

Palau Papalini, Milena

**Experiencias subjetivas en
estudiantes de quinto año
en un colegio céntrico de
Córdoba: mirada desde las
trayectorias escolares**

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

Directora: Ardiles, Romina

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



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



FACULTAD DE CIENCIAS DE LA SALUD

Licenciatura en Psicología

Trabajo Integrador Final

Contexto Educativo

*“Experiencias subjetivas en estudiantes de quinto año en un colegio céntrico de Córdoba:
mirada desde las trayectorias escolares ”*

Estudiante: Milena Palau Papalini - 1921484

Directora: Esp. Lic. Romina Ardiles

AGRADECIMIENTOS

*A mis padres, **Susana** y **José**, por ser impulso y refugio, por alentarme a perseguir mis sueños y hacer hasta lo imposible para brindarme un universo de posibilidades.*

*A mi abuela **Gladis**, cuyo amor incondicional, orgullo y cuidado tierno me acompañaron desde siempre, e iluminaron cada paso de este recorrido, haciéndolo más liviano.*

*A mis hermanos, **Martina** y **Santino**, mis compañeros de vida, reflejo de amor sincero, sostén y fuerza compartida.*

*A mis **abuelos**, **padrinos**, **primas**, **tías** y **tío**, por sembrar en mí una confianza inquebrantable para ir tras todo lo que me proponga.*

*A mi grandiosa red de **amigos** y **amigas**, extensión de familia, quienes alentaron cada paso avanzado y celebraron cada victoria con el corazón.*

*A mis **amigas facultativas**, ahora colegas, causantes de alegrar cada día de cursada, haciendo de este recorrido aún más hermoso.*

*A mi dupla, **Manuela**, cómplice infaltable de mates y repasos, por su compañía incondicional y sostén, sin la cual este camino no habría sido el mismo.*

*A mi directora, **Romina Ardiles**, por confiar en mí y potenciar mi seguridad durante las prácticas profesionales y el desarrollo del presente trabajo.*

*A la **Universidad Católica de Córdoba**, en conjunto con los **profesores** y **profesoras** que la integran, quienes me brindaron las herramientas y el conocimiento para volver realidad lo que alguna vez fue solo un sueño.*

***Este camino está tejido desde la gratitud.
Gratitud profunda, siempre.***

ÍNDICE

ÍNDICE DE SIGLAS:	5
1. INTRODUCCIÓN	6
2. CONTEXTO DE PRÁCTICA	9
3. CONTEXTO INSTITUCIONAL	13
3.1 HISTORIA DE LA INSTITUCIÓN	14
3.2 CARACTERÍSTICAS GENERALES	15
3.3 PROYECTO Y ACOMPAÑAMIENTO	17
3.4 ORGANIGRAMA INSTITUCIONAL	19
4. EJE DE SISTEMATIZACIÓN	20
5. OBJETIVOS	22
6. PERSPECTIVA TEÓRICA	24
6.1 LA PRODUCCIÓN INSTITUCIONAL DE LA SUBJETIVIDAD EN TIEMPOS DE CAMBIO	25
6.2 SER ADOLESCENTE ESCOLAR	27
6.3 EXPERIENCIAS, SENTIDOS Y REPRESENTACIONES DEL ESTUDIANTE	29
6.4 ENTRE TRAYECTORIAS ESCOLARES:	32
6.5 LA ESCUELA COMO ESPACIO DE ENCUENTROS: GRUPALIDAD Y DINÁMICAS VINCULARES	34
7. MODALIDAD DE TRABAJO	36
7.1 CARACTERIZACIÓN DE LOS SUJETOS	37
7.2 INSTRUMENTOS UTILIZADOS	37
8. ANÁLISIS DE LA EXPERIENCIA	41
8.1 RECUPERACIÓN DEL PROCESO VIVIDO	42
8.2 ANÁLISIS PROPIAMENTE DICHO	50
8.3 ESTILO, IDENTIDAD Y PROYECTO: MIRADA INSTITUCIONAL	51
8.4 MODOS DE HABITAR, SENTIR Y SIGNIFICAR LA ESCUELA	54
8.5 ENTRE LO VIVIDO Y LO QUE VENDRÁ: TRANSITANDO EL PASAJE HACIA EL FINAL DE LA ESCUELA SECUNDARIA	60
8.6 REDES QUE SOSTIENEN: EL GRUPO COMO ANCLAJE VINCULAR Y SUBJETIVO	68
9. CONSIDERACIONES FINALES	76
10. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	84

ÍNDICE DE SIGLAS:

DAI: Docente de Apoyo a la Inclusión

ET: Equipo Técnico

FI: Frases Incompletas

PPI: Proyecto Pedagógico Individual para la inclusión

PPS: Práctica Profesional Supervisada

1. INTRODUCCIÓN

El presente escrito corresponde al Trabajo Integrador Final (TIF), realizado en el marco de la cátedra de Prácticas Profesionales Supervisadas (PPS) de la carrera de Psicología, perteneciente a la Facultad de Ciencias de la Salud de la Universidad Católica de Córdoba. Las prácticas se llevaron a cabo en el contexto educativo, específicamente en el Instituto Monseñor de Andrea, un colegio secundario de gestión privada ubicado en el centro de la ciudad de Córdoba. Este trayecto se desarrolló entre los meses de mayo y octubre del año 2024.

En los apartados que siguen, se presentará el contexto de la práctica, entendiendo por tal todo lo relacionado con el quehacer profesional del psicólogo/a educacional. Posteriormente, se abordará el contexto institucional, profundizando en las características, historia y particularidades del espacio donde se realizó la práctica, a partir del relato y experiencia de los diferentes actores institucionales.

Luego, se desarrollará el eje de sistematización titulado: “Experiencias subjetivas en estudiantes de quinto año en un colegio céntrico de Córdoba: mirada desde las trayectorias escolares”, junto con los objetivos propuestos, y se expondrá la perspectiva teórica desde la cual se analizan los conceptos centrales.

A continuación, se delimitará la modalidad de trabajo empleada, así como los aspectos éticos considerados necesarios para llevar a cabo la intervención. Esto dará paso a la presentación del análisis de la experiencia, recuperando el proceso vivido durante la práctica e integrándolo con los marcos teóricos previamente desarrollados, en un análisis propiamente dicho.

Finalmente, se expondrán las consideraciones finales en torno a lo indagado y analizado, con el propósito de dar cuenta de lo vivenciado en base a los objetivos planteados. A modo de cierre, se reflexionará sobre los aprendizajes construidos en el marco del quehacer

profesional y los posibles aportes del trabajo a la continuidad de acciones en la institución escolar.

2. CONTEXTO DE PRÁCTICA

En primer lugar, en la Ley Provincial N° 7.106 del Colegio de Psicólogos de la Provincia de Córdoba, podemos encontrar las disposiciones para el ejercicio de la psicología, pudiendo dar cuenta de que acciona en “niveles, individual, grupal, institucional y comunitario, ya sea en forma pública o privada, en las áreas de la Psicología Clínica, Educacional, Laboral, Jurídica y Social” (Art. 2) siendo, específicamente, en el Ámbito Educacional “la esfera de acción que se halla en Instituciones Educativas y en la práctica privada de la profesión” (Art. 2), el cual posibilita, en base al Artículo N°3 de la misma Ley:

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

Es por esto que, el psicólogo/a debe acompañar y garantizar la protección de los derechos de los niños, niñas y adolescentes en el ámbito educativo, tales como los mencionadas dentro de la Ley de Educación Nacional N° 26.206:

La educación brindará las oportunidades necesarias para desarrollar y fortalecer la formación integral de las personas a lo largo de toda la vida y promover en cada educando/a la capacidad de definir su proyecto de vida, basado en los valores de libertad, paz, solidaridad, igualdad, respeto a la diversidad, justicia, responsabilidad y bien común (Art. 8).

Ahora bien, más allá de las disposiciones legales, al abordar de manera más concreta el papel del Psicólogo/a Educacional, es importante dar cuenta de la multiplicidad de factores que lo atraviesan, como lo son su heterogeneidad de funciones, desfase entre las expectativas de rol propias y ajenas, versatilidad del campo de intervención, descrédito profesional, entre otras. (Selvini Palazzolli, 1985, como se citó en Pérez, 2011). En

consonancia con ello, Gonzalèz (2014, como se citò en Lopez Leiva y Carrasco Aguilar, 2018) menciona que, incluso en un mismo contexto, el psicólogo jugaría diferentes roles debido a los contextos y escenarios múltiples. No obstante, en el ámbito educativo, podemos destacar algunos ejes desde los cuales se articula el rol, como lo son el accionar como puente y con un carácter mediador, el reconocimiento de la complejidad de los fenómenos educativos y la concepción de la relación del desarrollo como un proceso estrechamente asociado al aprendizaje cultural (Pérez, 2011).

Por lo tanto, podemos afirmar que su rol está orientado, por un lado, hacia la disciplina psicológica, donde se nutre de métodos e intereses provenientes de otras ramas de la psicología científica, manteniendo relaciones de interdependencia e interacción con estas. Por otro lado, se inserta en la disciplina educativa, formando parte de los componentes específicos de las ciencias de la educación y contribuyendo a una mejor comprensión, planificación y potenciación de los procesos educativos (Coll, 1992).

Es este carácter de “puente” o “mediador” a lo que los autores refieren, lo que no sólo le permite generar alianzas entre escuela-familia-estudiante, sino que, también, posibilita condiciones institucionales para que el acompañamiento a las trayectorias sea posible, abriendo espacios de reflexión e implementación de proyectos, favoreciendo tanto la enseñanza como el aprendizaje y a su vez, establecer lazos interdisciplinarios con otros campos de la salud y acción social (psicopedagoga, trabajador social, entre otros) (Greco et al., 2014), volviéndose indispensable que, al momento de que el psicólogo forme parte de una institución educativa, supere el modelo clínico de individualización, haciendo un pasaje de lo remedial a lo preventivo, del trabajo aislado al trabajo en equipo, fortaleciendo las redes escuela-familia-comunidad (Banz, 2002, como se citò en Jorquera, 2018).

Ahora bien, al momento de llevar a cabo acciones como psicólogo educativo es de suma importancia que estas estén orientadas a “la prevención, promoción o intervención de

alguna problemática manifiesta o latente en la escuela” (Villegas Robertson, p.39), colocando el énfasis en la dimensión institucional del objeto de análisis, afirmando la escuela como institución-organización (Enríquez, 2002, como se citó en Greco et al., 2014). Dentro del accionar del psicólogo, es imprescindible no caer en la urgencia de la demanda institucional y primero reconocer las diversas modalidades en las que se desarrolla su accionar, entendiendo por qué y cuál es el objetivo de esa demanda. Por ese motivo, en el campo educativo, se organiza una pregunta por aquello que es necesario considerar, incluir, reconocer, de modo que sea posible resignificar una demanda en el ámbito institucional (Greco et al., 2014).

3. CONTEXTO INSTITUCIONAL

3.1 HISTORIA DE LA INSTITUCIÓN

El instituto Monseñor de Andrea es un colegio mixto de nivel secundario con orientación en Economía y Comunicación, que se encuentra ubicado en Argentina, en la ciudad de Córdoba Capital, en Avenida Vélez Sarsfield 232, Barrio Centro. Fue fundado en el año 1964, encontrándose en la actualidad festejando su aniversario N°60; Sin embargo, su historia comienza alrededor de 1936 gracias a la Federación de Asociaciones Católicas de Empleadas, quienes lo fundaron con el propósito de preparar a la mujer para desenvolverse en el medio laboral, en su reclamo por la igualdad de derechos. Es por esto mismo que, en 1947, deciden alinearse con los principios de Monseñor Miguel de Andrea, quien defendía el propósito de luchar por los derechos de las trabajadoras, y justicia social específicamente referidos a la mujer, que da como resultado la inscripción en Inspección de sociedades jurídicas como Asociación Católica de Empleadas Obra de Monseñor de Andrea (Institutomda_oficial, 2024), tal y como lo relató la coordinadora de la institución al contarnos de su historia:

El origen de la institución fue generándose a lo largo de los años, primero escuela de mujeres, después esas mujeres se convirtieron en madres necesitando educación para sus hijos. Pasamos de un secundario nocturno a turno tarde y posteriormente turno mañana. Se fue agrandando de a poco y convirtiendo diferentes espacios en aulas, las cuales podemos ver hoy. (Registro de campo, N°1)

A partir del año 2006, en el medio del proceso de integración entre la Escuela y la Asociación, ingresan quienes hoy ocupan los cargos de director, vicedirector y coordinadora de la institución. Podríamos tomar este punto de su historia como el comienzo de la consolidación del proyecto de inclusión que adoptó la institución, donde decidió abrirle las puertas a todos aquellos chicos que nadie recibe: “la idea de la institución es trabajar con los

más vulnerables pedagógicamente, tomando a la autoridad pedagógica en y desde el proceso de inclusión (Lascano Oddone, 2024, p. 16).

En el año 2009 comienza el paso del turno tarde al turno mañana, de ciclo básico a ciclo orientado, iniciando un proceso de cambios y crecimiento diverso dentro de la institución, “Comunicación comenzó en el 2014, de la mano del crecimiento edilicio. El crecimiento del cole se fue dando de forma progresiva pero en todos los aspectos posibles” (Registro de campo, N°24).

En el año 2019 comienza el nuevo régimen académico, “acá ya se volvió oficial la importancia de lo pedagógico a la práctica educativa, que veníamos trabajando desde años anteriores con evaluaciones institucionales, era formalizar un proceso que ya en el colegio se venía gestando” (Registro de campo, N°24).

3.2 CARACTERÍSTICAS GENERALES

La institución está situada sobre una de las avenidas más transitadas de la ciudad de Córdoba, lo que contrasta con lo poco visible que resulta entre los edificios de su alrededor. Su fachada externa presenta una puerta y un ventanal de vidrio, a través de los cuales es posible observar parte del interior. Desde allí, se distinguen una escalera, un mostrador y un pasillo que conduce hacia las zonas internas del establecimiento.

Al ingresar, a medida que vas recorriendo sus pasillos y escaleras, se puede apreciar cómo se fue agrandando de forma progresiva a lo largo de los años, encontrándote con espacios transformados, como, por ejemplo, una cocina que fue transformada en un aula para los estudiantes. En el centro de la institución hay un salón compartido donde está la cantina y otros dos pequeños patios internos; estas instalaciones impulsan a readaptar algunas dinámicas escolares, como los recreos, actos y formaciones diarias, debido a las limitaciones de espacio para albergar a todos los estudiantes en un solo lugar. Por último, nos encontramos

con el espacio donde comienza su historia: “La Casona”. En sus paredes y puertas se nota una estructura antigua; donde antes había aulas y comedores, hoy se encuentran la oficina de administración, la sala de reuniones y espacios para actividades recreativas, como la radio de los estudiantes de comunicación y la producción de la cooperativa de los estudiantes de economía.

Actualmente, la institución cuenta con aproximadamente 400 estudiantes, quienes no la eligen específicamente por su cercanía, ya que muchos de ellos residen fuera de la zona céntrica. Al consultarles a los estudiantes sobre cómo eligieron el Monseñor de Andrea, la mayoría de las respuestas se pueden agrupar en dos categorías principales: la influencia de familiares que ya asisten y el proyecto educativo de la escuela.

En base a su estilo institucional y formas de enseñar, apuestan por la autoridad pedagógica, dejando de lado tradiciones disciplinarias como las amonestaciones: “buscamos acompañar, no homogeneizar, ni dejar afuera. Hace 17,18 años que este colegio no pone amonestaciones” (Registro de campo, N°1), “Sacamos las amonestaciones, es convivencia, no disciplina. El desafío enorme del cole son los procesos colectivos, no hay que solo discursar, hay que culturizar” (Registro de campo, N°9); es por estos motivos que, dentro de sus áreas de coordinadores docentes, equipo técnico, equipo de preceptores y centro de estudiantes, se incentiva a tomar un rol activo en función del proyecto, la forma de educar y convivir que consideran pertinentes; “Esto es un acuerdo permanente, tiene que haber compromiso en esta comunidad, es lo que se tiene en cuenta cuando entrevistamos a un nuevo docente o preceptor”, “Para todo hay un área, buscamos respaldar y acompañar, acá no hay oficina de puertas cerradas” (Registro de campo, N°24).

3.3 PROYECTO Y ACOMPAÑAMIENTO

El origen del Equipo Técnico (ET) dentro de la institución se sitúa alrededor del año 2013, con tres integrantes: “En esos comienzos contábamos con un equipo más completo, con un integrante más. En esos años recién se comenzaba a hablar de inclusión y la mirada era mucho más grupal” (Registro de campo, N°24).

A lo largo de los años, y en consonancia con los ingresos y egresos de sus integrantes, el Equipo Técnico (ET) actual de la institución está conformado por una psicóloga y una psicopedagoga. Ambas asisten entre una y dos veces por semana, y tienen a su cargo el seguimiento de estudiantes que transitan su formación educativa con el acompañamiento de Docentes de Apoyo a la Inclusión (DAI), así como de aquellos que, sin contar con dicho acompañamiento, presentan dificultades en la continuidad de su trayectoria escolar.

