Trabajo Integrador Final (TIF)
Ensayo Académico
presentado para acceder al título de grado

de la carrera de

LICENCIATURA EN PSICOPEDAGOGÍA

Título:

“La Familia como Mediadora del Aprendizaje Adolescente: Vínculo, Subjetividad y Construcción de Sentido”

Autora:

Lagna, Ludmila. Nro. DNI: 44.234.642

Autora:

Preti, Luz María. Nro. DNI: 44.024.604

Tutora:

Ps. Andrea Pignatta

Fecha de Presentación: 28/08/2026

Título:
“La Familia como Mediadora del Aprendizaje Adolescente: Vínculo, Subjetividad y Construcción de Sentido”

Autora:

Lagna, Ludmila. Nro. de legajo: 44.234.642

Firma de Autora

Autora:



Preti, Luz María. Nro. de legajo: 44.024.604

Firma de Autor/a



Tutor/a:

Ps. Andrea Pignatta

Firma de la Tutora



AGRADECIMIENTOS

A nuestras familias, por ser el sostén incondicional que nos acompañó a lo largo de este camino. Por brindarnos su amor, paciencia y confianza en cada etapa de nuestra formación, y por alentarnos siempre a seguir creciendo tanto en lo personal como en lo académico.

A nuestros amigos, por estar presentes con palabras de aliento, risas compartidas y compañía sincera en los momentos más desafiantes. Su presencia fue esencial para hacer de este recorrido una experiencia más amena y enriquecedora.

A nuestras compañeras facultativas, por caminar juntas este trayecto, por el apoyo mutuo, la escucha y el trabajo compartido. Gracias por ser parte fundamental de este proceso, por la amistad que se construyó entre aprendizajes, cafés y noches de estudio.

A Dios, por acompañarnos y sostenernos en los momentos más difíciles, dándonos luz y claridad cuando el camino se volvía incierto. Por ser presencia constante, guía y fortaleza en este proceso de crecimiento personal y profesional.

Simplemente gracias a todos los que de una u otra manera formaron parte de este recorrido. Este cierre no es un final, sino el comienzo de una nueva etapa que afrontamos con gratitud, entusiasmo y esperanza.

RESUMEN

El presente trabajo aborda la problemática del aprendizaje adolescente desde la perspectiva del rol mediador de la familia, analizando cómo los vínculos familiares influyen en la construcción de sentido y en la formación de la subjetividad de los jóvenes. Se examinan las dinámicas familiares que favorecen o dificultan los procesos de aprendizaje, considerando tanto la comunicación, la afectividad y el acompañamiento emocional, como los estilos de parentalidad y las expectativas académicas que pueden generar tensiones o motivación. El trabajo plantea un debate en torno a la responsabilidad compartida entre familia y escuela, destacando que la participación familiar no se limita a la supervisión de tareas, sino que implica acompañamiento reflexivo y emocional que impacta en la autonomía, la identidad y la motivación del adolescente. Se analizan experiencias y estudios que evidencian que los adolescentes desarrollan competencias cognitivas, socioemocionales y éticas en entornos familiares que promueven el diálogo, la escucha activa y la validación de experiencias individuales. Como conclusión, se sostiene que la familia constituye un espacio fundamental de mediación del aprendizaje, donde el vínculo afectivo y la consideración de la subjetividad del adolescente son determinantes para la construcción de sentido de los conocimientos y la consolidación de la identidad personal. Asimismo, se propone que las políticas educativas y las prácticas docentes incorporen estrategias de colaboración con las familias, reconociendo su potencial transformador en el proceso educativo y en la formación integral de los jóvenes. Este enfoque contribuye a repensar el aprendizaje adolescente como un proceso situado, relacional y profundamente influenciado por el contexto familiar.

PALABRAS CLAVE

Aprendizaje adolescente, Mediación familiar, Vínculo afectivo, Subjetividad.

ÍNDICE GENERAL

RESUMEN.....1
INTRODUCCIÓN.....3
DESARROLLO.....7
Adolescencias: construcción subjetiva y tensiones socioculturales......9
Familias: configuraciones, funciones y vínculos......13
La construcción del desarrollo adolescente enmarcada en contextos socioculturales......17
Debate......20
CONCLUSIONES.....28
REFERENCIAS.....33

INTRODUCCIÓN.

El presente trabajo aborda el estudio de la familia como mediadora del aprendizaje adolescente, entendiendo que dicha relación constituye una de las dimensiones más significativas en la construcción de la subjetividad y del conocimiento. La adolescencia, lejos de ser una etapa universal o puramente biológica, se concibe como una construcción social, histórica y cultural, atravesada por múltiples mediaciones vinculares que moldean el modo en que el sujeto aprende, se vincula y se reconoce a sí mismo. En este marco, la familia se posiciona como un espacio fundante, donde la transmisión simbólica, el sostén afectivo y la comunicación adquieren un papel determinante en los procesos de aprendizaje y en la constitución identitaria.

Durante gran parte del siglo XX, las teorías del desarrollo especialmente las de corte evolutivo y psicodinámico abordaron la adolescencia como una etapa definida por crisis, desequilibrios y búsqueda de independencia respecto de los adultos. Erikson (1994) situó la adolescencia como un momento de reorganización psíquica y construcción identitaria frente a la confusión de roles, destacando la tensión entre continuidad y cambio que caracteriza este proceso. Sin embargo, estas perspectivas centradas en lo individual tendieron a dejar en segundo plano las dimensiones sociales y culturales del desarrollo. A partir de las contribuciones de Vygotsky (1979) y Bruner (1991), el aprendizaje comenzó a ser comprendido como una construcción mediada socialmente, en la que la interacción, el lenguaje y el contexto cultural adquieren un papel constitutivo. Desde entonces, la familia se reconoce como el primer espacio de mediación simbólica, donde el sujeto internaliza herramientas, valores y significados que orientan su pensamiento y su forma de aprender.

Las transformaciones sociales, culturales y tecnológicas de las últimas décadas impulsaron nuevas formas de comprender las relaciones familiares y los procesos de aprendizaje. Las perspectivas sociohistóricas, iniciadas por Vygotsky y continuadas por Bruner, aportaron una mirada relacional que permite entender el aprendizaje como una construcción mediada por la interacción social y el lenguaje. La familia se concibe, así, como el primer escenario de mediación

cultural, donde el sujeto incorpora herramientas simbólicas que estructuran su pensamiento y su modo de vincularse con el conocimiento. En este marco, el aprendizaje se entiende como una práctica situada, atravesada por la historia, la cultura y las experiencias afectivas, lo cual amplía la comprensión del rol de la familia en la constitución del sujeto adolescente. El análisis histórico de las concepciones sobre adolescencia revela un desplazamiento desde enfoques psicobiológicos hacia perspectivas socioculturales y críticas, que reconocen la pluralidad de trayectorias y experiencias.

Con el propósito de situar este estudio en el marco de las investigaciones actuales, resulta necesario revisar los principales aportes teóricos y empíricos que han abordado la relación entre familia y aprendizaje adolescente. Este recorrido permite identificar las perspectivas predominantes, los consensos y tensiones en torno al tema, así como los vacíos que justifican la pertinencia del presente trabajo.

