+Q2 masquedós
Revista de Extensión Universitaria

2025
Nº 13

50 aniversario | UNICEN
UNIVERSIDAD NACIONAL DEL CENTRO DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES

www.extension.unicen.edu.ar

Año 10 Nº 13
Revista de Extensión Universitaria
masquedós
+Q2

La participación juvenil como promotora de las dinámicas vinculares en el ámbito escolar: una experiencia de extensión

Griselda Cardozo
IIPsi UNC/CONICET
Facultad de Psicología
griselda.cardozo@unc.edu.ar
orcid.org/0000-0002-1227-3255

Yvu Mercedes Romano
Facultad de Psicología
Universidad Nacional de Córdoba
yvu.mercedes.romano@mi.unc.edu.ar
orcid.org/0009-0003-9107-6819

Cecilia Karen Nachtygal
Facultad de Psicología
Universidad Nacional de Córdoba
cecilia.nachtygal@mi.unc.edu.ar
orcid.org/0009-0005-8765-1133

Resumen

En este trabajo se comparte la sistematización de la experiencia desarrollada desde el proyecto "Más allá de la pandemia. Interacciones y regulación de las dinámicas vinculares en el ámbito escolar" formulado en el marco del programa de Becas de Extensión Universitaria 2024 de la Universidad Nacional de Córdoba. La experiencia tuvo como objetivo promover la participación juvenil como estrategia para la implementación de acciones orientadas a establecer y mantener vínculos emocionales solidarios, entre pares y con adultos, en base a la reciprocidad y la cooperación. Participaron adscriptos, ayudantes alumnos y docentes de la cátedra de Psicología de las Adolescencias y Juventudes articulando acciones de docencia, investigación y extensión con el equipo de gestión, docentes y estudiantes de primer y tercer año de una escuela secundaria de gestión estatal ubicada en una zona periurbana determinada como rural. La intervención se desarrolló a lo largo del año académico 2024. En este escrito se comparte la descripción de las actividades desarrolladas con estudiantes y docentes. Se destaca en esta experiencia la relevancia que adquiere la relación dialógica universidad-escuela al habilitar la promoción de capacidades en claves de socialización en la urdimbre educativa, específicamente desde la extensión, entendida como lazo social con la comunidad y como promotora de lazos sociales.

Palabras clave: Extensión universitaria, Vínculos, Escuela, Participación Juvenil.

Para citación de este artículo: Cardozo, G., Romano, Y. M. y Nachtygal, C. K. (2025). La participación juvenil como promotora de las dinámicas vinculares en el ámbito escolar: una experiencia de extensión. *Revista Masquedós, 10*(13), 1-13. https://doi.org/10.58313/masquedos.2025.v10.n13.417

Sección: Extensión en Movimiento *Recepción:* 14/02/2025 *Aceptación final:* 14/04/2025

CC BY NC SA

A participação juvenil como promotora das dinâmicas relacionais no âmbito escolar: uma experiência de extensão

Resumo

Neste trabalho, compartilha-se a sistematização da experiência desenvolvida no projeto "Além da Pandemia: Interações e Regulação das Dinâmicas Relacionais no Ambiente Escolar, formulado no âmbito do programa de Bolsas de Extensão Universitária 2024 da Universidade Nacional de Córdoba. A experiência teve como objetivo promover a participação juvenil como estratégia para a implementação de ações voltadas a estabelecer e manter vínculos emocionais solidários, entre pares e com adultos, baseados na reciprocidade e na cooperação. Participaram monitores, auxiliares acadêmicos e docentes da disciplina Psicologia das Adolescências e Juventudes, articulando ações de ensino, pesquisa e extensão com a equipe gestora, professores e alunos do primeiro e terceiro anos de uma escola pública de ensino médio, localizada em uma zona periurbana classificada como rural. A intervenção foi desenvolvida ao longo do ano acadêmico de 2024. Este relato descreve as atividades realizadas com estudantes e docentes, destacando a relevância do diálogo universidade-escola para promover habilidades de socialização no tecido educacional, especialmente por meio da extensão universitária, entendida como elo social com a comunidade e como promotora de conexões sociais.

Palavras-chave: Extensão universitária, Vínculos, Escola, participação juvenil.

Youth Participation as a Promoter of Relational Dynamics in the School Setting: An Extension Experience

Abstract

This work shares the systematization of the experience developed from the project "Beyond the pandemic. Interactions and regulation of relationship dynamics in the school environment" formulated within the framework of the 2024 University Extension Grants program of the National University of Córdoba. The experience aimed to promote youth participation as a strategy for the implementation of actions aimed at establishing and maintaining emotional bonds of solidarity, between peers and with adults, based on reciprocity and cooperation. Secondees, student assistants and teachers from the chair of Psychology of Adolescence and Youth participated, articulating teaching, research and extension actions with the management team, teachers and first and third year students of a state-run secondary school located in a peripheral neighborhood. The intervention was developed throughout the 2024 academic year. This document shares the description of the activities developed with students and teachers, emphasizing the significance of the university-school dialogue in fostering socialization skills within the educational framework. This experience highlights the relevance that the university-school dialogic relationship acquires by enabling the promotion of capabilities in keys of socialization in the educational fabric, specifically from extension, understood as a social bond with the community and as a promoter of social ties.

