

**Giordano, Yohana Elvira**

---

**La convivencia escolar en el  
aula con adolescentes de  
primer año y quinto año, en  
un colegio de la zona  
céntrica de la ciudad de  
Córdoba desde una  
propuesta inclusiva**

**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**

**FACULTAD DE CIENCIAS DE LA SALUD**

**LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA**

**TRABAJO INTEGRADOR FINAL**

Contexto Educativo.

“La convivencia escolar en el aula con adolescentes de primer año y quinto año, en un colegio de la zona céntrica de la ciudad de Córdoba desde una propuesta inclusiva”

**Autora:** Giordano Yohana Elvira

**Directora:** Esp. Romina Ardiles

**2025**

## **AGRADECIMIENTOS**

A la Universidad Católica de Córdoba, por ser el espacio que me formó no solo como profesional, sino también como persona.

A mi directora, Esp. Romina Ardiles, por su acompañamiento constante, su calidez y su compromiso. Gracias por guiarme con paciencia, por tus devoluciones siempre constructivas y por ayudarme a confiar en mí durante este proceso.

A mi familia, por ser mi sostén incondicional. Gracias por estar, por empujarme cuando dudaba y por sostenerme incluso en los momentos más difíciles.

A mis amigas de toda la vida, por caminar a mi lado con amor incondicional. Gracias por estar siempre, por decir lo justo en el momento preciso, por abrazarme con sus palabras y por recordarme, una y otra vez, que sí podía, incluso cuando yo lo dudaba.

A mis compañeras, por estar ahí en cada paso, por la compañía silenciosa y también por las risas que alivianaron los momentos difíciles. Gracias por compartir este camino conmigo; sin ustedes, nada de esto hubiera sido igual.

A mi psicóloga, por acompañarme con paciencia y compromiso durante todos estos años. Gracias por sostenerme, por ayudarme a reconstruirme una y otra vez, y por brindarme las herramientas para seguir, incluso en los momentos más difíciles. Sin su escucha, su guía y su presencia constante, no hubiera podido llegar hasta acá. Gracias por mostrarme que siempre hay una salida, aunque a veces cueste verla.

Y a mí, que estoy logrando aquello que por mucho tiempo sentí imposible.

**La convivencia escolar en el aula con adolescentes de primer año y quinto año, en un colegio de la zona céntrica de la ciudad de Córdoba desde una propuesta inclusiva.**

## ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN.....	7
2. CONTEXTO DE PRÁCTICAS .....	9
3. CONTEXTO INSTITUCIONAL.....	15
3.1 Organigrama institucional.....	24
4. EJE DE SISTEMATIZACIÓN .....	25
5. OBJETIVOS.....	27
5.1 Objetivo General.....	28
5.2 Objetivos específicos .....	28
6. PERSPECTIVA TEÓRICA .....	29
6.1 Institución educativa .....	30
6.2 Convivencia escolar y Diversidad .....	31
6.3 Adolescencias y ámbito escolar .....	35
6.4 Las interacciones en el aula .....	36
7. MODALIDAD DE TRABAJO .....	40
7.1 Instrumentos de recolección de información .....	42
7.2 Aspectos éticos implicados .....	43

8. ANÁLISIS DE EXPERIENCIA .....	45
8.1 Recuperación del proceso vivido.....	46
8.2 Análisis de la experiencia .....	51
8.3 Una escuela inclusiva.....	52
8.4 Convivir en las aulas: miradas de estudiantes de 1º y 5º año .....	54
8.5 Aprender a convivir: habilidades sociales y vínculos en la experiencia escolar .	56
9. CONSIDERACIONES FINALES .....	59
10. REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA.....	64

## ÍNDICE DE ILUSTRACIONES

Ilustración 1: Localización del instituto Monseñor de Andrea (Google Maps).....	16
Ilustración 2: Organigrama del Instituto Monseñor de Andrea, elaborado por los aportes de la institución y por practicantes de años anteriores. ....	24

## **ÍNDICE DE SIGLAS**

DAI: Docente de Apoyo de Inclusión.

ET: Equipo Técnico.

OEI: La Organización de Estados Iberoamericanos.

PEI: Proyecto Educativo Institucional.

PPI: Proyecto Pedagógico Individual para la Inclusión.

PPS: Prácticas Profesional Supervisadas.

TIF: Trabajo Integrador Final.

## **1. INTRODUCCIÓN**

En este escrito se presenta el Trabajo Integrador Final (TIF) de la carrera Licenciatura en Psicología de la Facultad de Ciencias de la Salud en la Universidad Católica de Córdoba. En el mismo se presenta la sistematización de la experiencia realizada en el marco de las prácticas profesionales supervisadas (PPS), realizadas dentro del contexto educativo, en un colegio secundario ubicado en el Barrio Centro de la ciudad de Córdoba, desde el mes de mayo del año 2024 hasta el día 7 de noviembre del mismo año.

En los primeros apartados, se describe, en primer lugar, el contexto educativo y luego el contexto institucional donde se realizó la práctica. A continuación, se menciona el eje de sistematización titulado “La convivencia escolar en el aula, con adolescentes de primer año y quinto año, en un colegio de la zona céntrica de la ciudad de Córdoba desde una propuesta inclusiva”; a posteriori se explicitan los objetivos propuestos. Además, en el siguiente apartado se presenta la perspectiva teórica que define los conceptos identificados en el eje.

Seguidamente, se expone la modalidad de trabajo, con los aspectos éticos desde los cuales se aborda el trabajo. Se finaliza dentro del apartado análisis de la experiencia, con la recuperación del proceso vivido desde el ingreso a la instancia de práctica, hasta su finalización. En el cierre encontramos las consideraciones finales a partir de la experiencia vivida en la práctica, dando cuenta de los aprendizajes en relación al quehacer profesional del psicólogo educacional y se mencionan posibles aportes del trabajo realizado en la institución de práctica.

## **2. CONTEXTO DE PRÁCTICAS**

La prácticas pre- profesionales se llevaron a cabo dentro de una institución educativa. Por lo tanto, es de gran importancia tomar el artículo N°122 de la ley de Educación Nacional N°26.206(2006) la cual dice que la escuela es la unidad pedagógica del sistema responsable de los procesos de enseñanza-aprendizaje destinados al logro de los objetivos establecidos por esta ley. Para ello, favorece y articula la participación de los distintos actores que constituyen la comunidad educativa. En este sentido, en función de la práctica realizada, en este apartado, se provee una visión sobre el rol del psicólogo en el ámbito de la psicología educacional.

Pérez (2011) adopta el concepto de identidad en la práctica profesional en vez de rol, porque este último refiere a expectativas sociales donde funcionan de manera prescriptiva, por lo tanto, establecen lo que se espera de una práctica profesional. Cuando se habla de rol refiere a algo estático, definido y preestablecido. Por el contrario, Identidad, concepto que prefiere la autora, conlleva en sí, el proceso de construcción continuo, personal, dinámico, flexible y refleja la complejidad del desempeño profesional. Además, tiene en cuenta el contexto donde se inserta el mismo, sus necesidades del entorno, los cambios tanto en la escuela como en la sociedad. Implica una negociación constante en un contexto lleno de significados impuestos. En ese sentido, “estas negociaciones implican dos fuerzas: una fuerza centrípeta, que empuja hacia lo que se espera de un profesional, conformándose a las normas preestablecidas; y una fuerza centrífuga que representa la resistencia contra la autoridad, permitiendo idear un discurso más personal” (Edwards,1990, citado por Perez,2011, p.32). Lo que propone es una diferenciación marcada sobre como posicionarse como profesional.

En función de lo mencionado, Coll (1992) propone la idea de disciplina "puente", es decir, una "construcción con un objeto de estudio, unos métodos y un marco teórico propio, que no se confunda ni con la psicología general ni con la educación"(p.22). Una disciplina con

identidad propia, que, partiendo de los problemas propios de la práctica educativa y del reconocimiento de su complejidad y especificidad, produzca conocimientos y elabore propuestas en función del enriquecimiento del aprendizaje de los estudiantes. Participa de las características de las llamadas disciplinas tecnológicas (Glaser, 1973, citado por Coll, 1992, p.21), "cuya peculiaridad es que no se limitan a describir y explicar su objeto de estudio, sino que además elaboran procedimientos para modificarlo" (p.20)

Esta disciplina tanto psicológica como educativa y de naturaleza aplicada tiene una triple finalidad, es decir según Coll (1999) "proporcionar modelos explicativos de los procesos de cambio, contribuir a la planificación de situaciones educativas eficaces y ayudar a la resolución de problemas educativos concretos" (p.30). En términos del quehacer profesional desde la psicología educacional, en los llamados equipos de orientación, Greco et al. (2014) plantea la necesidad de repensar, definir maneras de intervenir que den cuenta de un doble movimiento, es decir poder mantener con determinación que se garantice la educación como un derecho para todos. Además re pensar las maneras de ofrecer espacios de encuentro para quienes enseñan, aprenden, directivos y comunidad educativa. Estos autores plantean que estos son los nuevos desafíos de los equipos técnicos de hoy en las escuelas, lo cual implica que en su trabajo se incluye o puede incluir acciones tales como:

Asesorar a docentes, directivos, establecer puentes entre las familias y las escuelas, mirar y orientar acerca de los alumnos y sus dificultades, e intermediar entre adultos de la escuela, y generar condiciones institucionales para que la enseñanza sea posible, abriendo espacios de reflexión entre docentes y directivos, de articulación entre niveles o instancias diferentes, de implementación de proyectos, y favorecer las posibilidades de aprendizaje (abrir espacios que potencien las capacidades de aprender de todos los alumnos, que promuevan una convivencia

escolar democrática, etc.), y establecer lazos con otras instituciones del campo de la salud, la acción social, la justicia. Estas múltiples acciones muestran el particular entramado que constituye el objeto de trabajo de los equipos. (Greco, 2014, p. 53)

El psicólogo educacional juega un rol importante en la promoción del bienestar integral de los estudiantes, trabajando en conjunto con la comunidad educativa para crear un entorno de aprendizaje saludable y equitativo. Este rol no solo está basado en las demandas actuales, sino que también está definido y regulado por un marco legal. De acuerdo con lo establecido en las legislaciones vigentes que atraviesan las prácticas, la Ley Nacional del Ejercicio Profesional de la Psicología N°23.277 (1985) enuncia en su Artículo 2: Se considera ejercicio profesional de la Psicología la aplicación y/o indicación de teorías, métodos, recursos, procedimientos y técnicas específicas en:

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

A continuación, en el Artículo 3, encontramos lo siguiente:

El psicólogo podrá ejercer su actividad autónoma en forma individual y/o integrando equipos interdisciplinarios, en forma privada, así como también 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. (Ley N° 23.277, 1985).

