hablar sobre esto, los estudiantes estaban exponiendo aquello que consideraban como un valor. En este caso, lo primero que surge a la luz, es el “estar todos juntos como grupo y amigos” junto con nuevas vivencias, luego la posibilidad de ayudar y por último pasar de año. Estas tres cuestiones se consolidan como valores de experiencia o vivenciales en cuanto a que están puestos en el abrirse al encuentro con el otro, la percepción del afecto o cercanía o en la vivencia de algo que tiene un potencial transformador y no cumplen una función de arrastre, sino más bien, se consideran como nociones que atraen a las personas.

Durante esta actividad, uno de los grupos se encontraba estancado. No sabían muy bien cómo manejar esta dinámica, entonces surgió la siguiente conversación:

“Esto es difícil...” dijo uno de los miembros del grupo. Yo le pregunté “¿Por qué?” Me respondió “Es difícil ponerse en los zapatos de otra persona” “¿Por qué te parece eso?” Me dijo “Y porque no sé lo que le está pasando. Qué es lo que está sintiendo...” a lo que le pregunté “¿y vos cómo harías?” Y me respondió “buscaría conocerlo, acercándome, charlándole, ver sus intereses, qué cosas tenemos en común.” (Cuaderno de Campo, p. 51, 2024)

A través de esta interacción, podemos notar dos elementos de los cuales venimos desarrollando en este apartado. En primer lugar, la capacidad de autotranscendencia puede apreciarse claramente a la hora de plantearse en como él mismo resolvería esta dificultad si fuese una situación real. Su respuesta, está dando indicios de cómo es posible, para ayudar a alguien, salir al encuentro del otro y esto en sí mismo es considerado como la puesta en escena

de la facultad ya que en cierto sentido, indica en primer lugar un distanciamiento de sí mismo para ir en pos de algo (alguien, en este caso) por fuera de sí mismo. Pero, también el ejemplo nos habla de la puesta de valores en el acercamiento al otro y en el conocerlo, lo que es entendido dentro de los valores experienciales, es decir de aquellos que se actualizan en el encuentro auténtico con el otro (Frankl, 1991).

Así, puede decirse que las experiencias escolares de los y las estudiantes se ven atravesadas por el desarrollo de sus capacidades noéticas como lo son el autodistanciamiento y la autotrascendencia. Si pensamos en la escuela como espacio de construcción de subjetividades, es pertinente observar la influencia que la dimensión espiritual puede tener en las vivencias escolares en vistas de trabajar por su desarrollo.

iii. El desarrollo de la dimensión noética

Tomando en consideración los distintos modos en que la dimensión noética participa e incide en el complejo entramado escolar es necesario posicionar a la escuela como espacio creador de subjetividades y, por ende, posibilitador del desarrollo noético de los y las estudiantes. Lo planteado implica entonces que existe un proceso de maduración en lo espiritual que va a estar en estrecha relación con los procesos de crecimiento de los adolescentes y que la institución escolar representa un espacio propicio para su devenir.

Frankl (2004), propone que el ser humano se caracteriza por tener tres dimensiones: una biológica, una psicológica y una espiritual. Estas tres dimensiones no deben aislar una de otras ya que dependen entre sí. Velazco Suárez (2004) nos recuerda que el ser humano a pesar de su multiplicidad de dimensiones, continúa siendo una unidad, lo que explica la dependencia entre sí de los planos que lo conforman. Del Río (2013), confirma esta unidad al decir que estas dimensiones son inseparables, lo que deriva en que cualquier acto humano involucra a las tres.

Asimismo, si coincidimos con Kancyper (2013) en que las adolescencias son un momento de la vida que se caracteriza por su transitoriedad, entendemos que se trata de una etapa en donde todo lo que significa ser humano se está poniendo en juego en pos del crecimiento de la persona, su paso al ser adulto y el abandono de la niñez. Por su parte, Bleichmar (2007), nos permite considerar a la escuela como el lugar facilitador para esta transición. Asimismo, sosteniendo la multidimensionalidad del ser humano conservando su unidad (Velazco Suárez, 2004), debemos entender que la escuela como institución no vela únicamente por el desarrollo cognitivo y la adquisición de conocimientos, sino que también debe garantizar la maduración de la persona en su integralidad y es esto lo que abre las puertas a considerar como uno de los intereses escolares a la dimensión noética, la cual pasa a ser parte de su círculo de influencia.