Las investigaciones recientes en psicología, pedagogía y ciencias sociales coinciden en que la adolescencia no puede comprenderse sin considerar los contextos familiares, escolares y comunitarios. Diversos estudios han mostrado cómo las configuraciones familiares actuales ensambladas, monoparentales, homoparentales o extendidas inciden en los procesos de aprendizaje y subjetivación (Müller, 2014; Baravalle, 2020; Caffarelli, 2009). Estos trabajos coinciden en que la calidad del diálogo, la contención afectiva y la disponibilidad simbólica resultan más relevantes que la estructura formal de la familia, lo cual supone un cambio de paradigma respecto de modelos normativos previos.

Desde la neurociencia, Manes y Niro (2010) y Dehaene (2021) aportan evidencia sobre la influencia de las experiencias afectivas en la organización cerebral y en la consolidación de aprendizajes, lo que refuerza la importancia de los vínculos familiares en la plasticidad cognitiva. Estos hallazgos permiten articular la dimensión biológica con la simbólica, mostrando que la mediación familiar no solo impacta en lo subjetivo, sino también en la configuración de circuitos neuronales que sostienen la memoria, la atención y la motivación.

Por su parte, las perspectivas sociocríticas contemporáneas han problematizado los condicionamientos sociales, económicos y culturales que atraviesan la adolescencia. Baquero (2020) enfatiza la necesidad de comprender el aprendizaje como práctica situada, inseparable de los contextos de desigualdad y exclusión. Duschatzky y Corea (2002) analizan los efectos de la fragmentación social y la precarización de los vínculos en las trayectorias educativas, mientras que Fierro (2019) profundiza en la articulación entre subjetividad y desigualdad, mostrando cómo las condiciones estructurales inciden en la constitución del sujeto adolescente.

En el campo psicopedagógico, se observa un creciente interés por integrar estas perspectivas. Autores como Müller (2014) y Baravalle (2020) destacan la relevancia del vínculo y la comunicación familiar en la estructuración del pensamiento, sosteniendo que el aprendizaje se construye “en un entre-dos”: entre quien aprende y quien habilita la posibilidad de aprender. Esta mirada relacional se complementa con los aportes de Caffarelli (2009), quien subraya la necesidad de pensar la mediación familiar no como un factor accesorio, sino como un núcleo constitutivo del proceso de aprender.

La problemática que motiva este trabajo surge de la necesidad de comprender cómo los cambios en las configuraciones familiares y en las dinámicas culturales contemporáneas repercuten en las formas de aprender y de construir sentido durante la adolescencia. En un contexto social marcado por la velocidad, la virtualidad y la fragmentación de los vínculos, la función de la familia como mediadora del aprendizaje adquiere nuevos desafíos, actualizando las tensiones entre autonomía y dependencia, pertenencia y diferenciación, en los modos en que los adolescentes se relacionan con los saberes, sus pares y las instituciones.

La fundamentación teórica y práctica de este estudio se apoya en la convicción de que la familia constituye un núcleo decisivo en la constitución del sujeto aprendiente. Comprender su función mediadora implica reconocer que el aprendizaje no ocurre de manera aislada, sino en el marco de relaciones que lo posibilitan o lo inhiben. La originalidad de este trabajo radica en la articulación entre perspectivas psicopedagógicas clásicas y enfoques socioculturales

actuales, proponiendo una lectura integral que vincula la dimensión afectiva, simbólica y contextual del aprendizaje adolescente.

Este enfoque permite intervenciones más sensibles, situadas y respetuosas de la singularidad, evitando reduccionismos que atribuyen las dificultades a factores exclusivamente individuales o escolares, y fortalece el rol del psicopedagogo como mediador entre familia, escuela y comunidad. En términos de pertinencia profesional, el estudio de la familia como mediadora del aprendizaje adolescente responde a una demanda actual del campo psicopedagógico: pensar el aprendizaje más allá de la escuela, reconociendo las influencias recíprocas entre vínculos, emociones y condiciones socioculturales.

Asimismo, este abordaje amplía la comprensión de los factores que inciden en los procesos de aprendizaje, permite identificar riesgos y protecciones, y orienta la planificación de estrategias que fortalezcan la comunicación y la cooperación entre los distintos actores educativos. Desde esta perspectiva, el presente trabajo no sólo busca enriquecer el debate académico, sino también ofrecer herramientas conceptuales y reflexivas que orienten la práctica profesional hacia un horizonte ético, sensible y comprometido con la dignidad de los sujetos.

En cuanto a la organización del trabajo, se despliega en cuatro secciones principales. Inicialmente se desarrolla la categoría de adolescencia como construcción social, explorando sus dimensiones vinculares y culturales. Luego se profundiza en el concepto de familia, sus configuraciones, funciones y vínculos, y su incidencia en el aprendizaje. A continuación, se analiza el desarrollo adolescente enmarcado en los contextos socioculturales contemporáneos, considerando condicionamientos estructurales y oportunidades de participación. Por último, se presentan las conclusiones que integran los hallazgos más relevantes, destacando la función mediadora de la familia, la importancia del acompañamiento psicopedagógico y proyecciones para futuras investigaciones e intervenciones.

DESARROLLO.

El presente recorrido se estructura a partir del interés por problematizar las diversas dimensiones que inciden en los procesos de aprendizaje durante la adolescencia, concebida como una construcción social e histórica. En este marco, se aborda el papel de la familia como núcleo vincular primario, así como la influencia del contexto sociohistórico-cultural, entendido como un entramado complejo que simultáneamente condiciona y posibilita dichas trayectorias formativas.

En primera instancia, se propone pensar la adolescencia no como una etapa meramente biológica ni como una crisis universal, sino como un proceso complejo de construcción subjetiva, atravesado por interrogantes y búsquedas que implican transformaciones identitarias, reelaboración de los vínculos y resignificación de sentidos en relación con uno mismo y con el entorno. Se busca desplazar el enfoque que tiende a patologizar o idealizar la adolescencia, para habilitar una mirada reflexiva acerca de los modos en que el sujeto se constituye en relación con los otros y con los saberes durante esta etapa vital.

En este entramado, la familia adquiere un lugar central como espacio fundante de transmisión, de inscripción de la palabra, del deseo y del sostén afectivo. Lejos de concebirla como una estructura rígida, se la piensa abordar como una construcción dinámica, en constante tensión entre las herencias recibidas, las funciones que asume y las posibilidades de establecer un diálogo significativo. Se entiende que el sostén familiar no se limita a brindar contención afectiva, sino que también actúa como mediación simbólica que organiza las experiencias de aprendizaje. De este modo, cada gesto, silencio o palabra pronunciada en el seno familiar configura matrices de significación que acompañan al adolescente en la elaboración de su identidad y en la forma de posicionarse frente al conocimiento. Este carácter mediador transforma al espacio familiar en un lugar de producción de subjetividad, donde se habilitan o se restringen posibilidades de autoría y de inscripción social. En este sentido, se ha observado que los adolescentes, aun cuando buscan diferenciarse del mundo adulto, continúan

dependiendo de estas huellas simbólicas como referencias que les permiten interpretar la realidad y orientar sus decisiones.