Además, es importante considerar la Ley de Educación Nacional N° 26.206 (2006) que manifiesta en su Artículo 32: La atención psicológica, psicopedagógica y médica de aquellos adolescentes y jóvenes que la necesiten, a través de la conformación de gabinetes interdisciplinarios en las escuelas y la articulación intersectorial con las distintas áreas gubernamentales de políticas sociales y otras que se consideren pertinentes. Lo cual aún no se visibiliza en la mayoría de las instituciones educativas. Es importante aclarar que dicha Ley, se sanciona y se promulga en el año 2006, un año después de generarse un cambio importante en el marco del derecho de las infancias y adolescencias, gracias a la Ley de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes N ° 26.061 (2005). En esta ley también se establece que los Psicólogos Educativos son uno de los tantos actores que deben velar por el bienestar de los estudiantes, es decir respetando sus derechos y brindando apoyo en situaciones de vulnerabilidad.

Finalmente, en la Ley Provincial N° 7.106 (1984) del Colegio de Psicólogos de la Provincia de Córdoba se especifica “Por área de la Psicología Educacional es la esfera de acción que se halla en instituciones educativas y en la práctica privada de la profesión” (Art. 2). En el artículo consiguiente se pone en consideración el ejercicio de la profesión de psicólogos: 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).

Por todo lo mencionado, el rol del psicólogo educacional es fundamental el trabajo en equipo, generando redes tanto dentro como fuera de la comunidad educativa. Es decir, trabajar en conjunto con docentes, directivos, estudiantes y familias. De esta manera, se busca crear un ambiente educativo que promueva el bienestar colectivo, articulando las relaciones entre la escuela y la comunidad. Además, el rol del psicólogo en el ámbito educacional es potenciar a los sujetos para un desarrollo integral del mismo.

### **3. CONTEXTO INSTITUCIONAL**

En este apartado se hace referencia al marco dentro del cual se desarrollaron las prácticas, destacando las características que influyeron en las mismas. Para ello, se han tomado las palabras expresadas durante la jornada de presentación como practicante en la escuela: “En esta institución se prioriza al estudiante, se lo acompaña y se sostiene al mismo. Se acompaña a las diferentes trayectorias escolares”. (Registro de campo n°1).

El Instituto Monseñor de Andrea, es una institución educativa de gestión privada, mixta, de jornada simple, de formación laica. Ofrece tanto un ciclo básico como un ciclo orientado en Economía y Comunicación. Se encuentra ubicado en Avenida Vélez Sarsfield 232, Barrio Centro. La población estudiantil está compuesta por alrededor de 400 alumnos, provenientes de su mayoría de sectores socioeconómicos de clase media-baja.

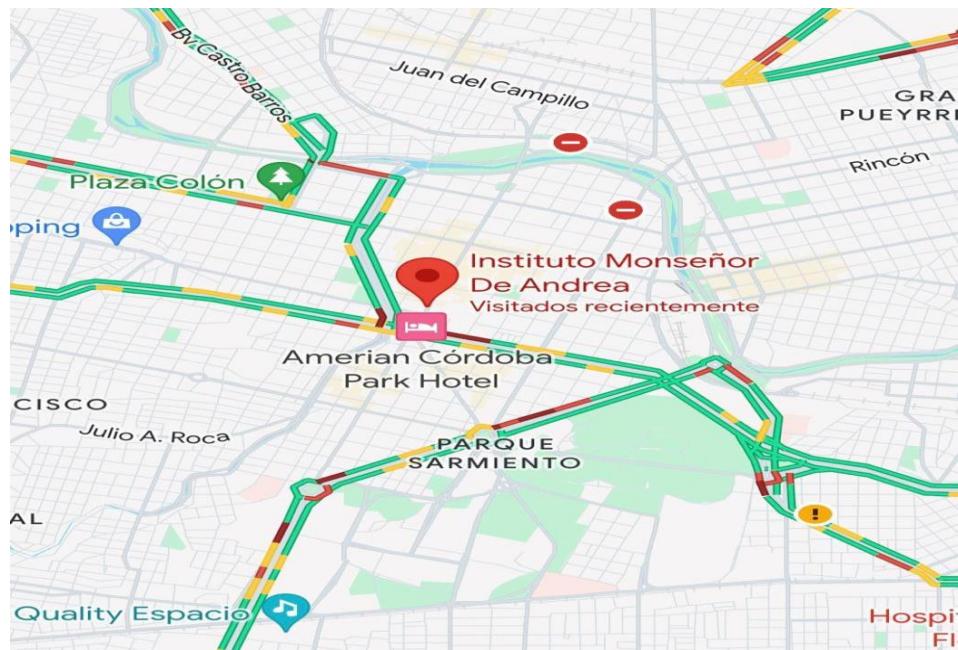


Ilustración 1: Localización del instituto Monseñor de Andrea (Google Maps)

La historia de la institución nos fue contada brevemente por la Coordinadora Pedagógica, “Esa parte es del director, él les va a contar todo” (Registro de Campo nº1), el director luego permaneció de licencia por salud hasta la finalización de las prácticas, noviembre del 2024.

Cabe destacar una breve descripción de la historia de la institución, en 1936, un grupo de mujeres pertenecientes a la Acción Católica de Córdoba, motivadas por los ideales de Justita Allende Pose, se embarcaron en la misión de responder a las necesidades de su tiempo: luchar por la igualdad de derechos para las mujeres. Con ese espíritu, fundaron el "Centro de Empleadas Católicas" y con el objetivo de preparar a las mujeres para ingresar al ámbito laboral. Después de trasladarse por varios lugares en el centro de la ciudad de Córdoba, entre ellos la reconocida biblioteca Tirso de Molina, finalmente lograron establecerse en un edificio propio en Caseros 225, gracias a una donación que Justita gestionó a través de sus conexiones sociales.

Inspiradas por las ideas de Monseñor Miguel de Andrea, y profundamente impactadas por sus discursos sobre los derechos de los trabajadores y la justicia social, especialmente en lo que respecta a las mujeres, en 1947 decidieron adoptar estos principios y registrarse formalmente como la Asociación Católica de Empleadas Obra de Monseñor de Andrea (@intitutomda\_oficial, 24/05/2024, 60 aniversario, [www.instagram.com](http://www.instagram.com)). Cuyo principal objetivo fue:

“Comenzar a incorporar a la mujer en el ámbito laboral partiendo desde distintos talleres como, por ejemplo: costura, cocina, etc. Monseñor de Andrea, consideraba que la mujer, para poder competir dentro de la sociedad de ese entonces debía ser capacitada y formada” (Lascano, 2024, p.13).

En un contexto socio-político complicado surgieron nuevas oportunidades para este grupo. En 1950, también establecieron un comedor destinado a trabajadoras de bajos recursos en

el mismo lugar. Convencidas de que la verdadera igualdad de oportunidades laborales requería la inserción de mujeres con formación especializada, en 1951 crearon el primer Secretariado Comercial nocturno, que otorgaba un título oficial en la provincia de Córdoba. Este programa, que sería la base del futuro Instituto Monseñor de Andrea, tenía una duración de tres años e incluía materias como Lenguaje, inglés, Contabilidad, Historia, Taquigrafía, Caligrafía, Geografía y Dactilografía. (@intitutomda\_oficial, 24/05/2024, 60 aniversario, [www.instagram.com](http://www.instagram.com)).

Presionadas por el contexto, en 1963 lograron la aprobación para abrir una institución educativa nocturna, dirigida a trabajadores que, por diversas razones, no habían podido iniciar o completar sus estudios secundarios. Así, el 12 de marzo de 1964, el Instituto Monseñor de Andrea, abrió sus puertas para que los trabajadores pudieran obtener el título de Perito Mercantil. (@intitutomda\_oficial, 24/05/2024, 60 aniversario, [www.instagram.com](http://www.instagram.com)). “La idea de este secundario era el poder brindar educación media a personas, sin distinción de género, pero adultas. Se buscaba la justicia social, entonces una vez finalizado los estudios, las personas recibían el título de perito mercantil” (Lascano, 2024, p.13). Sin embargo, las circunstancias históricas y políticas llevaron a que, en 1996, el instituto tuviera que trasladarse al turno tarde como parte de la transformación educativa. “La Asociación y la escuela se vuelven una, en el año 2006, abordando una propuesta educativa en la cual el colegio trabajará con aquellos que más lo necesitan” (Lascano, 2024, p.15)

Actualmente, la escuela cuenta con un solo turno, jornada simple, es decir por la mañana, el Instituto Monseñor de Andrea continúa enfrentando los desafíos del nuevo siglo. Fiel a su historia e inspirado por su compromiso, el instituto sigue ofreciendo una alternativa educativa a

los jóvenes que han sido desamparados y olvidados por un sistema social excluyente.

(@intitutomda\_oficial, 24/05/2024, 60 aniversario, [www.instagram.com](http://www.instagram.com))

La historia de la institución educativa influye significativamente en la formación de su proyecto como de quienes forman parte de ella, construyendo así una identidad propia. Como menciona una preceptora “El Monseñor de Andrea se vive” (Registro de campo N°8), haciendo referencia que va más allá de ser una escuela donde se aprende ciertos conocimientos solamente, sino un lugar donde tienen valores, una cultura y un proyecto bien marcado al que uno se adhiere y transita por el mismo. Esta propuesta institucional no puede ser pensada sin mencionar al director de la institución, qué ingresó a la institución como “profesor de Educación Física y luego como director en el año 2006, el cual es sobrino de una de las fundadoras de la institución” (Registro de campo N°1).

Por eso, es importante destacar que la propuesta del colegio fue planteada el primer día de ingreso por la Coordinadora Pedagógica: “propuesta inclusiva. Nosotros recibimos a todos, a los repitentes nuestros como los que vienen de otros colegios y chicos que tuvieron problemas con la ley” (Registro de campo N°1). Del mismo modo, el director menciona: “el proyecto educativo es Inclusivo, lamento decirlo así ya que la educación debería ser inclusiva en sí”. (Registro de campo N°9). El enfoque principal de la institución es la inclusión, no solo dentro de la escuela, sino también fuera de ella, con una visión a futuro del director, quien señala: “la verdadera inclusión se da en el sistema laboral, hay que atender los procesos de inclusión fuera de la escuela” (Registro de Campo N°44).

Asimismo, Lascano (2024) dice que “la población de la escuela es diversa, aceptando a quienes comprenden diferentes condiciones ya sea, alguna deficiencia, diferencia

socioeconómica, sociocultural o aquellos que han repetido de año, comprendiendo que la trayectoria escolar es de cada persona individual. La idea de la institución es trabajar con los más vulnerables pedagógicamente, tomando a la autoridad pedagógica en y desde el proceso de inclusión” (p.14).

