

El vínculo educativo

Una mirada desde la convivencia en contextos de pandemia en el nivel primario y prácticas de residencia en la formación docente

The educational bond

A perspective from coexistence in pandemic contexts at the primary level and residency practices in teacher training

Alejandra Delgado ¹

Susana Franco ²

Resumen: Este artículo propone una reflexión situada y crítica sobre los vínculos educativos. Desde una perspectiva compleja (Morin, 2021), ética y emancipadora (Freire, 1970), se analiza cómo las tramas vinculares configuran sentidos pedagógicos, habilitan u obstaculizan procesos de enseñanza y aprendizaje y construyen subjetividades, climas escolares y horizontes de justicia educativa. Con aportes de Maldonado (2021) y Fornasari (2016), se propone una mirada centrada en el cuidado, la reciprocidad y la construcción conjunta del lazo educativo. A partir de los hallazgos de las tesis de maestría de las autoras (Franco, 2024; Delgado, 2018), se identifican experiencias que evidencian la centralidad del vínculo educativo y del buen trato en los procesos formativos. Desde esta perspectiva, se analizan estas dimensiones como condiciones para el aprendizaje y fundamentos éticos y políticos del quehacer educativo.

Palabras clave: relación profesor-alumno, relación padres-escuela, emancipación, cuidado

¹ Doctora en Educación. Magíster en Investigación Educativa. Licenciada en Ciencias de la Educación. Profesora de Educación Secundaria en Psicología. Profesora Titular en el Instituto Superior "Nuestra Señora del Valle" (Cruz del Eje, Córdoba) en los Profesorados de Educación Especial. Miembro de equipos de investigación de la Universidad Católica de Córdoba, Argentina. Correo electrónico: alejandr Mercedes.delgado@gmail.com / ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2679-422X>

² Magíster en Investigación Educativa. Psicopedagoga. Licenciada en psicopedagogía. Coordinadora del Programa "Convivencia Escolar y Buen Trato" Subsecretaría de Fortalecimiento Institucional. Dirección General de Bienestar Educativo del Ministerio de Educación de Córdoba. Miembro de un equipo de investigación de la Universidad Católica de Córdoba, Argentina. Correo electrónico: susanaelizabethfranco@gmail.com / ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-6134-9067>

Diálogos Pedagógicos. ISSN en línea: 2524-9274.

Vol. 24, n.º 47, abril-septiembre 2026. Págs. 74-93.

DOI: [http://dx.doi.org/10.22529/dp.2026.24\(47\)05](http://dx.doi.org/10.22529/dp.2026.24(47)05) / Recibido: 21-08-2025 / Aprobado: 5-11-2025.



Artículo publicado bajo Licencia Creative Commons
Atribución-NoComercial-SinDerivar

Abstract: *This article proposes a situated and critical reflection on educational bonds. From a complex (Morin, 2021), ethical and emancipatory (Freire, 1970) perspective, it analyzes how relational dynamics shape pedagogical meanings, enable or hinder teaching and learning processes, and construct subjectivities, school atmospheres, and horizons of educational justice. Drawing on Maldonado (2021) and Fornasari (2016), it proposes a perspective centered on care, reciprocity, and the co-construction of the educational bond. Based on findings from the authors' master's theses (Franco, 2024; Delgado, 2018), it identifies experiences that highlight the centrality of educational relationships and fair treatment in training processes. These dimensions are analyzed as conditions for learning and as ethical and political foundations of educational practice.*

Keywords: *teacher-student relationship, parents-school relationship, emancipation, care*

Introducción

Desde nuestra perspectiva, la educación es un pilar fundamental para el desarrollo de la calidad de vida de las personas. Es una práctica sostenida en el tiempo, con especial responsabilidad del Estado y las instituciones. Murueta (2020) sostiene que la educación no es mera transmisión de información ni moldear a las personas con un estereotipo, sino un proceso integral que incluye escuela, familia, pares y múltiples agentes culturales potenciales, de los cuales incorporamos experiencias. En este sentido, la educación implica combinar, procesar, recoger y producir significados.

En lo que respecta a las escuelas, como instituciones educativas, tienen una organización y definición de sus espacios, tiempos y agrupamientos; establecen un conjunto de normas, valores y pautas que regulan sus distintas actividades. Allí los actores institucionales se unen por lazos, por vínculos de mutua "necesidad" (Ianni y Pérez, 2005, p. 37).

Para Núñez (2003), los vínculos educativos atan al destino de ser subjetivados desde la cultura y el lenguaje, porque inscriben a los sujetos en un mundo simbólico, donde descubren su propio lugar social. Estos vínculos son la base del porvenir, donde se juega el tránsito de lo viejo a lo nuevo, ya que permite la confianza en su propia búsqueda. Define así el vínculo como un articulador entre las generaciones, donde se tejen los lazos de confianza, constitutivos y necesarios a nivel intergeneracional.

Cada parte es condición para la existencia de la otra, en una trama de reciprocidad. Al mismo tiempo que las escuelas precisan de docentes, estudiantes y padres, estos requieren de las escuelas, para llevar adelante la misión formadora y socializadora de sus hijos, en un entramado de interacciones y prácticas que constituyen una red de relaciones vinculares.

El aporte de Franco (2024) resulta de gran importancia porque analiza cómo estos vínculos de reciprocidad se reconfiguran en los contextos de virtualidad,

especialmente, entre familias y escuelas del nivel primario. Su investigación muestra que, a pesar de las mediaciones tecnológicas, las tramas vinculares no desaparecen, sino que se transforman, lo que requiere nuevas formas de acompañamiento, diálogo y corresponsabilidad.

Estas formas requieren fortalecer espacios que promuevan la expresión y la circulación de la palabra como gestos de amorosidad, empatía y comprensión, para hacer foco en el cuidado de los vínculos entre todos. Además, considera que la función de la escuela trasciende la transmisión de saberes y es una oportunidad para que los jóvenes reestructuren sus relaciones y vínculos, más allá de los que consolidan en sus hogares.

Los encuentros tecnológicos fueron necesarios porque funcionan como puentes, como sostén, como abrazos y miradas donde ligarse simbólicamente. Los contextos de virtualidad llevaron a las escuelas a "problematizar" lo educativo, entendiendo este concepto como "desnaturalizar" (Bambozzi, 2005, p.13), en el sentido de cuestionar lo que se venía haciendo, lo obvio, lo instituido, para capitalizar, de manera crítica-propositiva, aquellos aspectos que permitieran avanzar en decisiones más sensibles a las situaciones de los estudiantes.

Desde la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] (1994), se ofrecen los cuatro principios rectores para incorporar el desarrollo de HSE [Habilidades Socioemocionales] en los programas formativos de cada unidad académica, porque, en los nuevos paradigmas educativos, se contempla la formación integral de los estudiantes, desde una concepción constructivista, compleja y articulada. Para ello, los organismos internacionales proponen como metas educativas: (i) Aprender a ser; (ii) aprender a hacer; (iii) aprender a convivir y (iv) aprender a aprender. (Fornasari y Sánchez Calderón, 2025, p. 44)

En este sentido, aprender y enseñar implican transformación, desarrollo y logro paulatino de la autonomía (Maldonado y Fornasari, 2018 y 2021). Por ello, en este proceso, tanto estudiantes como docentes tienen que aprender a tolerar la ansiedad, la frustración, el enojo, el desconcierto relativo y la confusión que generan los conflictos cognitivos, emocionales e, incluso, socioinstitucionales, para integrarse a la realidad educativa desde diversas perspectivas (Fornasari, 2013).