En el primer encuentro con nuestra referente, “hizo mucho hincapié en los PPI (Proyectos Pedagógicos Individuales para la inclusión) y en cómo se trabaja la integración en el colegio; además, nos mostró cómo se archiva toda la documentación, el lugar donde suelen reunirse, entre otros aspectos. A su vez, nos comenzó a comentar algunos de los casos que acompaña en la institución” (Registro de campo N° 2).

A las DAI se les exige presencialidad en la institución, para que puedan acompañar al estudiante en la dinámica escolar y conversar con los profesores cara a cara. La psicóloga es la encargada de realizar el seguimiento tanto de las asistencias como de los registros en los que se detalla el trabajo realizado en la institución. Estos registros se guardan en un cuaderno que permanece en la biblioteca, lugar donde se reúnen siempre tanto el ET, como las DAI. A su vez, es responsabilidad del ET convocar a reuniones a los padres, psicólogos/as o DAI para conversar sobre el estudiante e indicar estrategias sobre cómo acompañarlo de una forma más integral.

En cuanto al Proyecto Educativo Institucional, en palabras del director, podemos definirlo desde una perspectiva donde “la educación tiene que ser inclusiva y no tendría por qué tener que ser mencionada en un proyecto educativo” (Registro de campo, N°9), entendiendo que “inclusión, no es dejar entrar, si no pensar en la diversidad de trayectorias” (Registro de campo, N°9), “no podemos hablar de calidad sin inclusión, no son cosas que para nosotros van en contra. Nosotros no buscamos ser una escuela exitosa, porque no medimos resultados, buscamos que sea de calidad, lo cual la hace inclusiva” (Registro de campo, N°14).

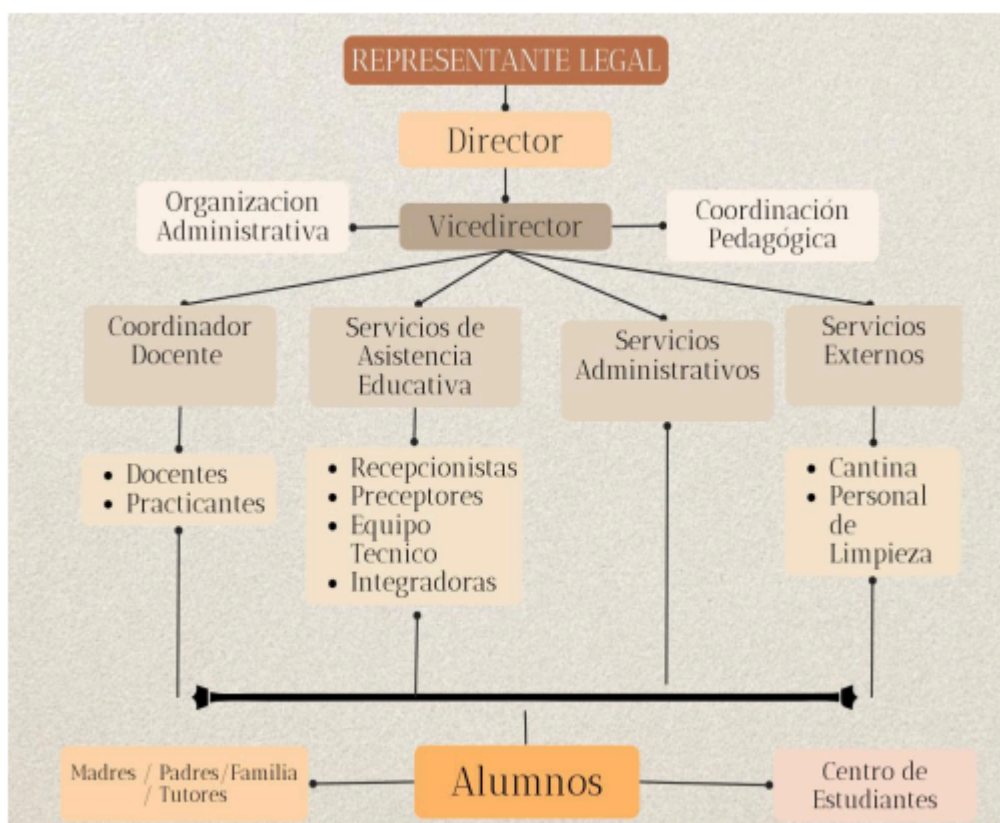
Desde el primer día de mi práctica en la institución, se me transmitió de manera muy sentida cómo cada uno de los directivos, la coordinadora, los preceptores y parte del equipo docente buscan que este proyecto no se quede en un mero discurso, estando dispuestos a aceptar los desafíos que puedan surgir, debido a las exigencias académicas que puedan enfrentar.

“El clima lo generamos entre todos, es importante que la propuesta esté siempre firme” (Registro de campo, N°12), palabras de vicedirector que me dan hincapié a poder mencionar otro rol imprescindible para la transmisión del proyecto a los estudiantes: el equipo de preceptores/as, quienes, en el Monseñor de Andrea, cuentan con tareas que van más allá de lo académico-administrativo. Siendo cuatro preceptores en total, con tres cursos a cargo cada uno, se encargan de intervenir y potenciar principalmente la convivencia. Cuando con mi compañera los entrevistamos, al inicio de la práctica, dos preceptoras nos comentaron que cuentan con el título de psicólogas, y una de ellas había ingresado a la institución como integrante del ET, y que, para poder dar un acompañamiento más eficiente, el director le ofreció un puesto como preceptora que había quedado libre: “en este cargo tengo más libertad de trabajar, estoy más días, sé que en otros lados no tendría esa libertad. Antes en mi otro rol no solo trabajaba la inclusión, sino que también trabajaba con los cursos” (Registro de

campo, N°8). Por su parte, la otra preceptora nos comentó que “el equipo técnico está abocado a otras funciones, como lo es la integración. Cuando surgen otras problemáticas, más de tipo social no las derivamos, tratamos de encargarnos nosotros” (Registro de campo, N°4).

Me resulta de gran importancia, después de este proceso de observación y entrevistas, poder dar cuenta de la dinámica en relación al proyecto y al estilo del ET. Esto permite observar cómo, en el caso del Monseñor de Andrea, se adopta una dinámica y un sistema muy propios de la institución, en co-construcción con todos sus agentes.

3.4 ORGANIGRAMA INSTITUCIONAL



4. EJE DE SISTEMATIZACIÓN

Experiencias subjetivas en estudiantes de quinto año en un colegio céntrico de
córdoba: mirada desde las trayectorias escolares

5. OBJETIVOS

General

Analizar las experiencias subjetivas en estudiantes de quinto año en un colegio de Córdoba desde una mirada de las trayectorias escolares.

Específicos

Identificar los modos en que los estudiantes de quinto año sienten, habitan y significan su experiencia escolar dentro de una institución con un proyecto social

Explorar cómo las trayectorias influyen en la expresión de las experiencias subjetivas de los estudiantes

Desarrollar intervenciones que fomenten las dinámicas vinculares áulicas como posibilitadoras de amarras simbólico-subjetivas.

6. PERSPECTIVA TEÓRICA

En el siguiente apartado se propone un recorrido teórico que servirá como marco de referencia para el análisis de las experiencias que tuvieron lugar durante la Práctica Profesional Supervisada.

En primer lugar, se abordarán conceptualizaciones en torno a los espacios educativos, entendidos no sólo como ámbitos de transmisión de saberes, sino también como escenarios productores de la subjetividad y socialización. Luego, se desarrollarán aportes teóricos sobre las implicancias del adolescente escolar y cómo los estudiantes construyen sentidos sobre sus experiencias, vivencias y trayectorias dentro de la escuela. Este análisis permite comprender el modo en que la experiencia educativa se entrelaza con los procesos de construcción identitaria.

Por último, se profundizará en la importancia de las dinámicas vinculares áulicas y fortalecimiento de las redes entre el grupo de pares. Desde esta mirada, se resaltan los espacios grupales como dispositivos que no sólo habilitan la expresión, el sostén y la circulación de la palabra, sino que también promueven procesos colectivos de significación y elaboración en torno a lo escolar.

6.1 LA PRODUCCIÓN INSTITUCIONAL DE LA SUBJETIVIDAD EN TIEMPOS DE CAMBIO

Entendiendo a las instituciones educativas como un espacio de orden y lucha, donde se configuran normativas que estructuran el mundo social y se establece un orden simbólico que influye en la existencia humana, podemos reconocer que algunas de sus funciones principales, además de la transmisión de conocimientos, es la producción de subjetividades y la socialización (Lemme, 2008).

Continuando con esta línea, como afirma la autora Ollier (2005, como se citó en Southwell, 2018) las instituciones escolares, al igual que otros espacios sociales, configuran

una “trama política”, entendida como un conjunto de relaciones en las que los sujetos interactúan de acuerdo a un sistema de actitudes, normas y creencias que, con distintos grados de consenso, son compartidas por los actores institucionales. Dicho sistema se expresa a través de saberes y orientaciones, los cuales incluyen niveles de confianza, tolerancia, cuestionamiento o indiferencia, así como mediante lenguajes, símbolos y normativas que conforman la vida institucional.

Las instituciones educativas a su vez, tienen una participación fundamental en la reproducción del capital cultural y, en consecuencia, en la estructuración del espacio social (Bourdieu, 1997) siendo estas representantes de “una denuncia del orden social injusto y permite visibilizar el dolor. A la vez que posee un germen de transformación y conlleva un sentido esperanzador” (Kaplan, 2020, p. 9). En este sentido, la institución escolar no solo reproduce desigualdades estructurales, sino que también moldea las subjetividades de los estudiantes al legitimar ciertos saberes, prácticas y formas de habitar el mundo, configurando así horizontes posibles de identidad y transformación.

Dentro de estas configuraciones, adquieren relevancia factores como la localización geográfica de la institución, el momento sociohistórico en el que se encuentra, aspectos estructurales, sus instalaciones y su sistema de organización. Todos estos elementos conforman el contexto que delimita lo que se entiende como el “afuera” de la institución y construyen la figura del “otro”, a partir de dinámicas de circulación e intercambio (Fernández, 1994).

Ahora bien, en los últimos años y de manera creciente, una serie de transformaciones en las culturas juveniles y en las expectativas de inclusión educativa ponen a prueba las funciones y la estructura tradicional de la escuela secundaria (Terigi, 2007), invitándonos a pensar y repensar sus dinámicas. Según Bixio (2012) “Para recuperar nuestro pasado habremos de entender antes que vivimos un mundo nuevo y que tenemos la responsabilidad

de construir los dispositivos que sean necesarios para habitarlo y las palabras que sean necesarias para nombrarlo” (p. 38) haciendo referencia a que los nuevos escenarios educativos, necesitan nuevas conceptualizaciones y prácticas que puedan sostener la función de la escuela como productora de la subjetividad, abarcando todo lo novedoso que hoy emerge en ellas. En este sentido, Duschatzky (1996) fundamenta que "la escuela no puede ignorar que las nuevas generaciones están experimentando la vida en un sentido completamente diferente de las representaciones ofrecidas por las versiones modernas de la escuela." (p.9).

Es posible concluir que la hoja de ruta a construir y sostener dentro de los espacios educativos no solo debe responder a un calendario y programa académico, sino también contemplar el acompañamiento de la experiencia escolar en su dimensión subjetiva, promoviendo los encuentros con otros y habilitando espacios por fuera del edificio escolar que enriquezcan dicho recorrido (Nuñez, 2020).

6.2 SER ADOLESCENTE ESCOLAR

La adolescencia constituye un lugar de incertidumbre e interrogantes para el sujeto respecto de la representación de sí mismo y de la relación con los demás. Es un momento de reorganización identificadora, de inscripción de nuevas significaciones que desencadenan movimientos en su trama y cambios en su subjetividad (Palazzini, 2003). Estos movimientos, que dan lugar a la conformación de la identidad no surgen en independencia del mundo social, sino que la realidad-interpretación de las opiniones, procesos atributivos y vinculaciones sociales sería el elemento conformador de las mismas (Jiménez, 2004), por lo que, el adolescente comienza a tomar distancia de sus padres para acercarse más a su grupo de pares, pasando a ser sus nuevos referentes y quienes lo ayuden a construir su identidad (Morduchowicz, 2012).

Ahora bien, en este recorrer del adolescente escolar, se da lugar al proceso de historización, que, como indica Urribarri (2015), mientras se da la inserción social en la escuela y el contacto con los pares, el sujeto teje los diversos hilos de su historia, entre relatos parentales, lo que siente al respecto, la imagen que tiene de él y la que tiene de sí mismo, los cuales se van enlazar con los nuevos encuentros, con otros que pasan a tener un rol activo en escena (amigos, profesores, entre otros), produciendo así nuevas sensaciones, afectos, representaciones, ideas, proyectos. Podemos decir entonces, tomando los aportes de Perinat Maceres (2013) que el hecho de “ser adolescente continúa siendo inseparable de ser escolar” (p. 140) ya que implica ponerse a la escucha de múltiples voces.

La institución educativa es el espacio el cual le va a dar lugar a los adolescentes a poder realizar esta reorganización identificadora y la construcción de nuevas significaciones, por su carácter de agente socializador y productor de subjetividad, tal y como mencionamos con anterioridad. Pérez Gómez (1994) agrega que es “una instancia de mediación cultural entre los significados, sentimientos y conductas de la comunidad social y el desarrollo singular de las nuevas generaciones” (p. 1), por lo cual, “su presencia en la institución escolar es una presencia compartida que se diversifica en innumerables contactos sociales con el grupo de estudiantes que comparten el espacio de su aula (Aguirre, 1995 como se citó en Moral Jiménez, 2004, p. 185). En conjunto con lo que indica Perinat Maceres (2013) cuando menciona que “el mundo escolar es también una instancia donde chicos y chicas de todas las edades asimilan normas, metas sociales y valores” (p. 143).

A su vez, el hecho de ser un adolescente escolar, o el concepto de “condición estudiantil” que nos presenta Kaplan (2020), nos hace recaer muchas veces en una mirada homogénea que presupone experiencias similares entre quienes transitan la escuela. Sin embargo, esta noción generalizada puede invisibilizar las marcadas diferencias que existen entre los estudiantes en función de sus trayectorias, contextos y condiciones de vida.

Reconocer la heterogeneidad supone entender que las trayectorias educativas están atravesadas por múltiples determinaciones sociales, económicas y culturales que configuran modos diversos de habitar la escuela. Esto implica la necesidad de analizar las formas particulares en que se expresa la subjetividad en cada experiencia educativa. Desde esta perspectiva, se vuelve imprescindible evitar la naturalización de la “identidad estudiantil” como un todo uniforme y comenzar a pensarla como una construcción compleja, situada y profundamente atravesada por desigualdades estructurales.

6.3 EXPERIENCIAS, SENTIDOS Y REPRESENTACIONES DEL ESTUDIANTE

Entender la experiencia escolar como el modo en que los actores, tanto individuales como colectivos, combinan diferentes lógicas de acción que estructuran el mundo escolar, permite reconocer que dicha experiencia no es uniforme, sino que se construye a partir de múltiples dimensiones. Por lo cual, esta experiencia puede pensarse desde una doble perspectiva: por un lado, se incluye los aspectos subjetivos de los estudiantes, como la construcción de identidad y el sentido que le otorgan a sus vivencias; y por otro lado, se consideran aquellos elementos que no dependen de ellos directamente, como las normas, exigencias y las diversas formas en las que se estructura el mundo escolar, las cuales suelen imponerse en su paso por el sistema escolar (Dubet & Martuccelli, 1998).

Esta doble perspectiva permite comprender cómo lo subjetivo se entrelaza con condicionamientos estructurales, lo cual abre paso a pensar la experiencia como una construcción situada en contextos históricos y sociales:

El ser humano, en cuanto ser social, no solo está enmarcado por los antecedentes histórico-culturales que le dieron origen, sino también por las peculiaridades de la época, por el currículum educativo y por la calidad de las relaciones intersubjetivas con las cuales se constituye (históricas y también actuales), que pueden enriquecer sus

relaciones de origen al incorporar aspectos epocales y sociales con los que se conforma el psiquismo. (Castoriadis, 1989, como se citó en Schlemenson & Rego, 2023, p. 28)

En esta línea, comprender al sujeto como producto de entramados históricos, culturales y relacionales, nos permite profundizar en cómo las experiencias escolares se inscriben en estructuras sociales más amplias. Y así, al “indagar en la experiencia escolar, podemos dar cuenta de la forma en que esos recorridos, vivencias y sentires “individuales” se inscriben en marcos sociales e históricos que influyen en su interpretación” (Scott, 1999, como se citó en Núñez & Litichever, 2015, p. 22).