La escuela lleva adelante un programa para acompañar a las trayectorias escolares de los estudiantes como por ejempló el Proyecto Pedagógico individual para la inclusión (PPI) escolar para los estudiantes que lo necesiten y así favorecer su trayectoria escolar. En este sentido, proponen una “trayectoria continua”, es decir tratar que el joven no se ausente de la institución. Por ello, plantean “un nuevo régimen, acá no hay libres” (Registro de campo N°1), haciendo referencia ni libres de faltas ni de materias. Se menciona que “tienen 25 faltas, si se pasan deben entregar diferentes trabajos de la materia para quedar regular. Al igual que no hay etapas, ni promedios, se habla de contenidos pendientes, donde se aprueba con 7, si se sacan menos de 7, se les vuelve a tomar el tema en que les fue mal hasta que logre aprobar”. (Registro de campo N°1)

Siguiendo con la propuesta de la institución educativa, se definen como precursores en la eliminación de amonestaciones y en la realización de los acuerdos de convivencia, mucho antes de que el sistema cambie. Otro elemento que caracteriza la “propuesta inclusiva” del colegio, son los acuerdos de convivencia, los cuales se basan en la comunicación. La coordinadora pedagógica menciona: “Acá hay mucho diálogo, se reflexiona lo que pasó. Como consecuencia hay tareas reparadoras por el hecho cometido, donde se ha involucrado hasta la familia del mismo” (Registro de campo N°1).

Otro aspecto importante señalado es la idea de que “Formamos estudiantes para la vida, después lo que hagan después de acá cada uno verá, no formamos estudiantes para la universidad” (Registro de campo N°1). Esta afirmación marca una impronta clara en la enseñanza y en la concepción educativa de la institución. El director destaca que “se aprende socialmente” (Registro de campo N°9), enfatizando que el aprendizaje se da con otro y a través de la experiencia, con un enfoque social profundamente arraigado.

La perspectiva del director sobre la educación se considera clave, al afirmar que “la educación es inclusiva y de calidad; no puede ser una sin la otra. Nuestra misión hacerles el camino agradable a los chicos; ellos llegan a la meta por si solos, solo hay que hacerles el camino lindo” (Registro de campo N°9), lo que implica crear un contexto propicio y guiarlos en su trayectoria educativa. Asimismo, menciona que “Los estudiantes aprenden haciendo” (Registro de campo N°9), lo cual se refleja diariamente en las clases. Se solicita a los profesores “innoven con las planificaciones” para enriquecer procesos de enseñanza – aprendizaje. Además, se les pide “hacerles el camino lindo a los chicos, es decir que deben estimular, crear un contexto propicio y mostrarles el camino” (Registro de campo N°9). Otro aspecto a remarcar “acá se acompaña mucho, tanto a los estudiantes como a los docentes” (Registro de campo N°24). Muchos de los actores dentro de la institución misma son vistos como figuras que acompañan, “es nuestro sostén (emocional como vivencial)” (Registro de campo N°8).

En relación con la infraestructura de la escuela, debido a la limitación de espacio, el edificio ha sido ampliado en altura y actualmente dispone de tres pisos. En la planta baja se ubican la recepción, la secretaría y la dirección, seguidas por la cantina, las aulas de primer año, su preceptoría y los patios, además del acceso a la casona. En el segundo piso, se encuentra la

preceptoría, los cursos de segundo año y tercer año, la oficina del vicedirector y la biblioteca. El tercer piso alberga los cursos restantes junto con su respectiva preceptoría.

En cuanto al personal, los preceptores ocupan un rol importante, tanto para el estudiantado como para la escuela en sí. Dos de ellos están a cargo del ciclo de orientación, uno de los cuales fue estudiante del colegio. Y las otras dos preceptoras, responsables del ciclo básico, una de ellas es psicóloga. Recientemente, una de las preceptoras renuncio, siendo remplazada por otra persona, luego esta preceptora renuncio y actualmente hay otra persona cumpliendo el rol. Cabe mencionar que una de ellas ingreso a la institución en 2012 como psicóloga del equipo técnico, y posteriormente decidido aceptar el cargo de preceptora para “dar continuidad a sus intervenciones” en el año 2017 se incorpora como preceptora (Registro de campo N°8).

El equipo técnico, presente en la institución desde el año 2013, estaba compuesto inicialmente por dos integrantes: una psicóloga y una trabajadora social. El director las convoco con el objetivo de acompañar y facilitar los procesos de inclusión. Por motivos que no se especifican, la trabajadora social renuncio a su cargo, quedando solo la psicóloga. Posteriormente, esta profesional también dejó su puesto para ocupar una función como preceptora.

En ese contexto, se integró una nueva psicóloga, quien permanece hasta la actualidad. Hoy este compuesto por una psicóloga y una psicopedagoga. Esta última trabaja “parte académica y pedagógica, en el tema de poder colaborar en la mediación, digamos, tanto de la comunicación y la coordinación del tipo de adecuaciones curriculares que sugería el profesional

externo como el docente” (Lascano,2024, p.20). En resumen, el equipo técnico se enfoca en los procesos de inclusión y emergentes que puedan acontecer en la escuela.

### 3.1 Organigrama institucional

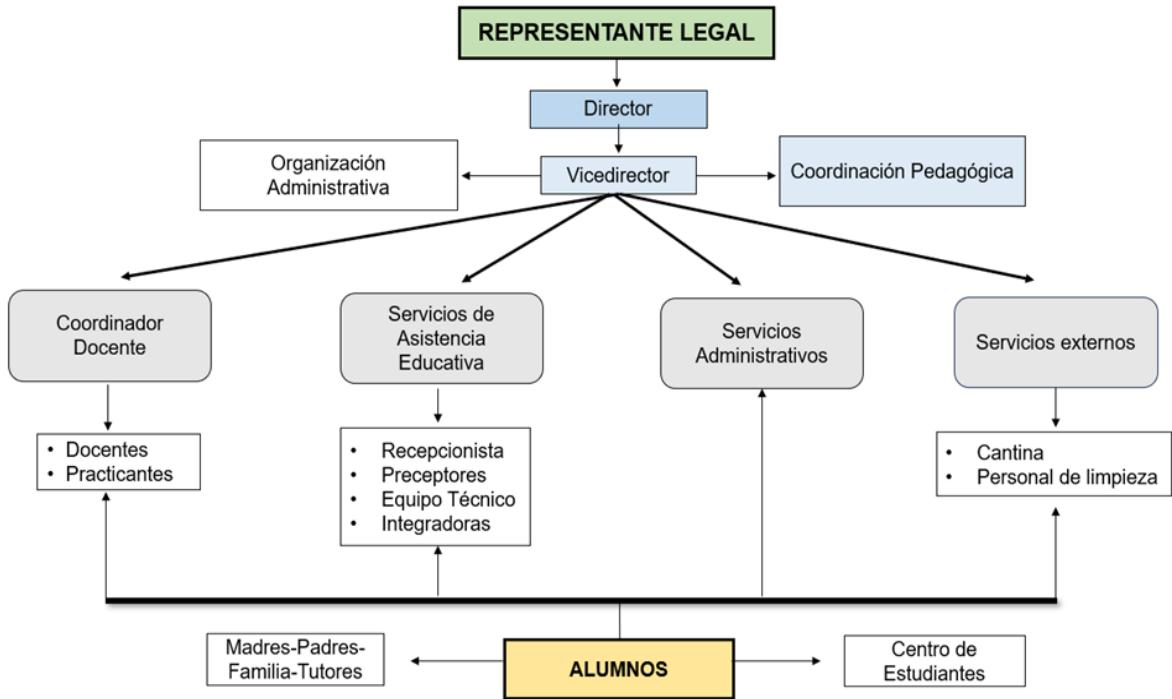


Ilustración 2: Organigrama del Instituto Monseñor de Andrea, elaborado por los aportes de la institución y por practicantes de años anteriores.

**4. EJE DE SISTEMATIZACIÓN**

La convivencia escolar en el aula, con adolescentes de primer año y quinto año, en un colegio de la zona céntrica de la ciudad de Córdoba desde una propuesta inclusiva.

**5.     OBJETIVOS**

## **5.1    Objetivo General**

- Analizar la convivencia escolar desde la perspectiva de los estudiantes de primer año y quinto año de un colegio de la zona céntrica de la ciudad de Córdoba.

## **5.2    Objetivos específicos**

- Identificar como definen los estudiantes a la convivencia escolar en sus grupos.
- Comparar estrategias utilizadas por los estudiantes de primer año y quinto año para resolver conflictos.
- Favorecer la convivencia en la escuela a partir de encuentros con modalidad taller orientados a la empatía, el respeto mutuo y la inclusión.

## **6. PERSPECTIVA TEÓRICA**

A continuación, en este apartado se procederá a describir los conceptos fundamentales que constituirán el marco de referencia y facilitarán el desarrollo del análisis de la experiencia vividas en las prácticas pre- profesionales. Se escogerán aquellas conceptualizaciones que respondan a los objetivos antes planteados.

### **6.1 Institución educativa**

La escuela ha experimentado profundas transformaciones a lo largo de su historia, adaptándose a los cambios sociales, políticos, económicos y culturales. Lo que en sus inicios fue una institución enfocada principalmente en la transmisión de conocimientos, hoy se concibe, además, como un espacio de construcción colectiva y de interacción entre los actores.

Lemme (2008) sostiene que, para comprender plenamente a la escuela, es esencial situarla en su contexto, considerándola como parte de una trama social más amplia. Según este autor, la escuela debe conocer y entender a la comunidad, es decir, caracterizando su población, necesidades y recursos. Nos invita a repensar y recrear la relación escuela familia, así como a revisar y modificar los aspectos que sean necesarios de la organización escolar, tanto condiciones simbólicas como materiales de la institución. De esta manera, se busca potenciar el desarrollo de las subjetividades de los miembros de la escuela, revitalizando los saberes escolares y poniéndolos en relación con los producidos en otros contextos. Además, promover la creación de espacios de aprendizaje e interacción, donde se generen espacios de encuentro y conocimiento.

Pérez Gómez (2004) plantea que la escuela debe ser un espacio que favorezca el desarrollo de la razón crítica en los individuos, permitiendo que los estudiantes reflexionen sobre sus propias elaboraciones y conductas. Para ello, su propuesta invita a vivir la cultura dentro de la escuela, interpretarla, reproducirla y recrearla, más que aprenderla académicamente, requiere la

misma amplitud y flexibilidad que la vida. Concibe al aula como un fórum abierto y democrático, donde se confrontan y se enriquecen las diferentes perspectivas presentes, con mayor o menor arraigo en la comunidad multicultural de la sociedad posmoderna. En este sentido, la escuela debe proporcionar un entorno que fomente la subjetivación de los estudiantes, permitiéndoles desarrollar una identidad tanto individual como colectiva en constante diálogo con su entorno. En consonancia con esta idea, Bleichmar (2008) refuerza la noción de que la escuela debe enseñar a producir subjetividades capaces de generar conocimientos con sentido. Como se ha mencionado, la escuela no se limita a la transmisión de saberes, sino que debe guiar a los estudiantes a generar una subjetividad crítica, activa y con un sentido útil.

