

**Sabagh, Paulina**

---

**La mirada del otro: la  
importancia del  
reconocimiento entre pares  
en los procesos de  
subjektivación adolescente  
en la escuela**

**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

Facultad de Ciencias de la Salud

Licenciatura en Psicología



TRABAJO INTEGRADOR FINAL.

Modalidad: Sistematización de Prácticas

Contexto: Educativo.

“La mirada del otro: la importancia del reconocimiento entre pares en los procesos de subjetivación adolescente en la escuela”

Autora: Sabagh Paulina.

Directora: Esp. Romina Ardiles.

Co directora: Mgter. Milagros Agüero Sepulveda.

## **AGRADECIMIENTOS.**

A cada profesor que fue trascendental en mi cursada, quienes con su vocación y trabajo lograron maravillarme, con la profesión de psicóloga y con todo el compromiso y la flexibilidad que implica ejercerla. A la Universidad Católica de Córdoba, por su excelente formación y por permitirme rodearme de profesionales inigualables y amigos que me llevo para toda la vida.

A mis padres, que hicieron posible alcanzar esta meta que hoy es un sueño cumplido. Gracias por su comprensión, por su acompañamiento sincero y por darme el empujón que tantas veces necesite.

A Octavio, mi hermano, mi persona favorita en el mundo, cuyo amor y palabra justa fueron indispensables y lo serán siempre.

A Romina, quien estuvo presente en todo momento, con su cariño y confianza, haciéndome sentir capaz y recordándome que iba a llegar. Gracias por ayudarme a comprender el contexto educacional y por inspirarme a elegirlo en un futuro.

A Milagros, quien fue mi profesora y a quien supe que elegiría para acompañarme en esta etapa. Gracias por estar presente, por su compromiso y vocación.

A Anita, una de mis primeras amigas y compañera de práctica, con quien compartí experiencias y aprendizajes inolvidables, por todo lo que crecimos y transitamos juntas, mi gran amiga.

A Pilar, mi primera amiga de la facultad, compañera de trabajos prácticos y parciales, y sobre todo una amiga para toda la vida, mi compañera de banco, mates, mi amiga que estuvo en todo momento, siempre a la par.

A Lucila, que me acompañó en estos últimos años de cursado, de quien aprendí tanto y con quien compartí momentos hermosos en la facultad, mañanas de gimnasio, mates y risas y caminatas en el parque.

A cada amigo y amiga de la facultad, que hicieron de estos cinco años los más lindos. Gracias por el sostén y por todo lo compartido.

A Victoria, mi mejor amiga y compañera de vida, que se alegra por cada paso que doy y me acompaña en todo. Mi hermana del corazón.

A Tobias, uno de mis primeros amigos y hoy uno de los más importantes, gracias por tus abrazos y tus palabras que siempre me ayudaron a seguir.

A Samir, mi amigo de la vida, que me hace reír como nadie y supo hacerlo incluso en momentos en que sentía que no podía más. Gracias por tu sinceridad y por hacerme creer que todo iba a estar bien.

A Rocio, mi psicóloga, que me acompañó en esta etapa y de quien aprendí tanto como persona y profesional. Estaré siempre agradecida por su trabajo.

A mi Tuti, que me cuida desde el cielo, quien siempre me miro con amor y me enseñó lo simple de la vida. Mi otra mamá.

**“La mirada del otro: la importancia del reconocimiento entre pares en los procesos de subjetivación adolescente en la escuela”**

## ÍNDICE

|  |    |
|--|----|
| Índice De Siglas   | 7  |
| 1.Introducción   | 9  |
| 2. Contexto De Práctica  | 12 |
| 3.Contexto Institucional   | 15 |
| 3.1 Historia   | 16 |
| 3.2 Organización Interna   | 19 |
| 4. Eje De Sistematización  | 23 |
| 5. Objetivos   | 25 |
| 5.1 Objetivo General   | 26 |
| 5.2 Objetivos Específicos:   | 26 |
| 6. Perspectiva Teórica   | 27 |
| 6.1 La Escuela Como Espacio De Encuentro, Reconocimiento Y Construcción De Subjetividades. | 28 |
| 6.2 La Adolescencia Como Etapa De Transición Y Construcción De Identidad.                  | 33 |
| 7. Modalidad De Trabajo  | 39 |
| 7.1 Características De La Población  | 40 |
| 7.2 Técnicas De Recolección De Datos.  | 41 |
| 7.3 Aspectos Éticos.   | 43 |
| 8. Análisis De La Experiencia.   | 45 |
| 8.1. Recuperación Del Proceso Vivido.  | 46 |
| 8.2 Análisis De La Experiencia.  | 49 |
| 8.2.1 El Reconocimiento Del Otro Como Semejante.   | 49 |
| 8.2.2 La Mirada, La Palabra Y El Contacto Del Par: Vínculos Entre Pares Y Procesos De      |    |

|  |    |
|--|----|
| Subjetivación Adolescente.   | 59 |
| 8.2.3 Autoconcepto Adolescente Y Construcción De La Imagen De Sí En El Vínculo Con Los Pares | 68 |
| 9. Consideraciones Finales   | 80 |
| 10. Bibliografía   | 86 |

## **ÍNDICE DE SIGLAS**

T.I.F.: Trabajo Integrador Final.

P.E.I: Proyecto Educativo Institucional.

E.S.I: Educación Sexual Integral.

P.P.S: Práctica Profesional Supervisada.

A.E.C Acuerdo Escolar de Convivencia.

## **1.INTRODUCCIÓN**

El presente trabajo se enmarca en el proceso de elaboración del TIF correspondiente a la Licenciatura en Psicología de la Facultad de Ciencias de la Salud, de la Universidad Católica de Córdoba. En tal sentido, se inscribe en el campo de la Psicología Educativa y se propone sistematizar la experiencia transitada como practicante en el ámbito escolar, dentro del Instituto Santa Teresa de Jesús de la ciudad de Córdoba, Institución educativa privada con una amplia trayectoria.

En ese contexto, el eje de sistematización que orienta el trabajo es: “La mirada del otro: la importancia del reconocimiento entre pares en los procesos de subjetivación adolescente en la escuela”. El objetivo general que guía el análisis es: Analizar la función de la mirada del otro, en tanto reconocimiento, en los procesos de subjetivación adolescente al interior de la Escuela.

El trabajo se estructura en siete apartados. En primer lugar, se especifica el contexto donde se realizó la práctica, describiendo el quehacer y el rol de la psicología educativa, situando su función dentro de las instituciones escolares.

En segundo término, se presenta el contexto institucional de la práctica, caracterizando al Instituto Santa Teresa de Jesús respecto a sus objetivos, organigrama, actividades que se realizan y sus destinatarios. A su vez, se realiza una reconstrucción histórica, con el propósito de trazar un recorrido por sus raíces fundacionales y su evolución a lo largo del tiempo.

En tercer lugar, se formulará el eje temático de esta sistematización, así como sus objetivos, tanto general, como específicos

Posteriormente, se desarrolla la perspectiva teórica que fundamenta la sistematización, conformada por conceptos y aportes de diversos autores significativos que permiten reflexionar teóricamente sobre la práctica. De este modo, las categorías conceptuales constituyen herramientas fundamentales para el análisis, interpretación y comprensión de la experiencia situada.

En quinta instancia, se explica la modalidad de trabajo adoptada, explicitando la metodología, las técnicas e instrumentos de recolección de información y las consideraciones que orientan la práctica.

Después, se expone acerca del desarrollo correspondiente al análisis de experiencia, donde se hará una reconstrucción del proceso vivido, es decir, un relato sobre mi experiencia como practicante dentro del contexto escolar.

Finalmente, se elaboran las consideraciones finales en base al análisis de la experiencia, el cumplimiento de los objetivos y los aprendizajes del quehacer profesional.

## **2. CONTEXTO DE PRÁCTICA**

La práctica que se sistematiza en este informe se inscribió en el contexto educativo de la provincia de Córdoba, específicamente en el Instituto Santa Teresa de Jesús, un colegio de gestión privada ubicado en el centro de la ciudad de la capital de la provincia.

Comprender el rol del psicólogo educacional implica reconocer su función de acompañar las trayectorias educativas, concebidas como procesos que se despliegan dentro de las complejas tramas institucionales. Según Pérez (s.f. citado en Elichiry, 2011), el término rol supone un “conjunto de expectativas asociadas a una posición social” (p.17). Una definición que me permite reflexionar sobre el quehacer del psicólogo educacional y la complejidad que implica su ejercicio. Palazzoli (1985, citado en Elichiry, 2011) caracteriza dicho quehacer como una “heterogeneidad de funciones”. Mientras que Elichiry (2011) lo describe como una “superposición de funciones” (p.17). Subrayando así, la multiplicidad de tareas que se configuran y despliegan en esta práctica profesional.

Dentro del marco legal del Ejercicio de la Profesión de Psicología, la Ley 7.106 (1984) del Colegio de Psicólogos de la Provincia de Córdoba, establece las funciones y responsabilidades del psicólogo del sistema educativo en su Art. 3,

b) En el área de la Psicología Educacional: investigar, orientar, operar y enseñar en todos los niveles de la educación, en la medida que en ella inciden factores psicológicos, con el fin de crear juntamente con el educador y con los datos provenientes de otros profesionales, el clima más favorable para lograr el éxito del aprendizaje analizando mediante sus técnicas específicas los problemas que gravitan en la tarea educativa, derivada de la configuración psíquica y del medio social en que se desenvuelve (p.2.).

En el marco de esta normativa, se establece que el psicólogo debe desempeñarse con un enfoque preventivo, orientador y colaborativo, impulsando la creación de ambientes saludables y respondiendo ante situaciones que pongan en riesgo el desarrollo integral del estudiante.

A pesar de existir definiciones claras sobre su función, persiste en la cultura escolar un mito que presenta al psicólogo como un agente capaz de hacer milagros o promover cambios inmediatos en los estudiantes, resolviendo automáticamente los conflictos o dificultades que surgen. Esta expectativa es analizada y desarrollada por Selvini Palazzoli (1990), quien señala que no es extraño que el psicólogo escolar sea convocado con la ilusión de “hacer magia”, de modificar aquello que se percibe como incorrecto y que no responde a la lógica estudiantil esperada. Sin embargo, el psicólogo educacional no es un agente milagroso, sino

un trabajador del lazo, de la escucha y de las relaciones que se despliegan en las tramas institucionales.

Por otra parte, es necesario contemplar la Ley de Educación Nacional N° 26.206 (2006) donde se menciona la educación como un derecho de igual acceso para todas las personas:

La educación es una prioridad nacional y se constituye en política de Estado para construir una sociedad justa, reafirmar la soberanía e identidad nacional, profundizar el ejercicio de la ciudadanía democrática, respetar los derechos humanos y libertades fundamentales y fortalecer el desarrollo económico-social de la Nación. (Art. 3).

En esta misma línea, Fernández (2005) aporta una mirada que permite comprender la escuela como un espacio atravesado por diversas relaciones. Desde la mirada de esta autora, podemos pensar que al estudiar la educación es posible analizar distintos niveles: desde la incorporación del sujeto a su grupo social, como también su singularidad, su trayectoria pasando por diversas relaciones con personas significativas y las dinámicas grupales que se despliegan, hasta las organizaciones que contienen y forman a estos grupos, los procesos de sostén o de control que pueden generar.

### **3.CONTEXTO INSTITUCIONAL**

La práctica se realizó en el Instituto Santa Teresa de Jesús, ubicado en el centro de la ciudad capital de la provincia de Córdoba. A continuación, se presentará una breve reseña histórica de la institución con aportes del Proyecto Educativo Institucional (P.E.I).

### 3.1 HISTORIA

Al pensar el escenario educativo donde se inscribe la práctica, se vuelve prioritario recuperar la historia institucional y fundacional. Toda práctica educativa está atravesada por el contexto social e histórico que, durante décadas, ha forjado tradiciones pedagógicas y huellas ideológicas que aún persisten. Reconocer este origen podría permitir comprender la identidad institucional, sus sentidos fundantes, sus objetivos pedagógicos y desafíos actuales. A continuación, reconstruiré esta historia del Instituto Santa Teresa de Jesús con base en documentos oficiales del instituto, haciendo uso del Proyecto Educativo Institucional (P.E.I) y textos históricos sobre su fundador.

El P.E.I (2024) correspondiente al Instituto Santa Teresa de Jesús nos permitió ahondar sus orígenes; estos se remontan a la fundación de la Real Casa de Niñas Nobles y Huérfanas, ubicada en Obispo Trejo 160, ciudad de Córdoba, creada en 1782 por Fray José Antonio de San Alberto; quien establece el carisma de la institución.

Desde la institución se menciona a Fray José Antonio de San Alberto como una figura importante del Siglo XVIII, profundamente comprometido con la transformación social a través de la educación. San Alberto nació el 17 de febrero de 1727 en el Fresno, Zaragoza (España), en el seno de una familia católica. A los 23 años fue ordenado sacerdote y gracias a su oratoria fue convocado por el Rey Carlos III, como su predicador (Instituto Santa Teresa de Jesús, s.f.)

En 1780 fue nombrado obispo de Córdoba del Tucumán. En este rol pastoral, desarrolló una propuesta educativa que apostaba a la transformación social, convencido de que la educación era la herramienta, con un doble objetivo: preservar a las niñas de necesidad y la ignorancia, y formarlas para la vida en comunidad. Esta casa fue la primera Institución Educativa para mujeres en el Virreinato del Río de la Plata.

Para llevar adelante el propósito antes mencionado, Fray José reunió a un grupo de mujeres consagradas, dando origen a la Congregación de Hermanas Carmelitas de Santa

Teresa de Jesús, quienes asumieron el compromiso de formar generaciones con amor, misericordia y fe cristiana (Instituto Santa Teresa de Jesús, s.f.)

Este espíritu dio origen a los actuales colegios; Santa Teresa de Jesús de Córdoba (1782), San José en Laboulaye (1916), Jesús, María y José en Río Tercero (1926), Roque Villa Busto (1946), San Gabriel en Santiago de Chile (2001), San José en San Bernardo (Chile). Todos mencionados en el (P.E.I, 2024, p.6).

Las Carmelitas brindaron la asistencia de la caridad, de la educación cristiana y de la catequesis; siendo estos colegios comunidades educativas, institucionales abiertas a todas las clases sociales, inspiradas en el Evangelio de Cristo, en la espiritualidad de Santa Teresa y en el carisma del padre fundador. (recuperado del cuaderno de campo, 2025)

Desde Castelli (1955) se contempla que la propuesta educativa de San Alberto se centró inicialmente en la formación de niñas huérfanas, también contemplaba la educación para varones, aunque este proyecto no logró concretarse, ya que los padres de los jóvenes se negaban.

La intención de San Alberto era crear colegios en todas las ciudades de su diócesis, con el fin de garantizar el acceso a la educación para todos como un Derecho al que todos podían acceder. En su Carta Pastoral de 1784, el Fray José expresa que,

De esta manera a más de instruir a todos en cuanto pertenece a religión y piedad: si es casa de niñas se les enseña a texer, coser, bordar ya todo género de labores de mano, y si es de niños, se les impone leer, escribir, contar y en todos aquellos ejercicios liberales y mecánicos propios de su sexo, todos con el objeto de que estos y aquellas se formen y salgan del taller, hombres y mujeres, tales que pueden ser útiles a la Religión y al Estado. (Citado en Castelli, 1955, p. 128.)

Esta visión anticipa muchos de los valores actuales de inclusión y formación para el trabajo, hoy presentes también en la propuesta educativa del Instituto Santa Teresa de Jesús. En el documento del Proyecto Educativo Institucional (2024), se recupera y resignifica el legado de Fray José. En el mismo, se plantea una pedagogía del cuidado, el acompañamiento afectivo, el desarrollo del pensamiento crítico, y la educación integral centrada en la dignidad de la persona.

Según Castelli (1955), la pedagogía de San Alberto se destaca por su humanismo y sensibilidad educativa al momento de educar, mostrando un trato afable. Fray José consideraba que el aprendizaje debía adecuarse a la edad y condición de cada niña, y que el

vínculo educativo debía estar atravesado por la dulzura, la cercanía y la comprensión; tal como se menciona en el P.E.I (2024) “educación para todos, con el fin de que sea bueno para Dios, bueno para sí, bueno para la Patria y bueno para todos”. (p.9)

Del ideario educativo de San Alberto se desprenden tres principios que constituyen las bases desde donde se educó en el pasado y desde donde se educa en la actualidad: Educar a toda persona, lo que implica formar integralmente a su cuerpo espíritu y voluntad, promoviendo el desarrollo ético, emocional y social de cada estudiante. Educar al orientado, consiste en acompañar el proyecto de vida de cada estudiante, procurando y alentando en el cumplimiento de sus sueños y posibilidades. Educar en valores, como la importancia del servicio, del trabajo, de la amistad, entre otros.

Fray José Antonio de San Alberto no solo dejó una huella en la historia educativa del país, sino que, su legado sigue vivo en la misión pedagógica del Instituto Santa Teresa de Jesús; tomando los aportes de la psicóloga de la institución,

sus anhelos pedagógicos pueden sintetizarse en infundir amor al saber y la verdad [...] el amor es la base de toda didáctica Albertina y sus cartas pastorales son el testimonio vivo [...] Lo que eran las huérfanas de 1782, hoy son orfandades que reflejan carencias en las funciones”. (Registro de cuaderno de campo, julio de 2025)

Considero relevante mencionar que la espiritualidad carmelita-teresianas que anima al instituto no se impone como una doctrina cerrada, es decir, no busca imponer sus creencias, sino que se encarna en valores como la sencillez, la fraternidad, el espíritu contemplativo, acompañando procesos de búsqueda y sentido de cada estudiante.

En el contexto actual del colegio, se establece el compromiso y la decisión de incorporar varones en el nivel secundario en 2023, abriendo nuevos interrogantes sobre la actualización del carisma. En una de las entrevistas realizadas a una de las Hermanas Carmelitas nos compartió: “Cuando se hizo mixto hubo un disentimiento, si íbamos en contra del carisma. Pero leyendo las cartas, indagando, vemos que San Alberto creía en la educación para el varón” (recuperado del cuaderno de campo, 2025).

Respecto a su organigrama, la institución actualmente está conformada por el equipo directivo, gabinete psicopedagógico, representantes legales, comunidad religiosa, educadores laicos, personal administrativo, auxiliar, estudiantes y familias, lo que permite sostener una propuesta plural, arraigada en su tradición y abierta a los desafíos contemporáneos.

Educar hoy implica entonces un compromiso ético profundo: reconocer al otro como sujeto, sostenerlo en sus fragilidades, pero también desafiarlo a crecer, a asumir responsabilidades, a hacerse cargo de su voz y del sujeto que esta construye día a día. En tal sentido, el P.E.I (2024) señala que la institución educativa espera que los estudiantes se apropien de conocimientos socialmente relevantes y asuman valores fundamentales como la justicia y la solidaridad. El colegio se compromete a formar personas responsables y respetuosas, que actúen con conciencia plena en su desarrollo personal, considerando las dimensiones cultural, social, ética y religiosa.