Con respecto a este punto, podemos encontrar en el decir de un estudiante cómo se manifiestan estos elementos en su concepción de la escuela.

Va mucho más allá de eso del aprender, porque con el aprender podemos aprender de todos lados, pero es principalmente socializar. O sea, es como que nosotros nos metemos en el colegio de chiquitos y tenemos jardín principalmente para que aprendamos a comunicarnos con otros seres, digamos, de nuestro igual. Entonces es como que vamos creciendo y vamos creciendo como personas y mentalmente, acompañados de gente que está igual que nosotros, que tiene nuestra misma edad, entonces, supuestamente, la misma madurez. Entonces creo que para mí el colegio es más que nada eso, es como ir creciendo paralelo a alguien más, y como ir conociendo y aprendiendo cómo socializar y eso.

(Cuaderno de Campo, p. 17, 2024)

Encontramos que las propias experiencias escolares a las que este estudiante acude estiman a la escuela como un lugar que trasciende a la mera transmisión de conocimientos. De acuerdo con Pérez (2011), el estudiante está haciendo referencia a acciones sociales que van construyendo a la persona con el otro. El proceso de maduración requerirá de la presencia de

otros actores, y de este modo resulta necesario el fortalecimiento de la capacidad personal de salir al encuentro de estos otros, por fuera de sí mismo, al decir de este estudiante, ir creciendo en paralelo a alguien más. En otras palabras, es necesario el ejercicio de la autotrascendencia, lo que también será promotor del crecimiento y madurez en relación a la dimensión noética. Vale la pena destacar que al hablar de “en paralelo” no se hace referencia a un crecimiento por separado del otro, sino a la par del mismo.

La madurez noética estará relacionada, entonces, con la capacidad de ser responsable, de responder ante las situaciones de la vida. Podemos explicar esta madurez en las palabras de Del Río (2013) quien declara que la responsabilidad habilita a la persona a responder ante cada situación de acuerdo a los valores descubiertos mientras que cuando esta responsabilidad no se encuentra en uso, encontramos a un ser arrastrado, e impulsado por algo ajeno a sí mismo, nos encontramos ante una persona que, en un sentido más profundo, no es libre.

Las adolescencias representan una etapa en sí misma, etapa marcada por el cambio y la presencia de fuertes trabajos psíquicos (Uribarri, 2015) que encuentran su resolución en la madurez adulta. Es por este motivo, que es esperable que al hablar de jóvenes de entre quince y dieciséis años, nos veamos enfrentados a personas en pleno atravesamiento de esta situación. Tal es el caso, siendo que en las prácticas profesionales podemos anoticiar lo mencionado anteriormente durante un taller en donde se buscaba indagar el sentido de la escuela y si para ellos era o no una opción:

Se llegó al núcleo del taller cuando se preguntó: “¿es una opción no venir?”.

Todos respondieron que no. “No tenemos opción porque nuestros viejos tienen medios para ver si estamos en el colegio o no, hay poca gente que tiene personas asegurándose que vayamos.” Otros también dijeron: “Sí o sí tenés que tener la secundaria completa para tener un trabajo decente”. Muchas de sus respuestas iban por el lado del trabajo y decían: “Si está la opción de no venir al colegio... pero no es conveniente.” O “Necesito

para trabajar.” También, “Te permite subsistir económicamente” y “te asegura un futuro” “Si estudias vas a ser una persona de bien” “Si no haces lo que te piden hay consecuencias” (Cuaderno de Campo, p. 11, 2024)