Esta perspectiva invita a considerar la diversidad de trayectorias y sentidos que los sujetos construyen en su paso por la escuela. A su vez, reconocer la pluralidad de experiencias escolares implica repensar las formas en que las instituciones educativas tienden a normalizar ciertos modos de ser y saber, dando lugar a posibles sesgos por predominar miradas de otro contexto más ligado a la escuela de la modernidad. En este marco, Kaplan (2018) advierte sobre los riesgos de invisibilizar dicha diversidad:

La educación, como poder que es, no puede aislarse de la problemática, porque a mayor homogeneización más ocultamiento de la diversidad, de la pluralidad; a mayor exclusión educativa, más altos riesgos de segregación y, por tanto, de violencia real y simbólica. (p.92)

Desde este enfoque que reconoce las tensiones entre lo instituido y lo vivido, emergen algunos interrogantes relevantes en torno al sentido que los jóvenes atribuyen a su paso por la escuela: “¿Qué sentido tiene para los jóvenes su experiencia escolar? ¿Persisten, desaparecen, se resignifican los sentidos modernos?” (Llinás, 2009, p. 3). Estas preguntas remiten, por un lado, a la necesidad de comprender cómo los estudiantes construyen subjetivamente el significado de su trayectoria escolar, y por otro, a reflexionar sobre la vigencia o

transformación de los discursos tradicionales que han sustentado históricamente el valor de la educación en la modernidad.

Ahora bien, cuando hablamos del sentido que se le otorga a su experiencia escolar “nos centramos en la posibilidad de desentramar el valor simbólico que ellos imprimen en el acto de apropiación” (Llinas, 2009, pp.7-8) . En este marco, las escuelas secundarias se configuran para los estudiantes como espacios cargados de múltiples significados, que no solo reflejan sus vivencias individuales, sino también las tensiones propias del entramado institucional. Esta diversidad de sentidos revela la complejidad inherente al mundo educativo, donde conviven contradicciones, desafíos y negociaciones constantes. A su vez, “el sentido de las actividades escolares es, a la vez, el que les da la institución y los sentimientos que provoca en los alumnos. Es, por de pronto, una tensión que se resuelve en apropiación o rechazo, integración o evasión.” (Sirota 1988, como se citó en Perinat Maceres, 2013, p. 154). Como señala Reyes Juárez (2009), estos procesos dejan “al descubierto esos puntos ciegos y de ruptura entre lo institucional y lo individual, pero también los puntos de aproximación y encuentro” (p. 157).

A su vez, en el transcurrir de las experiencias subjetivas de los estudiantes, es imprescindible destacar otro concepto clave como lo es el de representaciones sociales, el cual alude a “construcciones simbólicas del pensamiento de sentido común; que surgen de las prácticas recurrentes de los actores en interacción; que les permiten interpretar el mundo en el que viven; que constituyen un elemento crucial en las “predisposiciones a actuar”” (Girola, 2012, p. 405). Es importante destacar que además de que surgen en interacción, también son posibilitadores y potenciadores de ella, en la medida que “suponen códigos culturales compartidos y dan una sensación de identidad, pertenencia y cohesión a sus usuarios a la vez que permiten diferenciar individuos y grupos, ya sea que compartan o no las “mismas” representaciones”” (Girola, 2012, p. 406).

6.4 ENTRE TRAYECTORIAS ESCOLARES:

Ahora bien, siendo que el ser adolescente implica, dentro de lo esperado, un recorrido dentro del nivel secundario es fundamental considerar la relación entre trayectorias y transiciones escolares. Aunque a menudo se presentan como fenómenos distintos, ambos se integran de manera dinámica, influyendo en la experiencia de los estudiantes, tal y como señala Rascovan (2013), quien indica que, aunque se habla de trayectorias y transiciones como dos fenómenos diferenciados, son procesos que se entrecruzan en los itinerarios escolares, siendo estos una trayectoria subjetiva configurada sobre un trayecto institucional formalizado.

Cuando hablamos de trayectoria escolar, tomando los aportes de Nicastro (2013) hacemos hincapié en que es un camino que se recorre y construye continuamente, el cual implica a sujetos en situación de acompañamiento, saliendo de la conceptualización de trayectoria como recorrido que moldea, siendo este la sumatoria de pasos por los distintos niveles del sistema educativo. Por su parte, Kaplan y Fainsod (2001 como se citó en Briscioli, 2017) “expresan que las trayectorias escolares deben comprenderse en el marco de las complejas interacciones entre condicionantes estructurales y contextuales, las mediaciones institucionales y las estrategias subjetivas puestas en juego por cada individuo” (p.6).

Terigi (2007) destaca una diferenciación entre trayectorias escolares teóricas y trayectorias escolares reales, las cuales se entrelazan en las realidades educativas. Las primeras hacen referencia a “itinerarios en el sistema que siguen la progresión lineal prevista por éste en los tiempos marcados por una periodización estándar” (p. 2); las segundas aluden a la adaptación de la diversidad del alumnado a los esquemas preestablecidos por el sistema, en términos de resultados esperados. Rascovan (2013) agrega el concepto de trayectorias transicionales, dando lugar a ese movimiento entre actividades, incluso sin rumbo fijo, siendo que “la falta de linealidad, los escenarios sociales cambiantes, la simultaneidad y

multiplicidad de actividades, la incertidumbre como rasgo sobresaliente nos permiten pensar en itinerarios que no están formados por trayectos ni transiciones, al menos no en la forma que se venía conceptualizando clásicamente” (p. 248).

Ahora bien, cuando hablamos de transiciones, hacemos referencia a una instancia de cambio que ocurre en un periodo de tiempo relativamente corto, el cual se distingue por una ruptura o discontinuidad en comparación con lo que sucedía en el pasado. Este tipo de transformación implica una modificación significativa que marca una clara diferencia entre una etapa anterior y la nueva situación que surge como resultado (Campo, 1999). Fabián y Dunlop (2000, como se citó en Azorín Abellán, 2019) agregan que:

El concepto de transición educativa hace referencia al cambio que efectúa el alumnado desde una fase de la educación a otra, en la que se enfrentan a desafíos desde el punto de vista de las relaciones sociales, el estilo de enseñanza, el ambiente, el espacio, el tiempo, los contextos de aprendizaje y el propio aprendizaje, de modo que el proceso se caracteriza por su intensidad y el aumento progresivo de demandas. (p. 228)

De manera complementaria, y en consonancia con los aportes de Nicastro (2013) es importante no solo pensar las trayectorias de los estudiantes como la sumatoria de pasos por los niveles educativos, cumpliendo la adquisición de conocimientos, si no que también debemos pensarlas como recorridos subjetivos, compartiendo espacios de “entre” (intersubjetivos, intergeneracionales, entre otros) dando lugar al armado de lazos entre lo social e individual, lo colectivo y lo íntimo, la transmisión de una cultura y la posibilidad de construirse en ella.

Teniendo en cuenta lo que implica ser un adolescente que se encuentra en el armado de su trayectoria escolar, junto a las transiciones que enfrenta, se nos posibilita asumir la multiplicidad y heterogeneidad de los recorridos escolares. Esto nos brinda la oportunidad de

construir y reconstruir modos en el que los estudiantes puedan transitar de manera efectiva por las instituciones educativas (Briscioli, 2017). Esta perspectiva más abarcadora nos permite tener en cuenta las diversas formas en que los jóvenes viven su experiencia educativa, adaptándose a cambios y circunstancias, en conjunto con los desafíos y oportunidades que se le presentan, lo que facilita respuestas institucionales y acompañamiento acordes a su contexto.

6.5 LA ESCUELA COMO ESPACIO DE ENCUENTROS: GRUPALIDAD Y DINÁMICAS VINCULARES

El grupo es necesario para aprender a vivir en el marco de los cambios generacionales. En las experiencias escolares, los estudiantes se relacionan y crean vínculos cercanos con quienes comparten experiencias, actitudes y valores. En los grupos, se experimentan una variedad de emociones, como respeto, alianzas, afinidades y rechazos y aprenden a mostrarse completamente abiertos o cerrados en sí mismos, a adoptar una postura de interés o desinterés, y a aceptar o rechazar determinados productos o comportamientos (Martínez Criado, 2013). En conjunto con lo que plantea Fuertes, et al. (1998) “el grupo de compañeros les aporta seguridad y reconocimiento, al tiempo que les brinda la posibilidad de compartir intimidades, afectos, ideas, ansiedades, etc.” (p. 186). De forma simultánea, en las relaciones de confianza dentro de los grupo de pares se presenta a su vez, procesos de constante negociación siendo estos una “una serie de símbolos que van siendo resignificados y/o actualizados a partir de rituales cotidianos de sociabilidad.” (Di Leo, 2010, p. 190).

Podemos decir entonces, que lo vivenciado por el adolescente con otro significativo, y las modificaciones que se producen, tanto en sí mismo o en el otro, constituyen un proceso de descubrimiento tanto de las particularidades y características únicas de ese otro, como de su propia identidad y del vínculo que comparten (Urribarri, 2015).

En consecuencia, la experiencia escolar entre pares conlleva inevitablemente la construcción de vínculos y la potenciación de la intersubjetividad. En este sentido “lograr un entramado de vínculos bajo una matriz de cuidados mutuos permite producir amarras simbólico-subjetivas” (Kaplan, 2022, p. 12). De acuerdo con lo que propone la autora, este proceso contribuye de manera significativa a contrarrestar el desamparo y los sentimientos de soledad que pueden experimentar los estudiantes, fomentando conexiones más profundas y significativas, generando sentido de pertenencia y apoyo emocional:

Los seres humanos somos necesariamente sujetos interdependientes. Las personas singulares (los individuos) y la multiplicidad de los seres humanos (sociedad) mantenemos un entrelazamiento indisoluble. Ese lazo está en el corazón mismo de la convivencia. En tanto que humanos, necesitamos construir lazos que nos amarren, que actúen como soportes subjetivos, dándole sentido a nuestra existencia individual y colectiva. (Kaplan, 2020, p. 11)

Por su parte, es importante destacar la necesidad de implementar dinámicas vinculares áulicas, fortaleciendo la grupalidad dentro del ámbito educativo ya que “permite la construcción colectiva, posibilita la reflexión y la producción de un conocimiento que contempla las particularidades institucionales, así como los intereses, preocupaciones y concepciones de quienes integran cada organización” (Piola, 2020, p. 22), siendo en estos espacios, instancias donde nos corremos de la perspectiva individuo-problema, incluyendo lo contextual, institucional actores implicados. dichas dinámicas no solo operan como dispositivos de intervención ante situaciones de conflicto o malestar, sino que también adquieren un valor preventivo, ya que posibilitan el fortalecimiento de vínculos saludables, el desarrollo de herramientas socioemocionales y la construcción de espacios donde los y las estudiantes se sientan escuchados, reconocidos y contenidos (Piola, 2020).

7. MODALIDAD DE TRABAJO

A continuación, se presenta la caracterización de los sujetos con los que se trabajó durante el desarrollo de las Prácticas Profesionales Supervisadas, detallando las particularidades del grupo de estudiantes que participaron en las intervenciones. Seguidamente, se describen los instrumentos y técnicas empleadas en la implementación de dichas intervenciones.. Por último, se abordan los aspectos éticos implicados en el proceso, considerando la importancia de resguardar la confidencialidad, el consentimiento informado y el respeto por la singularidad de los participantes.

7.1 CARACTERIZACIÓN DE LOS SUJETOS

Las intervenciones realizadas en el marco de mi recorrido por las Prácticas Profesionales Supervisadas (PPS) se llevaron a cabo con estudiantes de 5to año, divisiones “A” y “B”, del Instituto Monseñor de Andrea, institución educativa de nivel secundario. Los y las estudiantes que participaron en dichas actividades forman parte de la población escolar regular que asiste al establecimiento, y se encontraban presentes durante los días en que se desarrollaron las intervenciones correspondientes. La cantidad de estudiantes por curso oscilaba entre un mínimo de 25 y un máximo de 30, con edades entre los 16 y los 18 años.

7.2 INSTRUMENTOS UTILIZADOS

Debido a que el presente trabajo se basa en la sistematización de una experiencia práctica, es imprescindible primero detenernos a dar cuenta de que la sistematización no se refiere a cualquier acción, sino a la que tiene lugar en el marco de proyectos y programas de desarrollo, es decir, de intervenciones intencionadas, con objetivos de transformación de la realidad (Barnechea García & Morgan Tirado, 2010).

Ahora bien, para poder llevar a cabo una intervención acorde a las necesidades del contexto, en este caso, en el Instituto Monseñor de Andrea, desde el inicio de mis prácticas

asumí el rol de observadora participante. Para ello, realicé un registro diario de campo, el cual resultó fundamental para revelar los trasfondos sobre los cuales se anclaban los imaginarios presentes en la interacción discursiva que acontecía en los espacios de aprendizaje grupales. Dicho registro se convirtió en una herramienta clave dentro del proceso de práctica, tal como señala Villa Holguín (2019), al permitir una aproximación más profunda a la dinámica institucional y a los sentidos que circulaban en ella.

Teniendo en cuenta lo registrado en las observaciones diarias durante los primeros meses de la práctica, opté por realizar grupos focales, seleccionando aleatoriamente a estudiantes de los cursos en los que había intención de trabajar en el futuro a los fines de recuperar las voces de los protagonistas. En esas instancias colectivas y semiestructuradas, también denominadas “entrevista exploratoria grupal” o “focus group”, se seleccionaba un grupo reducido de personas y, con la guía de un moderador, en este caso mi compañera de práctica y yo, se generaba un espacio donde los participantes podían expresarse de manera libre y espontánea sobre una temática específica. Esto permitía interpretar con mayor profundidad y detalle las opiniones, dando cuenta de comportamientos sociales y prácticas cotidianas (Fontás et al., s.f.).

Ahora bien, ya con un eje de sistematización y objetivos generales y específicos ya establecidos, se realizaron una serie de encuentros con modalidad taller con los estudiantes de quinto año de la institución. Tomando los aportes de Menin (1993, como se citó en Piola, 2020) se sostiene al taller como un lugar, grupo y sistema de trabajo que posibilita un aprendizaje, donde se ponen en juego tanto aspectos teóricos como prácticos, y una vinculación con el medio. Al momento de vivenciar un taller enfocado en las dinámicas grupales, se pone en juego una dimensión profundamente dialógica, centrada en el “entre” que se configura dentro del grupo de pares, donde el intercambio entre dos o más subjetividades adquiere un rol central. En estos encuentros y desencuentros intersubjetivos, el

taller, utilizado como herramienta, habilita una apertura hacia la co-construcción y la posibilidad de indagar los sentidos, emociones y significados que emergen en ese entramado relacional (Piola, 2020).

Dentro de los talleres se utilizaron técnicas como las Frases Incompletas (FI), con el objetivo de que los estudiantes proyecten, a través de sus respuestas, representaciones subjetivas tales como creencias, temores, expectativas y percepciones. Esta técnica, considerada una técnica proyectiva verbal, se aplica de manera estandarizada: a todos los participantes se les presenta la misma lista de frases a completar, lo que permite una aproximación exploratoria a sus sentidos y experiencias (Calzada, 2004).

A su vez, también se realizaron “Cartas” con destinatarios a los alumnos de primer año. Esta propuesta buscó indagar los aspectos más significativos de las trayectorias escolares de los estudiantes, al tiempo que los invitó a asumir un rol activo mediante la transmisión de sus experiencias. La consigna implicaba “dejar algo” a quienes recién comienzan el recorrido escolar, promoviendo así la reflexión sobre el propio tránsito educativo y el ejercicio simbólico de orientar a otros desde su vivencia.

Por último, se promovieron dinámicas lúdicas con el propósito de potenciar el acercamiento grupal desde otras formas de interacción, facilitando la distensión y reduciendo tensiones. El juego, en este sentido, se convierte en una herramienta valiosa para construir vínculos, ya que “es un instrumento que facilita y crea lazos interpersonales, su objetivo es el bienestar personal (...) así como para salir de la rutina diaria y un puente para el aprendizaje de sí mismo, del entorno, de valores, costumbres y tradiciones” (Morera Castro, 2008, p. 4).

7.3 ASPECTOS ÉTICOS IMPLICADOS

Ahora bien, en cuanto a lo que respecta al accionar dentro de mis prácticas profesionales supervisadas, este se encontró guiado en base a los principios generales y normas deontológicas establecidos por el Código de Ética de la Federación de Psicólogos de la República Argentina (Fe.P.R.A), los cuales “entienden al bienestar psíquico como uno de los Derechos Humanos fundamentales y trabajan según el ideal social de promoverlo a todos por igual, en el mayor nivel de calidad posible y con el sólo límite que la ética y la ciencia establecen” (Código de Ética de la FePRA, 2013, p. 3). Al trabajar con menores dentro de una institución educativa, es imprescindible mantener el secreto profesional, resguardando la confidencialidad e identidad de las y los jóvenes para que puedan expresarse libremente, de la mano de un consentimiento informado donde se expresó en los diversos encuentros el fin de las intervenciones y la voluntariedad de su participación. Por último, se sostuvo la responsabilidad social, entendiendo su importancia en el contexto educativo y promoviendo prácticas saludables para los estudiantes que se encuentran en sus trayectorias escolares, siendo estas una parte fundamental para su desarrollo.