## **6.2 Convivencia escolar y Diversidad**

Con la promulgación de la Ley Nacional de Educación 26.206/06, que establece la obligatoriedad de la educación secundaria, se produjo una transformación en las relaciones entre los actores de la comunidad educativa. Lo que antes estaba limitado a un grupo selecto de estudiantes ahora se amplía a la “inclusión de todos”, lo que plantea la necesidad de reconsiderar las normas que regirán la convivencia en la escuela. Estas normas deben estar fundamentadas en valores que implican derechos y deberes para todos los miembros de la comunidad educativa. En este marco, surgen los Acuerdos Escolares de Convivencia, instrumentos que favorecen un ambiente institucional adecuado para los procesos de enseñanza y aprendizaje. (Ministerio de Educación Nacional [MEN],2019)

El Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación [IIPE], (2013), menciona que unos de los objetivos fundamentales en la democratización de la vida escolar es la elaboración colectiva y consensuada de los acuerdos de convivencia, normas que regulan el funcionamiento

escolar. Estos pactos institucionales, así como las normas que rigen la convivencia y las sanciones aplicables ante transgresiones son formulados con la participación activa de todos los actores involucrados en el ámbito escolar, como docentes, estudiantes, padres, y personal no docente. Estos acuerdos de convivencia están enmarcados en una cultura diversa.

López Melero (2002) sostiene que la cultura de la diversidad se fundamenta en valores como la cooperación, el respeto, la solidaridad, la justicia, la libertad, la ética y la democracia. No obstante, una de las principales paradojas es cómo gestionar la diversidad en una sociedad que, a menudo, se caracteriza por tendencias competitivas, discriminatorias, sectarias, insolidarias, machistas, consumistas y oportunistas. En este contexto, se plantea la necesidad de repensar la convivencia escolar.

La convivencia, según esta perspectiva, no puede lograrse mediante imposiciones, acciones coactivas o la simple aplicación de reglamentos. Se construye, en cambio desde el respeto por el otro, aceptando el punto de vista del otro, sus principios, costumbres, lengua, ideología y características sociales. La aceptación de la diversidad subjetiva, social y cultural es la que nos enriquece y fortalece las relaciones dentro del espacio escolar. Boggino (2008) refuerza esta idea, afirmando que la convivencia no implica simplemente tolerar las diferencias, sino aceptarlas plenamente. Se trata de un proceso intersubjetivo que se da a través de la interacción con el otro, construyendo así lazos sociales. En este sentido, la convivencia no es solo un acto de convivencia, sino un proceso dinámico que posibilita la creación de vínculos basados en la aceptación.

El respeto hacia la diversidad y las diferencias es, por lo tanto, la base fundamental de la práctica educativa y, en especial, es el fundamento inicial para establecer una convivencia

armoniosa dentro del entorno escolar. El autor Boggino (2008) también destaca esta perspectiva algo que es importante mencionar respecto a que la diversidad, que “invita a considerar todo tipo de diferencias para no discriminar. Invita a visibilizar la diferencia como una relación y no pensarla desde una valoración negativa. Las diferencias nos hacen sólo diferentes, ni mejor o peor”. (p.56)

En función de lo mencionado, es importante considerar que la institución escolar donde se realizaron las prácticas, se identifica, autodefine como escuela inclusiva porque, recibe estudiantes que necesitan un acompañamiento especial, por cuestiones de aprendizaje, así como también quienes repitieron algún año, o pertenecen a clubes de fútbol y requieren otras condiciones de cursado. Por esto, es significativo mencionar que el Ministerio de Educación Nacional (2019) plantea que la inclusión se entiende como un conjunto de procesos destinados a eliminar o reducir las barreras que dificultan el aprendizaje y la participación del estudiante. Estas barreras o recursos para abordarlas están dentro del ámbito educativo como en la comunidad de la misma. “La inclusión está ligada a cualquier tipo de discriminación y exclusión, en el sentido de que muchos estudiantes no tienen igualdad de oportunidades educativas, ni reciben una educación adecuada a sus necesidades y características personales” (Booth y Ainscow, 2002, como se citó en el Ministerio de Educación, p.13).

Siguiendo esta perspectiva, la agencia europea para el Desarrollo de la Educación del alumnado con Necesidades Educativas Especiales (2009) señala que para “el progreso de la educación inclusiva se necesita la presencia de tres dimensiones básicas: calidad, equidad e inclusión; siendo la calidad y la equidad cruciales para garantizar la educación inclusiva y entendiendo, además, que la inclusión y la calidad son variables recíprocas en el modelo educativo actual. De hecho, la educación de calidad implica un doble equilibrio entre: a) Ofrecer

una educación común para todo el alumnado y, al mismo tiempo, reconocer y ajustarse a las necesidades de aprendizaje y características individuales de cada uno de los estudiantes. b) Y entre la excelencia y la equidad, en el sentido en que no se puede hablar de calidad cuando tan sólo una minoría de alumnos aprende lo necesario para participar en la sociedad y desarrollar su proyecto de vida” (Blanco, 2008 como se citó Muntaner Guasp, J. J., Rosselló Ramón, M. R., & De la Iglesia Mayo, B., pag.34).

Una propuesta de educación inclusiva busca proporcionar una respuesta efectiva y de calidad a la diversidad que se vive en las aulas hoy.

Por lo mencionado, la convivencia escolar debe orientarse hacia la inclusión y la equidad, reconociendo y respetando la diversidad, y promoviendo relaciones más justas y democráticas. Esto es fundamental para enfrentar las problemáticas de exclusión y discriminación que con frecuencia atraviesan la vida escolar. En este sentido, es crucial considerar las emociones de los estudiantes como un factor clave para la convivencia plena. Según Kaplan y Szapu (2020), las emociones deben inscribirse como una categoría interpretativa, permitiendo acceder a la comprensión de las prácticas de convivencia y sus efectos en los resultados escolares. Las interacciones escolares van a constituir circuitos afectivos que influyen en los comportamientos y aprendizajes de los estudiantes. Es decir, las emociones van a influir en el sujeto, no solo en relación entre sí, sino también en como aprenden.

Por esta razón, “la convivencia escolar debe entenderse como un aspecto determinante en el aprendizaje de las competencias socioemocionales vinculadas a las formas de convivir y relacionarse con otros” (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, [UNESCO],2023, pag.29). “Aprender a convivir implica lograr el desarrollo de ciertas

habilidades sociales que exceden y abarcan la resolución de conflictos. Las habilidades sociales son capacidades complejas que permiten desenvolverse eficazmente en lo social” (IIPE,2023, pag.8). Por lo tanto, la convivencia en el ámbito escolar debe ser vista como un aspecto fundamental para el desarrollo integral de los estudiantes.

### **6.3 Adolescencias y ámbito escolar**

La importancia de abordar las adolescencias radica en que estos son los protagonistas de la institución, la escuela. Grassi (2010) menciona que “las adolescencias son un momento de transformación y cambios” (p.29), además de desafíos que requieren un acompañamiento institucional adecuado. Sin embargo, tal como señala Viñar (2009):

El término adolescencia es una construcción cultural. No hay adolescencia estudiabile como tal, sino inserta en el marco societario en que se desarrolla y transita. El autor refiere que la adolescencia es más que una etapa cronológica de la vida y del estadio madurativo; es un trabajo de transformación o proceso de expansión y crecimiento, de germinación y creatividad, que como cualquier proceso tiene logros y fracasos. (p.14)

Por lo tanto, menciona que hay adolescencias, en plural. Es decir, en cada tiempo histórico, lugar geográfico y social, se deben tener en cuenta las diferentes formas de ser que nos muestra la diversidad humana. Por lo tanto, la adolescencia debe ser estudiada en todos sus contrastes. Es importante señalar, durante esta etapa del ciclo vital el grupo de pares adquiere un papel fundamental. Como señala Perinat (2003) “ser adolescente sigue siendo inseparable de la vida escolar” (p.141). El autor subraya que la escuela es un ámbito de sociabilización primordial, ya que buscan independizarse de la familia, encontrando en sus grupos de pares referentes significativos.

Dichos adolescentes, en el ámbito educativo se los define como sujetos de aprendizaje.

Maldonado (2017) dice que es “un sujeto que presenta una serie de características psíquicas (modalidades afectivas y cognitivas, por ejemplo) que cabe identificar y conocer en cuanto participan íntimamente (y de diversas maneras) en tales procesos” (p.103).

#### **6.4 Las interacciones en el aula**

En el contexto escolar, las habilidades sociales ocupan un lugar clave tanto para la construcción de vínculos saludables, el desarrollo emocional y la consolidación de una convivencia pacífica.

Se podría comprender las mismas, según lo planteado por Bisquerra (2009), como un conjunto de capacidades que permiten a las personas expresarse de manera adecuada, comunicarse con claridad, establecer relaciones respetuosas, comprender diferentes puntos de vista y resolver conflictos de forma constructiva.

Al mismo tiempo, Caballo (2005) define las habilidades sociales como un conjunto de conductas aprendidas que permiten a los individuos expresar sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos de forma adecuada al contexto interpersonal. Estas conductas no solo permiten afrontar situaciones sociales inmediatas, sino que también previenen conflictos futuros, al basarse en el respeto por el otro.

Es en este punto, donde podría pensarse el ámbito educativo como un espacio de socialización por excelencia ya que ofrece una oportunidad valiosa para enseñar y fortalecer las competencias mencionadas en párrafos anteriores (García Vidal & Soriano Díaz,2010).

Por ende, en este ámbito, la interacción cotidiana entre estudiantes, docentes, directivos y otros miembros de la comunidad escolar constituye un terreno fértil para el aprendizaje emocional y vincular (Bisquerra,2009). Y su ingreso, implica el enfrentamiento a desafíos vinculares y emocionales que requieren el uso de habilidades sociales complejas, que según La Organización de Estados Iberoamericanos (OEI,2019), no solo mejora su experiencia educativa, sino que también adquieren herramientas esenciales para su vida fuera del ámbito escolar. Es decir, en la escuela, las habilidades mencionadas, se vuelven especialmente significativas ya que favorecen un clima de aula más colaborativo, facilitan el trabajo en equipo y fortalecen los lazos entre pares (Blanco,2019).

Podemos observar la importancia de estas habilidades, específicamente en el periodo de la adolescencia, donde las mismas, se vuelven aún más necesarias para la integración en grupos, la construcción de relaciones afectivas y la consolidación de la identidad personal y social (Blanco,2019). Influyendo directamente en la percepción que los jóvenes tienen de sí mismo y de su entorno, así como en su bienestar emocional y en su capacidad de adaptación (Guzman,2007).