Es llamativo cómo las respuestas que se presentan coinciden en que el venir o no a la escuela es una decisión sobre la cual el grupo no tenía ningún tipo de libertad al respecto. En todas las respuestas mencionadas había un factor externo que arrastraba a los estudiantes. Podemos considerar a este recorte como un ejemplo de cómo la adolescencia es una etapa de proceso de madurez, en donde no todos los recursos se encuentran a punto. En términos de la libertad y responsabilidad, podemos ver que en el grupo, en ese momento todavía no había suficiente registro de la propia responsabilidad entendida como la capacidad para responder ante las situaciones y presenciamos una actitud principalmente pasiva ante la vida, lo cual no es considerado como lo propiamente humano (Frankl, 1991). Sin embargo, esto es esperable ya que dada la etapa vital en que se encontraban los estudiantes, podemos pensar que los elementos que facilitan su maduración estaban poniéndose en juego todavía. Es por este motivo que el adolescente se encuentra en un momento evolutivo en donde las condiciones son propicias para favorecer el desarrollo de su “ser humano”. Otro ejemplo que permite pensar en términos de proceso de maduración a través de la responsabilidad, surge durante uno de los grupos focales en donde se planteó la pregunta sobre ¿cómo se veían a ellos mismos? Y las respuestas obtenidas apuntaban primero a lo que los demás veían en ellos: “Nosotros, por ejemplo, los profes no nos ven tanto como vagos, sino como más quilomberos... Para mí desde arriba nos ven como quilomberos. En el sentido de la directiva, los preceptores...” (Cuaderno de Campo, p. 24, 2024). El hecho de primero acudir a lo que los demás veían a pesar de ser interpelados en cómo ellos mismos se veían, nos está hablando de un posicionamiento donde la capacidad de representarse, y por tanto de distanciarse y trascenderse de ello, se encuentra todavía en

estado de desarrollo. Sin la posibilidad de verse a sí mismo es imposible posicionarse en un rol activo desde donde responder a la vida.

Continuando con este razonamiento, dada la escuela como espacio donde se desarrolla la subjetividad, cabe preguntarse por las maneras en que podemos posibilitar este crecimiento. Ante lo cual retomamos las nociones de valores ya que el apercibimiento de los mismos, movilizan a la persona (Martínez Ortíz, 2009). Se trata de reconocer y apuntalar aquello que se considere como un valor para lograr responder de manera activa a las diversas circunstancias que puedan presentarse.

Uno de los talleres llevados a cabo en el García Faure contenía una actividad en la que los estudiantes debían cuestionarse primero, qué cosas les había dejado la escuela y luego qué cosas habían dejado ellos en la escuela. Esta actividad mantenía una doble función, por un lado, reconocer qué cosas de todas las posibles eran consideradas como algo valioso, y en segundo lugar, qué lugar venía siendo ocupado hasta el momento, es decir qué postura ante la propia vida se está manteniendo.

Algunas de las respuestas dadas fueron:

1. Dejamos juegos pintados en el piso del patio, tal vez algún recuerdo a algún profe/prece.
2. Deje recuerdos, risas, charlas, deje una historia y una persona en constante cambio.
3. La confianza en los profes en el curso, siempre rompo hielo para generar un vínculo. Que me conozcan y sacar esa “incomodidad” de alumno a profesor. Y mis risas en el curso.
4. Risas en las exposiciones. Mi huella en la nota del resto. Deje amor.
5. Consejos, risas, recuerdos, ayuda, experiencias, charlas, chistes, anécdotas. (Cuaderno de Campo, p. 42, 2024)

Esta lista pone de manifiesto algunas de las actitudes adoptadas por los y las estudiantes en sus experiencias escolares y puede percibirse en las respuestas el reconocimiento del propio paso en la escuela. Es esta conexión con el sí mismo en el tiempo y en el espacio lo que plantea

las bases para desarrollar las habilidades necesarias para alcanzar cierta madurez ya que la autotrascendencia implica, necesariamente, la posibilidad de reconocer el pasado como algo propio (Frankl, 1991).

El desarrollo de la dimensión noética, en base a lo mencionado previamente, está estrechamente vinculado a la posibilidad de poner en práctica los recursos espirituales de la persona en su propia vida. La responsabilidad y el reconocimiento de valores forman parte de esto pero también el desarrollo de la autonomía, entendida desde la voz de Frankl (2004) como “la elección de la actitud personal ante un conjunto de circunstancias— para decidir su propio camino.” (p. 90). Es decir la capacidad de elegir la actitud propia frente a las situaciones presentes.

