

Abrigo, Rosario Belén

**Relaciones interpersonales
en adolescentes de tercer
año en el marco de un
proyecto de educación
sexual integral en una
escuela de reingreso de la
ciudad de Córdoba**

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

Directora: Ardiles, Romina

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



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



FACULTAD DE CIENCIAS DE LA SALUD

Licenciatura en Psicología

TRABAJO INTEGRADOR FINAL

Modalidad: Sistematización de prácticas

Contexto: Educativo

**Relaciones interpersonales en adolescentes de tercer año en el marco de un proyecto de
Educación Sexual Integral en una escuela de reingreso de la ciudad de Córdoba**

Autora: Rosario Belén Abrigo

Directora: Esp. Romina Ardiles

2026

A la vocación de los y las profesionales que me enseñaron a abrazar la duda, a cuestionar mis certezas y a entender que el camino se abre cuando una se anima a mirar distinto, y sobre todo a mirar con ternura.

A mi familia, gran fuente de amor y sostén, por acompañar cada etapa de este camino con paciencia y confianza, incluso cuando el recorrido parecía más largo de lo esperado. Gracias por recordarme, una y otra vez, que era capaz de llegar hasta donde quisiera.

A mis amigas, que me dieron, entre tantas cosas, la forma más profunda de encuentro (a veces muy dulce, a veces muy incómoda): pensar con otros.

A Verónica, gracias por tu mirada cálida, por hacer de la práctica una experiencia que me formó como profesional pero sobre todo como persona.

A Romina, gracias por tu cariño, paciencia y acompañamiento.

Y finalmente, también a mí, por seguir caminando aún cuando no siempre podía ver con claridad hacia dónde.

1. Introducción.....	2
2. Contexto de la práctica - Psicología Educacional.....	5
3. Contexto institucional.....	9
3.1. Organigrama.....	12
4. Eje de sistematización.....	14
5. Objetivos.....	16
5.1. Objetivo general.....	16
5.2. Objetivos específicos.....	16
6. Perspectiva Teórica.....	18
6.1. Escuela, adolescencia y construcción de vínculos.....	18
6.2. Relaciones interpersonales, subjetividad y Educación Sexual Integral en el espacio escolar.....	20
7. Modalidad de trabajo.....	24
7.1. Caracterización de los sujetos.....	24
7.2. Instrumentos utilizados.....	25
7.3. Consideraciones Éticas.....	26
8. Reconstrucción del proceso de la práctica.....	28
9. Análisis de la experiencia.....	35
9.1. Las características de los intercambios entre los estudiantes de 3º año.....	35
9.2. La Educación Sexual Integral como espacio de intercambio y reflexión sobre los vínculos afectivos, de amistad y de pareja.....	37
9.3. La generación de condiciones para el desarrollo de relaciones interpersonales saludables.....	40
10. Consideraciones finales.....	45
Referencias.....	49
Apéndice.....	53

Índice de siglas

- AEC: Acuerdos Escolares de Convivencia
- ESI: Educación Sexual Integral
- FePRA: Federación de Psicólogos de la República Argentina
- MEP: Maestro de Enseñanza Práctica
- PAICor: Programa de Asistencia Integral de Córdoba
- PEI: Proyecto Educativo Institucional
- TEA: Trayectoria Escolar Asistida

INTRODUCCIÓN

1. Introducción

El presente trabajo, titulado “Relaciones interpersonales en adolescentes de tercer año en el marco de un proyecto de Educación Sexual Integral en una escuela de reingreso de la ciudad de Córdoba”, constituye la sistematización de la práctica profesional supervisada que fue realizada en el ámbito de la Psicología Educacional. La experiencia se llevó a cabo en el Instituto Parroquial Nuestra Señora del Trabajo, una institución de reingreso situada en la zona sur de la ciudad de Córdoba, en el año 2025.

El propósito de este trabajo es reflexionar, analizar e interpretar de manera crítica la práctica vivenciada, a partir de un eje de sistematización específico: las relaciones interpersonales entre adolescentes de tercer año en el marco de un proyecto de Educación Sexual Integral (en adelante, ESI). La elección de este eje respondió tanto a la necesidad institucional relevada sobre esta temática como a las observaciones realizadas durante el proceso de práctica. Ambas cuestiones sembraron el interrogante para comenzar a pensar en habilitar espacios de intercambio y reflexión en torno a los vínculos de amistad, pareja y convivencia escolar.

A partir de la práctica en terreno, se establecieron un objetivo general: analizar las relaciones interpersonales que predominan en estudiantes de tercer año en el marco de la ESI; y tres objetivos específicos: describir las características de los intercambios entre los y las adolescentes, promover espacios de reflexión acerca de los vínculos afectivos y generar condiciones para el desarrollo de relaciones interpersonales saludables.

Para alcanzar dichos objetivos, se llevó a cabo la sistematización de la experiencia, entendida, según Jara (2011), como un proceso de reflexión crítica sobre la práctica y desde la práctica. Esto implicó no solo el registro de los datos, sino también la construcción de conocimiento situado, con la intención de transformar las realidades educativas que atraviesan a los sujetos.

En cuanto a la estructura, comienza con un apartado destinado al contexto de la práctica, donde se revisa el campo de la Psicología Educacional y las incumbencias profesionales en el ámbito escolar. Posteriormente, se desarrolla el contexto institucional, presentando las particularidades de la escuela en la que se llevó a cabo la experiencia. A continuación, se puntualiza el eje de sistematización y los objetivos del trabajo, seguido de la perspectiva teórica. La misma se orientará a fundamentar los objetivos mencionados y a

articular lo vivido en un marco teórico que permita su interpretación. A continuación, se detalla la caracterización de los sujetos y los instrumentos metodológicos empleados. A su vez, se incluyen las consideraciones éticas que orientan la práctica, a partir del Código de Ética de la Federación de Psicólogos de la República Argentina (en adelante Fe.P.R.A). Luego, se expone la reconstrucción del proceso de práctica, que permitirá, junto a la perspectiva teórica, arribar a un análisis crítico que se desarrolla en el apartado análisis de experiencia. Por último, se encuentran las consideraciones finales, que integran el cumplimiento de objetivos, los aprendizajes obtenidos, las limitaciones de la práctica, así como también posibles líneas de continuidad.

CONTEXTO DE LA PRÁCTICA

2. Contexto de la práctica - Psicología Educacional

A la luz de los aportes de Coll (1999) la psicología de la educación puede ser entendida como “una disciplina puente entre la psicología y la educación, con un objeto de estudio, unos métodos y unos marcos teóricos y conceptuales propios.” (p. 4). Esto implica que su finalidad no se limita a la acumulación de conocimientos meramente teóricos, si no que estos se orientan a la comprensión y transformación de las prácticas educativas.

En el marco normativo vigente, la Resolución de Junta de Gobierno N° 083/16 (Colegio de Psicólogos de la Provincia de Córdoba, 2017) considera que el área de la Psicología Educacional abarca lo desarrollado en todos los niveles del sistema educativo, siempre que en ellos intervengan factores psicológicos. A su vez, puede desempeñarse en instituciones educativas públicas, privadas o de gestión no gubernamental. Su propósito es trabajar en conjunto con el personal docente y otros profesionales para generar óptimas condiciones para un proceso de enseñanza-aprendizaje efectivo. Desde dicho encuadre, se considera ejercicio del Psicólogo educacional:

- Investigar, operar y orientar en todos los niveles de la educación y de la comunidad educativa.
- Utilizar técnicas específicas para diagnosticar, prevenir y asistir, los problemas psicológicos que inciden en la tarea educativa.
- Utilizar técnicas para el abordaje institucional a fin de favorecer la comunicación entre los distintos integrantes de la comunidad educativa.
- Asesoramiento en cuestiones relativas a la Especialidad.
- La investigación, y la docencia en el área. (Colegio de Psicólogos de la Provincia de Córdoba, 2017)

En adición a lo planteado, Torcomian y Olivero (2022) puntualizaron que los y las profesionales de la psicología situados en instituciones educativas pueden intervenir en las mismas a través de 3 diferentes acciones: asistencia, capacitación e investigación. Dichas funciones abarcan la prevención y/o promoción tanto de los aprendizajes como de la salud de los actores involucrados en los procesos educativos. La complejidad de la actualidad, enmarcada por transformaciones en las infancias y adolescencias, exigen que dichos abordajes se construyan desde una perspectiva interdisciplinaria. Esto implicaría articular con diferentes

disciplinas como la psicopedagogía, la educación especial, la psiquiatría o el trabajo social. A su vez, este diseño involucraría a docentes, directivos, estudiantes y familias, mientras que se establece vínculos con organismos y espacios comunitarios (es decir, tanto actores institucionales internos como redes externas). Tal como menciona Greco (2014, como se citó en Torcomian y Olivero, 2022), estas articulaciones complejas permiten evitar miradas individualizante y patologizadoras.

En relación al trabajo cotidiano del psicólogo educacional, el mismo se encuentra fuertemente atravesado por las diferentes expectativas y representaciones que circulan en el imaginario de la comunidad escolar. En este sentido, resulta importante historizar brevemente para comprender las diferentes concepciones que se tienen en la actualidad sobre el psicólogo educacional y su área de incumbencia.

En el siglo XIX, ante la incipiente aparición de la psicología científica, se incrementan las expectativas del desarrollo de esta sobre la teoría de la educación. Esto implicaría un fuerte impulso para el abordaje y la solución de diversos problemas. Una vez iniciada la década de los 50, la Psicología Educacional pasa a ser la ciencia de la educación por excelencia. La misma “se ve abocada a ocuparse progresivamente de todos los problemas y aspectos relevantes del fenómeno educativo” (Coll, 1999, p. 17) pero, mientras más contenidos y problemas abarcaba, más se iban desdibujando sus límites. De esta forma, al extender ampliamente su foco de interés, se hizo cada vez más difícil identificar de manera clara su objeto de estudio.

A raíz de lo planteado es que, al día de hoy, se adjudica al psicólogo educacional la condición de “mago omnipotente”, tal como menciona Selvini Palazzoli et al. (2004). Dicha posición lo ubica como un sujeto supuesto saber, dueño de los conocimientos y la práctica necesarios para resolver el caso. A diferencia de un psicólogo en práctica privada, la persona que se pone en contacto no cree necesitar una intervención, sino que presenta a consideración los casos problemáticos “de los demás” para que el profesional intervenga de manera directa o proponga consejos terapéuticos. En esta dinámica, quien formula el pedido se sitúa en un mismo nivel que el psicólogo, ofreciendo una coalición con él.

Según la autora, cuando la solicitud proviene de rectores o directivos, estos creen encontrarse por fuera del sistema “y, por consiguiente, de la eventual patología relacional” (p. 25). En cambio, cuando quienes la realizan son docentes, la misma consiste en intervenir en

un “caso difícil”, para lograr un diagnóstico y una solución o consejo pedagógico. Bajo esta perspectiva, la enfermedad se ubica en el niño señalado o, en todo caso, en su familia.

En este sentido, y teniendo en cuenta las expectativas que se posicionan sobre la figura del psicólogo educacional, resulta de gran importancia distinguir las implicancias de la palabra “rol”. Dicho término se refiere a un conjunto de expectativas sociales de carácter prescriptivo. Se propone entonces emplear el término identidad para hacer referencia a la práctica profesional, dado que resulta mas pertinente para describirla. (Pérez, 2011). La terminología no resulta trivial, dichas palabras refieren a maneras diferentes de posicionarse. Citando a Maturana (1995),

La existencia humana en el lenguaje configura muchos dominios de realidad, cada uno constituido como un dominio de coherencias operacionales explicativas. Estos distintos dominios de realidad son también dominios de quehacer que generamos en la convivencia con el otro y que, como redes de conversaciones (redes de coordinaciones de acciones y emociones), constituyen todos nuestros ámbitos, modos y sistemas (instituciones) de existencia humana. En estas circunstancias la realidad en cualquier dominio es una proposición explicativa de la experiencia humana. (p. 99)

La “identidad” profesional se plantea, entonces, como un proceso en permanente negociación, en un contexto que está saturado de significados ajenos. Siguiendo a Edwards (1990, como se citó en Pérez, 2011), en esta negociación intervienen fuerzas centrípetas (que empujan hacia lo esperado y normativo) y fuerzas centrífugas (que habilitan resistencias y espacios imaginativos). El desafío, entonces, consiste en apropiarse de nociones como equidad, diversidad y creatividad para inaugurar prácticas innovadoras y pertinentes a la realidad educativa que nos compete en esta práctica.

CONTEXTO INSTITUCIONAL

3. Contexto institucional

La práctica se desarrolló en el Instituto Parroquial Nuestra Señora del Trabajo, en los cursos del Ciclo Básico, ubicado en el barrio Villa El Libertador, zona sur de la ciudad de Córdoba, por fuera de la Avenida Circunvalación.