Así, se propone una formación donde la interioridad y la búsqueda de sentido puedan convivir con el pensamiento crítico, el uso de la tecnología y la participación comprometida en lo social. En ese camino, también se recupera el valor del pensamiento reflexivo: se promueve la capacidad de observar, cuestionar, sistematizar y comprender la realidad desde una actitud activa, más cercana al deseo de saber que a la mera repetición de contenidos

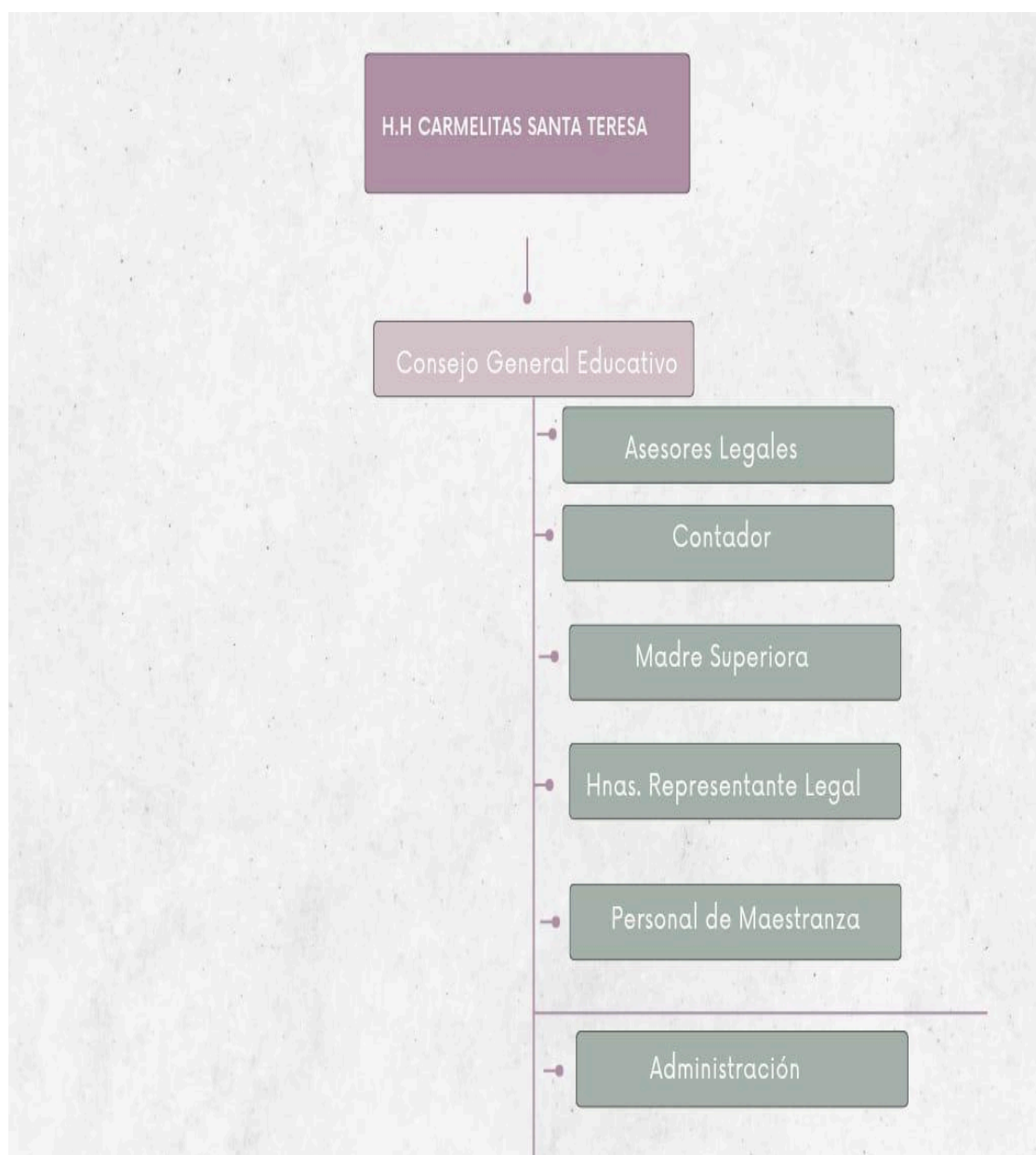
Por su parte, en ese marco el rol docente cobra un lugar central como acompañante, facilitador y testigo de estos procesos. Se espera que el educador no solo transmite saberes, sino que encarne los valores del evangelio y del P.E.I., con una actitud receptiva, crítica, flexible y creativa

El docente hoy se posiciona como alguien que habilita espacio de escucha y diálogo, que reconoce la subjetividad de sus estudiantes y sus contextos, y que construye conocimiento en forma colaborativa, acompañando el proceso de cada estudiante. Lejos de un rol autoritario, se lo piensa como alguien capaz de generar un clima de cercanía, confianza y firmeza con el estudiante, guiando con dulzura y paciencia como recomendaba Fray José Antonio de San Alberto. Siguiendo el P.E.I (2024), también se le pide compromiso y disposición para el trabajo en equipo, en un escenario escolar que demanda respuestas colectivas y pedagógicamente situadas.

### **3.2 ORGANIZACIÓN INTERNA**

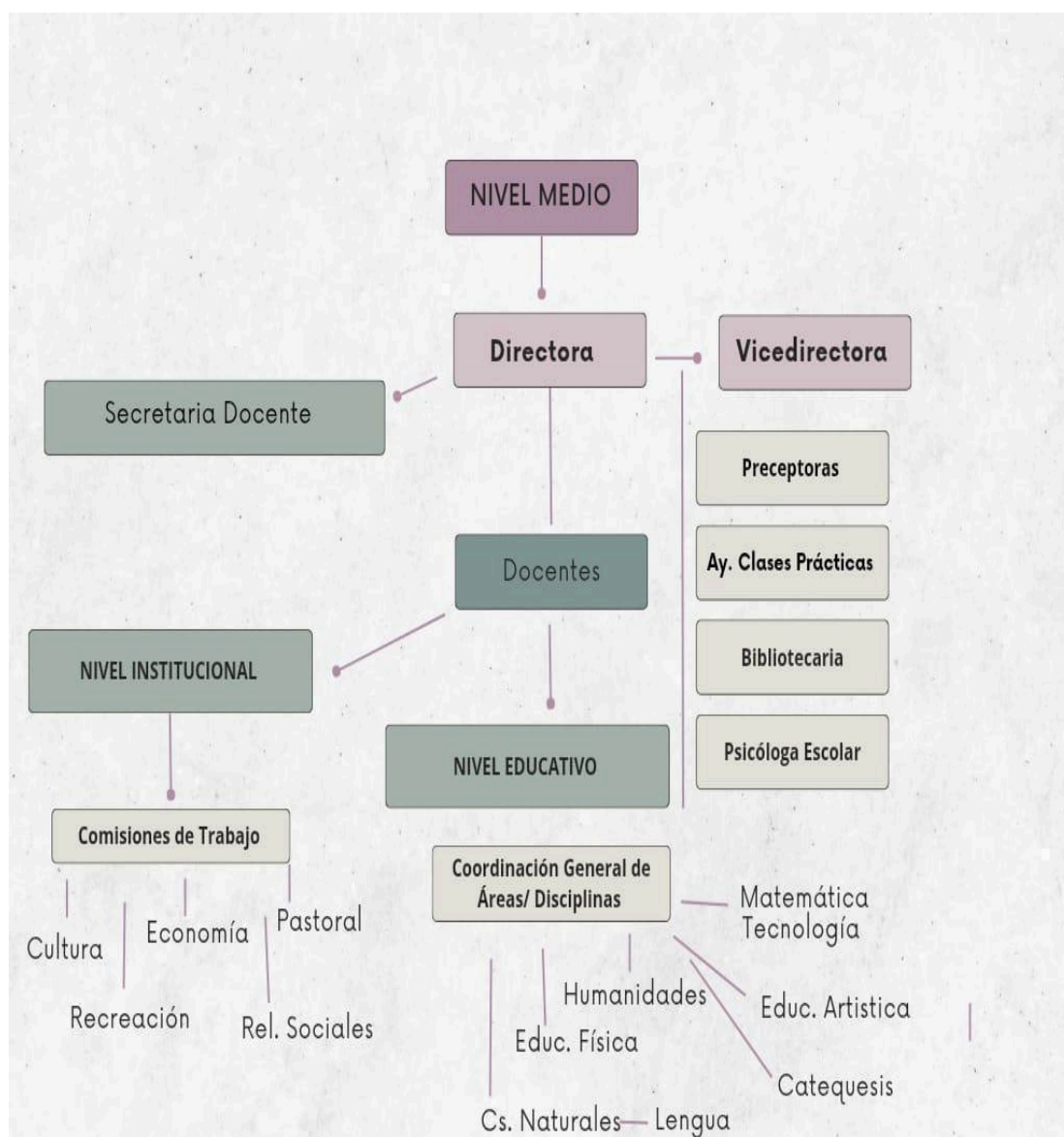
A continuación, se presenta el organigrama de la Institución, donde se ve reflejada la estructura y organización interna del colegio.

**Figura 1** Esquema del Consejo General Educativo y los actores institucionales que lo conforman



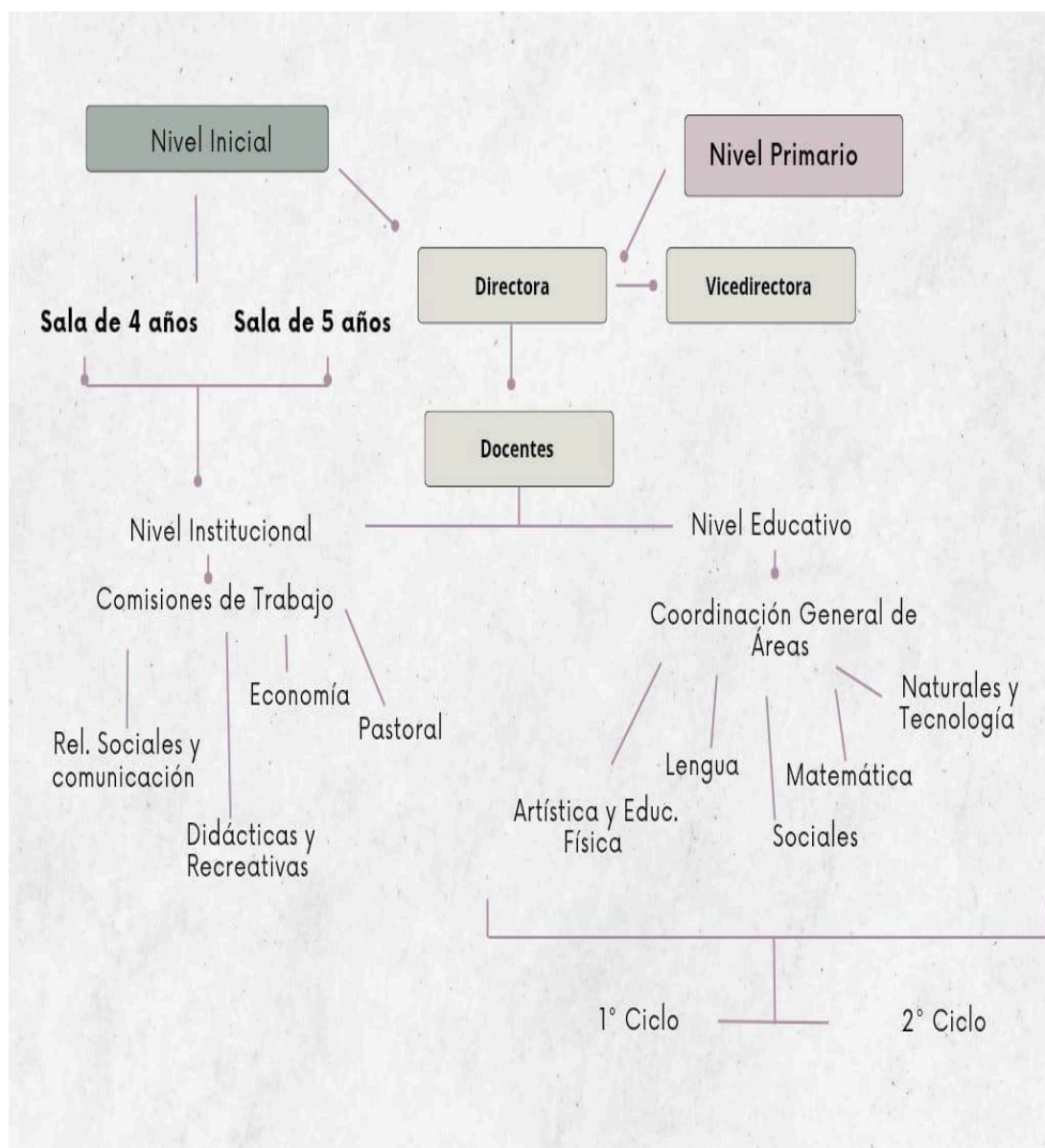
**Nota:** Elaboración propia a partir de documentos institucionales y entrevista a directivos

**Figura 2:** Esquema que refiere a la organización del Nivel Medio y a los actores institucionales que forman parte del mismo.



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

**Figura 3:** Esquema que refiere a la organización del Nivel Inicial y Nivel Primario.



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

#### **4. EJE DE SISTEMATIZACIÓN**

En el contexto institucional antes descrito, se plantea como eje de sistematización:

“La mirada del otro: la importancia del reconocimiento entre pares en los procesos de subjetivación adolescente en la escuela”

## **5.OBJETIVOS**

### **5.1 OBJETIVO GENERAL:**

Analizar la función de la mirada del otro, en tanto reconocimiento, en los procesos de subjetivación adolescente al interior de la Escuela.

### **5.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS:**

- Identificar el reconocimiento de las singularidades y diferencias en las dinámicas vinculares entre adolescentes.
- Indagar la influencia de los lazos con y entre pares en el desarrollo de las subjetividades adolescentes.
- Caracterizar los modos en que los adolescentes se perciben y describen a sí mismos, en relación con su grupo de pares.

## **6. PERSPECTIVA TEÓRICA**

## 6.1 LA ESCUELA COMO ESPACIO DE ENCUENTRO, RECONOCIMIENTO Y CONSTRUCCIÓN DE SUBJETIVIDADES.

El proceso de subjetivación puede pensarse desde la mirada de Butler (1997, citado en Ulriksen de Viñar, 2005), quien plantea que,

ningún individuo se vuelve sujeto sin comenzar por ser subordinado o pasar por un proceso de subjetivación. El término “subjetivación” comporta en sí mismo la paradoja, designa a la vez el devenir del sujeto y el proceso de sujeción. No se puede encarnar la figura de autonomía sino sometiéndose a un poder, sumisión que implica una dependencia radical (p.1).

Este planteo sitúa el punto de partida del proceso subjetivo en la dependencia originaria respecto de un Otro, en tanto para devenir sujeto resulta indispensable la existencia de una alteridad de la cual, inicialmente, se depende de manera absoluta. La subjetivación se configura, así como un proceso relacional, atravesado por vínculos que anteceden al sujeto y lo constituyen.

En esta línea, Winnicott (1941, citado en Ulriksen de Viñar, 2005) postula que, desde el nacimiento, quien cumple la función materna habla al bebé, lo nombra y le adjudica sentidos. En los primeros momentos de la vida, el niño es sostenido por los cuidados corporales y por la respuesta del otro a sus necesidades, siendo ese intercambio temprano el espacio donde la voz y la mirada de otros adquieren un lugar fundamental. Allí se juega un proceso decisivo de la subjetivación: la presencia del otro, su contacto y la disponibilidad para responder. Como señala el autor, “la palabra, el lenguaje, es una adquisición, un logro de un trabajo psíquico complejo, que lleva a la instauración de la función simbólica” (p.14).

Desde esta perspectiva, la estructuración del psiquismo se encuentra estrechamente ligada al lenguaje, en tanto la subjetivación sólo puede desplegarse cuando el niño es hablado y nombrado por un otro que lo introduce en el orden de lo simbólico. En este sentido, el autor afirma que “el otro está siempre desde el comienzo. La estructuración humana se da siempre que exista otro hablante (...) las condiciones de la subjetivación están en el campo del otro” (p.14). De este modo, el proceso de subjetivación requiere de ciertas condiciones fundamentales: la presencia y el contacto humano de un otro que sostenga, el lenguaje y la palabra que introducen en lo simbólico y una mirada que reconozca, registre y organice los tiempos del vínculo.

Si bien estas condiciones se describen para la primera infancia, el proceso de subjetivación no se agota en ese momento del desarrollo, sino que se reactualiza en otros

tiempos de la vida. En la adolescencia, dichas condiciones vuelven a ponerse en juego en el entramado escolar, donde los vínculos con los otros adquieren una relevancia particular y el par se convierte en una figura central para el sujeto.

Desde los aportes de Kaplan (2024), es posible pensar el lugar de la escuela y el par en este proceso, en tanto la institución escolar se configura como un espacio privilegiado para la producción de subjetividad. Además, la autora sostiene que la escuela debe ser un ámbito donde “promover los procesos de visibilización que confirmen, a través de la mirada y de acciones concretas, la existencia del otro es imprescindible para la convivencia humana” (p.115).

Desde esta mirada, el adolescente necesita de una mirada que le otorgue reconocimiento, que le permita sentirse alguien para otro, así como de una palabra que circule entre pares, habilitando conversaciones y espacios de escucha que posibiliten la construcción de sentidos compartidos a partir del lenguaje y de las experiencias transitadas. En este sentido, Kaplan (2021) señala que “en tanto que humanos, necesitamos construir lazos que nos amarren, que actúen como soportes subjetivos, dando sentido a nuestra existencia individual y colectiva” (p.10). Asimismo, la autora señala que la necesidad de pertenencia y conexión social es fundamental para el bienestar estudiantil. En tal sentido, el contacto con el otro, y la presencia del par, ya sea de un amigo o de un grupo, ofrecen pertenencia y habilitan el compartir y la vivencia de nuevas experiencias. “La presencia de un otro diferente nos ubica frente a su alteridad, pero también ante la singularidad” (Kaplan, 2024, p.116).

En el encuentro con los otros y en este reconocimiento mutuo, se posibilita la visibilización del par y la construcción de vínculos recíprocos, donde la visibilidad entre pares permite que el sujeto fortalezca su autoconfianza, el autorespeto y la autoestima, en tanto es en los vínculos con los otros donde cada quien puede sentirse valioso.

En síntesis, tanto en la infancia como en la adolescencia, el proceso de subjetivación se encuentra profundamente ligado al encuentro con un otro que mire, que reconozca y sostenga. En la adolescencia, este otro se encarna de modo privilegiado en el par; sin embargo, estas experiencias de reconocimiento y pertenencia requieren ser alojados, acompañados y legitimados por la institución escolar. De este modo, la escuela no sólo constituye un escenario donde los vínculos se despliegan, sino que asume un rol activo en la producción de condiciones subjetivantes.

En esa misma línea, Bleichmar (2008) plantea que “la escuela es un lugar indudable de inclusión y re-subjetivación” (p. 68), es decir, se presenta como un espacio donde se ponen en juego procesos de subjetivación, es un ámbito que posibilita la constitución y transformación

del sujeto. Desde esta perspectiva, los procesos de subjetivación contribuyen con la formación del sujeto en relación con los otros, los pares, al proveer herramientas no solo para la producción de conocimiento, sino también para la socialización, el reconocimiento y construcción de lazos. De este modo, la escuela se presenta como un espacio que favorece el encuentro y la producción de sentidos.

La escuela debe instruir y educar en legalidades, entendidas como “la posibilidad de construir respeto y reconocimiento hacia el otro y por la forma en cómo se define el universo semejante” (Bleichmar, 2008, p.20) Desde esta mirada, la escuela se constituye como un espacio que forma al sujeto, donde debe primar el respeto y el reconocimiento hacia el par y hacia el otro, considerado como un semejante. En este sentido la autora introduce las nociones de ética y solidaridad. La ética remite a la consideración de la presencia y la existencia del otro, en tanto se encuentra basada en el principio del semejante y en la forma en que cada sujeto asume sus responsabilidades hacia el otro. Esta noción se amplía al considerar la solidaridad, entendida no solamente como “dar lo que a uno le sobra, la solidaridad es poder privarse de uno mismo, y aquí no me refiero a dinero u objetos, sino a tiempo y capacidad de escucha” (p.70).

Ser adolescente solidario implica, entonces, disponer de tiempo y capacidad de escucha para el otro, mostrarse disponible y atento, condiciones que resultan especialmente significativas en la adolescencia, etapa en la que el par ocupa un lugar central como sostén, espejo y posibilidad de reconocimiento

A su vez, Janin (2022) permite pensar la escuela como un espacio privilegiado para la socialización del sujeto y el encuentro de pares. Se trata de una primera salida a la exogamia, donde los adolescentes comienzan a abrirse al mundo social para forjar vínculos significativos que lo acompañarán y sostendrán en su trayectoria educativa. Esta autora también sostiene que la escuela se presenta como un espacio que da lugar a la construcción de subjetividades; es ahí donde se habilitan nuevas formas de pensamientos, dado que el vínculo con el par permite construir nuevas representaciones y sentidos compartidos.

Del mismo modo, Elichiry (2011) sostiene que la escuela puede pensarse como una instancia de socialización del sujeto que se logra a través de la educación. Lo que permite a los estudiantes ser parte de un universo simbólico compartido que les habilita a convertirse en sujetos sociales y ser parte de una comunidad.

Por su parte, Perinat (2003) señala dos funciones centrales que cumplen las instituciones educativas. Por un lado, la de instruir, transmitiendo conocimientos, valores y normas que forman y orientan al sujeto hacia metas sociales. Por otra parte, la escuela es

productora de subjetividad, otorgando un reordenamiento identificador que se logra a través de la función socializadora. Dicho proceso, se da en una doble vertiente: en una dimensión horizontal, entre pares que comparten dentro del grupo escolar, y la dimensión vertical, en relación con las figuras de autoridad presentes en la escuela, que funcionan como modelos identificatorios.

Ahora bien, Bleichmar (2008) señala que, en el contexto actual, la escuela sostiene una función simbólica y humanizante, al ofrecer un espacio donde los procesos de subjetivación pueden recomponerse frente a las fragmentaciones contemporáneas. Esto implica que los sujetos tienen la posibilidad de reorganizar el sentido de sí mismos, integrar nuevas experiencias y formar lazos con los otros. Desde esta mirada, la potencia de la escuela radica en posibilitar que los sujetos se inscriban en una trama colectiva, donde la mirada y la presencia del otro habilitan formas de reconocerse y significarse.

Desde esta perspectiva, resulta necesario pensar. ¿Qué función cumple la escuela en el contexto actual que nos atraviesa?

Para responder esta inquietud, se pueden considerar los aportes de Bauman (2008), quien nos permite reflexionar sobre el contexto que caracteriza a la época. El autor indica que nos encontramos en un tiempo, en una trama donde los vínculos tienden a diluirse que se han vuelto frágiles, en un mundo donde las certezas se desmoronan y la incertidumbre prima. En un contexto que ofrece pocas posibilidades de sostén ¿Cómo logran los adolescentes construir su subjetividad? En este sentido también plantea que se puede pensar que la identidad se vuelve frágil, lo que antes parecía incuestionable, como los mandatos de la escuela y sus funciones han perdido valor frente a la lógica del mundo que tiende a lo efímero, donde lo inmediato se impone como prioridad. Esto atraviesa a la educación, en un escenario como el de hoy, la escuela corre riesgo de quedar atrapada en la lógica de la modernidad líquida, sometida a lo inmediato, a lo instantáneo y los vínculos frágiles.

Pensando el contexto actual que nos atraviesa, Bleichmar (2008) advierte que “la escuela tiene que cumplir una función que no puede cumplir ninguna tecnología, es la producción de subjetividad” (p. 27). De este modo, la institución educativa cumple un rol que no puede ser reemplazado, convirtiéndose en un espacio clave para la socialización y de formación de sujetos conscientes frente a un mundo que no otorga posibilidades de sostén.