La manera en que se configuran los vínculos familiares, las presencias, las ausencias, los silencios y las palabras dejan huellas significativas en la construcción de la subjetividad adolescente, condicionando su actitud ante el acto de aprender y su deseo de conocer. No se trata únicamente de la transmisión de contenidos explícitos, sino de la incorporación de modos de habitar el mundo que son interiorizados a partir de la experiencia cotidiana. En este sentido, el aprendizaje no puede comprenderse como un proceso meramente individual, sino como resultado de una red vincular que habilita o restringe la curiosidad, la exploración y la apertura al saber. La familia, al constituirse como el primer escenario social en el que se ejercitan roles, responsabilidades y formas de intercambio, prepara al adolescente para la interacción con instituciones más amplias, como la escuela y la comunidad. Asimismo, es en el seno familiar donde se ensayan los primeros procesos de negociación, de resolución de conflictos y de establecimiento de acuerdos, prácticas que luego se trasladan a la vida social más amplia. De este modo, el adolescente va constituyendo un repertorio de estrategias vinculares que se proyectan en sus aprendizajes escolares y comunitarios.

Por último, se desarrolla el contexto sociocultural como una dimensión constitutiva, en tanto ningún proceso subjetivo se configura al margen de los factores históricos, políticos y simbólicos que lo atraviesan y le otorgan sentido. Las condiciones sociales, los discursos hegemónicos, las dinámicas de exclusión y las oportunidades de participación inciden directamente en las trayectorias vitales de los adolescentes, influyendo en sus modos de vinculación y en las posibilidades concretas de imaginar, construir y proyectar un futuro. En esta línea, resulta necesario comprender que la subjetividad adolescente se conforma en un escenario signado por tensiones sociales, económicas y culturales, en el que se entrecruzan oportunidades y limitaciones. De allí que la intervención psicopedagógica deba reconocer que cada sujeto se inserta en un entramado desigual, donde los recursos simbólicos y materiales no se distribuyen de

manera homogénea. Reconocer estas condiciones no implica reducir al sujeto a la categoría de víctima, sino habilitar la comprensión de las múltiples estrategias con las que los adolescentes producen sentidos, resisten mandatos y generan alternativas para su propio porvenir. A su vez, se considera que el análisis del contexto permite identificar no solo los obstáculos, sino también los recursos comunitarios y culturales que pueden ser activados en favor del desarrollo adolescente. Espacios de participación social, propuestas culturales y prácticas comunitarias pueden constituirse en instancias privilegiadas para ampliar los horizontes de sentido, contrarrestando los efectos de la exclusión y habilitando experiencias de aprendizaje significativas.

Desde esta perspectiva, el desarrollo no pretende ofrecer respuestas concluyentes, sino habilitar líneas de lectura que posibiliten reflexionar acerca de los modos en que se entrelazan estas dimensiones, y sobre el lugar que puede asumir la intervención psicopedagógica en dicho entramado. Se trata de poder acompañar procesos de construcción subjetiva, vincular y social que favorezcan aprendizajes significativos, situados y con sentido para quienes los transitan. La tarea psicopedagógica, en este marco, se orienta a reconocer la singularidad de cada trayectoria, acompañando sin imponer, y generando espacios donde el adolescente pueda elaborar narrativas propias sobre su historia y sus aprendizajes. Así, el desafío consiste en articular lo biográfico con lo social, lo individual con lo colectivo, promoviendo procesos que permitan a los adolescentes constituirse como sujetos activos, capaces de apropiarse de saberes y de proyectar futuros posibles. De este modo, el acompañamiento psicopedagógico se configura como un sostén que, sin anular la autonomía adolescente, posibilita la apertura de caminos inéditos para la construcción de subjetividad y de conocimiento.

Adolescencias: construcción subjetiva y tensiones socioculturales.

Las adolescencias han sido concebidas como construcciones diversas y situadas, lejos de constituir períodos homogéneos o universales. Se entiende que estas etapas del desarrollo humano son atravesadas por múltiples

dimensiones del sujeto y de su entorno, generando tensiones significativas que repercuten tanto en la vida individual como en la colectiva. Durante la adolescencia, los cambios experimentados por el sujeto no solo han sido vivenciados por él mismo, sino que también han sido observados y modulados por las instituciones y las configuraciones familiares que lo acompañan, poniendo en evidencia las contradicciones y transformaciones sociales propias de la contemporaneidad. Se ha considerado que problematizar la adolescencia implica cuestionar visiones simplificadas que la reducen a crisis pasajeras o a meras transiciones biológicas, situándose, en cambio, como un espacio de conflicto, experimentación y resignificación, donde lo individual y lo social se entrelazan de manera compleja.

Se ha señalado que la adolescencia constituye una etapa del desarrollo humano que no puede limitarse a un intervalo cronológico. Según la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2014), se ubica entre los 10 y los 19 años, pero sus implicancias trascienden ampliamente la dimensión biológica. Durante este periodo, transformaciones psíquicas, sociales y culturales han sido experimentadas de manera intensa, constituyendo un momento decisivo para la construcción de la subjetividad. Más que un simple tránsito entre la niñez y la adultez se ha observado que la identidad adolescente es reconfigurada constantemente, en interacción con la historia personal y los contextos sociales circundantes.

Desde la perspectiva psicodinámica, la adolescencia ha sido comprendida como un tiempo de reorganización psíquica atravesado por la irrupción del deseo. Las transformaciones corporales que ocurren en esta etapa no solo implican modificaciones físicas, sino que también generan reacomodamientos profundos en los vínculos y en la relación con los símbolos del lenguaje. Facio (2006) ha señalado que las concepciones identitarias de los adolescentes se configuran en medio de tensiones afectivas, simbólicas y sociales, situándolos en un territorio de constante redefinición. Durante esta etapa, el yo es estructurado en la tensión entre la búsqueda de pertenencia y la diferenciación, así como entre los mandatos heredados y las formas inéditas que el sujeto intenta instaurar.

Se ha sostenido, siguiendo a Erikson (1994), que la adolescencia implica una crisis estructural en la que se confronta al sujeto con el desafío de construir una identidad frente a la confusión de roles. Esta tensión ha sido experimentada frecuentemente como inestabilidad, pero ha sido interpretada como una oportunidad para cuestionar lo dado, revisar el lugar ocupado hasta el momento y abrir un espacio de autoría subjetiva. La crisis, lejos de considerarse un obstáculo, ha sido comprendida como un momento decisivo que habilita la transformación del sujeto, preservando simultáneamente la continuidad de su identidad.

Asimismo, la noción de tiempo ha sido abordada desde una perspectiva particular. Duschatzky y Corea (2002) han señalado que la adolescencia no se ajusta a un tiempo lineal de desarrollo, sino que posee una temporalidad propia, fragmentaria y frecuentemente caótica, que desafía las narrativas tradicionales de progreso y maduración. Esta temporalidad singular ha sido considerada una condición de posibilidad para la emergencia de nuevas formas de vida y de subjetividad.

La necesidad de diferenciación ha sido identificada como un aspecto central del desarrollo adolescente. Según Caffarelli (2009), el distanciamiento simbólico respecto del mundo adulto se requiere como parte del proceso de afirmación psíquica. Esta distancia se ha manifestado mediante silencios, oposiciones y exploraciones identitarias que desafían las certezas del entorno, y ha sido comprendida como un componente natural del proceso de individuación, más que como una conducta a patologizar.