El barrio donde se sitúa la institución funciona como un epicentro de la zona, caracterizado por una fuerte organización comunitaria y un compromiso histórico con las luchas sociales y la defensa de los derechos humanos. Desde sus inicios, la Parroquia Nuestra Señora del Trabajo ha tenido un rol activo en la vida del barrio, acompañando las demandas vecinales y promoviendo espacios de encuentro y participación.

En respuesta a estas demandas, en 1992 se creó el primer Jardín Maternal Belén I, dependiente de la parroquia. Luego, en 1994, tras gestiones con el Arzobispado de Córdoba, se concretó la apertura del Instituto Parroquial Nuestra Señora del Trabajo, que inició su funcionamiento en 1995 con el primer año de Educación Media para Adultos, sin aporte estatal. Desde entonces, el jardín y la escuela conforman un mismo proyecto parroquial, cuyo eje es el compromiso con la comunidad.

Según el Proyecto Educativo Institucional (en adelante, PEI), la identidad de la escuela se construye a partir de la unión entre lo eclesial y lo social, concibiendo la educación como una práctica transformadora, comprometida con las verdaderas necesidades e intereses de los sectores más vulnerables. La propuesta educativa se inspira en los principios de la Educación Popular, promoviendo una pedagogía que busca la participación activa de toda la comunidad educativa y la transformación de las realidades de exclusión. Tal como se señala en el PEI, “o es un proyecto asumido por el conjunto de la comunidad educativa, o no es” (Instituto Parroquial “Nuestra Señora del Trabajo”, 2009-2013, p. 10).

En palabras de la referente del gabinete psicopedagógico, “Creemos en la educación como dispositivo transformador. Seguimos creyendo que la educación puede hacer la diferencia. Y cuando hablo de educación no hablo solo de contenidos curriculares. Y eso es una forma de ver que tenemos todos acá.” (Registro, cuaderno de campo).

Desde esta perspectiva, educar implica un compromiso no solo didáctico, sino también humano, con los y las estudiantes y con su contexto. En la institución, gran parte del

alumnado se encuentra atravesado por situaciones de vulnerabilidad social, económica y afectiva, lo que requiere una mirada integral y estrategias de acompañamiento sostenido.

En el año 2001, frente al contexto socioeconómico adverso, se creó el Ciclo Básico Unificado (actual Ciclo Básico, según la reforma educativa nacional) para jóvenes de 15 a 17 años excluidos del sistema educativo. Esta propuesta está destinada a adolescentes con experiencias de repitencia o abandono escolar, y es considerada por la comunidad educativa como “el espacio más desafiante de todo el proyecto institucional” (Registro, cuaderno de campo). Los docentes que integran el ciclo trabajan desde una lógica diferente a la escuela tradicional, buscando recuperar el sentido de la escolaridad y promover la permanencia.

El Instituto sostiene un fuerte compromiso con la inclusión educativa. En 2012, firmó un convenio con el Instituto Especial Don Orione, lo que posibilitó la articulación con estudiantes provenientes de instituciones de educación especial. Esta alianza incorporó la figura de la docente itinerante, quien visita la escuela semanalmente y colabora en las aulas, aportando una mirada integral y acompañando la inclusión de estudiantes con discapacidad.

Asimismo, la escuela implementa diferentes dispositivos institucionales que acompañan las trayectorias escolares. Entre ellos, los Acuerdos Escolares de Convivencia (en adelante, AEC) ocupan un lugar central. Elaborados de forma participativa por toda la comunidad educativa, constituyen un marco común que orienta las acciones frente a situaciones de conflicto. Tal como explicó una de las psicólogas del gabinete, estos acuerdos “permiten que el docente recupere su voz como primera instancia de intervención y que las situaciones se acompañen de manera progresiva, sin que todo deba pasar por la dirección” (Registro, cuaderno de campo).

En el último tiempo, la institución incorporó el régimen de Trayectoria Escolar Asistida (en adelante, TEA), destinado a estudiantes con inasistencias reiteradas o llegadas tardías. A diferencia del régimen de libre, el TEA busca sostener el vínculo con la escuela y garantizar la acreditación de los contenidos mediante actividades en aula virtual y evaluaciones. Desde el gabinete psicopedagógico, este dispositivo requiere una presencia activa en el seguimiento de cada caso y el contacto permanente con las familias.

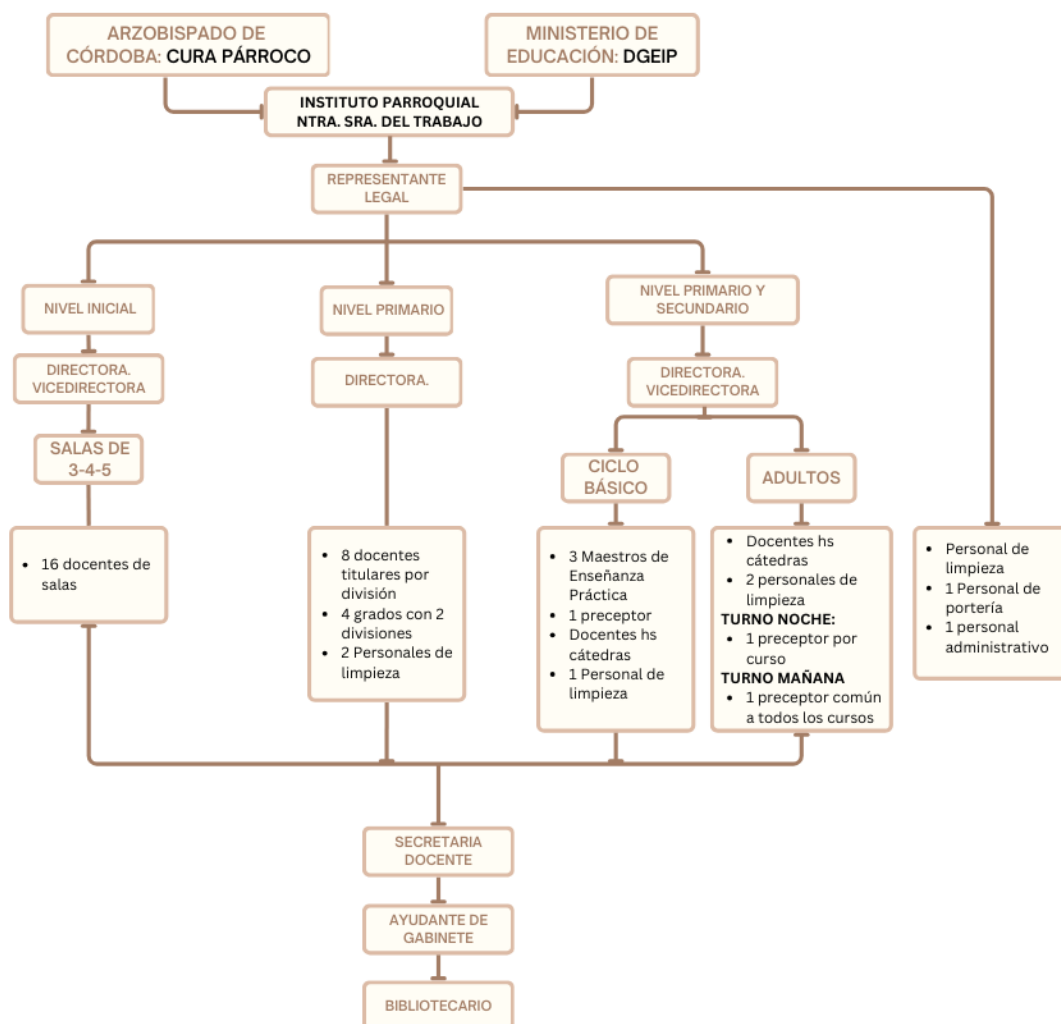
La escuela también cuenta con la presencia del Programa de Asistencia Integral de Córdoba (en adelante, PAICor), que garantiza el desayuno y/o el almuerzo para los y las estudiantes. Este programa tiene un fuerte impacto en la cotidianeidad institucional, ya que no

solo responde a una necesidad alimentaria, sino que también contribuye al bienestar y a la permanencia en la escuela. El comedor escolar es percibido como un espacio de encuentro, cuidado y contención.

Por último, la figura del Maestro de Enseñanzas Prácticas (en adelante, MEP) ocupa un rol fundamental en la dinámica del aula. Si bien esta figura reemplaza al antiguo maestro tutor (figura perteneciente a las escuelas rurales), conserva su espíritu de acompañamiento cercano. Los MEP son referentes directos para los estudiantes, y su presencia cotidiana facilita la articulación entre lo académico y lo emocional. Como expresó uno de ellos “Nuestro rol no es solo enseñar. Es estar, escuchar y acompañar. Que sientan que alguien los espera.” (Registro, cuaderno de campo).

3.1. Organigrama

Organigrama del Instituto Parroquial Nuestra Señora del Trabajo



Nota. Elaboración propia a partir de los aportes de diferentes actores de la institución.

EJE DE SISTEMATIZACIÓN

4. Eje de sistematización

RELACIONES INTERPERSONALES EN ADOLESCENTES DE TERCER AÑO
EN EL MARCO DE UN PROYECTO DE EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL

OBJETIVOS

5. Objetivos

5.1. Objetivo general

Analizar las relaciones interpersonales que predominan entre adolescentes de tercer año en una escuela de reingreso en el marco de un proyecto de Educación Sexual Integral.

5.2. Objetivos específicos

- Describir las características de los intercambios entre los estudiantes de 3° año.
- Promover espacios de intercambio y reflexión acerca de vínculos afectivos, de amistad y pareja en el marco de la Educación Sexual Integral.
- Generar condiciones para el desarrollo de relaciones interpersonales saludables entre los estudiantes de 3° año.

PERSPECTIVA TEÓRICA

6. Perspectiva Teórica

En el presente apartado se abordan los principales conceptos teóricos que permitirán ahondar en el análisis de las relaciones interpersonales entre adolescentes de tercer año en una escuela de reingreso en el marco de un proyecto de Educación Sexual Integral. Los desarrollos conceptuales que se presentan a continuación se orientan a fundamentar los objetivos planteados y a vincular lo vivido durante las prácticas profesionales con teoría que permita su interpretación.

Este trabajo se enmarca dentro del paradigma de la complejidad, el cual reconoce la multiplicidad, la incertidumbre y la interconexión como rasgos esenciales de la realidad. Tal como sostiene Morin (2000), la complejidad es “el tejido de eventos, acciones, interacciones, retroacciones, determinaciones, azares, que constituyen nuestro mundo fenoménico” (p. 17).

En este sentido, el análisis de las relaciones interpersonales en el ámbito escolar no pudo reducirse a una mirada lineal ni mucho menos a la observación de conductas aisladas. Se precisó considerar los múltiples factores que las configuran, tanto emocionales como sociales, institucionales y culturales. Retomando los aportes de Najmanovich (2001), el mundo contemporáneo es un mundo construido a partir de redes de interacciones donde los sujetos se transforman en el encuentro con los otros. Es por esto que comprender y abordar los vínculos entre adolescentes requirió considerar el contexto en el que surgen, reconociendo que toda relación supone un intercambio que genera sentido y subjetividad.

Desde este marco epistemológico, la perspectiva teórica que se desarrolla a continuación tiene como objetivo dar cuenta de la complejidad de los vínculos en el ámbito escolar. Para esto, integra diferentes dimensiones con el fin de comprender cómo se constituyen, se sostienen y/o se transforman las relaciones en el marco de la experiencia educativa.

6.1. Escuela, adolescencia y construcción de vínculos

La escuela constituye un espacio social y simbólico privilegiado para la construcción de la subjetividad y las relaciones interpersonales. No se trata solamente de un lugar de transmisión de saberes, sino de un escenario donde se ponen en juego experiencias, afectos y modos de vincularse que tienen un impacto significativo y dejan una gran huella en la

constitución psíquica y social de los sujetos. Tal como sostienen Nicastro y Greco (2009), la escuela es una trama de encuentros donde se entretajan trayectorias, marcas y experiencias que producen efectos únicos en cada sujeto.

En específico, el Instituto donde se desarrolló la práctica se inscribe en una línea pedagógica basada en los principios de la Educación Popular, entendida como una práctica que promueve la transformación social y la participación activa de los sujetos. Desde esta perspectiva, Freire (1996) sostiene que educar nunca es un acto neutro, ya que toda práctica educativa implica una toma de posición ética y política frente al mundo, pudiendo reproducir las relaciones existentes o transformarlas. En este sentido, el proyecto institucional se enmarca en una concepción crítica y liberadora de la educación, que entiende al estudiante como protagonista de su propio proceso educativo.