Durante una conversación con un estudiante, hablábamos de cómo en la vida suceden cosas que uno no va a poder cambiar, como podría ser el estar estancado en una actividad. Llama la atención su comentario:

Claro, pero estancar o no estancar no es todo, en algún momento a todos nos va a pasar algo negativo de lado, y la idea es buscar la vuelta y buscar cómo progresar siempre, o sea, nunca estar cómodo con lo que realmente tenés, sino buscar cómo poder progresar y cómo poder avanzar como persona. (Cuaderno de Campo, p. 30, 2024)

Esta reflexión resulta ser significativa ya que revela algunos elementos que son pertinentes a la hora de considerar el desarrollo de la dimensión noética. En primer lugar, se habla de la conciencia de la adversidad como algo posible, pero que inclusive en esas circunstancias es posible “buscarle la vuelta”. En sí mismo, esto advierte una elección de actitud frente a la vida, lo que Frankl (1991) denomina como “Libertad de Voluntad”. En segundo lugar el “poder progresar” mencionado, puede entenderse bajo la perspectiva de la madurez a través de la vida. No se trata de un progresar sin sentido sino de un “avanzar como persona”, es decir un desarrollo integral del ser humano. Y es este desarrollo, de carácter procesual y progresivo, una

de las tareas más importantes (si no es la más importante) a las que la institución escolar debe abocarse.

9. CONSIDERACIONES FINALES

En el siguiente apartado, se presentarán las consideraciones finales del trabajo integrador final realizado a partir de la Práctica Pre-Profesional Supervisada dentro del contexto educativo. En una primera instancia, se darán cuenta del cumplimiento de los objetivos planteados. Luego, en un segundo momento, se abordarán los aprendizajes adquiridos del quehacer profesional, las reflexiones finales y posibles aportes que pueden ser significativos para la institución donde se realizó la práctica.

El objetivo general del presente trabajo indicó un análisis del lugar de la dimensión noética en marcos de las experiencias escolares de estudiantes de 4º año de una escuela secundaria de zona norte de Córdoba, Argentina. Tomando en consideración lo elaborado en el presente trabajo, podemos decir que, a partir de los aportes teóricos de diversos autores y por medio de una lectura específica de los registros de las prácticas, el mencionado análisis tuvo oportunidad de ser realizado. Las vivencias que atraviesan al ser humano durante la etapa escolar comprenden una diversidad de tonalidades y matices y no excluyen una aproximación desde una perspectiva noética. Es entonces que coincidimos con los planteos de Bruzzone (2011), quien plantea que la dimensión noética representa lo más elevado en el ser humano, es el lugar desde donde la persona es capaz de decidir libremente, y donde se constituye su subjetividad. La escuela se torna el lugar facilitador de este proceso.

Respecto al primer objetivo específico se pudo dar cuenta del modo en que incide el plano espiritual en el ser adolescente. Por medio de la interpretación de los acontecimientos registrados durante las prácticas desde los conceptos teóricos abordados, se puede dar cuenta de los elementos y materias que circunscriben la dimensión noética. Para ello, es de suma importancia dar cuenta de qué significa el ser adolescente, por un lado, y qué significa el ser espiritual. Es a partir de ello que se construyó una síntesis que permitiera dar cuenta de los mismos. De acuerdo a las aproximaciones realizadas, fue posible dar cuenta de los aportes de Del Río (2013) quien propone a la adolescencia como una etapa en donde el adolescente se

encuentra en la búsqueda de su propia autonomía y es a través del uso de sus capacidades noéticas cómo va constituyéndose como agente de su vida.

Por su parte, el segundo objetivo procuró evidenciar las manifestaciones de las capacidades de autodistanciamiento y autotrascendencia como facultades espirituales universales. En este apartado se realizó un análisis de la manera en que ambas nociones teóricas encuentran su sostén a partir de las voces y experiencias recuperadas de lo vivido en la escuela. El lugar que estas capacidades ocupan pudo ser descrito e indagado dando cumplimiento al objetivo. A partir de los registros obtenidos, fue posible encontrar puntos de convergencia con los aportes de Frankl (2004) y Martínez Ortiz (2012) respecto a las manifestaciones y concreciones de estas dos facultades. Fue observada la presencia del autodistanciamiento como una toma de distancia con respecto al propio lugar y el control y monitoreo de los procesos emotivo-cognitivos, con las limitaciones que se presentan durante el ser adolescente. Y por otro lado, se presentaron también, consideraciones respecto a la autotrascendencia como la capacidad para salir de uno mismo hacia el exterior, por medio del reconocimiento de los valores, coincidiendo con Del Río (2013).