Keywords: University extension, Links, School, youth participation.

Introducción

La experiencia que se presenta se desprende del proyecto de extensión "Más allá de la pandemia. Interacciones y regulación de las dinámicas vinculares en el ámbito escolar" (programa de Becas de Extensión Universitaria SEU 2024) que tuvo como objetivo promover la participación juvenil como estrategia para la implementación de acciones orientadas a establecer y mantener vínculos emocionales solidarios, entre pares e intergeneracionales, basados en la reciprocidad y la cooperación. Para dar respuesta a la institución, el equipo docente articuló acciones de investigación[1] y extensión en el marco del Observatorio de las Adolescencias (IIPSI/CONICET- UNC) radicado en la Facultad de Psicología y la Cátedra de Psicología de las Adolescencias y Juventudes A. En este sentido la experiencia llevada a cabo buscó fortalecer la articulación de los tres pilares de la universidad: la docencia, la investigación y la extensión a fin de promover la formación de un profesional y ciudadano más comprometido con las problemáticas político-sociales (Consejo Interuniversitario Nacional/ REXUNI Plan Estratégico 2012-2015).

Específicamente, la experiencia que se presenta responde a la demanda de una escuela de gestión estatal, ubicada en una zona periurbana rural, para abordar las conflictividades puestas en juego entre pares y entre estudiantes y docentes. Como en otras instituciones escolares de nuestro país, el efecto de la pandemia develó nuevas formas de conflictividad (Ministerio de Educación de la Nación Argentina, 2022). Afrontan en la cotidianeidad diversos desafíos en torno a lo vincular, marcado por una falta de reconocimiento del otro como semejante, así como a las dificultades inherentes a la puesta de límites y construcción de acuerdos de convivencia (Cardozo et al., 2023; Di Leo y Sustas, 2023).

Ante este panorama, la experiencia plantea, en el marco de la extensión - vinculación con la comunidad escolar, la necesidad de ofrecer propuestas alternativas para el abordaje áulico y/o institucional de estas situaciones. Esto último en concordancia, por un lado, con el espíritu de la Ley N.º 26.892 (2013) para la promoción de la convivencia y el abordaje de la conflictividad social en las instituciones educativas. Por otro, siguiendo los lineamentos del Fondo de la Naciones Unidas (UNICEF, 2022) y la Ley N.º 26.061 (2005) en los que se reconoce a los y las adolescentes atendiendo a sus fortalezas y potencialidades, visibilizándolos/as como sujetos, merecedores de respeto, dignidad y libertad, que gozan de los derechos vinculados con su desarrollo integral. En esta línea, focaliza el trabajo desde la participación juvenil entendiendo que los y las adolescentes tiene el derecho de participar en la vida de su comunidad y sociedad, en tanto que son actores sociales con capacidad de actuar en el mundo y transformar su entorno (Convención Internacional de los Derechos del Niño, 1989).

Atendiendo a ello, el carácter extensionista del proyecto apuntó a generar un espacio de encuentro entre actores universitarios y miembros de la comunidad escolar orientadas a la construcción colectiva del conocimiento con el fin de proponer el abordaje conjunto de las dinámicas vinculares buscando sensibilizar, visibilizar y problematizar las desigualdades, exclusiones y discriminaciones puestas en juego en la cotidianidad. En última instancia, se pretende de algún modo a partir de nuestras acciones extensionistas, transformar la realidad (Peralta, 2010).

[1] Proyecto marco de investigación: "El rol de la escuela en la formación de jóvenes resilientes" Secyt 2022/2024

El contexto social que da origen al proyecto

La institución escolar, de gestión estatal, se encuentra situada en el sector sur de la ciudad de Córdoba, en el área conocida como Camino a San Carlos. Se ubica en el límite del ejido urbano municipal caracterizada como rural. Se estima que la población actual varía entre 5.000 y 7.000 habitantes, con una elevada presencia de niños/as, adolescentes y jóvenes. Esta zona presenta diversas problemáticas sociales, económicas y urbanísticas[2]. La situación socioeconómica se caracteriza por altos índices de desempleo y subempleo, especialmente en jóvenes y mujeres, predominando los empleos informales. En cuanto a las condiciones habitacionales, se estima que un 60% de las viviendas son construcciones precarias y asentamientos, con escaso acceso a servicios básicos (como agua potable, cloacas y electricidad formal). Cabe destacar que la zona presenta problemas ligados a la falta de transporte, servicios urbanos (alumbrado público) y equipos de salud. El centro de atención más cercano se encuentra a varios kilómetros de distancia. Por lo que Camino a San Carlos es un barrio con graves carencias estructurales, donde la falta de inversión estatal y la marginalidad afectan la calidad de vida de sus habitantes. Sin embargo, con políticas públicas enfocadas en infraestructura, educación, empleo y salud, se podría revertir esta situación, promoviendo un desarrollo inclusivo y sostenible.

El diagnóstico realizado con respecto a la población adolescente arroja una tasa elevada de deserción escolar, especialmente a causa de un inicio temprano de sus trayectorias laborales; ausencia de espacios recreativos y culturales y de oportunidades de formación; una alta cifra de embarazos; un incremento de conductas delictivas y consumo de sustancias en espacios públicos. Sus familias, en muchos casos, dependen de planes sociales y presentan dinámicas vinculares marcadas por la violencia intrafamiliar y de género, asociada éstas a condiciones de hacinamiento y estrés económico, así como a un fuerte modelo signado por el sistema patriarcal. En suma, son adolescentes que carecen de los recursos necesarios, no sólo económicos, sino también afectivos.