Siguiendo esta línea, particularmente en las escuelas de reingreso convergen trayectorias educativas interrumpidas, historias de vida diversas y búsquedas de nuevos y diferentes sentidos en relación al aprendizaje y la pertenencia. Estas instituciones, como plantea el PEI (Instituto Parroquial “Nuestra Señora del Trabajo”, 2009-2013) se configuran como espacios que habilitan segundas oportunidades, y donde el acompañamiento adulto cobra un papel esencial en la reconstrucción de los lazos con el saber y con los otros.

Por su parte, Coll (1999) sostiene que el desarrollo psicológico y educativo se da siempre en interacción, en una red entrelazada de vínculos que posibilitan la apropiación de saberes y la configuración del sí mismo. En la adolescencia, etapa caracterizada por la construcción identitaria y la búsqueda de autonomía, las relaciones con los pares ocupan un lugar central. Son un sostén simbólico frente a los diferentes desafíos y dificultades del crecimiento, pero también pueden ponerse en juego tensiones, reconocimiento, pertenencia y diferenciación.

Desde una mirada más amplia, Maturana (1995) propone comprender los vínculos humanos como expresiones de nuestra biología del amor, es decir, del impulso relacional que hace posible la convivencia, el lenguaje y la cultura. En esta línea, las relaciones interpersonales que se desarrollan en el aula no pueden pensarse únicamente como intercambios sociales, sino como requisitos fundantes de la existencia y del aprendizaje. La emocionalidad, tal como plantea el autor, es la base de toda acción humana y configura el modo en que los sujetos se encuentran y se reconocen.

En este sentido, el aula puede entenderse como un sistema abierto, donde cada interacción entre los estudiantes transforma y reconfigura a el conjunto (Bertalanffy, 1989). Las relaciones no son estáticas ni lineales, si no que se modifican en función de las experiencias compartidas, los conflictos y los procesos de retroalimentación que tienen lugar en la vida cotidiana escolar. En este sentido, la escuela de reingreso ofrece una oportunidad de repensar esos vínculos desde un lugar distinto, donde la escucha, la palabra y la convivencia adquieren nuevos sentidos.

6.2. Relaciones interpersonales, subjetividad y Educación Sexual Integral en el espacio escolar

Las diferentes relaciones interpersonales se constituyen en el entramado de dimensiones afectivas, simbólicas y sociales, donde el espacio escolar toma lugar como una especie de caja de resonancia. Tal como plantea Rockwell (2009), toda experiencia educativa está atravesada por la historia y por la cultura; el modo en que los sujetos se relacionan y se reconocen entre sí está condicionado por los contextos en los que habitan y por las significaciones que les dan a esos encuentros.

Siguiendo con esta idea, el vínculo con el otro es un espacio de constitución de la subjetividad. En palabras de Catelli (como se cita en Schlemenson y Rego, 2023), los modos de darse (es decir, de construirse) del sujeto, regulados por las emociones, se forman en el intercambio con los otros. La escuela, al ser una de las primeras experiencias exogámicas de los sujetos, implica ser un territorio donde se confrontan y articulan modalidades de funcionamiento psíquico, promoviendo procesos de transformación subjetiva.

En esta línea, Kaplan y Szapu (2020) destacan que las emociones no pueden pensarse como fenómenos individuales, sino como experiencias relacionales que se construyen en el encuentro con el otro, ya que "las emociones están atravesadas y condicionadas por los contextos sociales en los que las personas están inmersas" (p. 30) y "cobran su sentido profundo como experiencias culturales y sociales, individuales y colectivas" (p. 31). Reconocer esta dimensión relacional implica entender que los vínculos son el medio a través del cual se configuran las emociones y las subjetividades, y que la escuela no puede desentenderse de los afectos. Entender las interacciones escolares desde esta perspectiva

implica darse cuenta de que cada vínculo entre estudiantes constituye una oportunidad de subjetivación, donde se articulan la afectividad, la identidad y la pertenencia.

Desde la perspectiva de la psicología educativa, Pérez (2011) señala que el psicólogo en contextos escolarizados debe reconocer en estas interacciones un campo de análisis e intervención que va más allá de lo individual. El trabajo con grupos de adolescentes implica promover espacios donde se expresen las diferencias, se gestionen los conflictos y se generen nuevas formas de encuentro y de reconocimiento mutuo.

A su vez, Goffman (1997) aporta la idea de que la vida cotidiana puede entenderse como una representación, donde cada sujeto asume un rol frente a los otros. En el aula, los adolescentes ensayan constantemente esos roles: se presentan, se desafían y se validan a través de la mirada de sus compañeros. Esta dinámica vincular, si es acompañada por adultos significativos, puede transformarse en una oportunidad para el aprendizaje y la convivencia.

Estas interacciones cotidianas no se desarrollan de manera aislada sino que se encuentran atravesadas por las condiciones institucionales y sociales que configuran la experiencia escolar. En este sentido, los aportes de Duschatzky (2007) amplían la comprensión de los vínculos escolares al situarlos dentro de las tensiones propias de las instituciones educativas contemporáneas. Dicho autor sostiene que las instituciones escolares, especialmente las que trabajan con jóvenes de sectores populares, se encuentran tensionadas entre la inclusión y la exclusión. En ese contexto, los vínculos que se construyen pueden ser también fronteras simbólicas que separan, o puentes que habilitan la pertenencia. Es fundamental identificar esta dimensión relacional para pensar una escuela que no solo “contenga”, sino que también valore la potencia del lazo como herramienta de inclusión y cambio.

Comprender los vínculos escolares como espacios de construcción subjetiva y emocional permite reconocer la relevancia de propuestas institucionales orientadas a su fortalecimiento. En este marco, la Educación Sexual Integral, instituida por la Ley N.º 26.150 (2006), constituye una herramienta privilegiada para promover relaciones basadas en el respeto, el reconocimiento mutuo y el cuidado de sí y de los otros. La misma propone garantizar el derecho de niños, niñas y adolescentes a recibir una formación integral que articule aspectos biológicos, psicológicos, sociales, afectivos y éticos de la sexualidad. La ESI, lejos de limitarse a temas biológicos o preventivos, invita a pensar en la sexualidad como

una dimensión constitutiva del sujeto, y que está marcada por el deseo, la identidad, los afectos y los vínculos.

En este marco, toda propuesta de ESI requiere contemplar el trabajo con los vínculos desde una perspectiva sensible, que promueva el reconocimiento del otro y la expresión de la afectividad sin violencia ni discriminación. Teniendo esto en cuenta, Cahn et al. (2020) plantean que trabajar la ESI en una escuela implica generar espacios donde los estudiantes tengan la posibilidad de nombrar, reflexionar y resignificar sus experiencias relacionales dentro de un contexto de respeto, igualdad y diversidad. La ESI, en este sentido, se establece como una herramienta pedagógica y ética para la promoción de relaciones saludables, basadas en la empatía, el cuidado mutuo y la autonomía.

En sintonía con lo señalado por Pérez (2011), pero ya situados en el marco específico de la ESI, Torcomian y Olivero (2022) destacan que la función del psicólogo en el área educativa es actuar como un intermediario entre las necesidades institucionales y las subjetivas. En el marco de la ESI, esta función cobra una importancia particular: acompañar procesos de reflexión sobre los vínculos de amistad, afectivos y de pareja, promoviendo el reconocimiento del otro y la construcción de límites respetuosos.

La metodología de taller (Cano, 2010; Tapia, 1998) se presenta como una estrategia privilegiada para este tipo de intervenciones porque permite el aprendizaje participativo, la expresión de emociones y la construcción colectiva del saber. En el espacio del taller, los adolescentes tienen la posibilidad de reconocerse como protagonistas, ensayar modos de escucha y diálogo que, a su vez, les permitan fortalecer la convivencia.

Para concluir, desde la mirada ética y profesional, tanto el Código de Ética de FePRA (s.f.) como la Resolución N.º 083/16 del Colegio de Psicólogos de Córdoba (2017) guían el ejercicio profesional hacia el respeto por la dignidad y los derechos de las personas, fomentando intervenciones basadas en la confidencialidad, la no discriminación y la promoción de la salud mental. En el contexto escolar, esto se traduce en el compromiso de crear espacios seguros donde los adolescentes puedan hablar, cuestionar y construir vínculos más libres y saludables.

MODALIDAD DE TRABAJO

7. Modalidad de trabajo

La modalidad que se adoptó para llevar a cabo el trabajo es la sistematización de la experiencia. A la luz de los aportes de Jara (2011), la misma implica un “proceso de reflexión e interpretación crítica sobre la práctica y desde la práctica” (p. 67). Es decir, el proceso de sistematización va más allá de la recopilación de datos o la clasificación de la información; trata de construir conocimiento desde y en la experiencia vivida, y con una intencionalidad de transformar.

Teniendo esto en cuenta, sistematizar implica posicionarse como sujeto activo, que se piensa como parte de la experiencia y busca comprender qué sucedió, por qué y qué puede aprenderse de ello. Esto conlleva, entonces, una implicación no solo inevitable, sino también necesaria. Intervenir en una institución educativa atravesada por trayectorias escolares discontinuas implica enfrentar desafíos que interpelan, movilizan y requieren una toma de posición. Las dificultades para sostener el lazo escolar, el sufrimiento que muchas veces acompaña a los estudiantes, las tensiones institucionales y la sensación de impotencia ante ciertas situaciones, demandan una intervención que no puede ser técnica ni despersonalizada. Esto se evidencia aún más teniendo en cuenta que la aplicación mecánica de estrategias exitosas en otros contextos no produce los mismos resultados en esta institución. En esta línea, Giddens (como se cita en Barnechea García y Morgan Tirado, 2010, p. 103) sostiene que “la constitución de agentes y la de estructuras no son dos conjuntos de fenómenos dados independientemente, no forman un dualismo, sino que representan una dualidad”. Es por esto que, más que evitar la implicación, lo necesario es reconocerla, analizarla y convertirla en un recurso valioso para la reflexión crítica.

En este sentido, sistematizar podría permitir la aparición de una mirada que no se conforme con lo dado, que se habilite a pensar otras formas de hacer, de decir, de intervenir. Registrar, analizar, cuestionar y compartir lo aprendido, no es solo un ejercicio académico: es también una forma de apostar a una práctica profesional más reflexiva, ética y transformadora.

7.1. Caracterización de los sujetos

Para la realización del presente trabajo se contempló tanto la perspectiva institucional como los aportes de diferentes actores que formaban parte de la comunidad educativa donde

se desarrolló la práctica. Sin embargo, para alcanzar los objetivos planteados, me centré en las observaciones e intervenciones que se realizaron con los estudiantes que se encontraban cursando el tercer año del ciclo básico en el año 2025. Las intervenciones se llevaron a cabo en una escuela de reingreso de la ciudad de Córdoba. El curso estaba conformado por mujeres y varones entre 16 y 18 años, donde si bien había 30 alumnos matriculados en lista, aproximadamente 20 asistían a clases.

7.2. Instrumentos utilizados

Para la recolección de datos se utilizó el formato grupal del taller. A su vez, durante su aplicación, se incluyó el rol de observador-participante, como soporte y pieza fundamental, para un mayor registro del proceso. El mismo se llevó a cabo en el cuaderno de campo, para el posterior análisis y reflexión de lo sucedido en el taller.

Tal como menciona Tapia (1998), “los talleres implican un trabajo de elaboración, repetición y producción” y a su vez, tiene una función terapéutica a través de la identificación. El tener conocimiento de que hay un otro que atraviesa el propio sentir y/o acontecer, abre la oportunidad de entender que no se está solo. En este sentido, el taller aparece como un dispositivo que no solo crea posibilidades si no que también ilumina y nombra aquello que se encuentra latente.

Para la planificación y concreción de los talleres en el Instituto, se tuvieron en cuenta los aportes de Cano (2010), quien determina que en la educación popular la organización de un taller debe tener 2 puntos de partida. Por un lado, el punto de partida estratégico, que implica tener en claro los objetivos y el “para qué” de los talleres. Esto involucra desde la duración y las técnicas hasta los modos de difusión, registro y evaluación. Por otro lado, el punto de partida metodológico, que consiste en conocer a los sujetos participantes, “sus intereses, historia, códigos culturales y comunicacionales” en todas las instancias del desarrollo del taller. En este sentido, entonces, fue crucial entender si, por ejemplo, la forma más eficaz de comunicación con los estudiantes era oral o escrita, para no cometer un error metodológico. Teniendo esto en cuenta, para la realización de los talleres se utilizaron diversas técnicas participativas, tales como técnicas vivenciales, auditivas y audiovisuales, así como visuales.

En cuanto a la disposición espacial de los talleres, se buscó no instaurar una lógica bancaria sino más bien organizar las personas en círculos, de tal manera que tanto los talleristas como los alumnos se encuentren en igual disposición, de manera jerárquicamente horizontal. A su vez, esta conformación circular permitió una clara visibilidad así como escucha de todos los participantes, para una mejor atención.

