

Carrizo, Lucía

El reconocimiento del otro en la convivencia áulica

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

Directora: Ardiles, Romina

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



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



UNIVERSIDAD
CATÓLICA DE CÓRDOBA

Universidad Jesuita

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CÓRDOBA

Licenciatura en Psicología
Facultad de Ciencias de la Salud

Trabajo Integrador Final
Sistematización de prácticas

Contexto Educativo

“El reconocimiento del otro en la convivencia áulica”

Autora: Carrizo, Lucía

Clave: 2101417

Directora: Esp. Ardiles, Romina

Córdoba, 2025

“El reconocimiento del otro en la convivencia áulica”

AGRADECIMIENTOS

A mis padres, Enrique y Claudia. Quienes me supieron acompañar a distancia, en cada parcial y final, en cada noche solitaria, y en cada duda e incertidumbre que se manifestaba, a cada hora y momento.

Mi papá, que todo el tiempo me repetía lo orgulloso que estaba de mí. Quién creyó más en mí que yo misma, y que, sin sus empujoncitos en los momentos difíciles, no hubiera podido.

A mi mamá, quien es mi pilar y mi persona de confianza. Gracias por atenderme los llamados a la madrugada cuando el miedo invadía, y por cada velita prendida que me hacían sentir aún más segura a la hora de rendir. Aunque el título lleve mi nombre, este camino lo hicimos juntos y sus nombres estarán siempre en mi historia.

A mi novio, Thiago. Sin su apoyo, su paciencia y su amor a distancia, no podría haber resultado. Gracias por cada mimo en épocas de parciales y finales, sin duda fue un gran impulso sentirte cerca.

A mi familia a la distancia, quienes siempre estuvieron presentes con mensajes o llamadas.

A mis mejores amigos, los que tenía cerca y a la distancia. Quienes me han enseñado lo importante que es tenerlos conmigo, acompañándonos en cada paso desde hace muchos años, creando los mejores recuerdos y desconexiones en cada juntada, que tanto necesitábamos.

A mis amigas de la facultad, Vicky y Valen, quienes ocuparon una parte muy importante en mi corazón y se volvieron mi hogar en una ciudad tan extraña y nueva para mí.

Nada hubiese sido lo mismo si no las hubiera conocido. Hicieron de la carrera y de la ciudad, un lugar seguro para mí.

ÍNDICE

ÍNDICE DE SIGLAS.....	7
1. INTRODUCCIÓN.....	8
2. CONTEXTO DE PRÁCTICA.....	10
3. CONTEXTO INSTITUCIONAL.....	13
3.1. Historia.....	14
3.2. Tercera Orden Franciscana.....	15
3.3. Valores Institucionales.....	15
3.4. Equipo de Orientación Escolar.....	16
3.5. Organigrama Institucional.....	17
4. EJE DE SISTEMATIZACIÓN.....	19
5. OBJETIVOS.....	21
5.1 Objetivo general.....	22
5.2. Objetivos específicos.....	22
6. PERSPECTIVA TEÓRICA.....	23
6.1. La escuela como Otro simbólico en la constitución subjetiva.....	24
6.2. El tránsito adolescente.....	25
6.3. El reconocimiento del otro como punto clave en la convivencia áulica.....	27
7. MODALIDAD DE TRABAJO.....	30
7.1. Instrumentos de recolección.....	32
7.2. Aspectos éticos.....	33
8. ANÁLISIS DE LA EXPERIENCIA.....	35
8.1. Recuperación del proceso vivido.....	36
8.2. Análisis de la experiencia.....	39
8.2.1. Lazos sociales en la actualidad.....	39
8.2.2. Reflexión y respeto en la convivencia escolar.....	45
8.2.3. Reconocimiento y aceptación de diferencias y singularidades en los vínculos.....	49
9. CONSIDERACIONES FINALES.....	54
10. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	59

ÍNDICE DE SIGLAS

PPS: Práctica Profesional Supervisada

EOE: Equipo de Orientación Escolar

TIF: Trabajo Integrador Final

1. INTRODUCCIÓN

El presente trabajo, titulado “El reconocimiento del otro en la convivencia áulica”, da cuenta del trayecto recorrido en el marco de las Prácticas Profesionales Supervisadas (PPS) de la Licenciatura en Psicología, Facultad de ciencias de la salud de la Universidad Católica de Córdoba.

El mismo tiene como objetivo principal dar a conocer el contexto de la práctica (Educativo) e institución en el que me encontré inmersa, el cual corresponde a un colegio secundario de la ciudad de Córdoba, desde el mes de abril a noviembre 2025. Asimismo, profundizar en la teoría que me respalda y en la modalidad de trabajo elegida para profundizar dicha teoría. Se pretende brindar una descripción detallada y reflexiva sobre las características y particularidades de dicho contexto, así como también ofrecer una mirada crítica acerca de mi proceso y crecimiento profesional.

Este mismo se compone de distintos ejes fundamentales: en primer lugar, la presentación del Contexto de Prácticas –ámbito educativo–; en segundo lugar, el análisis del Contexto Institucional –correspondiente al Colegio de la Inmaculada–; luego, el eje de sistematización seleccionado para el trabajo, junto con la formulación del objetivo general y los objetivos específicos pensados y planteados para respaldar. Además, la perspectiva teórica donde se especifican dichos conceptos presentados en el eje y los objetivos.

Por otro lado, la modalidad de trabajo realizada y una recuperación reflexiva de las experiencias vividas a lo largo del proceso, desarrollando estas mismas, los aprendizajes significativos y la evolución del rol que logre desempeñar, acompañado del análisis de experiencia donde se realiza una articulación teórico-práctica. Y finalmente, las consideraciones finales las cuales incorpora lo trabajado con respecto a los objetivos, y sugerencias personales a tener en cuenta.

Este trabajo, no solo busca describir los espacios en el que se desarrolló la práctica, sino también reflexionar críticamente sobre los aprendizajes construidos, los desafíos atravesados, los objetivos cumplidos y los modos en que se configuró mi posicionamiento como futura profesional en el campo de la psicología.

2. CONTEXTO DE PRÁCTICA

En primer lugar, es importante definir la función del rol profesional dentro del área. Por esto, es pertinente recurrir al autor Pérez (2011) quien conceptualiza el rol como “conjunto de expectativas asociadas a una posición social. Son clasificaciones de comportamientos y conductas [...]. Se adquiere por internalización de las expectativas prescriptas. Tiene un carácter marcadamente regulatorio y ejerce una función normativa” (p.17).

En ese sentido nos preguntamos ¿cuál es el rol del psicólogo/a educacional? Por un lado, Selvini Palazzoli (1986) propone pensar el rol del psicólogo educacional desde una mirada crítica, contextual e institucional, que le permita actuar como agente de transformación. Para ello, es necesario definir con claridad su lugar y función en el ámbito escolar, redefinir las expectativas sociales sobre su intervención y romper con el estereotipo del psicólogo como quien resuelve los problemas ajenos.

Teniendo en cuenta lo anterior, considero necesario aportar desde mi perspectiva personal, que el rol del psicólogo/a educacional no solo implica intervenir ante problemáticas específicas, sino también trabajar de manera preventiva y promotora de la salud integral. Es así como, dentro de la Institución, he aprendido a contar con una mirada tanto colectiva como individual, reconociendo que el aprendizaje se desarrolla dentro de un entramado de vínculos, contextos y significados.

Por otro lado, la Ley Provincial 7.016 (1984) del Colegio de Psicólogos de la Provincia de Córdoba, enumera las áreas de la aplicación para el ejercicio profesional de psicología, entre las cuales se encuentran: Educacional, Clínica, Laboral, Jurídica y Social. Definiendo a la primera como “la esfera de acción que se halla en Instituciones Educativas y en la práctica privada de la profesión” (Art. 2), y delimitando dicho rol de la siguiente manera:

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

Es por esto, que es esencial actuar como agente que facilite el diálogo, reflexión y participación tanto para docentes como para los estudiantes y sus familias, promoviendo el reconocimiento del otro y así el clima institucional favorable y respetuoso.

Es necesario contemplar asimismo las normas, deberes, derechos y principios que rigen en nuestro contexto educativo de nuestro país gracias a la Ley de Educación Nacional N° 26.206 (2006).

La misma defiende la educación como un derecho público y de igual acceso a todos los ciudadanos: “La educación y el conocimiento son un bien público y un derecho personal y social, garantizados por el Estado” (Art. 2). “El Estado garantiza el acceso de todos/as los/as ciudadanos/as a la información y al conocimiento como instrumentos centrales de la participación en un proceso de desarrollo con crecimiento económico y justicia social” (Art. 7). De esta manera, resulta menester destacar y valorar el ejercicio e intervención en esta área, respaldando que todos los niños, niñas y adolescentes puedan acceder al derecho a una educación en las mejores condiciones, desde una mirada psicoeducativa que promueva inclusión y evite toda forma de exclusión.

Del mismo modo, el Artículo 11 establece como fines prioritarios del sistema educativo la garantía de una educación de calidad, inclusiva y equitativa, que promueva el desarrollo integral de las personas en todas sus dimensiones. Se orienta a formar ciudadanos comprometidos con los valores democráticos, éticos y solidarios, respetuosos de los derechos humanos y la diversidad cultural. Además, propone asegurar la igualdad de oportunidades, la permanencia en el sistema educativo, la no discriminación y el acceso al conocimiento científico y tecnológico.

Por último, consideramos la Ley Nacional de Salud Mental N° 26.657 (2010) la cual propone un enfoque integral y de derechos para el abordaje de salud mental. Esta normativa promueve la atención interdisciplinaria, el reconocimiento e inclusión social de las personas con padecimientos mentales como sujetos de derechos. Requiere especial relevancia en el ámbito educativo, ya que permite concebir la salud mental como parte fundamental del sistema de salud general, contribuyendo a la mejora del clima institucional y favoreciendo el desarrollo de estrategias que acompañen el tránsito por la vida institucional.

3. CONTEXTO INSTITUCIONAL

La práctica profesional supervisada se realiza en el Colegio de la Inmaculada de Orden Franciscana Seglar, la cual fue fundada en el año 1889 en zona céntrica en la calle Entre Ríos altura 142. Esta tiene la característica de ser una institución mixta, de gestión privada y conformada por tres niveles: Inicial, Primario y Secundario.

3.1. Historia

Según la página del Colegio de la Inmaculada (s.f.) la Institución fue fundada en 1889 por la Venerable Orden Tercera de San Francisco, como respuesta al avance del laicismo en la educación del siglo XIX. La propuesta nació del Reverendo Padre Fray Zenón Bustos, con el objetivo de crear una escuela primaria destinada a los sectores más desfavorecidos. Desde sus inicios, el colegio combinó la formación académica con los valores del cristianismo franciscano. Y a lo largo del tiempo, se implementaron distintas medidas para garantizar su sostenimiento, como el cobro de cuotas mensuales, la obtención de subvenciones estatales y el alquiler de espacios.

Décadas después, se logró expandir la infraestructura del edificio escolar y se diversificó la oferta educativa. En 1913 se reafirmó el compromiso con una educación integral y de calidad, en un clima familiar; en 1928 se sumaron actividades tanto físicas como la enseñanza de idiomas (por ejemplo, el francés); y en 1942, los Hermanos de la Sagrada Familia asumieron la gestión del establecimiento, asentando un perfil pedagógico moderno, pero conservando el legado franciscano. Luego en 1955 se incorporó la enseñanza secundaria, y hacia 1962, se implementaron trayectos técnicos vinculados al área contable, con títulos oficiales.

Es importante destacar que, gracias a la entrevista que pudimos realizarle al director – de la cual estamos muy agradecidos ya que amplió nuestro conocimiento –, se pudo comprender que la institución comenzó en el año 1.889 como un internado de varones hasta 1.996, luego fue asumida por la orden franciscana, que lo transformó en un colegio de mujeres hasta el año 1.913, y finalmente fue reconvertida en un colegio mixto, modalidad vigente en la actualidad (registro cuaderno de campo, p. 25).