No obstante, reconocer la potencia simbólica y humanizante de la escuela no implica desconocer que la convivencia escolar se encuentra atravesada por tensiones, conflictividades y experiencias de sufrimiento. En este sentido, los aportes de Kaplan (2024) permiten

problematizar los modos de trato que circulan en la vida cotidiana de la institución y advertir cómo, junto con las experiencias de reconocimiento, también pueden producirse situaciones de menosprecio que impactan de manera significativa en los sujetos.

La “convivencia en la escuela se construye a través de conflictividades latentes, donde la mirada del otro, la imagen corporal y las experiencias afectivas se fundan en una trama compleja y bajo dinámicas contradictorias” (Kaplan 2024, p.17). Por ello, desde esta perspectiva, en el ámbito escolar pueden desplegarse distintas formas de violencia, entre ellas la violencia simbólica, entendida como “aquellas situaciones de violencia que no son percibidas como tales” (p.118). Este tipo de violencia se expresa mediante burlas, apodos y ofensas descalificadoras que, aunque muchas veces resultan naturalizadas, son vivenciadas por quienes la reciben como experiencias de menosprecio, humillación y falta de respeto.

Estas prácticas pueden afectar la imagen que los estudiantes construyen de sí mismos, debilitando el sentido de pertenencia y la participación en la vida escolar. Cuando las dinámicas de buen trato se deterioran, emergen sentimientos de miedo, soledad y exclusión, que impactan directamente en cada sujeto y en cómo estos, construyen su identidad. Tal como señala Kaplan (2024) “la mirada de los otros resulta central en la construcción dinámica y contradictoria de la identidad personal y social” (p.72). Frente a estas experiencias de sufrimiento, la autora introduce la solidaridad y el sentimiento fraterno como posibles vías de resistencia frente a las desigualdades, al afirmar que “la solidaridad y el sentimiento fraterno podrían ser un antídoto para resistir frente a las desigualdades, en la medida en que ese apego a los lazos sociales conduciría a desear la igualdad para nuestros semejantes, incluso de quienes no conocemos” (p.75). De este modo, los vínculos sociales se presentan como una dimensión clave para contrarrestar los efectos subjetivos del menosprecio y la exclusión. En ese sentido, postula que,

Las escuelas siempre han sido afectadas por el dolor social y es importante destacar que se mantiene de pie, con las evidentes complejidades, dado que portan una memoria pedagógica que les posibilita ayudar a reparar en parte o hacer de contrapeso frente a las injusticias sociales. (Kaplan, 2025, p.48)

De este modo, la escuela como instancia de socialización secundaria, puede ofrecer a los sujetos un lugar de producción de lazos significativos (Kaplan, 2025). Ante el desamparo e incertidumbre del contexto que nos atraviesa, los lazos y las tramas relacionales que se forjan en la escuela pueden contrarrestar esos sentimientos brindando experiencias que generen pertenencia y la posibilidad de habitar otros mundos. La escuela se presenta así, como un espacio para la conformación de vínculos estables y duraderos, donde compartir con

el otro implica luchar contra el sentimiento de soledad y desamparo que tantas veces nos invade hoy. Para la autora “la educación deja huellas y marcas vitales” (p.13), lo que permite pensar la institución escolar como un espacio de anclaje simbólico y existencial, capaz de otorgar firmeza a un yo y de sostener la subjetividad adolescente que se encuentra en construcción.

## **6.2 ADOLESCENCIA, MIRADA Y RECONOCIMIENTO: LA ESCUELA COMO ESPACIO TRANSICIONAL DE CONSTRUCCIÓN IDENTITARIA.**

Desde Janin (2022), “la adolescencia se caracteriza por ser un tiempo de separación de los padres y por el armado de una historia propia (...) es un momento de pasajes e implica cambios a nivel corporal, identitario y vincular” (p. 74). En este sentido, la autora sitúa la adolescencia como un tiempo de transición y apertura al mundo, en el que el sujeto se ve atravesado por transformaciones que irrumpen en su cuerpo, en su identidad y en sus lazos significativos. Se trata de un momento de distanciamiento respecto de las figuras parentales que, lejos de implicar mera ruptura, habilita la posibilidad de construir una historia propia.

En la misma dirección, Viñar (2009) recuerda que la adolescencia es una construcción cultural, su vivencia depende del contexto en que acontece. No existe “la” adolescencia, sino adolescencias singulares, atravesadas por avances y retrocesos, logros y fracasos, y por el derrumbe de certezas infantiles que obliga reorganizar identificaciones y sentidos.

Cao (2023) propone pensar dentro de una misma generación de sujetos pueden coexistir diversos imaginarios adolescentes, producto de la heterogeneidad social, cultural y económica que atraviesa y en el que se desenvuelven estos grupos de jóvenes. Esta diversidad incide en la manera en la que cada sujeto asimila y metaboliza las pautas socioculturales del mundo adulto; a partir de este movimiento de aceptación o rechazo, el adolescente va configurando su propia apropiación. Además, el autor, hace uso del término ‘imaginario adolescente’ que responde a los diversos significados que construyen los adolescentes de sí mismos, de sus pares y el mundo que los rodea. El imaginario adolescente cumple una función transicional, protege a los adolescentes del encuentro avasallante con el mundo adulto. Es a través de la afiliación de un grupo o institución que los adolescentes logran apropiarse de ciertos códigos culturales, formando una identidad que les permite atravesar este momento de cambios.

Esta búsqueda y necesidad de ser aceptado por el otro, por el grupo, puede pensarse como una salida a la exogamia, al mundo social. Rodulfo (2005) concibe que el adolescente debe llevar a cabo un pasaje de lo familiar a lo extrafamiliar, lo que implica abrirse al lazo con los pares. Esta salida progresiva, donde el exterior cobra preeminencia respecto a lo conocido a ese entramado familiar, permite que el adolescente vaya dejando eso que le resulta habitual e ir construyendo una identidad propia, donde se juega la mirada y el reconocimiento del otro.

Para situar el papel de la alteridad en la constitución de la identidad, Rother Hornstein (2015) destaca que esta no se construye en soledad, el otro resulta condición de posibilidad para reconocerse, mirarse y pensarse. El par funciona como espejo y sostén, habilitando apropiaciones de los enunciados identificatorios disponibles en la cultura y el contexto.

Desde la perspectiva de Kaplan (2025) “la escuela constituye un territorio simbólico de esperanza en la medida en que desde allí se puede aprender a tejer lazos de solidaridad y fraternidad” (p.98). Como espacio social y subjetivante, la escuela se presenta entonces como un lugar donde el sujeto puede sentirse parte de una trama colectiva que lo humaniza, le otorga pertenencia y sostiene su trayectoria. A su vez, esta autora sostiene que “una mirada tierna, una palabra comprensiva, un gesto solidario o un abrazo fraterno nos liga a la condición humana” (p.15). Como se advierte, la autora invita a pensar que las relaciones significantes se construyen en el encuentro con otros, donde la mirada y el reconocimiento del semejante resultan fundamentales para que el adolescente pueda pensarse y afirmarse como sujeto.

Por su parte Honneth, (1997, citado en Tello Navarro, 2011) señala que el ser humano se constituye siempre relación con otros, es decir, es en la trama intersubjetiva donde cada sujeto puede experimentar formas de reconocimiento que resultan fundamentales para la constitución de la subjetividad y la afirmación de la propia existencia. Desde esta perspectiva, la mirada puede pensarse como forma privilegiada de reconocimiento, todo sujeto necesita ser visto por un otro significativo cuyas miradas lo legitimen, lo valoren y lo anclen simbólicamente como alguien digno. Cuando esa mirada falta o cuando no hay un otro que registre y reconozca, se generan heridas subjetivas que afectan la autoestima, la confianza básica, etc. En esa línea, este autor, propone tres esferas del reconocimiento, que permiten profundizar esta idea en el ámbito escolar. En la esfera del amor, el reconocimiento afectivo se expresa en la presencia de un otro que mira con ternura, interés y disponibilidad emocional; esa mirada sostenedora promueve confianza básica y habilita al adolescente a sentirse valioso. En la esfera del derecho, el sujeto necesita ser reconocido como portador de dignidad, como alguien cuyos derechos deben ser respetados: esto supone una mirada que lo considere un

igual, un par que merece un trato justo, como un sujeto de derechos. En la esfera del reconocimiento social, lo que se valida son las capacidades, lo que el sujeto tiene para ofrecer dentro de la comunidad, sus habilidades y talentos. En la escuela, esta forma de reconocimiento se manifiesta cuando los otros, valoran las cualidades singulares de cada estudiante, devolviéndole una mayor confianza en la imagen de sí mismo que le otorga un sentido de pertenencia (Honneth, 1997, citado en Tello Navarro, 2011).

De este modo, se puede plantear que estas modalidades de reconocimiento permiten que los adolescentes se sientan vistos, validados y sostenidos por un otro que habilita confianza, autoestima y la sensación de formar parte de un grupo, sentirse parte de algo. Desde esta perspectiva, la escuela puede pensarse como un espacio donde las miradas se entrecruzan y producen subjetividad: un escenario donde el sujeto encuentra la posibilidad de ser visto por otros significativos que legitiman modos de ser y habilitan procesos de construcción identitaria.

Por lo tanto, se puede plantear que la mirada amorosa, por parte del par, funciona como sostén y apuntalamiento; la mirada respetuosa reconoce al adolescente como sujeto de derecho; y la mirada social lo valida como alguien valioso dentro del grupo. En conjunto, estas formas de reconocimiento hacen de la mirada una puerta simbólica que abre la posibilidad de afirmarse, sentirse existente para otros y construir una identidad que se inscribe dentro de la trama escolar.

En consonancia, Winnicott (s.f., citado en Sainz Bermejo, 2017) sostiene que “la identidad se construye a través de la mirada del otro” (p.64). Algo que nos permite pensar que la mirada no es un gesto pasivo, sino que implica una actividad simbólica, es un acto que enlaza y transforma al sujeto porque en el mirar y el ser mirado se juega la posibilidad de reconocimiento, supone abrir un espacio intersubjetivo donde el sujeto puede reconocer al otro y reconocerse a él mismo. Para que la mirada tenga un valor simbólico debe haber un otro que sostenga. En la escuela, la mirada del par puede funcionar como apuntalamiento y reconocimiento. Dicho autor nos aproxima a la noción del entorno suficientemente bueno, entendido como aquel capaz de responder a las necesidades del adolescente y ofrecer las condiciones afectivas y simbólicas que lo sostengan sin invalidar, habilitando su crecimiento y afirmación personal. Cuando la mirada del otro, del par, se presenta como presencia que legitima al sujeto y lo aloja, se vuelve condición para el juego, en ese espacio potencial que habilita la exploración y la construcción de un sí mismo posible. Cuando ese reconocimiento falla, cuando la mirada falta o no registra, el desarrollo de la autonomía pierde firmeza y queda debilitado, porque el sujeto no encuentra el soporte simbólico necesario para afirmarse.

(Winnicott s.f., citado en Sainz Bermejo, 2017). Desde esta perspectiva, la independencia nunca es absoluta, ya que toda autonomía es siempre relativa; el adolescente puede afirmarse como tal porque tiene vínculos que los sostienen.

Aquí es donde la noción de espacio transicional adquiere sentido, es decir, la escuela puede pensarse como ese espacio que se ubica entre lo interno y lo externo, entre yo y el otro, lugar donde el adolescente puede ensayar su independencia, construir lazos significativos, crear con otros, probar diversos roles que desee actuar e ir construyendo su identidad.

El enfoque sobre la escuela como espacio transicional permite reflexionar acerca del grupo de pares en la adolescencia y su lugar en la vida del sujeto. En este sentido, Martínez Criado (2003) aporta que el grupo de pares es necesario para transitar esta etapa, ya que es con ellos con quienes los adolescentes comparten actitudes, vivencias y valores. El grupo se convierte en una matriz identificatoria que otorga identidad y facilita el tránsito de la niñez a la adolescencia. El grupo tiene una función socializadora, lo que permite poder pensarlo como un espacio transicional donde los adolescentes exploran el mundo, ensayan roles y despliegan capacidades que no podrían experimentar en soledad.

El ser parte de un grupo ofrece a los adolescentes soporte, reconocimiento y sentido de pertenencia, funcionando como un puente entre la familia y el mundo adulto. Allí, los jóvenes encuentran un refugio frente al riesgo del aislamiento y, al mismo tiempo, es un escenario seguro que habilita la exploración del mundo en compañía.

En esa misma dirección, Cao (2023) profundiza esta dimensión al señalar que la identidad por pertenencia se construye en lazo. El reconocimiento que circula en los grupos de pares devuelve imágenes de sí y valida trayectorias, habilitando la sensación de ser parte de algo. Es en ese entramado relacional donde el sujeto encuentra sostén, o sea, el otro, al reconocerlo simbólicamente, le devuelve una imagen de sí mismo que lo afirma y lo hace sentir validado, que es parte.

El ingreso al grupo de pares habilita la afiliación a un imaginario compartido, en el que se piensan y forjan códigos comunes, modos de estar y de sentirse parte. En este espacio de pertenencia, el adolescente encuentra apoyo y apuntalamiento frente a las transformaciones internas y las exigencias del tránsito hacia el mundo adulto. Así, el grupo se convierte en un lugar donde experimentar, afirmarse y tramitar cambios, encontrando en la mirada y reciprocidad del otro una fuente de estabilidad y reconocimiento.

En este mismo sentido, Janin (2022) señala que el grupo de pares se presenta como un refugio y como fuente central de identificación. Operando como un espejo en el que el adolescente comienza a construir una representación de sí mismo, delineando su identidad a

partir de la mirada y el reconocimiento de los demás. A su vez, Kaplan (2025) retoma esta idea al enfatizar que el adolescente anhela ser reconocido, y que la mirada del otro resulta decisiva en la construcción de la identidad y dentro de la experiencia escolar. Esta mirada no solo otorga visibilidad, sino que también cumple una función simbólica: ser nombrado y validado muestra cómo el lenguaje ejerce un poder instituyente en la constitución subjetiva. Así, la posibilidad de construir lazos y sostener tramas con otros, constituye aquello que otorga sentido de existencia.

En síntesis, pensar la escuela como espacio transicional permite articular la mirada, el reconocimiento y los pares: allí donde las interacciones instituyen miradas habilitantes, el grupo opera como andamiaje para la subjetivación y la pertenencia, y el/la adolescente encuentra anclajes desde los cuales explorar, ensayar y afirmarse.

En este entramado de miradas, palabras y reconocimientos que circulan en la escuela, se van configurando también las representaciones que el adolescente construye acerca de sí mismo. En este punto, los aportes de Roa García (2005) permiten profundizar la comprensión de los efectos de dichas experiencias vinculares, al señalar que

el autoconcepto favorece claramente el sentido de la propia identidad, constituye un marco de referencia desde el que interpretar la realidad externa, sus propias experiencias, influye en el rendimiento, condiciona las expectativas y la motivación, y contribuye a la salud y equilibrio psíquico (p.241).

Desde esta perspectiva, el autoconcepto no puede pensarse como una construcción individual, sino como una elaboración que se produce en diálogo permanente con el entorno y con los otros significativos. Las miradas que validan, las palabras que nombran y las experiencias de reconocimiento que circulan en el grupo de pares y en la institución escolar operan como insumos fundamentales en la conformación de la imagen de sí. A su vez, el modo en que el adolescente se percibe incide en la forma en que analiza los objetos, las personas y los sucesos que forman parte de su mundo, orientando sus comportamientos, decisiones y modos de vincularse.

La autora afirma que el autoconcepto se va forjando a lo largo de la vida y particularmente durante la adolescencia, e impacta directamente en la construcción de la identidad, en las expectativas que el sujeto se permite tener respecto de sí mismos y de los otros, y en la motivación para implicarse en las experiencias que el contexto le ofrece. En este sentido, un entramado vincular que habilita el reconocimiento y la validación favorece la construcción de un autoconcepto más integrado y saludable, mientras que las experiencias reiteradas de descalificación, indiferencia o menosprecio pueden entorpecer dicho proceso, afectando la imagen de sí y el equilibrio físico.

De este modo, la escuela, concebida como espacio transicional y relacional, se presenta como un escenario privilegiado donde las experiencias de mirada y reconocimiento entre pares inciden de manera directa en la conformación del autoconcepto adolescente.

Las tramas vinculares que allí se despliegan no sólo sostienen procesos de construcción identitaria, sino que también orientan las expectativas, el deseo de participar y la posibilidad de proyectarse en el tiempo, reafirmando el valor de la institución escolar como espacio de producción subjetiva y cuidado del lazo social.

## **7. MODALIDAD DE TRABAJO**

El Trabajo Integrador Final (TIF) se llevó a cabo siguiendo la metodología de sistematización de experiencias propuesta por el autor Jara Holliday (2011). Este enfoque implica un proceso de análisis e interpretación crítica de la práctica situada, de la experiencia vivida, en el cual el investigador o practicante debe reconstruir y organizar tanto los factores objetivos y subjetivos en interrelación, que atravesaron la experiencia.

La sistematización de experiencias fue una herramienta que permitió trascender lo vivido para transformarlo en conocimiento y compartirlo con los demás para poder socializar. No solo se trata de describir procesos, sino de recuperar lo vivido, de poder reconstruirlo históricamente e interpretarlo desde una postura crítica. Esta herramienta como lo es la sistematización de experiencias puede pensarse como un proceso que se va edificando paso a paso, que permite reconocer y valorar los saberes de quienes participaron y son parte de la experiencia, nos permite volver a nuestros registros para releerlos, identificar cambios ocurridos y comprender las razones que lo generaron.

De este modo, la sistematización otorga la posibilidad de producir conocimiento situado, que orienta futuras prácticas desde una mirada crítica y transformadora, fortaleciendo tanto el rol del psicólogo como el entramado institucional en el que se sitúa la experiencia.

## **7.1 CARACTERÍSTICAS DE LA POBLACIÓN**

El trabajo involucró a distintos actores sociales de la Institución Santa Teresa de Jesús, tales como estudiantes, directivos, psicóloga institucional, preceptores y profesores. De este modo, la práctica se focalizó en dos cursos del ciclo básico, correspondientes a primer y segundo año del nivel secundario, del colegio secundario, centrándonos e interviniendo en ambas divisiones.

En primer año, está conformada por dos divisiones en las cuales una está compuesta por 35 estudiantes, mientras que la otra división cuenta con 37 estudiantes; en ambos casos se trata de cursos mixtos, integrados mayoritariamente por mujeres y algunos varones, cuyas edades etarias van desde los 11 y 12 años.

En cuanto a segundo año, también conformada por dos divisiones, una de ellas compuesta por 39 estudiantes, mayoritariamente mujeres y alrededor de ocho varones; Mientras que la otra división agrupa a 40 estudiantes, en su totalidad mujeres de 13 años de edad. Cabe señalar que la mayoría de estos adolescentes provienen de la misma institución, a la cual asistieron desde la educación primaria y han continuado en la secundaria, aunque también se han producido nuevas incorporaciones en los últimos años. Además, se destaca la

inclusión de varones en el colegio, siendo un hecho reciente, iniciado en la secundaria en 2023.

En relación con el lugar de residencia, la mayoría de los estudiantes habitan en la zona sur de la ciudad, mientras que algunos provienen de sectores más cercanos al área céntrica donde se encuentra ubicado el colegio.

## **7.2 TÉCNICAS DE RECOLECCIÓN DE DATOS.**

Para la recolección de datos, se hizo uso de distintas estrategias que se fueron desplegando a lo largo de la experiencia situada en la institución. En primera instancia, se realizó un registro de observación, tanto participante como no participante, quedando este registro en un cuaderno personal, de manera escrita y detallada. Como sostiene Guber (2001), el cuaderno de campo es una herramienta, un instrumento fundamental, ya que no solo permitió escribir y registrar lo que se observó durante la práctica, sino que dio lugar a un espacio de reflexión sobre lo vivido, donde se anotó lo que se escuchó, se vio y se sintió durante la práctica. El cuaderno de campo nos acompañó en cada momento, fue un aliado para registrar todo eso que vimos o para poder procesar y metabolizar lo contratransferencial que a veces, avasallaba. En ese escrito quedó plasmado cada interacción, cada gesto y palabra que permitió conocer la dinámica de los cursos, quedando registradas aquellas particularidades que hacían a primer y segundo año únicos y diferentes entre sí.

Siguiendo a Guber (2001), la observación participante constituye una de las herramientas centrales en el trabajo de campo, especialmente en el rol de practicantes. Implica involucrarse en las prácticas cotidianas de la institución y del grupo, compartir sus espacios, charlas, y experiencias, formando parte de aquello que ocurre y que hace a la dinámica institucional. Este observar de manera participativa, permitió acceder a los significados y modos de significar de los actores sociales, comprendiendo desde dentro sus perspectivas y manera de habitar la escuela.

El proceso de observación, registro y este conocer a cada curso se fue entretejiendo con diálogos con los docentes, directivos, preceptores y con los mismos estudiantes, tanto durante los recreos como en el aula. Desde la mirada de Guber (2001), la entrevista puede pensarse como un momento de encuentro y co-construcción en el que el investigador y el entrevistado dialogan, se escuchan y construyen juntos nuevos sentidos. Más que una técnica que permite obtener información, la entrevista se vuelve un espacio de intercambio, de apertura a la palabra del otro, donde se emplea la escucha activa que permite que surjan significaciones genuinas y sentidas.