Por otro lado, en cuanto al rol de observador-participante, Guber (2001) plantea que en verdad la técnica debería llamarse “participación observante” porque, en orden de conocer, el sujeto debe sumergirse subjetivamente en la comunidad que estudia. Se debe observar y participar estando en terreno, lo que brinda una visión compleja de lo real, reduciendo mediaciones.

En cuanto al cuaderno de campo, Rockwell (2009) menciona que, si bien implica una introspección subjetiva (ya que incluye la experiencia y los sentires de quien registra), su objetivo primordial es comprender a los demás. Es por esto que la toma de notas debió ser clara, inteligible, y lo más fiel al discurso original posible. Sin embargo, este trabajo requirió una alta demanda atencional, por lo que no puede ser ininterrumpida, sino que debió intercalarse con momentos de participación para una mejor comprensión del terreno.

7.3. Consideraciones Éticas

En el transcurso de la elaboración de este trabajo, se contemplan los aspectos éticos establecidos por el Código de Ética de la Fe.P.R.A. Se resguarda en todo momento la confidencialidad de la información que es revelada durante la práctica profesional supervisada, garantizando el secreto profesional y evitando la identificación de los sujetos involucrados.

Debido a que la población participante está en su mayoría conformada por estudiantes menores de edad, cualquier registro de producciones, a raíz de los talleres, se presenta de manera anónima, para proteger su identidad y preservar su intimidad. Asimismo, el presente trabajo se desarrolla bajo supervisión profesional constante, de acuerdo a los principios de responsabilidad social, integridad y compromiso ético que orientan el ejercicio de la psicología.

RECONSTRUCCIÓN DEL PROCESO DE PRÁCTICA

8. Reconstrucción del proceso de la práctica

Mi experiencia de práctica se llevó a cabo en el Instituto Parroquial Nuestra Señora del Trabajo, una institución que recibe principalmente a adolescentes con trayectorias educativas interrumpidas y sobreedad. En nuestro primer encuentro, tuvimos una reunión en el gabinete psicopedagógico con la referente del contexto y la psicóloga de la institución. Esta última explicó las particularidades del proyecto institucional, incluyendo cómo funcionan los regímenes especiales (como el TEA y la semipresencialidad), la colaboración con programas como PaiCOR, y el papel del MEP como referente del aula. Conocí también las instalaciones y los grupos con los que realizaría las observaciones. A su vez, se nos solicitó como tarea para el mes entrante, situarnos en las aulas.

Así, las primeras jornadas se dedicaron a observar de cerca las clases y los recreos. Durante ese tiempo, registré cómo se desarrollaban las dinámicas grupales, la interacción entre los compañeros y la relación con los docentes. Noté que la participación de los estudiantes variaba según las materias y los profesores, con momentos de atención que se alternaban con distracciones, especialmente por el uso de celulares. Los docentes utilizaban estrategias como dictados, lecturas en voz alta y consignas visuales para mantener la atención y ayudar a la comprensión de los contenidos.

En particular, tuve la oportunidad de situarme en el aula de tercer año, uno de los cursos más concurridos, con aproximadamente 30 estudiantes, de los cuales solo alrededor de 20 asistían de manera regular. Los alumnos tenían entre 16 y 18 años, y los bancos se disponían en mesas de trabajo que rotaban diariamente, siguiendo la organización señalada por el MEP de tercer año. Esta disposición resultaba diferente a la de otros cursos y respondía a la dinámica particular del grupo, promoviendo el diálogo entre estudiantes que no formaban parte del mismo grupo habitual y tratando de evitar la exclusión y el murmullo constante. Me resultó interesante ya que esto generaba una variación de la cooperación e interacción dentro del aula.

A su vez, algunos estudiantes se encontraban en el régimen de semipresencialidad, el cual consiste en un cronograma de asistencia alternada acompañado por un aula virtual donde cada profesor publica tareas y materiales de trabajo. Este dispositivo se implementa como última intervención ante la falta de cumplimiento de los AEC, permitiendo que los estudiantes sigan vinculados a la institución y puedan avanzar en sus aprendizajes pese a las ausencias.

De esta manera, la semipresencialidad complementa la organización del aula y contribuye a sostener la participación, la interacción y el acompañamiento del alumno.

A lo largo de la práctica, participé también como observadora activa en encuentros del gabinete psicopedagógico y en la implementación de los AEC, orientados a la resolución de conflictos menores entre estudiantes. Durante estas instancias, pude presenciar las estrategias utilizadas de manera progresiva por el equipo para fomentar la búsqueda de consensos y el cumplimiento de los acuerdos.

Por otro lado, pude participar y colaborar en el taller correspondiente a la primera fase de la Jornada Educar en Igualdad. El mismo se llevó a cabo en tercer año y fue dictado por el MEP de dicho curso. Durante la actividad se realizaron debates y reflexiones individuales, instando a la participación activa de los estudiantes así como el desarrollo de la escucha activa y el respeto por el otro. El taller estaba orientado al reconocimiento de las desigualdades y violencias que afectan tanto a mujeres como a niñas y la comunidad LGBTQ+, buscando promover la igualdad de derechos y oportunidades.

La experiencia de acompañar este espacio fue realmente significativa, ya que me motivó a definir el eje temático de mi Trabajo Integrador Final. Se trata de un tema que me resulta especialmente interesante y necesario, más aún considerando que, además de dicha jornada, no se han desarrollado en 2025 otras intervenciones desde la ESI en la institución.

Asimismo, consideré que su abordaje era prioritario, teniendo en cuenta distintas conversaciones que había presenciado a lo largo de la primera etapa de la práctica, vinculadas a las formas que adquieren las relaciones de noviazgo y amistad, tanto dentro como fuera del ámbito escolar. Estos modos de relacionarse podrían impactar en la convivencia en el aula y en las experiencias individuales de los y las estudiantes por fuera de la misma. En el registro de campo se han observado discursos como “Si no te deja hablar con otros hombres y te cela, es porque te ama de verdad” (Registro, cuaderno de campo), lo que dejó entrever la necesidad de generar espacios de reflexión crítica y construcción de vínculos saludables.

A partir de mi creciente interés en el tema de las relaciones interpersonales, propuse a mi referente institucional (quien es psicóloga del gabinete) llevar a cabo, en el curso de tercer año del ciclo básico, la segunda fase de la Jornada “Educar en Igualdad”. Ante la aprobación de la propuesta, programamos el encuentro junto al MEP de tercer año, quien me acompañaría y daría soporte.

Durante esta jornada se abordaron las modalidades y tipos de violencia de género a través de una actividad práctica. Cada estudiante recibió una tarjeta con una situación vinculada a alguna forma de violencia escrita en ella. Luego, debían leerla y reflexionar sobre el tipo y modalidad que representaba, ubicándola dentro de los parámetros “rojo / naranja / amarillo” de un “semáforo de la violencia”, cuyos colores correspondían a distintos niveles de gravedad.

La actividad generó una muy buena recepción por parte del grupo. Los estudiantes se mostraron participativos, curiosos y dispuestos a debatir y contrastar puntos de vista. Se dieron, en el espacio, intercambios significativos, donde se visibilizaron distintas maneras de comprender la violencia y sus manifestaciones en los vínculos cotidianos.

Tras esta experiencia, y reafirmando mi interés en la temática, elaboré la planificación de un ciclo de tres talleres orientados a la reflexión sobre las relaciones interpersonales desde la perspectiva de la Educación Sexual Integral. Presenté la propuesta a la referente de la institución y a la referente del contexto de prácticas, quienes realizaron observaciones y aportes que integré en una versión revisada. Posteriormente, coordiné los horarios junto a los MEP y tutores de cada grupo, y finalmente la directora de la institución aprobó la planificación, sugiriendo algunos ajustes para adecuarla al cronograma institucional. De este modo, decidimos comenzar la implementación hacia fines de septiembre, una vez finalizadas las actividades correspondientes a la semana del estudiante.

Para el primer encuentro, dispusimos las sillas en forma circular y realizamos un breve juego de presentación llamado “La telaraña”. Cada estudiante sostenía un ovillo de lana y debía decir dos verdades y una mentira sobre sí mismo; el resto debía adivinar cuál era la mentira. Luego, quien tenía el ovillo lo lanzaba a otro compañero sin soltar su extremo del hilo, construyendo así una red. Esta dinámica permitió visibilizar las conexiones entre todos y reflexionar metafóricamente sobre los vínculos: qué ocurre cuando “tiramos demasiado” o cuando “soltamos el hilo”.

A partir de esa imagen, abrimos un debate guiado por las preguntas: “¿Qué buscamos en un amigo o pareja? ¿Qué nos hace sentir bien o mal en un vínculo?” (Registro, cuaderno de campo). Si bien surgieron algunas intervenciones en tono de humor, también aparecieron respuestas reflexivas, como “la lealtad” o “el respeto”.

Como cierre, cada participante escribió de manera anónima en un papel dos frases: de un lado, “Qué es importante para mí en un vínculo”, y del otro, “Qué no aceptaría en un vínculo”. Estos aportes resultaron de gran valor para repensar el siguiente encuentro.

Teniendo en cuenta los emergentes del primer taller, decidí modificar la dinámica del segundo. Buscando romper con la lógica del aula tradicional, comenzamos la actividad en el patio. Propuse un juego de movimiento donde, según la consigna mencionada, quienes se sintieran identificados debían situarse a un lado, y quienes no, al otro. Las consignas fueron desde lo general a lo particular: “Quienes desayunan por la mañana”, “Quienes tienen mascotas”, “Quienes hacen algún deporte”, hasta llegar a cuestiones más relacionadas a los vínculos afectivos: “Quienes han tenido pareja”, “Quienes han revisado un celular”, “Quienes creen que los celos son una expresión de amor”. El juego permitió visibilizar experiencias comunes y diferencias entre los estudiantes, generando momentos de risa, sorpresa y reflexión. Como cierre, retomamos los temas emergentes y conectamos con lo trabajado en el taller anterior.

Luego, regresamos al aula para una actividad más directiva y grupal. Dividí el curso en tres grupos pequeños y llevé los “Toxímetros”, un recurso visual similar a un semáforo, con tres zonas (roja, anaranjada y verde). Cada grupo recibió ocho frases relacionadas con conductas en los vínculos (por ejemplo, “Si no subís una foto conmigo, es porque me ocultás”) y debían discutir colectivamente dónde ubicar cada una dentro del Toxímetro, fundamentando su decisión y finalmente, pegandolas en el semáforo.

Una vez completada la actividad, pegaron sus Toxímetros en el pizarrón y compartieron las conclusiones con el resto del curso. Surgieron debates muy interesantes: algunos estudiantes coincidían en identificar ciertas frases como problemáticas, mientras que otros relativizaban su gravedad, lo que permitió abrir el diálogo sobre los límites, la confianza y las formas de control en las relaciones.

Como cierre del segundo taller, entregué a cada estudiante un papel de color para que escribiera qué les había dejado la actividad, si habían aprendido algo nuevo o si deseaban expresar alguna diferencia o reflexión personal. Los Toxímetros fueron luego colocados en el aula y en los pasillos de la escuela, para que otros cursos pudieran leerlos y continuar la conversación.

Para finalizar, a modo de cierre realizamos el tercer y último encuentro. El eje del mismo estuvo centrado en la comunicación y el cuidado de los vínculos. Para esto, retomamos lo trabajado anteriormente, en especial con el “Toxímetro”, para profundizar en cómo las formas de hablar, escuchar y expresar las emociones influyen en las relaciones.

El taller comenzó con una dinámica de caldeamiento, el “Teléfono descompuesto de emociones”, cuyo fin fue vivenciar cómo se distorsiona la comunicación cuando no es clara y asertiva, reflexionando sobre la importancia de la empatía para comprender al otro. Teniendo esto en cuenta, se dividió al curso en dos equipos y se entregaron a los primeros participantes papeles con situaciones cotidianas (por ejemplo: “tu mejor amigo contó algo tuyo sin permiso” o “tu pareja no te respondió los mensajes en todo el día”). Cada estudiante debía actuar la emoción que le generaba dicha situación a través de gestos, sin hablar, para que el siguiente interpretara y repitiera lo que entendió. Al llegar al último integrante, se compartía en voz alta la emoción percibida y se comparaba con la inicial. Si bien costó comenzar con la dinámica ya que muchos manifestaban sentir vergüenza, luego del primer juego, comenzaron a reírse y sumarse voluntariamente a la fila.

El juego permitió dilucidar las dificultades que aparecen cuando los mensajes se transmiten sin claridad. En el intercambio posterior surgieron reflexiones como “No es fácil decir lo que nos pasa” o “A veces en el mensaje por whatsapp por escrito se malinterpretan las cosas”, acordando con que esto luego tenía efectos negativos en los vínculos. Esta actividad funcionó como punto de partida para pensar la comunicación como una forma de cuidado en las relaciones.