Por ello, hoy en día el colegio cuenta con nivel inicial, primario y secundario, mantiene una estructura edilicia ampliada y adaptada a las nuevas necesidades educativas, y continúa con su misión de formar personas desde una perspectiva cristiana, promoviendo la paz, el bien

común y el compromiso social. Esta infraestructura debió expandirse a medida que aumentaba el número de estudiantes.

3.2. Tercera Orden Franciscana

Para recuperar la información, recurrí a los datos brindados por la página de la Institución, y a la entrevista que le realizamos al director del nivel secundario del Colegio de la Inmaculada.

Según el director (registro cuaderno de campo, p. 26) la escuela forma parte de la estructura de la Orden Franciscana. Esta se compone de tres órdenes: la Primera Orden, integrada por los curas, quienes no tienen ningún tipo de influencia; la Segunda Orden conformada por los frailes; y la Tercera Orden, integrada por los laicos. Esta última se encuentra vinculada al Representante Legal de la Institución, quien pertenece a dicha orden y colabora con ella ante situaciones urgentes que requieran su intervención.

La página del Colegio de la Inmaculada (s.f.) expresa que cada hermano seglar de la Tercer Orden “se compromete [...] a vivir el Evangelio a la manera de San Francisco en su estado seglar, observando la Regla de la Orden Franciscana Seglar aprobada por la Iglesia”.

3.3. Valores Institucionales

El Colegio de la Inmaculada promueve una formación sustentada en valores franciscanos (s.f.), los cuales orientan el proceso educativo y la formación para la vida de los alumnos a través de la tarea cotidiana de los docentes que integran la institución. Los mismos se encuentran en la página institucional y son:

- **PAZ Y BIEN:** La comunidad educativa se convierte en un instrumento real de paz hacia los demás.
- **RESPONSABILIDAD:** La comunidad educativa asume el control de su propia vida, responde por sus actos y cumple con sus obligaciones.
- **ALEGRÍA:** De modo que la comunidad educativa viva el encuentro con Dios, el hombre y el mundo, como un don maravilloso.
- **LA HONESTIDAD:** En donde la comunidad educativa identifique la armonía del pensar y el actuar con el ejemplo de San Francisco de Asís.

- EL RESPETO POR LA DIFERENCIA: En donde la comunidad educativa entienda que no se debe buscar ser comprendido sino comprender.
- LA HUMILDAD: La comunidad educativa llega a su máxima expresión en comunión fraterna.
- LA SENCILLEZ: Para que la Comunidad educativa descubra que las cosas grandes que reciben están generalmente en las pequeñeces.
- FRATERNIDAD: La comunidad educativa descubre en el otro un hermano

Estos distintos valores, se complementan con la formación educativa del estudiante para qué, cuando egresen estén preparados para la realidad y el contexto en el que emergen. En palabras del director, nos expresó: “Tengo claro que el colegio tiene que ser más allá de lo que enseñan. Siempre les digo, tienen que contener al chico, tienen que contener a la familia, tienen que saber lo que pasa” (registro de campo, p.26).

Esto da cuenta de una perspectiva integral del quehacer educativo, en la cual se reconoce la función afectiva, social y comunitaria de la institución escolar. En este sentido, destaco el compromiso de la escuela no solo con el aprendizaje académico, sino también con el acompañamiento emocional a los estudiantes y sus familias, promoviendo un vínculo cercano y atento a las realidades y particularidades de cada uno. Esto se alinea con la concepción de la escuela como un espacio de contención y escucha, en el cual, cuando está presente el rol del psicólogo, resulta esperable que contribuya a sostener y fortalecer el clima institucional, tal como se ha mencionado anteriormente y cómo puedo constatar en el Colegio de la Inmaculada.

3.4. Equipo de Orientación Escolar

El Equipo de Orientación Escolar inserto en el Colegio de la Inmaculada existe desde el año 2017, inicialmente integrado por dos psicopedagogas. En 2022 se incorporó un psicólogo, con quienes trabajan de manera conjunta e interdisciplinaria, desempeñando diversas funciones orientadas a la atención de los emergentes institucionales que representan urgencias para la escuela, en consonancia con el cumplimiento de una agenda escolar previamente establecida. Además, actúan de manera espontánea ante necesidades puntuales que se presenten, como la implementación de “Talleres de Convivencia” a raíz de la detección de episodios de violencia o maltrato en algún curso.

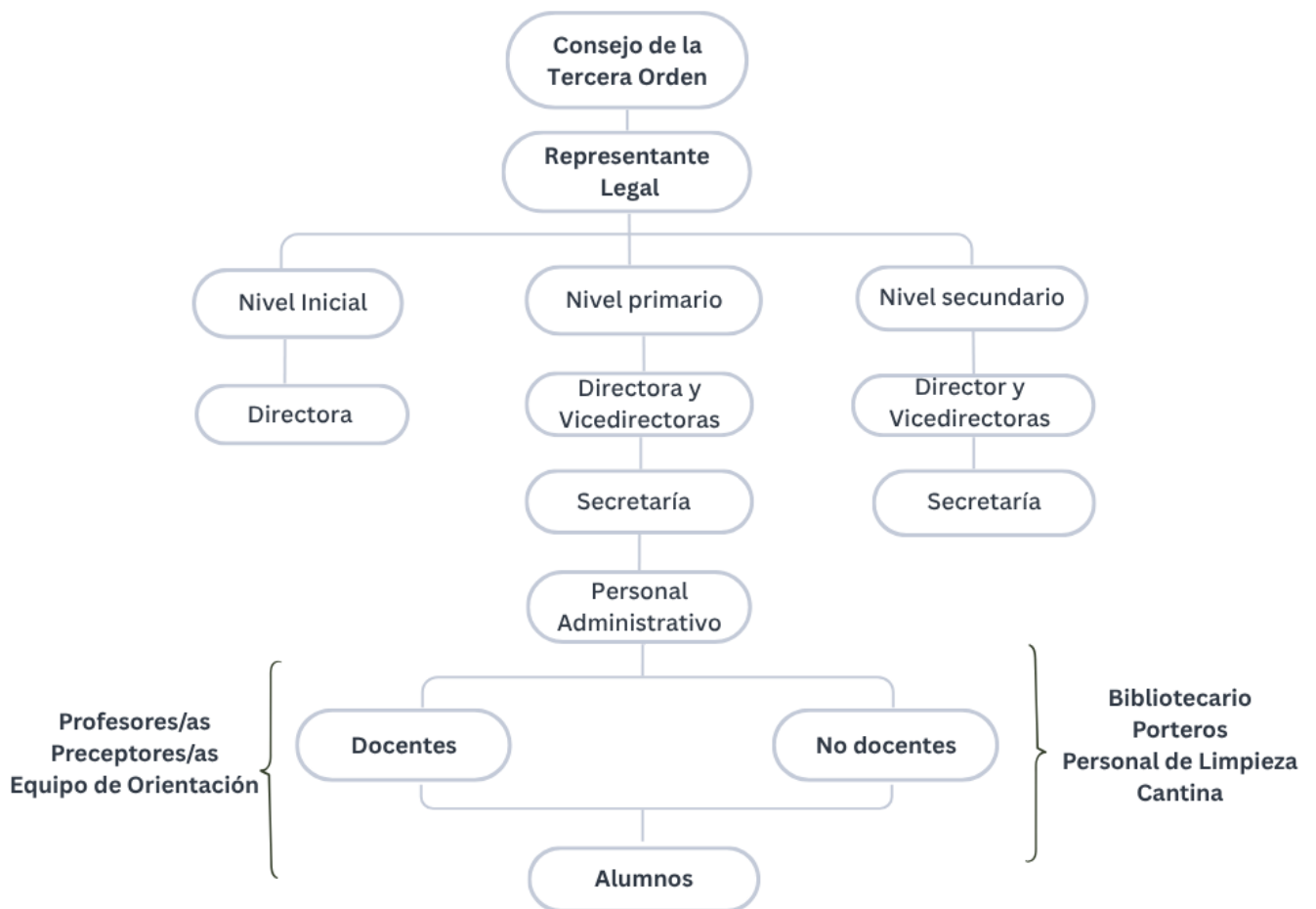
Dentro de la agenda escolar mencionada anteriormente, se encuentra el Consejo de Convivencia Escolar el cual está pensado para plantear y dialogar situaciones que ocurren en la vida escolar y que generan inquietud a los agentes educativos, tanto docentes como alumnos. Se realizan reuniones mensuales en el salón de actos, donde se convoca a dos delegados del curso, a padres interesados en asistir, a preceptores y a directivos.

Estas reuniones, resultan fundamentales para promover la escucha activa, el diálogo y la resolución conjunta de conflictos, favoreciendo que todos los integrantes logren sentirse partícipes y reconocidos. Considero desde mi perspectiva, que el Consejo de Convivencia Escolar, permite fortalecer la confianza, empatía y el respeto mutuo entre estudiantes, docentes y familias.

3.5. Organigrama institucional:

En la siguiente imagen podemos observar un organigrama de la Institución.

Cuadro 1: Esquema que refiere a la estructura interna de la Institución y los actores que forman parte de la misma.



Fuente: Elaboración propia con base en documentos oficiales y entrevistas a directivos.

4. EJE DE SISTEMATIZACIÓN

“El reconocimiento del otro en la convivencia áulica”

5. OBJETIVOS

5.1. OBJETIVO GENERAL

- Analizar el proceso de reconocimiento entre estudiantes de 1° año del ciclo básico de secundaria.

5.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Identificar cómo se configuran los vínculos entre estudiantes.
- Promover espacios de reflexión sobre la importancia del respeto y reconocimiento por el otro entre estudiantes de 1° año del ciclo básico de secundaria.
- Favorecer los vínculos en el aula desde el reconocimiento de las singularidades y aceptación de las diferencias.

6. PERSPECTIVA TEÓRICA

En el siguiente apartado se procederá a desarrollar la perspectiva teórica que guiará el análisis del eje de sistematización del presente trabajo.

6.1. La escuela como Otro simbólico en la constitución subjetiva

El proceso de la constitución subjetiva no ocurre de manera aislada, sino que se despliega en el marco de los vínculos sociales y las instituciones que lo sostienen. Desde una perspectiva psicoanalítica freudiana, al individuo nunca lo podemos pensar de una manera independiente. Tal como expresa Freud (1921), en la vida psíquica de cada sujeto se encuentra presente la figura de un otro, por lo que lo individual se constituye como algo también social.

Por otro lado, desde la perspectiva teórica psicoanalítica lacaniana, el sujeto no nace con un yo constituido ni se construye de manera espontánea, sino que se constituye mediante una experiencia estructurante que inscribe una huella estructural en la constitución de su yo, a partir de la asunción de una imagen externa *-imago-* como propia. Esta operación lo transforma subjetivamente e inaugura un modo de identificarse que marcará toda su organización psíquica posterior. En términos de Lacan (1949, p.2), se trata de “la transformación producida en el sujeto cuando asume una imagen, cuya predestinación a este efecto de fase está suficientemente indicada por el uso, en la teoría, del término antiguo *imago*”.

Esta imagen asumida como propia, no representa la realidad interna del sujeto, si no que da lugar a una estructura yoica ajena al ser del sujeto. Si bien esta operación psíquica permite al sujeto organizar su identidad, lo hace a partir de una ficción necesaria que lo aleja de su realidad interna fragmentada.

Es importante decir que la escuela es pensada como un espacio institucional, donde el sujeto se ve reflejado, nombrado, reconocido o excluido y, por tanto, donde continúa la construcción de su identidad. En la adolescencia, este proceso ocurre en el marco de una crisis de reorganización subjetiva y cobra especial relevancia: donde la necesidad de ser aceptado está mediada por la mirada del Otro y los lazos sociales con los pares, de modo que estos distintos modelos de identidad preestablecidos pueden reforzar o tensionar la consistencia yoica. Tal como señala Lacan (1949, p.5), es a partir del fin del estadio del espejo que se inaugura “la dialéctica que desde entonces liga al yo [je] con situaciones socialmente elaboradas”, entre las cuales la escuela ocupa un lugar privilegiado.