En este sentido, desde (Hernández Sampieri, et al., 2014) podemos pensar que las entrevistas realizadas durante la experiencia se caracterizan por un formato semiestructurado, ya que se apoyaron en una guía de temas orientadores, combinando preguntas guía con la flexibilidad necesaria para profundizar en aspectos emergentes. Tal como señalan los autores, este tipo de entrevista permite adaptarse al curso del diálogo y promover un intercambio espontáneo, posibilitando la construcción de significados y sentidos compartidos. Esta modalidad resultó especialmente valiosa para conocer con mayor profundidad las percepciones y modos de pensar de los actores institucionales, favoreciendo una comprensión más profunda, situada y contextual de la experiencia escolar.

Las observaciones, conversaciones, el intercambio de gestos y palabras fueron las que permitieron comprender la singularidad, lo que hace irrepetible a cada curso y conocer a los estudiantes y los diversos que pueden ser, en cuanto a sus gustos, en sus formas de comunicarse y de pensarse a ellos mismos y con sus compañeros. Estas pequeñas cosas, son las que me permitieron junto con mi compañera poder pensar y diseñar un taller a modo de intervención pensado para ellos, escuchando activamente sus necesidades.

En ese sentido, en un segundo momento, se diseñaron e implementaron talleres dirigidos a los cursos del ciclo básico, concebidos como espacios donde la teoría y la práctica se encontraban, donde eso que por mucho tiempo observamos y lo que habíamos pensado para mejorar la convivencia de estos estudiantes se iba entretejiendo.

Cada taller se planificó con objetivos específicos, buscando que los estudiantes fueran sujetos activos, que pudieran reflexionar sobre los temas trabajados, que puedan mirarse y mirar a los otros para poder experimentar transformaciones en su manera de vincularse y percibirse dentro del curso, pensando un trascender como grupo

A este respecto, Pipkin y Spezzafune (2011) conciben los talleres como dispositivos que apuestan a los procesos de subjetivación, habilitando un espacio de encuentro y de producción de lo nuevo. Se trata de instancias que dan lugar a la palabra, a la producción singular y colectiva, y que propician la transformación subjetiva y la creación de espacios de simbolización. Asimismo, los talleres permiten trabajar con el grupo, favoreciendo la circulación de palabras, la construcción conjunta de sentidos y la posibilidad de mirar y reconocer al otro como sujeto.

De este modo, los talleres implementados en la institución posibilitaron reconocer y poner en valor los conocimientos que los estudiantes generan, buscando su participación activa y transformadora. En estos talleres se puso en juego el cuerpo y las formas de pensar, pero por encima de todo, la palabra: una palabra reflexiva y sentida, que invita a implicarse

con el otro, a mirar al par, para poder reconocerlo. Esta palabra habilita la producción conjunta de sentidos, la construcción de miradas críticas y la articulación de subjetividades diversas, constituyendo un espacio donde aprender, pensar y transformarse se entrelazan.

### 7.3 ASPECTOS ÉTICOS

Los lineamientos éticos que enmarcan la realización del presente trabajo y las Prácticas Pre-Profesionales Supervisadas (PPS) se fundamentan en lo dispuesto por el Código de Ética del Colegio de Psicólogos de la Provincia de Córdoba (2016). El mismo, orienta el ejercicio profesional del psicólogo a partir de cinco principios fundamentales:

A) Respeto por la dignidad de las personas y los pueblos. B) Cuidado Competente. C) Integridad. D) Responsabilidades Profesionales y Científicas. E) Responsabilidad Social. Estos principios constituyen el marco de referencia que sostiene y guía la práctica situada, resguardando la dignidad, la equidad y el bienestar de los actores sociales que forman parte de la misma, así como el compromiso ético del psicólogo en su rol y quehacer (p.3).

Asimismo, el presente trabajo se enmarcó en los establecido por la Ley Provincial 7.106 1984, que regula el ejercicio de la psicología en la provincia de Córdoba. En el ámbito de la psicología educacional, la normativa destaca la función del profesional de colaborar con los docentes y otros especialistas para promover un clima educativo que favorezca el aprendizaje. Esto implica mostrarse disponible, acompañando trayectorias educativas y los procesos implicados en ellas, considerando tanto los factores psicológicos que influyen en los estudiantes y puedan estar interfiriendo en la lógica estudiantil o académica, como también el contexto social en el que se desarrollan, con el objetivo de identificar malestares y abordar los obstáculos que puedan estar afectando la tarea educativa.

A su vez, el Código de Ética (2016) contempla normas deontológicas que orientan el quehacer del rol como practicante, garantizando que las intervenciones y talleres se enmarcan en un marco legal, seguro y ético. Entre ellas, se destaca el deber de guardar secreto profesional y garantizar confidencialidad, la obligación de obtener consentimiento informado en las prácticas, la prohibición de toda forma de discriminación o el uso indebido del rol profesional.

En este contexto de prácticas, el resguardo ético es constante. El secreto profesional se sostiene como principio que rige el accionar como practicante y futuro profesional. Debido a que parte de la población implicada, está conformada por estudiantes que son menores de edad, se resguarda rigurosamente su identidad, haciendo uso del anonimato o de siglas,

evitando cualquier dato o referencia específica que permita acceder a la identificación individual. Haciendo uso del principio de integridad que me rige como practicante en cada paso o conversación que tengo con los estudiantes, con la idea de proteger la confidencialidad de todos los estudiantes y demás actores sociales que forman parte de la institución, promoviendo comunicaciones veraces y honestas, evitando caer en sesgos y favoreciendo la construcción de vínculos saludables, ejerciendo una debida competencia y honestidad como profesional, teniendo en cuenta el compromiso social que asumí en mi rol y responsabilidad con la institución, pensando en todo momento, en promover el bienestar de todos sus miembros.

## **8. ANÁLISIS DE LA EXPERIENCIA.**

## 8.1. RECUPERACIÓN DEL PROCESO VIVIDO.

Al pensar el inicio de las Prácticas Pre-Profesionales Supervisadas, surgió una mirada cargada de cierta nostalgia hacia el recorrido académico transitado. Desde el inicio de mi formación académica tuve la certeza de que mi vocación se orientaba hacia el trabajo con infancias y adolescencias. A lo largo de la carrera, y gracias a las experiencias y enseñanzas compartidas por distintos docentes, ese interés inicial fue tomando mayor fuerza y profundidad. En este sentido la psicología educacional y la posibilidad de pensar las prácticas en terreno se presentaba como un espacio privilegiado para materializar ese quehacer profesional que imaginaba. Sabía que el contexto escolar podría convertirse en el punto de partida para comenzar a pensarse como futura psicóloga: una oportunidad para aprender, crecer y comenzar a delinear el estilo de profesional que deseo construir.

Tras las entrevistas de selección y la confirmación de que realizaría mis prácticas en el Instituto Santa Teresa de Jesús, una mezcla de emociones me atravesó. No se trataba solo de la ansiedad por comenzar, sino también la incertidumbre y temor acerca de si sería capaz de desempeñar un buen trabajo, de responder a las expectativas depositadas en mí. Sin embargo, ese miedo estaba acompañado de alegría y la satisfacción de haber sido asignada al contexto que anhelaba. Con el paso de las semanas, aquellas sensaciones iniciales comenzaron a tomar forma.

En abril, las prácticas dieron comienzo con la primera reunión institucional junto al equipo directivo y la psicóloga del colegio. Durante esas semanas iniciales, la tarea se centró en la observación no participante y el registro en el cuaderno de campo, también en el reconocimiento del funcionamiento institucional. Este primer acercamiento permitió comenzar a conocer la dinámica escolar, los vínculos entre estudiantes y el modo en que circulaba la palabra dentro de la escuela. También, pude conocer dónde y de qué manera trabaja la psicóloga institucional, ya que asistimos repetidamente al gabinete donde asisten los estudiantes, en el que también se organizan reuniones con los padres y se guardan las fichas y seguimiento de cada estudiante que pasó por el gabinete y fue llamado por la psicóloga.

En las semanas de mayo, nuestro rol como practicantes fue cambiando. No solo nos volvimos más cercanas a los estudiantes del ciclo básico, observamos sus clases, charlamos con ellos durante el recreo, los conocimos de otra manera, observando cómo se desenvuelven en cada materia, en las que les gustaban más y en las que menos. Debo aclarar que formar un vínculo con ellos fue fácil; ellos mismos se mostraron dispuestos a contarnos de su día a día, con quienes compartían grupos, que cosas les gustaban y cuáles no tanto. Puedo decir, que son

agradables, dispuestos a escuchar y curiosos por conocernos, siempre esperándonos con una sonrisa y con ganas de charlar. Con el pasar del tiempo contaban aún más, cómo era su curso, que los unía y que los diferenciaba, y con entusiasmo, compartían ciertos detalles que permiten conocerlos a ellos y las dinámicas dentro de la escuela.

En mayo, nuestra participación se amplió. Así, asistimos a la jornada de convivencia de 2do año del ciclo básico, que se realizó en el parque del Estadio Kempes, en la zona norte de la ciudad de Córdoba. Esta fue una jornada de convivencia que me permitió conocerlos de otra manera: jugando, riendo, etc., lo que me dio lugar a pensar como el salir del aula, de lo tradicional, hace una diferencia en ellos y como la cooperación y el juego habilitan nuevas formas de encuentro y de mirada mutua entre ellos. Dejándome en claro que en el jugar, el compartir como grupo y el unirse para competir y ganar, permiten que se desplieguen otras cuestiones que antes, no había observado cómo el compartir con otros con los que nunca interactuar, que en el lugar aparecen las risas y el estar con el otro de una manera distinta y que, en el alentar para ganar una competencia, aparece la cooperación, el reconocimiento, los comentarios positivos y la unión del grupo como curso.

Durante junio, nuestras tareas cambiaron y fueron creciendo, presenciamos como observadores no participantes distintos talleres institucionales llevados a cabo por la preceptora y la psicóloga institucional. Encuentros que abordan tópicos como las técnicas de estudios y de Educación Sexual Integral que permitían pensar temáticas sobre convivencia, respeto y formas de manejarse y estar con el otro. Estas experiencias me permitieron hacer una lectura más amplia sobre las formas de vincularse, el lugar que tiene el otro en su vida y la implicancia que este puede tener.

En el mes de julio, si bien estuvo atravesado por el receso invernal, pudimos aprovecharlo. Se realizaron entrevistas a docentes, directivos y miembros de la comunidad religiosa, que permitieron acceder a su mirada y recuperar sus perspectivas sobre los estudiantes y dinámicas institucionales. Considero que escuchar estas voces es esencial para comprender no sólo los procesos de enseñanza y aprendizaje, sino también el entramado relacional que sostiene la vida escolar.

También asistimos a la Peña Teresiana, donde vimos plasmada la esencia del colegio, el lugar y el valor que tiene el trabajo colectivo, el compromiso de los estudiantes y sus familias y la importancia del acompañamiento por parte de ellos.

Por último, durante este mes de julio, diseñamos e implementamos una pequeña intervención en los recreos con estudiantes de primero y segundo año. La propuesta consistió en responder una serie de preguntas orientadas a indagar cómo se sentían en relación con sus

compañeros, el lugar que ocupaban estas relaciones para ellos, el modo en que se configuraba la convivencia dentro del curso y las formas de comunicación predominantes. Esta experiencia nos brindó información valiosa para pensar la dinámica vincular y la convivencia dentro del aula.

En lo que respecta al mes de agosto, nuestro trabajo se orientó en diseñar una propuesta de talleres para primer y segundo año, con el propósito de promover espacios de palabra, reflexión y reconocimiento mutuo. La planificación se pensó en torno a la convivencia, las diferencias que pueden existir dentro de cada grupo y la posibilidad de mirarse desde otro lugar, habilitando la palabra y la escucha entre ellos.

En septiembre, se llevaron a cabo los talleres con los cursos de primer año. Las actividades que se realizaron tenían un carácter lúdico y reflexivo, y buscaron generar un clima de confianza y expresión, mediante juegos, dibujos y la escucha activa por parte de todos los estudiantes. Los temas abordados, corresponden a lo planteado en el eje de sistematización, centrado en la mirada y el reconocimiento, destacando como ser visto, validado por el par y reconocido puede incidir en la experiencia cotidiana de los estudiantes dentro del colegio. Las actividades se diseñaron para que los estudiantes pudieran pensarse a sí mismos y al otro, registrar la presencia y emociones de sus compañeros, y validar lo que estos piensan, sienten y su experiencia en sí. Esto se logró a través de dinámicas como juegos, dibujos, preguntas, y ejercicios de imaginación de situaciones, promoviendo un encuentro con el otro que favorece a la construcción de sentido y subjetivación.

Finalmente, en octubre, se realizaron talleres con segundo año, adaptando las propuestas a las particularidades del grupo. En línea, con el eje de sistematización y las actividades promovieron que los estudiantes pudieran pensarse a sí mismos y al otro, registrar la presencia, sentimientos y expresiones de sus compañeros, y validar sus experiencias. Se buscó que las miradas de los pares alojen, reconozcan y nombren al otro, señalando sus cualidades, esfuerzos, aportes, o el solo hecho de decir gracias, generando un efecto positivo en la percepción de sí mismo y en la confianza para participar. De este modo, los talleres favorecieron la construcción de sentido y procesos de subjetivación, permitiendo que cada estudiante se reconociera y valorara en relación con el grupo, fortaleciendo los vínculos dentro del grupo, el aula y promoviendo un clima de escucha, cuidado y reconocimiento mutuo.

También, se llevó a cabo una clase sobre el uso responsable de las redes sociales, que permitió abrir el diálogo sobre la exposición, las precauciones a tener en cuenta y los buenos y

malos usos de las misma. La clase se enmarca desde una mirada preventiva e informativa para los estudiantes.

Este recorrido, acompañado por los espacios de supervisión y el sostén por parte de la profesora, permitió reflexionar sobre la función del psicólogo educacional como presencia de escucha, aloja y habilita la palabra. En el transcurso de la práctica se fue haciendo visible que la mirada del otro, cuando se ofrece desde un lugar de reconocimiento, puede convertirse en una vía de subjetivación. Así, cada experiencia, desde la observación hasta la intervención se transformó en una oportunidad de repensar la posición profesional y el modo en que la escuela puede ser un espacio que mira, escucha y reconoce

## **8.2 ANÁLISIS DE LA EXPERIENCIA.**

A continuación, se presenta el análisis de la experiencia de la Práctica Profesional Supervisada, a través del cual se articula el proceso vivido con el material teórico desarrollado previamente, recuperando los aspectos más significativos de la experiencia.

### **8.2.1 EL RECONOCIMIENTO DEL OTRO COMO SEMEJANTE**

En primera instancia, resulta pertinente trabajar sobre el primer objetivo de este trabajo, orientado a identificar de qué manera los adolescentes reconocen la singularidad y la diferencia del otro en las dinámicas vinculares que se construyen entre pares, es decir, cómo los adolescentes se miran, se nombran y se validan mutuamente como sujetos singulares. Dicho objetivo se inscribe en el ámbito escolar, entendido no sólo como un espacio de transmisión de saberes, sino fundamentalmente como un escenario de producción subjetiva, donde los vínculos entre pares adquieren valor estructurante durante la adolescencia. En este sentido, se vuelve central que cada estudiante pueda reconocer al otro en su singularidad.

La escuela puede pensarse como un escenario privilegiado donde se despliegan procesos de subjetivación, en tanto habilita la constitución y la transformación de los sujetos. En esta línea, Bleichmar (2008) afirma que la escuela constituye un espacio indiscutible de inclusión y re-subjetivación, en la medida en que no solo transmite saberes, sino que ofrece condiciones para la socialización, la construcción de vínculos y la producción de sentidos compartidos. La autora sostiene que la función de la escuela excede aquello que cualquier tecnología podría sustituir, ya que se inscribe en la formación de sujetos éticos, capaces de proyectarse en el tiempo y de pensarse en relación con otros. Desde esta perspectiva, el reconocimiento del otro como semejante se configura como una condición ética central para

la convivencia escolar. Esto puede verse reflejado en uno de los apartados del Acuerdo de Convivencia Escolar (AEC), donde se expresa

uno de los desafíos más significativos de la educación, es la formación de personas que buscan el bien propio y de los demás, con capacidad de conocer, comprender, enriquecer y transformar el mundo con su aporte inteligente y creativo, en cooperación con los otros, durante toda su vida. (p.6).

Durante el desarrollo de los talleres con estudiantes de primer y segundo año, fue posible identificar diversos tipos de trato entre pares que ponen en evidencia distintas formas de reconocimiento, y también de no reconocimiento del otro. En algunas situaciones, el reconocimiento de la singularidad apareció de manera explícita a través de la palabra, la escucha y las devoluciones que los propios estudiantes se ofrecieron entre sí.

Para pensar estas dinámicas, resulta pertinente retomar a Honneth (1997, citado en Tello Navarro, 2011) quien sostiene que el ser humano solo se constituye como tal en relación con otros, en una trama intersubjetiva donde el reconocimiento se vuelve un elemento fundamental.

Desde esta perspectiva, la forma en que los estudiantes se miran, se nombran y se dirigen al otro adquiere un valor central.

En este sentido, las actividades pensadas para los estudiantes que se llevaron a cabo en los talleres pueden pensarse como instancias de intervención. Durante el primer taller, y particularmente en la actividad del ovillo, los estudiantes expresaron manifestaciones como, “Me gusta tu sonrisa”, “Me gusta tu pelo”, “Me gusta tu forma de ser”, “Me gusta que me haces reír”, “Me encanta tu personalidad”, “Sos muy buena amiga”, “Sos graciosa”, “Sos dulce conmigo”, “Me encantan tus peinados”, “Sos muy inteligente”, “Sos divertida”, “Me gustan tus ojitos”, “Me gusta que siempre sos amable con nosotras” (Registro cuaderno de campo, 07-10-2025).

**Figura 4.** *Actividad “Ovillo de lana”*



**Fuente:** Recuperado del registro de cuaderno de campo, 1/09/2025

Siguiendo a Honneth (1997, citado en Tello Navarro, 2011), estas expresiones pueden leerse como una forma de reconocimiento intersubjetivo que valida al otro como sujeto valioso dentro del grupo. Las mismas dan cuenta de un reconocimiento que no se limita solo a nombrar aspectos superficiales del sujeto, sino que nombra aspectos de singularidad de su persona. Se trata de formas de reconocimiento positivas que destacan cualidades personales y modos de ser, modos de estar con los otros que producen efectos de validación en quien las recibe. El análisis de estas producciones permitió advertir que muchos estudiantes no cuentan habitualmente con espacios donde puedan expresar reconocimiento positivo hacia sus pares de manera explícita. La intervención funcionó como un dispositivo que interrumpe las dinámicas habituales del aula, habilitando un decir distinto sobre el otro. En línea con Kaplan (2024), cuando la escuela ofrece condiciones de escucha y reconocimiento, se habilitan procesos de resignificación de la experiencia que impactan tanto en el plano individual como colectivo. En este sentido, la experiencia posibilitó comprender que el reconocimiento no siempre emerge espontáneamente en los vínculos adolescentes, sino que puede ser promovido cuando existen condiciones institucionales y dispositivos que lo favorecen. En esta misma línea, si bien durante los talleres se observaron gestos de reconocimiento y mayor disposición a escuchar al otro, en algunos cursos persistían bromas o comentarios que reproducían formas previas de trato, lo cual muestra que la transformación de las dinámicas vinculares requiere

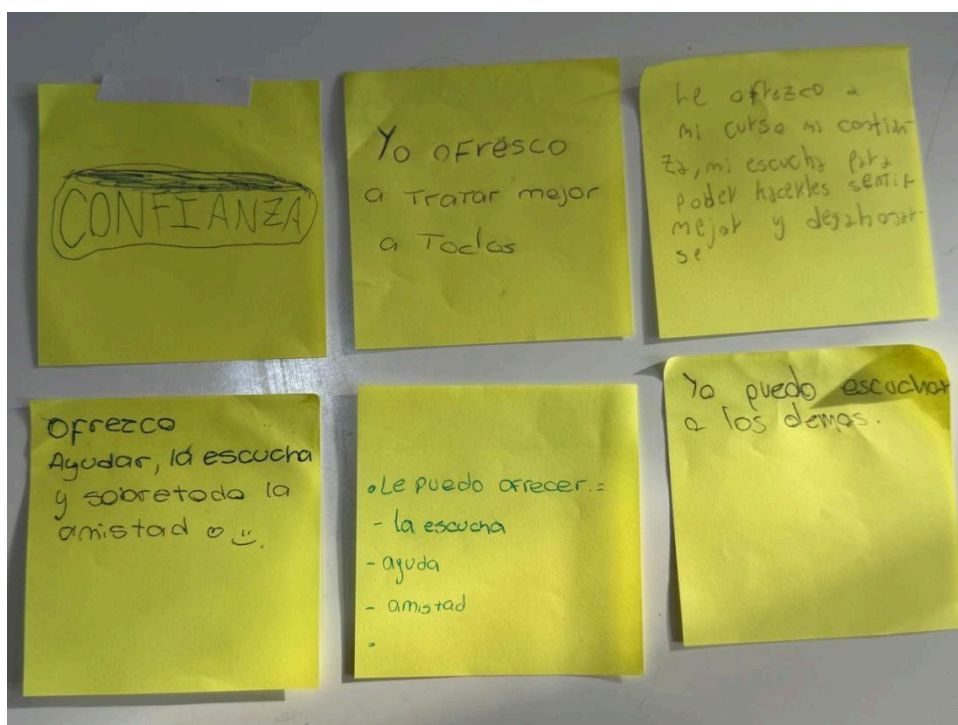
tiempos prolongados y continuidad institucional. En diversos momentos de observación, algunos estudiantes quedaban en silencio, evitaban participar o manifestaban incomodidad cuando debían expresar algo sobre otros compañeros, lo que permite pensar que no todos los vínculos se encuentran atravesados por experiencias de validación mutua.