Luego, se desarrolló la segunda actividad, “Cartas del cuidado”, orientada a reconocer y fomentar las conductas que favorecen o lastiman los vínculos. Se mantuvieron los grupos de la actividad anterior y se les entregaron tarjetas con frases que representaban diferentes actitudes. Cada grupo debía leerlas, debatir y clasificarlas pegandolas en el afiche correspondiente en el pizarrón. Los mismos leían “Lastiman el vínculo” y “Cuidan el vínculo”. A su vez, se les repartieron tarjetas en blanco para completar con sus propias ideas. Algunas de las frases eran “escuchar cuando el otro necesita hablar”, “pedir disculpas cuando me equivoco” o “respetar los límites” (Registro, cuaderno de campo). En cambio, entre las que lastiman se mencionaba “revisar el celular del otro”, “decir estás exagerando”, o “burlarse en público” (Registro, cuaderno de campo).

Durante la puesta en común, reflexionamos en voz alta sobre las frases que generaban dudas o desacuerdos. Se destacaron ideas como la importancia de respetar los tiempos y espacios personales, pedir disculpas honestas, y diferenciar el cuidado del control.

Como cierre del ciclo de talleres, mientras compartimos un desayuno, se retomaron las principales conclusiones de los tres encuentros. Los estudiantes coincidieron en que las

relaciones saludables se construyen en el día a día y a partir de los pequeños gestos. Surgió la idea de que “hablar bien es una forma de cuidar y de cuidarse” (Registro, cuaderno de campo), lo que dio sentido al recorrido completo del proyecto.

ANÁLISIS DE LA EXPERIENCIA

9. Análisis de la experiencia

El presente apartado desarrolla el análisis crítico de la experiencia que, a partir de 3 ejes, articula (en vínculo con los objetivos planteados) los registros más significativos de la práctica profesional supervisada con los fundamentos teóricos presentados en apartados anteriores. El propósito no es meramente describir lo sucedido, sino comprender qué condiciones y procesos lo hicieron posible. Ésta es la clave de lo que la sistematización requiere para ir más allá de la recopilación de datos y producir conocimiento situado y con una intención transformadora.

9.1. Las características de los intercambios entre los estudiantes de 3º año

Uno de los objetivos específicos de la presente sistematización consistió en describir las características de los intercambios entre los estudiantes de tercer año. Sin embargo, esto implicó mucho más que dar cuenta de las formas en que se comunicaban o identificar situaciones puntuales ocurridas durante la práctica. Supuso comprender cómo se configuraban los vínculos dentro del grupo y qué sentidos adquirirían determinadas formas de interacción en el contexto particular de una escuela de reingreso.

Durante los primeros meses de observación fue posible notar que las relaciones entre los estudiantes se encontraban atravesadas por una modalidad particular de vincularse (bromas, apodos, discusiones y expresiones de afecto). En uno de los primeros registros de campo se observa cómo varios estudiantes se saludaban diciendo: "Hola, che otario" o "Hola, mogólico" (Registro, cuaderno de campo) mientras se abrazaban con cariño. En otra oportunidad, luego de que algunos estudiantes interrumpieran reiteradamente a una compañera mientras leía en voz alta diciendo "Profe, no sabe leer", "Que vuelva al primario"; otro integrante del grupo respondió "Dejala hablar un poco" y, dirigiéndose a la compañera en forma de chiste, la alentó "Vos podes, libera tus malas vibras", para luego continuar con naturalidad (Registro, cuaderno de campo). Asimismo, durante un recreo dos estudiantes se insultaron por una broma que resultó ofensiva; sin embargo, pocos minutos después se encontraban a las risas, compartiendo un paquete de galletas con el resto del grupo (Registro, cuaderno de campo). Estas escenas evidenciaban que una misma forma de interacción podía adquirir significados diferentes según el contexto y las relaciones construidas entre quienes participaban de ella.

Comprender estos vínculos implicó suspender preconcepciones e interpretaciones precipitadas para aproximarse a los sentidos que esas prácticas tenían para los propios estudiantes. En este sentido, Rockwell (2009) plantea que es necesario reconocer que el conocimiento sobre una realidad no está dado de antemano, para evitar dar por evidentes prácticas o significados que sólo pueden comprenderse desde la perspectiva de quienes lo viven cotidianamente. Esta perspectiva permitió desplazar una mirada centrada exclusivamente en las conductas observables hacia la comprensión contextualizada de los significados que organizaban la dinámica grupal. Así, las bromas dejaron de entenderse únicamente como expresiones de agresión o de afecto para analizarse como prácticas relacionales cuyo sentido dependía de la historia compartida, de los códigos construidos entre pares y del contexto en que tenían lugar.

Las observaciones, tal como lo demuestra los fragmentos de conversación arriba mencionados, mostraron que el humor ocupaba un lugar importante dentro de los intercambios cotidianos. Muchas veces funcionaba como una forma de iniciar conversaciones, disminuir tensiones o reforzar el sentido de pertenencia; sin embargo, también hacía que el límite entre el chiste y la burla no siempre resultara claro. En consonancia con Kaplan y Szapu (2020), estas escenas evidencian que las emociones y las formas de vincularse no pueden comprenderse únicamente como características individuales, sino como producciones sociales que se configuran en el encuentro con los otros y en los códigos compartidos por el grupo.

Otro aspecto que comenzó a hacerse visible fue la coexistencia de representaciones aparentemente contradictorias acerca de los vínculos. Como cierre del primer taller, se propuso a los estudiantes escribir de manera anónima qué consideraban importante en una relación y qué situaciones no aceptarían en ella. La mayoría mencionó la confianza, el respeto, la lealtad, la sinceridad y el diálogo como aspectos fundamentales, mientras que identificaron las mentiras, la manipulación, la traición y la falta de respeto como conductas inaceptables (Registro, cuaderno de campo). Sin embargo, durante las observaciones previas y los primeros intercambios grupales también aparecieron expresiones ya mencionadas como: "Si no te deja hablar con otros hombres y te cela, es porque te ama de verdad" (Registro, cuaderno de campo). En otra ocasión, mientras el grupo debatía sobre una situación hipotética, un estudiante comentó: "Si sale y no me avisa, obvio que me voy a enojar". Ante esto, algunos compañeros estuvieron de acuerdo, mientras otros comenzaron a cuestionar esa postura, generándose uno de los primeros debates sobre los límites entre el cuidado y el

control (Registro, cuaderno de campo). A raíz de esto, más que interpretar estas situaciones como simples contradicciones, la experiencia permitió comprender que los significados sobre los vínculos se construyen en procesos relacionales complejos. Desde la perspectiva de Najmanovich (2001), los sujetos se constituyen en redes de relaciones dinámicas en las que los significados se producen y transforman continuamente en interacción con los otros.

Asimismo, las características propias de la escuela de reingreso otorgaban un marco particular a estos intercambios. Tal como se desarrolló en el contexto institucional, se trata de una institución que recibe adolescentes con trayectorias educativas interrumpidas, donde la permanencia escolar supone muchas veces reconstruir no sólo el vínculo con el aprendizaje, sino también con los otros. Desde la perspectiva de Duschatzky (2007), la experiencia escolar constituye un espacio donde los jóvenes construyen formas de pertenencia, reconocimiento y relación con los otros. En una escuela de reingreso, estas dimensiones toman especial relevancia al tratarse de estudiantes con trayectorias educativas discontinuas. En consecuencia, las formas de interacción observadas durante la práctica no podían analizarse por fuera de esas trayectorias ni del contexto institucional que las contenía.

A raíz de lo desarrollado en este apartado fue que, describir las características de los intercambios entre los estudiantes implicó abandonar una lectura centrada exclusivamente en las conductas observables para orientarse hacia la comprensión de los procesos relacionales que les otorgaban sentido. Esto permitió pesquisar que los vínculos adolescentes se configuraban en una permanente tensión, y reconocer esta complejidad constituyó el punto de partida para pensar una intervención desde la Educación Sexual Integral que recuperara las experiencias de los propios adolescentes como insumo para la reflexión colectiva.

9.2. La Educación Sexual Integral como espacio de intercambio y reflexión sobre los vínculos afectivos, de amistad y de pareja

El segundo objetivo específico de la presente sistematización consistió en promover espacios de intercambio y reflexión acerca de los vínculos afectivos, de amistad y de pareja en el marco de la Educación Sexual Integral. Si bien las observaciones iniciales habían permitido reconocer la complejidad de las relaciones entre los estudiantes, también evidenciaron que muchas de las situaciones que atravesaban su cotidianeidad rara vez se convertían en objeto de reflexión dentro del espacio escolar. Los vínculos eran vividos, discutidos y

experimentados diariamente, pero pocas veces existían instancias destinadas a problematizar esas experiencias desde una perspectiva colectiva.

En este sentido, la Ley N.º 26.150 (Argentina, 2006) entiende la Educación Sexual Integral como un derecho que trasciende la transmisión de contenidos biológicos para incorporar dimensiones psicológicas, sociales, afectivas y éticas de la sexualidad. Desde esta perspectiva, reflexionar sobre las relaciones de amistad, de pareja o de convivencia escolar no constituye un contenido complementario, sino una dimensión central en la formación integral de los adolescentes. En consonancia con esto, los talleres fueron pensados como un espacio donde las experiencias cotidianas de los adolescentes pudieran ser objeto de diálogo y reflexión compartida.

A diferencia de una clase expositiva, centrada en transmitir contenidos, los talleres buscaron construir un espacio donde las experiencias de los propios estudiantes ocuparan un lugar central. El objetivo no consistió en impartir respuestas correctas, sino en generar preguntas que permitieran revisar aquellas ideas que, hasta ese momento, aparecían como naturales o evidentes. Tal como plantea Freire (1996), educar supone crear condiciones para que los sujetos problematizen críticamente su realidad, reconociéndose como protagonistas en la construcción del conocimiento. En esta línea, el dispositivo privilegiaba el intercambio grupal, entendiendo que las transformaciones más significativas surgen cuando los saberes previos pueden ponerse en tensión con nuevas perspectivas.

Este proceso comenzó a construirse desde el primer encuentro. La dinámica llamada Dos verdades y una mentira favoreció un clima de confianza que progresivamente habilitó la participación, mientras que las preguntas orientadoras sobre los vínculos afectivos permitieron que comenzaran a circular diversas experiencias y opiniones. En uno de los registros puede observarse cómo, luego de unos minutos de silencio inicial, varios estudiantes comenzaron a responder espontáneamente las intervenciones de sus compañeros (Registro, cuaderno de campo). En otra oportunidad, mientras un estudiante contaba una situación personal, varios compañeros dejaron de hablar entre ellos para escucharlo. Cuando terminó, uno de sus compañeros comentó “A mi me pasó algo parecido” (Registro, cuaderno de campo), transformando la actividad en un intercambio que excedió ampliamente la consigna prevista. Más que la actividad en sí misma, resultó significativo que comenzara a construirse un espacio donde la palabra pudiera circular.

Este movimiento se profundizó durante el segundo taller con la actividad "Toxímetro", donde los estudiantes debían debatir diferentes situaciones vinculadas con los vínculos afectivos. El interés de la propuesta no radicó en clasificar las frases como "correctas" o "incorrectas", sino en las discusiones que surgieron mientras intentaban fundamentar sus decisiones. Expresiones relacionadas con los celos y el control comenzaron a ser cuestionadas por los propios estudiantes, quienes confrontaban diferentes maneras de comprender una misma situación. En uno de los grupos, por ejemplo, mientras algunos sostenían que revisar el celular era una muestra de confianza, otros respondían que "si hay confianza no hace falta revisar nada" (Registro, cuaderno de campo). En otro grupo, una estudiante mencionó "Dejé de hablar con algunos amigos porque a mi wacho le da inseguridad". A partir de esa intervención comenzaron a dialogar sobre distintas experiencias dentro de las relaciones, generando un debate que continuó incluso una vez finalizada la actividad (Registro, cuaderno de campo). A su vez, en las producciones escritas del cierre, algunos estudiantes manifestaron: "Me di cuenta que soy re tóxico", "Aprendí que a veces hay acciones de celos que no nos damos cuenta y están mal", "Me ayudó a entender algunas cosas que estaban mal y las tenía muy normalizadas" o "Aprendí que hay personas que normalizan actitudes feas de los demás" (Registro, cuaderno de campo). Resulta significativo que la mayoría de estas reflexiones no hicieran referencia a la incorporación de contenidos nuevos, sino a la posibilidad de revisar críticamente prácticas que hasta ese momento eran consideradas habituales. Como plantea Najmanovich (2001), el conocimiento comenzó a construirse como una resignificación de experiencias previas producida en interacción con otros.