En consonancia con esta perspectiva, Bleichmar (2005) subraya la idea de que la escuela no puede reducirse solo a la transmisión de conocimientos, sino que debe constituirse un espacio de subjetivación y re-subjetivación. Lemme (2008) plantea que la escuela también puede pensarse como un espacio comunitario donde se ensayan experiencias alternativas de socialización y participación. Es por esto, que es sumamente importante que la institución habilite experiencias de re-inclusión y re-ciudadanización, teniendo en cuenta que lo que está en juego no es sólo el acceso a saber, sino la producción de subjetividades que la institución habilita –o no–.

Frente a esta misma línea, Pérez Gómez (2004) también defiende la idea relacionada a la escuela como espacio de encuentro entre la sociedad y las nuevas generaciones, en el que se cumple funciones socializadoras, instructivas y educativas. Es por esto que la escuela, por un lado, transmite valores y normas y, por otro lado, influye en los procesos de aprendizaje-enseñanza garantizando la formación del alumno/a necesaria para el futuro, pero también generando actitud crítica y autónoma posibilitando la reconstrucción consciente de su pensamiento, sentimientos y conductas.

De este modo, la escuela puede convertirse en una comunidad de vida y aprendizaje, donde el reconocimiento mutuo y la convivencia democrática se vuelven condiciones esenciales para que cada estudiante pueda crecer y afirmarse en su singularidad. Asimismo, este espacio opera también como posibilitador a que los sujetos consigan aprender a regular sus conductas en relación con los otros. En este sentido, y desde una perspectiva complementaria, resulta pertinente incorporar a Bandura (1986) quien plantea la autorregulación como un proceso mediante el cual los sujetos observan, evalúan y ajustan su comportamiento a partir de normas y metas internalizadas. En el contexto escolar, este proceso se construye en conjunto con las reglas institucionales, la mirada del Otro y los vínculos entre pares, posibilitando el desarrollo de la autonomía y la responsabilidad de los vínculos interpersonales.

6.2. El tránsito adolescente

La adolescencia no es solamente el proceso vital que llamamos pubertad. Se trata de una etapa de transición y ruptura, un estado social y cultural, marcado por una nueva forma de relacionarse con el mundo y los demás. En esta línea, Fize manifiesta que el adolescente "es

un ser tan complejo, tan polimorfo y tan diverso que siempre escapa en algún aspecto a toda definición. Sus facetas son demasiado numerosas" (2007, p.16).

Nos preguntamos ¿Cuáles son las tensiones internas y externas que atraviesa el sujeto adolescente en esta etapa? ¿Por qué la adolescencia, con toda su complejidad y diversidad, no puede reducirse solo a un proceso biológico? ¿Qué desafíos implica para el sujeto adolescente el tránsito de infancia a adolescencia?

Es precisamente esta complejidad dentro de la adolescencia la que la configura como una etapa de transición fundamental. Más que un mero proceso biológico, la adolescencia representa una crisis estructurante en la constitución del sujeto, donde se ponen en juego rupturas y reconstrucciones identitarias. En esta línea, Lerner (2015) plantea que la adolescencia no debe entenderse únicamente como un período de crisis, sino como un proceso de ser y estar adolescente, donde la identidad se construye en interacción con los demás y con el contexto social y cultural.

Según Fize (2007), a diferencia de la infancia (percibida como un periodo de armonía), la adolescencia se caracteriza como un periodo de mal humor, de inestabilidad y dificultades para vivirla, remitiendo a una identidad que puede percibirse como problemática. Sin embargo, cada etapa –como la adultez, por ejemplo– conlleva una crisis que permite la adaptación a la etapa anterior y la preparación para la siguiente; cada fase implica una tarea psíquica específica que culmina en una crisis transformadora. En este sentido, “La adolescencia es mucho más que una etapa cronológica de la vida y el desarrollo madurativo: es un trabajo de transformación o proceso de expansión y crecimiento, de germinación y creatividad” (Viñar, 2009, p.15).

En esta línea de pensamiento, la crisis debe entenderse como relacional: no surge únicamente del adolescente, sino del vínculo que establece con el mundo adulto, que muchas veces se resiste a reconocerlo como sujeto singular con pensamientos, deseos propios, autonomía y aspiraciones (Fize, 2007). Así, el adolescente se construye social y culturalmente, en función de cómo el Otro responde a la emergencia de su nueva subjetividad.

En este sentido, Duschatzky y Corea (2002) sostienen que, cuando el reconocimiento se ve limitado y los marcos simbólicos debilitados, las expresiones de agresión o maltrato no deben entenderse como hechos “violentos”, sino como formas habituales de trato que los adolescentes interiorizan en ausencia de regulaciones simbólicas sólidas. La escuela, entonces, tiene un rol central en este proceso: habilitar un espacio de reconocimiento y expresión subjetiva, sin negar esa voz.

En relación, Grassi (2018) plantea que las adolescencias se configuran en los bordes y desbordes de la experiencia vital, en la tensión entre lo heredado y lo emergente. Estas tensiones exigen espacios de contención y experimentación, donde se construyen identidades, sentido sobre la propia subjetividad y se habilitan oportunidades para la inclusión y el reconocimiento social, a través de la presencia de la escuela y los pares.

Este planteo se relaciona con la propuesta de Kancyper (2007), quien agrega que el adolescente se enfrenta con la caída de las figuras idealizadas de la infancia, marcada por contradicciones y límites. Estas desilusiones generan una reorganización psíquica que suele vivirse con angustia, pero también con oportunidad de transformación. En este sentido, Rodolfo (1992) destaca que el adolescente realiza “trabajos” psíquicos y sociales para construir su identidad, enfrentar contradicciones y reorganizar su mundo interno y externo. Así, la escuela y los pares no solo reflejan la reorganización yoica del adolescente, sino que se convierten en espacios donde se habilita la inclusión, la pertenencia y la afirmación de esta etapa de tránsito identitario.

De este modo, Duschatzky y Corea (2002) sostienen y refuerzan la idea sobre que es en este momento donde adquiere relevancia el grupo de pares como portador de patrones de identificación que orientan las formas de ser, actuar y vincularse. A partir del grupo, los sujetos construyen referencias simbólicas que inciden en la configuración de la identidad y en la regulación de los vínculos, especialmente en dichos contextos donde se presenta la caída de las figuras idealizadas, particularmente vinculadas al ámbito familiar en la infancia.

Estos procesos, sin embargo, se inscriben en un nuevo contexto caracterizado por fragilidad y transitoriedad que inciden en los grupos, propio de la modernidad líquida. Los sujetos contemporáneos varían entre el deseo de establecer lazos sólidos y el temor al compromiso duradero, lo que da lugar a relaciones frágiles. Esto impacta significativamente en los vínculos entre pares, dificultando su sostén en el tiempo y favoreciendo modos de relación marcados por la precariedad y el debilitamiento (Bauman, 2003). En el ámbito escolar, esto puede dificultar el proceso del reconocimiento del otro, la construcción de límites y la convivencia cotidiana; teniendo en cuenta que son aspectos relevantes en la experiencia adolescente.

6.3. El reconocimiento del otro como punto clave en la convivencia áulica

Si retomamos lo anterior, la caída de las figuras idealizadas en la adolescencia según Kancyper (2007), provoca una reorganización yoica que requiere la mirada de otros –adultos y pares— para sostenerse. La identidad se configura en ese cruce de miradas, donde el adolescente se siente validado o desestimado, lo que puede favorecer la inclusión o promover la exclusión.

En este marco, Aulagnier (1975, como se citó en Jaroslavsky, 2008) destaca el contrato narcisista, según el cual el grupo inscribe al sujeto en normas y modelos culturales, y este busca ser validado en su lugar dentro del colectivo.

De este modo, el reconocimiento del otro no es solo interpersonal, sino que se juega en esta relación simbólica con el grupo, sosteniendo la identidad y la integración social del adolescente. Por ello, el reconocimiento ocupa un lugar estructurante en la constitución subjetiva, constituyéndose en una condición necesaria para que el adolescente logre procesar los cambios y contradicciones propios de este momento del desarrollo.

En consonancia, Viñar (2009) señala que los adolescentes del siglo XXI están atravesados por un “vértigo civilizatorio” que transforma los modos de reconocimiento y socialización. En un contexto marcado por cambios acelerados y nuevas referencias culturales, el reconocimiento se vuelve una condición de inclusión social frente a las pluralidades de las adolescencias y los riesgos de marginación que plantea la contemporaneidad.

En esta misma línea, López Miguel (2016) señala que el reconocimiento del otro en la escuela implica un aprendizaje ético y relacional, donde la comunidad educativa debe reaprender a escuchar y dialogar con la diferencia. El autor advierte que la falta de reconocimiento produce discriminación, estigmatización y exclusión dentro del aula, obstaculizando la construcción de vínculos significativos. Por ello, propone una educación para la paz que promueva la empatía, tolerancia y el respeto por la diversidad como pilares de la convivencia escolar, dejando de lado la producción de estereotipos sin un conocimiento previo. Reconocer al otro supone abandonar las etiquetas, habilitando un espacio de encuentro donde cada estudiante pueda ser valorado en su singularidad y sentirse parte del colectivo.

Por otro lado, Rother Hornstein (2015) recalca que no podemos hablar de una única identidad en la adolescencia, sino identidades en plural, formadas a partir de las relaciones con los otros y las experiencias culturales. Esta multiplicidad identitaria resalta aún más la importancia del reconocimiento en la convivencia escolar, ya que cada estudiante llega con modos de ser y de inscribirse en lo colectivo. Así, la escuela, al generar espacios de escucha y

validación, se convierte en un escenario donde esas identidades se reconozcan y dialoguen, evitando procesos de exclusión y favoreciendo la integración subjetiva y social.

En ese sentido, Bajtín, retomado por Pitrón (2010), aporta una mirada complementaria al concebir que cada sujeto posee una perspectiva singular que amplía la comprensión del mundo compartido. En el aula, esta idea implica reconocer que cada estudiante aporta un modo distinto de percibir, sentir y pensar, lo que enriquece la experiencia educativa. Desde esta concepción, la convivencia se configura como un espacio de intersubjetividad, donde las diferencias se transforman en oportunidades de encuentro y diálogo. En este sentido, reconocer al otro es, entonces, aceptar su mirada y dejarse afectar por ella, habilitando procesos de crecimiento personal y grupal.

Desde una perspectiva ética, Pitrón (2010) plantea que el reconocimiento se genera en el encuentro cara a cara con el otro. Tal como expresa la autora:

El enfrentarnos cara a cara, donde las miradas y las caricias van más allá del percibir físico del Otro [...] es menester aprender a practicar, sobre todo en espacios donde la relación con los Otros es inevitable y tan cotidiana, como lo es en el espacio educativo, y más profundamente en la sala de clase. (Pitrón, 2010, p. 35)

En suma, la convivencia escolar se comprende como un escenario de reconocimiento recíproco, donde el docente y los estudiantes se descubren mutuamente como sujetos portadores de palabra y deseo. Este encuentro simbólico y afectivo habilita procesos de inclusión y subjetivación, consolidando la escuela como un espacio donde el otro es reconocido, valorado y escuchado.

7. MODALIDAD DE TRABAJO

Este trabajo, enmarcado en el área de Psicología Educativa, propone la producción de un trabajo de sistematización de experiencias. Esto implica no solo una recolección de información desde la mirada objetiva, sino también reflexionar e interpretar de manera crítica sobre lo vivido en la práctica para otorgarle sentido (Jara, 2010).

El autor Jara (2010) destaca la importancia de que aquellas personas protagonistas de la experiencia sean únicamente quienes la sistematicen y se apropien críticamente de ella. Tomando esto, puede resultar que las conclusiones de estas figuras centrales, puedan convertirse en una acción futura.

En esta línea, Barnechea y Morgan (2010) plantean que la experiencia debe ser pensada como objeto de conocimiento. Es decir, no se trata solo de registrar lo ocurrido, sino de analizar los cambios y dinámicas que emergen en la acción concreta, reconociendo que allí se produce conocimiento nuevo. Todo proyecto —y también la práctica pre profesional— se construye sobre una lectura previa de la realidad que permite identificar problemas, formular objetivos y pensar estrategias de intervención acordes.