En este escenario co-existe la escuela de gestión estatal que da origen al proyecto. En el edificio funciona durante la mañana, el nivel primario y por la tarde el secundario con especialización en computación. Cuenta con seis cursos que albergan un promedio de veinte estudiantes por año; personal de gestión, apoyo técnico-administrativo y una planta docente con una amplia movilidad a causa de licencias, ausentismos, traslados y renuncias. Como referente institucional comunitario, la escuela presenta una larga trayectoria en torno a la promoción de acciones colectivas para abordar las problemáticas emergentes, con el fin de lograr una mayor participación e integración de los y las adolescentes y sus familias. Cabe aclarar que, al momento de establecer la demanda, la institución se encontraba ante un cambio de gestión por lo que este objetivo no se estaba logrando.

Inicialmente, se solicita al equipo extensionista centrar las acciones en la convivencia escolar y en los vínculos entre pares a causa de las múltiples instancias de conflicto entre estudiantes (tensiones en los cursos y dificultades para construir límites y acuerdos). En un segundo momento, la demanda giró en torno a la crisis que generó el cambio de gestión. Refieren que se generaron divisiones internas y

[2] Los datos recabados de diferentes fuentes (el informe del mapeo de desigualdades sociales por territorio (Peralta et al., 2021), el Mapa georreferenciado de barrios populares de Córdoba (Ministerio de Desarrollo Territorial y Hábitat, 2021), el relevamiento interno de la Cooperativa de Trabajo San Carlos (Romano, 2023) y las charlas informales con vecinos) permiten contextualizar la zona atendiendo a las características socioterritoriales.

conflictos, que se expresan en el personal, como falta de motivación, desesperanza, dificultades en la comunicación y un descontento por parte de la comunidad educativa en general. Aun cuando la escuela se propuso abordar articuladamente desde diferentes áreas las conflictividades en juego, las estrategias pedagógicas no fueron suficientes para superar los efectos que éstas generaban.

Bajo este escenario, y con el fin de generar un espacio de trabajo conjunto en el que se aborden las dinámicas vinculares en el ámbito escolar, se formula el proyecto. La propuesta busca, desde una perspectiva crítica, "procurar procesos formativos integrales que generen universitarios solidarios y comprometidos con los procesos de transformación de la sociedad" [en oposición a una] "formación profesionalista alejada de un criterio de compromiso social de los graduados universitarios" (Tommasino y Cano, 2016, p.10).

Ejes teóricos que sustentan la experiencia

El panorama planteado nos interpela a situar a los y las adolescentes, anclarlos a sus contextos económicos, políticos, culturales, al tiempo histórico que les toca vivir y al espacio que habitan. Todo ello con el fin de entender y comprender su singularidad a partir de la diversidad de sus prácticas sociales, atendiendo a los modos en que, en su cotidianeidad, se enfrentan a las complejas condiciones en que construyen sus subjetividades (Nateras, 2016).

Desde hace décadas, y aún más luego de la pandemia, en la ciudad de Córdoba se profundizaron las brechas y se incrementaron las desigualdades entre los diferentes sectores socioculturales de la población como en otros países de Latinoamérica (Saraví, 2020). Como resultado, la comunidad viene enfrentando una marcada polarización socioeconómica y un quiebre en el tejido social que refleja la descomposición interna de la cohesión social. Esto genera un profundo sentimiento de desconfianza, temor y miedo entre sus integrantes, y particularmente en los y las adolescentes, lo que transforma y limita sus vidas cotidianas, constituyéndose "el otro" en un potencial enemigo (Campelo y Lerner, 2014). Además, a este colectivo, se le suma un largo proceso de pérdida de confianza en las instituciones y, entre ellas, la escuela.

En escenarios como los descriptos, se advierte que la institución escolar se encuentra interpelada en su capacidad de sostener un orden simbólico, por lo que el riesgo que se corre es enfrentarse a un fracaso de los dispositivos que regulan las relaciones que tienen lugar en ella (Campelo y Lerner, 2014). Particularmente, la escuela pública experimentó profundas mutaciones relacionadas con la desaparición del Estado-nación que aseguraba sus condiciones de operatividad, al punto tal de llegar a transformarse en fragmentos sin un centro unificador. Por consiguiente, asistimos a la destitución de aquellas condiciones que eran capaces de otorgar sentido, dando lugar a una experiencia de desolación que conduce a los diferentes actores, a reencontrarse de modos nuevos y diversos (Corea y Lewkowicz, 2004).

Se develan así, las múltiples dificultades relacionales que se expresan en forma de conflictos, exclusiones, discriminaciones, intolerancias y será tarea de los diferentes actores pensar sus puntos de encuentro (Duschatzky, 2012), sin perder de vista que la convivencia requiere pensar que vivir junto a otros diferentes, implica un proceso que se construye a través de conflictividades latentes (Kaplan y Szapu, 2020). A partir de ello, es fundamental que la comunidad educativa instaure una pedagogía que posibilite la tramitación de narrativas que expresen el dolor social,

donde la escuela se constituya como un soporte emocional y funcione como refugio para el estudiantado, habilitando la posibilidad de constitución del lazo social en estos tiempos (Kaplan, 2021). Un camino posible para alcanzar esta meta debiera estar orientado a favorecer diálogos intergeneracionales, a fortalecer el rol docente en la regulación de las dinámicas vinculares y la construcción de legalidades que permitan instaurar un reconocimiento del otro mediado por el respeto, entre otras acciones (Southwell, 2020).