8. ANÁLISIS DE LA EXPERIENCIA

En el siguiente apartado, se presenta en primer lugar una recuperación del proceso vivido, narrado en primera persona. En este recorrido se abordan los aspectos centrales que atravesaron mi práctica profesional, incluyendo factores institucionales y emocionales que dieron forma a la experiencia. Asimismo, se profundiza en las motivaciones que orientaron la elección del eje de trabajo y los objetivos propuestos. Finalmente, se desarrolla el análisis de la experiencia propiamente dicha, articulando lo vivenciado con la perspectiva teórica previamente abordada.

8.1 RECUPERACIÓN DEL PROCESO VIVIDO

A lo largo de mi cursado en la Licenciatura en Psicología, y particularmente en relación con las Prácticas Profesionales Supervisadas (PPS), en varias ocasiones me pregunté: ¿Dónde haré mis prácticas profesionales? ¿En qué contexto me sentiré más cómoda y comprometida? ¿Qué enfoque me gustaría desarrollar en mi Trabajo Integrador Final? Estas preguntas aparecían como intentos de anticipar una decisión que sabía que se concretaría a comienzos del 2024, pero que ya empezaba a gestarse desde mucho antes.

Cuando elegí mis opciones para la entrevista, tuve en cuenta 3 contextos diferentes, pero con grandes similitudes: la población y los espacios sociales. Quería tener la oportunidad de trabajar con niños/adolescentes en espacios donde predominan los procesos de subjetivación y socialización, donde el trabajo de prevención y contención, a mi parecer, iba a ser más enriquecedor. Cuando me dijeron que quede en el Contexto Educativo, más allá de que no fue mi primera opción, fue una alegre noticia, más siendo que mis prácticas iban a ser en el colegio que mencioné como preferencia, el Instituto Monseñor de Andrea. Podríamos decir, que ese instante comenzó este proceso de vivencia de práctica (Registro de campo, N°1).

El jueves 02 de mayo del 2024 llegué por primera vez a la institución, entre los nervios e incertidumbre a flor de piel, me encontré en la puerta con mi profesora de contexto, mi compañera de práctica y la coordinadora de la institución, 3 personas que se convertirán indispensables para esta experiencia. Ese día la coordinadora nos fue contando la historia del colegio, a medida que íbamos avanzando por los pasillos, escaleras y aulas que en él se sitúan. El recorrido finalizó en la biblioteca, espacio que podríamos mencionar de forma cariñosa como el “corazón del cole”, donde conversamos un poco más del proyecto del colegio y acordamos aspectos formales sobre cómo sería este proceso. Al finalizar la conversación, se incorporó el director, quien se encontraba de licencia debido a problemas vocales. Por esta razón, su participación fue limitada, recurriendo a señas y a un tono de voz bajo para comunicarse. En su lugar, la coordinadora citó sus palabras: “Nuestra propuesta es inclusiva, no vamos a dejar de lado a ningún alumno; vamos a abrirle las puertas a esos chicos que no recibe nadie” (Registro de campo N°1). Estas palabras, pronunciadas con mucha seguridad, resonaron profundamente en mí e iniciaron el paso de esta experiencia, con una perspectiva de inclusión social, dando sentido a todo lo que vendría después. Al finalizar el encuentro, de ese día, quedamos con el director en encontrarnos más adelante para cuando fuera posible conversar con mayor facilidad.

A partir de la semana siguiente, en conjunto con mi compañera, comenzamos a ir lunes y miércoles, con la intención de poder estar los días que se encuentra el equipo técnico (ET) del colegio, conformado por una psicóloga y una psicopedagoga. Ese mismo lunes conocimos a nuestra referente (la psicóloga de la institución) y por los siguientes días, se encargó de contarnos sus tareas, objetivos, su acompañamiento al proyecto de la institución y posibles roles que podríamos tener nosotras en conjunto con el equipo técnico. A partir de esas primeras instancias, comencé a preguntarme ¿Cuál es mi rol como practicante?, ¿Qué espera de mí la institución como practicante de psicología?, ¿Qué espero yo en mi rol de

practicante? ¿Qué implica ser psicóloga educacional?, ¿Cuál es el estilo del equipo técnico?, lo que nos llevó a corrernos del lugar de “escucha pasiva” con el que iniciamos, y pasar a contextualizar e historizar, preguntar y repreguntar tanto a directivos y ET, como a preceptores y profesores de la institución. La conclusión de este proceso fue que, si bien la escuela cuenta con una psicóloga, su función es muy específica en torno a procesos de inclusión, con pocas horas de asistencia, por lo cual el abordaje quizás es más orientado a lo individual. Es por esto que comenzamos a trazar un camino aparte de los pedidos que nos habían hecho desde esa mirada para lograr esclarecer el quehacer más institucional que es acorde a las incumbencias de la psicología educacional (Registro de campo, N°8).

Posteriormente a historizar la institución, a fines de mayo, comenzamos con la observación de clases en todos los cursos, con el objetivo de poder ver la dinámica que presentaban los grupos de estudiantes, y que, a su vez, pudiéramos aprovechar esa instancia para presentarnos, ya que éramos caras desconocidas que estaban paseándose por los pasillos en los recreos.

El mismo día que comenzamos con la observación de clases, tuvimos la oportunidad de mantener una conversación con el director, quien, aunque seguía de licencia, asistía esporádicamente a la institución para acompañar ciertos procesos. Durante la charla, nos compartió su visión y posicionamiento respecto a cómo educar y acompañar las trayectorias escolares, haciendo especial énfasis en la importancia de pensar en la diversidad, la inclusión y la convivencia. En sus propias palabras: “La educación tiene que ser inclusiva, no tendría por qué tener que ser mencionada en un proyecto educativo” (Registro de campo, N° 9).

A su vez, aprovechó también la instancia para poder realizarnos una demanda explícita sobre lo que espera de nuestra intervención, mostrando a su vez libertad en las elecciones de dinámicas que elijamos. Al finalizar la charla y al retirarme de la institución, por un lado, “sentí que había una visión y perspectiva compartida sobre las temáticas a

trabajar; pero, por otro lado, nos enfrentábamos al desafío de cómo llevarlas a cabo” (Registro de campo, N°9).

Retomando el proceso de observación de clases, cabe destacar que con mi compañera fuimos entrando a clases y cursos de forma aleatoria, presentándonos de la siguiente manera:

Hola chicos, nosotras somos practicantes de psicología y vamos a acompañarlos durante la clase de hoy, con el objetivo de poder observar la dinámica grupal. Si nos ven anotando sepan que no estamos analizándolos de forma individual, cualquier duda que tengan sobre nuestro rol nos lo pueden preguntar. (Registro de campo, N°9)

Intentamos sentarnos siempre al final del aula, para no llamar tanto la atención, pero se dificulta en la mayoría de las aulas por cuestiones de espacio.

Durante el mes de junio, presenciamos una reunión de coordinadores de área, un taller docente y el festejo del aniversario N°60 de la institución; en este último, fuimos participe de la decoración con primer año, instancia que nos ayudó a conocer un poco más a este grupo de estudiantes, con el cual existían grandes probabilidades que trabajemos la segunda parte de ese año. Me parece de suma importancia destacar el hecho que este acercamiento fue por un pedido de una de las preceptoras, que anteriormente ejerció como psicóloga en la institución, y que desde su lugar actual realiza intervenciones para acompañar al grupo.

Con el objetivo de establecer una instancia más formal y específica para dialogar con los estudiantes, permitiendo así escuchar desde sus perspectivas y recuperar sus voces, decidimos con mi compañera realizar generar un espacio de escucha con grupos focales, con todos los cursos; sin embargo, debido a los tiempos que se manejó en la institución, por el hecho de estar en una época donde finaliza el primer semestre, pudimos realizarlas solo a los estudiantes de primer, tercer y cuarto año. De este proceso pudimos observar que la conversación y la predisposición disminuye a medida que la edad de los estudiantes era mayor, lo cual me daba lugar a múltiples cuestionantes: ¿Qué factores influyen en la

predisposición a lo largo del cursado del nivel secundario?, ¿Hay variabilidad por una cuestión de edad? ¿O de vivencia de los procesos escolares? ¿Cómo vivencian el proceso de ser adolescentes escolares? ¿Qué factores atraviesan su recorrido? ¿Cómo se generan estos cambios en la disposición grupal en el recorrido de sus trayectorias escolares?.

Días antes de finalizar esta primera etapa del año, la preceptora que mencione con anterioridad nos realizó un segundo pedido, el cual fue más específico a nuestra práctica y con posibilidades de poder aportar a cómo se llevaría a cabo; este consistía en dejarle actividades a los estudiantes de primer año para que pudieran trabajar durante el receso de invierno, que tenían como objetivo el reconocimiento de emociones, convivencia, registro del otro, entornos digitales, entre otros. Estos serían retomados al inicio del segundo semestre.

En ese punto de mi experiencia como practicante, me encontraba cerrando la primera instancia de este proceso. Las sensaciones habían sido muy diversas y abundaban las dudas sobre cómo continuar: ¿Con qué grupos de estudiantes íbamos a intervenir?, ¿Cómo llevamos a cabo esas intervenciones?, ¿Contaríamos con el sostén y acompañamiento por parte de la institución? Podría decirse que, en ese momento, nos encontrábamos en el inicio del armado de nuestro accionar fundamental como practicantes.

Posteriormente al receso de invierno, nos encontramos a fines de julio, principios de agosto, de nuevo recorriendo aulas, pasillos y espacios institucionales, adaptándonos al retorno del ciclo lectivo. Para esta instancia, nos encontrábamos atravesando un momento característico del proceso de ser practicantes: ese en el que, una vez más, debíamos salir a buscar y construir espacios que dieran lugar a nuestro rol. Era una etapa que implicaba aprender a habitar la incertidumbre, tolerar la incomodidad que surgía frente al sentimiento de “estancamiento” y no caer en la urgencia personal de querer intervenir, siendo que aun todavía no estaba del todo definido como íbamos a realizarlo.

Se podría decir que nos enfrentábamos nuevamente al desafío de encontrar un posicionamiento propio dentro de una institución ya organizada, con todo lo que eso significaba al estar transitando la segunda y última parte del año en términos de calendario académico. Había que llevar a cabo acciones pero sin forzar intervenciones, adaptándonos a los tiempos y dinámicas escolares sin perder de vista nuestros objetivos:

Con mi compañera nos sentimos un poco frustradas y preocupadas, catastrofizando el panorama para este segundo semestre. Sentimos que habíamos avanzado ya de esta instancia, pero volvimos a caer. ¿Será por los tiempos institucionales? ¿O por la dinámica actual de la institución? ¿O procesos como practicantes que no estamos llevando a cabo?. Siento la presión personal de ser más proactiva, pero va en contra de los tiempos académicos. Hoy la coordinadora nos comentó que había que dejar unos días a que todos se adapten a la vuelta del receso escolar de invierno. (Registro de campo, N°18)

El objetivo de las siguientes semanas fue detenernos y correrlos de la urgencia, para poder revisar todo lo realizado y observado hasta esa instancia, y empezar a pensar posibles intervenciones e ir esclareciendo un poco más toda la información que estuvimos recabando desde el principio de la práctica.

A su vez también, decidimos realizar el espacio de escucha, orientado a un grupo focal, que nos había quedado pendiente con quinto año. Durante la conversación, se manifestaron distintos puntos de vista de los estudiantes sobre sus experiencias en relación a la convivencia, tanto entre cursos como dentro de su propio grupo; algunos compartieron cómo les afecta emocionalmente el hecho de estar atravesando la última etapa del nivel secundario y expresaron sus sentimientos acerca de la finalización de esta etapa educativa, mostrando tanto inquietudes como expectativas sobre el futuro, tanto en lo académico como en lo personal, “en su discurso se podía evidenciar un proceso activo que realizaban en la

mirada a sí mismos, entre pares y a futuro” (Registro de campo, N°25). Esta instancia me ayudó a terminar de definir con qué grupo de estudiantes iba a trabajar: quinto año.

A lo largo de mi acercamiento en el Instituto Monseñor de Andrea, he observado diversas instancias de reuniones entre docentes, preceptores e incluso conversaciones con estudiantes, donde el acompañamiento de las trayectorias es un tema fundamental de discusión y un proceso en el que el colegio asume una posición muy activa; “Trayectoria escolar implica pensar en la diversidad” (Registro de campo, N°9) lo cual me hacía reflexionar sobre ¿Cómo podemos acompañar en la diversidad?, ¿Cómo potenciar el sostén entre pares cuando hay una multiplicidad de realidades dentro del aula?, ¿Cómo acompañamos trayectorias individuales y colectivas sin caer en la generalización?, ¿Cómo repensamos este acompañamiento evitando las metodologías convencionales que tienden a uniformar las realidades?, ¿Cómo nos adaptamos a las nuevas realidades que encontramos dentro de los cursos?.

Estos cuestionamientos, por un lado, me hicieron tomar conciencia de cómo la mirada y el proceso activo de acompañamiento por parte de la institución se habían impregnado en mí, tanto en lo discursivo como en el accionar que deseaba llevar a cabo. Por otro lado, me impulsaron a querer indagar y trabajar más profundamente sobre lo que implica ser estudiante en el nivel secundario: qué sentires y experiencias los atraviesan, y cómo la institución puede acompañarlos y potenciarlos desde una mirada grupal, evitando caer en enfoques individualistas.

Para ello, diseñamos y llevamos a cabo una serie de talleres durante los meses de septiembre y octubre. La planificación implicó coordinar horarios con docentes y directivos, adaptar las intervenciones a los tiempos institucionales y responder, al mismo tiempo, a las demandas que surgían desde el propio grupo de estudiantes. En estos encuentros, utilizamos

diversas herramientas como la escritura de cartas, frases incompletas, juegos y dinámicas grupales, así como también espacios de conversación y reflexión compartida.

El último taller se realizó el 31 de octubre de ese mismo año, coincidiendo con mi último día oficial como practicante en la institución. Para ese cierre, propuse cambiar de escenario e invitar a los alumnos y a la coordinadora institucional a nuestra universidad, en la sede centro. Ese día dimos inicio a una cálida despedida: caminamos todos juntos, habitamos nuevos espacios y generamos la posibilidad de que ambas divisiones de quinto año compartieran un momento de diálogo colectivo.

Al finalizar la jornada y despedirnos, uno de los estudiantes expresó con una sonrisa: “Vuelvan el año que viene y se van con nosotras del colegio” (Registro de campo, N°45). Esa frase, simple pero con cariño, cerró el ciclo y mi experiencia como practicante de manera significativa.

El haber experimentado esta práctica me dejó, inevitablemente, con una diversidad de sensaciones y emociones que siguen resonando en mí: gratitud, seguridad, empatía y un profundo sentido de crecimiento personal y profesional. Estas vivencias fueron posibles precisamente porque a su vez, atravesé en el camino, momentos de nerviosismo, incertidumbre, tolerancia a la frustración y necesidad de adaptación a espacios y tiempos cambiantes. Cada una de esas instancias de incomodidad y desafío me empujó a revisar mis propias herramientas, capacidades y a desarrollar una mayor flexibilidad.

Mirando en retrospectiva, puedo reconocer que esos movimientos internos, muchas veces tensos o confusos, fueron los que habilitaron un aprendizaje genuino, anclado en la experiencia. Fue allí donde pude poner en juego no sólo contenidos teóricos, sino también dimensiones emocionales y vinculares, fundamentales en la práctica profesional. Esta experiencia no solo me permitió validar el camino recorrido, sino también proyectarme con

mayor claridad hacia el ejercicio de esta hermosa profesión, con un posicionamiento más sólido, humano y comprometido.

8.2 ANÁLISIS PROPIAMENTE DICHO

En los apartados siguientes, se desarrollará el análisis de la experiencia vivida durante el proceso, con el propósito de poder dar cuenta de las vivencias experimentadas en el transcurso de la práctica profesional supervisada, con el sustento teórico acorde que respalda las dinámicas e intervenciones realizadas.

A su vez, esta integración busca profundizar en la comprensión de los sentidos contruidos en torno al eje central del trabajo, así como en el modo en que se fueron alcanzando o resignificando los objetivos propuestos inicialmente.

Para ello, al tratarse de experiencias subjetivas de los estudiantes, primero voy a repasar algunos aspectos propios de la institución, para un análisis más completo y contextualizado, seguidamente de una integración de las propias experiencias de los estudiantes de quinto año, sus modos de habitar, sentir y significar la escuela.

Luego, repasaré aspectos claves de las trayectorias escolares con una articulación de cómo los estudiantes de quinto año se encuentran vivenciando su recorrido del nivel secundario: entre lo vivido y lo que vendrá y las implicancias de estar transitando el pasaje hacia el final de el.

Por último, profundizaré en las dinámicas áulicas como posibilitadoras de amarras simbólico-subjetivas, destacando la importancia de potenciar espacios de grupalidad que fortalezcan el sostenimiento entre pares a lo largo de sus trayectorias escolares: redes que sostienen: el grupo como un anclaje vincular y subjetivo.