Siguiendo a Fornasari y Sánchez Calderón,

Estas cuatro metas educativas³ superan el dogma de la educación tradicional, basado en el modelo de disciplinamiento, repetición y reproducción de contenidos, que hace foco solamente en la dimensión cognitiva-racional-instrumental de los aprendizajes. Desde los nuevos enfoques, se incorporan todas las dimensiones del ser humano, porque los procesos de aprendizajes no pueden dissociarse de las tramas socio emocionales y vinculares. (2025, p. 44)

³ (i) Aprender a ser; (ii) aprender a hacer; (iii) aprender a convivir y (iv) aprender a aprender (Fornasari y Sánchez Calderón, 2025, p. 44).

De esta manera, se comprende que los vínculos afectivos son sustanciales para el desarrollo de las personas a lo largo de la vida. Para Kaplan (2022), una mirada tierna, una palabra comprensiva, un gesto solidario o un abrazo fraterno nos une con la condición humana. La vida escolar no es una aventura solitaria, sino que se teje con los lazos que establecemos con los otros, en los vínculos generacionales con los pares y con la autoridad.

La vida de las personas transcurre entre experiencias intersubjetivas que dejan huella y que trazan nuestro destino. Significa que el destino no está predefinido, sino que se estructura bajo ciertas condiciones; la escuela es uno de los espacios privilegiados para promover recursos socioafectivos y ampliar posibilidades. Afectarse es implicarse, aprender a sentir afecto por el mundo del otro.

Además, Kaplan (2022) brinda algunas reflexiones acerca de la vida escolar. Sostiene, en primera instancia, que, en las escuelas, se tejen vínculos intersubjetivos que permiten afrontar los sentimientos de soledad y desamparo que algunos estudiantes y familias pueden sentir. La construcción de lazos sociales como experiencias intersubjetivas habilita los sentidos de pertenencia institucional y una relación de cuidado con otros.

"Las relaciones afectivas son importantes para el desarrollo de las personas a lo largo de toda la vida" (Kaplan, 2022, p. 15). Por ello, sostiene la autora, es en las escuelas donde se crean puentes con los otros, con las culturas, los conocimientos y donde el afecto tiene un papel imprescindible, por lo que los procesos de acompañamientos y las miradas afectivas son piezas clave para cada encuentro socioeducativo y psicoeducativo.

Siguiendo a Fornasari y Sánchez Calderón,

Las actuales investigaciones (Maldonado y Fornasari, 2021 y 2018) demuestran que, para poder aprender, se requiere de un sujeto epistémico que participe activamente como protagonista en la construcción, elaboración y apropiación de los conocimientos, desde una perspectiva integral y compleja, para articular sus dimensiones cognitivas, emocionales y sociales para fortalecer sus trayectos académicos. (2025, p. 44)

Las actuales investigaciones (Maldonado y Fornasari, 2021 y 2018) demuestran que, para poder aprender, se requiere de un sujeto epistémico que participe activamente como protagonista en la construcción, elaboración y apropiación de los conocimientos. Desde una perspectiva integral y compleja, se promueve la articulación de las dimensiones cognitivas, emocionales y sociales como condición para fortalecer los trayectos académicos. En este marco, las habilidades socioemocionales (HSE) constituyen un conjunto de recursos, herramientas y estrategias que favorecen el abordaje de los procesos psicosociales, académicos e institucionales, que implican procesos de aprendizaje y fortalecimiento en los siguientes aspectos. Desde el enfoque de las HSE (habilidades socioemocionales), destacamos que consisten en una gran variedad de recursos, herramientas y estrategias epistémicas para afrontar los procesos psicosociales, académicos e institucionales, ya que las HSE implican procesos de aprendizajes y fortalecimiento sobre los siguientes aspectos:

- "Capacidad de relacionarnos.
- Posibilidad de reflexionar sobre sí mismo.
- Tomar decisiones.
- Hacerse responsables por las elecciones asumidas.
- Identificar los sentimientos.
- Expresar empatía y solidaridad". (Fornasari y Sánchez Calderón, 2025, p. 44)

Franco (2024) advierte que, en contextos de virtualidad, se evidencian nuevas tensiones en torno a las convivencias escolares, que exigen construir marcos normativos flexibles y éticamente fundamentados, así como sostener canales de diálogo constantes entre familias y escuelas. La autora subraya la importancia de generar acuerdos socioafectivos también en los entornos digitales, para preservar los sentidos de pertenencia, los cuidados y las responsabilidades mutuas, a fin de que los aprendizajes sucedan.

Así, en las aulas se enseñan y se establecen acuerdos en los modos de vincularnos, también, en los entornos virtuales, es necesario construir acuerdos para una ciudadanía digital cuidada, participativa y crítica. Familias y escuelas son responsables de acompañar estos aprendizajes, con valores éticos porque, detrás de la pantalla, está la presencia de otro/semejante con igualdad de derechos. Se trata de la construcción de la noción de semejante. Los valores y las normas que se generan en los modos de vincularnos son válidos para los espacios de convivencias presenciales como virtuales.

En la pedagogía crítica, se apuesta a propuestas de enseñanza que estimulen a los estudiantes, parafraseando a Maldonado (2018), a cuestionar y desafiar las creencias y prácticas que se les imparten en sus itinerarios educacionales. Maldonado (2018) describe a Freire como un gran maestro brasileño que reconoce y defiende la capacidad que tienen los estudiantes para pensar críticamente sobre sus circunstancias educativas, sus problemas individuales y colectivos y los contextos sociales en los que les toca desenvolverse.

Para Murueta (2020), en la *Teoría de la Praxis*, los participantes son actores creadores -más que creativos-, porque aprenden cuando realizan acciones comunitarias, con sentidos culturales, históricos y sociales. Por ello, la *Teoría de la Praxis*, continuadora de la tradición dialéctica, interpela los procesos educativos tradicionales para promover "aprendizajes creadores", a nivel subjetivo y colectivo, considerando a las tramas sociales como potenciadoras de las vocaciones y posibilidades individuales.

Estas perspectivas se articulan con la ética del cuidado de Noddings⁴ (2005), donde la integralidad de la formación implica el bienestar general y no solo académica-

⁴ Entre reformas educativas y tras la pandemia, el desafío de atención y cuidado en las escuelas es aún más relevante y Noddings, en su libro *El desafío del cuidado en las escuelas: un enfoque alternativo a la educación*, sitúa el cuidado como elemento central de los debates actuales sobre la estandarización, la rendición de cuentas, la privatización y la lucha continua entre los métodos educativos tradicionales y progresistas y aboga por un sistema receptivo alternativo que permitirá que florezcan las mejores ideas. Noddings plantea un sistema escolar basado en la idea de que diferentes personas tienen diferentes fortalezas y que estas fortalezas deben cultivarse en un entorno de atención, no de competencia. Ella sugiere que, si hacemos que la capacidad de cuidado sea básica, podemos acomodar las preferencias, tanto tradicionales como progresistas, en un sistema escolar en beneficio de todos, especialmente de los niños.

mica. Este contexto de cuidado se distingue por el respeto a las singularidades de cada estudiante y docente. El docente, en su rol de guía y facilitador de procesos, promueve espacios en los que los estudiantes se sientan seguros para explorar, cuestionar y descubrir, sin estar expuestos a un maltrato.