Aun así, y a pesar de ello, resulta fundamental subrayar la idea que, para los adolescentes, la escuela continúa siendo un espacio social en el que se habilita el encuentro con los otros y posibilita el aprendizaje de la convivencia en tanto les brinda la oportunidad de aprender a tratarse, compartir, escuchar/se, expresar/se, respetar y hacerse respetar. De hecho, Dussel (2005) sostiene que la escuela constituye

> "un campo de experiencias en el cual se aprenden ideas y prácticas sobre la legalidad, la legitimidad, la justicia, la construcción de un orden social y la resolución de conflictos, y en ese sentido da indicios de procesos más generales que tienen lugar en la sociedad" (p. 100).

De acuerdo con ello, una de sus funciones es la de promover saberes, valores y normas sociales en tanto prácticas ciudadanas que permiten al estudiantado convivir en sociedad. Es en este punto en el que cobra relevancia el avance de las diferentes normativas: los reconoce como sujetos de derecho al brindarles la posibilidad de implicarse y asumir un protagonismo en los espacios de discusión y elaboración de respuestas a aquellas problemáticas personales, institucionales, comunitarias y/o sociales que los/as atraviesan (Ley N.º 26.892; Ley N.º 26877). En suma, el estudiantado encuentra espacios de participación que los implica en la vida escolar, lo que les permite avanzar en la democratización de las relaciones dentro de las escuelas (Litichever y Fridman, 2021).

Por lo que, sin lugar a duda, la demanda en cuestión delimita la relevancia social del tema e interpela las prácticas extensionistas y los modos de comunicación en base al diálogo con la comunidad escolar. Esta perspectiva nos aleja de una mera práctica asistencialista e implica pensar la comunicación desde el reconocimiento del otro, reconocer que en el territorio circulan saberes y reconocer que los actores de la comunidad son sujetos de conocimiento (Pozo, 2012).

Metodología

Se optó por una metodología de taller, ya que se trata de una alternativa pedagógica activa y participativa. El "espacio-taller", entendido como un dispositivo de intervención socio-pedagógica "se apoya en una concepción de construcción colectiva ya sea en relación al conocimiento, o como escenario para la expresividad, recreación o para la definición de líneas de acción comunes" (Bonvillani, 2011, p.116-117). Permite, además, seguir "una lógica de horizontalidad [...]de carácter circular, en donde todos participan y cada una de las voces tiene el mismo valor que las demás" (Ciuffolini et al., 2012, p. 23). De este modo se promovió a lo largo del proyecto, la participación de los estudiantes de 1er y 3er año, así como de referentes institucionales.

La decisión de trabajar con los estudiantes de estos dos cursos fue motivada, en primer lugar, por la solicitud de la escuela, y específicamente de la planta docente, que identificaba conflictos en la dinámica de las relaciones interpersonales en el aula y la dificultad para abordarlos adecuadamente. En segundo lugar, porque en la etapa de diagnóstico los estudiantes de 1er año refieren que la convivencia entre pares se ve afectada "porque los varones dominan el aula, se imponen ante las chicas y no las dejan participar". En 3er año, se observan conflictos entre grupos de estudiantes que se dirimen el control del curso. Esto genera fuertes divisiones internas, que tomaron forma de subgrupos bien diferenciados (repitentes versus no repitentes) con escasa interacción, lo que afecta el sentido de pertenencia al curso.

Las acciones se desarrollaron en tres etapas: en una primera instancia se llevó a cabo el proceso de presentación y contextualización del proyecto, se firmaron acuerdos y se articularon acciones entre la institución escolar y la Universidad. En una segunda etapa, se llevó a cabo un diagnóstico participativo para lo cual se generó un espacio de encuentro y diálogo con la comunidad escolar, atendiendo a la perspectiva de todos los actores implicados, con el objetivo de llegar a conocer mejor las problemáticas que habían dado origen a la demanda institucional. Para tal fin, se realizaron entrevistas semi-dirigidas y diálogos informales con los diferentes actores, observaciones participantes y no participantes en los espacios escolares, junto con la lectura y análisis del Proyecto Educativo Institucional. En función de las necesidades y demandas, se procedió a la elaboración de las intervenciones orientadas tanto a estudiantes como docentes y equipo de gestión. Se plantea la ejecución de cuatro talleres en los que se privilegió la participación de los diferentes actores. La duración de los talleres fue de dos horas y el encuentro de cierre se extendió a tres horas.

El Taller I "Vínculos y comunicación" en 1ero y 3er año se enmarcó en el proceso de construcción de nuevos acuerdos de convivencia en la escuela. Los talleres se centraron en el abordaje de los vínculos y dinámicas relacionales y el reconocimiento de habilidades sociales, tales como: la empatía, la comunicación asertiva, el autocontrol y la toma de decisiones. Se implementó la proyección de un video que funcionó como disparador para abordar diferentes situaciones conflictivas presentadas por estudiantes, en relación a los vínculos y la comunicación, fomentando una mirada reflexiva y compartida de los conflictos.