En el recorrido de estas dimensiones, se recuperan voces y experiencias de los estudiantes, las cuales se fueron dando a lo largo de conversaciones informales, grupos

focales, talleres y diferentes actividades desarrolladas en estas, tales como: juegos, frases incompletas, dinámica de cartas, salida escolar y merienda compartida.

8.3 ESTILO, IDENTIDAD Y PROYECTO: MIRADA INSTITUCIONAL

En palabras del director del Instituto Monseñor de Andrea: “No podemos perder que en el colegio se transmitan sensaciones. Si el conocimiento no me genera algo entonces está perdido. Hay que dotarlo de experiencias. Tenemos que estar conectados” (Registro de campo N°11).

Partiendo del desafío que en la actualidad atraviesan los espacios educativos, que los empuja a pensar sus dinámicas y cuestionar sus estructuras, apuntamos la mirada a cómo se llevan a efecto sus funciones principales. En palabras de Duschatzky y Corea (2002) la escuela se encuentra “destituida simbólicamente...se percibe una pérdida de credibilidad en sus posibilidades de fundar la subjetividad” (p.82) entendiendo a la destitución como la pérdida de legitimidad frente a escenarios complejos que deben repensarse.

Ahora bien, frente a estos escenarios complejos, el Instituto Monseñor de Andrea se presenta como una institución atravesada por el principio de justicia social, que, a través de actos de carácter revolucionarios, ha intentado pensarse y construirse por fuera de los espacios, reglamentos y dinámicas tradicionales que sostienen a la educación: “Este es el colegio de las oportunidades para los que lo necesitan. Cambian los regímenes pero nuestra esencia no” (Registro de campo, N°29), “Nosotros nos paramos desde un paradigma de la convivencia, no desde el disciplinamiento” (Registro de campo, N°12).

A partir de ello, me resulta inevitable considerar algunas de las conceptualizaciones de Fernández (1994), que visibilizan cómo las normas, los valores y los significantes son transmitidos y reforzados dentro de las instituciones. Entre ellas, se encuentra la noción de identidad institucional, entendida como una construcción que surge a partir de una definición

consensuada entre los actores de la institución educativa, en relación tanto con sus modos de posicionarse frente a sus funciones y su proyecto, como con las formas en que dicha identidad se ha expresado a lo largo de su historia y con aquello que va siendo, según el accionar que conforma su estilo.

En mi recorrido dentro del Monseñor de Andrea, pude observar una fuerte legitimación del discurso acerca de quiénes son y hacia qué se orientan, el cual se reproduce en espacios de reuniones y talleres tanto del equipo directivo, docentes y preceptores. Un ejemplo de ello se refleja en el siguiente comentario: “El espíritu de la institución fue siempre la justicia social. Monseñor de Andrea habló de juicio político en este país en 1991... ¿Cuál es la bandera del Monseñor de Andrea? Justicia pedagógica” (Registro de campo, N° 29).

Asimismo, fui dando cuenta de procesos de cómo la institución busca que quienes se incorporen puedan compartir y alinearse con su visión educativa, no solo desde lo discursivo, sino también a través de las interacciones cotidianas. Esto se puede evidenciar en el discurso de la psicóloga de la institución cuando, al momento de conocerla, me comentó lo siguiente:

Tratamos de que las integradoras vengan de forma presencial aunque sea una vez a la semana, no es obligatorio pero acá se pide. Porque hay cosas que en el día a día surgen y si no quedan en la nada. La idea es trabajar en conjunto, ellas suelen dejar registro en un cuaderno de las actividades y formas en las que se van realizando, y nosotras lo revisamos. (Registro de campo, N°4)

Esto también, pude notarlo en mi propio registro subjetivo al iniciar la experiencia, cuando, al salir de mi primer día como practicante en la institución, escribí: “la coordinadora me transmitió ese sentido de pertenencia y la importancia que le genera el cuidar las necesidades individuales de los alumnos” (Registro de campo, N°1).

Fue a partir de ello, que pude dar cuenta del estilo institucional, haciendo referencia a los:

Aspectos o cualidades de la acción institucional que, por su reiteración, caracterizan al establecimiento como responsable de una cierta manera de producir, provocar juicios e imágenes, enfrentar y resolver dificultades relacionarse con el mundo material, interpersonal y simbólico, mantener ciertas concepciones, etcétera. (Fernández, 1994, p. 7)

Puntualmente, en el Monseñor de Andrea se habla de inclusión haciendo referencia a que “inclusión, no es dejar entrar, si no pensar en la diversidad” (Registro de campo, N°9), siendo su proyecto institucional que, como mencioné anteriormente, orienta su accionar y define sus modos de posicionarse en el ámbito educativo. Este reconocimiento no solo se manifiesta al interior de la escuela, sino que también es valorado desde fuera de ella. Así lo expresa el director al referirse a la elección de la institución para una jornada de puertas abiertas dirigida a docentes externos, quienes fueron invitados a conocer la cotidianeidad de la institución: “Fuimos elegidos porque no podemos hablar de calidad sin inclusión, no son cosas que para nosotros van en contra” (Registro de campo, N°11).

Este posicionamiento institucional se alinea con la idea de que "incluir en nuestra dimensión cognitiva y afectiva la diversidad significa renunciar a la pretensión de únicos mapas cognitivos que unifiquen historias y experiencias... la diversidad implica movimiento y multiplicidad, por lo cual se anula cualquier lógica que intente reducir todo a lo mismo" (Duschatzky, 1996, p. 4). En la misma línea, Kaplan (2020) propone imaginar formas alternativas de concebir y habitar las prácticas escolares cotidianas, reconociendo que la escuela es un espacio de construcción social que marca subjetividades y deja improntas en quienes la transitan, ya que “la escuela es una experiencia social que deja huellas” (p. 13). Estas miradas permiten comprender que el proyecto institucional del Monseñor de Andrea no solo se enuncia, sino que se encarna en prácticas concretas que buscan garantizar una inclusión real, situada y significativa.

Ahora bien, al considerar el proyecto, estilo e identidad institucional predominante, resulta fundamental hacer foco en cómo estos aspectos se vinculan con las experiencias de los estudiantes. En este sentido, Duschatzky (1996) advierte sobre la necesidad de que la escuela reconozca las transformaciones culturales que atraviesan a las nuevas generaciones y reconfigure sus propuestas identitarias e institucionales en función de estas realidades. Como señala la autora:

La escuela no puede ignorar que las nuevas generaciones están experimentando la vida en un sentido completamente diferente de las representaciones ofrecidas por las versiones modernas de la escuela... los términos de identidad y la producción de significados deben ser entendidos en nuevas prácticas culturales híbridas en las que participan los chicos. (p. 9)

Es por esto que, las instituciones educativas requieren ser pensadas desde los procesos de transformación cultural que atraviesan a las nuevas generaciones, entendiendo que no se definen únicamente por sus propuestas formales, sino también, por la forma en que los estudiantes experimentan, sienten y significan la cotidianeidad escolar. El proyecto institucional y sus dinámicas cobran sentido en esa trama de vivencias subjetivas, donde estos condicionantes se ponen en juego con lo vivido. Por ello, a la hora de recuperar estas experiencias me resulta clave para comprender cómo se construye, encarna y resignifica la escuela en las trayectorias concretas de quienes la habitan.

8.4 MODOS DE HABITAR, SENTIR Y SIGNIFICAR LA ESCUELA

Cada estudiante transita su recorrido por los espacios educativos de manera singular, con sus modos de habitar, sentir y significar. A su vez, como mencioné en el apartado anterior, cada institución educativa posee una identidad y un estilo propios que no solo atraviesan a los y las estudiantes, sino que también se configuran a partir de ellos.

Al ingresar como practicante al Instituto Monseñor de Andrea, comencé a reconocer la multiplicidad de dimensiones que componen su recorrido institucional, en el que conviven diversas voces y sentidos. En este análisis, considero fundamental recuperar cómo los estudiantes vivencian su experiencia escolar, sin perder de vista el contexto particular en el que esta se desarrolla. En este caso, se trata de una institución que cuenta con un proyecto social y un discurso tan latente como el que he mencionado.

En esta instancia, me resultó esencial indagar sobre cómo se encuentra conformada una experiencia escolar. Tomando la perspectiva de Llinás (2009), la experiencia puede entenderse como el resultado entre lo que nos pasa y la manera en que le otorgamos un sentido, siendo la cultura un elemento clave que media ese proceso. Al enfocarnos en los sentidos que los jóvenes construyen en torno a su vivencia escolar, exploré en relación al valor simbólico que otorgan al acto de apropiarse de dicha experiencia.

Ahora bien, en relación con lo que propone la autora, me resultó de gran importancia destacar dos aspectos en relación a cómo las experiencias subjetivas de los estudiantes se construyen a partir de dos aspectos: por un lado, los sentidos e impresiones generales de los jóvenes sobre sus escuelas, y, por otro, los sentidos que le atribuyen a su experiencia escolar. A continuación procederé a recuperarlas en ese orden.

En mi segunda semana en la institución, durante un primer acercamiento a un grupo de estudiantes de quinto año en el contexto de un recreo, les consulté acerca de los motivos que los llevaron a elegir el Instituto Monseñor de Andrea. Ante esta pregunta, una alumna manifestó: “Empecé en este cole porque me gustó mucho la propuesta” (Registro de campo, N°4). Esta respuesta, me llevó a reflexionar sobre el modo en que significan su ingreso a la institución. Tal como lo plantea Fernández (1994), “la presencia de lo institucional el conjunto de representaciones y concepciones que expresan la operación de las normas y la penetración de los establecimientos relevantes para los individuos” (p. 5), permite

comprender tanto las expresiones que comparten los estudiantes como los movimientos grupales que se configuran en ese entramado institucional. Desde esta perspectiva, las elecciones escolares no son solo decisiones individuales, sino también formas de inscribirse en una cultura institucional con la que se identifican o frente a la cual se posicionan.

Esto se registra de tal forma que, en una de las dinámicas que llevamos a cabo con los estudiantes de quinto año, les propusimos que escribieran “cartas a primer año”, en las que ofrecieran herramientas a quienes recién comenzaban el nivel secundario, basándose en lo que ellos mismos habían aprendido a lo largo de su trayectoria escolar. Esta actividad me permitió visibilizar, a través de sus propios escritos, como les resultaba valioso transitar la escuela secundaria, y a su vez, emergieron rasgos del discurso institucional:

- “...Si te sientes solo a nivel académico, personal o familiar, recuerda que en el Monseñor de Andrea siempre habrá gente dispuesta a escucharte y apoyarte...” (Registro de campo, N°38).
- “...El Monseñor de Andrea se encuentran personas maravillosas, dispuestas a ayudarlos en todo lo que necesiten, sean directivos, preceptores, alumnos...” (Registro de campo, N°39).
- “...El instituto Monseñor de Andrea es un colegio que posee una atención muy agradable por parte de sus directrices, Por esto, resulta siendo de gran consideración al momento de necesitar su ayuda. No dudes en buscarla ante situaciones de estrés o angustia...” (Registro de campo, N°39).

De manera simultánea a la redacción de cartas, una estudiante me comentó: “Yo empecé en segundo, hice los primeros años en pandemia en otro cole y fue horrible, pero acá te ayudan, tienen herramientas, los preceptores, el director te ayuda a adaptarse al cole también” (Registro de campo, N°38), comentario que resuena y se complementa con las palabras del vicedirector, siendo ese accionar mencionado como un objetivo que la escuela

busca sostener: “Cada docente que conforma un área no está solo, dentro de una misma área hay que sentir que no estamos solos. Y eso hay que transmitirlo a los chicos” (Registro de campo, N°29).

Esto me permite reflexionar que, al abordar los modos de significar la escuela, la cultura adolescente y el estilo institucional no pueden concebirse como dos mundos separados. Por el contrario, se entrecruzan y conforman un espacio simbólico, construido sentido y habitado conjuntamente, donde se influyen y dejan huellas en el transcurso del proceso (Reyes Juárez, 2009). En esta dinámica, en la que se manifiesta una búsqueda de pertenencia simbólica orientada a sostener a los estudiantes, se genera un proceso de apropiación por parte de estos.

A su vez, esto también se relaciona con la importancia de una relación de confianza entre estudiantes, docentes y directivos, tal y como indica Di Leo (2010), esta se vuelve posible cuando se dispone una apertura hacia el otro, siendo ésta “otorgada, retirada o renegociada a partir de diversos gestos, palabras o miradas del otro, que funcionan como complejos de símbolos que median en las interacciones cotidianas” (p. 188). Dichas disposiciones, dan paso a los estudiantes a encontrarle un sentido a las palabras de quienes los reciben en la institución, y esto, a su vez, repercute en la dinámica de “dejarles algo” a los estudiantes que están ingresando al nivel secundario, en base a su experiencia propia, asumiendo una posición activa como sujetos ya transitados y reconocidos dentro del grupo de los “más grandes” dentro del colegio.

Ahora bien, pasando al segundo aspecto, enfocándome en los sentidos que le atribuyen a su experiencia escolar, me resulta importante destacar la importancia que hay entre el vínculo de pares para un transitar más activo y la capacidad que tiene la experiencia compartida de generar transformaciones en la manera en que los estudiantes se vinculan con el saber, con los otros y consigo mismos:

Algunas de las peculiaridades intersubjetivas vivenciadas en la escuela pueden producir un atractivo significativo por lo novedoso y motivan cambios en la productividad psíquica de un sujeto; otras, por el contrario, se visualizan como amenazantes y limitan el deseo de disfrutar con el aprendizaje. (Schlemenson y Rego, 2023, p. 21)

Podemos dar cuenta de esto a través del siguiente relato, donde un estudiante comentó sobre cómo su percepción de transitar el secundario cambio al momento de acercarse a sus compañeros:

- Estudiante 1: “A mi no me pone contento estar por terminar, este año me di cuenta que hay muchas cosas que quiero hacer”
- Estudiante 2: “Profe a él lo invitamos a una juntada del curso de este año (...) se le fue la timidez, empezó a hacer amigos, antes no hablaba. Ahora participa en todo”
(Registro de campo, N°25)

A su vez, también emergen experiencias atravesadas por una lógica más individual, como lo expresa este estudiante: “Nadie me ayudó a mí, yo la remé solo y por eso estoy acá” (Registro de campo, N°33). Esto me permite reflexionar sobre cómo las experiencias escolares además de estar determinadas por un recorrido académico, también se encuentran profundamente atravesadas por lo vincular y lo afectivo. Es así como, en la primera experiencia mencionada emerge cómo el acercamiento al grupo de pares puede operar como un motor de transformación subjetiva. En cambio, en la siguiente, nos presenta otra forma de transitar la escolaridad, donde el reconocimiento está dado por el esfuerzo individual y por la ausencia de un sostén. En este sentido, la escuela, como indica Kaplan (2020) “es un lugar, físico y simbólico, donde desde la infancia y a través de la interacción con compañeros y con la autoridad nos vamos formando ideas, imágenes y sentimientos acerca de los otros y de nosotros mismos” (p.44).

Otros aspectos que se ponen en juego al momento de pensar los sentidos que le atribuyen a su experiencia escolar, se pueden evidenciar en la siguiente respuesta a la consigna de Frases Incompletas (FI) que realizamos en el primer taller:

FI: *Mi cursado por el secundario ha sido...*

- Estudiante 1: “Divertido y estresante”
- Estudiante 2: “Neutro, siento que podría haber hecho más amigos y sacar mejor promedio”
- Estudiante 3: “Excelente me la paso muy bien en el secundario”
- Estudiante 4: “Irregular”
- Estudiante 5: “Muy bueno”
- Estudiante 6: “De mucho aprendizaje”
- Estudiante 7: “Algo caótico pero a la vez maravilloso por mis amigos”
- Estudiante 8: “Divertido pero con algo de estrés”
- Estudiante 9: “Emocionante y desesperante”. (Registro de campo, N°34)

En la diversidad de respuestas que presenta esa FI, me resulta interesante detenerme en la ambivalencia que atraviesa muchas de ellas, donde conviven cualidades como la diversión y el disfrute en conjunto con el estrés y la exigencia. A su vez, emergen formas de significar la experiencia escolar desde parámetros ligados al rendimiento académico, como lo evidencian expresiones del tipo “irregular”, “muy bueno” o “excelente”. Estas respuestas no solo dan cuenta del hecho de estar recorriendo una trayectoria educativa, sino que revelan cómo lo escolar se impregna en las expresiones subjetivas de los estudiantes, en conjunto con los modos de significar la escuela.

En esta línea, resulta pertinente recuperar lo que señala Llinás (2009) respecto a los sentidos que los jóvenes le otorgan a su paso por la escuela y sus modos de expresión:

Los modos en que ellos significan su experiencia escolar y en los sentidos socialmente asignados a la escuela en el presente. Sus reflexiones, silencios, problematizaciones, las llamadas ‘frases hechas’ o las respuestas ‘políticamente correctas’ también son caminos para desanudar la trama de significados que se tejen en torno al sentido de la escuela secundaria. (p.4)

Esta mirada permite leer no solo lo dicho, sino también lo que se omite o se reitera, habilitando así una comprensión más profunda de las experiencias subjetivas y sus expresiones. Esto a su vez, se puede notar en mi registro subjetivo, escrito tras una actividad en una de las divisiones de quinto año: “Me generó la sensación de que responden la actividad rápido, reduciéndolo a algo ‘académico’ y no a lo que se busca con la actividad en sí. Al momento de la puesta en común responden brevemente” (Registro de campo, N°38).