De este modo, este proceso se trata de una articulación entre lo racional-objetividad y de mi subjetividad-afectividad. Como sostiene Jara (s.f.), las experiencias son procesos complejos en los que intervienen y se interrelacionan factores objetivos y subjetivos, tales como el contexto, situaciones particulares, acciones intencionadas o no, reacciones, percepciones, interpretaciones, intuiciones, emociones, y las distintas relaciones que pueden establecerse entre las personas. Reconocer esta complejidad es fundamental para comprender la práctica en toda su dimensión.

Por otro lado, Jara (s.f.) plantea cinco tiempos a tener en cuenta dentro del proceso de sistematización de experiencias. En primer lugar, es necesario participar activamente de la experiencia y llevar un registro de lo vivido, considerando tanto los aspectos objetivos —como las situaciones observadas y escuchadas—, como los elementos contra transferenciales —emociones, sentimientos, percepciones personales—. En segundo lugar, se propone formular preguntas iniciales, que permiten definir con claridad el objetivo del proceso de sistematización, el objeto a sistematizar; ya sea una o varias experiencias el lugar donde se va a llevar a cabo, y el periodo de tiempo, las fuentes de información y el procedimiento a seguir.

Posteriormente, se realiza la recuperación y organización del proceso vivido, identificando los momentos más significativos de la experiencia, así como los cambios que se

fueron produciendo a lo largo del mismo. Luego, se lleva a cabo una reflexión crítica sobre lo ocurrido, con el objetivo de reconocer las tensiones, aprendizajes que surgieron durante la experiencia (Jara, s.f.).

Finalmente, se elaboran conclusiones y recomendaciones, lo cual permite hacer comunicables los aprendizajes generados y aporta elementos valiosos para futuras intervenciones (Jara, s.f.).

Dado esto, los sujetos que forman parte de dicha elaboración de sistematización de experiencias, corresponde a estudiantes del ciclo básico de secundaria, particularmente de 1° año con divisiones de “A” “B” y “C” del Colegio de la Inmaculada, ubicada en zona céntrica de la ciudad de Córdoba Capital.

7.1. Instrumentos de recolección

Durante mi práctica pre profesional en la escuela La Inmaculada, esta perspectiva mencionada anteriormente se manifestó de manera concreta. Si bien al inicio la institución nos planteó una posible demanda —trabajar con los cursos más pequeños con temas relacionados a la convivencia—, esta no fue meramente ejecutada de manera inmediata. Consideramos esencial tomarnos el tiempo primero para realizar un análisis institucional, que nos permita comprender el contexto, observándolo, analizándolo y reflexionándolo críticamente, con el fin de comprenderlas en profundidad y generar una guía que oriente nuestra acción futura.

Comenzamos aplicando como primera técnica de información, la observación participante definida por Guber (2001), nos dedicamos a tomar mate, residir con la población, asistir a clases, conversar, organizar actividades, entre otros.

Es así, como la autora Guber (2001) destaca diversos títulos importantes en esta técnica. Por lo cual, la diferencia de observar versus participar puede entenderse en observar sistemática y controladamente todo lo que acontece en tomo del investigador, y participar en una o varias actividades de la población.

La representación ideal de la observación es tomar notas como mero espectador. Desde el ángulo de la observación, entonces, el investigador está siempre alerta pues, incluso aunque participe, lo hace con el fin de observar y registrar los distintos momentos y eventos de la vida social (Guber, 2001).

El segundo Participar para observar, menciona que el investigador debe observar y adoptar el rol de observador, y sólo en última instancia comportarse como un observador-participante, asumiendo la observación como la técnica prioritaria, y la participación como un "mal necesario" (Guber, 2001, p.59). Así, como observar para participar, debemos saber que no pueden utilizarse por separado, cada gesto cobra más sentido en los significados que el protagonista le pone. Por esto, es importante diferenciar el involucramiento y la separación.

Dicho esto, a lo largo del proceso, fui reconociendo la importancia de escuchar diversas voces que conforman la institución: docentes, equipo directivo y de salud, preceptores, con el fin de profundizar y comprender aún más. Además, tomar registro para almacenar la información a largo plazo y poder recurrir a ellas cuando sea necesario. Esta escucha y los datos obtenidos, me permitió captar la compleja dinámica escolar y plantearme posibles caminos de intervención.

Durante la segunda etapa de nuestras prácticas, en el marco de nuestra intervención, – luego de dichas observaciones, participaciones, y recolecciones de datos– pudimos reconocer la demanda que el equipo directivo nos mencionó al comienzo. Pudimos profundizarla e introducir nuevos dispositivos para trabajar, con el objetivo de promover nuevas formas de relación entre pares y dar a conocer cuestiones importantes para que así sea, de modo que puedan sentirse a gusto al momento de asistir a la institución.

Dicho dispositivo, se trata de la realización de tres talleres por curso (en total nueve), donde fue utilizado con fines de sistematización –buscando reconstruir, deconstruir y reflexionar sobre el proceso llevado a cabo, con el objetivo de generar aprendizajes colectivos más objetivos–; y de formación –alcanzar objetivos sobre temas específicos y promover la discusión colectiva e integrar teoría y práctica– (Cano, 2012).

Con estos buscamos brindar y proporcionar herramientas para los alumnos, que posibiliten cambios activos dentro de la institución educativa, de una manera diferente a una clase de escucha pasiva. Asimismo, favorecer y mejorar los vínculos entre pares para poder acceder a una mejor convivencia áulica entre alumnos y autoridades.

7.2. Aspectos éticos

Por lo comentado anteriormente, es sumamente fundamental tener en cuenta el Código de Ética del Colegio de Psicólogos de la Provincia de Córdoba (2016) el cual destaca la importancia de tomar la salud mental como uno de los derechos humanos fundamentales.

El Código de Ética del Colegio de Psicólogos de la Provincia de Córdoba tiene como propósito proveer principios generales y normas deontológicas para el ejercicio profesional de la psicología. Los principios poseen una función orientativa de la práctica, las normas son obligantes para el ejercicio profesional y hallan fundamento en dichos principios. (Colegio de Psicólogos de la Provincia de Córdoba, 2016, p. 1)

Cuando hablamos de principios, reconocemos y adoptamos cinco fundamentales: 1) Respeto por la Dignidad de las Personas y los Pueblos 2) Cuidado competente 3) Integridad 4) Responsabilidades Profesionales y Científicas 5) Responsabilidad social (Colegio de Psicólogos de la Provincia de Córdoba, 2016).

En primer lugar, el respeto por la dignidad de las personas y los pueblos es el principio ético fundamental. En él incluimos el respeto a las diferencias en el estatus social, el origen, el género, las capacidades, entre otros. Es por esto que es primordial *el trato justo*; el *consentimiento informado* que garantice comprensión, libertad de decisión; el *secreto profesional* –confidencialidad– y el *derecho a la información* (Colegio de Psicólogos de la Provincia de Córdoba, 2016).

En segundo lugar, el cuidado competente por el bienestar del paciente, en el cual incluimos la *responsabilidad con colegas*. Por otra parte, la integridad está basada en la comunicación abierta y honesta, en él incluimos la importancia de la *honestidad*; y de los *límites en la práctica* cuando los conflictos personales del profesional interfieren en su labor; y la *responsabilidad ante declaraciones falsas* (Colegio de Psicólogos de la Provincia de Córdoba, 2016).

Posteriormente la responsabilidad profesional, entre colegas, en investigación, en la formación y con nueva tecnología. Por último, la responsabilidad y compromiso social al asumir sus responsabilidades (Colegio de Psicólogos de la Provincia de Córdoba, 2016).

8. ANÁLISIS DE LA EXPERIENCIA

8.1. Recuperación del proceso vivido

Mi primera visita a la institución fue el miércoles 23 de abril junto con mi compañero donde recibimos las primeras indicaciones y presentaciones. Y el jueves 24 de abril del 2025 di inicio a mi práctica pre profesional asistiendo todos los martes y jueves de 08:00hs a 13:00hs.

Sin embargo, mi experiencia comenzó mucho antes, cuando comencé a pensar cuál sería el contexto en el que me gustaría trabajar y capacitarme para el futuro. Si bien tuve que elegir tres contextos para postularme, desde un principio me sentí enfocada y decidida por el primero: el contexto educativo. Este me brindaba la tranquilidad que necesitaba, y consideraba que reunía los requisitos que yo podría cumplir, sintiéndome apta para desempeñarme en él. Para tomar esta decisión, tuve en cuenta mi realidad y mi historia personal, la cual considero que se encuentra profundamente ligada y reflejada en esta primera opción.

Al recibir la información sobre el resultado de la selección de practicantes según el contexto e institución, no me resultó completamente inesperado, ya que internamente me sentía confiada y segura de obtener el lugar. Sin embargo, fue un momento de gran ansiedad mientras iban nombrando a los practicantes, y al escuchar mi nombre junto con el del colegio asignado, experimenté una profunda alegría.

Como mencioné en la entrevista de selección de aspirantes, no era determinante para mí en qué contexto me tocara realizar la práctica, ya que estaba dispuesta a dar lo mejor de mí y abordarla con compromiso y dedicación. De todos modos, sabía internamente que en el contexto educativo podría desenvolverme con mayor soltura que en otras áreas, y así se ha manifestado hasta el último día.

Pude evidenciar un suceso importante y de gran impacto para mí, el primer día que asistí a la Institución, al escuchar al director mencionar un conflicto entre alumnos que movilizó al equipo directivo y al Equipo de Orientación Escolar (EOE) a plantear diversas alternativas de abordaje, ya que era considerado un suceso grave. Confieso que esta situación me generó cierta inquietud, dado que era el día de mi ingreso y me cuestioné cómo podría enfrentar casos de esta complejidad en el futuro. No obstante, esta experiencia inicial resultó ser un desafío

motivador que fortaleció mi compromiso y entusiasmo por continuar aprendiendo y participando activamente en la Institución.

Fue necesario para esto, aprender a realizar registros de campo escuchando e interpretando con atención, a encontrar estrategias adecuadas para lograr un acercamiento con los alumnos, a utilizar un lenguaje preciso que nos permitiera sostener nuestro rol profesional sin trasgredir los límites necesarios de la función. Como también, presentarnos y establecer vínculo con los profesores, los cuales nunca nos negaron un espacio, una conversación o simplemente observar una de sus clases; todos expresaron gentileza y buena predisposición en ayudarnos y acompañarnos en este proceso, el cual implicó un trabajo sostenido que construimos y perfeccionamos a lo largo del tiempo. Pese a mis nervios y a las incertidumbres que tenía acerca de cómo iba a desempeñar mi rol, y de cómo los actores de la institución nos recibirían, puedo decir que la experiencia superó mis expectativas. Logramos un acercamiento maravilloso que enriqueció nuestras prácticas y todo lo que realizamos en ellas.

Asimismo, comencé a comprender desde mi perspectiva y mi historia personal – siempre presente en el proceso–, hasta aquellos aspectos que nunca había tenido oportunidad de conocer. En este camino, desarrollé mi propia perspectiva y pensamientos, que fui construyendo con ayuda de las distintas voces –alumnos/docentes–, de lo que viví y observé, y de aquello que no viví personalmente, pero me contaron. Todo ello me permitió centrarme desde otra mirada, una mirada propia.

Llegué a empatizar con lo oído y lo visto en relación a la docencia, comprendiendo el rol fundamental y complejo que abordan los mismos. En especial, con cursos en particular que resultaban ser más arduos que otros. Ante esto, al principio mi participación se centraba únicamente en aquellos cursos difíciles, dejando de lado los que no lo eran, y queriendo abordar todo. Sin embargo, pronto me di cuenta que establecer vínculos con los demás cursos me permitirían desenvolverme mejor en la institución, y así poder armar mi propio rol de psicóloga en la escuela, comprender de qué manera actuar y en qué momento.