En este sentido, Kaplan (2024) advierte que la convivencia escolar también se ve atravesada por dinámicas de menosprecio y exclusión que, aunque muchas veces se naturalizan, impactan profundamente en la construcción de la imagen de sí. Por su parte, Honneth (1997, citado en Tello Navarro, 2011), plantea que la falta de reconocimiento genera heridas en la autoestima y en la confianza básica, en la personalidad del sujeto, produciendo sentimientos de invisibilización o desvalorización. En esta misma línea el autor afirma que en la esfera del reconocimiento social se validan las capacidades, habilidades y cualidades singulares que cada sujeto tiene para ofrecer dentro de una comunidad. En el ámbito escolar, esta forma de reconocimiento se manifiesta cuando los pares validan dichas cualidades, fortaleciendo la autoestima y el sentido de pertenencia. Asimismo, puede pensarse la esfera del amor, propuesta por el mismo autor, en tanto el reconocimiento afectivo se expresa en la presencia de un otro que mira con interés, ternura y disponibilidad emocional. En el contexto escolar, estas formas de reconocimiento se evidencian cuando los pares se muestran dispuestos a escuchar, acompañar y sostener al otro, promoviendo confianza básica y sentimiento de valoración personal. En este sentido, retomando a Bleichmar (2008) se destaca que la escuela tiene la responsabilidad de educar en la construcción de legalidades, entendidas no sólo como normas externas, sino como formas de regulación del vínculo fundadas en el respeto por la existencia del otro como semejante. La legalidad se construye cuando el otro deja de ser objeto de burla o descalificación y pasa a ser reconocido como sujeto capaz de sentir, decir y ser considerado.

Lo planteado por Bleichmar (2008) puede verse reflejado en las acciones y expresiones de los estudiantes durante una actividad del taller en la que debían escribir que podían ofrecerle a los demás. En dichas producciones se evidencia una incipiente construcción de legalidades dentro del vínculo de los sujetos, en tanto los adolescentes reconocen límites, responsabilidades y compromisos en relación con el otro, expresados en nociones como la escucha, el respeto, la empatía y la disponibilidad afectiva. Esto se observa en manifestaciones tales como, “Escuchar al otro”, “Escuchar cuando se sienten mal, prestar atención cuando me quieren mostrar algo, animarlos cuando están tristes, ayudarlos en todo”, “Lo que las personas necesiten de mí: respeto, amabilidad, solidaridad”, “Lo que puedo ofrecer: mi atención, puedo escuchar a las personas, aconsejar (dar consejos)”, “Lo que yo

puedo ofrecer a los demás es la sinceridad y cariño incondicional” (Registro cuaderno de campo, 01-09-2025).. Además, en expresiones como “Escucharlos y aconsejarlos, estar para ellos, mi amistad”, “Yo puedo ofrecer más empatía”, “Yo ofrezco al curso mi buena voluntad, mi amor, mi humildad, mi humor” (Registro cuaderno de campo, 02-09-2025).

**Figura 5.** Actividad “Qué puedo ofrecer a los demás”



**Fuente:** Recuperado del registro de cuaderno de campo, 2/09/2025

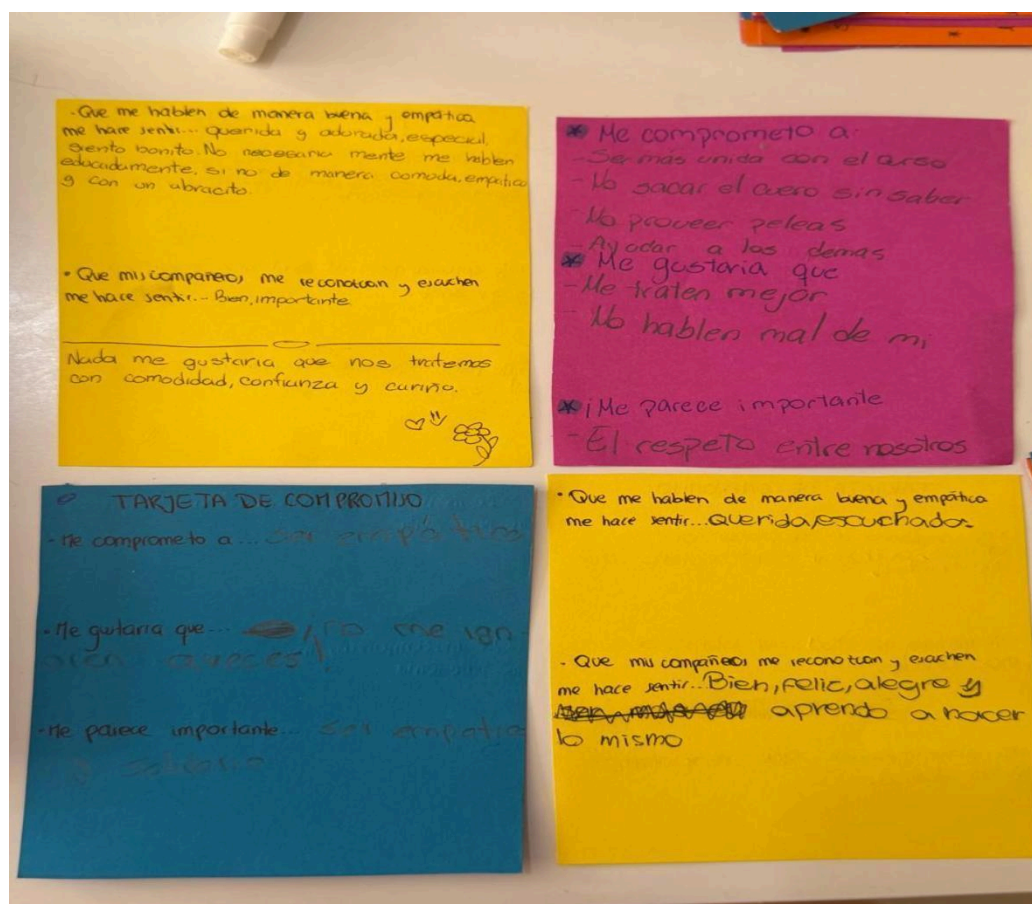
Estas manifestaciones como explica Bleichmar (2008) permiten interpretar que el reconocimiento del otro como semejante no solo favorece la convivencia, sino que incide directamente en los procesos de subjetivación, fortaleciendo la autoestima, el sentido de pertenencia y la posibilidad de implicarse afectivamente en la vida escolar.

No obstante, durante el recorrido institucional también se observaron modos inapropiados de vinculación y comunicación entre los estudiantes. En este sentido, mientras se desarrollaba la actividad del ovillo, un estudiante se dirigió a otro a través de la palabra “Down” utilizada como adjetivo, durante el mismo taller surgió otro comentario, le decían a

una compañera “Negra”, a lo que una de las estudiantes refiere “Si, pero a ella no le importa porque se ríe” (Registro de cuaderno de campo, 01-09-2025) respecto a la compañera a quien adjetivaban despectivamente. Asimismo, en otros momentos se registraron expresiones como “Piojosa” (Registro cuaderno de campo, 11-06-2025). A su vez, durante una convivencia una de las estudiantes expresa, “Le falta un tornillo” (Registro cuaderno de campo, 19-09-2025). También, durante los recreo o clases, se identificaron tratos despectivos hacia distintos compañeros, como, por ejemplo: “Las inteligentes con las burras” (Registro cuaderno de campo, 20-05-2025). “Ella tenía piojos” (Registro cuaderno de campo, 27-05-2025). Estas formas de expresarse despectivamente fueron identificadas durante el transcurso de los meses. También, durante una entrevista que se realizó a la preceptora, se notó aún más, ya que, ante la pregunta, “¿Qué formas de comunicarse observas entre los estudiantes (tono, lenguaje, gestos, redes, etc.)?” “¿Qué estilos o registros comunicativos predominan entre los estudiantes (irónicos, agresivos, afectivos, breves, digitales, etc.)?” la preceptora respondió: “En ese orden, tonos agresivos, se dicen cosas horribles, ayer me decían que tenía dos grupos uno para hacer tareas y otro de amigos, ahí está todo, me decía que M es el líder” (Registro cuaderno de campo, 01-07-2025).

Desde los aportes de Kaplan (2024), es posible comprender estas escenas como expresiones de violencia simbólica, entendida como aquella que se manifiesta a través de burlas, ofensas y apodosos descalificatorios. Este tipo de violencia, aunque no siempre es reconocida como tal, es vivida por quienes la padecen como humillación y falta de respeto, afectando su integridad como sujeto. Las palabras adquieren aquí un peso mira central, en tanto producen marcas que inciden en la forma en que los sujetos se perciben a sí mismos. Este planteo puede ser articulado con los aportes de Honneth (1997, citado en Kaplan, 2024) quien sostiene que la autoimagen se encuentra en la posibilidad de contar con un constante respaldo por parte de los otros. Cuando aparecen enunciados y manifestaciones de este tipo entre los estudiantes, podemos dar cuenta de un reconocimiento entre pares que se ve obstaculizado o sustituido por experiencias de menosprecio, donde se produce un daño en la relación del sujeto consigo mismo, afectando su autoestima, su autorespeto y su valor personal.

**Figura 6.** Actividad “Tarjetas de compromiso”



**Fuente:** Recuperado del registro de cuaderno de campo, 1/09/2025

Desde los aportes de Bleichmar (2008), estas situaciones pueden pensarse como una falla ética en el vínculo con el semejante, ya que la violencia implica una negación de la existencia del otro como sujeto capaz de ser y de sentir.

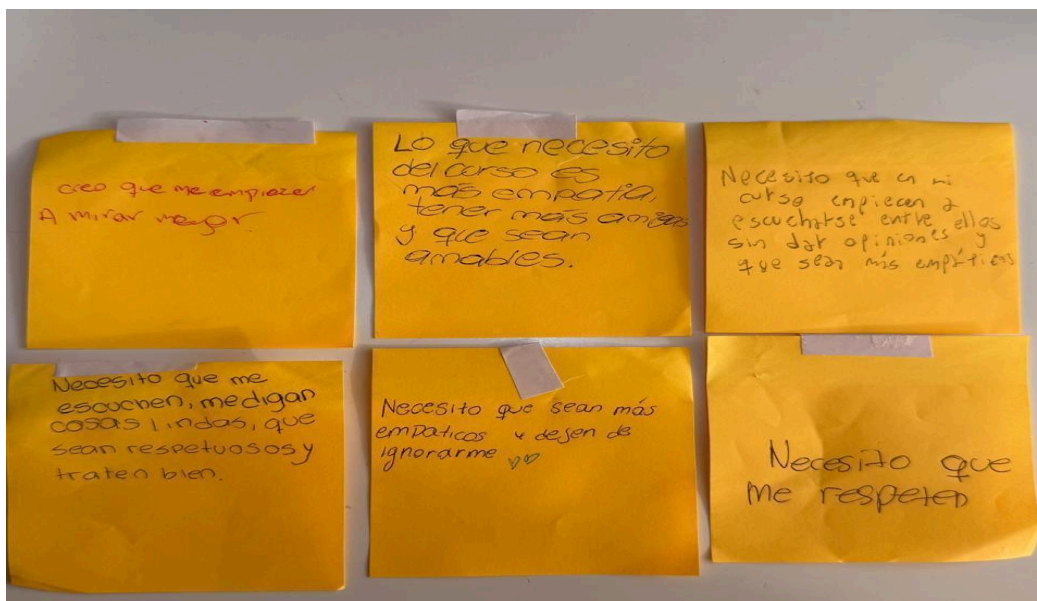
Durante uno de los talleres con estudiantes de primer año, se identificaron situaciones donde los tratos hirientes y descalificatorios generaron un fuerte impacto emocional. Un grupo de estudiantes manifestó malestar y angustia a partir de comentarios recibidos por parte de una compañera, en sus palabras: “Nos dice cosas feas, a mí me dijo puta”, “Lo peor es que con cada una se hace la amiga... después nos critica”, “Cuando está conmigo se hace la que está todo bien y después se junta con las chicas y me critica”, “Realmente lo que nos dice nos hace sentir mal”, “Nos mira mal, nos dice cosas feas en el recreo”, “Ya estamos cansadas”. (Registro cuaderno de campo, 09-09-2025).

Siguiendo a Kaplan (2024), estas manifestaciones permiten pensar que las experiencias de menosprecio constituyen la contracara del reconocimiento, la humillación y el

rechazo impactan en el modo en que los sujetos se sienten y se representan a sí mismos, produciendo una autoimagen devaluada y sentimientos de invisibilidad. En estas situaciones, el par deja de operar como espacio de sostén y pertenencia, y pasa a convertirse en un escenario de exposición y sufrimiento para el otro.

De manera similar, estudiantes de segundo año refieren la presencia de comentarios “Pasivos - Agresivos” dentro del curso, “Esos comentarios hieren y hacen que tengas menos ganas de venir al colegio” (Registro cuaderno de campo, 07-10-2025). Desde la perspectiva de Honneth (1997, citado en Tello Navarro, 2011), cuando el reconocimiento falla o es negado, se producen heridas, dañando la constitución subjetiva, afectando autoestima, la autoconfianza y la valoración si como el autorespeto. La ausencia de una mirada que legitime impacta directamente en la construcción de la imagen de sí. En la esfera del derecho, una de las tres esferas del reconocimiento que este autor distingue, el sujeto necesita ser reconocido como portador de dignidad y merecedor de respeto. Esta dimensión se pone en juego en las producciones de los estudiantes, quienes durante una actividad que se realizó en un taller que consistía en completar una tarjeta de compromiso- expresaron, “Me gustaría que tengan respeto con los gustos de las personas”, “Que haya más respeto hacia los más indefensos”, “Que todos respeten los gustos de los otros” (Registro de cuaderno de campo, 05-11-2025). Asimismo, “Escuchar y ayudar a los otros, ser amable, ser gracioso y aceptar los gustos y opiniones y contarnos si algo te pasa o si te sentís mal.”, “No me excluyan, no me hablen mal, no hablen del cuerpo de otra persona, sean irrespetuosos (Registro de cuaderno campo, 22-11-2025). A su vez, los estudiantes manifestaron necesidades vinculadas al reconocimiento y la aceptación de su singularidad, “Necesito que me acepten tal y como soy”, “Quiero que no me pongan apodos feos”, “A veces necesito comentarios lindos y sentirme escuchada”, “Necesito que sean buenos compañeros” (Registro de cuaderno de campo, 19-09-2025).

**Figura 7.** Actividad “Qué necesito de los demás”



**Fuente:** Recuperado del registro de cuaderno de campo, 2/09/2025

Tal como sostiene Kaplan (2024), “la construcción de vínculos fundados en el respeto, el reconocimiento y la confianza se constituye un sostén de las trayectorias escolares” (p.63). En este sentido, los talleres funcionaron como espacios que habilitaron la palabra, la escucha y la posibilidad de construir sentidos compartidos frente a experiencias de malestar.

En relación con el papel de la alteridad, Hornstein (2015) plantea que la identidad no es un proceso individual ni aislado, sino que se constituye en el entramado vincular, siendo el otro una referencia indispensable para la construcción de la propia imagen y del pensamiento sobre sí. Esto se evidencia en las respuestas de los estudiantes ante la pregunta *¿Qué sentís cuando alguien te mira con atención o te escucha de verdad?* quienes expresaron, “Me siento bien, querida, escuchada” “Siento que le importo a alguien”, “Me hace sentir especial” (Registro cuaderno de campo, 31-10-2025). En contraposición, ante la pregunta *¿Qué sientes cuando no te miran o cuando parece que no te registran?*, manifestaron expresiones como: “Me siento ignorada”, “Siento que no les importa si estoy o no”, “Me hace sentir mal” (Registro cuaderno de campo, 31-10-2025). En este sentido, retomando los planteos de Kaplan (2022), la mirada que reconoce no es un gesto menor, sino un acto que confirma la existencia del otro dentro del lazo social.

Asimismo, cuando los estudiantes refieren sentirse “escuchados”, “especiales” o “importantes”, dan cuenta de aquello que Kaplan (2024) señala al afirmar que cuando los otros se muestran disponibles para escuchar y alojar la palabra, se habilitan procesos de resignificación de la experiencia, que no solo impactan en el plano individual, sino que

también enriquecen las tramas vinculares y colectivas. De este modo, el reconocimiento no solo fortalece la autoestima, sino que contribuye a la construcción de vínculos más respetuosos y a un clima escolar más saludable. Esto permite pensar a la escuela, como un espacio privilegiado de producción subjetiva, se presenta como un escenario clave para intervenir éticamente en los vínculos, promoviendo prácticas que reconozcan al otro como semejante y habiliten procesos de subjetivación más saludables.

**Figura 8.** Actividad “Lo que necesito y puedo ofrecer a los demás”



**Fuente:** Recuperado del registro de cuaderno de campo, 2/09/2025

### 8.2.2 LA MIRADA, LA PALABRA Y EL CONTACTO DEL PAR: VÍNCULOS ENTRE PARES Y PROCESOS DE SUBJETIVACIÓN ADOLESCENTE.

Respecto al segundo objetivo, orientado a indagar la influencia de los lazos con y entre pares en el desarrollo de las subjetividades adolescentes, resulta pertinente señalar que los vínculos entre pares ocupan un lugar central en la adolescencia. Estos lazos no funcionan únicamente como espacios de socialización, sino como ámbitos privilegiados en que los adolescentes se reconocen, se piensan a sí mismos y construyen sentidos acerca de quiénes son.

A partir de los registros de campo, es posible advertir el lugar central que adquieren los lazos durante la adolescencia y la incidencia que el otro tiene en el modo en que los sujetos se sienten y se piensan a sí mismos. En este sentido, la palabra y la mirada del par ocupan un lugar significativo, en tanto una expresión o un gesto de reconocimiento producen efectos relevantes en el sujeto, tales como el fortalecimiento de la autoestima y el sentimiento de pertenencia.

Lo mencionado anteriormente pudo verse manifestado durante uno de los talleres realizados con segundo año A, en el cual se llevó a cabo el juego del ovillo. A partir de esta actividad surgieron expresiones como: “Sos buena amiga y siempre me haces sentir que soy parte”, “Sos muy buena amiga y te quiero mucho”, “Sos muy creativa y amable”, “Sos muy gracioso, me haces reír”, “Sos un tipazo” y “Sos super divertida” (Registro cuaderno de campo, 07-10-25). Frente a estas manifestaciones, se consideró pertinente preguntar e indagar acerca de los efectos que estos dichos generaban en los estudiantes, ya que era notorio el impacto positivo que producía el reconocimiento entre pares. Este efecto podía observarse en sus miradas, en las sonrisas y en la disposición corporal. Al preguntarles, *¿Qué sintieron cuando sus compañeros les dijeron algo lindo?*, respondieron, “Es lindo” y “Te anima”. (Registro cuaderno de campo, 07-10-2025).

Estos registros pueden ser leídos a la luz de los aportes de Kaplan (2025), quien señala que la condición humana se teje en gestos y palabras que portan ternura, comprensión y solidaridad, y que habilitan el lazo con el otro. Desde esta perspectiva, la autora permite pensar la relevancia de los vínculos afectivos entre pares en la constitución de sujetos, en la medida en que dichos lazos se configuran en el encuentro con el semejante, donde la mirada y el reconocimiento mutuo ocupan un lugar central. Siguiendo la mirada de la autora, estos

gestos de reconocimiento por parte del otro permiten pensarlo como un semejante, un igual, cuya mirada dignifica y habilita al sujeto a construirse en la interdependencia con la otredad. A su vez, estas palabras fortalecen el lazo social que los estudiantes forjan entre sí, consolidando vínculos que operan como sostén durante el tránsito de esta etapa, como lo es, la adolescencia.