El Taller II "Confianza y emociones" con 1er año, se planificó en dos momentos: un primer momento de preparación al taller y el momento de ejecución. Durante la etapa de preparación, con el apoyo de la coordinadora de cursos y sin la presencia directa del equipo de gestión, se invita a los y las estudiantes a decidir la temática del taller. Luego del debate, proponen abordar el tema "Confianza y Emociones". Se diseñan actividades en torno al reconocimiento de las emociones en los procesos de vinculación afectiva y las acciones llevadas a cabo en la cotidianeidad tendientes a fomentar la confianza o dirimirla. Durante la ejecución del taller: a) se comenzó con una actividad lúdica. Cada estudiante en un "Comecocos" escribe las emociones que los caracterizaba y sus preferencias personales para luego compartirlas en el grupo; b) se les propone construir en grupo máscaras que representaran las cuatro emociones básicas: alegría, miedo, tristeza y enojo; c) se les narró a los estudiantes diferentes situaciones escolares cotidianas y, a través de la técnica del *role-playing*, dos estudiantes utilizando las máscaras, representaban esas escenas. El resto del curso participó valorando la situación y propusieron alternativas posibles ante las situaciones conflictivas.

El Taller III "Vínculos en el aula. El estudiante que tenemos: experiencias y desafíos" dirigido a docentes y preceptores de 1ero y 3er año. Se desarrolló con modalidad híbrida, presencial y virtual. En él se presentó una síntesis de los talleres realizados con 1er y 3er año y se expusieron potencialidades y desafíos observados por el equipo. Posteriormente, como disparador, se brindó la consigna de describir al estudiante ideal y el estudiante real. Se buscó generar un debate en torno a los ideales académicos y los desafíos a la hora de trabajar con el estudiante real, así como de la capacidad de contención de la escuela. Asimismo, se fueron trabajando las nociones de pedagogía del cuidado, disponibilidad afectiva y conocimiento situado, como estrategias para abordar las representaciones sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje.

El Taller IV "Identidad e Identidades. ¿Qué ves cuando me ves?" se lleva a cabo con 3er año y se arma a partir de los emergentes que se derivan de las entrevistas y talleres anteriores en donde se puso en evidencia las representaciones negativas que circulan sobre el curso. El objetivo fue abordar la temática de identidad/es (individual y grupal) así como el sentido de pertenencia al curso. Como primera actividad, se propone la confección grupal de un "*collage*" en donde plasmen lo que los identifica como grupo. Este collage fue presentado a todos los compañeros y se fueron buscando similitudes y diferencias entre los grupos, lo que sirvió como disparador para debatir sobre la identidad del curso. A continuación, en base a un video que se utilizó como disparador, se abordaron las representaciones que los adultos tienen sobre la adolescencia. Se generó un espacio de debate acerca de cómo los ven los adultos y como se ven ellos mismos como adolescentes. Esta instancia les posibilitó reflexionar acerca de las representaciones negativas del curso y cómo esto afecta el sentido de pertenencia. Finalmente, realizaron un afiche donde cada estudiante fue agregando una característica de sí mismo y que ponía al servicio de los otros plasmando, de este modo, una nueva identidad grupal.

La última etapa se trabajó, a modo de jornada de cierre, con estudiantes de 1er y 3er año. Se buscó recuperar el proceso que se llevó a cabo a lo largo del año, a través de la participación activa de los y las estudiantes. Cada curso expuso las particularidades de su proceso, las dificultades y desafíos que fueron sorteando. Se incentivó a que cada curso propusiera metas grupales e individuales para el próximo año, utilizando como recurso fotocopias con forma de *daruma*[3]. Cabe resaltar que la asesora de cursos se comprometió a continuar con la experiencia y dar continuidad al proyecto a partir de esta producción de los y las estudiantes.

Acerca de la experiencia

Con base a los objetivos del proyecto, se generaron instancias de intercambio. A través de la participación de los y las estudiantes, se problematizaron situaciones vividas en la cotidianeidad escolar, promoviendo vínculos saludables intrageneracionales e intergeneracionales mediados por el respeto y el reconocimiento del otro. Además, se buscó promover una perspectiva diferente acerca del lugar del adulto en su rol en la regulación de las dinámicas vinculares, la construcción de legalidades y la manera de ejercer la autoridad.

[3] Figuras del folklore japonés cuyo ojo izquierdo se rellena cuando se pide un deseo y si el deseo se hace realidad, se pinta el ojo derecho del *daruma* completando la figura.

Con respecto a la intervención con estudiantes, los desafíos emergentes a lo largo del proyecto apuntaron al trabajo sobre la convivencia en el aula, el reconocimiento del otro y la escucha entre pares y hacia los adultos de la institución. A lo largo de las diferentes actividades presentadas en los talleres se observó que, en los diferentes cursos, no se presentaba una modalidad de comunicación asertiva entre pares. En este sentido, la palabra, lejos de circular de manera democrática y recíproca, se ejercía como medio para imponer(se) sobre el otro. En consecuencia, la posibilidad de poner en palabras los malestares no resultaba un recurso eficaz a la hora de fijar límites y resolver conflictos. Paralelamente, diferentes expresiones con modalidades agresivas de interacción emergían en un contexto en donde estas conductas aparecían como parte de un trato cotidiano y esperable en coincidencia con otras experiencias (Di Napoli, 2019).