Nicastro y Greco (2012) explican que las trayectorias comprenden recorridos, caminos en construcciones permanentes, que implican a sujetos en situaciones de acompañamiento. Las trayectorias de cada estudiante requieren ser miradas en el marco de sus historias, desde una situación determinada, sin anticiparse en su totalidad y teniendo en cuenta los sentidos de reinención y de configuración. Para las autoras, entender estos sentidos propios y necesarios dependerá de las posibilidades de ser "narradas". Es decir, nos interpelan a mirarlas como procesos, en un interjuego entre pasado, presente y porvenir, sin sostener una linealidad, para pensarlas desde su complejidad.

En este sentido, es de relevancia configurar espacios, tiempos y estrategias que permitan invertir el modelo tradicional con el que se forjaron las primeras escuelas, a decir de Maldonado (2018), en el que los sistemas educativos se organizaron con base en un máximo protagonismo de los docentes y un mínimo protagonismo de los estudiantes. Seguidamente, se desarrolla la metodología y los principales hallazgos derivados del trabajo de campo, en el marco de las tesis de maestría en investigación educativa de las autoras.

Metodología

Este artículo se sustenta en los hallazgos de dos investigaciones de maestría, desarrolladas en la Universidad Católica de Córdoba, que, a continuación, se presentan como caso 1 y caso 2:

Caso 1

Delgado (2018), en su tesis titulada *El docente orientador⁵ en la formación docente inicial: un análisis cualitativo de las concepciones y recorridos pedagógicos que definen el acompañamiento en la residencia*, realizó un estudio cualitativo, en principio, con 16 docentes orientadores de escuelas asociadas de gestión estatal y

⁵ La figura del docente orientador desempeña un papel clave al establecer un vínculo sólido con el residente, que facilita -o no- una formación que trasciende lo técnico y teórico. Es una figura que debe proporcionar retroalimentación constante, para promover un ambiente donde los estudiantes se sientan valorados, lo que contribuye significativamente a fortalecer la confianza en sus habilidades profesionales. ¿Qué lugar ocupa este actor en la residencia?, ¿qué lugar ocupa en el imaginario del residente?, ¿qué espera de él? ¿Cómo se construye este vínculo?, ¿qué características asume esa relación en términos de reconocimientos mutuos? El vínculo entre residentes y docentes orientadores no está establecido, es un vínculo para construirse en un ambiente de trabajo (conocido por uno y desconocido por el otro) y en un clima institucional particular. En los espacios de participación, los residentes suelen quedar excluidos de estilos de comunicación, tipos de conflictos previos en los que suelen quedar en el medio y el grado de satisfacción (o insatisfacción) respecto a las relaciones que mantienen (Delgado, 2018).

privada, de nivel inicial y primario en la ciudad de Cruz del Eje. Esta tuvo como objetivo analizar las concepciones y los recorridos pedagógicos de los docentes orientadores en el acompañamiento en prácticas de residencia.

Entre algunas de las estrategias metodológicas que se implementaron para el relevamiento de datos, fue un cuestionario de oraciones incompletas, que iniciaba con la frase ser docente orientador es para mí como... y el residente es para mí como..., cuya respuesta dejó lugar a la metáfora. Según Lakoff y Johnson (1980), la teoría cognitiva de las metáforas explica cómo el individuo puede construir conceptos abstractos a partir de imágenes esquemáticas relacionadas con la experiencia.

Para estos autores, la metáfora es el vínculo entre la razón, la imaginación y las emociones. No solo es fundamental para la comprensión humana, sino también un mecanismo para crear nuevos significados y realidades en nuestras vidas. Una de las características de las metáforas es su importante componente afectivo. Según Lyddon *et al.* (2001), las metáforas son un recurso significativo para conectar aspectos cognitivos y afectivos de la enseñanza, lo que permite que el individuo tome conciencia de sus sentimientos y emociones.

Para Delgado (2018), la técnica del cuestionario de oraciones incompletas permitió acceder a representaciones simbólicas profundas sobre el rol y el vínculo. Las metáforas funcionan como condensadores de sentidos, que no siempre se expresan de manera explícita, donde se revela la coexistencia de discursos y prácticas diversas dentro de una misma experiencia formativa.

Entre algunas de las metáforas que representan al docente orientador, desde una tradición normalizadora-disciplinadora (Davini, 2008), de racionalidad instrumental o tecnocrática, aparece la superheroína, un modelo idealizado del docente, con poderes extraordinarios para ver, oír y transmitir conocimientos. Esta figura reproduce una asimetría vertical en la relación educativa, donde el docente es el que tiene el saber y el residente, alguien que debe alcanzarlo.

La fábrica, emblema del paradigma eficientista, posiciona al docente como un técnico que fabrica conocimientos útiles para el sistema, que desconecta la práctica educativa de sus dimensiones humanas, sociales y contextuales. El instructor reproduce la lógica del entrenamiento técnico, en la que el docente indica fórmulas y métodos universales para aplicar en el aula, sin considerar la singularidad de las situaciones ni de los sujetos. El tutor (palo tutor), aunque -en principio- aparece como una figura de apoyo y orientación, no se escapa del ideal de "formar derecho" y hacia "arriba", lo que evoca una direccionalidad normativa y disciplinadora.

Entre las concepciones de los docentes orientadores sobre su propia figura, agrupando las metáforas, se derivan dos que se corresponden con los modelos pedagógicos tradicionalistas en la formación docente, el "Docente Orientador como Súper Tutor" y el "Docente Orientador como buen Buen Pastor".

Además de estas metáforas, también se encontraron metáforas que construyen una imagen del docente orientador como presencia que ilumina, apoya, facilita y acompaña de manera activa, respetando la autonomía y promoviendo un

aprendizaje reflexivo y transformador. Así, por ejemplo, el docente orientador es representado como un faro que ilumina y guía el camino del futuro docente, en tanto ofrece orientación sin imponer direcciones, lo que favorece la autonomía y la construcción reflexiva del aprendizaje. Como un faro, orienta a los navegantes en la oscuridad, el docente ofrece claridad, dirección y seguridad en la trayectoria formativa del estudiante.

Es un punto de referencia confiable que permite avanzar con autonomía y confianza. En lo que respecta a las metáforas con estas características, se deriva la categoría "El Docente Orientador como Facilitador de Procesos", que se corresponde con el modelo crítico y constructivista:

Como anticipación de los resultados, por un lado, un vínculo asimétrico y disciplinador, donde el docente orientador aparece como figura de control, corrección o transmisión unilateral de saberes. Metáforas como la superheroína, la fábrica, el instructor y el tutor revelan una concepción centrada en una racionalidad tecnocrática o instrumental (Davini, 2008), que reproduce jerarquías verticales y limita la posibilidad de un acompañamiento dialógico.