El tercer encuentro permitió profundizar este recorrido al desplazar el eje de la discusión desde aquello que deteriora los vínculos hacia las acciones que contribuyen a cuidarlos. La actividad llamada Teléfono descompuesto de emociones puso en evidencia cómo los mensajes se transforman. Frente a la pregunta "¿Qué pasó con el mensaje cuando fue pasando de uno a otro?", algunos estudiantes respondieron que "se entiende cualquier cosa" y otros señalaron que "respondemos sin ver qué quiso decir el otro" (Registro, cuaderno de campo). Estas intervenciones permitieron reconocer que muchos conflictos cotidianos no surgían únicamente de lo que se decía, sino también de las interpretaciones construidas en la interacción.

Esta reflexión se profundizó posteriormente con la actividad Cartas del cuidado, donde los estudiantes identificaron acciones concretas que fortalecían o debilitaban los vínculos. Entre las primeras destacaron "Preguntar en lugar de asumir", "Respetar los límites que el otro

pone", "Aceptar que cada uno tenga su espacio y sus amigos" y "Decir lo que siento". Asimismo, incorporaron propuestas como "No contar secretos sin su permiso". En contraste, ubicaron entre las conductas que dañan las relaciones expresiones como "Insistir cuando alguien ya dijo que no", "Compartir capturas sin permiso", "Usar el visto como forma de castigo" o "Decir 'era un chiste' para justificar comentarios hirientes", agregando además que "La desconfianza y los celos no sirven en una relación" y "No respetar las decisiones del otro" (Registro, cuaderno de campo).

Más allá de las actividades desarrolladas, el principal aporte del dispositivo consistió en habilitar un espacio donde los estudiantes pudieran poner en palabras experiencias que habitualmente permanecían naturalizadas. Tal como sostienen Schlemenson y Rego (2023), la subjetividad se construye en el intercambio con otros y la escuela constituye un escenario privilegiado para producir nuevas formas de significar esas experiencias. En este sentido, el aprendizaje no radicó en incorporar nuevos conceptos, sino en disponer de otras herramientas para interpretar situaciones cotidianas y reconocer que la manera en que nos comunicamos también produce efectos sobre los demás. Como sintetizó uno de los estudiantes durante el cierre del proceso: "Hablar bien es una forma de cuidar y de cuidarse" (Registro, cuaderno de campo). Esta expresión recupera, quizá mejor que cualquier cita teórica, el proceso de reflexión construido colectivamente a lo largo de la intervención.

9.3. La generación de condiciones para el desarrollo de relaciones interpersonales saludables

El tercer objetivo específico de la presente sistematización consistió en generar condiciones para el desarrollo de relaciones interpersonales saludables entre los estudiantes de tercer año. La formulación de este objetivo implicó reconocer que una intervención desarrollada durante tres encuentros no podía pretender modificar de manera definitiva las formas de vincularse de un grupo. En cambio, se orientó la propuesta hacia la construcción de un espacio que favoreciera la participación, la escucha, el reconocimiento mutuo y la reflexión compartida como condiciones necesarias para que nuevas formas de relación comenzaran a hacerse posibles.

En este sentido, la práctica permitió comprender que las relaciones interpersonales saludables no pueden enseñarse mediante definiciones ni reducirse a la transmisión de

contenidos sobre lo que está bien o mal. Su construcción supone procesos relacionales sostenidos en el tiempo, donde los sujetos puedan revisar sus propias experiencias, expresar desacuerdos, escuchar otras perspectivas y elaborar colectivamente nuevos sentidos acerca de sus vínculos. Más que producir transformaciones acabadas, la intervención buscó abrir un espacio donde esas transformaciones pudieran comenzar a gestarse.

Una de las primeras condiciones que favoreció este proceso fue la construcción progresiva de un clima de confianza dentro del grupo. Si bien durante el primer encuentro algunos estudiantes respondían desde el humor o evitaban profundizar en determinadas situaciones, a medida que avanzaban los talleres comenzó a observarse una participación cada vez más espontánea. Las intervenciones dejaron de limitarse a responder las consignas para incorporar ejemplos personales, desacuerdos y reflexiones que surgían de manera voluntaria durante los intercambios grupales. Esta confianza no apareció de manera inmediata ni puede atribuirse exclusivamente a las actividades propuestas. Puede haber sido el resultado de una continuidad en los encuentros, de una modalidad de trabajo basada en la escucha y del sostenimiento de un espacio donde las opiniones podían circular sin ser descalificadas o aprehendidas. En este sentido, la metodología de taller permitió que la palabra comenzara a ocupar un lugar diferente dentro del grupo.

Otro aspecto que resultó especialmente significativo fue el reconocimiento progresivo entre pares. A lo largo de los encuentros, las intervenciones comenzaron a desplazarse desde opiniones individuales hacia construcciones colectivas. Los estudiantes retomaban ideas expresadas por sus compañeros, discutían posiciones diferentes y buscaban fundamentar sus argumentos a partir de situaciones concretas. Este proceso permitió que muchas experiencias dejaran de vivirse como acontecimientos exclusivamente personales para comenzar a comprenderse como problemáticas compartidas. Las producciones elaboradas durante la actividad Cartas del cuidado constituyen un ejemplo de este movimiento. Al momento de agregar nuevas tarjetas, los propios estudiantes escribieron expresiones como "No contar secretos sin su permiso", "La desconfianza y los celos no sirven en una relación" y "No respetar las decisiones del otro" (Registro, Cuaderno de campo). Estas ideas no formaban parte de las propuestas originalmente, sino que surgieron como elaboraciones construidas por el propio grupo a partir de las discusiones desarrolladas durante el taller. Más que repetir conceptos trabajados previamente, los estudiantes comenzaron a apropiarse de ellos para producir nuevas formas de nombrar aquello que consideraban importante dentro de sus relaciones.

En este punto, los aportes de Maturana (1995) permiten comprender que los vínculos se configuran en el lenguaje y que toda convivencia supone una coordinación permanente entre emociones y acciones. Desde esta perspectiva, la posibilidad de conversar acerca de las propias experiencias constituye, en sí misma, una forma de transformar las relaciones, ya que habilita nuevas maneras de interpretar aquello que hasta entonces permanecía naturalizado. Es así que, tal como se ejemplifica en el párrafo anterior, muchas de las reflexiones construidas por los estudiantes no surgieron durante la resolución de las consignas, sino en los intercambios posteriores, cuando podían escuchar otras perspectivas y volver sobre sus propias ideas. Asimismo, otro aspecto que favoreció la construcción de estas condiciones fue la horizontalidad que caracterizó el desarrollo de los talleres. La organización de las sillas en círculo, el trabajo en pequeños grupos y las actividades centradas en el intercambio buscaron disminuir la lógica tradicional de transmisión del conocimiento. Esta modalidad permitió que las experiencias de los estudiantes adquirieran legitimidad dentro del espacio de trabajo, favoreciendo que las conclusiones fueran construidas colectivamente.

Desde la Psicología Educacional, Pérez (2011) sostiene que la intervención del psicólogo en contextos escolares trasciende el abordaje individual de las problemáticas para orientarse a la construcción de dispositivos que favorezcan nuevas formas de relación dentro de la institución. Esta perspectiva resultó especialmente significativa durante la práctica, ya que permitió comprender que el sentido de la intervención no consistía en resolver conflictos específicos ni en indicar cómo debían vincularse los estudiantes, sino en crear condiciones donde esas relaciones pudieran pensarse colectivamente.

A su vez, los cambios observados durante los talleres no fueron el resultado de una intervención aislada, sino de un proceso construido junto con la institución, el gabinete psicopedagógico, el MEP y los propios estudiantes. Las características de la escuela de reingreso, inspirada en los principios de la Educación Popular, el acompañamiento permanente del MEP y el trabajo articulado con el gabinete constituyeron condiciones que hicieron posible y sostuvieron la intervención. En este sentido, la institución no funcionó únicamente como el escenario neutro donde se desarrollaron los talleres, sino como un actor activo del proceso. Tal como plantea Kaplan (2006), la escuela posee la capacidad de producir subjetividad y de abrir nuevos posibles para quienes la transitan.

Es así que, la experiencia permitió comprender que generar condiciones para el desarrollo de relaciones interpersonales saludables no implica producir cambios inmediatos en

las formas de vincularse, sino habilitar escenarios donde esos vínculos puedan ser revisados, cuestionados y resignificados colectivamente. La confianza construida con el grupo, la continuidad de los encuentros, la participación activa de los estudiantes, el acompañamiento de los adultos referentes y las características propias de la institución constituyeron condiciones que hicieron posible este proceso. Desde esta perspectiva, el principal aporte de la intervención no consistió en ofrecer modelos acabados de relaciones saludables, sino en favorecer un espacio donde los propios estudiantes comenzaran a construirlos desde sus experiencias, sus modos, sus preguntas y sus palabras.

CONSIDERACIONES FINALES

10. Consideraciones finales

La realización de la práctica profesional supervisada representó una instancia de formación que me permitió articular los conocimientos teóricos adquiridos durante la carrera con la complejidad de un contexto educativo real. A su vez, implicó trascender una mirada centrada exclusivamente en los contenidos para comprender que la intervención psicológica en el ámbito escolar se construye, fundamentalmente, a partir del encuentro con los otros y de la lectura situada del contexto.

Uno de los principales aprendizajes que me dejó esta experiencia fue comprender que los vínculos no son un aspecto secundario de la vida escolar, sino una dimensión transversal a los procesos de aprendizaje, participación y construcción de subjetividad. Comprender la complejidad de los vínculos entre los estudiantes implicó, entonces, revisar las propias categorías de análisis y sostener una actitud de escucha.

En este sentido, la experiencia reafirmó la importancia de la observación como herramienta fundamental del quehacer del psicólogo educacional. Antes de intervenir fue necesario observar, registrar, escuchar, preguntar y problematizar aquello que ocurría cotidianamente en la institución. Este proceso permitió reconocer que las propuestas de intervención resultan más pertinentes cuando surgen del análisis de las necesidades reales del contexto y no de problemáticas definidas previamente desde categorías externas. La sistematización posibilitó, además, comprender que la práctica profesional no consiste únicamente en actuar sobre una realidad determinada, sino también en producir conocimiento a partir de ella mediante un proceso continuo de reflexión crítica.

Otro aprendizaje significativo estuvo relacionado con la comprensión de la identidad del psicólogo educacional. La experiencia permitió resignificar una concepción de la intervención centrada en la resolución de problemáticas individuales para reconocer el valor de los dispositivos grupales e institucionales como espacios de promoción, prevención y construcción colectiva. En este recorrido fue posible comprender que la función del psicólogo no consiste en ofrecer respuestas acabadas ni en ocupar el lugar del experto que explica los conflictos del grupo, sino en diseñar condiciones que favorezcan la participación, la circulación de la palabra y la elaboración conjunta de nuevos sentidos sobre las experiencias compartidas.

Asimismo, la práctica demostró la importancia del trabajo interdisciplinario dentro de la institución educativa. El acompañamiento permanente de la referente del gabinete, del Maestro de Enseñanza Práctica, del equipo directivo, así como también del resto del personal docente y no docente, posibilitó sostener una intervención coherente con el proyecto institucional. Esta experiencia reafirmó que el trabajo del psicólogo educacional adquiere mayor potencia cuando se desarrolla de manera articulada con los distintos actores institucionales, entendiendo que las transformaciones en la escuela son siempre el resultado de procesos colectivos.

No obstante, también resulta necesario reconocer las limitaciones de la intervención realizada. En primer lugar, el proyecto se desarrolló durante un período breve (tres encuentros), lo que no permite conocer el real impacto que las reflexiones construidas durante los talleres pudieron tener en las relaciones cotidianas de los estudiantes una vez finalizada la práctica. Asimismo, la experiencia se acotó a un único curso, por lo que los hallazgos producidos mediante esta sistematización no pretenden generalizarse a otros contextos educativos, sino aportar comprensiones situadas acerca de una experiencia particular. Es a partir de estas limitaciones que considero pertinente que futuras prácticas puedan desarrollarse durante períodos más prolongados, posibilitando un seguimiento. Del mismo modo, resultaría enriquecedor ampliar este tipo de propuestas a otros cursos e incorporar instancias de trabajo conjunto con docentes y demás actores institucionales, fortaleciendo una perspectiva de la Educación Sexual Integral que trascienda los espacios específicos de intervención. En este sentido, la experiencia también deja abierto el interrogante acerca de cómo sostener institucionalmente estos espacios de diálogo para que la reflexión sobre los vínculos no dependa exclusivamente de intervenciones puntuales, sino que forme parte de la vida cotidiana de la escuela y de las prácticas pedagógicas que allí se desarrollan.