En esta misma línea, Martínez Guzmán (2007), señala que el tránsito en la niñez a la adolescencia, exige una reformulación de habilidades, ya que los cambios psíquicos y físicos propios de esta etapa impactan en la percepción de uno mismo, del mundo y de los demás.

A modo de síntesis, podría decirse que las habilidades sociales remiten a un conjunto de conductas, tanto cognitivas como emocionales, manifestadas a través del lenguaje verbal y no verbal; permitiéndole a cada uno de los sujetos el poder de establecer vínculos sanos, comprender a otros, expresar opiniones, emociones y resolver diversos conflictos de manera respetuosa. Es por ello, que podría afirmarse de acuerdo con Rivera Terán (2016), que un

adecuado desarrollo de estas habilidades se relaciona positivamente con el bienestar psicológico, la autoestima y el buen humor. Por el contrario, su ausencia o deficiencia puede asociarse a problemáticas como la violencia, la adicción a internet, el consumo de drogas o el bajo rendimiento académico.

En este punto, donde se pone en evidencia la importancia de incluir habilidades sociales en las estrategias de intervención psicológica y en los proyectos educativos orientados a promover la salud mental y prevenir situaciones de riesgo.

Para ello, la OEI (2019) propone una modalidad de intervención especialmente pertinente para abordar estos aspectos: el taller. Esta estrategia se caracteriza por ser participativa, lúdica y afectiva, tiene como objetivo principal favorecer el protagonismo de los y las estudiantes en el proceso de aprendizaje. Los talleres se configuran como espacios de encuentro y formación donde se promueven la comunicación, la sensibilización, la participación y el trabajo colectivo (OEI, 2019). A través de esta modalidad, se abordan de manera vivencial y reflexiva las emociones, los vínculos y los valores que sustentan la convivencia.

La guía elaborada por la OEI sostiene que “las habilidades sociales se aprenden, se enseñan y se entrenan” (2019, p. 18), por lo que su inclusión en el proyecto pedagógico de la escuela resulta indispensable. En estos espacios, se trabaja activamente sobre competencias como la comunicación asertiva, la escucha activa, la cooperación y la resolución de conflictos. Estas habilidades, además de ser necesarias para la vida en sociedad, son fundamentales para mejorar la convivencia en el ámbito escolar, ya que permiten a los y las adolescentes construir relaciones basadas en el diálogo, el respeto mutuo y la colaboración (OEI, 2019). Uno de los ejes centrales de esta propuesta es la empatía, entendida como la capacidad de ponerse en el lugar del

otro, reconociendo y valorando sus emociones y experiencias. Fomentarla implica habilitar espacios donde los y las estudiantes puedan expresarse sin temor, ser escuchados sin juicio y construir vínculos más auténticos y solidarios (OEI, 2019). La OEI subraya que “promover vínculos basados en la afectividad, la empatía y el cuidado es una apuesta transformadora” (2019, p. 27). Otro pilar fundamental es el respeto mutuo, concebido no como una obediencia impuesta desde la autoridad, sino como una práctica cotidiana que reconoce la legitimidad del otro, sus derechos y su dignidad. Trabajarlo en el aula implica aprender a convivir con la diferencia, a aceptar puntos de vista diversos y a construir acuerdos desde el disenso (OEI, 2019). En palabras de la guía, “el respeto mutuo implica reconocer en el otro una voz válida, aunque no coincida con la nuestra” (OEI, 2019, p. 14).

Finalmente, la inclusión se presenta como un principio rector de toda propuesta educativa que busque una convivencia más justa. Una escuela inclusiva es aquella que reconoce la diversidad como un valor y no como una dificultad, y que trabaja activamente para eliminar las barreras que impiden la participación plena de todos y todas. Como plantea la OEI, “la inclusión es una mirada, una forma de estar y de hacer escuela que se construye cotidianamente” (2019, p. 20). Esta mirada implica el compromiso con el diálogo intergeneracional, la apertura hacia la participación de las familias y el trabajo articulado con otros actores sociales de la comunidad.

Ante lo desarrollado, podría pensarse que promover el desarrollo de habilidades sociales en espacios educativos, especialmente mediante dispositivos participativos como los talleres, se convierte en una herramienta para construir una cultura de paz, empatía y respeto dentro de las escuelas.

**7. MODALIDAD DE TRABAJO**

La práctica profesional supervisada es una experiencia que se puede sistematizar. En este sentido, el enfoque del trabajo integrador final será la sistematización de las experiencias vividas en la práctica entendida como:

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

La experiencia de sistematización fue realizada en un colegio de la ciudad de Córdoba, ubicado en la zona céntrica de la misma. La población elegida para trabajar los objetivos antes mencionados, fueron estudiantes de primer año del ciclo básico y estudiantes del quinto año del ciclo orientado en comunicaciones y economía. Por un lado, en primer año son dos divisiones A y B, entre ambos cursos hay aproximadamente 60 estudiantes, cuyas edades rondan los 12 y 13 años. Del mismo modo, en quinto año, ambas divisiones reúnen una cantidad similar de estudiantes, en su mayoría jóvenes que rondan los 17 años. Este recorte etario hizo posible acercarse a las distintas maneras en que cada grupo transita la escuela y se vincula con los otros, teniendo en cuenta las particularidades propias de cada etapa vital y el recorrido que han realizado dentro de la institución.

## 7.1 Instrumentos de recolección de información

A partir de la descripción de la población, se comentará brevemente los dispositivos utilizados con el estudiantado. El instrumento utilizado desde el primer día fue el diario de campo, donde se plasmó lo observado en la institución, datos y reflexiones propias a partir lo de experimentado día a día. Esta herramienta es primordial ya que según Restrepo (2016), sin el diario de campo, los datos “se pasean frente a las narices del investigador sin que éste tenga cómo atraparlos, organizarlos y otorgarles sentido para su investigación” (p.16).

La observación tuvo un papel clave a lo largo del proceso, ya que permitió acercarse de manera cuidadosa y respetuosa a la vida escolar y a las experiencias cotidianas de los estudiantes. Observar no implica únicamente usar la vista; más bien, supone un involucramiento integral del sujeto con aquello que busca conocer. En este proceso perceptivo, entran en juego no solo los sentidos como la escucha o el olfato, sino también las experiencias previas, los aprendizajes y las categorías culturales que la persona ha internalizado a lo largo de su vida. Así, la percepción no es neutra ni aislada, sino que se construye desde una mirada situada, que organiza e interpreta la realidad a partir de su propia forma de estar en el mundo. En este contexto, se optó por una modalidad de observación no participante. Esta implica que el investigador mantiene una distancia respecto a los fenómenos que estudia. En las investigaciones sociales, el observador no participante asume deliberadamente una postura de separación para evitar involucrarse emocional o activamente en la situación observada. En este sentido adopta el rol de un espectador que observa sin intervenir, procurando no alterar ni influir. Por lo tanto, la presencia del investigador puede pasar desapercibida y no modificar la dinámica natural del entorno que se estudia (Yuni & Urabano,2014).

A continuación, se aplicó diferentes entrevistas informales tanto a directivos, preceptores como estudiantes. Posteriormente empleamos grupo focales, técnica cualitativa de investigación social, que facilito la observación de los discursos y percepciones de un grupo en relación a un tópico o tema específico del anteproyecto. Estas sesiones tienen una duración aproximada de entre una a dos horas, y deben llevarse a cabo en un ambiente tranquilo que favorezca la escucha y la palabra. El número de participantes va de seis a diez personas como máximo. Las sesiones están estructuradas con preguntas o ciertos estímulos que guían la conversación o el foco de la misma, conforme a los objetivos establecidos (Dides,2009).

Para concluir se realizó intervenciones a través del dispositivo taller, el cual alude a “un lugar donde se trabaja, se elabora y se transforma algo para ser incorporado y utilizado” (Gentes, 2007, p.44). Los aportes principales provienen de las vivencias, conocimientos y experiencias de los participantes, lo que facilita compartir la información y trabajar activamente sobre ella de manera comprometida. Además, promueve una dinámica grupal que rompe con el lugar del poseedor del saber. Es relevante mencionar lo señalado por Achilli (2000) quien dice que el taller es un dispositivo apropiado en el contexto educativo, ya que mediante el intercambio con otros y las discusiones de las diferentes ideas se construyen significados comunes. Este dispositivo no solo permite reflexionar sobre las prácticas propias, sino también enriquecer el diálogo y estimular la creatividad.

## **7.2 Aspectos éticos implicados**

Las prácticas preprofesionales se llevaron a cabo en estricta conformidad con el Código de Ética de la Federación de psicólogos. En todo momento se consideró de manera prioritaria la norma deontológica referente al secreto profesional, donde garantiza:

guardar secreto asegurando así la confidencialidad de todo conocimiento obtenido en el ejercicio de la profesión. Este deber hace a la esencia misma de la profesión, responde al bien común, protege la seguridad y la dignidad de los consultantes, sus familias y comunidades. (Código de ética de la FePRA,2013, p.3)

Esta norma es prioritaria sobre todo al trabajar con menores de edad.

Por último, se asumió la responsabilidad social, entendida desde el contexto educativo para el beneficio de los estudiantes como la comunidad misma, promoviendo prácticas saludables como así también fomentar cambios que enriquezcan la convivencia y el desarrollo colectivo (Código de ética de la FePRA,2013).

## **8. ANÁLISIS DE EXPERIENCIA**

### **8.1 Recuperación del proceso vivido.**

En este apartado de la recuperación del proceso vivido comentare cómo fue transitar esta experiencia de prácticas, desde el momento de elegir tres contextos en la carta de fundamentación hasta cierre de las mismas.

Si bien el primer acercamiento a los contextos de prácticas fue en la presentación de estudiantes en el año 2023, que ya culminaron sus prácticas y el cursado de la materia. Se alcanzó una mayor profundidad en el tema al inicio de la materia Prácticas profesionales Supervisadas, en adelante, donde cada referente del contexto comentó acerca de las instituciones y su rol en cada entorno. Personalmente ningún contexto me fascinaba por completo, hasta que la profesora del contexto educativo comenzó a hablar del mismo, hubo algo en su forma de expresarse con vocación y templanza que captó mi atención, más que los demás contextos.

El armado de la carta junto con las elecciones de tres contextos, fue experimentado con un monto de ansiedad, ya que te posiciona cada vez más cerca en el rol profesional, y comenzar a preguntarte en qué contexto te ves. En lo personal elegí como primera opción el contexto educacional, ya que el cursado de la materia Psicología Educacional me había despertado un interés en particular y esta instancia me parecía óptima por saber más del rol específico en una institución, además de trabajar con grupos de personas y de manera interdisciplinaria cuestiones que van a afín con mi persona.