Por otro lado, emergen metáforas más abiertas, dialógicas y humanizantes, como el faro, que sugieren un vínculo basado en la confianza, el acompañamiento activo y el respeto por la autonomía del residente. Aquí el docente orientador es guía y presencia significativa, más que modelo a imitar o figura de corrección.

Los hallazgos de la tesis indican que, si bien persisten imaginarios normalizadores, aunque con menor tendencia, también hay una búsqueda de vínculos más horizontales y pedagógicamente ricos. Esto invita a promover instancias de reflexión crítica en los equipos docentes para revisar las prácticas de acompañamiento y construir marcos más inclusivos, sensibles al contexto y a la singularidad del residente.

Por lo expuesto, el vínculo como dimensión formativa clave se revela como una dimensión constitutiva del aprendizaje profesional docente. El modo en que se establece este lazo influye directamente en las posibilidades de experimentar la residencia como un proceso de crecimiento, búsqueda y transformación o como una instancia de ajuste a modelos preestablecidos.

En el marco del paradigma de la complejidad, Morin (2001, como se citó en Souto, 2023) señala que el acompañamiento en residencia debe ser entendido como un proceso abierto a la emergencia, en el que no todo puede planificarse ni anticiparse. La complejidad nos invita a habitar la incertidumbre como parte constitutiva del vínculo pedagógico. Las prácticas de residencia están atravesadas por lo inesperado, por encuentros humanos singulares que no se resuelven con recetas.

La metáfora del faro, si bien guía, no impone una única dirección, sino que orienta sin invadir, dando lugar a las propias decisiones del otro. Superar esta mirada requiere pensar la práctica docente como una praxis Freire (1970), donde ambos aprenden, enseñan y se transforman mutuamente en un entramado dialógico, contextual y ético.

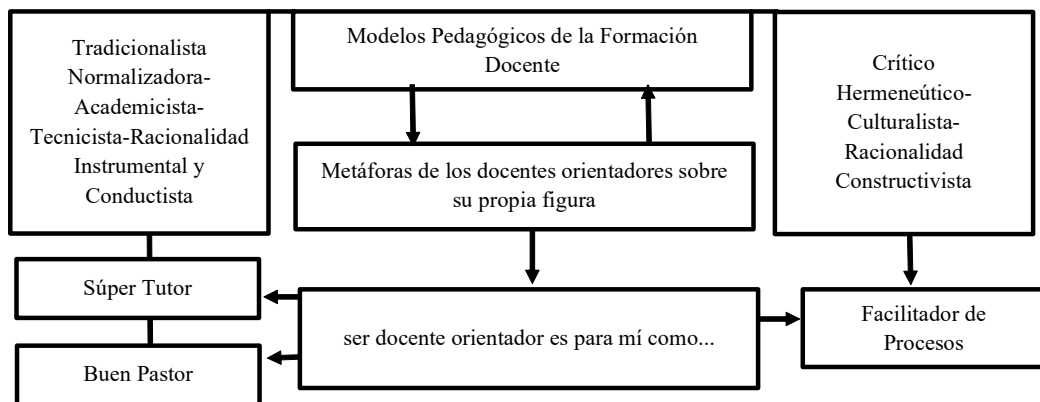
En el Esquema 1, se sintetizan algunos de los resultados de esta tesis.

En dicho esquema, se puede observar que, entre las concepciones (metáforas) de los docentes orientadores sobre su propia figura, dos de ellas se corresponden con los modelos pedagógicos tradicionalistas conductistas: "*docente orientador como Súper Tutor*" y el "*Buen Pastor*". Mientras que solamente una de ellas se corresponde con el modelo crítico y constructivista: "*docente orientador como Facilitador de Procesos*".

Caso 2

Respecto de la tesis de Franco (2024), *Convivencias Escolares en contextos de virtualidad*⁶. *Las configuraciones de vínculos entre familias y escuelas en el nivel primario*, se realizó un estudio cualitativo, en el nivel primario de un centro educativo de gestión privada de la ciudad de Córdoba. En cuanto al objetivo de esta tesis, consistió en analizar las modalidades vinculares que se adoptan en las construc-

Esquema 1. Metáforas emergentes del docente orientador sobre su propia figura



Fuente: Elaboración propia.

⁶ Las experiencias escolares inéditas, que se originaron en la pandemia con el COVID-19, nos interpela a repensar las convivencias y la construcción de los vínculos educativos entre familias y escuelas. El cierre de los edificios escolares trasladó la educación a los hogares de estudiantes y docentes. Esto implicó la pérdida de los espacios institucionales que organizan las tareas comunes en las aulas y los límites que trazan el adentro y el afuera de las escuelas. Al perderse estos espacios de organización y continuidad pedagógica, las escuelas y las familias tuvieron que dibujar las "fronteras demarcatorias" (Siede, 2021) para continuar con el quehacer que los había convocado. De esta manera, los espacios de encuentros pasaron a ser virtuales y requirieron de pautas y normas de convivencias para propiciar climas escolares que favorecieron los procesos de enseñanzas y aprendizajes. En estos contextos de virtualidad, las convivencias escolares, entendidas como construcciones colectivas, se pusieron en tensión y desafiaron a las instituciones para pensar y diseñar nuevas maneras de interactuar y vincularse entre todos los actores que la integran. Por ello, la pregunta eje en esta investigación plantea: ¿Cómo se construyen los vínculos educativos en el nivel primario entre docentes, familias y estudiantes en entornos de convivencias virtuales? (Franco, 2024).

ciones de las convivencias virtuales en las comunidades educativas de nivel primario. La muestra elegida fueron 24 estudiantes de sexto grado, ya que son ellos quienes tienen mayor recorrido en sus trayectorias y experiencias educativas en la pandemia. En cuanto a las estrategias metodológicas utilizadas para el relevamiento de datos, fue la entrevista semiestructurada de manera presencial a docentes, director y, de manera virtual, a familias.

Además, se llevó a cabo una entrevista en profundidad a la directora general, con el objetivo de comprender sus perspectivas respecto de las distintas situaciones y experiencias relacionadas con los vínculos virtuales y la construcción de las convivencias escolares.

También, se implementó un taller con los 24 estudiantes de sexto grado y dos grupos focales. Esta técnica fue elegida, ya que se encuadra en el apartado de entrevistas grupales, pero con sus propias características. Los grupos focales fueron considerados como una técnica específica dentro de la categoría más amplia de entrevistas grupales, orientadas a la obtención de información cualitativa.

Estos grupos son factibles, rápidos, flexibles y permiten la interacción social. Además, posibilitaron la exploración y generación de material cualitativo, derivado de la presencia de varios participantes (Valles, 1999). El tema de discusión fue: ¿cómo se sintieron durante el tiempo de pandemia aprendiendo en casa?; referencias a convivencias y comunicaciones; factores que fortalecieron o dificultaron los encuentros con sus docentes y pares. Los grupos fueron organizados con la ayuda de la docente de grado, para indagar sobre el tema de la virtualidad, con diversas miradas y opiniones de los mismos estudiantes.