Por último, pero no menos importante, la elaboración de esta sistematización permitió comprender que la práctica profesional no concluye con la implementación de una intervención, sino que continúa en el ejercicio retroactivo de volver sobre la experiencia para analizarla críticamente, reconocer sus alcances y límites, y producir conocimientos que puedan orientar futuras acciones. En este sentido, las prácticas constituyeron mucho más que una instancia de formación académica: representaron para mí una oportunidad para comenzar a construir una identidad profesional comprometida, situada, ética y capaz de reconocer en cada contexto sus potencialidades y posibilidades de transformación.

REFERENCIAS

Referencias

- Argentina. (2006). *Ley N° 26.150 de Educación Sexual Integral*. Boletín Oficial de la República Argentina. Recuperado el 14 de agosto de 2025 de <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-26150>
- Barnechea García, M. M., y Morgan Tirado, M. de la L. (2010). La sistematización de experiencias: Producción de conocimientos desde y para la práctica. *Tendencias y Retos*, (15), 97–107. Recuperado el 10 de septiembre de 2025 de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4929270>
- Bertalanffy, L. von. (1989). *Teoría general de los sistemas*. Fondo de Cultura Económica.
- Cano, A. (2010). *La metodología de taller en los procesos de educación popular*. Editorial Lumen.
- Cahn, L., Lucas, M., Cortelletti, F., y Valeriano, C. (2020). *Educación sexual integral. Guía básica para trabajar en la escuela y en la familia*. Siglo XXI Editores.
- Colegio de Psicólogos de la Provincia de Córdoba. (2017). *Resolución de Junta de Gobierno N°083/16*. [Archivo Pdf]. Recuperado el 14 de agosto de 2025 de <https://cppc.org.ar/wp-content/uploads/2022/03/083-16-Reglamento-de-Especialidades-y-anexo.pdf>
- Coll, C. (1999). Psicología y educación: aproximación a los objetivos y contenidos de la Psicología de la Educación. En C. Coll, J. Palacios y Á. Marchesi (Eds.), *Desarrollo psicológico y educación. Vol. II: Psicología de la educación* (pp. 15–30). Alianza Editorial.
- Duschatzky, S. (2007). *La escuela como frontera. Reflexiones sobre la experiencia escolar de jóvenes de sectores populares*. Paidós.
- Jara, O. (2011). La sistematización de experiencias: Aspectos teóricos y metodológicos [Entrevista]. *Decisio. Saberes para la acción en educación de adultos*, (29), 67–74. Recuperado el 10 de septiembre de 2025 de <https://www.sitesofconscience.org/wp-content/uploads/2016/08/Decisio-43-44-digital-reducido.pdf>

- Federación de Psicólogos de la República Argentina [FePRA]. (s.f.). *Código de Ética*. [Archivo pdf]. Recuperado el 10 de septiembre de 2025 de <https://colegiodepsicologos.org.ar/wp-content/uploads/2022/08/Codigo-de-Etica-de-la-FePRA.pdf>
- Freire, P. (1996). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI Editores.
- Gobierno de la Provincia de Córdoba. (s.f.). *Institucional*. PAICor Virtual. Recuperado el 14 de agosto de 2025 de <https://paicorvirtual.cba.gov.ar/home/institucional>
- Goffman, E. (1997). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Amorrortu Editores.
- Guber, R. (2001). *La etnografía: método, campo y reflexividad*. Editorial Norma.
- Instituto Parroquial “Nuestra Señora del Trabajo”. (2009-2013). *Sistematización del Proyecto Educativo Institucional: Secundaria para jóvenes de 15 a 17 años – Ciclo Básico; P.I.T. Programa de Terminalidad de la Educación Secundaria de 14 a 17 años; Primaria y Secundaria para jóvenes y adultos* (L. Caciorgna y V. Ridolfi, autores). [Documento institucional no publicado]
- Kaplan, C. (2006). *La inclusión como posibilidad*. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.
- Kaplan, C., y Szapu, M. (2020). *Emociones y vínculos en la escuela*. Editorial Noveduc.
- Maturana, H. (1995). *Desde la biología a la psicología*. Editorial Lumen.
- Morin, E. (2000). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa.
- Najmanovich, D. (2001). *El sujeto complejo: Transdisciplinariedad, modernidad y complejidad*. Nueva Visión.
- Nicastro, S. y Greco, M. B. (2009). *Entre trayectorias. Escenas y pensamientos en espacios de formación*. Editorial Homo Sapiens.
- Pérez, M. (2011). El trabajo del psicólogo educacional en contextos escolarizados. En N. Elichiry (Ed.), *La psicología educacional como instrumento de análisis e intervención* (pp. 17–34). Editorial Noveduc

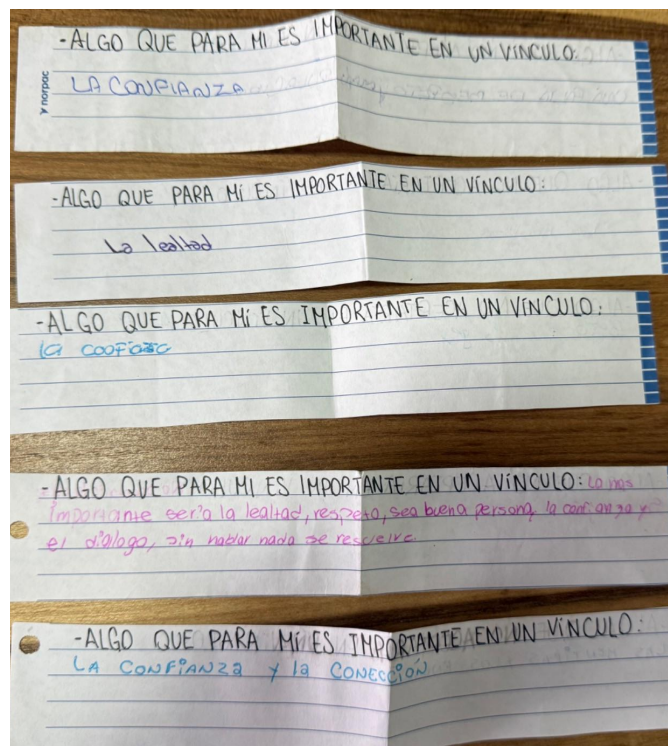
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica: Historia y cultura en los procesos educativos*. Editorial Paidós.
- Selvini Palazzoli, M., Cirillo, S., D'Ettore, L., Garbellini, M., Ghezzi, D., Lerma, M., Lucchini, M., Martino, C., Mazzoni, G., Mazzucchelli, F., y Nichele, M. (2004). *El mago sin magia: Cómo cambiar la situación paradójica del psicólogo en la escuela* (1a ed.). Editorial Paidós.
- Schlemenson, S., y Rego, M. (2023). *Subjetividad y aprendizaje en el aula: reflexiones actuales*. Editorial Paidós.
- Tapia, L. (1998). *Los talleres creativos como modalidad de trabajo en gerontología*. Lugar Editorial.
- Torcomian, C. y Olivero, E. (2022). Área educativa. Apuntes sobre la función del psicólogo educacional. [Archivo Pdf] Recuperado el 14 de Agosto de 2025 de <https://es.scribd.com/document/656232725/A-rea-educativa-Apuntes-sobre-la-funcion-del-psico-logo-a-educacional>