**Figura 9.** *Actividad durante taller.*



**Fuente:** recuperado del registro de cuaderno de campo, 9/09/2025

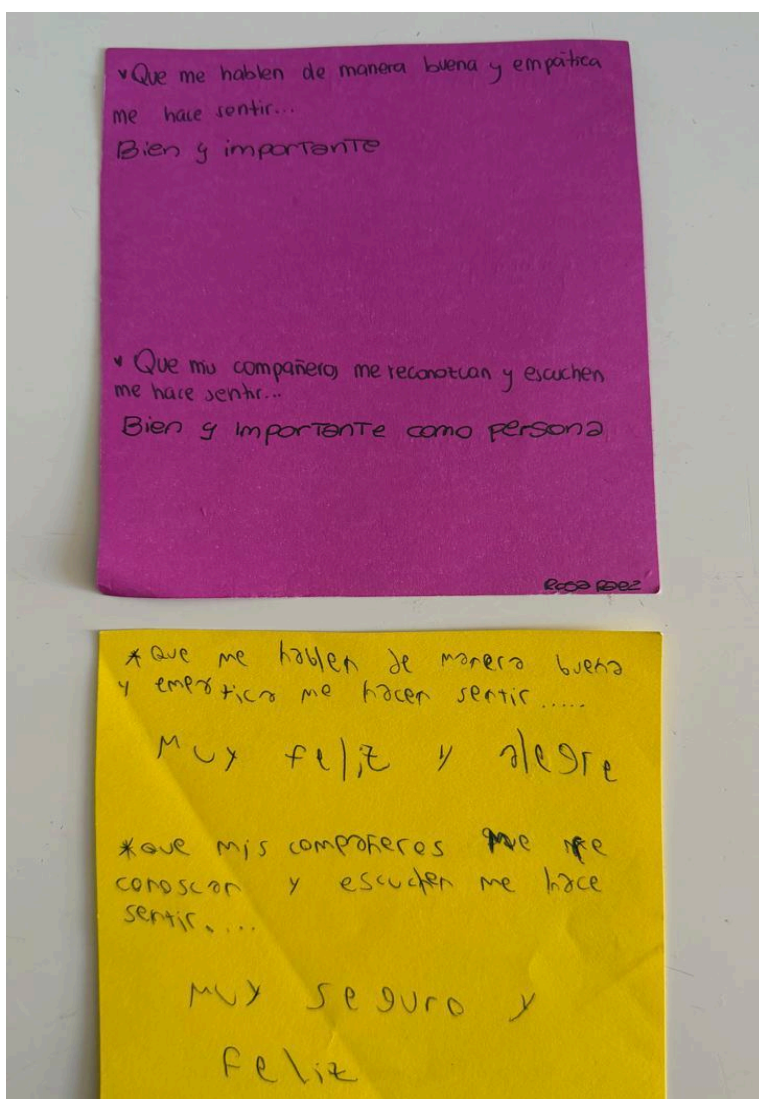
Asimismo, estas manifestaciones pueden analizarse desde los aportes de Janin (2022), quien plantea que la escuela constituye un espacio privilegiado para la socialización y el encuentro con pares, pudiendo pensarse como una primera salida a la exogamia. En este movimiento de ampliación del mundo del adolescente a lo social, la escuela ofrece nuevos modelos de identificación, siendo los pares esos otros como referencia, espejo y sostén, habilitando nuevas formas de pensamiento y la construcción de representaciones compartidas que inciden en la elaboración de la identidad. Con base a esos aportes se puede plantear que, compartir con el grupo de pares no se reduce a la mera compañía, sino que cumple una función estructurante del aparato psíquico.

Retomando los aportes de Winnicott (1941, citado en Ulriksen de Viñar, 2025) en los primeros momentos de la vida el sujeto se constituye a partir de la mirada del otro; una mirada que reconoce, nombra y otorga sentido. Esta mirada funda la posibilidad de sentirse

existente para alguien, condición indispensable para el proceso de subjetivación. Si bien esta función ha sido pensada para la primera infancia, los postulados del autor permiten pensar que en la adolescencia se reactualiza bajo nuevas modalidades. En una etapa vital, marcada por reconfiguraciones identitarias y por una búsqueda intensa de reconocimiento, puede sostenerse que la mirada del otro vuelve a adquirir un valor estructurante. En el contexto escolar, y particularmente en el vínculo entre pares, esta mirada puede operar, entonces, como una experiencia de reconocimiento decisivo en la adolescencia.

Desde esta perspectiva, se pueden interpretar las manifestaciones de los estudiantes a partir de las preguntas que se formularon en el último taller realizado con segundo año: *“¿Qué cambia en vos cuando alguien te mira “de verdad” o te dice algo que te hace sentir importante?”* Los registros dan cuenta de la potencia de esta experiencia cuando los estudiantes expresan: “Cuando me miran mis amigas siento que les importo y que me escuchan”, “Me hace sentir bien porque me gusta que me miren cuando hablo” (Registro cuaderno de campo, 29-10-2025). Asimismo, en otro registro se recogen las siguientes manifestaciones, “Siento que de verdad le importa lo que estoy contando”, “Siento que me prestan atención, me hacen sentir vista”, “Siento cariño, me siento en confianza con esa persona”, “Siento que hay alguien para mí, con quien puede confiar”, “Cuando me miran y me escuchan de verdad me siento bien porque siento que le importo a alguien o que soy importante” (Registro cuaderno de campo, 31-10-2025).

**Figura 10.** Actividad “Tarjetas de compromiso”

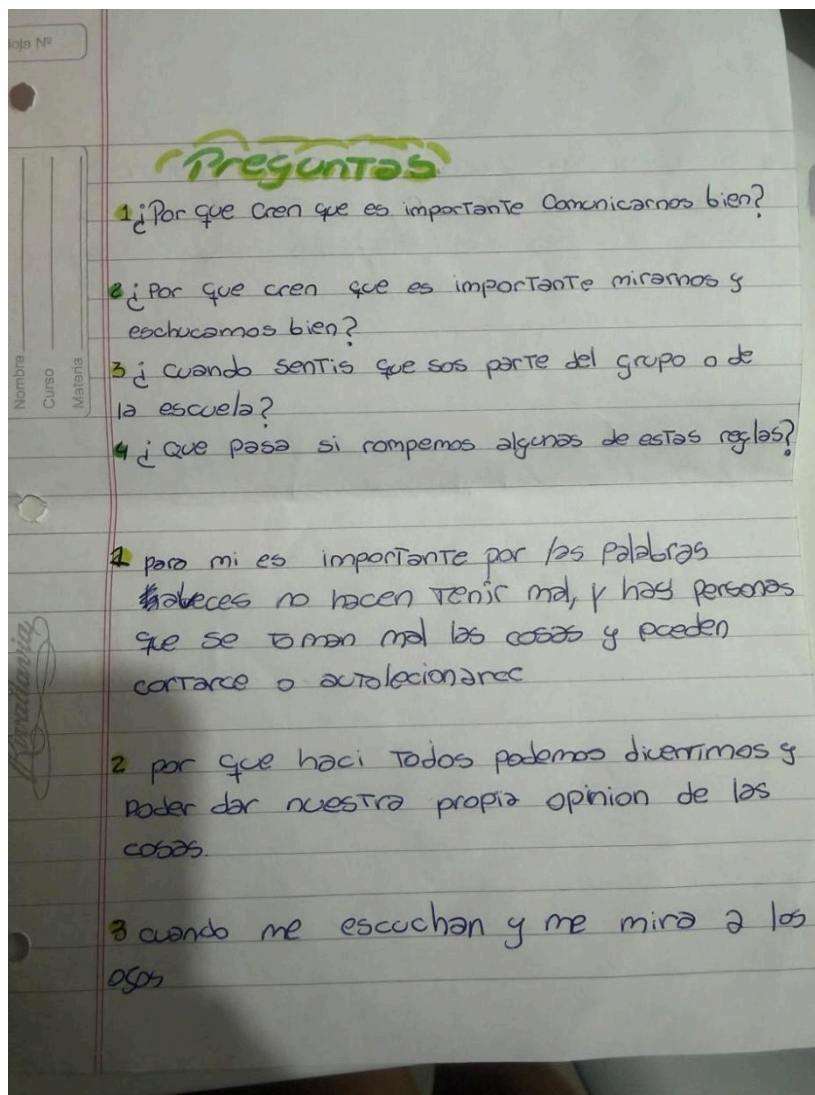


**Fuente:** recuperado del registro de cuaderno de campo, 9/09/2025

Estas expresiones permiten interpretar que la mirada no opera como un gesto pasivo, sino como un acto simbólico que enlaza y transforma al sujeto. En el mirar y ser mirado se habilita la posibilidad de reconocimiento, abriendo un espacio intersubjetivo donde el adolescente puede reconocerse como valioso para otro y, a partir de ello, para sí mismo. En ese intercambio se multiplican los espejos en los que el sujeto ensaya quien es, donde a partir de una mirada proveniente de un par que nombra, se reconoce una habilidad o destaca un rasgo positivo, y que habilita formas posibles de sentirse alguien para otro (Winnicott, 1941, citado en Ulriksen de Viñar, 2025). En este marco, las manifestaciones de los estudiantes, expresan cómo la mirada del otro no solo acompaña, sino que incide activamente en la

constitución subjetiva. Sentirse visto, valorado y tenido en cuenta, habilita experiencias de confianza, seguridad y reconocimiento en el espacio escolar, inscribiendo al sujeto en una trama donde es valorado por esos otros.

**Figura 11.** *Actividad durante taller*



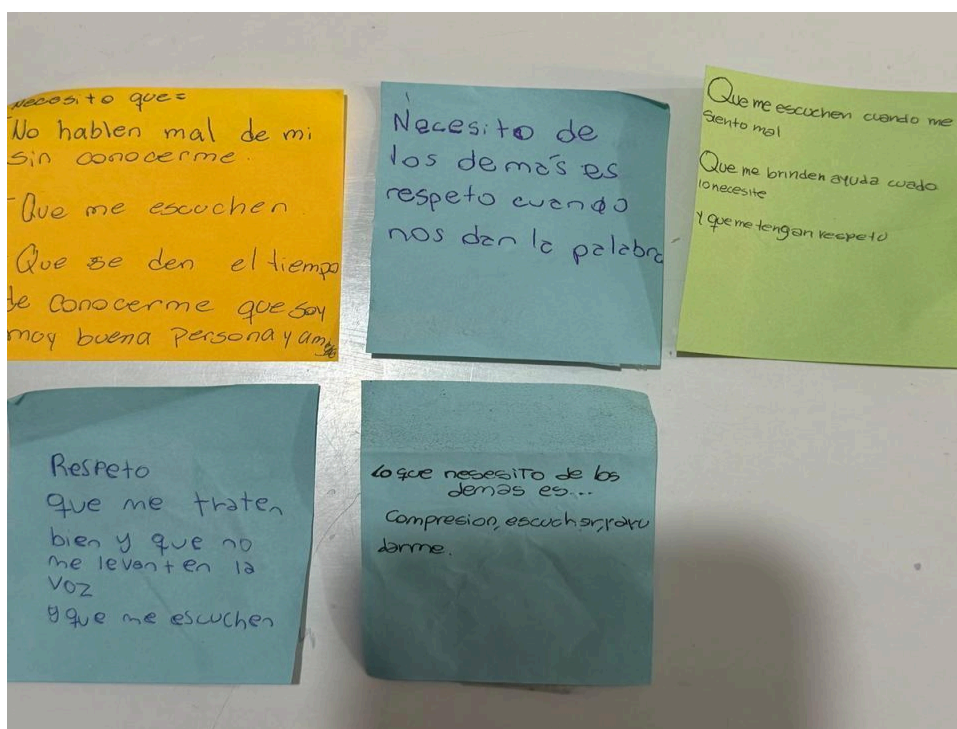
**Fuente:** Recuperado del registro de campo, 16/10/2025

En esa misma línea, la escuela puede pensarse no sólo como un espacio de transmisión de saberes, sino como un ámbito de sostén y reconocimiento mutuo, donde la mirada del par funciona como holding que permite al adolescente transitar la crisis identitaria propia de la edad. El aula se presenta así, como un escenario privilegiado en el que el sujeto es mirado por múltiples otros al mismo tiempo, es decir cuando esa mirada es de aceptación, fortalece la autoestima; cuando es de desvalorización o estigmatización, puede producir profundas heridas en el sujeto, generando un malestar.

Otro eje central del proceso de subjetivación es el lenguaje. La subjetivación sólo es posible en la medida en que el sujeto es hablado y nombrado por otro, lo que lo introduce en el orden simbólico. En consecuencia, la palabra no es neutra, dado que produce efectos en el sujeto, inscribe, reconoce y otorga sentido (Winnicott 1941, citado en Ulriksen de Viñar, 2005). En los registros de campo se observa la importancia que los adolescentes otorgan a la escucha y a la palabra compartida entre pares. Ante la pregunta, “¿*Cambia que alguien te pregunte como estas?*” respondieron: “Sí, hace que sientas que le importás”, “Siento que me quieren”, “Solo con ella me pasa que no me molesta que me pregunte tan temprano” y “Me cambia el día”. (Registro cuaderno de campo, 22-10-25). Asimismo, una de las estudiantes señala: “Con las chicas nos escuchamos y nos contamos cosas siempre, confiamos mucho entre nosotras”. Mientras que otra de las estudiantes expresa que “Me importa lo que ellas opinan cuando les cuento algo”, “Somos un lindo grupo de amigas”, “Todas nos sentimos parte cuando hablamos dentro del grupo y mira que somos 16”. A su vez plantea “Si, a mí me importa lo que ellas opinan cuando les cuento algo”, “Dan buenos consejos, algunas más que otras” (Registro cuaderno de campo, 07-10-2025).

Estas expresiones permiten pensar los modos en que la palabra que circula entre pares opera como un modo de inscripción al universo simbólico, confirmando la existencia del sujeto para otro y fortaleciendo los lazos de confianza. Como puede observarse en el caso de estas estudiantes, la palabra adquiere un valor central en el vínculo con el par, contarle algo a una amiga o compañera, recibir consejos o incluso ser nombrado mediante un apodo compartido, son modos a través de los cuales el adolescente se siente incluido en un nosotros, en algo que se construye con otros. Ser nombrado por un par habilita al adolescente a ingresar plenamente en el mundo social como un sujeto con voz propia, reforzando su sentimiento de existencia simbólica y su inscripción en la trama intersubjetiva escolar.

**Figura 12.** Actividad durante taller



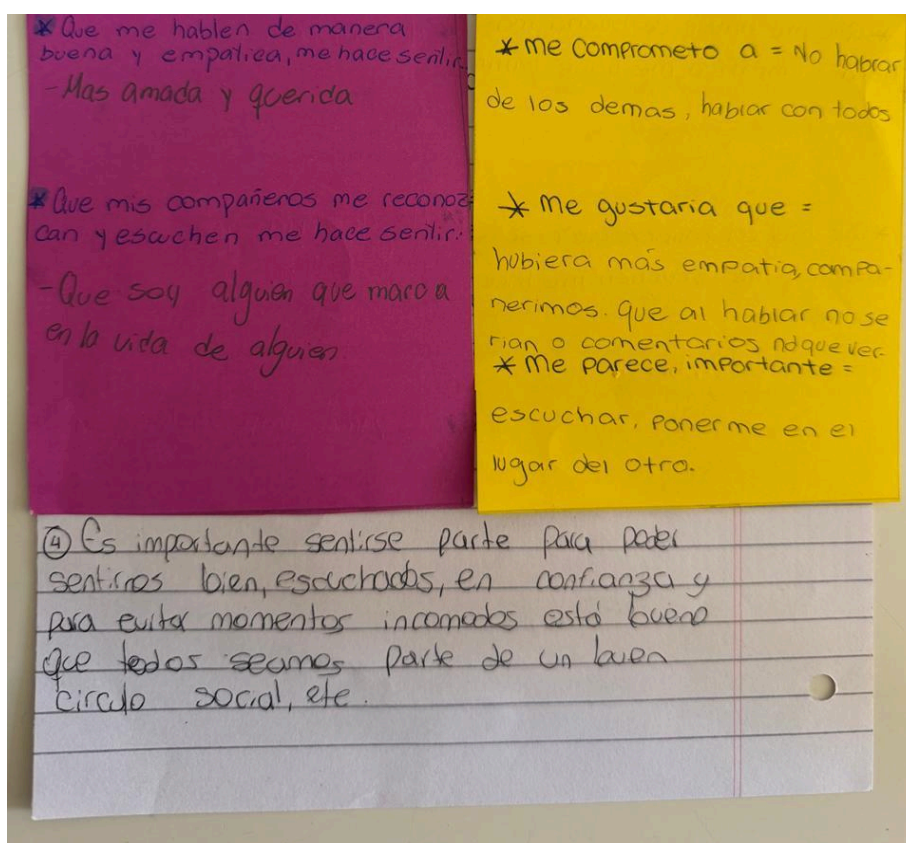
**Fuente:** Recuperado del registro del cuaderno de campo, 7/10/2025

Un tercer operador fundamental en el proceso de subjetivación adolescente es el contacto, entendido no sólo como cercanía física, sino fundamentalmente como presencia del otro: un otro disponible, accesible y efectivamente implicado. En tal sentido, la independencia nunca es absoluta, sino que toda autonomía es siempre relativa, ya que el sujeto sólo puede afirmarse como tal a partir de que posee vínculos que lo sostienen. De este modo, el contacto no remite a una relación de dependencia, sino a un sostén que permite afirmarse como sujeto (Winnicott, s.f., citado en Sainz Bermejo, 2017).

En la adolescencia, esta función de sostén se reactualiza bajo nuevas modalidades y se desplaza progresivamente hacia el grupo de pares. El grupo puede pensarse como un espacio donde el adolescente explora vínculos, prueba modos de estar con otros y construye pertenencia (Janin, 2008). El contacto con los pares, estar juntos, compartir, ser incluidos, cumple aquí una función estructurante, en tanto ofrece continuidad y sostén en un momento vital atravesado por movimientos de separación e incertidumbre. Los registros de campo dan cuenta de la centralidad del contacto ante la pregunta, “¿Cuándo sentís que sos parte del grupo o de la escuela?” a lo que los estudiantes expresan, “Cuando me preguntan si quiero hacer algo con ellas”, “Siento que soy parte cuando me incluyen, ejemplo, en charlas, juntadas y cuando me siento escuchado”, “Cuando me escuchan o se acuerdan de mí y no

hacen como si fuera invisible”, “Cuando estoy en el curso en rondita”, “Cuando me escuchan, me rio, me abrazan” (Registro cuaderno de campo, 08-09-2025). También, esto puede verse en otras manifestaciones de los estudiantes de primero en el taller, expresiones tales: “Cuando me eligen o hago actividades”, “Cuando me incluyen a sus charlas/planes”, “Cuando me eligen en grupos de trabajos” (Registro cuaderno de campo, 08-09-2025). A su vez, las estudiantes de segundo año refieren “Solo me gusta venir al colegio para compartir con mi grupo de amigas”, “Nosotras las pasamos bien, somos un buen grupo, somos unidas”, “Me gusta venir y reírme con ellas”, “Somos un lindo grupo de amigas” (Registro cuaderno de campo, 07-10-2025). Estas manifestaciones evidencian que el contacto no se reduce a la proximidad corporal, sino que implica una experiencia de ser tenido en cuenta, de ser convocado y de ocupar un lugar para otros.

**Figura 13.** Actividad “Tarjetas de compromiso”



**Fuente:** Recuperado del registro del cuaderno de campo, 7/10/2025

En tal sentido, puede pensarse que el contacto opera como una forma de holding entre pares, la presencia del otro que escucha acompaña, incluye y convoca permite al adolescente

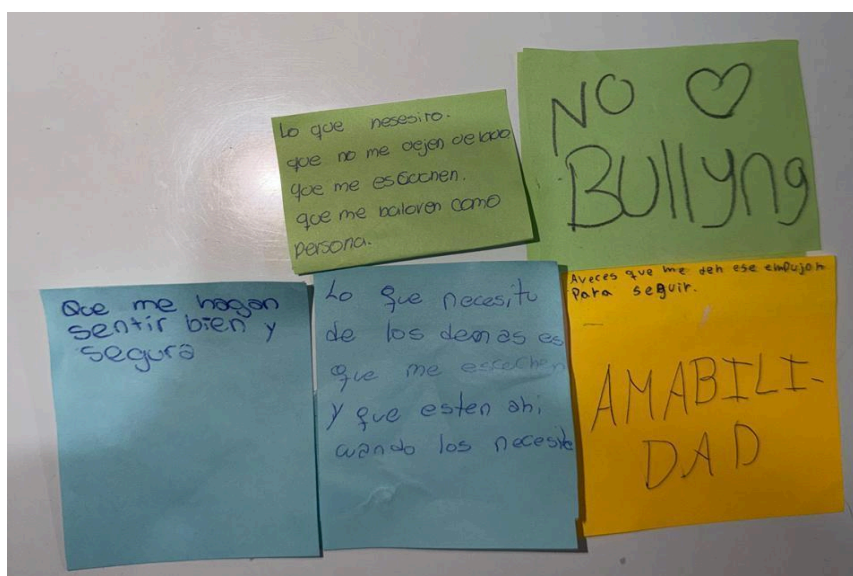
sentirse sostenido en su existencia. En consecuencia, el contacto con los pares habilita el deseo de estar, de compartir y de formar parte de una trama común. Cuando el adolescente se siente incluido y acompañado, la escuela puede devenir un espacio habitable, donde no solo transitan aprendizajes académicos, sino también experiencias subjetivantes que sostienen la construcción de la identidad (Winnicott 1941, citado en Ulriksen de Viñar, 2005).

Las respuestas ante la consigna trabajada durante uno de los talleres denominado “Necesito” que buscaba conocer qué era lo que los estudiantes “necesitaban” de su compañero condensan de manera significativa el lugar que ocupa el otro en la experiencia adolescente: “Lo que necesito es que no me dejen tan sola o que se den cuenta que estoy, mis amigas”, “Tal vez necesito que algunas amistades me entiendan mis problemas y sentirme más importante y más útil. A veces, me hacen sentir que no formo parte o que no soy útil para ellas”, “Lo que necesito de los demás es que me escuchen y que no me ignoren y no me miren mal”, “Que me valoren, que me escuchen, que me pregunten como estoy, que se interesen en mí y como va mi día”, “Que mis amigas me escuchen y que cuando tengo un logro o me pase algo bueno, me feliciten”, “Que cuando yo quiera hablar, me dejen hablar y me escuchen, que me tengan en cuenta, que me hagan sentir parte del grupo” (Registro cuaderno de campo, 07-10-2025).

Asimismo, ante la misma consigna de trabajo, los estudiantes de segundo año A expresan, por ejemplo, “Necesito que me presten atención, que me escuchen y me traten bien”, “Necesito que me sean empáticos y dejen de ignorarme”, “Lo que necesito del curso es más empatía, tener más amigas y que sean más amables”, “Necesito: a veces que me den ese empujón para seguir y amabilidad”.