La identidad adolescente ha sido entendida como un constructo dinámico y en constante transformación. Coleman (2011) y Oliva (2015) han observado que este proceso se nutre del intercambio con los demás y del modo en que pares, referentes y figuras adultas reflejan al sujeto posibles versiones de sí mismo. En este cruce de miradas, se han ensayado distintas formas de ser, probando y reconfigurando deseos, explorando límites impuestos por el entorno y redefiniendo sentidos de pertenencia en relación con el mundo social y afectivo. Se ha señalado que el proceso identitario implica negociaciones continuas tanto

con el otro como con las propias expectativas internas, equilibrando lo que se espera del sujeto y lo que él busca construir.

Kornblit (2007) ha aportado que los adolescentes contemporáneos no solo son atravesados por transformaciones psicosociales, sino que también han sido protagonistas activos en la construcción de nuevas formas de participación, producción simbólica y posicionamiento ético. En este sentido, los sujetos adolescentes han negociado, resistido y reinventado reglas sociales, sin limitarse a recibir pasivamente discursos o normas adultas.

Se ha enfatizado, siguiendo a Fierro (2019), que los adolescentes interpelan a adultos e instituciones desde una potencia creativa que requiere escucha, disponibilidad emocional y revisión ética del lugar adulto. El acompañamiento de esta etapa no ha sido concebido como dirección o corrección, sino como la posibilidad de alojar la incertidumbre, dar lugar a la pregunta y sostener la autonomía incipiente. La figura adulta ha sido pensada no como controladora, sino como presencia simbólica que habilita elecciones y experiencias propias.

En paralelo, el grupo de pares ha sido reconocido como un espacio simbólico fundamental. Viñas (2016) ha conceptualizado este espacio como un lugar donde se ensayan versiones posibles del sí mismo, se tramitan angustias y se buscan formas de pertenencia sin diluir la singularidad. La importancia del acompañamiento adulto se ha destacado como garante simbólico de límites y contención, permitiendo que el adolescente se vea reflejado en el otro y construya una narrativa identitaria más integrada (Caffarelli, 2009).

Finalmente, Fernández y Gutiérrez (2019) han señalado que los vacíos afectivos familiares son frecuentemente ocupados por grupos que ofrecen contención, aunque también pueden generar presiones. De esta manera, se ha subrayado que la presencia adulta no debe asumirse desde el control, sino desde la facilitación de elecciones conscientes y saludables. En definitiva, el desarrollo adolescente ha sido comprendido como un entramado relacional donde cada experiencia corporal, afectiva y simbólica deja huellas significativas en la construcción de la subjetividad.

Familias: configuraciones, funciones y vínculos.

La familia ha sido concebida como una red dinámica y compleja, atravesada por transformaciones sociales, culturales y tecnológicas que impactan en sus funciones y modos de relación con los adolescentes. Desde un enfoque sistémico, se ha entendido que constituye una estructura compleja caracterizada por interacciones multidireccionales (Sierra García y Giménez Dasí, 2002), lo que obliga a situar en diálogo constante con el contexto sociohistórico en el que se inscribe.

La noción de diversidad familiar ha sido posicionada como central para el análisis de los vínculos. Según Aguado y Rivas (2017), el reconocimiento de configuraciones familiares heterogéneas incluyendo familias homoparentales, ensambladas, monoparentales, constituyen contextos legítimos para la construcción de subjetividad y aprendizaje. Esta perspectiva permite reconocer que el desarrollo y los aprendizajes del adolescente no dependen exclusivamente de una “familia nuclear ideal”, sino de la calidad de los vínculos, la disponibilidad afectiva y la mediación simbólica presente en cada configuración familiar. Se ha considerado que crecer en contextos familiares no tradicionales no constituye un déficit, sino otras formas legítimas de habitar los vínculos y construir subjetividad.

Desde una perspectiva crítica, la familia ha sido comprendida no sólo como un espacio afectivo, sino también como un dispositivo atravesado por relaciones de poder y mandatos sociales (Segato, 2013). Esta mirada ha tensionado los ideales de familia “correcta” y ha habilitado narrativas que contemplen la singularidad de cada trayectoria adolescente, destacando que los vínculos familiares no son neutrales ni homogéneos.

En relación con los aprendizajes, se ha observado que la familia ha seguido cumpliendo funciones insoslayables: la transmisión de referentes simbólicos, el sostenimiento afectivo y la mediación comunicacional (Vygotsky, 1979). Se ha señalado que el lenguaje organiza no solo el pensamiento, sino que también vehiculiza significados que impactan en la identidad del adolescente. Las

palabras, los silencios y los gestos familiares han sido comprendidos como elementos que dejan huellas profundas en la subjetividad, destacando la importancia de habilitar espacios de escucha y reconocimiento mutuo.

La familia, por tanto, ha sido reconocida como un entramado que incide tanto en la dimensión emocional como en la cognitiva. Müller (2014) ha señalado que “la construcción del aprendizaje se realiza en un entre-dos”, subrayando que la presencia adulta ha sido clave para habilitar procesos de simbolización y sentido. Esta función ha sido comprendida como algo más que normativo, implicando disponibilidad afectiva, mediación cultural y apertura a la singularidad adolescente.

Se ha resaltado que, en un mundo atravesado por transformaciones constantes, la familia emerge como un espacio en redefinición, cuyas funciones, vínculos y configuraciones requieren ser pensadas desde una mirada crítica, situada y abierta a la diversidad. Se ha interrogado cuál es el lugar que ocupa hoy la familia en la construcción subjetiva del adolescente y cómo se redefine el rol adulto en este entramado de sentidos y desafíos.

La noción de familia ha sido objeto de revisión en las últimas décadas, en consonancia con los cambios sociales y culturales que impactan en la organización de los vínculos. Se ha considerado que la familia constituye un grupo conformado por individuos e inmerso en un entramado social y cultural (Sierra García y Giménez Dasí, 2002, p. 120), destacando que las formas de vinculación, los roles asignados y las funciones asumidas están condicionadas por el contexto social.

En este marco, la diversidad familiar ha sido reconocida como una dimensión clave. Familias homoparentales, ensambladas, monoparentales y extendidas han sido consideradas realidades legítimas que deben ser visibilizadas y comprendidas. Aguado y Rivas (2017) han sostenido que “el reconocimiento de la diversidad familiar implica cuestionar los modelos normativos que han invisibilizado otras formas de organización afectiva y parental” (p. 62). Esta ampliación conceptual ha permitido una mirada más inclusiva y ha interpelado a

las prácticas institucionales que, en ocasiones, continúan reproduciendo modelos excluyentes. Para los adolescentes, crecer en contextos familiares no tradicionales ha sido entendido como una forma válida de vincularse, construir subjetividad y habitar lo afectivo.