Logré descifrar mi mirada, mis juicios, valores y percepciones, los cuales intervenían en mi accionar, ya que buscaba centrarme en las problemáticas en sí mismas, sin reconocer todo lo maravilloso que la práctica y los alumnos aportaban. En este momento se produjo un cambio en mi rol: comencé a identificar tanto lo negativo como lo positivo, reflexionando sobre ello para poder intervenir de manera más consciente y entender qué hacía falta para que las cosas funcionen mejor.

Pusimos en marcha nuestra observación de manera aún más directa, concurriendo esta vez a las horas libres de los cursos. Comenzamos con los alumnos de primer año, con quienes logramos establecer vínculo especial y disfrutábamos tiempo compartido con ellos, y viceversa. En lo personal, disfrutaba que sean adolescentes que recién comenzaban en esa etapa, así como también de la secundaria. Aprendía de ellos y me entusiasmaba la idea de trabajar con ellos, para seguir preparándolos para la secundaria, teniendo en cuenta que la escuela lo había hecho y su preceptora participaba y colaboraba activamente para refugiarlos y enseñarles.

En virtud de ello, me aboqué a reconocer qué aspectos podría trabajar con ellos. A través de nuestras conversaciones, fui advirtiendo ciertas cuestiones vinculadas a la ausencia de reconocimiento entre pares, donde predominaban las diferencias y la falta de conciencia acerca de las consecuencias que pueden generar ciertos malos tratos.

El EOE coincidió en la preocupación por esta temática, por lo que decidimos intervenir realizando talleres vinculados con la importancia de darse a conocer para favorecer una mejor convivencia áulica, la cual se convirtió en nuestra prioridad. Así surge el tema “El reconocimiento del otro en la convivencia áulica”.

Luego de redactar el tema y planificar los talleres, lo presentamos al equipo directivo, quienes nos dieron su aprobación de inmediato; esto me generó una sensación de optimismo y gratitud, y me permitió llevar a cabo los talleres con mayor entusiasmo y compromiso. Posteriormente, planificamos su inicio y finalización, así como los días y materias que se ocuparían en cada curso. Ante lo expuesto, es necesario recalcar que los profesores a quienes le sacábamos las horas no fueron molestos, ni tuvimos ningún inconveniente con ellos. También es importante agradecerles por el buen trato que siempre nos brindaron.

Así es como dimos inicio el 18/08 con el primer curso. Antes de comentar la actividad, me sentía un poco nerviosa, tenía miedo de que no les guste o de que se haga muy rápido y nos sobre mucho tiempo (registro de campo, p. 40), pero me di cuenta que, lo planeado “por si...” “por si nos sobra el tiempo...” no fue necesario utilizarlo ya que lo espontáneo salió aún mejor y más lindo (registro de campo, p. 41). Me sentí muy bien, quedé muy contenta al finalizar el taller y que el EOE nos lo remarque y diga “salió muy lindo, nos encantó” (registro de campo, p. 42).

Luego proseguimos con los talleres, que fueron tres por curso (en total nueve), y contamos con el acompañamiento constante del EOE, lo que me hizo sentir segura. A lo largo de los encuentros, se reflexionó acerca de la importancia de evitar los prejuicios y promover el

conocimiento mutuo, comprendiendo que cada estudiante posee su propia realidad y experiencias. Asimismo, se trabajó sobre la imagen personal que cada uno busca proyectar, la importancia de establecer límites claros –de buena manera– en relación con los propios deseos y necesidades, la formación de nuevos grupos de trabajo y la escucha activa como herramienta fundamental para la construcción de vínculos saludables. Se analizó también cómo la falta de escucha afecta negativamente las relaciones interpersonales.

Por último, es menester destacar a los actores institucionales con quienes nos encontramos a lo largo del proceso, quienes nos recibieron de manera muy amena y cálida, y contribuyeron a que el cierre de nuestro proceso se diera de la mejor manera. Siempre estuvieron predispuestos, y nos hicieron sentir parte de la institución.

El EOE, siempre muy amables y con gran predisposición con mi compañero y hacía mí, al igual que los docentes y directivos; fueron de gran ayuda en los inicios, cuando predominaba el miedo y la incertidumbre respecto de qué podíamos o debíamos hacer. La confianza y el acompañamiento brindado por toda la institución –especialmente al comienzo, aunque también en el final– nos permitió abrirnos, relajarnos y dar lugar a que emergiera nuestra creatividad y nuestro rol en ese espacio.

8.2. Análisis de la experiencia

En este punto, se presenta el análisis de la experiencia de la PPS, específicamente las intervenciones realizadas con estudiantes de primer año de secundaria. A través de la cual se realiza la articulación del proceso vivido con el material teórico presentado anteriormente, pudiendo retomar los aspectos más significativos de la experiencia y los objetivos propuestos cumplidos.

8.2.1. Lazos sociales en la actualidad

En primer lugar, es pertinente abordar el primer objetivo planteado; el cual se orientó a comprender como se construyen y organizan los vínculos entre los estudiantes. A partir de ello, surge el siguiente interrogante: ¿Cómo construyen los adolescentes hoy sus formas de vinculación?

En este sentido, retomando lo desarrollado a lo largo del trabajo, el vínculo entre pares en la adolescencia adquiere un lugar central, en tanto la necesidad de ser aceptado se encuentra mediada por la mirada y por los lazos sociales construidos entre ellos. Desde esta perspectiva, este momento del desarrollo se debe entender, según Lerner (2015), como un proceso de ser y estar adolescente, en el cual la identidad se configura de manera dinámica en interacción con los demás y con el contexto social y cultural en el que el sujeto se inscribe.

En consonancia con ello, se evidencia la caída de las figuras idealizadas en este momento del desarrollo, el cual genera una reorganización yoica en el adolescente que requiere la mirada de otros para sostenerse, siendo tanto los adultos como el grupo de pares referentes significativos en dicho proceso (Kancyper, 2007). Por ello, “La adolescencia es mucho más que una etapa cronológica de la vida y el desarrollo madurativo: es un trabajo de transformación o proceso de expansión y crecimiento, de germinación y creatividad” (Viñar, 2009, p.15). Desde esta perspectiva, la adolescencia se comprende como un tiempo de profundas reconfiguraciones subjetivas, en el que no solo se producen cambios a nivel corporal, sino transformaciones en la manera de vincularse con los otros y de construirse a sí mismos.

Asimismo, teniendo en cuenta el contexto actual donde prima el cambio permanente, la flexibilidad, la individualidad y la globalización, cuando los adolescentes se vinculan a partir de la presencia física, cobran centralidad el reconocimiento, la pertenencia al grupo, y la validación por parte de los pares. Estos vínculos se construyen en torno a intereses compartidos, en un contexto atravesado por cambios culturales que transforman las maneras de encontrarse, expresarse y ser reconocidos.

A partir de esto, comencé a prestar atención a las respuestas de los estudiantes en dichos talleres anteriormente mencionados, especialmente cuando la conversación se enfocó en sus vínculos y sus tratos. Tal como menciona Bauman (2003), en la modernidad actual, los vínculos tienden a ser más frágiles, flexibles y transitorios; y se caracterizan por la fluidez y la transitoriedad que refuerza la centralidad de la experiencia individual, incluso en los vínculos entre pares. Lo cual se manifiesta en el decir:

Estudiante 1: “Somos muy desunidos”

Yo: “¿Por qué?”

Estudiante 2: “Hay muchos grupitos”

Estudiante 1: “Somos muy quilomberos”

Estudiante 3: “Nos buchoneamos todo el tiempo (Registro cuaderno de campo, pp. 45)

Estudiante 4: “X me caía mal y ahora también me cae mal” (risas)

Estudiante 5: “A mí no me cae bien” (Registro cuaderno de campo, p. 45)

Es por esto que Bauman (2003) señala que, en estos vínculos frágiles y transitorios, se debilitan las formas de compromiso con el otro. En este contexto, las diferencias entre los sujetos tienden a percibirse como una amenaza o un motivo de exclusión, favoreciendo el rechazo, el maltrato y la estigmatización, especialmente en los vínculos entre los adolescentes, donde la necesidad de pertenencia se vuelve central. Jugamos un juego de “telaraña” para comenzar el taller, donde se manifestó lo siguiente:

Estudiante 1: “Me aburrí” “Me caen mal, no quiero trabajar con ellos”

Estudiante 2: “Te paso el ovillo sin decir nada”

Estudiante 3: “Te odio” (Registro de cuaderno de campo, pp. 48-49)

Estudiante 4: “Me gustaría ser arquitecto”

Estudiante 5: “¿En serio? No sabíamos”

Yo: “¡Que lindo! ¿Todos escucharon lo que dijo el compañero?”

Estudiante 4: “No no... era mentira” (Registro de cuaderno de campo, pp. 49)

Este último intercambio pone en evidencia cómo la necesidad de pertenencia, anteriormente mencionada, atraviesa las formas de vinculación entre pares. El gesto de desmentir lo dicho puede pensarse como un intento de resguardarse por temor al juicio del grupo, priorizando la aceptación desde la mirada de los otros por sobre la expresión auténtica de los propios intereses y deseos.

En este sentido, resulta pertinente recuperar el aporte de Duschatzky y Corea (2002), quienes sostienen que, en el contexto actual, muchas de las expresiones de agresión o maltrato entre pares no deben comprenderse como “violentos”, sino como formas habituales de trato que los jóvenes despliegan en ausencia de marcos simbólicos sólidos. En la escuela, “la violencia no es vivida por sus protagonistas como un acto de agresividad, sino como un modo de trato habitual y cotidiano” (p. 34).

Desde esta perspectiva, la subjetividad adolescente se configura en el vínculo que establece con el mundo adulto, el cual con frecuencia presenta dificultades para reconocerlo como sujeto singular, con autonomía y deseos propios (Fize, 2007). En este marco, lo que emerge en los intercambios entre pares —las burlas, los rechazos, el “te odio”, el desinterés por trabajar con ciertos compañeros o la necesidad de desmentir un deseo para evitar exponerse— puede pensarse como modos empobrecidos de vinculación que surge de la ausencia de ley simbólica organizadora de la relación con el otro. Cuando dicha ley no opera como límite ni como principio de igualdad, “la violencia no es percibida como tal, en tanto no hay registro de un límite violado” (Duschatzky y Corea, 2002, p. 34). En consecuencia, los vínculos se construyen en bases débiles, donde la pertenencia debe ser constantemente asegurada y donde el otro es vivido, muchas veces, como amenaza.

Asimismo, en el último encuentro proyectamos un cortometraje de Disney Pixar en el que la interacción entre el protagonista y su barbero se convierte en un espacio de escucha y de reconocimiento mutuo, permitiendo que ambos se sientan valorados. Luego de esto, surgieron las siguientes conversaciones:

Yo: “¿Qué significa para ustedes escuchar al otro?”

Estudiante 1: “Prestarle atención” (Registro de cuaderno de campo, p. 99)

Yo: “¿Alguna vez se sintieron no escuchados?”

Estudiante 1: “Siempre”

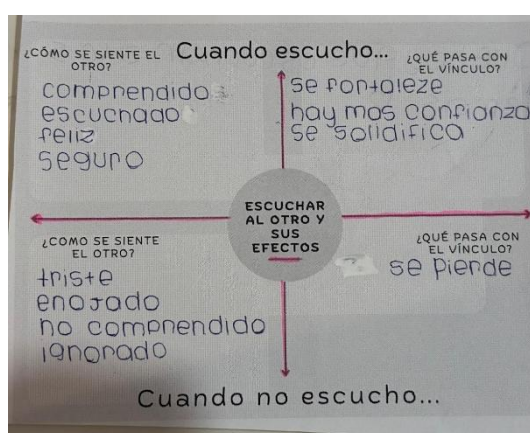
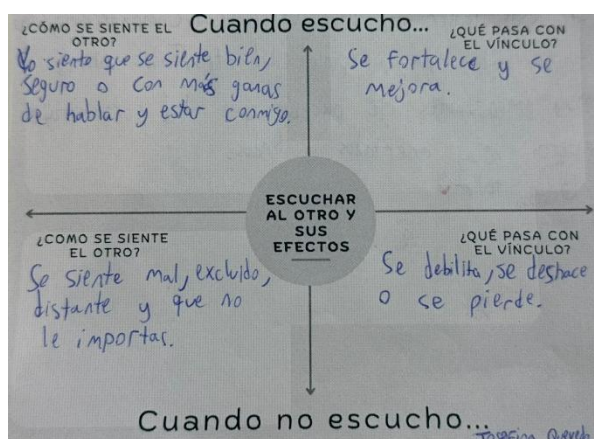
Estudiante 2: “Todos alguna vez nos sentimos no escuchados” (Registro de campo, p.99)

De este modo, los emergentes anteriormente mencionados, permitieron visibilizar no solo la fragilidad de los vínculos entre pares, sino también las dificultades en torno a la escucha. La ausencia de una escucha genuina favorece dinámicas de rechazo, descalificación y desconexión, generando condiciones que obstaculizan la construcción de vínculos.