Esta investigación cualitativa, desde una posición interpretativa hermenéutica, tuvo como propósito el análisis de los procesos de vinculación en contextos de virtualidad de los actores de la comunidad educativa de nivel primario y sus patrones regulares de comportamientos, para detectar y comprender los significados construidos alrededor de los entornos de convivencias virtuales. Los datos fueron registrados a través de notas, observaciones y desgrabaciones de las entrevistas, las organizaciones, primero, por codificaciones y, luego, por categorías, con párrafos textuales y sus interpretaciones para comprender los contextos de enunciación y significados construidos socialmente.

De acuerdo con Grondin (1999), la experiencia hermenéutica se constituye siempre en un diálogo, cuando existe un otro con quien compartir algo. Es solo en el diálogo, en el encuentro con otras formas de pensar, cuando podemos superar las limitaciones de los propios horizontes de pensamiento. Por eso, la filosofía hermenéutica tiene, como principio superior, el diálogo. De este modo, en el proceso de interpretación, está la posibilidad de comprender las reconfiguraciones de los vínculos educativos que se pusieron en acción entre familias, docentes y estudiantes, durante las convivencias en contextos de virtualidad. Por ello, en esta investigación, se propuso rescatar aquellos sentidos, gestos, miradas, palabras, sentimientos y emociones que los actores manifestaron en sus relatos, con relación a las experiencias vividas desde los procesos de enseñar y aprender durante las etapas de pandemia.

El fundamento de este trabajo y el análisis se constituyeron a partir de reflexionar sobre las relaciones entre las familias y las escuelas, que inciden en los procesos de enseñanzas y aprendizajes de los estudiantes. Esto facilitó comprender, a través del propósito de investigación, algunas transformaciones que marcaban las experiencias de intervención en los modos de convivencias que se pusieron de manifiesto en los procesos de enseñar y aprender.

En la investigación, se propusieron tres categorías de análisis, que desafían y tensionan el sistema educativo y familiar: convivencias virtuales, experiencias y factores protectores; vínculos educativos virtuales, alcances y límites y procesos de acompañamientos institucionales y familiares. Las transformaciones de los modos habituales de convivencias, que se pusieron de manifiesto en los procesos de enseñanzas y aprendizajes, llevaron a nuevos encuadres y formas de encontrarse, pactadas con las familias para que los aprendizajes tuvieran lugar. Las familias pudieron opinar sobre las propuestas pedagógicas, las analizaron poniendo en tensión las prácticas y los modos de convivencias escolares.

De modo que los docentes se sintieron interpelados a usar plataformas desconocidas o que, anteriormente, nunca habían tenido la necesidad de utilizarlas, como insumos para llegar a los hogares de sus estudiantes. Sin embargo, las plataformas de Zoom, Meet, videos y WhatsApp tuvieron un papel primordial en la conformación de tramas vinculares educativas, que facilitaron los encuentros con otros. Aquí, el lugar de los adultos, como otros significativos, fue esencial para organizar e institucionalizar la vida cotidiana escolar, conformada por compañeros y docentes.

Los vínculos presenciales no fueron reemplazables; sin embargo, los encuentros virtuales generados por las escuelas fueron puentes de sostén emocional y de cuidados, donde los estudiantes pudieron ampararse subjetivamente (Kaplan, 2022). Aquí, queremos significar, desde el enfoque de la ética del cuidado institucional (Fornasari, 2013, 2016 y 2021), que los docentes se enfocaron, durante la pandemia, en preservar la vida, la protección de los derechos, el fortalecimiento de los procesos pedagógicos y los acuerdos de convivencia escolar, para dar sentido al acto educativo.

Sabemos que los sostenes materiales y simbólicos son necesarios para la constitución de sujetos, puesto que las subjetividades se conforman en un entramado de relaciones, de experiencias y encuentros con otros. Entendemos que, desde una ética de cuidado, las infancias son etapas sensibles y refieren al reconocimiento de la dignidad y al bienestar de los estudiantes, que afectan a los adultos responsables para que los atiendan. Los docentes expresaron que no fue fácil establecer acuerdos en la virtualidad, puesto que, en un principio, permitieron todo; no había acuerdos de convivencia que pudieran ordenar, situar el trabajo colectivo. Establecer normas y pautas para el cuidado ofreció una oportunidad a familias y escuelas para fortalecer la confianza recíproca y ajustar expectativas mutuas.

Sostenemos, junto con Maturana y Franco (2020), que la escucha constituye un potencial humanizador en la configuración de los procesos subjetivos en las instituciones educativas, en tanto posibilita la construcción de vínculos de confian-

za indispensables para los procesos escolares. En este marco, el sostenimiento de los vínculos entre familias y escuelas requirió acordar modos de acompañamiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Para ello, fue necesario reconocer las condiciones materiales de docentes y estudiantes, a fin de diseñar estrategias de intervención situadas.

Así, uno de los primeros acuerdos que los docentes realizaron fue transformar la pedagogía activa, fundamento institucional, por actividades más estructuradas y explicadas, con la finalidad de facilitar el acompañamiento de las familias en los procesos de aprendizajes. Desde este nuevo encuadre, para organizar las experiencias escolares, surgió la necesidad de consolidar intercambios y acuerdos con las familias, sobre las propuestas pedagógicas que los docentes iban ensayando. De ahí que la comunicación con las familias fue variando en virtud de las expectativas y en las posibilidades reales de acompañar desde un nuevo formato de escuela.

La colaboración era un requerimiento necesario para aprender con otros y reconocerse como sujetos diferentes, pero reunidos por los vínculos y los afectos. Esta colaboración requiere respeto y confianza entre docentes y familias para el acompañamiento de las propuestas educativas en la complejidad de época que tocó transitar y que provocó pensar el trabajo colectivo, el hacer y compartir entre todos.

En las expresiones de docentes y estudiantes, se percibe lo difícil y raro que resultaban los encuentros, la ausencia del cara a cara, el interactuar entre compañeros. Sin embargo, los docentes pudieron sostener las propuestas pedagógicas virtualmente porque contaban con conectividad y esto ayudó para poder afianzar los vínculos educativos que tuvieron lugar durante la pandemia. No fueron de igual manera, pero los vínculos pudieron construirse, con modalidades alternativas y diferentes. Encontrarse generaba "una energía muy alta", nos compartía el director.

Ante el interrogante cómo organizar los encuentros en colaboración con las familias, pudimos observar que, durante el encierro, los docentes llevaron adelante clases en entornos sociotécnicos desconocidos. Al mismo tiempo, enseñaron en diversos espacios de los hogares, en condiciones poco enmarcadas (Dussel, 2021). La necesaria presencia de las familias en estos espacios escolares virtuales retó a construir nuevos acuerdos para ordenar la participación de los grupos y la posibilidad de escucharlos a todos, en interacción con los contenidos pedagógicos propuestos en las pantallas.

De este modo, destacamos que las escuchas, las conversaciones, los intercambios de palabras, gestos y emociones posibilitaron sostener vínculos de confianza entre familias y escuelas, como principios fundantes e indispensables en estos espacios de clases. Creemos importante que, en estos vínculos, ambas instituciones fueron corresponsables de los cuidados desde una perspectiva de derechos y protección integral de los estudiantes.