A lo largo del tiempo, se ha superado la mirada tradicional que reducían el análisis familiar a la díada padres-hijos, concebida como unidireccional. Actualmente, los modelos sistémicos reconocen la complejidad de las interacciones familiares (Sierra García y Giménez Dasí, 2002, p. 117), ampliando la atención hacia otros vínculos internos y hacia el impacto de lo colectivo en la dinámica familiar. Además, desde los estudios culturales y las perspectivas feministas, la familia ha sido problematizada como una institución no neutral, atravesada por relaciones de poder, género y clase. Segato (2013) ha señalado que “la familia ha sido históricamente un dispositivo de control del cuerpo y del deseo, naturalizado como espacio de afecto, pero estructurado por jerarquías simbólicas que reproducen desigualdades” (p. 89), subrayando la necesidad de tensionar los ideales de familia “correcta” y habilitar la construcción de narrativas singulares para cada adolescente.

Entre las funciones centrales de la familia se ha identificado la transmisión de referentes básicos que permitan al sujeto desenvolverse en su entorno físico y social. Herramientas de comunicación como el lenguaje y las normas sociales han sido transmitidas tanto de forma explícita como implícita, mediante los comportamientos cotidianos de los adultos (Sierra García y Giménez Dasí, 2002, p. 122). Se ha señalado que la comunicación familiar no solo media los aprendizajes concretos, sino que también modela el posicionamiento subjetivo del adolescente frente al mundo.

El lenguaje, según Vygotsky (1979), ha sido considerado un instrumento mediador fundamental para el desarrollo del pensamiento, permitiendo que los significados heredados sean resignificados. Freud (1923) ha destacado que los vínculos familiares están atravesados por silencios, gestos y repeticiones que dejan huellas profundas en el psiquismo adolescente. Lo implícito y lo no dicho

han sido reconocidos como elementos comunicacionales que abren espacios para la interpretación subjetiva y la construcción identitaria.

Davas (2010) ha propuesto pensar la familia como un sistema dinámico de vínculos, donde la comunicación se configura mediante la escucha activa, el reconocimiento mutuo y la disponibilidad emocional. Sierra García y Giménez Dasí (2002) han señalado que “durante la adolescencia, la familia sigue proporcionando cuidados y atención, así como las pautas de socialización necesarias para el desarrollo y la integración en la sociedad” (p. 138), resaltando que el acompañamiento se transforma sin dejar de ser esencial.

Se ha destacado que el afecto y la contención continúan siendo necesarios. Wilcox y Robbins (2012) han señalado que “los adolescentes continúan necesitando muestras de amor y apoyo incondicional” (p. 102), incluso en un período caracterizado por la búsqueda de autonomía. La disponibilidad emocional ha sido señalada como un componente clave, traduciéndose en prácticas concretas de acompañamiento, reconocimiento y validación. De este modo, el vínculo familiar ha sido ampliado hacia una ética del cuidado, que protege tanto el bienestar físico como la dimensión emocional y relacional del adolescente.

La incorporación de la dimensión lúdica en los vínculos familiares ha sido destacada como estrategia valiosa. López (2020) ha señalado que el juego funciona como un “lenguaje del vínculo” (p. 45), suavizando jerarquías, habilitando la expresión emocional y generando sentido compartido. Lamas (2020) ha resaltado que el humor, ejercido con respeto, puede actuar como mediador emocional, facilitando la apertura comunicacional. Estas prácticas han sido reconocidas como factores que fortalecen el vínculo afectivo y el desarrollo psíquico, generando espacios donde la subjetividad adolescente puede integrarse de manera más creativa y menos rígida.

Desde una perspectiva integral, se ha observado que el aprendizaje está profundamente influido por el entramado vincular familiar. Piaget (1972) ha señalado que durante la adolescencia se consolida el pensamiento formal,

permitiendo mayor complejidad cognitiva, mientras que Bruner (1991) ha destacado que las narrativas familiares organizan la experiencia y ofrecen marcos simbólicos para interpretar el mundo. Las neurociencias han reforzado esta perspectiva: Manes y Niro (2010) han evidenciado que las experiencias emocionales sostenidas en vínculos significativos moldean los circuitos neuronales vinculados a la autorregulación, la empatía y el pensamiento, evidenciando que la familia impacta directamente en la configuración cerebral de la subjetividad adolescente.

Baravalle (2020) ha sostenido que el aprendizaje está intrínsecamente ligado a la dimensión emocional, al sentido personal y a la historia individual. Müller (2014) ha señalado que “la construcción del aprendizaje se realiza en un entre-dos: entre quien aprende y quien habilita a aprender” (p. 93), destacando que la familia funciona como un espacio donde el aprendizaje se construye de manera compartida, resignificada y vivida en profundidad.

La construcción del desarrollo adolescente enmarcada en contextos socioculturales.

El desarrollo adolescente ha sido comprendido como un proceso inscrito en un entramado sociocultural que condiciona toda experiencia subjetiva. Se ha considerado que las identidades no se configuran de manera aislada, sino que se forjan dentro de contextos determinados por estructuras económicas, mandatos simbólicos, normas sociales y valores culturales. Desde esta perspectiva, Harris (1990), en el campo de la antropología cultural, ha señalado que las prácticas cotidianas de los individuos son organizadas por sistemas culturales, los cuales han condicionado tanto las dinámicas familiares como la percepción del desarrollo humano. Se ha sostenido que la cultura no debe ser vista como un contexto neutral, sino como una fuerza activa que modela los vínculos familiares, las formas de crianza y las expresiones emocionales, constituyendo un componente central en la socialización de los adolescentes.

Se ha enfatizado que el malestar adolescente no puede ser explicado exclusivamente desde el ámbito familiar. Baquero (2020) ha advertido sobre el

riesgo de adoptar discursos culpabilizantes que ignoran los condicionamientos estructurales presentes en la vida cotidiana de los adolescentes, incluyendo desigualdades socioeconómicas y la falta de acceso a recursos materiales y simbólicos. Las trayectorias vitales y escolares de los jóvenes han sido comprendidas desde un enfoque situado, visibilizando disparidades en el acceso a oportunidades y recursos necesarios para su desarrollo integral. De este modo, los procesos de aprendizaje y crecimiento han sido contextualizados en interacción con estructuras más amplias, como políticas públicas, que influyen en la garantía de derechos y en las posibilidades reales de inclusión y participación.

Se ha señalado que pensar la adolescencia implica cuestionar los mecanismos y estrategias de inclusión presentes en los entornos sociales y escolares. La capacidad de los adolescentes para participar activamente en la construcción de su identidad y en los procesos de aprendizaje ha sido vinculada con el acceso a entornos que promuevan inclusión en condiciones de equidad, justicia y respeto por su singularidad. Se ha reconocido que el bienestar adolescente no depende únicamente de la dinámica familiar, sino también de los espacios socioculturales en los que se encuentra inmerso, incluyendo la escuela y la comunidad en general.

Desde esta perspectiva, la salud mental no ha sido concebida como un fenómeno exclusivamente individual, sino como un proceso construido en interacción con el entorno social y cultural. La Organización Mundial de la Salud (s.f.) ha definido la salud mental como la capacidad de establecer vínculos significativos, desarrollar proyectos personales y afrontar las tensiones de la vida, todo ello en relación con contextos familiares, institucionales y comunitarios. Se ha resaltado así la dimensión relacional y contextual de la salud mental, subrayando que el bienestar psicológico de los adolescentes está profundamente influenciado por las estructuras sociales, políticas y culturales en las que participan.