En los talleres se propuso trabajar sobre la importancia de la escucha en los vínculos, con el objetivo de problematizar qué sucede cuando esta está presente, y, por el contrario, qué efectos se producen cuando esta se encuentra ausente, dando lugar a posibles rupturas de lazo. Esto se puede observar del siguiente modo:

Cuando escucho. ¿Qué pasa con el vínculo?	Cuando escucho. ¿Cómo se siente el otro?
<p>“Se beneficia”</p> <p>“Se fortalece”</p> <p>“Se mejora”</p> <p>“Hay más confianza”</p> <p>“Las personas conocen más al otro y así hacen una buena relación”</p> <p>“La amistad/convivencia se hace mucho más fuerte”</p> <p>“El vínculo no se rompe”</p> <p>“Nos conocemos más porque capaz me cuenta algo que yo no sabía”</p> <p>“Puede tener más confianza, contarle más cosas y llevarse bien y no tener miedo de contar algo”</p> <p>(Registro de cuaderno de campo)</p>	<p>“Se siente bien y cómodo”</p> <p>“Se siente seguro y con más ganas de expresarse/hablar”</p> <p>“El otro se siente comprendido”</p> <p>“Se siente aceptado”</p> <p>“Se siente con más ganas de estar conmigo”</p> <p>“Agradecido”</p> <p>“Seguro”</p> <p>“El otro se siente bien, feliz, y escuchado ya que le gusta que el otro lo pueda comprender y conocer su opinión sobre algo”</p> <p>“Se siente bien de poder expresarse/desahogarse con alguien que pueda entenderlo”</p> <p>“Se siente que a alguien le importa”</p> <p>“Se siente mejor, más libre, descomprimido y feliz”</p> <p>(Registro de cuaderno de campo)</p>

<p>Cuando no escucho. ¿Qué pasa con el vínculo?</p>	<p>Cuando no escucho. ¿Cómo se siente el otro?</p>
<p>“Se debilita” “Se rompe” “En algunos casos, no se rompe” “Se debilita, se deshace o se rompe” “El vínculo se debilita ya que ninguna de las dos partes del vínculo se siente comprendidas” “El vínculo se haciendo cada vez más débil y la confianza se va disminuyendo cada vez más” “Quizás no tiene la confianza de contarme lo que le pasa” (Registro de cuaderno de campo)</p>	<p>“Ignorado” “Triste” “Se siente mal, excluido, distante y que no le importas” “Mal y no tener ganas de construir una relación” “No comprendido” “El otro se siente mal, triste, incomprendido, sin apoyo ya que no es escuchado y no puede contar cosas porque no lo escuchan” “No encuentra un espacio para expresarse en la persona en la que se intenta abrir” “Despreciado” “Cuando yo no escucho, el otro se siente con mucho peso encima” “Se puede sentir inseguro de querer volver a contar algo” (Registro de cuaderno de campo)</p>



(Registro de cuaderno de campo, pp. 76/84)

En función de las actividades propuestas, pudieron registrar y problematizar sus modos de vincularse con los pares, identificando el impacto de la escucha –o de su ausencia– en la

calidad de los lazos sociales. Esto permitió visibilizar y reflexionar cómo determinadas prácticas naturalizadas en la convivencia cotidiana impactan en el fortalecimiento o debilitamiento de los vínculos. De este modo, estos espacios fueron habilitados para pensar tratos respetuosos, promoviendo la construcción de lazos sociales basados en la empatía, las diferencias y similitudes como un otro semejante.

8.2.2. Reflexión y respeto en la convivencia escolar

El segundo objetivo, aspiró a crear instancias para que los alumnos reflexionen sobre la importancia de respetarse y valorarse entre pares, así como promover estrategias para el establecimiento adecuado de límites personales.

Los encuentros con modalidad taller, implican intervenciones que fomentan el aprendizaje a través del diálogo y el intercambio entre pares, a través de preguntas y actividades para habilitar los mismos. A partir de esto observamos que los adolescentes presentaban dificultades a la hora de poder expresar como querían ser tratados y como se sentían en relación al trato que recibían.

En consecuencia, decidimos implementar estrategias centradas en la participación activa. Para ello propusimos una actividad creativa: cada estudiante diseñó una máscara con dos caras (“como siento que me miran/tratan” y “como me gustaría que me miren/traten”).

Estudiante 1: “Yo puse del lado positivo que me gustaría que me vean más amigable, mejor jugadora de fútbol, y valiente”

Estudiante 2: “Yo puse que me gustaría que me vieran inteligente, que me traten bien y como si estuvieran hablando con un amigo no como alguien que no conozcan”. (Registro de campo, p. 53)

Una estudiante decidió no escribir nada en el antifaz, solo lo coloreó y decoró.

Yo: “¿Por qué no escribiste nada?”,

Estudiante: “Porque soy fabulosa, además, si tengo que escribir voy a tener que hablar mal de la mayoría”. (Registro de campo, p. 58)

Yo: “Es importante tener en cuenta como el otro quiere ser tratado, y poder respetar eso”.

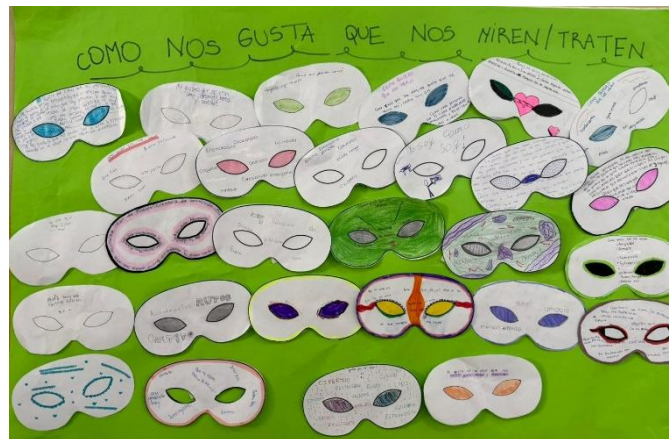
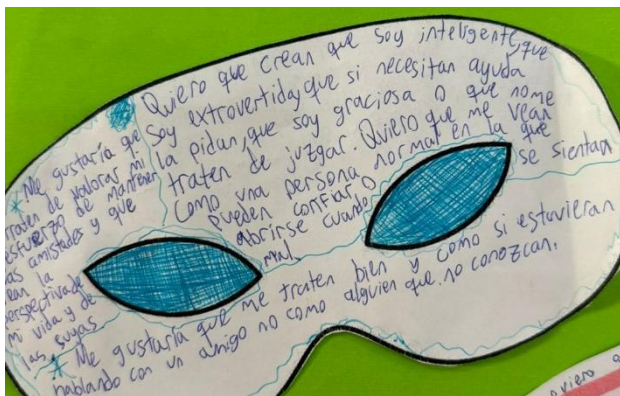
Estudiante: “Nosotros antes le decíamos lamento boliviano a X”

Estudiante: (llora)

Yo: “Eso por ejemplo no está bien. Cuando el chiste ya no es reírse entre todos sino reírse del otro, ya deja de ser chiste” (Registro de campo, p. 58)

Estudiante 3: “Yo puse que me gustaría que me vean como una chica, no como una nena y que me miren con odio”

Estudiante 4: “Yo me veo como una persona fácil de engañar, y me gustaría que me traen como una buena persona” (Registro de campo, p. 64)



(Registro de campo, pp. 54 – 56 – 71)

Estos emergentes permitieron profundizar en la comprensión de las dinámicas vinculares del grupo, dando cuenta tanto de la necesidad de reconocimiento como de las dificultades para establecer límites claros en el trato entre pares. Los relatos y producciones de los estudiantes resultan significativos para comprender la forma de vinculación entre pares. Evidencian la necesidad de espacios para hablar, expresarse, y especialmente, sentirse escuchados y reconocidos, así como para conocerse y aprender tanto de sí mismos como de los otros.

Desde la perspectiva de Bauman (2003), en la modernidad líquida los lazos sociales se vuelven frágiles y la identidad se vuelve más fluida, lo que potencia la búsqueda de reconocimiento inmediato y la validación por parte del grupo. En este marco, la demanda de ser escuchados y la curiosidad por conocerse a sí mismos y a los demás pueden leerse como estrategias para sostener vínculos en contexto de inestabilidad y para construir sentidos de pertenencia temporales pero significativos.

A la par de esta búsqueda de reconocimiento, también se evidenciaron dificultades en torno al establecimiento de límites personales en los vínculos cotidianos. Lo cual se vislumbró en comentarios de estudiantes, tales como:

Estudiante 1: “Siempre nos saca el celular, pero si le decimos algo nos molesta más, así son los chicos” (Registro de campo, p. 5).

Estudiante 2: “Nosotras sufrimos bullying desde primaria y nunca cambio, ¿por qué debería cambiar ahora?”

Estudiante 3: “Nos molestan con nuestros cuerpos, a una compañera le dijeron tetona”

Estudiante 4: “Se separan de nosotros en el aula dejando un espacio de bancos como división porque piensan que tenemos una enfermedad contagiosa, o nose”

(Registro de campo, p. 22).

En este sentido, las dificultades observadas para expresar como desean ser tratados y para marcar límites frente a situaciones de maltrato, pueden comprenderse desde la perspectiva de la autorregulación. Bandura (1986) sostiene que la capacidad de regular la propia conducta y de establecer límites personales se construye de manera progresiva a partir de experiencias de aprendizaje social y de reflexión. Por lo tanto, poner límites implica reconocer las propias

necesidades y los propios deseos, evaluar las consecuencias de cada acción y sentirse capaz de mantener un vínculo sano con el otro.

En esta misma línea, la escuela cumple un rol central en el desarrollo de la autorregulación, en tanto constituye un espacio donde se transmiten valores y normas y se generan condiciones para que los estudiantes aprendan a reflexionar críticamente sobre sus pensamientos, sentimientos y conductas. De este modo, la institución escolar cumple una doble función: favorece el desarrollo de procesos de autorregulación que posibilitan vínculos más saludables, y promueve la formación de sujetos críticos y autónomos (Pérez Gómez, 2004)

En función de estas dificultades y con el objetivo de seguir profundizando el respeto por el otro, se propuso otra nueva propuesta; una actividad audiovisual orientada a reflexionar acerca de los prejuicios y las etiquetas en los vínculos entre pares. Esta propuesta buscó favorecer la importancia de detener el juicio previo y habilitar el conocimiento del otro antes de emitir valoraciones. Dichos prejuicios influyen en el modo de relacionarse, muchas veces generando malos entendidos, exclusiones o situaciones de maltrato.

Yo: “Bien, ¿y ustedes conocen lo que es un prejuicio?”.

Estudiante 1: “Si! Lo vimos con la profe, se trata de un pensamiento sin antes conocer a la persona” (Registro de campo, p. 41)

Estudiante 2: “Un pensamiento de alguien sin una información acertada” (Registro de campo, p. 45)

Estudiante 3: “Pensar de una determinada manera de alguien antes de saber toda la verdad” (Registro de campo, p. 49)

Yo: “¿Y piensan que la señora tuvo un prejuicio con el joven?”