Mi primera opción institucional fue el Monseñor de Andrea porque me parecía interesante su propuesta como colegio, como así también los proyectos que lleva adelante, como la inclusión. Llegó el día en que se iban a dar a conocer la decisión tomada por los profesores de la cátedra a partir de una entrevista tomada con anterioridad. Al dar a conocer las decisiones por

un lado estaba segura que quedaría en el contexto educativo ya que éramos muy pocos los que habíamos elegido este contexto como primera opción. Eso me llevó a preguntarme ¿A qué se debe que seamos siempre minoría en este contexto? (Registro de campo N°1.)

Posteriormente me puse contenta al anoticiarme de la institución asignada y aún más saber que iba a compartir la experiencia con una compañera. Me parece muy importante y enriquecedor transitar esta experiencia con un otro.

El acercamiento institucional fue el 2 de mayo, donde fuimos acompañadas por la tutora a cargo del contexto de prácticas. Por mi parte estaba con una mezcla de nervios y expectativa por lo que iba a ser ingresar y ser parte de una institución como el Monseñor de Andrea. La llegada a la misma fue muy fácil, ya que se encuentra muy cerca de nuestra universidad, al llegar nos recibió el portero y luego la Coordinadora pedagógica, que nos comentó acerca del proyecto que lleva adelante el colegio, sus propuestas a futuro y la visión que tienen sobre la educación hoy. Al retirarnos del mismo me sentí muy entusiasmada, motivada, y con muchas ganas de comenzar las prácticas. Me pareció interesante su visión ya que, en lo personal, mi experiencia educativa fue desde una mirada tradicionalista, disciplinar, desde un rol pasivo como estudiante y esta institución rompe con esta visión, habla de un consenso tanto con los estudiantes como docentes y la familia.

Se dialoga con la comunidad escolar en sí y se acompaña al estudiante en su trayectoria escolar. Los primeros meses con mi compañera de prácticas, realizamos entrevistas informales con los diferentes actores que forman parte de la institución con el fin de poder historizar a la misma, entre ellos el director, vicedirector, Coordinadora pedagógica, preceptores tanto de ciclo básico como el orientado, profesores, equipo técnico y estudiantes en general.

En mi opinión al principio nos apegamos al equipo técnico y esperábamos que nos mostraran el rol en la práctica, pero esto no sucedió ellos solo están abocados exclusivamente la realización de inclusión de estudiantes, con pocas horas de asistencia en la escuela, con una función muy orientada a esas situaciones particulares. Con mi compañera nos comenzamos a preguntarnos sobre este rol y junto con la referente del contexto comenzamos a construir por así decir nuestro quehacer, desde una mirada más institucional y tratando de buscar potenciar al alumnado, mejoras en todo lo que implica el proceso de enseñanza aprendizaje, clima escolar, promoción de convivencia y prevención. Esto nos costó un tiempo entenderlo y malestar algunas veces. Creo que estamos construyendo nuestro rol en la institución, fuimos buscando nuestro lugar y aún estamos en proceso, lo cual se ve facilitado por otros actores institucionales que entienden la necesidad de una mirada más integral, para mejorar las condiciones en que transcurre la vida escolar con abordajes psicoeducativos.

Posteriormente ingresamos a los cursos para realizar observaciones no participantes, fuimos a todos los cursos y divisiones de la institución, para poder ver las dinámicas grupales entre otros aspectos. Participamos del taller docente organizado desde el Ministerio de Educación que se realizó haciendo hincapié en la convivencia escolar, estuvo interesante porque pudimos conocer a la mayoría de los profes, ver la dinámica de trabajo como también quien adhería a la propuesta institucional.

Compartimos las actividades previas al aniversario del colegio, cumplieron 60 años, y realizaron decoraciones por cursos, un mural, limpieza de aulas y bancos. Con mi compañera de prácticas estuvimos en la decoración de las aulas con primer año, fue un pedido explícito por parte de la preceptora y coordinadora pedagógica. Desde mi experiencia, fue enriquecedor porque nos dividimos con mi compañera, ella fue a la otra división y experimentamos el rol más

solitariamente. De mi parte estaba tranquila ya que los conocía a los estudiantes, habíamos compartido un desayuno con el curso.

El aniversario del colegio fue 23 de junio, pero realizaron una misa por el acontecimiento el 24 de junio en la cual fuimos invitadas y asistimos, por otra parte, participamos de un desayuno compartido por toda la institución. Junto con la profesora Romina Ardiles, supervisora del contexto y mi compañera creímos necesario realizar grupos focales con los diferentes cursos, hacer grupos de ocho personas, cuatro y cuatro de cada división. Nos pareció importante realizar esto para hacer circular la palabra en estos grupos y obtener información relevante. Le comentamos a los preceptores y le pedimos que nos seleccione estudiantes con diferentes cualidades, por ejemplo, un líder, otro introvertido y sobre todo remarcar que no fueran del mismo grupo de amigos.

Esta experiencia del grupo focal al principio me generó incertidumbre, porque era la primera experiencia en esa coordinación. Con los cursos más grandes me generó un monto de ansiedad, desmotivación e incertidumbre porque no pudimos hacer circular mucho la palabra, fue muy breve lo que nos comentaban. Sentimos que no habíamos generado el suficiente vínculo con ellos para lograr un grupo focal enriquecedor.

Retomando la palabra vínculo creo que logramos uno con la preceptora del ciclo básico, quien ha sido nuestra referente en muchas situaciones, nos pidió ayuda nuevamente para dar un taller de alfabetización emocional, que ella venía trabajando con primer año y segundo año.

Le presentamos una serie de actividades para trabajar con ellos, ella nos sugirió otras y presentamos el taller en las dos divisiones de primer año. “Fue una de las primeras experiencias solas con mi compañera en el aula, por momentos fue complicado lograr que nos presten

atención y nos escuchen, pero con el tiempo lo logramos. Por mi parte me sentí mejor posicionada en este rol en sí y fructífero” (Registro de Campo N°17). Luego del receso escolar en agosto tuvieron la feria y esta preceptora nos pidió ayuda con segundo año para trabajar una actividad con respecto al proyecto anterior de las emociones.

A lo cual asistimos y pudimos trabajar con ellos de manera productiva. Sin embargo, empecé a notar cierto desgano, lo cual en supervisión se pudo asociar al clima institucional también, de hecho “mencionó al pasar la Coordinadora Pedagógica, que tenía que estar atrás de los profes para que hagan, haciendo referencia a la feria, por ejemplo.” (Registro de campo N°20) “¿Estaremos nosotras replicando lo que sucede en la institución? Creo que debemos reconectar con la proactividad con la que comenzamos las prácticas.” (Registro de campo N°21)

En función de lo transitado, de diversas observaciones y acercamientos que realice me llevaron a identificar interés en los cursos del ciclo orientado y ciclo básico. A través de múltiples conversaciones con la coordinadora pedagógica, profesores y preceptores, un tema recurrente fue “maltrato entre ellos”. Este contexto me impulsó a reflexionar sobre cómo podría fomentar actitudes de buen trato.

La conversación que guio mi decisión fue la que mantuve con el director, quien planteó preguntas sobre la convivencia con las diferencias: “¿Qué pensamos del diferente? ¿Cómo convivimos con el diferente? Debemos aprender a convivir todos juntos más allá de las diferencias.” (Registro de campo N°9). Estos interrogantes me llevaron a considerar el papel de la educación en la promoción de procesos colectivos en un ambiente de convivencia. El director plantea nuevamente su preocupación, diciendo “Además de ser director, fui profesor y en esta escuela hay discriminación entre pares, mal trato, sobre todo en el ciclo básico” (Registro de

Campo N°9). Esta realidad, expuesta de manera clara, me hizo comprender la urgencia de abordar este problema. Después de escuchar las diferentes voces y reflexionar sobre mis intereses, llegue a la conclusión de que mi eje de sistematización seria: La convivencia escolar en el aula.

Desde mi posición como practicante, reconozco la necesidad de fortalecer y potenciar en los estudiantes estas habilidades sociales fundamentales como el respeto por el otro, la empatía entre pares y la aceptación de las diferencias que son pilares fundamentales para la convivencia escolar.

Para abordar este eje, se planificó una serie de talleres dirigidos a los cursos de primer año “A” y “B”, y quinto año “A” y “B”, los cuales se desarrollaron desde septiembre hasta el 31 de octubre. Esta coincidencia entre el final de los talleres y la finalización de mi experiencia como practicante me permitió observar la evolución del proceso. En lo personal, fue una experiencia fructífera y enriquecedora, en la que tuve la oportunidad de aprender de manera constante. Sin embargo, también me llevó a cuestionarme en varias ocasiones como captar la atención de los estudiantes y como desarrollar actividades que los motivaran a participar de manera más activa. La práctica en sí fue un desafío constante en lo personal.

## 8.2 Análisis de la experiencia

A continuación, se presenta el análisis de las prácticas realizadas en relación con los objetivos propuestos.

### 8.3 Una escuela inclusiva

La práctica se realizó en una institución que puede considerarse como una “escuela inclusiva”, en tanto sus discursos y prácticas se orientan a generar condiciones de equidad, participación y acompañamiento de los y las estudiantes en la diversidad de sus trayectorias. En consonancia con lo planteado por el Ministerio de Educación Nacional (2019), la inclusión se entiende como un conjunto de procesos destinados a eliminar o reducir las barreras que dificultan el aprendizaje y la participación, reconociendo que dichas barreras pueden encontrarse tanto en el ámbito educativo como en la comunidad. Desde esta perspectiva, “la inclusión no se limita a integrar físicamente a todos los estudiantes, sino que implica garantizar que cada uno reciba una educación adecuada a sus características personales, contextuales y sociales” (Booth & Ainscow, 2002, como se citó en Ministerio de Educación Nacional, 2019, p. 13).

Esta mirada inclusiva se expresa en el discurso de referentes institucionales, quienes sostienen: “en esta institución se piensa en el alumno, se acompaña y se sostiene al mismo”, subrayando que “se acompaña a las diferentes trayectorias escolares” (Registro N° 1). En este sentido, promueven “una trayectoria continua” como forma de prevenir la desvinculación escolar, lo cual se concreta a través de estrategias específicas como la implementación de un nuevo régimen académico: “acá no hay libres”. Este modelo promueve la permanencia en la escuela y ofrece oportunidades para reinsertarse o recuperar contenidos sin perder el vínculo institucional lo cual marca una diferencia.

En la misma línea, la inclusión es pensada no solo desde lo curricular, sino también desde lo comunicacional y el acceso a la información. Otro referente institucional, mencionó que además del uso pedagógico de la tecnología, “se está implementando el lenguaje de señas como

otra herramienta muy importante para saber en estos tiempos” (Registro N° 1). Esta acción se alinea con los principios de accesibilidad e igualdad de oportunidades, y muestra un compromiso por ampliar las formas de comunicación y expresión dentro del ámbito educativo, reconociendo la diversidad lingüística y funcional de los estudiantes.