Puede pensarse que estas demandas expresan la necesidad de un otro que esté disponible, que sostenga. Como se señaló anteriormente, la independencia nunca es absoluta, el sujeto solo puede avanzar hacia formas más autónomas de existencia en la medida en que cuenta con otros que permanecen disponibles como sostén. En este sentido, la adolescencia implica un movimiento de separación y diferenciación que solo puede realizarse si existe un otro que acompañe, sostenga y tolere ese proceso sin retirarse (Winnicott, s.f., citado en Sainz Bermejo, 2017). Las expresiones de los estudiantes dan cuenta de esta necesidad de un entorno que no se ausente frente a la fragilidad, sino que ofrezca continuidad del ser.

**Figura 14.** *Actividad durante taller*



**Fuente:** Recuperado del registro de cuaderno de campo, 7/10/2025

En diálogo con estos aportes y expresiones de los estudiantes, Martínez Criado (2003) permite profundizar esta dimensión del sostén desde el lugar específico que ocupa el grupo de pares en la adolescencia. El autor plantea que el grupo funciona como una matriz identificatoria necesaria para transitar esta etapa, operando como un puente entre la familia y el mundo adulto. De este modo, el par se configura como un soporte fundamental para la constitución subjetiva, permitiendo que el adolescente se afirme como sujeto en relación con otros significativos.

### **8.2.3 AUTOCONCEPTO ADOLESCENTE Y CONSTRUCCIÓN DE LA IMAGEN DE SÍ EN EL VÍNCULO CON LOS PARES.**

En cuanto al tercer objetivo, orientado a caracterizar los modos en que los adolescentes se perciben y describen a sí mismos, en relación con su grupo de pares, es posible analizar los enunciados que producen sobre quiénes son, qué valoran como propios y que aspectos tensionan esa autoimagen. Para Roa García (2013), el autoconcepto alude a los aspectos cognitivos, a la percepción y la imagen que cada uno tiene sobre sí mismo. De esta manera, los registros recuperados permiten acceder a cómo los estudiantes se piensan, se nombran y se reconocen en el entramado vincular escolar. Expresan: “Esta soy yo, soy

amable, a veces tengo mi carácter, pero siempre voy a estar para quien lo necesite, soy buena amiga, tengo buenos gustos musicales, soy cariñosa”, “Soy buena amistosa, sensible y graciosa” (Registro cuaderno de campo, 01-09-2025).

**Figura 15.** Actividad: “conocerse a sí mismos/as”



**Fuente:** Recuperado del registro de cuaderno de campo, 22/10/2025

Asimismo, señalan: “Tranquilo, chistoso, amable, él quiere que sea un curso tranquilo. No le gusta que opinen de su cuerpo”, “Soy curiosa, no pienso al actuar, soy graciosa, sensible, intensa, soy insegura conmigo, tímida y distinta”, “Yo soy feliz, buena, ayudó a los demás y soy graciosa, aunque mis chistes no sean tan buenos, pero me llevo bien con mis amigos” (Registró cuaderno de campo, 19-09-2025). “Soy divertida, hiperactiva, amigable”, “Soy alegre, colgada, segundera, y estudiosa”, “Soy divertida, amable, me gusta escuchar a los demás, soy inteligente, buena y comprensiva, soy cariñosa, soy un poco odioso, me pongo de mal humor rápido, si algo no me gusta o me sale me enojo, pero a pesar de todo siempre trato bien a los demás”, “Soy una persona divertida y dispuesta a escucharte” (Registro cuaderno de campo, 22-10-2025).

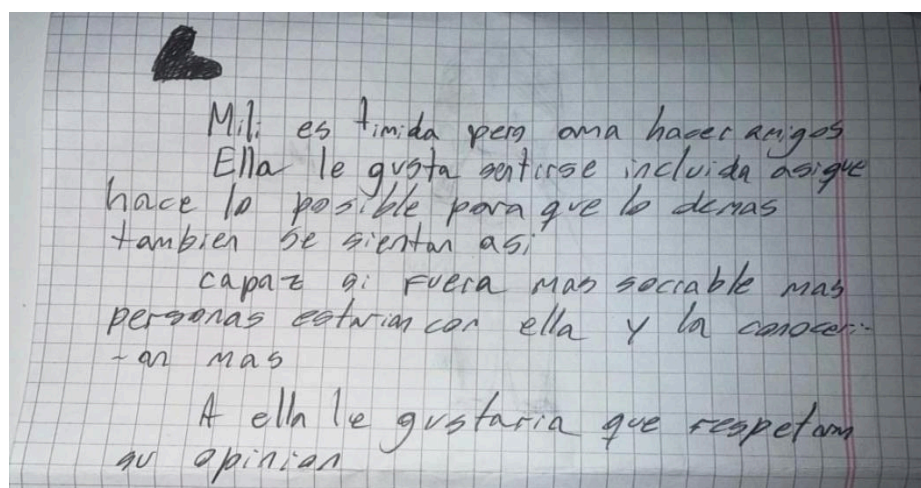
**Figura 16.** Actividad: “conocerse a sí mismos/as”



**Fuente:** Recuperado del registro de cuaderno de campo, 22/10/2025

Al mismo tiempo, junto a estas valoraciones positivas, emergen manifestaciones que introducen tensiones y ambivalencias en la percepción de sí, como “soy insegura conmigo”, “tímida y distinta” o “no le gusta que opinen de su cuerpo”.

**Figura 17.** Actividad “conocerse más a sí mismos/as”



**Fuente:** Recuperado del registro de cuaderno de campo, 22/10/2025

Desde la mirada de Roa García (2013), el autoconcepto favorece el sentido de la propia identidad, constituye un marco de referencia desde el cual interpretar la realidad externa y las propias experiencias, influye en las expectativas, la motivación del sujeto. Con base a esta perspectiva, en los relatos analizados, puede evidenciarse la importancia que los estudiantes otorgan a las cualidades que les permiten sostener vínculos positivos, sentirse aceptados y reconocidos por sus pares, así como, el malestar que aparece cuando esa imagen de sí se ve cuestionada por la opinión ajena. En este sentido, las manifestaciones de los estudiantes permiten pensar el autoconcepto como una construcción en proceso, profundamente ligada a las experiencias vinculares y al modo en que cada adolescente es mirado y nombrado por los otros. Estos modos de autodefinición dan cuenta de una adolescencia atravesada por la búsqueda de reconocimiento, en la que la percepción de sí se configura de manera relacional y dinámica, constituyendo un aspecto central de la construcción de la identidad.

Estas expresiones permiten advertir que los estudiantes registran la incidencia de sus conductas en la respuesta del otro, reconocen ciertas interacciones, activan miradas de enojo, incomodidad o desconfianza. Desde el objetivo de este apartado, lo relevante es que esas respuestas funcionan como espejos vinculares: los varones construyen parte de su percepción de sí mismos en relación con la reacción que reciben de sus compañeras, especialmente cuando se tensionan los límites del respeto o la consideración en la convivencia cotidiana. Esta dinámica se expresa en enunciados como, “Algunos te miran con más cariño que otros”, “Cuando las cansamos, ya te miran mal y te hacen caras jajaja”, “Cuando molestamos las chicas se enojan jajaja”, “No me gustan cuando te miran mal o con otras intenciones”, “Pero no pasa mucho en el curso, solo es cuando estamos molestando o no les hacemos caso a las chicas” (Registro cuaderno de campo, 22-10-2025).

Como se observa, los propios estudiantes reconocen ciertas conductas que generan reacciones en sus compañeras, y dichas reacciones forman parte del entramado vincular cotidiano dentro del curso. En este sentido, puede pensarse que los varones construyen una percepción de sí mismos en relación con la respuesta del otro, especialmente a partir de las miradas, gestos y actitudes que reciben cuando “molestan” o no responden a las demandas de sus compañeras mujeres.

Para Janin (2022), la adolescencia puede comprenderse como un tiempo de pasajes y transiciones, en la que se producen transformaciones significativas en el cuerpo, en la identidad y en los vínculos. En este momento del desarrollo, el distanciamiento progresivo de las figuras parentales se ve acompañado por una mayor centralidad del grupo de pares, que se

convierte en un espacio privilegiado para ensayar modos de estar, de vincularse y de pensarse a sí mismos. En este marco las interacciones cotidianas con los otros adquieren un valor fundamental en la construcción subjetiva.

**Figura 18.** Actividad “conocerse a sí mismos/as”



**Fuente:** Recuperado del registro de cuaderno de campo, 22/10/2025

Estas nuevas identificaciones, se producen en el intercambio con los otros, a partir de las respuestas, la mirada y posicionamientos que circulan en el grupo. Entonces, las manifestaciones del grupo de varones pueden leerse desde la mirada de la autora, como una parte de estos procesos adolescentes, en los que el vínculo con los pares ocupa un lugar central y en los que la percepción de sí se va configurando a partir de la experiencia compartida. Las respuestas de las compañeras del grupo de varones, ya sea a través de miradas, gestos de enojo o incomodidad, operan como referencias que inciden en la manera en que los estudiantes se piensan y se nombran dentro del grupo.

De este modo, las manifestaciones analizadas permiten pensar que el autoconcepto adolescente se va configurando a partir de las experiencias vinculares cotidianas, en un contexto en el que el grupo de pares adquiere un lugar central.

A partir de una actividad realizada durante el taller, en la que se utilizó el dibujo como herramienta, los estudiantes pudieron explicitar el lugar o el rol que perciben ocupar dentro de

su grupo de pares. Esta consigna habilitó a que descubrieran qué los identifica dentro del grupo, qué los diferencia de sus amigos y qué función sienten que cumplen. En tal sentido, se observa que, incluso dentro de un mismo grupo, cada adolescente se ubica en un lugar singular que organiza su pertenencia y contribuye a la construcción de su autoimagen.

Estas percepciones se expresan en manifestaciones como: “Mantengo el orden, respeto sus reglas de convivencia, trato de hacer reír, amable, simpática, graciosa, siempre estoy para todos, responsable”, “La que siempre está para todas y trata de sacarle una sonrisa a todas, la mamá del grupo”, “La que siempre está ahí, a veces me siento como si fuera el reemplazo de alguna”, “La graciosa y la cariñosa”, “Chistosa, habladora, divertida”, “Charlatana, madre del grupo porque siempre que puedo las cuido como si fueran mis hijas”. (Registro cuaderno de campo, 22-10-2025).

Estos enunciados permiten observar que los estudiantes no solo se describen a partir de rasgos personales, sino que se piensan en función del lugar que ocupan en el entramado vincular, destacando funciones como cuidar, acompañar, hacer reír, sostener el clima del grupo o estar disponibles para los demás. Desde Cao (2023), puede pensarse que dentro de una misma generación de sujetos coexisten diversos imaginarios adolescentes, producto de la heterogeneidad social, cultural y económica que atraviesa a estos grupos. Esta diversidad incide en la manera en que cada adolescente asimila y metaboliza las pautas socioculturales del mundo adulto, configurando, a partir de movimientos de aceptación o rechazo, su propia apropiación. En este sentido, los distintos roles que los estudiantes enuncian pueden comprenderse como expresiones de esos imaginarios adolescentes, en tanto condensan significados acerca de quiénes son, qué lugar ocupan y cómo se vinculan con los otros. Este autor, utiliza el concepto de imaginario adolescente para dar cuenta de los sentidos que los adolescentes construyen acerca de sí mismos, de sus pares y del mundo que los rodea. Dicho imaginario cumple una función transicional, en tanto permite amortiguar el impacto de los cambios propios de la adolescencia y del encuentro con el mundo adulto. En los relatos analizados puede constatar que la afiliación al grupo de pares aparece como un soporte central para esta función, ya que es en el grupo donde los estudiantes encuentran códigos compartidos, referencias identitarias y un espacio desde el cual nombrarse.

**Figura 19.** *Actividad “conocerse a sí mismos/as”*



**Fuente:** Recuperado del registro de cuaderno de campo, 22/10/2025

En este sentido, los roles que los estudiantes refieren ocupar dentro del grupo de pares forman parte de esa autoimagen en construcción. El que ellos se nombran, se reconozcan dentro del grupo o se nombren como lo hacen en las expresiones anteriores, donde ocupar el lugar de, “la mamá del grupo”, “la que siempre está”, “la graciosa” o “la responsable” no solo organiza la dinámica grupal, sino que también incide en la manera en que cada adolescente se percibe y se valora a sí mismo. Al mismo tiempo, expresiones como “a veces me siento como si fuera el reemplazo de alguna” permiten advertir que estos lugares no siempre se viven de manera estable o segura, sino que pueden estar atravesados por sentimientos de fragilidad o incertidumbre.

En síntesis, los roles enunciados por los estudiantes permiten advertir que el autoconcepto adolescente se construye de manera relacional: no sólo a partir de los rasgos personales, sino también desde el lugar que cada uno asume y es conocido en el grupo. Estos posicionamientos pueden comprenderse como expresiones de imaginarios compartidos que organizan pertenencias e identidades. Al mismo tiempo, en línea con Roa García (2013), dichas autodefiniciones operan como referencias para valorar (se), anticipar respuestas del entorno y sostener expectativas sobre sí mismos, en un momento vital atravesados por transformaciones y sensibilidad a la mirada de otro.

Ahora bien, esta autoimagen en construcción no se configura únicamente a partir de rasgos valorados o roles positivos dentro del grupo, sino también a partir de experiencias

vinculares que marcan inclusión, reconocimiento o, por el contrario, exclusión e invisibilización. En este sentido, el autoconcepto adolescente aparece atravesado por la respuesta del entorno: sentirse tenido en cuenta, escuchado o elegido sostiene una imagen de su más afirmada, mientras que los gestos de indiferencia, rechazo o corrimiento pueden fragilizar y producir malestar.

A partir de los registros y relatos de los estudiantes, pueden identificarse diversas experiencias vinculadas a la inclusión, la exclusión y el reconocimiento dentro del grupo y de la escuela. Estas experiencias aparecen como específicamente significativas en la vivencia adolescente, en tanto inciden de manera directa en el modo en que los estudiantes se perciben a sí mismos y se sienten parte o no, de un entramado vincular. Ante la pregunta *¿Cuándo sentís que sos parte del grupo o de la escuela?*, un estudiante expresa, “Cuando me escuchan o se acuerdan de mí y no me hacen como si fuera invisible” (Registro cuaderno de campo, 08-09-2025). En este enunciado se pone en juego la experiencia de haber sido invisibilizado, experiencia que remite a un modo de lazo en el cual el sujeto no logra inscribirse o formar parte del entramado escolar. Esta vivencia puede ser pensada desde los aportes de Le Breton (2000 citado en Kaplan, 2024), quien señala “son expresiones de invisibilidad escolar, un gesto de eliminación simbólica que conlleva a procesos de desobjetivación” (p.18). Lo planteado por el autor permite pensar que la pertenencia no se define únicamente por la presencia física en un espacio institucional, sino que se construye a partir del reconocimiento por parte de los otros.

Desde los aportes de Kaplan (2024), podría interpretarse que el adolescente necesita ser reconocido para sostener su identidad en el espacio escolar, la mirada del otro, entonces, no puede ser neutra ni indiferente, sino que debe ser una mirada que habilita, ya que no solo vuelve visible al sujeto, sino que lo nombra y lo valida. En este sentido, cuando el estudiante expresa la necesidad de no ser tratado como alguien invisible, pone en relieve el valor instituyente del reconocimiento y del lenguaje en la construcción del sentido de existencia y pertenencia escolar.

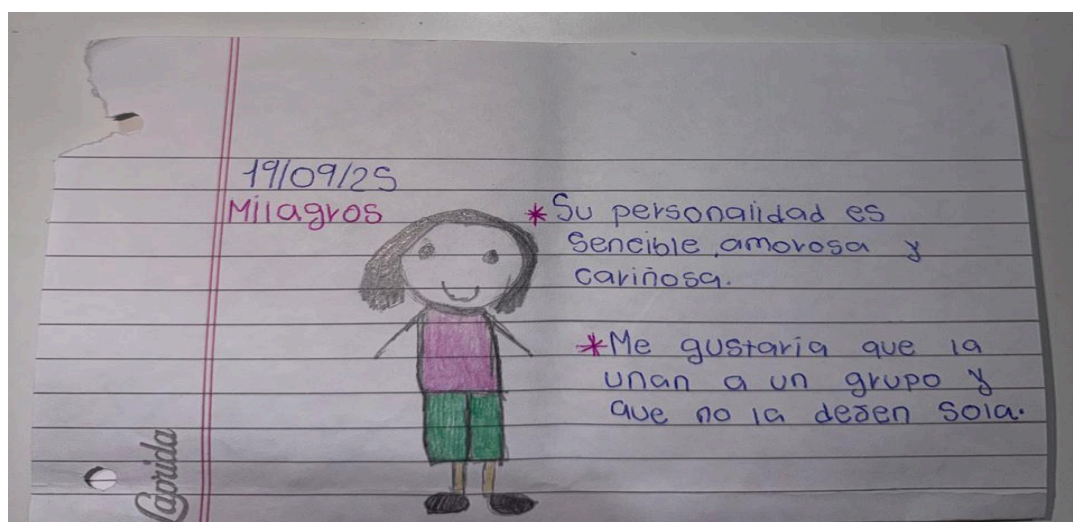
En la misma línea, durante una charla en el recreo, una estudiante refiere que no le gusta “Que te dejen de lado” (Registro cuaderno de campo, 17-06-2025). Asimismo, durante los talleres, una estudiante expresa en su dibujo, “No me gusta que dejen de hablar y dejen de ser mis amigos” (Registró cuaderno de campo, 19-09-2025). Con base al enfoque de Kaplan (2024) estas manifestaciones permiten advertir que la exclusión no siempre se presenta de manera explícita, sino que muchas veces se experimenta como un corrimiento, un silencio o

una amenaza de ruptura del lazo. Estas vivencias impactan en la continuidad del relato que el adolescente construye sobre sí mismo y sobre su lugar entre los otros.

Desde la perspectiva de Viñar (2009), la adolescencia no constituye una etapa homogénea ni universal, sino una experiencia singular, atravesada por transformaciones, pérdidas y reorganizaciones. En este proceso, el adolescente se ve obligado a reelaborar identificaciones y sentidos, construyendo un relato propio que le permita sostener cierta continuidad subjetiva a pesar de los cambios. Desde esta mirada, las experiencias de exclusión relatadas por los estudiantes pueden pensarse como situaciones que tensionan ese relato en construcción, al verse afectados los vínculos que sostienen la identidad y el sentido de pertenencia. En diálogo con ello, Janin (2008) señala que la posibilidad de pensarse a futuro y de poder proyectarse implica contar con un sostén que habilite pensarse valioso, capaz y reconocible para otros. A partir de esto, se puede afirmar que, cuando aparecen experiencias de humillación, burla o invisibilización, ese armado de proyecto puede verse debilitado, dañando la construcción de la imagen de sí. En esta línea, la autora sostiene que “ el sostén narcisista proveniente de los vínculos exogámicos durante la adolescencia es clave para el decurso del proceso adolescente” (Janin, 2008, p.10), lo que permite comprender la centralidad que adquieren los pares como sostén en el tránsito de esta etapa, evidenciando que la adolescencia es un proceso profundamente vincular, donde el reconocimiento o su ausencia impacta directamente en la construcción identitaria y en la posibilidad de sostener proyectos y en el armado del relato propio.

Durante el recorrido de la práctica supervisada, también se registraron situaciones que dan cuenta de estas dinámicas vinculares. En una clase de música, donde ambos cursos compartían la actividad de coro, se observó escaso intercambio entre los grupos. Posteriormente, las chicas de segundo año A expresaron que no hablan mucho con las de segundo año B porque “Están muy encima de los chicos” y “Somos muy distintas a las del 2b”. (Registro cuaderno de campo, 13-05-2025). Estas expresiones permiten pensar cómo las diferencias percibidas entre grupos operan como marcas que delimitan pertenencias y distancias, incidiendo en la posibilidad de establecer lazos de reconocimiento mutuo.

**Figura 20.** Actividad “conocerse a sí mismos/as”



**Fuente:** Recuperado del registro de cuaderno de campo, 19/10/2025

Por otra parte, durante el taller realizado por la preceptora, ante la pregunta *¿Que les hace sentir mal que digan o que hagan ustedes?*, los estudiantes expresaron: “Que me excluyan”, “Que me culpen”, “Discriminación por la nacionalidad”, “por el cuerpo, por la forma de ser” (Registro cuaderno de campo, 11-06-2025). Desde los aportes de Kaplan (2024), estas manifestaciones pueden ser interpretadas como experiencias de exclusión y de discriminación, que lesionan el sentimiento de pertenencia y afectan la imagen que los adolescentes construyen de sí mismos.