En cuanto al tercer objetivo, por medio de la recopilación de distintas situaciones vivenciadas, fue posible exponer el desarrollo del plano noético teniendo en cuenta algunas intervenciones propuestas que dieron lugar a pensar en la escuela como lugar propicio para el crecimiento integral de la persona. Pudo lograrse un avistamiento de la dimensión espiritual humana como aspecto en y desde el cual se puede trabajar en pos de crecer en madurez considerando la etapa vital de los estudiantes y su lugar como agentes dentro de la institución escolar. De acuerdo con lo recuperado, podemos concluir que aquello que tanto Bleichmar (2007) como Lemme (2008) plantean con respecto a la escuela como espacio que trasciende a la mera transmisión de conocimientos; en ese sentido puede verse reflejado en la mirada del lugar escolar como facilitador del desarrollo noético. A su vez, fue posible concebir este

desarrollo desde las posturas de Velasco Suarez (2004), sobre la unidad personal a pesar de su multidimensionalidad, y los aportes de Kancyper (2013) y Urribarri (2015) acerca de aquello que significa ser adolescente.

Considero que este trabajo brinda un aporte a la escuela por brindar importancia a un aspecto humano del cual no siempre se es consciente y ante el cual suele haber prejuicios pero que se constituye como algo ontológico a nuestra especie, la dimensión noética. Considerando que la escuela se dedica a la formación de la persona en todo lo que significa ser humano, es interesante preguntarse, entonces, qué lugar se le está dando a esta arista. Por lo cual como sugerencia considero importante incorporar en un proyecto transversal que promueva la promoción de salud y bienestar en los estudiantes, trabajar desde el abordaje de las facultades noéticas atendiendo a oportunidad que se presenta para mirar desde una perspectiva que habilite el mirarse a sí mismo y a los demás en virtud de elementos que sean considerados como valiosos para construir algo con el otro desde las propias fortalezas. Si pensamos en el estudiante como un adolescente, una persona que se encuentra en pleno momento de desarrollo y crecimiento, puede resultar de gran beneficio el incorporar intervenciones que apunten al apuntalamiento de lo noético.

Con respecto a los aprendizajes del quehacer profesional pude entender que es fundamental el trabajo en equipo, propiciando espacios de encuentro con distintos actores institucionales a los fines de poder identificar las demandas del contexto educativo y realizar propuestas de intervención que se orienten a la prevención. Asimismo, es necesario para el psicólogo educativo lograr una cierta permeabilidad con la institución donde se encuentra ya que con esto logrará descubrir una demanda que se encuentra de algún modo velada en el entramado de la escuela. Con el acompañamiento de referentes institucionales, las supervisiones desde la cátedra, y una evaluación constante de lo que acontece, es posible realizar un proyecto donde se promueva el bienestar de la persona.

REFERENCIAS

Barnechea García, M. M., & Morgan Tirado, M. de la L. (2010). La sistematización de experiencias: Producción de conocimientos desde y para la práctica. *Tendencias y Retos*, (15), 97-107.

Bleichmar, S. (2007). La construcción de las legalidades como principio educativo [Transcripción de entrevista].

<https://d20uo2axdbh83k.cloudfront.net/20140621/e0b96de7ec2814f36aaa89be2d267c82.pdf>

Bruzzone, D (2011). *Afinar la conciencia. Educación y búsqueda de sentido a partir de Viktor E. Frankl*. San Pablo.

Castagno, M (2011) Capítulo I “Un marco referencial para pensar el taller y el grupo en los dispositivos de intervención” en Beltrán y Gutiérrez (Comp.) *Dispositivos de intervención de las Prácticas Pre Profesionales en el Contexto Educativo* (pp. 19-55). Córdoba: Encuentro Grupo Editor.

Colegio de Psicólogos de la Provincia de Córdoba, Código de Ética - Córdoba, Argentina, 2016

Coll Salvador, C. (1999) *Psicología y educación: aproximación a los objetivos y contenidos de la Psicología de la Educación*. Madrid: Alianza.

Del Río, G. (2013). *En busca del sentido en el aula con Viktor Frankl*. San Pablo.

Escuela García Faure (2024). *García Faure*. <http://escuelagarciafaure.com.ar/>

Federación de Psicólogos de la República Argentina. (2013). *Código de ética para el ejercicio profesional del psicólogo/a*. FePRA. <https://www.fepra.org.ar/codigo-de-etica>

Frankl, V. E. (1991). *La voluntad de sentido* (M. Martínez, Trad.). Herder. (Obra original publicada en 1984).

Frankl, V. (1990). *Logoterapia y análisis existencial*. Herder. (Obra original publicada en 1987).

Frankl, V. (2004). *El hombre en busca de sentido*. Herder. (Obra original publicada en 1946).