Alumno/a 4: “Si porque pensaba que le estaba robando y en realidad se había olvidado” (Registro de campo, p. 49)

Estas intervenciones permitieron identificar que, si bien los estudiantes reconocen el concepto de prejuicio, su incidencia en los vínculos cotidianos resulta significativa. En línea con lo señalado por Duschatzky y Corea (2002), el maltrato y la violencia simbólica en la escuela no siempre se manifiestan de manera explícita, sino que, muchas veces, se encuentran naturalizados en las interacciones entre pares. A pesar de que los adolescentes reconozcan las

etiquetas y prejuicios, las prácticas de descalificación o exclusión pueden ser interpretadas como formas de búsqueda de pertenencia o reconocimiento dentro del grupo.

8.2.3. Reconocimiento y aceptación de diferencias y singularidades en los vínculos

Para finalizar, el tercer objetivo se formuló a partir de la observación de situaciones reiteradas en los vínculos cotidianos de los estudiantes, tales como peleas, faltas de respeto, dinámicas de exclusión y tratos inadecuados. El mismo apunta a promover el reconocimiento y la aceptación de diferencias y singularidades, finalizando con prácticas de etiquetamiento y exclusión y favoreciendo la construcción de vínculos saludables a través del respeto mutuo, la valoración y la convivencia entre pares.

En este sentido, Duschatzky y Corea (2002) plantean que las situaciones de violencia, maltrato y exclusión deben ser entendidos como expresiones de modos de vinculación que se configuran en un contexto de debilitamiento de los marcos simbólicos. En este marco, la violencia se presenta de manera cotidiana en la relación entre pares, donde se dificulta la producción del otro semejante y la construcción de vínculos mediados por la palabra y el reconocimiento.

En esta misma línea, López Miguel (2016) sostiene que el reconocimiento del otro en la escuela constituye un aprendizaje ético y relacional, que exige a la comunidad educativa reaprender a escuchar y dialogar con la diferencia. La ausencia de dicho reconocimiento, advierte el autor, favorece prácticas de discriminación, estigmatización y exclusión dentro del aula, dificultando la construcción de vínculos significativos entre los estudiantes.

En relación con lo desarrollado anteriormente, se propusieron distintas actividades orientadas a promover la escucha activa y el trabajo con el cuerpo. Teniendo en cuenta que, no todos los estudiantes se conocían en profundidad, dado que se encontraban cursando su primer año como compañeros, se decidió realizar una actividad de presentación que consistió en utilizar un ovillo de lana como recurso para presentarse ante los demás y dirigir un mensaje positivo a un compañero:

Yo: “¿Ya sabían todo lo que habían escuchado de sus compañeros?”

Estudiante 1: “No, hay algunos a los que no conocía” (Registro de campo, p. 41)

Estudiante 2: “Me gusta tu personalidad, sos gracioso”

Estudiante 3: “Me gustan tus cejas”

Estudiante 4: “Me gustan los chistes que haces”

Estudiante 5: “Me gusta tu pelo” (Registro de campo, p. 44)

Estudiante 6: “Estuvo bueno, conocimos un poco más de los deseos, los gustos o las metas de los otros” (Registro de campo, p. 44)

Otra de ellas consistió en trabajar, mediante el relato “El joven de las caretas”, las distintas facetas que conviven en cada sujeto como efecto de su pertenencia y la necesidad de aceptación en grupos sociales, poniendo en evidencia la importancia de mostrarse con autenticidad:

Yo: “¿Y qué creen o piensan que es una careta? de manera simbólica”;

Estudiante 1: “Es cuando alguien se muestra de una manera con alguien y de otra manera con otro”

Estudiante 2: “Sí, a veces también lo hacen por prejuicios, como vimos el taller pasado” (Registro de campo, p. 52)

Estudiante 3: “Depende el ámbito tiene dos personalidades” (Registro de campo, p. 63)

Yo: “¿Y que creen que lograba al usar las máscaras?”

Estudiante 1: “Capaz sentirse más cómodo consigo mismo, porque no le satisfacía su personalidad”

Estudiante 2: “Para satisfacer a las personas porque no le gusta como es” (Registro de campo, p. 52)

Yo: “¿Qué pasa cuando alguien se muestra tal cual es? ¿Influye en que sea diferente?”

Estudiante 1: “No”

Estudiante 2: “No somos todos iguales, tenemos cosas diferentes y está bien” (Registro de campo, p. 52)

Estudiante 3: “Influye que seas distinto, porque no te llevas bien”

Estudiante 4: “Pero con amigos no somos iguales”

Estudiante 5: “Él por ejemplo es antisocial y yo no”

Estudiante 6: “Está bien que alguien se muestre tal cual es”

Estudiante 7: “A mí no me interesa como me vean las otros, porque la personalidad es mía” (Registro de campo, p. 57)

Estudiante 8: “No podés hablar de cosas diferentes, si son iguales”

Estudiante 9: “No somos iguales, pero tenemos cosas en común”

Estudiante 10: “Yo por ejemplo venía de otra escuela, y yo era diferente a mis amigas, y me molestaban por eso, no me dejaban expresarme, ser yo, y acá cuando vine a esta escuela... em no me pasa” (Registro de campo, p. 63)

Yo: “¿Qué pasa cuando alguien se muestra tal cual es?”

Estudiante 1: “Puede ser criticado”

Estudiante 2: “Te sorprendes”

Estudiante 3: “No es especial” (Registro de campo, p. 57)

Estudiante 4: “Alguna gente critica”

Estudiante 5: “Lo conoces mejor”

Estudiante 6: “Algún defecto va a haber” (Registro de campo, p. 63)

Yo: ¿Por qué creen que usaba caretas?

Estudiante 1: “Porque le daba miedo mostrarse”

Estudiante 2: “Tenía inseguridades”

Estudiante 3: “Para que no le hagan algo” (Registro de campo, p. 63)

Estas producciones de los estudiantes y los intercambios generados habilitaron nuevas conversaciones en las que comenzó a emerger la idea de que las diferencias no se reducen únicamente a rasgos visibles o formas de ser, sino que también se vinculan con las experiencias personales y las trayectorias de vida de cada sujeto. En este punto, varios alumnos dieron cuenta que no todas las personas atraviesan las mismas situaciones ni las afrontan de igual manera, y que dichas diferencias no implican que las experiencias de unos sean más o menos significativas o válidas que la de otros.

Yo: “Levanten la mano quienes tienen hermanos”

“¿Y cómo se llevan? ¿Les gusta tener hermanos?”

Estudiante 1: “Si, me llevo bien”

Estudiante 2: “No, porque me llevo mal”

Estudiante 3: “No porque siempre soy yo el que hace todo y ellos no hacen nada”.

Yo: “Hay muchas cosas en común pero no todos lo vivencian de la misma manera, ¿se dan cuenta? Compartimos muchas cosas con el de al lado, por ejemplo, tener hermanos, pero no todos los vivencian/sienten de la misma manera, y no significa que está bien o está mal cada ejemplo”. (Registro de campo, p. 42)

Estudiante 4: “Nosotros somos 5 hermanos, 7 con mis papas en total, todos debemos ayudar en la casa, y cuando vivíamos en Ucrania me tenía que levantar 04:00 am para hacer las tareas de campo”

Estudiante 5: “En mi casa hago todo yo. Mis hermanas nunca hacen nada, hago todo yo, hasta limpio el patio. Pareciera que no valoran lo que hago”.

Estudiante 6: “A mí me pagan para hacer cosas de la casa” (risas)

Estudiante 7: “Yo soy hija única, y a diferencia de mis compañeros, yo no tengo que hacer esas cosas, las mías son más suaves, pero igual son importantes”

Yo: “Claro que valen. Todo tiene el mismo peso, no tiene menos carga. Cada uno experimenta de distintas maneras las cosas o sus realidades, y no significa que uno está mejor o peor que otra, todo está bien, y eso es lo que hay que aceptar”. (Registro de cuaderno de campo, p. 42)

Estos intercambios permitieron complejizar la noción de diferencia, desplazándola de una mirada estigmatizante hacía una comprensión más amplia, en la que la diversidad de experiencias, deseos e historias personales comenzaron a ser reconocidos. Asimismo, se evidenció que el miedo al rechazo, las inseguridades y las experiencias previas de maltrato o exclusión inciden en la utilización de “caretas” como estrategias de afrontamiento, lo que fue charlado y problematizado colectivamente durante los talleres. Las intervenciones dan cuenta de la tensión que viven los adolescentes entre la posibilidad de mostrarse auténticamente y el temor a ser excluidos o criticados, lo cual coincide con lo planteado por Duschatzky y Corea (2002), respecto a la dificultad de producir al otro como semejante en contextos donde los marcos simbólicos se encuentran debilitados.

En este punto, resulta pertinente recuperar el aporte de Bajtín, retomado por Pitrón (2010), quien plantea que cada sujeto conlleva una perspectiva singular desde la cual interpreta el mundo. En el ámbito escolar, implica reconocer que cada estudiante aporta un modo distinto de percibir, sentir y pensar, y que dichas diferencias entre los estudiantes no solo remiten a diversas trayectorias, sino que constituyen aportes que enriquecen la experiencia compartida. Así, Rother Hornstein (2015) aporta que –teniendo en cuenta que hablamos de identidades en plural—, es importante considerar que cada estudiante llega con distintos modos de ser y de inscribirse en lo colectivo, atendiendo a la singularidad de cada sujeto.

Desde esta perspectiva, las situaciones de intercambio generadas durante los talleres habilitaron un espacio de intersubjetividad, donde las miradas, vivencias y modos de afrontar las experiencias comenzaron a ser reconocidos y legitimados. Reconocer al otro implica, entonces, aceptar su perspectiva y dejarse afectar por ella, posibilitando procesos de encuentro, diálogo y construcción de vínculos respetuosos y significativos entre pares.

9. CONSIDERACIONES FINALES

En el marco de la experiencia de prácticas profesionales supervisadas, se retomarán los objetivos formulados al inicio del presente trabajo, con el propósito de analizar las intervenciones realizadas desde el rol profesional, así como de abrir nuevos enigmas que orienten futuras reflexiones.

En primer lugar, en este Trabajo Integrador Final, se tomó como población a los estudiantes de primer año secundaria del ciclo básico, del Colegio de la Inmaculada ubicado en zona céntrica. Se propuso trabajar y analizar el reconocimiento entre pares, entendiendo este como un punto central en la construcción de los vínculos adolescentes dentro del ámbito escolar. Desde esta perspectiva, el reconocimiento no se limita a la aceptación del otro, sino que implica la posibilidad de ser visto, escuchado y valorado en la singularidad, dejándose afectar por la perspectiva del otro; favoreciendo así, condiciones para el establecimiento de lazos basados en el respeto y la convivencia.

Este interés surge a partir de las inquietudes detectadas en los primeros acercamientos al contexto escolar, especialmente en relación con las modalidades de trato entre los estudiantes. En las interacciones cotidianas, en las contestaciones, los comentarios descalificadores, las burlas y los gestos de indiferencia, se evidenciaban dificultades para reconocer al otro como un sujeto distinto de sí, portador tanto de similitudes como de diferencias. Estas formas de vinculación daban cuenta de la presencia de lazos débiles, donde la singularidad del otro tendía a ser invisibilizada y/o desvalorizada, impactando en la calidad de los vínculos entre pares y en las condiciones de convivencia escolar. En este marco, dichas observaciones funcionaron como punto de partida para problematizar la importancia del reconocimiento mutuo y orientar las intervenciones desarrolladas a lo largo de este trabajo.

Este trabajo se organizó a partir de tres objetivos. El primero de ellos se propuso identificar como se configuran los vínculos entre estudiantes en el contexto escolar actual. A lo largo del desarrollo del trabajo y del análisis de los tres talleres realizados, fue posible reconocer que los lazos entre pares ocupan un lugar central en la experiencia adolescente, en tanto la necesidad de pertenencia, reconocimiento y validación mutua, se vuelve un punto organizador en las formas de vinculación.

En este marco, los registros de campo permitieron visibilizar vínculos atravesados por la fragilidad, la inestabilidad y dificultad para sostener el compromiso con el otro, tal como lo

plantea Bauman (2003) al referirse a los lazos sociales en la modernidad contemporánea. Las burlas, los rechazos, el desinterés, la desmentida de los deseos propios frente al grupo, dieron cuenta de modos empobrecidos de vinculación, donde la diferencia suele vivirse como amenaza y la pertenencia debe ser constantemente validada.