Por otro lado, otro de los elementos que consolidan el carácter inclusivo de la institución es el modo en que se aborda la convivencia escolar. Lejos de apoyarse en dispositivos sancionatorios tradicionales, desde “hace más de 17 años la escuela no utiliza amonestaciones” (Registro N°1), priorizando en cambio estrategias de diálogo y reparación. Según relatan desde el equipo institucional: “acá hay mucho diálogo, se reflexiona lo que pasó” y como parte de esa reflexión se proponen “tareas reparadoras por el hecho cometido, donde se ha involucrado hasta la familia del mismo” (Registro N°1). Estas prácticas reflejan una apuesta por la construcción colectiva de la convivencia, con una mirada restaurativa que fortalece el lazo entre estudiantes, familias e institución.

Así, el enfoque inclusivo del colegio se manifiesta tanto en sus políticas pedagógicas como en sus modos de vincularse. No se trata solo de enunciar la inclusión como principio, sino de materializarla en prácticas concretas que favorecen la permanencia, el acompañamiento emocional, la participación activa y el respeto por la diversidad en sus múltiples formas. Tal como plantea la Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales (2009), para que una educación sea verdaderamente inclusiva debe conjugar calidad, equidad e inclusión, garantizando que todos los estudiantes no solo una minoría accedan a aprendizajes significativos y se sientan parte de la comunidad educativa. Esta concepción se ve también reflejada en la palabra del director de la institución, quien afirma: “el Monseñor De Andrea se hace, no se divaga” (Registro N ° 11), destacando que en esta escuela el

punto de partida es la acción concreta, no el discurso vacío. A su vez, agrega: “La educación de calidad no puede no ser inclusiva; puede ser exitosa, pero si no la hacemos inclusiva, no somos de calidad” (Registro N ° 11). Estas afirmaciones refuerzan el compromiso institucional con una escuela que se construye día a día desde la práctica, asumiendo que una educación debe reconocer y abrazar la diversidad como parte constitutiva de su proyecto educativo.

#### **8.4 Convivir en las aulas: miradas de estudiantes de 1º y 5º año**

Como señala Perinat, “ser adolescente sigue siendo inseparable de la vida escolar” (2003, p. 141). El autor subraya que la escuela es un ámbito de sociabilización primordial, ya que buscan independizarse de la familia, encontrando en sus grupos de pares referentes significativos. En los distintos grupos focales realizados durante la práctica, se evidenciaron múltiples ejemplos de cómo se construyen estos vínculos, cargados de afectividad, identificación y contención mutua. Uno de los estudiantes de primer año, por ejemplo, relató una situación en la que acompañó a una compañera que se encontraba angustiada: “le dije que ya va a pasar, yo pasé por lo mismo” (Registro N ° 16). Este gesto espontáneo y empático deja ver cómo, aún en su temprana experiencia escolar, los adolescentes comienzan a identificar en sus compañeros figuras de apoyo emocional, reconociendo en la palabra del otro una posibilidad de alivio y resonancia afectiva. La empatía, en estos casos, emerge desde la propia vivencia y se traduce en la construcción de lazos más humanos dentro del aula.

En el grupo de quinto año, en tanto, se evidenciaron formas más elaboradas de pertenencia y cohesión grupal. Al reflexionar sobre la convivencia en el curso, una estudiante expresó: “cuando nos tenemos que unir por algo, lo hacemos” (Registro N ° 26), lo que muestra cómo, más allá de las diferencias, existe un sentimiento de identidad compartida que se activa

ante situaciones que requieren apoyo o solidaridad. Estos momentos marcan la importancia del grupo de pares como sostén en la experiencia adolescente.

Otro ejemplo significativo surgió durante un taller en el que se trabajó con una dinámica del ovillo de lana. Cada estudiante debía presentarse y compartir algo personal que quisiera que sus compañeros supieran sobre sí mismos. A medida que se animaban a hablar, comenzaron a descubrir gustos en común, intereses compartidos y experiencias similares, lo que generó sorpresa y cercanía entre ellos. Esta actividad no solo favoreció la expresión individual, sino que también habilitó un encuentro genuino con el otro, promoviendo la construcción de vínculos más auténticos.

Del mismo modo, en una actividad de frases incompletas, cuando se les preguntó qué era lo que más valoraban de su curso, muchas respuestas coincidieron en destacar la amistad y el compañerismo como aspectos centrales. Estas respuestas reafirman que la escuela, más allá de ser un espacio académico, es también donde se forjan vínculos que acompañan, contienen y dejan huella.

En todos estos ejemplos, se puede observar cómo la adolescencia, lejos de vivirse en soledad, se construye en relación con los otros, en cada palabra compartida, en cada identificación, en cada gesto de cuidado.

Bleichmar (2008) refuerza la noción de que la escuela debe enseñar a producir subjetividades capaces de generar conocimientos con sentido. Como se ha mencionado, la escuela no se limita a la transmisión de saberes, sino que debe guiar a los estudiantes a generar una subjetividad crítica, activa y con un sentido útil. Esta producción de sentido no se da de manera abstracta, sino en la vivencia cotidiana, en los vínculos, en los gestos y, sobre todo, en

los espacios donde se habilita la palabra. Durante uno de los talleres realizados, al finalizar la actividad y abrir un espacio para sugerencias, una alumna expresó: “Alguna actividad para conocernos más, porque muchos no compartimos nada, estaría bueno algo así” (Registro N.º 38). Este comentario, en apariencia simple, revela una mirada reflexiva y subjetiva sobre la dinámica del grupo y sobre su propia experiencia escolar. No solo da cuenta de una falta de conexión real entre compañeros, a pesar del tiempo compartido en el aula, sino que, al mismo tiempo, expresa un deseo genuino: construir espacios de encuentro, habilitar el conocimiento mutuo y dar lugar a vínculos más sinceros y significativos.

En la misma línea, otro estudiante, en el marco de una conversación sobre convivencia, manifestó con convicción: “Hay que aprender a convivir, y el primero soy yo” (Registro N.º 46). Esta frase deja entrever un nivel de subjetivación activa, donde el alumno no solo comprende la importancia de la convivencia, sino que se asume como agente de cambio. No espera que otros mejoren o cambien; se reconoce a sí mismo como parte del entramado relacional y se posiciona desde la responsabilidad individual. Ese gesto, cargado de conciencia ética, pone de manifiesto lo que Bleichmar propone una escuela que habilita procesos en los que el sujeto se implica, se reconoce, y le otorga sentido a lo que vive con los otros.

## **8.5 Aprender a convivir: habilidades sociales y vínculos en la experiencia escolar**

Según lo planteado por Bisquerra (2009), las habilidades sociales son un conjunto de capacidades que permiten a las personas expresarse de manera adecuada, comunicarse con claridad, establecer relaciones respetuosas, comprender diferentes puntos de vista y resolver conflictos de forma constructiva. No obstante, en la práctica observada, surgieron diversas manifestaciones por parte de estudiantes y docentes que evidencian dificultades en el desarrollo

de estas habilidades. Comentarios como “no se escuchan, hablan todos por arriba”, “se tratan mal”, “se hacen burlas” y “es difícil aprender así” (Registro N°16), permitió identificar un punto de partida para potenciar la comunicación entre los mismos. Además, un estudiante manifestó sentirse “mal” cuando no es escuchado (Registro N°16), lo cual resalta el impacto emocional que estas carencias pueden generar. Estos testimonios ponen de relieve la importancia de fortalecer las habilidades sociales en el ámbito escolar para promover un ambiente de respeto, escucha y aprendizaje.

Durante las prácticas realizadas, se tuvo la oportunidad de colaborar activamente en la implementación de talleres de alfabetización emocional, donde se abordaron las emociones básicas y complejas a partir de distintas dinámicas, entre ellas, el uso del recurso audiovisual Intensamente 2 como disparador. Estas actividades permitieron nombrar, reconocer y validar emociones propias y ajenas, sentando así las bases para el trabajo posterior con las habilidades sociales. En otros talleres, el foco estuvo puesto en entrenar competencias específicas como la escucha activa, el trabajo en equipo, la cooperación y el respeto por el otro. Se vuelve evidente la necesidad de incluir el desarrollo de habilidades sociales en proyectos educativos orientados a fortalecer la convivencia escolar y promover el bienestar emocional. Tal como afirma la OEI, estas habilidades no son innatas, sino que “se aprenden, se enseñan y se entrenan” (2019, p. 18).

Influyendo directamente en la percepción que los jóvenes tienen de sí mismo y de su entorno, así como en su bienestar emocional y en su capacidad de adaptación (Guzman, 2007). En este sentido, Martínez Guzmán (2007), señala que el tránsito en la niñez a la adolescencia, exige una reformulación de habilidades, ya que los cambios psíquicos y físicos propios de esta etapa impactan en la percepción de uno mismo, del mundo y de los demás. Esto se vio reflejado en los talleres realizados mientras que los estudiantes de primer año les resultaba complicado

poner en palabras como se describían ellos mismos y como creían que los demás lo veían, en quinto año se evidenció una mayor capacidad de introspección, expresión emocional y escucha activa hacia el grupo.

Estas competencias, además de ser necesarias para la vida en sociedad, son fundamentales para mejorar la convivencia en el ámbito escolar, ya que permiten a los y las adolescentes construir relaciones basadas en el diálogo, el respeto mutuo y la colaboración (OEI, 2019). Este planteo se vio reflejado en las respuestas de estudiantes al ser consultados sobre las estrategias que consideraban más adecuadas para resolver conflictos. Tanto en primer como en quinto año, predominó la referencia al diálogo como herramienta principal: “hablando las cosas”, “hablar entre todos” (Registro N ° 34), “dialogando” (Registro N ° 46). Estas respuestas, dan cuenta de la internalización de un valor relacional central: la palabra como vía legítima para enfrentar desacuerdos, malestares y reparar vínculos. El hecho de que tanto estudiantes de primer año en una etapa inicial de su trayectoria escolar como de quinto año ya próximos a egresar reconozcan la importancia de comunicarse para resolver conflictos, evidencia no solo la necesidad, sino también la presencia de habilidades sociales en acción, aprendidas y sostenidas en la vida institucional.

Desde esta perspectiva, los talleres implementados durante las prácticas, orientados a fortalecer competencias como la escucha activa, el respeto por el otro y la cooperación, funcionaron como espacios potenciadores de estos aprendizajes. Allí, los y las estudiantes no solo fueron invitados a reflexionar, sino también a vivenciar activamente modos de relación más saludables y empáticos, como así también a reconocer el valor de la escucha.