Se ha enfatizado que el bienestar adolescente depende de la posibilidad de ser reconocido, escuchado y validado en los distintos espacios sociales. Los

entornos que favorecen la inclusión y el respeto por la singularidad del sujeto han sido identificados como condiciones fundamentales para su desarrollo integral. Al formar parte de una red de vínculos significativos, incluyendo familia, escuela, instituciones y comunidad, se ha posibilitado que los adolescentes experimenten apoyo que facilite la gestión saludable de las tensiones propias de esta etapa. En este entramado, la salud mental adolescente ha sido comprendida como un proceso construido y fortalecido por las relaciones que facilitan su inserción activa y positiva en la sociedad, reconociendo su identidad y su capacidad de participación.

La escuela ha sido destacada como un espacio clave de producción simbólica y subjetivación. Se ha señalado que no se limita a la transmisión de contenidos, sino que funciona como escenario donde se configuran representaciones sociales que definen lo esperable y legítimo respecto a la adolescencia. López (2020) ha señalado que dichas representaciones pueden reforzar estigmas vinculados a clase social, género o territorio, afectando la percepción y las intervenciones sobre la juventud. Dussel (2006) ha planteado que la escuela constituye un espacio cultural en el que el lenguaje construye subjetividades, habilita o silencia voces y participa activamente en la constitución del sujeto.

Se ha reconocido que la manera en que se nombra a los adolescentes en el ámbito escolar no es neutral. Etiquetas como “problemático” o “inmaduro” no sólo clasifican, sino que producen subjetividades y condicionan oportunidades de reconocimiento y aprendizaje. En contraposición, se ha promovido una pedagogía de la palabra, como la propuesta por Freire (1997), que abre espacios de escucha genuina, permite narrarse a los adolescentes, construir sentido y ejercer agencia. Esta perspectiva implica revisar no sólo los contenidos enseñados, sino también la manera en que se habilita el diálogo, se gestionan los conflictos y se reconoce la diversidad de trayectorias vitales.

Las transformaciones culturales contemporáneas han interpelado los modos tradicionales de vinculación. La irrupción de las tecnologías digitales ha reconfigurado las formas de relación, desafiando esquemas familiares e institucionales previos. Cryan y Peña (2021) han señalado que lo digital no debe

concebirse como amenaza, sino como mediación que, gestionada críticamente, puede enriquecer los vínculos. Se ha considerado que las herramientas digitales pueden integrarse como instrumentos de encuentro, intercambio y construcción de sentido intergeneracional.

Desde una perspectiva intercultural, la adolescencia ha sido comprendida como una experiencia plural y compleja, atravesada por dimensiones como clase, género, etnia y territorio. Geertz (1973) ha sostenido que los seres humanos no solo habitan la cultura, sino que también la interpretan y transforman, implicando que cada adolescente vive su etapa desde un lugar único, condicionado por su contexto sociocultural. Baquero (2020) ha enfatizado la necesidad de reconocer y otorgar legitimidad a la voz de los adolescentes en las instituciones, reconociendo la singularidad de su experiencia y las formas diversas en que habitan su tiempo y entorno.

Rodulfo (2018) ha coincidido en señalar que acompañar la adolescencia desde un enfoque inclusivo requiere la construcción de prácticas institucionales que no perpetúen lógicas de exclusión, sino que promuevan el derecho de cada adolescente a ser reconocido y apoyado en su singularidad. Se ha indicado que asumir esta perspectiva implica desafiar los marcos adultocéntricos que intentan imponer una única forma válida de transitar la adolescencia, habilitando la diversidad de experiencias que configuran esta etapa en distintos contextos. Solo así se ha considerado posible propiciar un acompañamiento genuino que permita a los adolescentes ser quienes son, en su diversidad, sin ser reducidos a estereotipos o expectativas externas.

Debate.

En el presente trabajo, la adolescencia ha sido comprendida no como una etapa natural, fija y universal, sino como una construcción social, histórica y subjetiva, profundamente situada. Desde una perspectiva psicopedagógica crítica, se sostiene que la adolescencia debe abordarse desde una mirada que se distancia de interpretaciones homogeneizantes que tienden a definir de manera cerrada al sujeto adolescente. En este sentido, resulta fundamental considerar que los

procesos de aprendizaje que se desarrollan durante esta etapa no pueden comprenderse al margen de las mediaciones vinculares que los sostienen, entre las cuales la familia ocupa un lugar central como primer entorno de socialización, contención y construcción de sentido. Así, las distintas formas en que la teoría ha conceptualizado esta etapa han sido puestas en tensión, privilegiando una lectura que confronte paradigmas clásicos con enfoques contemporáneos. No se trata de refutarlos o confirmarlos, sino de generar aperturas que amplíen las posibilidades de pensar y acompañar los procesos adolescentes en clave ética, vincular y situada. Desde esta perspectiva, se asume que la práctica psicopedagógica que interviene con adolescentes debe partir de la comprensión de cómo los aprendizajes, las emociones y los modos de simbolización se configuran a partir de los vínculos familiares y de las condiciones históricas que los atraviesan.

En este marco, se ha evidenciado una fuerte tensión entre el enfoque biologicista, representado por autores como Manes y Niro (2010) y legitimado por organismos internacionales como la Organización Mundial de la Salud (2014), y las perspectivas sociocríticas, que comprenden a la adolescencia como una categoría cultural y relacional. El marco biologicista tiende a reducir la adolescencia a un intervalo etario definido por parámetros fisiológicos y neurológicos, atribuyéndole un carácter universal y lineal. De este modo, privilegia una lógica de normalización que establece qué es esperable del sujeto adolescente, relegando las condiciones históricas, culturales y vinculares que intervienen en su desarrollo. En contraposición, se sostiene que la adolescencia no constituye un destino biológico, sino una construcción histórica cuyos sentidos se resignifican según el contexto sociohistórico y los discursos institucionales que la enmarcan (Facio, 2006; Corea y Duschatzky, 2002). Desde esta perspectiva, el aprendizaje y el desarrollo no pueden pensarse como procesos exclusivamente internos, sino como el resultado de un entramado de relaciones donde la familia actúa como mediadora esencial, articulando los condicionamientos biológicos con las experiencias simbólicas y culturales. Así, toda práctica psicopedagógica significativa debe partir de una comprensión situada del sujeto, reconociendo que la lectura biologicista, aunque relevante en

ciertos aspectos, resulta limitada frente a la complejidad de las trayectorias adolescentes, especialmente en contextos de vulnerabilidad, donde lo cultural, lo simbólico y lo vincular adquieren centralidad. Comprender cómo las familias acompañan, sostienen o, en ocasiones, dificultan los procesos de aprendizaje se vuelve, por tanto, indispensable para una intervención psicopedagógica que reconozca la integralidad del sujeto y su historia vincular.