A su vez, da cuenta de cómo, muchas veces, las respuestas de los estudiantes se enmarcan en lo esperable o en lo socialmente validado, por lo cual, la experiencia escolar aparece significada no solo por lo que se vive, sino también por cómo se interpreta, se verbaliza (o no) y se comparte en relación con los otros.

8.5 ENTRE LO VIVIDO Y LO QUE VENDRÁ: TRANSITANDO EL PASAJE HACIA EL FINAL DE LA ESCUELA SECUNDARIA

Desde mis primeros intercambios con los y las estudiantes de quinto año, pude notar un gran interés por conocer cómo había sido mi propia experiencia al finalizar la escuela secundaria: qué decisiones tomé, cómo supe qué camino seguir, y qué sensaciones me acompañaron en ese momento. A través de preguntas y comentarios, compartían también las emociones que les generaba estar atravesando los últimos años: ansiedad, expectativas, dudas, entusiasmo, entre otras.

Estas conversaciones, que se dieron tanto en los recreos como en espacios más delimitados como los grupos focales, me permitieron observar cómo cada estudiante, si bien compartía ciertas vivencias con el grupo, transitaba esta etapa de manera singular. Debido a que, por más que compartieron a lo largo de los años diversos espacios, aulas y calendarios académicos, cada uno los vivenció de una forma muy diferente. Esto se puede evidenciar al momento de compartir una instancia grupal, les pregunté: “¿Cómo se sienten al estar por comenzar el último año?” (Registro de campo, N°25) , y respondieron lo siguiente:

- Estudiante 1: “Yo me siento re triste por cerrar esta etapa, siento que no estoy preparada”
- Estudiante 2: “Angustiada”
- Estudiante 3: “No pienso en el futuro”
- Estudiante 4: “Yo tengo demasiado planeado que quiero hacer, algunos me dirán que soy exagerada”
- Estudiante 5: “Estoy ansiosa por ser promo y vivir el último año”. (Registro de campo, N°25)

Este acercamiento a sus relatos y perspectivas me motivó a reflexionar sobre cómo las trayectorias influyen en la expresión de las experiencias subjetivas de los estudiantes, y al mismo tiempo, a generar espacios de encuentro donde pudiéramos abordar las demandas que ellos mismos planteaban.

Estos espacios no solo habilitaron el volver a encontrarse y pensarse en sus propios recorridos, sino que, también, pusieron en evidencia la necesidad de compartir, escuchar y resignificar colectivamente esas experiencias. Fue a partir de sus propias inquietudes y de sus modos de narrar lo vivido, lo que están transitando y lo que proyectan, que comprendí la importancia de concebir las trayectorias como procesos complejos, atravesados por tensiones,

transformaciones y sentidos diversos. Tal y como lo indica Nicastro (2013) debemos entender las trayectorias educativas como un:

espacio intermedio de luces y sombras, certidumbres e incertidumbres, aceptaciones y rechazos, propuestas alternativas e imposiciones, identificaciones y desidentificaciones. Lejos de imágenes fijas o de lazos inamovibles, la trayectoria reúne identidades diversas, del alumno, del maestro, de la organización, y las presenta como narración posible de ser escuchada. (p. 66)

Continuando con lo que propone la autora, considero relevante destacar su conceptualización de las trayectorias escolares como espacios de “entre”, en tanto se configuran a partir de múltiples entrecruzamientos: entre pares, entre docentes y estudiantes, y entre estos últimos y la institución escolar. Estos vínculos posibilitan la construcción de lazos que articulan lo social con lo individual, lo colectivo con lo íntimo, y que, al mismo tiempo, abren un lugar para la transmisión de una cultura y la apropiación activa de sentidos que permiten a los sujetos construirse en relación con ella (Nicastro, 2013).

Es por ello que las dinámicas propuestas incluyeron instancias tanto individuales como grupales, con el propósito de invitarlos a apropiarse de sus experiencias, reconocer cómo estas los han enriquecido a lo largo de los años y reducir ansiedades que se presentaban al momento de pensar en el futuro. Se trató de instancias que los impulsaron a pensar entre lo vivido y lo que vendrá, habilitando así un espacio para la reflexión personal y colectiva sobre sus trayectorias.

Ahora bien, en el primer taller realizado, como mencione en el apartado anterior, los estudiantes realizaron una actividad de autoconocimiento, donde completaron una variedad de FI y expresaron lo siguiente:

FI: “*Algo que me gustaría para mi último año de la secundaria sería...*”

- Estudiante 1: “No llevarme todas las materias”

- Estudiante 2: “Disfrutar y aprobar todo”
- Estudiante 3: “Poder disfrutar el final de esta etapa, para poder avanzar hacia otra”
- Estudiante 4: “Tener claro que estudiar o algún proyecto”
- Estudiante 5: “Disfrutar y reirnos mucho”
- Estudiante 6: “Poder conocer un poco más a personas que me da miedo hablarles”
- Estudiante 7: “Tener un curso más unido”
- Estudiante 8: “Ser unidos y ayudarnos en nuestras debilidades”. (Registro de campo, N°34)

La diversidad de respuestas que se manifiestan en esta actividad puede pensarse, por un lado, en relación con el modo en que se construye un sentido sobre las trayectorias escolares reales, desde una perspectiva más normativa, vinculada a itinerarios que siguen una progresión lineal y esperada (Terigi, 2007): aprobar todas las materias, no adeudar asignaturas, cerrar correctamente una etapa para avanzar hacia la siguiente. Por otro lado, también es posible comprender las trayectorias como recorridos subjetivos, atravesados por el interjuego entre lo social y lo individual (Nicastro, 2013), donde emergen otros sentidos: socialización, compañerismo, solidaridad entre pares y la posibilidad de disfrutar el cierre del nivel secundario.

Esta vivencia, a su vez, encuentra resonancia en lo postulado por Nuñez (2020) cuando desarrolla que a aunque persisten sentidos clásicos (escuela como otorgadora de aprendizaje para el futuro) hoy es resignificada por los jóvenes por otros aspectos ligados al estar con otros, disfrutar, socializar: “en la posibilidad de disfrutar de la experiencia, de contar con elementos para desenvolverse, en lograr adquirir un estilo o de disfrutar socializar y relacionarse con otros en el espacio escolar” (p.180). Así, los relatos permiten visibilizar cómo conviven y se tensionan sentidos normativos y subjetivos en la construcción de sus trayectorias.

Ahora bien, en relación con el interjuego entre lo vivido y lo significado, en otra FI surgió la posibilidad de pensarse retrospectivamente desde el presente:

FI: “Si pudiera darle un consejo a mi yo de 1er año le diría...”

- Estudiante 1: “No todos ven tus defectos o lo malo tuyo”
- Estudiante 2: “No hables si estas nerviosa”
- Estudiante 3: “No te rindas que todo es posible”
- Estudiante 4: “Que disfrute, los problemas son parte del momento”
- Estudiante 5: “Que no se preocupe por el futuro, al final todo va a estar bien”.

(Registro de campo, N°34)

Lo que emergió en estas respuestas me permitió reflexionar sobre cómo, además de ocupar el rol de estudiantes, están a su vez, atravesando la adolescencia. Etapa en la cual se lleva a cabo una reorganización identificatoria y la resignificación de procesos previos, desencadenando movimientos en su entramado vincular y transformaciones subjetivas (Palazzini, 2003).

En consonancia, Perinat Maceres (2013) sostiene que la adolescencia es un momento vital que se encuentra atravesado por el desarrollo del pensamiento reflexivo, la capacidad de cuestionar lo dado, formular nuevas preguntas y cuestionamientos, idealizar otros escenarios y construir aspiraciones propias. Todo esto se vincula con los avances en la construcción del yo, en la medida en que incorporan sus experiencias, las asumen, las filtran y las dirigen, pudiendo distanciarse de sí como observadores, al mismo tiempo que buscan acuerdos internos consigo mismos.

Ahora bien, teniendo en cuenta las respuestas y las conceptualizaciones teóricas, se hace visible cómo aquello que en un primer momento apareció como novedoso o inquietante, fue resignificándose a lo largo de sus trayectorias escolares. Situaciones que al inicio generaban temor, inseguridad o ansiedad fueron perdiendo fuerza con el tiempo, a medida

que los estudiantes se apropiaban de sus recorridos y elaboraban nuevas formas de mirar lo vivido. Las frases compartidas dan cuenta de ese proceso: “No todos ven tus defectos o lo malo tuyo”, “Que disfrute, los problemas son parte del momento”, o “Que no se preocupe por el futuro, al final todo va a estar bien”. Y a su vez, evidencian cómo ciertos miedos iniciales se transformaron en aprendizajes significativos, revelando una construcción subjetiva que se va modificando y fortaleciendo con el pasar del tiempo.

Me gustaría agregar otro aporte que se realizó en el taller posterior a esta dinámica, donde profundizamos en estos aspectos de volver a pensarse en primer año y comentaron lo siguiente:

- Practicante: ¿Qué les pareció volverse a pensarse?
- Estudiante 1: Me parece bueno porque podemos ayudarlos a los chicos del primer año
- Estudiante 2: Algo nostálgico
- Estudiante 3: Primer año es un cambio, al venir de la primaria, no entiendes nada al principio (Registro de campo, N°39)

Este espacio de diálogo posterior permitió profundizar en la capacidad para establecer conexiones entre su presente y lo vivido en el ámbito escolar, en aquellas primeras experiencias que ahora se sienten como lejanas, resignificando sus primeros pasos en la institución desde una mirada más reflexiva y empática.

Volver sobre aquellas vivencias iniciales no solo generó un efecto de “nostalgia” como comentaba uno de los estudiantes, sino que, también, generó el interés de transmitir lo aprendido a aquellos estudiantes que se encuentran empezando este recorrido, apropiándose del rol de “ser los más grandes” del nivel secundario.

A partir de esta construcción colectiva, se abre la posibilidad de explorar otros momentos significativos de la trayectoria escolar que permiten seguir dando cuenta de cómo las trayectorias influyen en sus experiencias subjetivas: el cierre y lo que vendrá después.

FI: “Cuando pienso en el futuro me siento...”

- Estudiante 1: “Con miedo”
- Estudiante 2: “Abrumada”
- Estudiante 3: “Frustrado”
- Estudiante 4: “Algo frustrada porque siento que estoy idealizando demasiado mis objetivos”
- Estudiante 5: “Bien”
- Estudiante 6: “Curioso”
- Estudiante 7: “Curiosa, ansiosa y feliz”. (Registro de campo, N°34)

Como mencioné anteriormente, desde mis primeros acercamientos a los estudiantes de quinto año del Instituto Monseñor de Andrea, comenzaron a expresar dudas, ansiedades y expectativas en relación con el futuro: se preguntaban si íbamos a poder acompañarlos en ese proceso, qué experiencias podíamos compartirles y qué orientaciones podíamos ofrecer. Incluso, surgió la siguiente demanda de una profesora que enseña la materia “Formación para la vida y el trabajo”: “Ya que son estudiantes de la Universidad Católica de Córdoba, ¿les gustaría darle una charla a los chicos de quinto sobre lo que implica ser estudiante universitario? y contarles sus experiencias de cómo eligieron la universidad” (Registro de campo, N°27).

Ante esta solicitud, accedimos a colaborar, aunque aclaramos que no formaba parte de los objetivos específicos de nuestros talleres en conjunto con los estudiantes, ya que no se trataba de reducir la finalización del nivel secundario exclusivamente a la continuidad en la educación universitaria. Por lo cual, al momento de realizarla, el objetivo consistió en poder generar un mayor acercamiento a los estudiantes y a sus intereses, como así también hablar del hecho de “ser estudiante universitario” sin caer en reduccionismos, o generalizando experiencias post-secundario. En consonancia con lo planteado por Nuñez (2022):

Es necesario pensar la relación entre educación secundaria y educación superior a partir de trayectorias que no estén centradas en su continuidad de modo necesario, ni asumir que el tiempo que lleve “hacer una carrera” y gestionar su cotidianidad sean fenómenos transparentes ni homogéneos. (p.15)

En relación a ello, considero relevante ahondar en una conversación con uno de los estudiantes, ya que permite ilustrar con mayor claridad cómo se construyen sentidos en torno al futuro y las expectativas:

- Practicante: ¿Alguno estuvo pensando que le gustaría hacer después del secundario?
- Estudiante: “Yo no voy a hacer nada”
- Practicante: “¿Te vas a tomar un año sabático?”
- Estudiante: “No, voy a trabajar, pero no voy a estudiar”
- Practicante: “Eso no es no hacer nada” (Registro de campo, N°25)

Este tipo de narración como algunos otros que se presentaban en la interacción con los estudiantes, me generaba la percepción de que el camino del “éxito” o el que se “debía” continuar, estaba enlazado al hecho de realizar puramente una carrera universitaria.

A su vez, de forma complementaria, otros compañeros comentaban que para ellos finalizar implicaba “salir a un nuevo mundo, salir del colegio te da miedo”, “estás empezando de 0 de vuelta, es una presión muy grande”, “el futuro es super incierto, tengo miedo de perder el tiempo” (Registro de campo, N°25). En la recuperación de sus voces, pude dar cuenta de ciertas representaciones colectivas, las cuales aluden a "construcciones simbólicas del pensamiento de sentido común (...) que constituyen un elemento crucial en las “predisposiciones a actuar”” (Girola, 2012, p. 405). Estas desempeñan un papel fundamental en la interacción entre pares, ya que facilitan el entendimiento mutuo y estructuran las relaciones sociales:

Es por ello que, una de las dinámicas finales que realizamos en conjunto con los estudiantes, se centró en la temática de tolerar la incertidumbre y repreguntar sobre los planes que se encuentran “dados”. Para ello, cambiamos de espacio y conversamos de forma grupal la diversidad de caminos que se pueden tomar al finalizar el secundario, validando la diversidad de trayectorias y transiciones posibles que pueden suceder. En palabras de Jorge Bucay:

¿Y cómo hacemos sin certezas? La incertidumbre es parte de nuestra vida (...) por eso entiendo que la gran tarea, sobre todo de los adolescentes, de los jóvenes es aprender a vivir en esa incertidumbre. Aprender que vamos a tener que tener siempre planes alternativos. Aprender a planear nuestra vida, pero no a planificarla (Aprendemos Juntos 2030, 2022, 0m35s).

Al momento de finalizar, conversando con uno de los estudiantes me comentó lo siguiente: “es súper necesaria esta charla que tuvimos porque todos estamos igual, nada mas que algunos les da vergüenza decirlo al frente de todos. Estaría bueno que se siga haciendo el año que viene” (Registro de campo, N°45) lo cual me hace pensar en la importancia de que la hoja de ruta a construir dentro de las políticas educativas, debe sostener experiencias escolares tanto en las escuelas como en otros espacios, más allá del edificio escolar (Núñez, 2020).

8.6 REDES QUE SOSTIENEN: EL GRUPO COMO ANCLAJE VINCULAR Y SUBJETIVO

El Instituto Monseñor de Andrea, tal como se mencionó en la contextualización institucional, cuenta con espacios físicos reducidos, aspecto el cual le ha exigido una constante readaptación de las dinámicas escolares en función de la disponibilidad estructural.

Esta condición se evidencia en la rotación diaria de los cursos para el izamiento de la bandera en el patio interno, cuyo tamaño limitado impide la participación simultánea de todos los estudiantes. También se observa en la utilización de aulas que originalmente no fueron concebidas como tales, pero que con el tiempo fueron adaptadas para cumplir esa función. A su vez, pasillos angostos que se conectan entre sí mediante escaleras, lo cual configura un recorrido interno algo fragmentado. La biblioteca, por su parte, cumple múltiples funciones: además de ser un espacio de lectura, funciona como sala de reuniones, área de trabajo de la coordinadora, Equipo Técnico (ET) y Docentes de Apoyo a la Inclusión (DAI), entre otras tareas institucionales.

Durante los recreos, al compartir momentos con los estudiantes, observé que quienes lo transcurrían en el patio eran principalmente los pertenecientes al ciclo básico. Al momento de comenzar a subir las escaleras, se podía notar cómo cada curso adopta sus propias formas de habitar tanto el recreo, así como otras instancias de socialización entre pares: algunos permanecían dentro de las aulas, otros en pasillos específicos, configurando así distintas maneras de apropiarse del espacio escolar.

Esta observación es, a su vez, confirmada por los propios estudiantes de quinto año, tal es así que una de ellos comentó: “Hay muchas escaleras, y nosotros estamos muy distanciados. En los recreos ni bajamos” (Registro de campo, N° 25), dando cuenta de cómo la distribución espacial incide en los modos de circulación, encuentro y socialización entre los distintos grupos.