Si bien la presencia de las familias en los espacios escolares generó tensiones -ya que, en muchos casos, no contaban con herramientas para explicar las actividades a sus hijos y, al mismo tiempo, intervenían en el accionar docente-, los

docentes lograron construir acuerdos de cooperación para acompañar los procesos de aprendizaje.

Aquí, un elemento importante en la trama vincular docente-estudiante, la mirada individual, que, en la virtualidad, se percibió ausente. En la ausencia de ese vínculo cotidiano, los docentes trabajaron arduamente para dar respuestas, pero sintieron la falta de contacto con los estudiantes.

Taller con estudiantes

Estas son algunas frases que aparecían en las entrevistas y grupos focales, realizados en este trabajo de investigación, que refieren a los encuentros virtuales:

"Resultaba fácil algunas cosas, otras no, se sentía muy raro tener que hacer un trabajo con tus compañeros, porque tenía que ser por Zoom, y es más fácil cuando estás en el colegio, porque es pensarlo de otra manera". (Taller con estudiantes)

"En cambio, no es lo mismo que estar acá enfrente, que interactúas, que poder hablar con tus compañeros, hacer un debate, plantear opiniones. Totalmente distinto que en la virtualidad. No se logra eso, para nada". (Entrevista, docente de 6° grado)

"Las virtualidades eran espacios necesarios donde había muchas ganas de encontrarse. Se proponía hacer escuela de algún modo. Y el horario se acomodaba". (Entrevista, director)

A partir de estos discursos, entendemos que estos encuentros a distancia con otros les posibilitaron reflexionar sobre las experiencias de virtualidad, diferenciarlos de los procesos áulicos presenciales y compararlos con otros formatos de aprendizajes. Resultó un modo alternativo de estar y hacer escuela, para sostener las redes afectivas que allí se establecen. Si bien, como está representado en la Imagen 1, para algunos estudiantes, estos encuentros virtuales resultaron accesibles, pero percibidos como lo extraño y diferente; otros los vivenciaron como momentos negativos y displacenteros, ya que valoraban así el contacto en la escuela como experiencias intersubjetivas.

Resultados: experiencias que evidencian el papel central del vínculo educativo

En ambos casos, se aplicaron técnicas de entrevista, talleres y cuestionarios con enfoque interpretativo, cuyos hallazgos hoy posibilitan la profundización en relación a los vínculos pedagógicos en los procesos formativos. En el caso 1, previo al contexto de la pandemia y en el caso 2, durante la pandemia no solo se recuperan las voces de los actores involucrados, sino que estas son interpretadas a la luz de marcos teóricos que destacan la importancia de los lazos humanos en la construcción de experiencias educativas significativas. Las situaciones analizadas actualmente nos siguen interpelando como investigadoras y profesionales de la educación.

Los hallazgos de ambas investigaciones recuperadas -la tesis de Delgado (2018) y la de Franco (2024)- permiten reconocer experiencias que sitúan al vínculo educativo como núcleo de los procesos formativos, tanto en la formación docente inicial como en la escolaridad primaria, en tanto constituye una dimensión estructural del aprendizaje y del desarrollo subjetivo. Lejos de ser un aspecto complementario o afectivo secundario, se presenta como núcleo formativo, ético y político del quehacer docente.

En el ámbito de la formación docente inicial, los hallazgos de Delgado (2018) muestran cómo los vínculos entre docentes orientadores y residentes reflejan diferentes modos de concebir el acompañamiento. Las metáforas emergentes -el faro, la guía, la presencia- aluden a una relación que ilumina, orienta y sostiene sin imponer, lo que propicia la autonomía, la reflexión y la confianza. En contraste, otras imágenes -la superheroína, la fábrica o el tutor rígido- expresan una tradición más vertical y tecnocrática, donde el acompañamiento se concibe como control o supervisión (ser un súper tutor o buen pastor).

Estas experiencias dan cuenta de una tensión entre modelos de relación educativa: uno, centrado en la transmisión y otro, basado en la reciprocidad y el encuentro humano. En los casos donde prevaleció el diálogo, el respeto por la singularidad y la posibilidad de pensar juntos, los residentes vivieron su práctica como

Imagen 1. Representación de la pantalla de una computadora en clase virtual



Nota: Imagen realizada por un grupo de estudiantes de 6° grado, durante el desarrollo de un taller.

un proceso transformador y formativo. El estudio demuestra, así, que la calidad del vínculo entre orientador y residente determina la profundidad del aprendizaje profesional (ser un facilitador de procesos).

En el contexto de la educación primaria durante la pandemia, la investigación de Franco (2024) reconoce que la virtualidad modificó radicalmente los modos de encuentro entre docentes, familias y estudiantes, pero no anuló la necesidad de estar vinculados. Las plataformas tecnológicas se convirtieron en nuevos escenarios vinculares, donde el intercambio de mensajes, las miradas a través de la pantalla y los gestos de empatía funcionaron como puentes simbólicos de cuidado y sostén emocional.

Los testimonios de docentes y familias revelan que la escuela continuó siendo un espacio de contención, aun en la distancia, porque priorizó la escucha, la comunicación y la cooperación. Las familias asumieron un rol activo y corresponsable y los acuerdos escolares se reconstruyeron desde una ética del cuidado, que preservó el sentido de comunidad y pertenencia. En este marco, el vínculo educativo se resignificó como refugio afectivo y social, capaz de sostener los aprendizajes y el bienestar de los estudiantes en momentos de incertidumbre.

En síntesis, los resultados de ambas investigaciones confluyen en un mismo hallazgo: los procesos educativos solo cobran sentido cuando están sostenidos por vínculos humanos sólidos, respetuosos y sensibles. Tanto en la formación docente como en la escuela primaria, el aprendizaje se revela como una experiencia compartida que requiere confianza, diálogo y presencia del otro.

El vínculo pedagógico se configura, entonces, como la trama invisible que hace posible enseñar y aprender, un espacio donde el conocimiento se entrelaza con la emoción, el reconocimiento mutuo y la responsabilidad ética. Estas experiencias muestran que toda transformación educativa comienza en el encuentro con el otro: allí donde la palabra, la escucha y el cuidado se vuelven formas de enseñar.

A continuación, se presentan conclusiones y algunas ideas para fortalecer la convivencia y el buen trato en contextos educativos.

Conclusiones y estrategias para fortalecer vínculos, sentidos y ciudadanía en el aula

Podemos afirmar que integrarse y formar parte de las comunidades educativas trasciende la simple adquisición de conocimientos, ya que se requiere reflexionar sobre cómo nos comunicamos, cómo actuamos y cómo interactuamos con lo diverso y con múltiples perspectivas, significados e intereses. Tanto los roles de estudiantes como de docentes deben alejarse de modelos tradicionales, verticales y disciplinarios, que defienden el perfil rígido de alumno ideal. Construir y compartir herramientas de manera colectiva, en el acompañamiento a lo largo de las trayectorias formativas y académicas, fortalece aprendizajes valiosos, creativos y significativos.