En continuidad con este análisis, se ha identificado otra tensión significativa entre los modelos evolutivos estructurales, como el de Piaget (1972), y las perspectivas socio-constructivistas representadas por Vygotsky (1979) y Bruner (1991). Mientras que el modelo piagetiano propone una sucesión universal de estadios de desarrollo cognitivo producidos por la maduración interna, las teorías socioculturales han planteado que el pensamiento se construye en la interacción con otros, asignando al lenguaje, la cultura y el contexto un rol central. La lógica internalista y normativa de Piaget ha sido desplazada por enfoques que reconocen al desarrollo como producto de mediaciones significativas en contextos específicos. Desde una perspectiva psicopedagógica, el enfoque de Vygotsky y Bruner permite romper con la visión deficitaria y normativa, considerando al adolescente como un sujeto en interacción permanente con su entorno, cuyas posibilidades de desarrollo se abren según la calidad de las experiencias vividas. En este punto, la familia adquiere una relevancia particular como primer espacio de mediación sociocultural, donde el adolescente internaliza herramientas simbólicas, modos de comunicación y estrategias cognitivas que luego trasladará a otros contextos, como la escuela y los grupos de pares.

A su vez, se ha evidenciado una tensión en torno a la concepción de los vínculos familiares. Los discursos funcionalistas tradicionales han presentado a la familia como un espacio armónico y estable, cuya función de contención se daba por asumida, explicando el conflicto adolescente como resultado de una falla estructural. Por el contrario, se sostiene que los vínculos familiares constituyen escenarios dinámicos, tensos y profundamente influyentes en la construcción subjetiva (Siegel, 2012; Lamas, 2020; Müller, 2014). En este marco, el conflicto

no es interpretado como síntoma de disfunción, sino como una dimensión constitutiva del lazo, que debe leerse en clave de intersubjetividad y reconocimiento mutuo. Desde la psicopedagogía crítica, interesa comprender cómo las experiencias vinculares habilitan o restringen la simbolización, el desarrollo ético y el acceso al lenguaje emocional. A través de las interacciones cotidianas, los adolescentes incorporan modelos de comunicación, resolución de conflictos y construcción de sentido que inciden directamente en sus modos de aprender. Cada gesto, palabra o silencio en el seno familiar se inscribe como una experiencia formativa, capaz de favorecer o limitar la apropiación del conocimiento y la elaboración simbólica de la realidad. Así, el vínculo familiar se concibe no sólo como sostén, sino como matriz fundante del aprendizaje subjetivo, permitiendo comprender que el aprendizaje no se reduce al ámbito escolar, sino que se inicia y se resignifica constantemente en el entramado de relaciones familiares.

En relación con la institución escolar, el análisis ha puesto en juego dos modelos contrapuestos. El modelo tradicional, enciclopedista, concibe a la escuela como transmisora de conocimientos universales, centrada en la evaluación y la homogeneización. En cambio, los enfoques críticos (Dussel, 2006; Baquero, 2020; Fierro, 2019) proponen entender la escuela como un espacio de construcción simbólica y disputa social, donde se produce la subjetivación de los adolescentes. Desde esta mirada, la escuela, lejos de ser neutral, se encuentra atravesada por conflictos, contradicciones y potencialidades. El rol psicopedagógico, entonces, no se limita a la intervención individual, sino que se orienta hacia la transformación de las prácticas escolares, promoviendo entornos más hospitalarios y justos, capaces de reconocer la singularidad y diversidad de trayectorias de los adolescentes. Para que dichos procesos resulten significativos, es indispensable considerar el modo en que la familia y la escuela se vinculan, ya que ambas instituciones median y modelan los aprendizajes desde lugares complementarios. La familia constituye el primer agente de socialización y transmisión de valores, mientras que la escuela amplía ese horizonte cultural y simbólico; por ello, la articulación entre ambas deviene un factor clave para sostener trayectorias educativas integrales.

Por otro lado, se ha cuestionado la mirada adultocéntrica que tiende a patologizar el uso de la tecnología y a desvalorizar los vínculos entre pares. En contraposición, los espacios digitales han sido reconocidos como ámbitos legítimos de socialización, creación y construcción subjetiva (Cryan y Peña, 2021). Más que prohibir o controlar, se propone habilitar espacios de diálogo que integren lo digital como parte constitutiva de la experiencia adolescente. De este modo, las adolescencias se conciben como múltiples, situadas y atravesadas por factores de género, clase, etnia y territorio, que deben ser comprendidas en toda su complejidad para acompañar los procesos de aprendizaje y desarrollo de manera efectiva. En este marco, el núcleo vincular principal desempeña un papel mediador fundamental, acompañando y supervisando de manera reflexiva las interacciones digitales de los adolescentes, orientando su aprendizaje y construcción de sentido, y favoreciendo la articulación entre lo virtual, lo escolar y lo comunitario.

La tensión entre lo universal y lo singular en la conceptualización de la adolescencia también ha sido objeto de debate. Si bien las propuestas teóricas que establecen parámetros comunes como las de Erikson (1994) o la OMS (2014) resultan útiles como marcos de referencia, presentan el riesgo de invisibilizar la pluralidad de experiencias concretas. El énfasis en crisis universales o etapas cronológicas puede generar reduccionismos que no contemplan la diversidad de trayectorias, en especial en contextos de desigualdad social. Frente a estas lecturas, los enfoques contemporáneos (Duschatzky y Corea, 2002; Baquero, 2020) subrayan la necesidad de reconocer que las adolescencias son múltiples, atravesadas por el género, la clase, la etnia y el territorio, y que solo desde allí pueden pensarse estrategias de acompañamiento pertinentes y respetuosas. En este marco, los vínculos primarios que rodean al adolescente funcionan como mediadores fundamentales de la experiencia singular, ofreciendo contención, guía y orientación frente a la diversidad de trayectorias. Desde la práctica psicopedagógica, se reconoce que estos entornos cercanos facilitan la apropiación de conocimientos, la regulación emocional y la construcción de la identidad, contribuyendo significativamente a los procesos de aprendizaje situados.

En sintonía con ello, el debate se ha extendido hacia las nociones de familia. Mientras ciertos enfoques han sostenido un ideal normativo de familia nuclear, otros han enfatizado la diversidad de configuraciones actuales (Aguado y Rivas, 2017; Segato, 2013). La dificultad de las instituciones escolares y sociales para reconocer como legítimas las múltiples formas de organización familiar constituye un punto crítico. Mantener visiones reduccionistas contribuye a reproducir desigualdades simbólicas, afectando la manera en que los adolescentes construyen su identidad y se sienten reconocidos. Desde la perspectiva psicopedagógica, este debate evidencia que las prácticas educativas deben adaptarse a contextos familiares heterogéneos, reconociendo que los aprendizajes no se producen en un vacío social, sino que se entrelazan con las experiencias, valores y expectativas que cada hogar transmite. Así, la diversidad familiar no solo plantea un desafío para las instituciones, sino también una oportunidad para desarrollar estrategias educativas más inclusivas y respetuosas de las particularidades de cada adolescente.