En la misma línea, Fernández (1994) sostiene que las disposiciones estructurales (el edificio y sus instalaciones), tanto en su condición de hábitat como en su significación simbólica, cumplen una función indispensable en el intercambio de significados entre los grupos de pares. Estas estructuras y los sistemas de organización propias en base a ella,

pautan la conducta y la interacción de los miembros, tanto en su dimensión formal como en la informal, continuando en la misma línea con las manifestaciones por los estudiantes:

- Estudiante 1: “Igual te digo, es el colegio el que nos divide, por las actividades de las orientaciones, también con educación física, empezamos la orientación y hacemos por separado, siempre estamos viendo las mismas caras de siempre, un poco te aburre”
- Estudiante 2: “No tenemos relación con los otros, estamos aislados”
- Estudiante 3: “Tenemos mucha división entre los 5tos, somos muy diferentes”
- Estudiante 4: “Entre los de economía y comunicación somos muy distintos, no tenemos nada en común” (Registro de campo, N°25).

Es por ello que uno de los objetivos propuestos consistió en indagar las dinámicas vinculares áulicas como posibilitadoras de amarras simbólico-subjetivas. En este sentido, me enfrenté a un doble desafío: por un lado, habilitar espacios donde fuera posible desplegar dichas dinámicas sin reproducir la lógica tradicional de “clase”, y por otro, generar instancias de acercamiento entre las divisiones “A” y “B”, o como ellos se nombran, entre “Economía” y “Comunicación”, con el fin de desdibujar las separaciones reforzadas por la organización escolar y el propio sistema educativo.

Desde la mirada de Kaplan (2020), la noción de reparación en el ámbito escolar implica la posibilidad de abordar y trabajar la dimensión socio-afectiva de la vida institucional. Esto supone reconocer y acompañar la elaboración de situaciones y vínculos que hayan generado algún tipo de daño o malestar en el plano (inter)subjetivo, entendiendo que “vivimos enredados y entrelazados, en redes de interdependencias mutuas” (p. 45). Es por ello que, en el primer taller con cada una de las divisiones, propusimos una dinámica de presentación con el objetivo de favorecer el conocimiento mutuo, tanto entre los estudiantes como con nosotras. La consigna invitaba a compartir aquello que sintieran que los acercaba a otros o aquello que quisieran nombrar sobre sí mismos. La presentación se realizaba de forma

aleatoria: cada participante, al tomar la palabra, debía pasarse un ovillo de lana con otro estudiante, sosteniendo el hilo mientras hablaba. De este modo, se fue trazando una red simbólica entre todos los presentes.

- Estudiante 1: “Me llamo E y Tengo un erizo”
- Estudiante 2: “Me gusta hacer la tarea”
- Estudiante 3: “Gimnasia rítmica”
- Estudiante 4: “Me gusta tocar el piano”
- Estudiante 5: “Me gusta todo tipo de arte, leer y dibujar” (Registro de campo, N°34)

Al finalizar la dinámica, en mis registros realice la siguiente anotación:

Al momento de presentarse, muchos de ellos se iban sorprendiendo con lo que contaban sus compañeros. A lo largo de la presentación hubo comentarios de fondo, algunos positivos, otros negativos. Sin embargo, la actividad les llamó la atención y nos encontrábamos frente a otro curso diferente, más interesados, que la vez que vinimos a observar una clase. (Registro de campo, N°34)

De esta manera, considero relevante destacar cómo “cuanto más aceptados se sientan éstos por el grupo, más conformidad estarán dispuestos a mostrar, así como recibirán más aceptación por parte de los demás miembros integrantes del grupo” (Moral Jiménez, 2004, p. 186).

En el tercer taller continuamos con este tipo de dinámicas. Para ese momento del año, se sumaba un nuevo desafío: el calendario académico. La disponibilidad de módulos para llevar a cabo actividades conjuntas se volvía cada vez más compleja. En función del tiempo con el que contábamos, decidimos proponer un juego que implicara mezclar a los grupos y fomentar la participación conjunta. Al inicio en ambos cursos se evidenció cierta resistencia a la propuesta, expresada en comentarios como los siguientes: “¿Por qué no mejor dividen mitad y mitad? Ellos por un lado y nosotros por el nuestro” o “Sí, vamos a trabajar juntos,

pero que se acerquen ellos” (Registro de campo, N°39). Sin embargo, una vez iniciada la dinámica, se bajaban las resistencias y compartían en grupo lo que iba aconteciendo:

Cuando empezó el juego, comenzaron a participar entre todos y a reírse de las adivinanzas que intentaban hacer. Fue tan así que se asomaron los preceptores porque les divertía la dinámica y la profesora presente registraba en video lo que iba pasando. Tuvimos un llamado de atención por los gritos (Registro de campo, N°29).

Este tipo de escenas evidencia cómo los adolescentes pueden construir espacios de sociabilidad espontánea, siendo el juego un posibilitador de nuevas alternativas de estar juntos. En esa misma línea, considero relevante recuperar los aportes de Piola (2020) en torno a la importancia y los beneficios de los talleres y dinámicas grupales en el ámbito educativo. La autora sostiene que:

Las herramientas gestadas en el campo de lo grupal han demostrado su operatividad en el ámbito de la psicología educacional, ya que ofrecen la oportunidad de co-construir nuevos sentidos y delinear formas creativas de responder ante las dificultades, centrando el protagonismo en los sujetos directamente involucrados. (p. 22)

En consonancia con las palabras de Paulín (2024), “atender a los modos de estar juntos de los jóvenes, entonces, recobra sentido, ya que en ellos se observa la importancia que adquiere la construcción de una sociabilidad particular para hacer frente a los desafíos de construir la relación con otros en estos tiempos” (p. 149).

Al finalizar los primeros talleres, estos aportes teóricos adquirirían mayor sentido, ya que, al consultarles qué les había parecido la experiencia y qué les gustaría hacer en futuros encuentros, surgían devoluciones como: “alguna actividad para conocernos más, porque muchos no compartimos nada, estaría bueno algo así” (Registro de campo, N°39); “poder llevarnos mejor porque vamos a ser promo” (Registro de campo, N°39). Si bien por

momentos resultaba difícil obtener devoluciones que salieran de lo “esperado” o de lo que se percibe como la respuesta “correcta”, comentarios como este daban cuenta de un interés genuino por fortalecer los lazos dentro del grupo. Ese deseo de mayor encuentro también se reflejaba en producciones individuales, como las expresadas en la actividad de FI:

FI: Algo que espero de mis compañeros de curso es...

- Estudiante 1: “Que piensen más en el otro y busquen más la unidad”
- Estudiante 2: “Llevarnos bien entre todos”
- Estudiante 3: “Que terminemos todos juntos”
- Estudiante 4: “Que sean mas unidos”
- Estudiante 5: “Que me acepten por como soy”
- Estudiante 6: “Que nos llevemos bien entre todos”. (Registro de campo, N°34)

Esta instancia me resulta fundamental para reflexionar sobre las implicancias de ser un adolescente escolar y las necesidades vinculares que emergen en relación con el grupo de pares. Retomando aportes de Kaplan (2020), el adolescente escolar se encuentra “inmerso en una red de dependencias mutuas; el sujeto no actúa solo a través de su individualidad, sino que también se enmarca en distintos grupos de pertenencia con los cuales se siente identificado o desea generar un lazo de pertenencia” (p. 12).

En este sentido, los seres humanos necesitamos construir lazos que funcionen como amarras, que actúen como soportes subjetivos y otorguen sentido a nuestra existencia, tanto en lo individual como en lo colectivo (Kaplan, 2020). Esta necesidad se hace visible en las expresiones subjetivas de los estudiantes, donde al momento de mencionar lo que “se espera” de sus compañeros, emerge la unidad, aceptación y convivencia.

Ahora bien, al momento de repensar el último taller, se tomaron en cuenta diversos factores surgidos a lo largo de los encuentros previos. Por un lado, los pedidos de los estudiantes de quinto año como los siguientes: “alguna salida a algún lado” (Registro de

campo, N°39), “mateada o desayuno entre todos” (Registro de campo, N°38), “hagamos alguna salida, fuera del cole” (Registro de campo, N°38). Por otro lado, persistía uno de los desafíos planteados desde el inicio de la experiencia: la dificultad de encontrar un espacio que permitiera generar redes entre ambas divisiones.

Frente a ello, se gestionó el uso de un aula en la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Católica de Córdoba, y así fue como emprendimos, todos juntos, la realización de ese último encuentro en un nuevo espacio compartido.

Tal y como se desarrolló en el apartado anterior, el objetivo del taller se centró en trabajar la temática de la tolerancia a la incertidumbre y las ansiedades propias del transcurrir de las trayectorias y transiciones escolares, con la intención de abordarlas desde una perspectiva grupal, sosteniendo que “la grupalidad en sus diferentes formas posibles permite la construcción colectiva, posibilita la reflexión y la producción de un conocimiento que contempla las particularidades institucionales, así como los intereses, preocupaciones y concepciones de quienes integran cada organización” (Piola, 2020, p. 22). En palabras de Casal et al (2006) es importante tener en cuenta también que:

El entorno social del joven (básicamente constituido por el “grupo de iguales”, los grupos de amistad y los referentes culturales) también tiene una presencia importante al modificar (positivamente o negativamente) las oportunidades y las tomas de decisiones. Los entornos son complejos y muy variables y su impacto resulta de difícil medida (p.15).

A su vez, retomamos dinámicas trabajadas en los talleres anteriores para poder integrar los aspectos que se buscaron trabajar. Retomamos “cartas a primer año” en donde los invitamos a pensarse en esas primeras instancias dentro del nivel secundario, y les comentamos lo que generó en primer año:

- Estudiante 1: ¿Se emocionaron?

- Estudiante 2: Fue re lindo hacerlas.
- Practicante: “Uno de de los chicos de primer año dijo que se sintió identificado y dijo “sentí que esa carta fue para mi””
- Coordinadora: “Yo estuve ahí y la verdad que me emocioné. Muy lindas las palabras, los felicito”
- Estudiantes: *aplauden*. (Registro de campo, N°45)

Además, se recopilaron respuestas de la actividad FI, con el propósito de socializarlas desde una perspectiva grupal, favoreciendo la construcción colectiva de sentidos. Tal como lo plantea Kaplan (2020), es fundamental construir una escuela “capaz de albergar vínculos de reconocimiento y cuidado mutuos. En un aula caben múltiples visiones de mundo y el desafío es que convivan una pluralidad de puntos de vista y costumbres, sin sentir que unos son superiores a otros” (p. 20).

Por último, compartimos una merienda grupal con la que dimos cierre a esta experiencia. Me resulta importante nuevamente destacar que al finalizar, un estudiante se acercó y expresó: “es súper necesaria esta charla que tuvimos porque todos estamos igual, nada mas que algunos les da vergüenza decirlo al frente de todos. Estaría bueno que se siga haciendo el año que viene” (Registro de campo, N°45). Sus palabras reflejan no solo la importancia de estos espacios, sino también el deseo de continuidad, lo cual me permitió reflexionar sobre la importancia del encuentro grupal como herramienta para acompañar las trayectorias escolares.

9. CONSIDERACIONES FINALES

El presente Trabajo Integrador Final constituyó el cierre de mi recorrido por la Licenciatura en Psicología, con énfasis en las Prácticas Profesionales Supervisadas, las cuales se desarrollaron en el Instituto Monseñor de Andrea, desde el mes de mayo hasta octubre del año 2024.

Durante dicho período, participé activamente en las diversas dinámicas institucionales, tales como clases escolares, reuniones del ET y equipo de preceptores, talleres con docentes, reuniones de áreas, festejos estudiantiles, salidas escolares y el aniversario de la institución, entre otras actividades. Paralelamente, llevé adelante intervenciones propias bajo la modalidad de taller, dirigidas a los grupos de quinto año de las orientaciones en Comunicación y Economía.

Para el desarrollo de estas intervenciones y del análisis presente en este trabajo, se definió un eje central orientado al abordaje de las experiencias subjetivas de estudiantes de quinto año, desde una lectura situada en torno a las trayectorias escolares. A partir de dicho eje, se construyeron tres objetivos específicos que buscaron dar respuesta tanto a las demandas identificadas en la etapa inicial de la práctica, como a aquellas que fueron emergiendo progresivamente durante el proceso de encuentros en conjunto con el grupo de estudiantes, los cuales pasaré a desarrollar a continuación.

El primer objetivo, se centró en identificar los modos en que los estudiantes de quinto año sienten, habitan y significan su experiencia escolar dentro de una institución con un proyecto social. Para ello, se partió de una perspectiva que contempla los múltiples factores que inciden en el funcionamiento y la dinámica de las instituciones educativas. Entre ellos, se destacan aspectos como el contexto socio histórico, así como las demandas propias del sistema educativo y la diversidad de los sujetos que lo habitan.

Al mismo tiempo, se reconoce que las instituciones también ejercen una influencia en los estudiantes y diversos agentes que la integran, cumpliendo funciones centrales como la

socialización, la transmisión de saberes y la producción de subjetividades, con un estilo e identidad institucional que no queda enajenada a estas funciones. Todo esto, no solo configuran modos de estar y vincularse en el espacio escolar, sino que también contribuyen a la construcción de sentidos y trayectorias que marcan la experiencia de quienes transitan por ellas.

Al contextualizar al Instituto Monseñor de Andrea, pude advertir cómo su historia institucional y las formas en que ha desarrollado sus funciones a lo largo del tiempo, la posicionan actualmente como una escuela que centra su proyecto institucional en una fuerte impronta social, orientada hacia la inclusión. Esta orientación no solo se expresa en sus discursos, sino también en sus prácticas cotidianas, en la apertura a la diversidad y en la búsqueda constante de generar espacios accesibles y significativos para todos los estudiantes: “Nunca hay que olvidar quienes somos, nuestro carácter identitario. Nuestro rol es social y el destinatario va a ser aquel que más necesita de la escuela” (Registro de campo, N°29).

Teniendo en cuenta estos aspectos, resultó primordial indagar cómo influyen en las experiencias subjetivas de los estudiantes sus modos de sentir, habitar y significar la institución educativa, especialmente en el marco de un proyecto social. A partir del análisis realizado, en la recuperación de voces de los estudiantes y sus formas de vivir la escuela, puede notar una apropiación del discurso y de la dinámica institucional, en tales aspectos como el sentimiento de pertenencia, el acompañamiento, y las relaciones de confianza con docentes y directivos que favorece la adaptación de los jóvenes. Al mismo tiempo, se podría decir que conviven y persisten sentidos más tradicionales vinculados a la dimensión académica y a las relaciones entre pares, que siguen configurando gran parte de su experiencia escolar, el hecho que sus experiencias se encuentran connotadas en base a la aprobación o no de materias y exámenes, como así también la aceptación y generación de un vínculos con los compañeros.

Para dar cuenta de ello, y a su vez potenciar estos aspectos, resultó esencial desarrollar dinámicas que promovieron el autoconocimiento y la reflexión sobre el propio rol como estudiantes, permitiéndoles identificar aquellos aspectos que les generan bienestar o malestar en sus experiencias escolares, así como también reconocer qué dimensiones desean reforzar o potenciar. Por lo cual, iniciar los encuentros dándole tiempo y espacio al diálogo, escucha e instancias de introspección se vuelve fundamental, ya que permite orientar las intervenciones de manera más eficaz y sensible a las demandas reales del grupo, con una mayor adecuación y una construcción conjunta más significativa.

A su vez, considero que estos procesos evidenciaron una relación con lo que respecta a reforzar la red de sostén dentro de la institución, donde emergió en las conversaciones con los estudiantes como hay un acompañamiento por parte de docentes, preceptores y directivos. Establecer y reforzar relaciones de confianza más allá de los compañeros de curso.

De este modo, podemos profundizar sobre cómo las experiencias no son homogéneas ni lineales, sino que expresan una gran diversidad de cómo habitar, sentir y significar su recorrido, envuelta en tensiones y vínculos significativos. Reconocer y recuperar esas voces, nos permite desnaturalizar las formas en que se habita lo escolar y revalorizar el papel de las prácticas grupales como espacios de producción de sentido. Así, se potencia una escuela que no solo forma, sino que también escucha, contiene y transforma.

El segundo objetivo, estuvo enfocado en explorar cómo las trayectorias influyen en la expresión de las experiencias subjetivas de los estudiantes. Como he mencionado anteriormente, desde las primeras instancias de encuentro con los estudiantes de quinto año, comenzaron a emerger dudas y demandas, así como también ansiedades y preocupaciones vinculadas al cierre de sus trayectorias escolares. Junto a ello, se evidenciaron diversas concepciones en torno a cómo vivenciaron y significaron dicho recorrido, marcadas por experiencias, emociones y contextos particulares.