Asimismo, y en relación a la búsqueda del reconocimiento y la aceptación de los demás, se identificaron dificultades en la dinámica de la organización grupal para la ejecución de tareas, principalmente con respecto a las habilidades sociales positivas (ponerse en el lugar del otro, generar acuerdos, arribar a consensos y ceder posiciones). En algunos casos, los vínculos en torno la cooperación y reciprocidad quedaban restringidos sólo al grupo que se identifica como parte del "nosotros/amigos", quedando excluidos todos los integrantes del grupo que pasaban a constituirse en "los otros/los extraños" provocando, en algunas circunstancias, procesos de segregación y discriminación. En consecuencia, estas condiciones que irrumpían en el aula generaban tensiones entre pares, zanjaban la confianza, afectaban el sentimiento de pertenencia al curso y la institución y, en última instancia, terminaban forjando representaciones negativas de los cursos y sus integrantes, lo que impactaba en los modos de ser y estar en el espacio escolar. Se pudo detectar, a lo largo de la intervención, que es fundamental poner el acento en el aprendizaje de la cooperación, ya que en la experiencia escolar "se posibilita la producción de narrativas del reconocimiento mutuo y la autoafirmación del yo" (Kaplan y Arévalos, 2021, p.25).

En cuanto a sus miradas respecto al rol de los adultos en la regulación de las dinámicas relacionales, manifestaron un descreimiento sobre la capacidad real de intervención y resolución de conflictos, más aún cuando los conflictos giraban en torno a los mismos adultos. De sus relatos se desprende que, en algunos casos, no encuentran referentes adultos en momentos en que los necesitan, en otras situaciones directamente no se sienten escuchados ni comprendidos por sus docentes, por lo que deben agenciarse de otras estrategias para resolver los conflictos.

De este modo, el trabajo en los talleres giró en torno a la construcción de vínculos basados en el reconocimiento de habilidades sociales mediadas por la confianza y la empatía. La estrategia del *role-playing* fue un recurso valioso para poner en práctica la empatía en escena a la hora de abordar diferentes situaciones conflictivas en la cotidianeidad. Los estudiantes logran construir una noción de confianza a partir de "las buenas intenciones del otro/par" e identifican las maneras de construir, romper o abusar de la confianza y la importancia de cuidarla entre amigos y compañeros de curso.

Además, se consideró necesario promover instancias de colaboración entre pares y actividades didácticas, orientadas a abordar los procesos de construcción de la identidad grupal, problematizar las representaciones acerca de los cursos y fortalecer el sentido de pertenencia tanto al curso como a la institución escolar; esto último, a partir de construir otra idea de curso, apoyada en el trabajo junto con y entre pares.

Como resultado de estos esfuerzos compartidos, se identificaron cambios en las dinámicas relacionales. La palabra comenzó a ser el instrumento de resolución de conflictos por sobre expresiones de violencia y, si bien se observó que, en general, los desacuerdos requerían de la intervención de un adulto, la comunicación asertiva entre pares pasó a ser una herramienta valiosa para identificar el malestar propio y del otro, invitándolos a reposicionarse ante situaciones conflictivas. En este sentido, por ejemplo, es relevante mencionar cómo en 3er año, luego de las intervenciones, los propios estudiantes iniciaron un proceso de construcción de nuevos códigos relacionales grupales. Aun con las divisiones marcadas en el curso, los estudiantes intentan como grupo generar acuerdos para asumir una modalidad no agresiva en el trato cotidiano y el respeto entre pares aceptando las diferencias. Por ejemplo, proponen en una de las actividades: *"tenemos que respetarnos cuando hay peleas o discusiones"*; *"cuidarnos de tocar la propiedad del otro sin permiso"*, con el fin de evitar fuertes enfrentamientos en el aula.

En relación con los adultos, las intervenciones se orientaron a generar espacios de reflexión sobre las prácticas construidas a partir del vínculo entre docentes y estudiantes en los procesos de enseñanza-aprendizaje y los desafíos que esto conlleva. Se buscó, por un lado, problematizar las representaciones que, desde una mirada adultocéntrica, los docentes anhelan como el "estudiante ideal". Esto último, orientó la intervención a poner en juego, en la práctica pedagógica, el ejercicio de un rol, en base a una mirada diferente. Una mirada que parta de la confianza, el respeto, la preocupación y el cuidado, a fin de que opere en la constitución subjetiva del "estudiante real" que la recibe, buscando responder a sus necesidades. Además, señalan la importancia de construir redes entre los adultos de la institución, que los contengan frente a los desafíos cotidianos y acompañen en el proceso de encontrar soluciones colectivas. Se destaca el impacto positivo que tuvo el encuentro entre docentes, ya que brindó la oportunidad de debatir y reflexionar de manera crítica sobre las dificultades cotidianas y proponer soluciones compartidas entre pares. En este camino valoran el acompañamiento del equipo extensionista, una docente expresa: *"agradecemos que la universidad esté presente".*

Por último, cabe mencionar que el principal desafío que se presentó a lo largo de la experiencia fue poder organizar instancias de encuentros inter-generacionales. Fueron mínimos los espacios de trabajo conjunto donde estudiantes y docentes pudieron dialogar acerca de los retos que plantea la cotidianeidad escolar y cómo llegar a acuerdos y soluciones comunes. Se identificaron resistencias por parte de algunos docentes para abordar en el aula cualquier situación por fuera del dictado de los contenidos de su asignatura. Esto no pasa inadvertido para los y las estudiantes y en la jornada de cierre expresan: *"los profes no saben lo que pasa en el curso, porque para saber lo que pasa, te tiene que interesar*" (Estudiante de 3ero). Esto último se constituye en un desafío a abordar en la continuidad del proyecto, así como la posibilidad de incluir a las familias, con el fin de impulsar la reapertura de la escuela hacia la comunidad.