Las convivencias cotidianas en las escuelas son oportunidades para cimentar habilidades sociales diferentes a las del ámbito familiar. Construir un espa-

cio en común, donde convivir con las diferencias enriquece, los conflictos desafían y los contenidos son herramientas que permiten desarrollar estructuras psíquicas y subjetivas de emancipación intelectual. A convivir y a participar, se enseña y se aprende. Las escuelas asumen la intención de formar ciudadanos democráticos y responsables de ejercer una ciudadanía plena. Los vínculos que se establecen en los grupos áulicos/clase son puntos de intervención docentes, oportunidades de aprendizajes y la posibilidad de enriquecerse con los diferentes puntos de vista.

En un complejo marco social, cultural, científico y tecnológico, sostenemos que familias y escuelas son parte de la comunidad escolar que, al mismo tiempo, se encuentran atravesadas por estos contextos. Por tanto, convocar y recibir a las familias interpela a pensar que lo que acontezca en estos encuentros puede enriquecer y transformar las prácticas educativas. Las actitudes de apertura al diálogo siempre habilitan establecer acuerdos en los modos de acompañamientos posibles y, al mismo tiempo, un trabajo articulado entre ambas.

La ética del cuidado gira en torno a poner a la vida y a lo vital en el centro de la convivencia escolar. Refiere a promover un equilibrio frente a las relaciones que propone la sociedad mercantilista, consumista e individualista, donde se fomenta un culto al yo tendiente a producir y reproducir una desconexión afectiva de los otros. Las emociones se organizan en el escenario de la convivencia escolar como tejido intersubjetivo. Las vinculaciones afectivas fundan la estructuración del tejido humano. La pregunta es cómo se estructuran las disposiciones para sentir en los procesos de socialización escolar (Kaplan, 2022, pp. 44, 46).

De acuerdo con lo expuesto, las instancias grupales de participación con estudiantes, donde se habilita el diálogo, la escucha y el intercambio entre pares, son necesarias para que se dé el aprendizaje. Así como a convivir se aprende de manera permanente, se aprende a participar con adultos que acompañen el proceso de interacción, sumando a las familias cuando se requiera para conformar procesos de acompañamiento colectivo.

Los estudiantes son sujetos en formación, que requieren aprendizajes de participación democráticas donde expresan opiniones y sentimientos, como también deciden sobre futuros posibles. Es necesario pensar las aulas como espacios para alojar las voces de estudiantes, donde se pongan en tensión los modos en que pretenden vivir en las escuelas. No hay aprendizajes en soledad, porque es en la interacción con otros donde los estudiantes aprenden a compartir, participar, expresar lo que sienten, escuchar y respetar las opiniones de otros.

También las asambleas áulicas son un dispositivo pedagógico, para que docentes y estudiantes se reúnan a conversar y diseñar/pensar en grupo alternativas sobre algún tema de interés y/o preocupación. Cárdenas (2022) define las asambleas como prácticas comunitarias ancestrales para el encuentro de la palabra y el trabajo, una reunión en torno a un tema es lo que sucede entre los actores, los diálogos, las interacciones, los conflictos, las tramas. Con un formato de círculo de diálogo en las asambleas, nadie es el centro y ninguno es más importante que otro.

Los docentes forman parte de la ronda, sentados al igual que el resto. Su objeto de estudio es el grupo y las dimensiones que los atraviesan (afectos, tareas, institución, autoridad, funciones, dinámicas, conflictos, entre otros). Aquí, el objeto de conocimiento son los sujetos que, al mismo tiempo, se encuentran en conocimiento. No son recetas ni métodos ni simples técnicas, sino un enfoque didáctico y una apuesta ideológica. Están invitados todos, no se eligen delegados ni voceros ni representantes. Es importante que tengan un encuadre de tiempos, día fijo y horario, aunque sabiendo que, cuando algo urgente suceda, los docentes pueden flexibilizar los encuentros.

Además, Cárdenas (2022) resalta que la duración es un fino equilibrio entre la necesidad, las ganas, la atención y el humor, por lo que recomienda no menos de 30 minutos para que se animen a expresar y no más de 80 para no desvariar. Aquí, los docentes, en muchas oportunidades suelen ser quienes comienzan con el tema para animar la participación. En ocasiones, se invita a participar a las familias para que vivencien cómo es la dinámica.

Este dispositivo se conforma de propuestas incluidas en un proceso, a largo plazo, como aprendizaje. Sirve para desarrollar el ejercicio de la palabra, se aprende a hablar para otros y con otros, se aprende a conversar, a opinar, a convencer. En las asambleas, se aprende a reflexionar sobre estar con otros en la escuela. De manera que el grupo plantea y resuelve problemas y va construyendo estrategias y herramientas que fortalecen la grupalidad: vínculos, observación, argumentación, opinión, crítica, propuesta, autorización, resolución.

En este dispositivo, los docentes hablan poco y preciso. No son el centro. No juzgan ni aconsejan. No son mediadores, sino que forman parte. Atentos, con participación sigilosa, promueven otras voces, otros temas, aportan explicaciones, ejemplos. Sus intervenciones promueven la circulación de ideas, dudas, acuerdos, propuestas y soluciones. En las asambleas, no hay asimetría, porque es una situación de enseñanza; los docentes son responsables de horizontalizar el ejercicio de poder, por lo que sus intervenciones serán acompañamientos precisos que no obturen las dinámicas de las asambleas.

Desde esta perspectiva, los aprendizajes, contenidos, capacidad, competencias y habilidades necesarias a abordarse en distintos niveles de profundidad, a lo largo de la trayectoria educativa, a considerar para la vida son los siguientes: trabajo colaborativo y cooperativo, emancipación intelectual (Maldonado, 2018), pensamiento crítico y reflexivo, educación emocional (inteligencias intrapersonal e interpersonal), resolución de conflictos, clima y cultura institucional, diversidad, inclusión, interacciones dialógicas, entre otros.

Es importante señalar que, ante los contextos actuales, se vuelve necesario promover entornos de cuidados y colaborativos entre escuelas y familias. Ambas son partes para acompañar las trayectorias escolares de sus hijos.

Para Franco (2024), durante el aislamiento, fue prioritario que familias y escuelas establecieran algunos acuerdos y modos de acompañamientos de los procesos de enseñanza y aprendizajes para el cuidado de los estudiantes. Esta experiencia ofreció una oportunidad de fortalecer la confianza recíproca y ajustar

expectativas mutuas. Resaltamos la necesidad de promover esa confianza, a fin de que el trabajo colaborativo, la comunicación y la escucha amorosa sean la base para entornos de enseñanzas y aprendizajes democráticos.

Además, se hace fundamental promover el uso de las plataformas digitales (Zoom, Meet, videos, WhatsApp, Instagram, Tik Tok, IA, entre otras), ya que conforman y sostienen tramas vinculares educativas. Aquí, el lugar de los adultos, como otros significativos, es esencial para cuidar, organizar, enseñar una ciudadanía digital responsable y participativa.