Greco, M. B. (2017). Los equipos de orientación en educación y sus escenas. Intervenciones en torno a formas democráticas de autoridad y nuevas institucionalidades. *INFEIES - RM*, XI(6), 38–58. www.infeies.com.ar

Greco, M. B.; Alegre, S. y Levaggi, G. (2014). Los equipos de orientación en el sistema educativo. La dimensión institucional de la intervención. Ministerio de Educación de la Nación. <https://bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL000276.pdf>

Guber, R. (2001). *La etnografía: Método, campo y reflexividad*. Grupo Editorial Norma. <https://antroporecursos.wordpress.com/wp-content/uploads/2009/03/guber-r-2001-la-etnografia.pdf>

Guerrero Castañeda, R. F., & Ojeda Vargas, M. G. (2015). *Análisis del concepto de autotranscendencia. Importancia en el cuidado de enfermería al adulto mayor*. Cultura de los Cuidados, 19(42), 26–37. <https://doi.org/10.14198/cuid.2015.42.05>

Gvirtz, S., Larramendy, A., & Ball, S. (2009). *El ABC de la tarea docente: Currículum y enseñanza*. Aique Grupo Editor.

Hamui-Sutton, A., y Varela-Ruiz, M. (2013). La técnica de grupos focales. *Investigación en Educación Médica*, 2(5). https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S2007-50572013000100009&script=sci_arttext

Jara, O. (2011). Sistematización de experiencias: Aspectos teóricos y metodológicos. *Decisio*, 67-74.

Kancyper, L. (2013). Adolescencia: El fin de la ingenuidad. *Querencia. Revista de Psicoanálisis*, (14), 45-53.

<https://revista.psico.edu.uy/index.php/querencia/article/view/158/89>

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.

Ley 8312 de 2016. Código de Ética del Colegio de Psicólogos de la Provincia de Córdoba. Legislación Provincial de Córdoba. 12 de Noviembre de 2016.

Ley 26.529 de 2009. Derechos del Paciente en su Relación con los Profesionales e Instituciones de la Salud. Boletín oficial de la República Argentina, Buenos Aires, Argentina. 21 de octubre de 2009 .

Ley 26.657 de 2010. Boletín Oficial de la República Argentina, Buenos Aires, Argentina, 25 de noviembre de 2010.

Ley de Educación Nacional, Ley Nº 26.206, Boletín Oficial de la República Argentina, 27 de diciembre de 2006.

Ley Nacional 23.277. Ley de ejercicio profesional de la psicología. Publicada en el Boletín Oficial, Buenos Aires, Argentina, 15 de noviembre de 1985.

Ley Provincial N°7.106. 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.

Martínez Ortiz, E. (Comp.). (2013). *Manual de psicoterapia con enfoque logoterapéutico* (1a ed.). Manual Moderno.

Martínez Ortiz, E. (2012). *El diálogo socrático en la psicoterapia* (2a ed.). SAPS.

Martínez Ortiz, E. (2009). *Buscando el sentido de la vida*. Fundación Colectivo Aquí y Ahora.

Mateos, M. (2001). *Metacognición y educación*. Buenos Aires: Aique

Noblejas, M. A. (2000). *Palabras para una vida con sentido* (2da ed.). Desclée de Brouwer.

Olmedo Paz, F. (2024). Registro de Prácticas Pre-profesionales Supervisadas.

Recuperado de

<https://docs.google.com/document/d/1FyFFygIwWadIbTCtzT6-uuFUsz01FjbUMFMQPgs-Ug/edit>

Pérez, 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.

Roldan, J.P. (2023). *El centro del mundo (la persona)*. [Transcripción de clase]. Academia.

https://www.academia.edu/34883030/El_centro_del_mundo_la_persona

Selvini Palazzoli, M. (1986). El Psicólogo en La Escuela: Análisis histórico de los diferentes tipos de intervención en M. Palazzoli (Ed. Giangiacomo Feltrinelli) *El mago sin magia* (1º edición.; Vol. 1 pp. 9-44). Paidós.

Urribarri, R. (2015) Conflictos, desafíos y procesamientos en la adolescencia. En R. urribarri

Adolescencia y clínica psicoanalítica. (pp. 11-139). Buenos Aires: Fondo de la cultura económica Argentina

Velasco Suárez, M. (2004). *Psiquiatría y persona*. Vórtice