Reflexiones finales

La experiencia realizada fortalece la idea que la extensión universitaria debe apuntar a enriquecer los procesos que habilitan la construcción del conocimiento conjunto con la comunidad. Esto es posible a partir de la articulación y retroalimentación con las tres funciones básicas de la universidad, en la medida que estas acciones potencian el saber hacer transformador de la misma (Kaplún 2014).

En este camino, interpela a los actores pertenecientes a la universidad. Por un lado, convoca a salir de los esquemas interiorizados a lo largo de las trayectorias académicas, generando una crítica y reflexión de lo aprendido, a medida que se amplifica la mirada y la escucha por medio de la interacción con los diversos actores de la comunidad. Por otro, se convierte en una experiencia marcada por la dimensión afectiva. La conformación de vínculos, el fortalecimiento de la confianza, el reconocimiento del otro, el respeto y puesta en valor de los saberes populares, ponen en marcha procesos situados, acordes a la realidad que se busca transformar de manera colectiva, a la vez que promueven el involucramiento de todos los actores y la continuidad de los procesos a lo largo del tiempo.

A nivel de la comunidad escolar, la intervención con estudiantes, docentes y equipo de gestión deja a la luz que el trabajo de comunicación a través del diálogo es una permanente construcción de condiciones para la convivencia. Como se ha señalado, la escuela se encuentra marcada por una conflictividad permanente que no puede resolverse apelando sólo a mecanismos institucionales. La promoción de vínculos saludables entre pares y con adultos es la mejor forma de prevenir toda forma de violencia por lo que se torna esencial "habilitar espacios para elaborar las vivencias sociosubjetivas del dolor social ayudando a identificar y reconocer los propios sentimientos y los de los semejantes, contemplando el hecho de que el otro está atravesando una experiencia análoga a la de uno mismo" (Kaplan y Arévalos 2021, p.24). En definitiva, la invitación es apostar a la reconstrucción del lazo social.

Finalmente, sostenemos que el lugar de las universidades está junto a la realidad de la que forman parte. Teniendo en cuenta el contexto actual que atenta contra los derechos humanos, hoy más que nunca la universidad debe buscar estar presente allí donde el Estado no está apostando a la formación de sujetos comprometidos con la realidad social. Solo a través de un diálogo genuino y recíproco con la comunidad, será posible construir prácticas que transformen realidades, en la medida que potencien la capacidad de intervención y reflexión de quienes participan en ellas.

Referencias

Bonvillani, A. (2011). *Travesías grupales. Algunas coordenadas para trabajar/pensar con grupos*. Universidad Nacional de Córdoba.

Campelo, A. y Lerner, M. (2014). *Acoso entre pares: orientación para actuar desde la escuela*. Ministerio de Educación de la Nación. http://www.bnm. me.gov.ar/giga1/documentos/EL004921.pdf

Cardozo, G., Ardiles, R., Flores, N. y Gastaldi, E. (2023). Curricularización de la extensión: un desafío en la formación profesional. *Revista EXT.Córdoba*,16, 1 - 12. https://revistas.unc.edu.ar/index.php/ext/issue/view/2800

Ciuffolini, M. A., De la Vega, C., Job, S., Ferrero, M. M., Gallego, A., Avalle, G., Hernández, J., Ibáñez Mestres, G., Feldmann, N., y otros (2012). Escribir las prácticas. Una propuesta metodológica para investigaciones de Extensión o de Responsabilidad Social Universitaria. *Studia Politicae,* 25, 6-30.

Consejo Interuniversitario Nacional (2012). *REXUNI Plan Estratégico 2012 2015*. https://www.famaf.unc.edu.ar/~galina/Acuerdo_CIN_811-12.pdf

Convención Internacional sobre los Derechos del Niño (1989), *Asamblea de Naciones Unidas. Adoptada y ratificada por la Asamblea General* en su Resolución 44/25, del 20 de noviembre de 1989.

Corea, C. y Lewkowicz, I. (2004). *Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas*. Paidós.

Di Napoli, P. (2019). La construcción de sentidos en torno a las violencias por parte de los estudiantes en sus interacciones cotidianas. Espacio Abierto. *Cuaderno Venezolano de Sociología. 28(*2), 35-5

Di Leo, P. y Sustas, S. (2023). Experiencias de estudiantes secundarios de la provincia de Buenos Aires en la pospandemia. *Revista Argentina de Investigación Educativa, 3*(6), 65-94

Duschatzky, S. (2012). *Maestros errantes. Experimentaciones sociales en la intemperie*. Paidós.