**9. CONSIDERACIONES FINALES**

El desarrollo del presente Trabajo Integrador Final permitió abordar a la convivencia escolar desde la perspectiva de los y las estudiantes de primer año y quinto año de una institución educativa ubicada en el centro de la ciudad de Córdoba. Enmarcado en una propuesta que combinó la observación, la escucha activa y la implementación de talleres, el recorrido realizado posibilitó cumplir con los objetivos planteados y generar reflexiones significativas en torno al modo en que se construyen los vínculos dentro de la escuela. En relación con el objetivo general, se logró analizar la convivencia escolar a partir de las experiencias, palabras y vivencias de los propios estudiantes, reconociendo sus modos de percibir y significar los vínculos que establecen en el aula. Este análisis no se limitó a una mirada descriptiva, sino que buscó interpretar esas voces a la luz de los marcos teóricos trabajados, generando un diálogo entre teoría y práctica.

Respecto al primer objetivo específico, se pudo identificar cómo definen los y las adolescentes la convivencia dentro de sus grupos, recuperando nociones como el respeto, la comunicación, la empatía, la aceptación de las diferencias y la importancia de “llevarse bien” para poder aprender y sentirse cómodos en la escuela. Las definiciones no fueron homogéneas, pero sí mostraron una carga afectiva y un sentido claro de lo vincular como dimensión central de la vida escolar. En cuanto al segundo objetivo, referido a comparar las estrategias de resolución de conflictos, el análisis permitió observar que, si bien en ambos grupos aparece el diálogo como herramienta principal, existen diferencias según el recorrido escolar y el momento del desarrollo adolescente. En primer año, predominaron respuestas más impulsivas o con menor elaboración emocional, mientras que en quinto año se evidenció mayor capacidad para hablar, negociar, pedir disculpas o reflexionar colectivamente. Esta comparación permitió comprender cómo las habilidades sociales

también se construyen y fortalecen a lo largo del trayecto escolar. Posteriormente, el tercer objetivo, vinculado a favorecer la convivencia mediante talleres orientados a la empatía, el respeto mutuo y la inclusión, pudo concretarse a través de distintas propuestas. Los talleres ofrecieron un espacio alternativo, más activo, lúdico y reflexivo, donde los y las estudiantes tuvieron la oportunidad de expresarse, escucharse y mirarse desde otro lugar. La buena disposición al participar y las devoluciones recibidas por parte de los propios estudiantes confirmaron que estos espacios pueden ser altamente significativos cuando se sostienen desde una mirada sensible y respetuosa de las trayectorias individuales. En síntesis, puede afirmarse que los objetivos planteados fueron satisfactoriamente alcanzados. El trabajo permitió no solo conocer y analizar la convivencia desde adentro, sino también intervenir en ella, habilitando experiencias que fortalecieron los lazos y promovieron aprendizajes emocionales y vinculares. Así, se reafirma la idea de que la escuela no solo es un espacio para el saber académico, sino también un escenario fundamental para aprender a convivir, a ser con otros y a construir juntos.

En este sentido, el recorrido por el Instituto Monseñor De Andrea significó una experiencia enriquecedora, no solo desde la formación profesional, sino también a nivel personal para ampliar mi mirada sobre la vida escolar contrastando con mi propio recorrido como estudiante. Desde el primer momento se percibió que “el Monseñor de Andrea se vive” (Registro N° 8). No se trata de una expresión vacía, sino de una forma genuina de habitar la escuela. La institución tiene una identidad definida, que se expresa en prácticas concretas: respeto por cada estudiante, acompañamiento de las trayectorias, una convivencia que se piensa, se practica desde la palabra y la acción. En el Monseñor,

la palabra circula, se reflexiona sobre lo que ocurre y se habilitan otras formas de resolver los conflictos. Así, los acuerdos de convivencia no quedan en un reglamento, sino que se viven como una oportunidad para enseñar, reparar y crecer. Asimismo, la institución tiene el fin de romper con ciertos modelos escolares tradicionales, donde el saber se concentra exclusivamente en el docente y el estudiante ocupa un lugar pasivo. Aquí, por el contrario, se promueven procesos colectivos, se recuperan las voces de los y las estudiantes y se habilitan espacios donde se dialoga, se construye en conjunto y se aprende desde la experiencia. Todo lo mencionado encuentra coherencia con el lema institucional que orienta la práctica cotidiana: el compromiso social, la inclusión y la justicia social. No se trata solo de palabras, sino de principios vivos que atraviesan el modo en que se enseña, se acompaña y se convive. El compromiso social se expresa en el modo de mirar a cada estudiante con dignidad, la inclusión se vive en el respeto por las trayectorias diversas, y la justicia social se trabaja cotidianamente cuando la escuela se piensa como un espacio de oportunidades reales para todos y todas. En definitiva, el paso por esta institución no fue solo un espacio de formación profesional, sino también una experiencia profundamente humana. Fue ver, en la práctica, que es posible hacer escuela desde una mirada respetuosa, crítica y empática. Que es posible sostener a cada estudiante en su recorrido, sin forzarlo a encajar en moldes ajenos.

Frente a todo lo observado, me parece importante sugerir algunas líneas de trabajo para futuras intervenciones. Una de ellas es el abordaje de la alfabetización digital en contextos escolares. Si bien la institución promueve el uso pedagógico del celular, persisten tensiones en torno a la tecnología. Para muchos estudiantes, lo digital no es un accesorio, sino un espacio vital. Repensar el rol de la tecnología en la escuela, no desde el

control, sino desde su potencial educativo, es un desafío pendiente. Y finalmente, y quizás más que nunca, es necesario insistir en la educación emocional y en el desarrollo de habilidades sociales como ejes centrales del quehacer educativo. Vivimos en un contexto marcado por la velocidad, la desconexión emocional, la dificultad para poner en palabras. En este contexto, la escuela, como espacio de encuentro, tiene la posibilidad de habilitar la palabra, la empatía y el cuidado mutuo. Incluir estas dimensiones de manera transversal no solo mejora el clima escolar, sino que forma ciudadanos y ciudadanas capaces de habitar el mundo con sensibilidad, escucha y responsabilidad.

**10. REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA**

- Bisquerra, R. (2009). *Educación emocional y competencias básicas para la vida*. Wolters Kluwer.
- Blanco, A. (2019). *Educación emocional y convivencia escolar*. Narcea.
- Boggino, N. (2008) Diversidad y convivencia escolar. Aportes para trabajar en el aula y la escuela. REXE. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, núm. 14, 2008, p. 53-64. <https://www.redalyc.org/pdf/2431/243117031004.pdf>
- Caballo, V. E. (2005). *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. Siglo XXI.
- 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* (p. 19-55). Córdoba: Encuentro Grupo Editor.
- Coll, Salvador, C. (1999) Psicología y educación: aproximación a los objetivos contenidos de la Psicología de la Educación. Madrid: Alianza.
- Dides, C.C. (2009) Diapositiva número 27.
- Federación de Psicólogos de la República Argentina (FEPRA). Código de Ética Nacional. Aprobado el 10 de abril de 1999, Modificado el 30 de noviembre de 2013 (Argentina)
- García Vidal, J., & Soriano Díaz, A. (2010). *Competencias emocionales para la mejora de la convivencia en los centros escolares*. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, p.147-154. <https://doi.org/10.6018/reifop.13.1.78721>

Grassi, A. (2010) Adolescencia: reorganización y nuevos modelos de subjetividad. En entre niños, adolescentes y funciones parentales. Buenos Aires: Entreideas

Greco, María, B., Alegre Sandra. Levaggi, (2014). *Los equipos de orientación en el sistema educativo*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación.

Guzmán, M. (2007). *La educación emocional: una propuesta para educar las emociones*. Ediciones Universidad de Salamanca.

Instituto Internacional de planeamiento de la educación (IIEP)UNESCO. Buenos Aires.

*Violencia en ámbitos educativos*. IIEP-<https://www.buenos.i.Naciones Unidas.org>

Instituto Monseñor de Andrea [@institutomda\_oficial]. (24 de junio de 2024). 60 aniversario [Fotografía]. Instagram.

<https://www.instagram.com/p/C8mJlkTRQce/?igsh=MXJienViY2NwODh2eQ%3D%3D>

Lascano, M. (2024) *Aprendiendo a través de la experiencia: promoción de vínculos dentro y fuera del espacio áulico*. [Tesis de grado, Universidad Católica de Córdoba].

[https://pa.bibdigital.ucc.edu.ar/4595/1/TF\\_Lascano%20Oddone.pdf](https://pa.bibdigital.ucc.edu.ar/4595/1/TF_Lascano%20Oddone.pdf)

Lemme, D. M. (2008) “Escuela comunidad en los nuevos escenarios contemporáneos: Ensayo para ensayar experiencias alternativas” en problemáticas críticas en el sistema educativo. Córdoba: Editorial Universidad Nacional de Córdoba.

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 Nacional 26.206. Ley de educación nacional. Publicada en el Boletín Oficial, Buenos Aires, Argentina, 28 de diciembre de 2006.

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

Maldonado, H. (2017). La psicoeducación: neo ideas para abordar las problemáticas psicoeducativas. Editorial Brujas.

Martínez Guzmán, V. (2007). *Filosofía para hacer las paces*. Universitat Jaume I.

Ministerio de Educación de la Nación. (2019) Educación inclusiva: fundamentos y prácticas para la inclusión.

[https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/educacion\\_inclusiva\\_fundamentos\\_y\\_practicas\\_para\\_la\\_inclusion\\_0.pdf](https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/educacion_inclusiva_fundamentos_y_practicas_para_la_inclusion_0.pdf)

Muntaner Guasp, J. J., Rosselló Ramón, M. R., & De la Iglesia Mayo, B. (2016) Buenas prácticas en educación inclusiva. *Educatio Siglo XXI*, Vol. 34 nº1. p. 31-50

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). (2019). *Escuela inclusiva, divertida y participativa. Guía para contribuir a la convivencia escolar y la cultura de paz*. OEI. <https://oei.int/wp-content/uploads/2019/08/guia-escuela-inclusiva-divertida-y-participativa.pdf>

Organización de las naciones unidas para la educación, la ciencia y la cultura. (2023). Aportes para la enseñanza de habilidades socioemocionales. Francia y la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe.

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

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.

Perinat, A. (2003) *Los adolescentes en el siglo XXI*. Editorial UOC. Barcelona. Cap. 1.

Restrepo, E. (2022) *Etnografía, Alcances, Técnicas y Éticas*. Editorial: Universidad Nacional Mayor De San Marcos.

Rivera Terán, R. (2016). *Habilidades sociales y su relación con el bienestar psicológico en estudiantes universitarios*. [Tesis de licenciatura, Universidad Autónoma de Nuevo León].

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

Kaplan. C. V. y Szapu, E. (2020). *Conflictos, violencias y emociones en el ámbito educativo*. México: Nosotrica Ediciones.

Viñar, M. (2009) La mirada a los adolescentes del siglo XXI. En *Mundos adolescentes y vértigo civilizatorio*. Montevideo: Trilce.

Yuni, J.A. y Urbano, C.A. (2014). *Técnicas para investigar: recursos metodológicos para la preparación de proyectos de investigación*. (2 ed., Vol.2). Editorial Brujas.