Desde el posicionamiento teórico en el cual entendemos las trayectorias escolares como expresiones de una diversidad de realidades que coexisten en el aula, las cuales no se limitan al cumplimiento lineal de etapas académicas, ni pueden ser concebidas como procesos homogéneos. Por el contrario, se configuran en los espacios “entre”, es decir, entre encuentros con diversos agentes de la comunidad educativa, donde cada estudiante transita su escolaridad atravesado por factores personales, institucionales y sociales, en continuidad con lo expresado antes.

Por lo cual, se propusieron dinámicas orientadas a disminuir sensaciones de soledad, especialmente en una etapa marcada por la inminente transición hacia la finalización del nivel secundario. Al mismo tiempo, se buscó potenciar los aprendizajes adquiridos hasta el momento, mediante actividades que invitarán a los estudiantes a reflexionar sobre su recorrido escolar: cómo comenzaron, cómo lo fueron transitando y cómo desean cerrarlo. A su vez, generar implicación en un rol activo de acompañamiento a los que recién comienzan. Estas instancias permitieron fortalecer la confianza en sí mismos y habilitar espacios de diálogo grupal, reconociendo que, si bien cada trayectoria es única, comparten un camino colectivo en el marco de su paso por la escuela secundaria.

En ellas, se evidencia como el recorrido de las trayectorias escolares influye en las experiencias subjetivas, generando una diversidad de representaciones y emociones en los estudiantes, a su vez, como nuevamente emerge la importancia de abordarlo desde la grupalidad, generando sostén entre el grupo de pares.

El tercer objetivo consistió en desarrollar intervenciones que fomenten las dinámicas vinculares áulicas como posibilitadoras de amarras simbólico-subjetivas, tal como se manifestó en las intervenciones orientadas al primer y segundo objetivo, la necesidad de trabajar desde la grupalidad resultó fundamental. Las vivencias acontecidas evidencian que

estas prácticas contribuyen significativamente al bienestar de los estudiantes, la apropiación de herramientas psicoeducativas y el acompañamiento a sus trayectorias.

En este sentido, se reafirma la importancia de habilitar espacios áulicos que también promuevan el vínculo entre pares y con los distintos agentes institucionales, más allá de transmitir contenidos académicos, poniendo en valor los procesos de socialización como parte esencial de la experiencia educativa.

Para este objetivo, fueron centrales las actividades de presentación y los juegos, que trascendieron lo rígido y permitieron desestructurar la dinámica tradicional del aula, fomentando la apertura, la participación y la construcción de nuevas formas de encuentro.

Asimismo, el desafío que planteó la espacialidad estructural de la escuela funcionó como un motor para repensar y habitar nuevos escenarios educativos. Esto posibilitó la realización de una experiencia significativa: la visita a nuestra universidad. Esta instancia no solo funcionó como un cierre simbólico del recorrido, sino también como una experiencia emocionalmente resonante, que los estudiantes recordarán como parte de su trayectoria escolar.

Ahora bien, en relación con el quehacer del psicólogo/a educacional, cuyo rol implica ser un mediador entre los distintos agentes que conforman los espacios educativos y, al mismo tiempo, adaptarse a los múltiples escenarios cotidianos que se presentan en las instituciones, en palabras de Piola (2020):

La práctica del psicólogo educacional radicaría en generar las condiciones para que cada individuo pueda realizar un retorno sobre sí mismo en el marco de la intersubjetividad, impulsada por el encuentro con otros. Es a partir de pensar en lo realizado, de reflexionar acerca de las experiencias, sentimientos y deseos que nos constituyen y emergen en el espacio entre delineado por la intersubjetividad en el

marco de la experiencia educativa, que puede darse cabida a cambios que conmuevan al sujeto posibilitando nuevas asunciones y posicionamientos (p. 25).

Respaldo desde mi experiencia en el Instituto Monseñor de Andrea la importancia de un trabajo articulado y en conjunto. Solo así es posible cumplir con el objetivo primordial: acompañar las trayectorias escolares.

Este acompañamiento no debe limitarse únicamente a lo académico ni a la implementación de programas institucionales. Acompañar implica también sostener desde la escucha, la palabra y la mirada. Implica reconocer la centralidad del contexto singular de cada estudiante, entendiendo que sus trayectorias y experiencias están atravesadas por múltiples factores y que sus procesos se resignifican constantemente. En palabras de Kaplan (2022):

En la escuela se aprende un conjunto validado de saberes de época, a la vez que se construyen disposiciones para sentir. La experiencia escolar deja marcas y puede simbolizar el pasaje de “ser nadie” hacia el “ser alguien” en la vida. La escuela deja huellas afectivas. Somos en gran medida el resultado de la mirada escolar que se interioriza como espejo. (p. 12)

En este sentido, resulta esencial habilitar espacios desde lo grupal y desde una mirada social, especialmente a través de los vínculos entre pares. Habitamos escenarios complejos, donde la construcción de redes de sostén se vuelve indispensable. Esta idea cobra especial relevancia al pensar en mi recorrido como practicante, dentro de una institución cuyo Equipo Técnico se encuentra fuertemente alineado con las necesidades específicas del proyecto institucional. Por lo cual, la apertura hacia la incorporación de practicantes posibilitó la creación de dinámicas que acompañen desde otro lugar, a partir de una mirada situada en el interjuego de estar dentro y fuera del espacio escolar.

Asimismo, puedo afirmar que estas dinámicas no solo enriquecen el recorrido “por” y “para” los estudiantes, sino que también favorecen a la comunidad educativa en su conjunto, abriendo oportunidades para revisar prácticas, repensar sentidos y fortalecer los vínculos que hacen posible habitar la escuela de un modo más humano y significativo, pudiendo hacer este acompañamiento a las trayectorias desde diferentes perspectivas y acciones, generando propuestas y procesos que puedan ser sostenidos por todos los agentes.

Para concluir, solo me quedan palabras de profundo agradecimiento: a la Universidad Católica de Córdoba por brindarme las herramientas necesarias para mi formación, y al Instituto Monseñor de Andrea por abrir sus puertas y confiar en mí para dar mis primeros pasos en este rol tan significativo y gratificante.

10. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aprendemos Juntos 2030. (2022, diciembre 20). “Hay que aprender a planear nuestra vida, no a planificarla”. EP6: El desafío de las Incertidumbres. [Archivo de Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=FmlFrPMOBro&t=126s>
- Azorín Abellán, C. (2019). Las transiciones educativas y su influencia en el alumnado. *Edetania. Estudios Y Propuestas Socioeducativos*, (55), 223–248. https://doi.org/10.46583/edetania_2019.55.444
- Barnechea García, M. M. & Morgan Tirado M. L. (2010). La sistematización de experiencias: producción de conocimientos desde y para la práctica. *Tendencias y retos* 15, 97-107.
- Bixio, C. (2012). *Maestros del siglo XXI: el oficio de educar: homenaje a Paulo Freire*: (ed.). Homo Sapiens Ediciones. <https://elibro.net/es/ereader/bibliotecas-ucc/67088?page=1>
- Bourdieu, P. (1997). *Razones prácticas: Sobre la teoría de la acción*. Anagrama.
- Briscioli, B. (2017). Aportes para la construcción conceptual de las “trayectorias escolares”. *Actualidades Investigativas en Educación*, 17(3), 1-30. <https://www.scielo.sa.cr/pdf/aie/v17n3/1409-4703-aie-17-03-00609.pdf>
- Calzada, J. (2004). *La técnica de frases incompletas: revisión, usos y aplicaciones en procesos de orientación vocacional*. https://www.psi.uba.ar/academica/carrerasdegrado/psicologia/sitios_catedras/obligatorias/042_ttedm2c2/material/fichas/tecnica_de_las_frases_incompletas.pdf
- Campo Postigo, A. (1999). Itinerarios personales y educativos. *Cuadernos de Pedagogía*, (282), 10-13 <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=36564>
- Casal, J., Gacía, M., Merino, R., & Quesada, M. (2006). Itinerarios y trayectorias. Una perspectiva de la transición de la escuela al trabajo. *Trayectorias*, VIII(22), 9-20.
- Castro Morera, M. (2008). Generación tras generación, se recobran los juegos tradicionales. *Revista MHSalud*. 5(1), 1-8. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3579671>

- Coll, C., Palacios González, J. y Marchesi Ullastres, A. (1992). *Desarrollo psicológico y educación* (pp. 29-66). (2.^a ed.). Alianza.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=9974>
- Di Leo, P. (2010). Tensiones en las experiencias escolares de jóvenes entre la lucha por el reconocimiento y la confianza instituyente. *ACTA Psiquiatría y Psicología de América Latina*. 56(3): 183-191.
https://notablesdelaciencia.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/190725/CONICET_Digital_Nro.8177f462-32fe-4c35-b6ce-7fb908473e1e_B.pdf?sequence=2&isAllowed=y
- Dubet, F. y Martuccelli, D. (1998). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*, España: Losada.
https://puees.unam.mx/curso2023/materiales/Sesion2/Dubet_Martuccelli1998_EnLaEscuelaSociologiaDeLaExperienciaEscolar.pdf
- Duschatzky, S. (1996). De la diversidad en la escuela a la escuela de la diversidad. *Propuesta Educativa*, 7(15), 45-49
https://www.canales.org.ar/archivos/lectura_recomendada/duschatzky-1.pdf
- Duschatzky, S. y Corea, C. (2002). *Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*. Tinta Limón.
<https://tintalimon.com.ar/public/5bi9one4codawf3s572h6vw29cvq/Tinta%20Lim%C3%B3n-Chicos%20en%20banda-Silvia%20Duschatzky%20y%20Cristina%20Corea.pdf>
- 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.
- Fernández, L. (1994). *Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Paidós.

- Girola, L. (2012). Representaciones e imaginarios sociales. Tendencias recientes en la investigación en de la Garza Toledo, E. y Leyva, G. (Ed.) *Tratado de metodología de las ciencias sociales. Perspectivas actuales/coordinadores*. (pp. 402-429). Fondo de Cultura Económica.
- 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>
- Instituto Monseñor de Andrea [@institutomda_oficial]. (2024, junio 24). *60 aniversario* [Fotografía]. Instagram. <https://www.instagram.com/p/C8mJlkTRQce/?igsh=MXJienViY2NwODh2eO%3D%3D>
- Jorquera, M. (2018). El rol del psicólogo en la relación entre escuela, familias y comunidad. En F. Leal Soto (Coord), *Psicólogos en la escuela El replanteo de un rol confuso*. (pp. 113-144). Editorial Noveduc.
- Kaplan, C. (2022). *La afectividad en la escuela*. Editorial Paidós. https://planetadelibrosar0.cdnstatics.com/libros_contenido_extra/51/50721_TPCW_La%20afectividad%20en%20la%20escuela.pdf
- Kaplan, C. V. (2020). *La vida en las escuelas: esperanzas y desencantos de la convivencia escolar*: (ed.). Homo Sapiens Ediciones. <https://elibro.net/es/ereader/bibliotecas-ucc/176839?page=1>
- Lascano Oddone, 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

- Lemme, D. M. (2008). *Escuela comunidad en los nuevos escenarios contemporáneos: Ensayo para ensayar experiencias alternativas*. En Maldonado H. (comp.). Problemáticas críticas en el sistema educativo. Universitas.
- Ley N.º 26.206, de Educación Nacional, de 28 de diciembre de 2006. *Boletín Oficial*.
- Ley Provincial N.º 7.106. Disposiciones para el ejercicio de la Psicología. *Boletín Oficial de la Provincia de Córdoba*, de 27 de septiembre de 1984.
- Llinás, P. (2009). Imágenes y sentidos de la experiencia escolar: percepciones de los estudiantes sobre la escuela secundaria. *Propuesta Educativa* (32), 95-104.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=403041704012>
- Lopez Leiva, V. y Carrasco Aguilar, C. (2018). El psicólogo en educación: un análisis desde “lo psicosocial” y la convivencia escolar. En F. Leal Soto (Coord), *Psicólogos en la escuela El replanteo de un rol confuso*. (pp. 113-144). Editorial Noveduc.
- Martinez Criado, G. (2013). Entre adolescentes: la importancia del grupo en esta etapa de la vida. En A. Perinat Maceres (Ed), *Los adolescentes en el siglo XXI: un enfoque psicosocial* (pp- 159-182). Editorial UOC.
<https://elibro.net/es/ereader/bibliotecas-ucc/56295?page=139>
- Menin, O. (1993). *Psicología Educativa*. Miño y Dávila.
- Moral Jiménez, M. D. L. V. (2004). Jóvenes, redes sociales de amistad e identidad psicosocial: la construcción de las identidades juveniles a través del grupo de iguales. *Revista galegoportuguesa de psicoloxía e educación: revista de estudos e investigación en psicología y educación* (11), 183-206.
- Morduchowicz, R. (2012). *Los adolescentes y las redes sociales. La construcción de la identidad juvenil en internet*. (pp. 23 -68). Fondo de Cultura Económica.

- Nicastro, S. (2013). *Entre trayectorias: escenas y pensamientos en espacios de formación* (ed.). Homo Sapiens Ediciones. <https://elibro.net/es/ereader/bibliotecas-ucc/67084?page=1>
- Núñez, P. (Comp.). (2022). *Estudiar y transitar la secundaria y el nivel superior: experiencias, decisiones pre y post pandemia*: (1.ª ed.). Homo Sapiens Ediciones. <https://elibro.net/es/ereader/bibliotecas-ucc/218329?page=1>
- Núñez, P. (2020). Un tiempo escolar fuera de lo común: los jóvenes y sus sentidos sobre la escuela secundaria. *Universidad Pedagógica Nacional*, 175-187. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/146854?show=full>
- Núñez, P. y Litichever, L. (2015). *Radiografías de la experiencia escolar: ser joven(es) en la escuela*. Grupo Editor Universitario CLASCO. <https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/gt/20160909020803/Radiografias.pdf>
- Palazzini, L. (2006). Movilidad, encierros, errancias: avatares del devenir adolescente. En *Adolescencias: trayectorias turbulentas*. Rother Horstein (Comp.) Parte III: La turbulencia: Transito a la complejidad. Paidós.
- Paulín, H. (2024). Sociabilidades juveniles en la escuela. Construcciones de alteridad y luchas por el reconocimiento. En Paulín, H. y Tomasini, M. (Coord.) *Jóvenes y Escuela. Relatos Sobre una Relación Compleja* (pp. 143-166). Editorial Brujas
- Pérez, M. (2011). El trabajo del Psicólogo educacional en contextos escolarizados en Elichiry, N. (Comp.) *La Psicología educacional como instrumento de análisis e intervención*. Editorial Noveduc
- Perinat Maceres, A. (2013). *Los adolescentes en el siglo XXI: un enfoque psicosocial*: (ed.). Editorial UOC. <https://elibro.net/es/ereader/bibliotecas-ucc/56295?page=1>
- Piola, B. (2020). *El Taller: inter-versiones en la grupalidad*. En A. Taborda; G. Leoz; B. Piola, *Inter-versiones: prevención en clínica socioeducativa* (pp. 21-34). Nueva

Editorial

Universitaria,

UNSL.

<http://www.neu.unsl.edu.ar/wp-content/uploads/2020/05/INTER-VERSIONES-PREVENCIO%CC%81N.pdf>

Rascovan, S. (2013). Los caminos de la vida. En S. Rascovan, D. Levy y D. Korinfeld (Ed). *Entre adolescentes y adultos en la escuela: puntuaciones de época* (pp. 80-85) Paidós.

Reyes Juárez, A. (2009). La escuela secundaria como espacio de construcción de identidades juveniles. *Revista mexicana de investigación educativa*, 14(40), 147-174.
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662009000100008&lng=es&tlng=es.

Schlemenson, S y Rego, V. (2023). *Subjetividad y escuela*. Paidós.
https://planetadelibrospe0.cdnstatics.com/libros_contenido_extra/55/54305_TPC_Subjetividad%20y%20escuela.pdf

Southwell, M. (2018). ¿Qué es una buena escuela?: Reflexiones sobre lo justo y los vínculos intergeneracionales en la escuela secundaria. En: Krichesky, M. (Comp.). *Derecho a la educación y pedagogías: aportes para un pensamiento pedagógico del siglo XXI*. (pp. 77-88). Editorial Universitaria.
<http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.838/pm.838.pdf>

Terigi, F. (2007). Los desafíos que plantean las trayectorias escolares. En *III Foro Latinoamericano de educación: jóvenes y docentes en el mundo de hoy*. Fundación Santillana. Recuperado en: <http://www.ieo.edu.ar/promedu/trayescolar/desafios.pdf>

Urribarri, R. (2015). Conflictos, desafíos y procesamientos en la adolescencia. En Urribarri *Adolescencia y clínica psicoanalítica*. (pp. 139-159). Fondo de la cultura económica Argentina.

- Villa-Holguín, Edison. (2019). La sistematización de experiencias, una estrategia de la investigación anti-hegemónica. *El Ágora U.S.B.*, 19(2), 547-557.
<https://doi.org/10.21500/16578031.4389>
- Villegas Robertson, J. (2018). Adaptación e implementación de un modelo de intervención psicoeducativa. En F. Leal Soto (Coord), *Psicólogos en la escuela El replanteo de un rol confuso*. (pp. 113-144). Editorial Noveduc.