Así, en el cruce entre las prácticas de residencia, el nivel primario y el impacto de la pandemia, el vínculo educativo emerge como una condición central para la enseñanza y el aprendizaje. Tal como plantea Franco (2024) en su tesis, los vínculos socioeducativos constituyen pilares que dan sostén a la tarea educativa, habilita lazos de confianza y amorosidad entre estudiantes y docentes. Los docentes, desde el ejercicio del diálogo respetuoso, la escucha atenta y la comprensión construyeron acuerdos de cooperación y colaboración con las familias para que pudieran acompañar los procesos de aprendizajes.

Los encuentros entre docentes, estudiantes y familiares posibilitaron un trabajo colectivo y miraron las trayectorias escolares en toda su complejidad. Entendemos que los acompañamientos consisten en dispositivos de trabajo con otros, en espacios de construcción de saberes colectivos, con encuadres que aseguren lugares simbólicos de terceridad.

Esta perspectiva se complementa con el análisis de Delgado (2018), quien afirma que el acompañamiento en la formación docente inicial se sustenta en vínculos significativos, capaces de sostener el diálogo, la reflexión y la construcción compartida del saber pedagógico. En contextos de crisis como los vividos durante la pandemia, la convivencia se resignifica como espacio de cuidado, escucha y contención, en donde el lazo entre docentes, estudiantes y formadores se convierte en el principal sostén de la experiencia escolar. Comprender el vínculo educativo desde la convivencia es también reconocerlo como un acto político y ético, que interpela nuestras prácticas y nos invita a imaginar otras formas posibles de estar juntos en la escuela.

Finalmente, entre las principales limitaciones del estudio, se reconoce la restricción del trabajo a dos contextos específicos, nivel primario y nivel superior. Futuros desarrollos podrían ampliar la muestra a otros niveles educativos y explorar cómo los vínculos educativos se configuran en escenarios híbridos y pospandémicos. Asimismo, se sugiere profundizar en el impacto del uso del celular y otros dispositivos digitales, en los modos de acompañamiento docente-familia, en los diferentes usos como herramientas pedagógicas y su regulación en el marco de los acuerdos escolares de convivencia.

Las escuelas requieren los dispositivos digitales como herramientas clave para aplicar en las prácticas escolares y reconocerlas como derechos de cada uno de los sujetos que integran la comunidad educativa. Esto permitirá ampliar las posibilidades reales y que sean diversas, creativas y más críticas.

Referencias bibliográficas

- Bambozzi, E. (2005). *Escritos pedagógicos*. Del copista.
- Cárdenas, H. (2022). *Los chicos tienen la palabra*. Siglo XXI.
- Davini, C. (2008). *La formación docente en cuestión: política y pedagógica*. Paidós.
- Delgado, A. M. (2018). *El docente orientador en la formación docente inicial: un análisis cualitativo de las concepciones y recorridos pedagógicos que definen el acompañamiento en la residencia* [Tesis de Maestría, Universidad Católica de Córdoba]. Producción académica UCC: <https://pa.bibdigital.ucc.edu.ar/4737/>
- Dussel, I. (2021). De la clase en pantuflas a la clase con barbijo. Notas sobre las escuelas en pandemia. *Anales de la Educación Común*, 2(1-2), 127-138. <https://cendie.abc.gov.ar/revistas/index.php/revistaanales/article/view/493>
- Fornasari, M. (2013). *El sujeto ético en el campo educativo. Sentidos de una pedagogía de la alteridad*. Ferreyra.
- Fornasari, M. (2016). *Consejos escolares de convivencia. Ética y democracia educativa*. Ferreyra.
- Fornasari, M. (2021). La pandemia en contextos educativos. Un enfoque ético sobre los tiempos virtuales y el porvenir. *Trayectorias. Revista de Ciencias Sociales*, 23(52), 3-15.
- Fornasari, M. y Sánchez Calderón, C. A. (2025). Habilidades socioemocionales en contextos éticos, académicos y universitarios. *Diálogos Pedagógicos*, 23(45), 41-52. [https://doi.org/10.22529/dp.2025.23\(45\)03](https://doi.org/10.22529/dp.2025.23(45)03)
- Franco, S. (2024). *Convivencias Escolares en contextos de virtualidad. Las configuraciones de vínculos entre familias y escuelas en el nivel primario* [Tesis de Maestría, Universidad Católica de Córdoba]. Producción académica UCC: <https://pa.bibdigital.ucc.edu.ar/4735/>
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Grondin, J. (1999). *Introducción a la Hermenéutica Filosófica*. Herder.
- Ianni, N. y Pérez, E. (2005). *La convivencia en la escuela: un hecho, una construcción. Hacia una modalidad diferente en el campo de la prevención*. Paidós.
- Kaplan, C. (2022). *La afectividad en la escuela*. Paidós.
- Lakoff, G. y Jonhson, M. (1980). *Metáforas de la vida cotidiana*. Cátedra.
- Lyddon, W. J., Clay, A. L. y Sparks, Ch L. (2001). Metaphor and change in counseling. *Journal of Counselling and Development*, 79, 269-275. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.2001.tb01971.x>
- Maldonado, H. (2018.). *Aprender (Psicología en el siglo XXI)*. Sobre la necesidad

de maximizar el protagonismo epistémico de los aprendientes. *Integración Académica en Psicología*, 6(18), 1-35. <https://integracion-academica.org/attachments/article/207/Integraci%C3%B3n%20Acad%C3%A9mica%20en%20Psicolog%C3%ADa%20V6N18.pdf>

Maldonado, H. (2021). La Nueva Normalidad Educativa. En H. Maldonado y M. Fornasari (Comps.), *Aprendizajes universitarios en tiempos de pandemia. Estrategias de intervención psicoeducativas* (pp. 1-4). Ferreyra.

Maldonado, H. y Fornasari, M. (Comps.). (2018). *Aprender en escenarios universitarios complejos*. Brujas.

Maldonado, H. y Fornasari, M. (Comps.). (2021). *Aprendizajes universitarios en tiempos de pandemia. Estrategias de intervención psicoeducativas*. Ferreyra.

Maturana, A. y Franco, A. (2020). La escucha como práctica pedagógica. Educación y vínculos. *Revista De Estudios Interdisciplinarios En Educación*, 1(5), 53-62. <https://pcient.uner.edu.ar/index.php/EyV/article/view/799>

Morin, E. (2001). *La cabeza bien puesta. Repensar la reforma. Reformar el pensamiento*. Nueva Visión.

Morin, E. (2021). *Lecciones de un siglo de vida*. Paidós.

Murueta, M. (2020). El aprendizaje creador con base en la Teoría de la Praxis. *Revista Educación Creadora*, 1, 24-42. <https://es.scribd.com/document/498663183/Revista-Educacion-Creadora-Numero-1>

Nicastro, S. y Greco, M. B. (2012). *Entre trayectorias. Escenas y pensamientos en espacios de formación*. Homosapiens.

Noddings, N. (2005). *The challenge to care in schools: an alternative approach to education*. Teachers College Press.

Núñez, V. (2003). *El vínculo educativo*. Gedisa.

Siede, I. (2021). *En busca del aula perdida: familias y escuelas a partir de la pandemia*. Noveduc.

Souto, M. (2023). *Pliegues de la formación. Sentidos y herramientas para la formación docente*. Homosapiens.

Valles, M. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Síntesis.