APÉNDICE

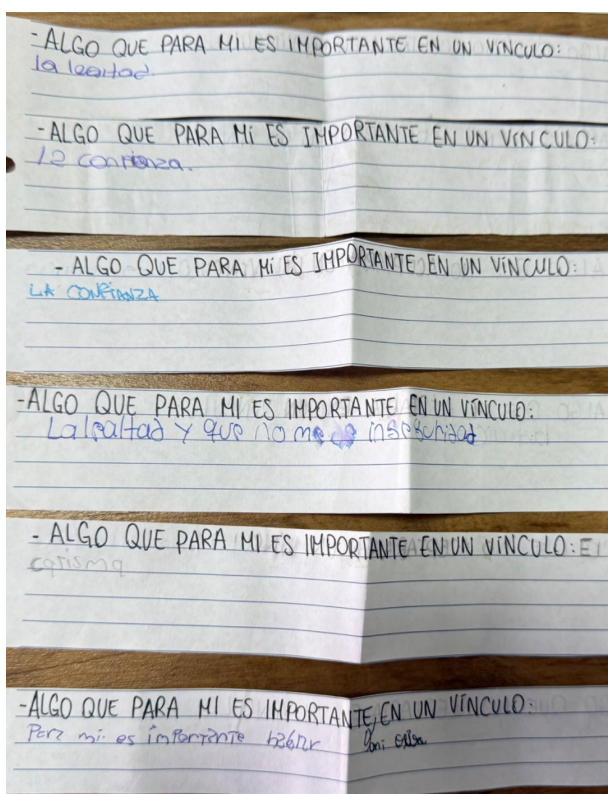
Apéndice



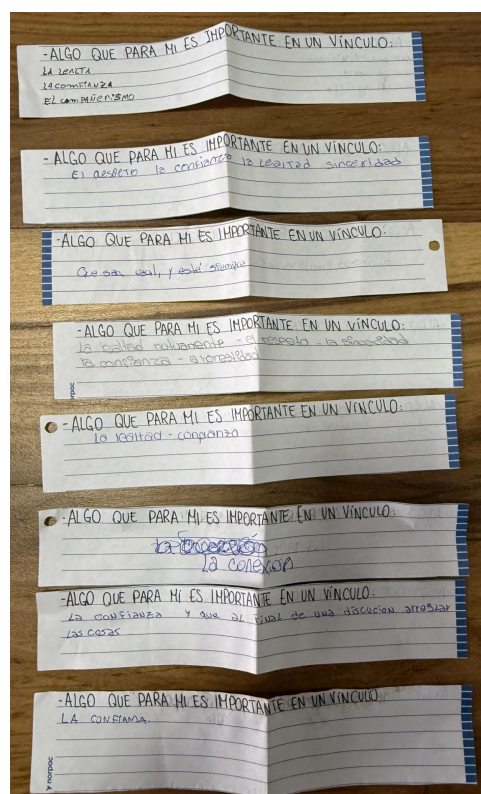
Nota. Disposición del primer taller



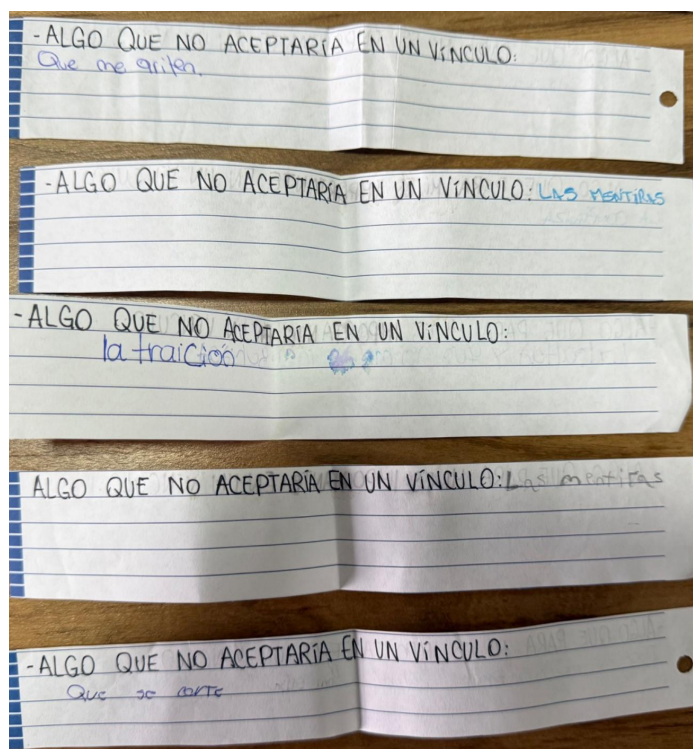
Nota. Actividad final del primer taller



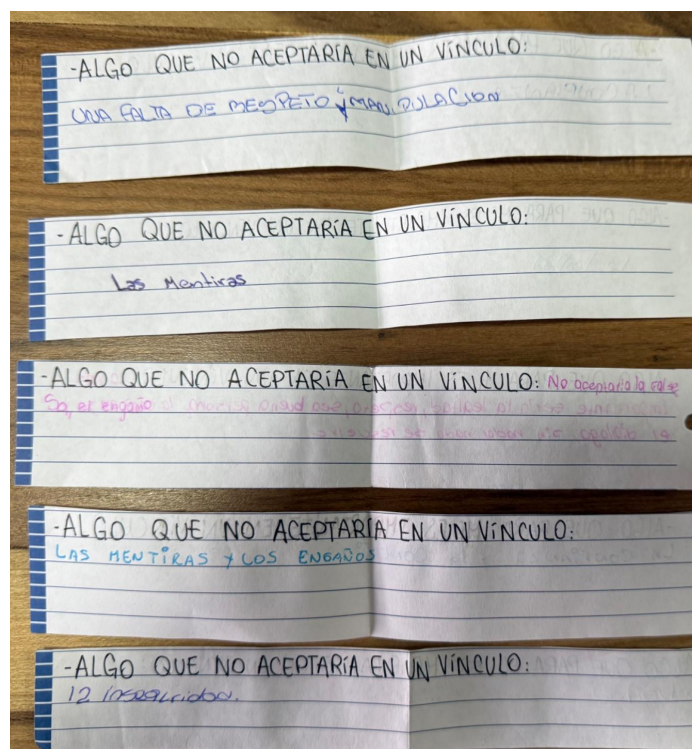
Nota. Actividad final del primer taller



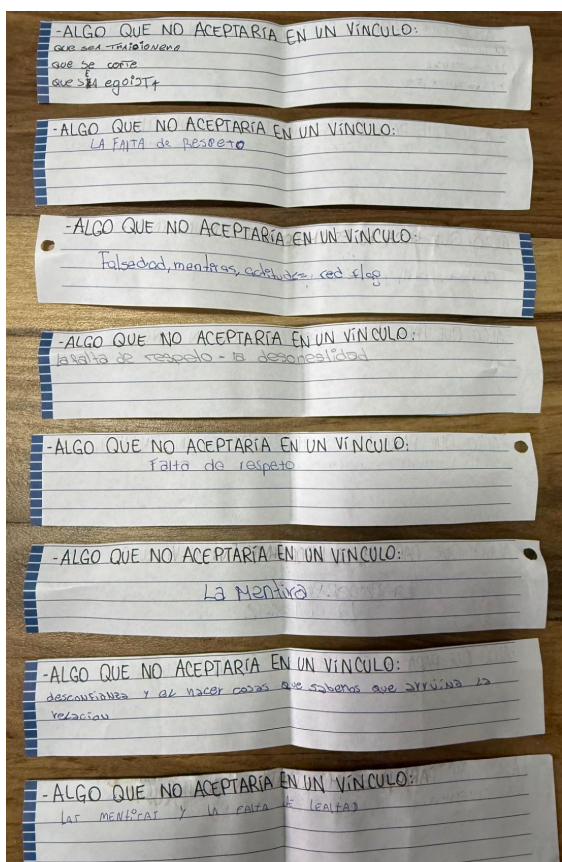
Nota. Actividad final del primer taller



Nota. Actividad final del primer taller



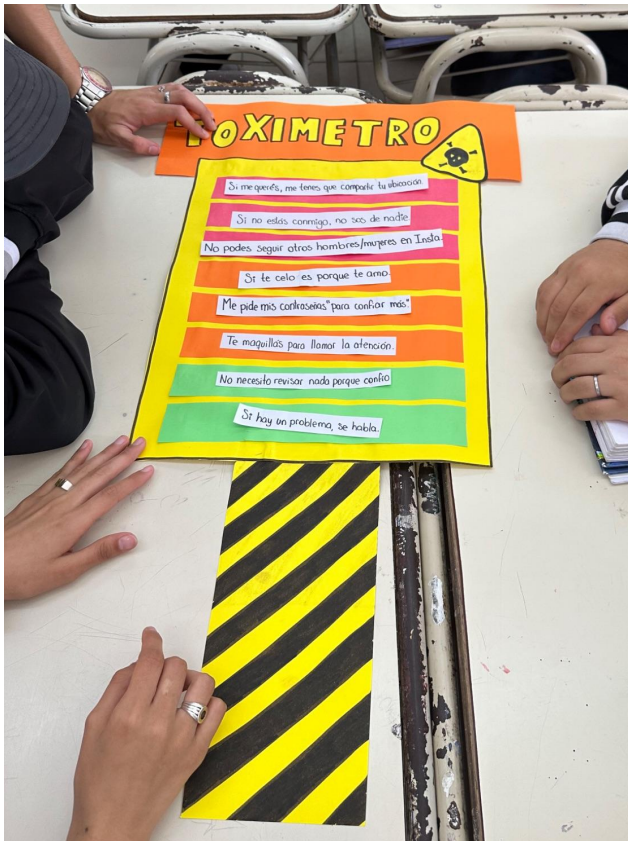
Nota. Actividad final del primer taller



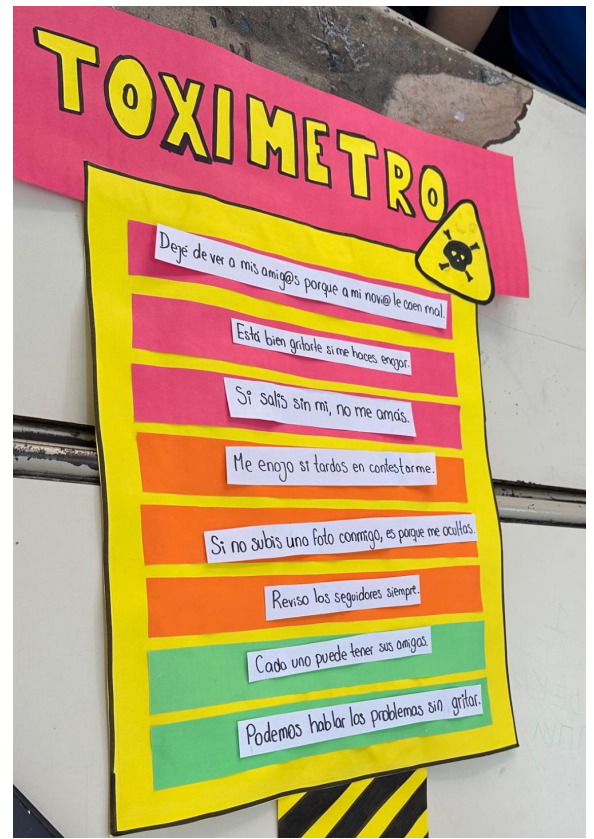
Nota. Actividad final del primer taller



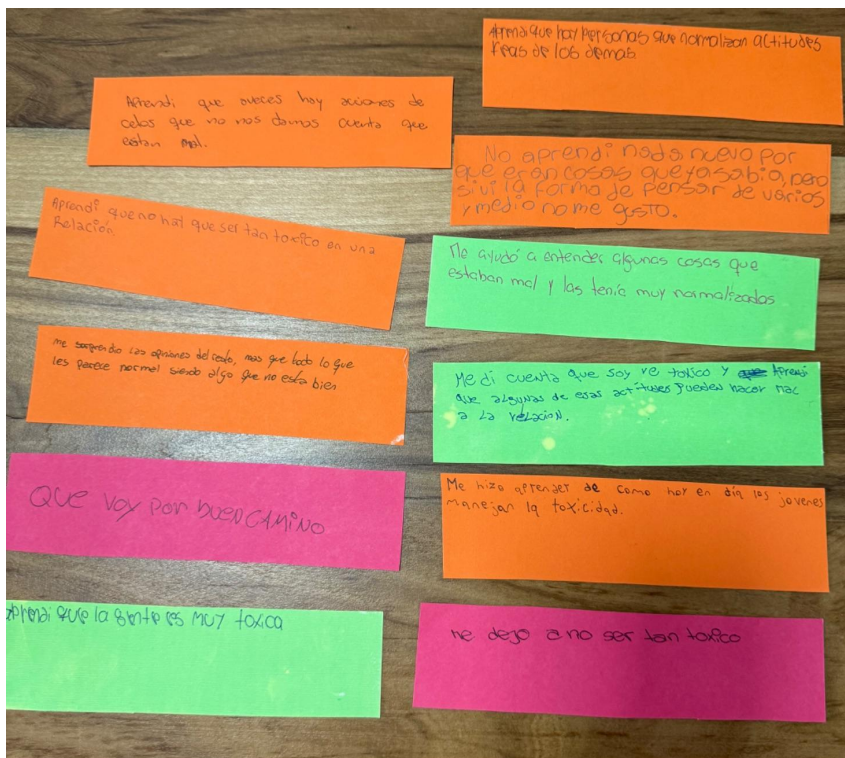
Nota. Actividad grupal segundo taller



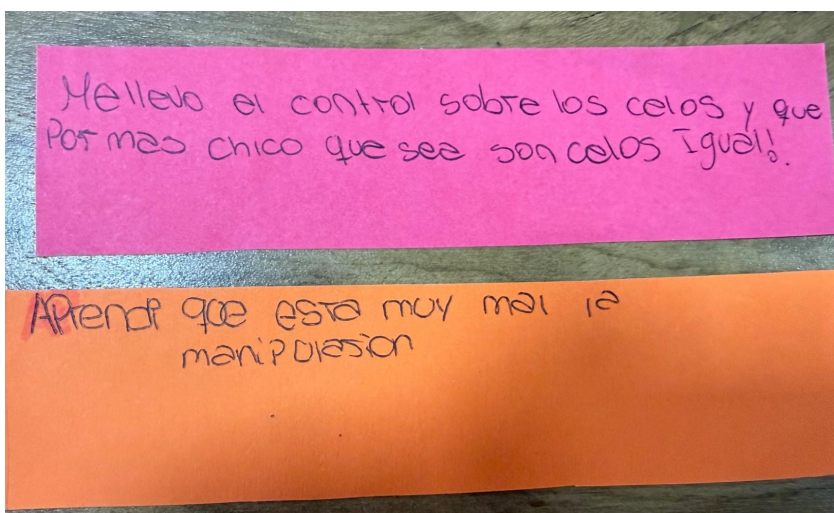
Nota. Actividad grupal segundo taller



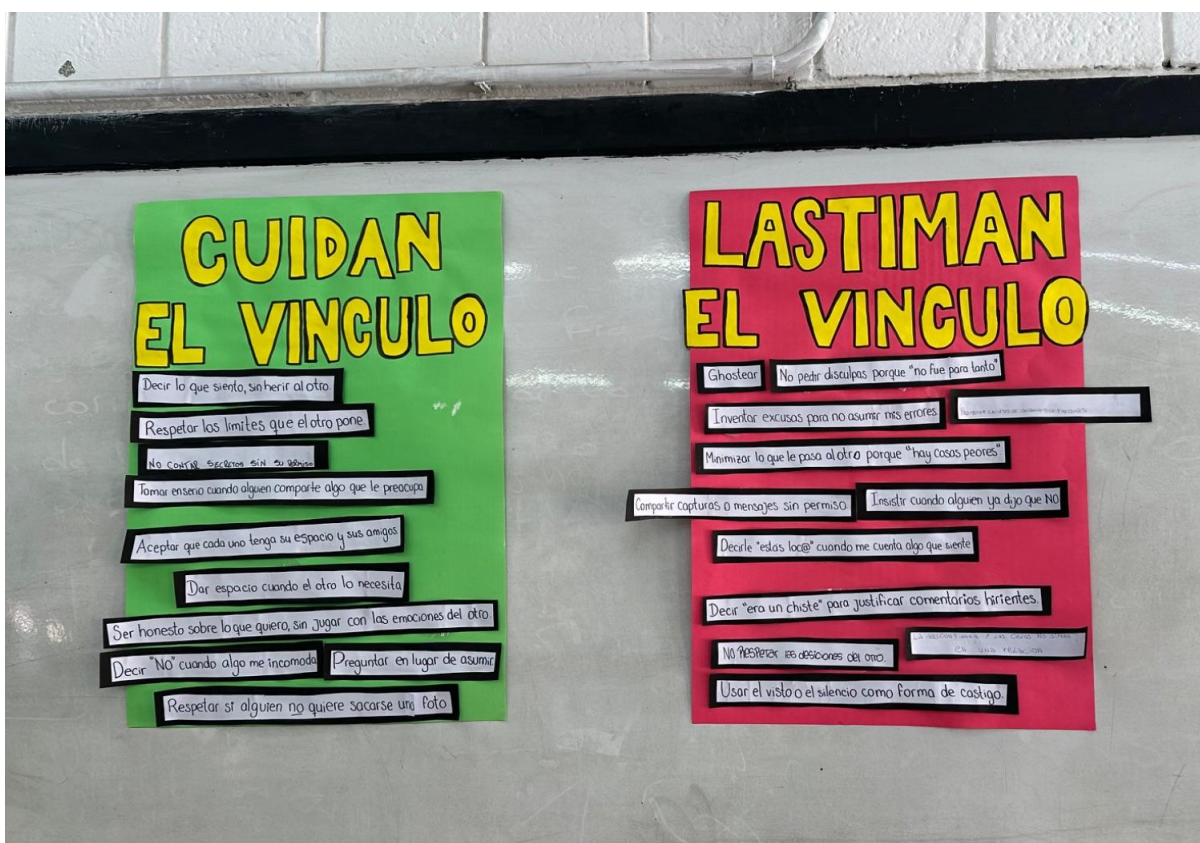
Nota. Actividad grupal segundo taller



Nota. Actividad final segundo taller



Nota. Actividad final segundo taller



Nota. Actividad grupal tercer taller