De este modo, el análisis realizado da cuenta que los vínculos entre estudiantes no pueden pensarse de manera aislada, sino en relación con las condiciones sociales, culturales e institucionales que los atraviesan. En tanto que, las prácticas de maltrato son vividas como formas habituales de trato, en un contexto marcado por la ausencia de marcos simbólicos sólidos que ayuden a regular las emociones (Duschasztky y Corea, 2002).

Mi segundo objetivo apuntó a promover el reconocimiento del otro como sujeto, favoreciendo vínculos más respetuosos. Los espacios de trabajo habilitados evidenciaron los obstáculos visibles en los estudiantes para poner en palabras sus deseos respecto al trato que desean recibir, y los no registros acerca de las consecuencias que emergen de sus conductas en los vínculos entre pares, lo cual incidía en la convivencia escolar.

Las propuestas desarrolladas, centradas en el diálogo, la participación activa y la producción simbólica, permitieron habilitar espacios de reflexión en los que los estudiantes pudieron poner en palabras sus experiencias, expectativas y malestares en relación a los vínculos entre pares. Las actividades, como la de la máscara, evidenciaron las dificultades para establecer y reconocer límites personales, así como el temor al juicio del grupo, que en muchos casos conduce a silenciar deseos.

En este sentido, los emergentes observados dieron cuenta de que el reconocimiento del otro no se limita a la aceptación, sino que implica la posibilidad de ser escuchado, respetado y considerado en la singularidad. Por otra parte, el trabajo en torno a los prejuicios y etiquetas evidenció como ciertas prácticas de descalificación o exclusión se encuentran naturalizadas en la cotidianidad escolar, aun cuando los estudiantes reconocen conceptualmente dichas nociones.

Por último, el tercer objetivo apuntó a favorecer la convivencia escolar mediante la construcción de vínculos más respetuosos, en los que se reconozcan y valoren las singularidades de cada estudiante, favoreciendo la aceptación de las diferencias y reduciendo la exclusión, el rechazo o el maltrato entre pares. A partir de las situaciones observadas en los vínculos cotidianos –peleas, faltas de respeto y etiquetamientos derivados de prejuicios– se evidenció la necesidad de intervenir sobre las formas en que los estudiantes se relacionan y

significan la diferencia dentro del aula. Muchas de las situaciones de maltrato y exclusión no se presentan como hechos excepcionales, sino como modos habituales de vinculación, enmarcados a partir del debilitamiento de los marcos simbólicos.

Las actividades propuestas, centradas en la escucha activa, el trabajo con el cuerpo y la reflexión grupal, habilitaron espacios de encuentro que favorecieron el conocimiento mutuo y la expresión de deseos, experiencias y trayectorias personales. A partir de estos intercambios, comenzó a surgir una comprensión más amplia acerca de la diferencia, que permitió problematizar prácticas de etiquetamiento y visibilizar como el miedo al rechazo, las inseguridades y experiencias previas de exclusión inciden en la utilización de “caretas” como estrategias de resguardo frente al grupo. Reconocer y aceptar las diferencias implica no solo tolerar al otro, sino habilitar un nuevo posicionamiento que permita escucharlo, legitimar su singularidad y dejarse afectar por su perspectiva.

En términos generales, a lo largo del trabajo se evidenció un mayor registro de las propias prácticas vinculares y de los modos de tratos cotidianos, lo que posibilitó comenzar a problematizar conductas previamente naturalizadas, tales como las burlas, los rechazos o las descalificaciones entre pares. Los espacios de reflexión habilitados permitieron que algunos estudiantes pudieran poner en palabras cómo deseaban ser tratados y revisar prejuicios o etiquetas que organizaban sus vínculos.

En relación con el dispositivo utilizado, el taller se configuró como una modalidad de intervención conveniente para abordar las problemáticas vinculares en el ámbito escolar. Su carácter flexible y participativo permitió habilitar espacios de encuentro, diálogo y producción colectiva, favoreciendo la implicación de los estudiantes y de sus palabras.

Si bien estas transformaciones no se presentan de manera homogénea ni definitiva, los avances observados dan cuenta de la importancia de sostener espacios de intervención que promuevan la escucha, la participación activa, el reconocimiento, el reconocimiento de sus propios límites y la construcción de lazo social en el ámbito escolar. Estos espacios resultan fundamentales para fortalecer la convivencia escolar y prevenir la naturalización de prácticas de maltrato o exclusión.

Asimismo, resulta pertinente el trabajo articulado entre docentes, equipo de orientación y otros actores institucionales, con el fin de construir redes simbólicas compartidas que regulen las formas de trato cotidiano y sostengan el reconocimiento del otro como sujeto singular; y continuar generando instancias que favorezcan el conocimiento mutuo entre los estudiantes,

especialmente en los primeros años de escolaridad secundaria, donde la conformación de vínculos y la necesidad de pertenencia adquieran un lugar central.

En este sentido, se contempla que el dispositivo taller constituye una modalidad valiosa para futuras intervenciones orientadas a la promoción de la convivencia escolar y la construcción de vínculos más respetuosos. Por lo cual considero importante seguir fomentando a partir de proyectos institucionales que favorezcan dichas dinámicas de participación activa del grupo de estudiantes.

Finalmente, es importante reconocer el aprendizaje en lo personal del ejercicio profesional del psicólogo/a en el ámbito educativo, el cual me permitió identificar cuáles eran mis posicionamientos, límites y supuestos en la práctica, así como revisar las expectativas y prejuicios con los que me aproximé a la institución y a los estudiantes. Asimismo, asumir la capacidad de abordar diversas experiencias y situaciones conflictivas que se presenten desde una perspectiva ética y desde un abordaje integral y respetuosa. Esta experiencia favoreció un proceso de reflexión crítica sobre dicho rol profesional, habilitando una mayor conciencia de la implicación subjetiva en las intervenciones y de la necesidad de sostener una escucha atenta y situada, acorde a las particularidades del contexto escolar y de los sujetos que lo habitan.

10. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bandura, A. (1986) *Pensamiento y acción: Fundamentos sociales*. Prentice-Hall.
- Barnechea, M., & Morgan, L. (2010). La sistematización de experiencias: producción de conocimientos desde y para la práctica. *Revista Tendencias & Retos*, 15, 97–107.
- Bauman, Z. (2003). *Amor Líquido. Sobre la fragilidad de los vínculos humanos*. Buenos Aires: Paidós.
- Bleichmar, S. (2005). *La subjetividad en riesgo*. Topia.
- Cano, A. (2012). La metodología de taller en los procesos de educación popular. *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*, 2 (2), 22-51. En Memoria Académica. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.5653/pr.5653.pdf
- Colegio de la Inmaculada (s.f.), *Historia de la TOF en Córdoba*. Colegio de la Inmaculada. <https://colegioinmaculada.com.ar/portal/historia-de-la-tof-en-cordoba/>
- Colegio de la Inmaculada (s.f.), *Qué es la Tercera Orden Franciscana. La Tercera Orden Franciscana*. Colegio de la Inmaculada. <https://colegioinmaculada.com.ar/portal/que-es-la-tercera-orden-franciscana/>
- Colegio de la Inmaculada (s.f.), *Valores franciscanos que guían nuestro camino*. Colegio de la Inmaculada. <https://colegioinmaculada.com.ar/portal/valores-franciscanos-que-guiannuestro-camino/>
- Colegio de Psicólogos de la Provincia de Córdoba (2016). Código de ética del colegio de psicólogos de la Provincia de Córdoba. <https://cppc.org.ar/wpcontent/uploads/2022/05/CODIGO-DE-E%CC%81TICA-2016.pdf>
- Duschatzky, S., & Corea, C. (2002) *Chicos en banda: Los caminos de la subjetividad en el declive de las insituciones*. Tinta Limón.

- Fize, M. (2007) Los adolescentes. Edit. Fondo de Cultura Económica. México.
- Freud, S (1921) Psicología de las masas y análisis del yo. *En Obras completas Sigmund Freud*. (pp. 61-134). (2a ed.). Amorrortu editores.
- Grassi, A. (2018). Desvíos- bordes y desbordes. Las adolescencias y sus paradigmas. En A. Grassi y N. Córdova (comps). *Territorios adolescentes y entretiempos de la sexuación*. Editorial: Entre ideas.
- Guber, R. (2011) *La etnografía: método, campo y reflexividad*. Siglo Veintiuno: Buenos Aires. Cap 3: “La observación participante” Pp. 55-74.
- Jara, O. (2010) La sistematización de experiencias: aspectos teóricos y metodológicos. *Testimonios*, 67-74.
- Jara, O. (s.f.). *Orientaciones teórico-prácticas para la sistematización de experiencias*. Centro de Estudios y Publicaciones Alforja. Recuperado de <http://www.alforja.or.cr/sistem>
- Jaroslavsky, E. A. (2008). *Contrato narcisista (P. Aulagnier – R. Kaës)*. *Psicoanálisis e intersubjetividad*, (4). Recuperado de <http://www.intersubjetividad.com.ar/website/articulop.asp?id=213&idioma=&idd=4>
- Kancyper, L. (2007) *Adolescencia: el fin de la ingenuidad*. Cap. 1 y 2. Editorial Lumen.
- Lacan, J (1949). *El estadio del espejo como formador de la función del yo (je)*. Comunicación presentada en el XVI Congreso Internacional de Psicoanálisis, Zurich. 17 de julio de 1949.
- Lemme, D. (2008) “Escuela comunidad en los nuevos escenarios contemporáneos: Ensayo para ensayar experiencias alternativas” en Maldonado y López Molina Comp. *Problemáticas críticas en el sistema educativo*. Córdoba: Editorial Universidad Nacional de Córdoba.
- Lerner. H. (2015). Ser o estar adolescente. Interrogantes de la contemporaneidad. En C. Rother Hornstein (Comp). *Adolescencias contemporáneas. Un desafío para el psicoanálisis*. (p.65-77). Psicolibro.

- Ley Nacional 26.206. Ley de educación nacional. Publicada en el Boletín Oficial, Buenos Aires, Argentina, 28 de diciembre de 2006.
- Ley Nacional N° 26.657. Ley Nacional de Salud Mental. Publicada en Boletín Oficial, 3 de diciembre de 2010.
- Ley Provincial N°7.106. Disposiciones para el ejercicio de la Psicología. Boletín Oficial de la Provincia de Córdoba, Córdoba, Argentina, 27 de septiembre de 1984. Recuperado de: Disposiciones para el ejercicio de la Psicología – CPPC
- López Miguel, A. (2016). *La falta de reconocimiento del otro, afecta a la convivencia escolar. Ra Ximhai*, 12(3), 445-455. Universidad Autónoma Indígena de México.
- Perez, M. (2011) “El trabajo del Psicólogo educacional en contextos escolarizados” en Elichiry, N. (Comp.) *La Psicología educacional como instrumento de análisis e intervención*. Buenos Aires:Editorial Noveduc.
- Pitrón Villaroel, D.A. (2010). *El reconocimiento del otro: Un punto necesario a pensar en el espacio educativo* [Seminario de título, Universidad de Chile, Facultad de Filosofía y Humanidades]
- Rodulfo, R. (1992) El adolescente y sus trabajos (Bocetos). En R. Rodulfo *Estudios Clínicos. Del significante al pictograma a través de la práctica psicoanalítica*. Parte III. Cap. 10. Edit. Paidós.
- Rother Hornstein, M.C. (2015). Identidades. En M.C. Rother Hornstein (comp.) *Adolescencias contemporáneas. Un desafío para el psicoanálisis*. (pp 43-53). Psicolibro
- Selvini Palazzoli, M. (1986) Prefacio y Cap. 1 “El Psicólogo en La Escuela: Análisis histórico de los diferentes tipos de intervención” en *El mago sin magia. Cómo cambiar la situación paradójica del psicólogo en la escuela*. Buenos Aires: Paidós.
- Viñar, M. (2009). *La mirada a los adolescentes del siglo XXI. En Mundos adolescentes y vértigo civilizatorio*. Editorial Trilce.