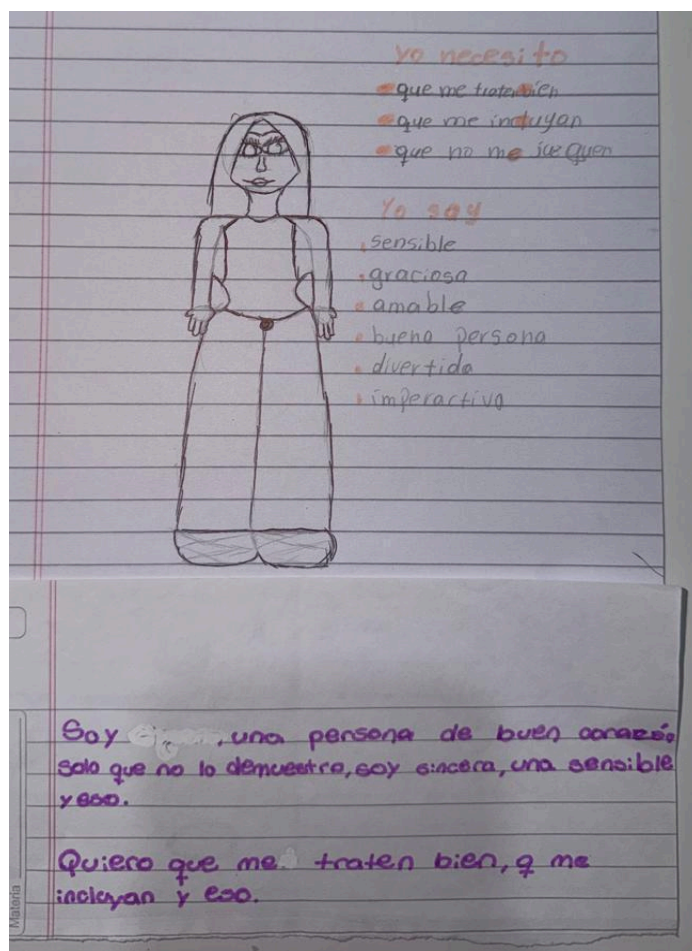
En tal sentido, se podría plantear que las experiencias de inclusión, exclusión y reconocimiento relatadas por el estudiante permiten pensar que la pertenencia al grupo de pares constituye un eje central en la construcción subjetiva durante la adolescencia.

A su vez, resulta pertinente retomar lo trabajado en el último taller, donde se propuso una consigna que permitió condensar estas dimensiones en una experiencia concreta. Donde la pregunta *¿Recuerdas una vez que alguien te entendió sin que se lo dijeras? ¿Cómo te hizo sentir eso?* (Registro de cuaderno de campo, 31-10-2025) se propició un espacio de reflexión. Entre las respuestas, los estudiantes expresaron, “Yo creo que mis amigas siempre me entienden y me escuchan y siempre está para mí cuando más lo necesito y me hace sentir bien y aliviada al saber que tengo buenos amigos”, “Me hizo sentir bien porque se puso en mi lugar y logro entenderme y no juzgarme y para mí fue algo lindo”, “Si, mi mejor amiga me hizo sentir que encontré una amistad verdadera y que tenía mucha suerte de tenerla”, “No, pero me haría sentir que no estoy sola”, “Si, cuando un día tenía ganas de llorar y mi

compañera de banco se dio cuenta sin que se lo diga, y me abrazo y eso me hizo sentir muy bien porque me conocía”, “Si cuando hablo de temas con gente que pasó por lo mismo o algo así, cuando hablo del tema de mi abuela que falleció mis amigas me entienden” (Registro cuaderno de campo, 31-10-1015). Estas manifestaciones permiten advertir el valor que adquiere el grupo de pares como espacio de sostén afectivo y emocional, donde la comprensión del otro no se limita a la palabra, sino que se expresa también en gestos, silencios compartidos y en posibilidad de “ponerse en el lugar” del otro, Ser entendido sin tener que explicarse aparece asociado a sentimientos de alivio, bienestar, seguridad y a la certeza de no estar solo.

Retomando la perspectiva de Cao (2023), puede pensarse que el ingreso y la pertenencia al grupo de pares habilitan la afiliación a un imaginario compartido, en el que se construyen códigos comunes, formas de vincularse y modos de sentirse parte. En este entramado, el grupo se constituye como un espacio de apuntalamiento frente a las transformaciones internas y a las exigencias propias del tránsito adolescente.

**Figura 21.** Actividad “conocerse a sí mismos/as”



**Fuente:** Recuperado del registro de cuaderno de campo, 22/10/2025

En este mismo sentido, las escenas relatadas pueden interpretarse a partir de los aportes significativos de Janin (2022), quien señala que el grupo de pares adquiere durante la adolescencia un valor central como fuente de identificación y refugio. El par opera como un espejo a partir del cual el adolescente comienza a delinear una representación de sí mismo, construyendo su identidad en función de la mirada, la comprensión y el reconocimiento que recibe de los demás. Esto permite plantear que ser comprendido sin palabras, con un mínimo gesto que valide, ser abrazado o el que lo inviten a ser parte del grupo, sentirse escuchado o no juzgado, aparece, tal como lo expresan los estudiantes, como una experiencia vivida de manera profunda, que refuerza el sentimiento de pertenencia y la confianza en los vínculos.

Desde esta perspectiva, el autoconcepto adolescente se configura en el entramado relacional donde la pertenencia al grupo de pares opera como condición de reconocimiento y sostén. La mirada, la palabra y las formas de inclusión/ exclusión inciden directamente en la posibilidad de sostener una imagen de sí valorada y relativamente estable en un tiempo de transformaciones. En consecuencia, las experiencias de reconocimiento dentro del grupo no solo organizan la convivencia, sino que participan activamente en los procesos de subjetivación e identidad en la escuela.

## **9. CONSIDERACIONES FINALES**

En el presente apartado se retoman los objetivos planteados al inicio de este Trabajo Integrador Final, con el propósito de dar cuenta de su cumplimiento, recuperar los principales hallazgos construidos a lo largo de la práctica y explicitar los aprendizajes vinculados al rol del psicólogo educacional en el ámbito escolar.

A lo largo de mi recorrido dentro de la institución, luego de insertarme como practicante y futura profesional, comencé a trabajar a partir de la demanda principal planteada por la escuela, vinculada a la convivencia escolar. Desde este lugar, inicié un proceso de observación de los modos de vinculación entre los estudiantes, atendiendo especialmente a las prácticas de inclusión, exclusión, reconocimiento e invisibilización que se ponían en juego en la vida cotidiana escolar. El foco estuvo puesto en cómo los estudiantes se miran, se hablan y se reconocen o no, entre sí, y en los efectos subjetivos que estas experiencias producen en la adolescencia.

A partir de un trabajo situado en el contexto institucional del Colegio Santa Teresa de Jesús, se buscó comprender cómo los vínculos entre pares inciden en la construcción subjetiva de los estudiantes. En este recorrido, comenzaron a emerger diversos interrogantes que orientaron la práctica, ¿qué lugar ocupa el par en la vida adolescente?, ¿qué efectos produce el reconocimiento o su ausencia?, ¿qué sucede cuando se sostienen prácticas de invisibilización?, ¿es posible promover formas de reconocimiento que favorezcan la convivencia y el bienestar de cada sujeto?

Junto a mi compañera de práctica, decidimos trabajar con el ciclo básico, específicamente con primer y segundo año. Esta decisión permitió profundizar la observación de las dinámicas vinculares, identificando quiénes eran incluidos, quiénes quedaban al margen, cómo circulaba la palabra, qué lugar ocupaba la mirada y qué efectos tenía el contacto o su ausencia entre pares. En este marco, el rol del psicólogo educacional comenzó a pensarse como una figura clave en la creación de espacios de escucha, palabra y reconocimiento, desde una intervención ética orientada a fortalecer los vínculos escolares.

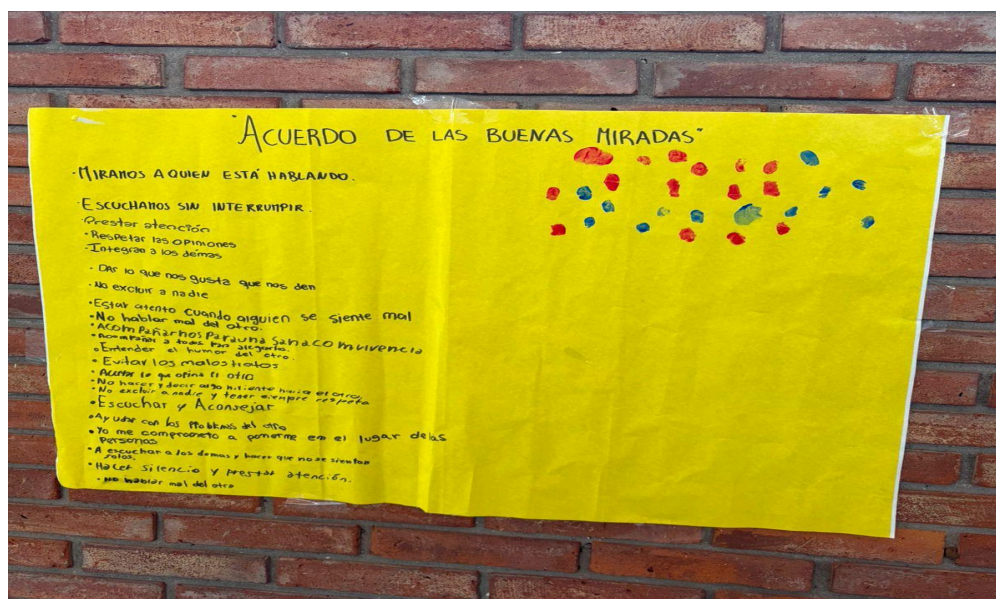
En la relación con el primer objetivo específico, orientado a identificar el reconocimiento de las singularidades y diferencias en las dinámicas vinculares, el análisis permitió advertir como menciona Kaplan (2024) que dicho reconocimiento no constituye un fenómeno espontáneo ni garantizado entre pares, sino que se construye o se obstaculiza a partir de prácticas cotidianas de palabra, mirada y trato. Desde la perspectiva de esta autora, las prácticas de visibilización y reconocimiento resultan fundamentales en la constitución del lazo social. Durante los talleres se mostró que cuando el reconocimiento se expresa mediante gestos de escucha, validación y cuidado, se fortalecen la autoestima y el sentido de

pertenencia, aspectos centrales en los procesos de reconocimiento entre pares descritos por Kaplan (2024), incidiendo también en la implicación de los estudiantes dentro del grupo. Por el contrario, prácticas como la burla, la descalificación o la indiferencia como lo dice la autora generan malestar y debilitan el lazo social, tal como advierte la autora en su desarrollo conceptual

A partir de esto, durante los talleres fue posible observar que, incluso dentro de un mismo grupo conviven gestos de cuidado con prácticas descalificatorias. Estos momentos, aunque difieren, se constituyeron como oportunidades de intervención, reflexión y aprendizajes, tanto para los estudiantes como para mí en el ejercicio del rol. Detener la dinámica, habilitar la palabra y reflexionar sobre el efecto de las palabras y acciones permitió visibilizar la necesidad de respeto, validación y escucha como condiciones fundamentales para una convivencia saludable.

Asimismo, pudo advertirse que estas prácticas de reconocimiento pueden y deben ser promovidas institucionalmente. Los talleres funcionaron como dispositivos que habilitaron la palabra, permitieron identificar modos de trato inadecuados y reflexionar colectivamente sobre sus efectos, permitiéndome reafirmar mi lugar como futuro psicóloga educación como agente que interviene en la mejora de la convivencia y en la promoción de vínculos más saludables.

**Figura 22.** "Acuerdo de las buenas miradas"



**Fuente:** Recuperado del registro de cuaderno de campo, 9/09/2025

En relación con el segundo objetivo específico, orientado a indagar la influencia de los lazos con y entre pares en el desarrollo de las subjetividades adolescentes, los registros, los talleres y las dinámicas trabajadas, permitieron identificar que el grupo de pares cumple una función estructurante en esta etapa vital. En consonancia con lo planteado por Janin (2022), los vínculos entre pares no se reducen a la socialización, sino que operan como espacios privilegiados de reconocimiento y sostén, siendo espejos con los cuales identificarse.

Con el transcurso de los talleres, se observó que los estudiantes comenzaron a problematizar sus modos de vincularse, reconociendo la incidencia que estos lazos tienen en su vivencia cotidiana y en la manera en que se posicionan dentro del grupo. Este proceso permitió habilitar la noción del cuidado hacia el otro, favoreciendo prácticas más respetuosas y reflexivas.

En cuanto al tercer objetivo específico, orientado a caracterizar los modos en que los adolescentes se perciben y describen a sí mismos en relación con su grupo de pares, el análisis permitió advertir, en diálogo con Roa García (2005), que la autoimagen se construye de manera relacional, dinámica y profundamente sensible a las experiencias vinculares. Los estudiantes se piensan a sí mismos no solo a partir de rasgos personales, sino fundamentalmente desde el lugar que ocupan en el grupo, las funciones que asumen y las respuestas que reciben de los otros. Tal como afirma Winnicott (1941) la mirada y la palabra del par operan como espejos vinculares que participan activamente de la construcción de la identidad.

Durante los talleres se observó, además, la dificultad inicial de muchos adolescentes para reconocer aspectos positivos de sí mismos, contrastando con la facilidad para hacerlo respecto de sus compañeros.

Tal como menciona Roa García (2005) este hallazgo permitió trabajar la importancia del modo en que cada sujeto se habla a sí mismo y como esa imagen se construye en diálogo con el otro. A lo largo del proceso, los estudiantes lograron apropiarse de una imagen de sí más valorada, reafirmando el carácter relacional del autoconcepto adolescente.

Finalmente, desde mi recorrido como practicante, esta experiencia constituyó un aprendizaje profundamente significativo. Trabajar con adolescentes me permitió comprender, que, muchas veces, intervenir no implica realizar grandes acciones, sino detenerse a mirar, registrar y reconocer al otro en su singularidad. Mirarlos, recordar sus nombres, respetar cómo les gusta ser llamados, escuchar cómo se sienten y se perciben, mostrarse disponible y sostener la palabra se revelaron como gestos fundamentales que producen efectos subjetivos.

A lo largo de la práctica pude advertir que estas intervenciones, aunque simples, habilitan movimientos importantes: permiten reflexionar sobre las propias conductas, revisar modos de vincularse con los pares y cuestionar juicios de valor que circulan en la vida escolar.

Este aprendizaje se constituye como una enseñanza central que orientará mi futuro desempeño como psicóloga educacional, reafirmando el valor de la mirada, la escucha y el reconocimiento como actos subjetivantes en el ámbito escolar, en coherencia con los aportes de Kaplan (2024) sobre los procesos de visibilización y sostén subjetivo.

En relación con los límites y dificultades encontradas durante el proceso, resulta importante señalar que no todas las intervenciones se desarrollaron sin tensiones. En distintos momentos emergieron comentarios descalificatorios entre estudiantes, así como situaciones de conflicto previas que reaparecieron en el espacio del taller. En una ocasión, por ejemplo, un grupo de estudiantes manifestó su malestar durante la actividad, lo que implicó detener la dinámica planificada y dar lugar a la palabra, respondiendo a esa demanda desde la escucha y la reflexión colectiva.

Asimismo, el diseño de las intervenciones constituyó un desafío. Pensar propuestas que resultaron atractivas para los adolescentes, pero que al mismo tiempo sostuvieron los objetivos vinculados, implicó un trabajo constante de revisión y ajuste. Este proceso permitió comprender que intervenir en la escuela supone articular la creatividad, la flexibilidad y sostén teórico, atendiendo a la singularidad de cada grupo.

En síntesis, los objetivos planteados al inicio del trabajo fueron alcanzados, No obstante, resulta fundamental que estas prácticas no queden circunscritas a intervenciones puntuales, sino que puedan sostenerse en el tiempo. En este sentido, se considera necesario que la institución continúe promoviendo prácticas y modos de trato respetuosos entre los estudiantes, generando espacios de trabajo sobre la convivencia, así como instancias de encuentro, reflexión e intercambio entre cursos y distintas divisiones, que favorezcan el reconocimiento mutuo, el respeto por las diferencias y el fortalecimiento del sentido de pertenencia. Algo que puede ser trabajado en talleres, instancias recreativas, fiestas institucionales, y diversas charlas donde los estudiantes puedan expresarse.

En tal sentido, el principal aporte de este trabajo es seguir reconociendo a la escuela como un espacio privilegiado donde el reconocimiento entre pares puede habilitar procesos de subjetivación más saludables y formas de convivencia más justas, reafirmando la importancia de sostener intervenciones institucionales que promuevan el respeto y la inclusión de cada estudiante como sujeto singular dentro del entramado escolar. Lo cual es parte del ideario

institucional porque ninguna acción hubiera sido posible sin el acompañamiento del equipo directivo, gabinete psicopedagógico y docentes.

Por lo mencionado, destacó el lugar que se brindó al equipo de practicantes. Un recorrido que implicó adentrarse en una institución escolar con mucha historia, donde prima en sus integrantes el compromiso por su labor, el respeto, la generosidad y escucha atenta. Ha sido muy valioso profundizar en su proyecto educativo, recorrer la escuela, generar espacios de diálogo, recibir acompañamiento, supervisión y pautas para intervenir ante los emergentes institucionales. Agradezco al Instituto Santa Teresa por todos los aprendizajes del quehacer profesional y su impacto en mi como practicante.

**Figura 23.** “Taller 1er año”



**Fuente:** Recuperado del registro de cuaderno de campo, 9/09/2025

## **10. BIBLIOGRAFÍA**

- Bauman, Z. (2008). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Gredisa.
- Bleichmar, S. (2008). *Violencia social, violencia escolar: de la puesta de límites a la construcción de legalidades*. Noveduc.
- Cao, M., L. (2023). *La condición adolescente: replanteo intersubjetivo para una psicoterapia psicoanalítica*. Windu.
- Castelli, V., D. (1955). *Un Pedagogo Colonial: Fray Jose Antonio De San Alberto*. <https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/9069/4UnPedagogoColonial.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Colegio de Psicólogos de la Provincia de Córdoba (2016). *Código de Ética del Colegio de Psicólogos de la Provincia de Córdoba*. [http://www.legislaud.gov.ar/pdf/cba\\_psico.pdf](http://www.legislaud.gov.ar/pdf/cba_psico.pdf)
- Elichiry, N., E. (2011). *La psicología educacional como instrumento de análisis y de intervención: diálogos y entrecruzamientos*. Centro de Publicaciones y Material Didáctico.
- Fernández, M. (2005). *Instituciones educativas: dinámicas institucionales en situaciones críticas*. - 1ª ed. 6 reimp. Paidós.
- Guber, R. (2001). *La etnografía: método, campo y reflexividad*. Grupo Editorial Norma.
- Hernández Sampieri, R., Collado Fernández, C., y Baptista Lucio, P., (2014). *Metodología de la investigación* (6ª ed). McGraw-Hill Education.
- Instituto Santa Teresa de Jesús. (2024). *Proyecto Educativo Institucional. Documento institucional*.
- Instituto Santa Teresa de Jesús (sf). *Nuestro Fundador Tiempo y Vida de Fray José Antonio de San Alberto*. <https://www.institutosantateresa.com/copia-de-nuestro-fundad>
- Janin, B. (2008). Encrucijadas de los adolescentes de hoy. *Cuestiones de Infancia*, 11, 17–33.
- Janin, B. (2022). *Niñas, niños y adolescentes en tiempo de desamparo colectivo: de la incertidumbre a la esperanza en salud mental y educación*. Noveduc.

- Jara Holiday, O. (2011). *Orientaciones teórico-prácticas para la sistematización de experiencias*. Programa Latinoamericano de Apoyo de la Sistematización de Experiencias del CEAAL.
- Kaplan, C., V. (2021). *La vida en las escuelas*. Homo Sapiens Ediciones.
- Kaplan, C., V. (2022). *Emociones, sensibilidades y escuela*. Homo Sapiens Ediciones.
- Kaplan, C., V. (2024). *La escuela como refugio*. Homo Sapiens Ediciones.
- Kaplan, C., V. (2025). *La afectividad en la escuela*. Paidós.
- Ley 7.106. Ley de Disposiciones para el ejercicio de la Psicología. Boletín Oficial, 27 de septiembre de 1984. Argentina.
- Ley 26.206. Ley de Educación Nacional. Boletín Oficial, 28 de diciembre de 2006. Argentina
- Martínez Criado, G. (2003). Entre adolescentes: la importancia del grupo en esta etapa de la vida. En Perinat Maceres, A (Ed.), *Los adolescentes del siglo XXI* (pp.159-183). UOC.
- Pipkin, M., Spezzafune, L. (2011). *Intervenir en talleres, una apuesta analítica*. *Revista de Psicoanálisis y el Hospital N°40* (16), 166-169.
- Perinat Maceres, A. (2003). Adolescentes escolares. En Perinat Maceres, A (Ed.), *Los adolescentes del siglo XXI* (pp. 144-148). UOC.
- Roa García, A. (2017). *La educación emocional, el autoconcepto, la autoestima y su importancia en la infancia*. *Edetania: Estudios y propuestas socioeducativos*, 44, 241–257. <https://revistas.ucv.es/edetania/index.php/Edetania/article/view/210/178>
- Rother Horstein, M., C. (2015). *Adolescencias contemporáneas: un desafío para el psicoanálisis*. Psicolibro Ediciones.
- Rodulfo, R. (2005). *Estudios clínicos: del significativo al pictograma a través de la práctica psicoanalítica*. Paidós.
- Sainz Bermejo, F. (2017). *Winnicott y la perspectiva relacional en el psicoanálisis*. Herder.

- Selvini Palazzoli, M. (1990). *El mago sin Magia: cómo cambiar la situación paradójica del psicólogo en la escuela*. Paidós.
- Tello Navarro, F. (2011). Las esferas de reconocimiento en la teoría de Axel Honneth. *Revista de sociología*, (26), 45-57.
- Ulriksen de viñar, m. (2005) construcción de la subjetividad del niño: algunas pautas para organizar una perspectiva. *Revista uruguaya de psicoanálisis*, (100), 1-15.
- Viñar, M., N. (2009). *Mundos adolescentes y vértigo civilizatorio*. Noveduc.