Dussel, I. (2005). Sobre la dificultad de construir consensos en educación. Una mirada desde la cultura política y la cultura de gestión en las políticas educativas. En *Pactos y compromisos en las políticas educativas en la Argentina*. Fundación Santillana.

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) (2022). *El desarrollo integral de las adolescencias en Argentina. Una agenda en construcción*. https://www.unicef.org/argentina/media/16466/file/El%20Desarrollo%20Integral%20de%20las%20Adolescencias%20en%20la%20Argentina.pdf

Kaplan, C.V. (2021). La justicia afectiva en la escuela como horizonte. *Educación en movimiento*. *Segunda época,* (4), 10-15.

Kaplan, C. V. y Arévalo. (2021). Las emociones a flor de piel. Educar para la sensibilidad hacia los demás. En C. V. Kaplan (dir.) *Los sentimientos en la escena educativa*. (pp 9-30). Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires.

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

Kaplún, G. (2014). La integralidad como movimiento instituyente en la universidad. *InterCambios,1*(1),45-51

Ley Nacional 26.061 de Protección Integral de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes. Publicada en el Boletín Oficial del 26-10-2005, Sancionada: Setiembre 28 de 2005, Promulgada de Hecho: octubre 21 de 2005 https://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/110000-114999/110778/norma.htm

Ley N° 26.892 para la promoción de la convivencia y el abordaje de la conflictividad social en las instituciones educativas. Sancionada: Setiembre 11 de 2013, Promulgada de Hecho: octubre 1 de 2013, Boletín Oficial de la República Argentina. https://www.boletinoficial.gob.ar

Ley N°26.877 Creación y funcionamiento de los Centros de Estudiantes. Sancionada: Julio 3 de 2013. Promulgada de Hecho: agosto 1 de 2013, Boletín Oficial de la República Argentina. https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-26877-218150/texto

Litichever, L. y Fridman, D. L. (2021). Convivencia escolar antes y durante la pandemia. Análisis de la experiencia escolar y las prácticas de participación desde las voces del estudiantado. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación,* (57), e1248. https://doi.org/10.31391/ S2007-7033(2021)0057-010

Ministerio de Educación de la Nación Argentina. (2022). *Pensar los vínculos en tiempos de pandemia: la escuela como un lugar de cuidado*. Ministerio de Educación de la Nación. https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/2022/04/el007832.pdf

Ministerio de Desarrollo Territorial y Hábitat. (2021). Mapa georreferenciado de barrios populares de Córdoba [Conjunto de datos]. ReNaBaP. https://datos.gob.ar/dataset/barriospopulares

Nateras, A. (2016). Mapas juveniles: ¿De la precariedad a la esperanza? En A. Nateras (Coord.) *Juventudes Sitiadas y Resistencias Afectivas* (pp. 59-22). Gedisa

Peralta, M. (2010). *La Universidad en la construcción de Políticas Públicas. IV Congreso Nacional de Extensión Universitaria.* Mendoza. http://www.uncuyo.edu.ar/ extension/upload/Mar%C3%ADa_In%C3%A9s_Peralta.pdf

Peralta, M. I. et al (2021). ¿Qué pasa en Córdoba? Acceso a derechos y desigualdades, impacto de la pandemia y estrategias para afrontarla: Informe completo [Informe de investigación]. Facultad de Ciencias Sociales, UNC. https://sociales.unc.edu.ar/sites/default/files/QU%C3%89%20PASA%20EN%20C%C3%93RDOBA%20-%20Informe%20Completo.pdf

Pozo, C. (2012). Nuevos desafíos en un escenario de emergencia social: la extensión universitaria y la otredad. *Extensión en red. Revista Electrónica sobre Extensión Universitaria, 3,* 1-7. https://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/extensionenred/article/view/1248

Romano, J. (2023). *Informe Social: Camino a San Carlos*. Cooperativa de Trabajo San Carlos Ltda.

Saraví, G. A. (2020). Acumulación de desventajas en América Latina: aportes y desafíos para el estudio de la desigualdad. *RELAP. Revista Latinoamericana de Población,14*(27), 228-256. http://doi.org/10.31406/relap2020.v14.i12.n27.7

Southwell, M. (2020). La reconfiguración de los vínculos entre jóvenes y adultos en la escuela media. Una agenda de investigación. En M. Southwell (Comp.) *Hacer posible la escuela: vínculos generacionales en la secundaria* (pp.9-49). UNIPE

Tommasino, H. y Cano, A. (2016). Avances y retrocesos de la extensión crítica en la Universidad de la República de Uruguay. *Revista Masquedós, 1*(1), 9-23.

Biografía de autoras:

Griselda Cardozo. Doctora en Psicología. Profesora titular plenaria cátedra Psicología de la Adolescencias y Juventudes A de la Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Córdoba.

Yvu Mercedes Romano. Licenciada en Psicología. Adscripta en la Cátedra de Psicología de las Adolescencias y Juventudes A de la Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Córdoba. Participante de diferentes proyectos de extensión e investigación en relación con las adolescencias, la participación juvenil y la convivencia escolar.

Cecilia Karen Nachtygal. Estudiante de Licenciatura en Psicología y Tecnicatura Universitaria en Acompañamiento Terapéutico. Ayudante alumno en la cátedra de Psicología de las Adolescencias y Juventudes A de la Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Córdoba.