Asimismo, desde el enfoque intercultural, se ha discutido el modo en que la adolescencia se vive en contextos diversos. Harris (1990) y Geertz (1973) plantean que la cultura organiza las prácticas y define los marcos de interpretación de la experiencia, lo que implica que no existe una adolescencia única, sino múltiples adolescencias configuradas según los sistemas simbólicos y sociales de pertenencia. Acompañar estas experiencias requiere abandonar las lógicas adultocéntricas que pretenden imponer un modelo universal de desarrollo, favoreciendo la escucha y el reconocimiento de las voces juveniles (Rodulfo, 2018). En este escenario, los vínculos primarios que rodean al adolescente funcionan como referencias significativas para interpretar y orientar estas experiencias culturales diversas, ofreciendo contención, guía y modelos de interacción que facilitan la apropiación de aprendizajes situados. La intervención psicopedagógica se centra, entonces, en reconocer y fortalecer estos lazos, considerando que los entornos familiares y cercanos son esenciales para que los adolescentes integren los aprendizajes escolares, culturales y sociales en su construcción identitaria.

En síntesis, la adolescencia no puede ser comprendida desde una perspectiva única o universal. Cada enfoque teórico aporta elementos valiosos, pero también evidencia limitaciones. Desde la psicopedagogía crítica y situada, se ha buscado construir una lectura compleja que articule dimensiones biológicas, vinculares, culturales y subjetivas, manteniendo el debate abierto y comprometido con las experiencias concretas de los adolescentes y las condiciones históricas que los atraviesan. La práctica psicopedagógica, en este sentido, debe integrar herramientas que reconozcan la diversidad, promuevan el diálogo y prioricen la calidad relacional, reconociendo al sujeto adolescente como agente activo en la construcción de su identidad, y considerando las condiciones sociales que atraviesan sus trayectorias de aprendizaje y subjetivación. Los vínculos cercanos, especialmente los del núcleo familiar, constituyen un eje central para la construcción de aprendizajes significativos, al ofrecer sostén afectivo, referencia normativa y orientación simbólica que permiten a los adolescentes integrar y resignificar sus experiencias educativas, culturales y sociales.

De este modo, el debate y la reflexión convergen en la comprensión de que la adolescencia, la familia, la escuela y la comunidad conforman un entramado inseparable. Cada experiencia vivida, cada interacción y cada vínculo contribuyen a la construcción de la subjetividad y del conocimiento, generando aprendizajes significativos que se inscriben en la historia personal y social del adolescente. Reconocer la diversidad de trayectorias, aceptar la multiplicidad de configuraciones familiares y valorar la agencia juvenil constituye el desafío central de la intervención psicopedagógica. Esta debe orientarse hacia la construcción de sentidos, la mediación simbólica y el fortalecimiento de la autonomía, sin perder de vista el sostenimiento afectivo y relacional que habilita el desarrollo integral. En particular, el núcleo vincular cercano actúa como mediador fundamental de todos estos procesos, integrando las experiencias escolares, comunitarias, digitales y culturales, y facilitando la consolidación de aprendizajes significativos. Así, la práctica psicopedagógica crítica se configura como un acompañamiento que articula lo individual y lo colectivo, lo subjetivo y lo social, promoviendo entornos de reconocimiento, participación y co-

construcción, en los cuales el adolescente pueda ejercer agencia y apropiarse de su propio aprendizaje con el respaldo y la orientación de su entorno cercano.

CONCLUSIONES.

El presente Trabajo Integrador Final permitió abordar la adolescencia desde una mirada compleja y situada, entendida como una construcción social, histórica y subjetiva, atravesada por múltiples dimensiones: biológicas, vinculares, culturales y sociales. Desde esta perspectiva, se reconoce que la adolescencia no constituye una etapa universal ni homogénea, sino un proceso dinámico en el cual confluyen los significados que la sociedad, la cultura y los vínculos otorgan al ser adolescente. Uno de los aportes más relevantes de este estudio radica, justamente, en haber problematizado las concepciones tradicionales que reducen esta etapa a un conjunto de características biológicas o conductuales, promoviendo en cambio una comprensión que integra lo singular, lo relacional y lo contextual.

Desde una mirada psicopedagógica crítica y reflexiva, se reafirma que los procesos de aprendizaje y desarrollo no pueden pensarse de manera aislada ni individual, sino como experiencias profundamente atravesadas por los vínculos y las mediaciones simbólicas que configuran la subjetividad. La adolescencia, en este sentido, se presenta como un tiempo de reelaboración identitaria y reconfiguración vincular, donde la familia, la escuela, los pares y los espacios comunitarios cumplen funciones decisivas en la construcción del conocimiento y del sentido personal. Esta concepción supone, para la psicopedagogía, el desafío de acompañar trayectorias diversas y singulares, evitando lecturas normalizadoras o deficitarias del sujeto adolescente.

Uno de los hallazgos centrales de este trabajo es la revalorización de la familia como primer agente mediador del aprendizaje. A lo largo del desarrollo y el debate se ha sostenido que la familia no solo ofrece contención afectiva, sino que también interviene activamente en la configuración cognitiva, emocional y cultural del sujeto. A través de los vínculos cotidianos —las palabras, los gestos, los modos de acompañar y de poner límites— se transmiten significados, valores y estrategias que se internalizan como matrices de aprendizaje y modos de estar en el mundo. De este modo, el aprendizaje no es una simple adquisición de

saberes, sino una experiencia que se produce en el entramado de relaciones y mediaciones que dan sentido a la vida del adolescente.

Asimismo, este trabajo permitió visibilizar la diversidad familiar como un elemento fundamental a considerar en la práctica psicopedagógica. La familia no puede pensarse desde un único modelo tradicional; hoy se reconocen múltiples configuraciones familiares homoparentales, ensambladas, monoparentales, extendidas, entre otras, que constituyen espacios legítimos de desarrollo subjetivo y cognitivo. Este reconocimiento implica un posicionamiento ético por parte del profesional psicopedagogo, que debe evitar las lecturas patologizantes o normativas para, en cambio, promover intervenciones basadas en el respeto, la inclusión y la comprensión del contexto singular de cada adolescente. De allí que la psicopedagogía se plantee como una práctica que no solo acompaña el aprendizaje, sino que también interroga las condiciones socioculturales que lo hacen posible o que lo obstaculizan.

En el debate teórico, se han puesto en tensión distintas perspectivas que permiten pensar la adolescencia y el aprendizaje. Por un lado, los enfoques biologicistas y evolucionistas tienden a universalizar los procesos, asociando la adolescencia a cambios hormonales o neurológicos que definirían conductas y modos de ser. Por otro lado, los enfoques sociocríticos y constructivistas —en particular los aportes de Vygotsky, Bruner y la psicología histórico-cultural— proponen entender el aprendizaje como un proceso mediado socialmente, donde el lenguaje, la cultura y los vínculos son constitutivos del desarrollo. Desde esta última perspectiva, se reafirma que la práctica psicopedagógica debe orientarse a acompañar procesos de construcción de sentido, respetando los tiempos, los modos y las condiciones singulares de cada sujeto, sin imponer categorías fijas o universales sobre la adolescencia.

Del mismo modo, el trabajo destaca la relación entre familia y escuela como un eje fundamental para la construcción de aprendizajes significativos. La familia ofrece los primeros marcos de interpretación del mundo, mientras que la escuela amplía esos horizontes, brindando herramientas simbólicas y sociales para la comprensión crítica de la realidad. Sin embargo, muchas veces estos espacios

funcionan de manera disociada, generando tensiones o malentendidos que afectan la trayectoria educativa de los adolescentes. En este sentido, uno de los principales desafíos de la intervención psicopedagógica consiste en articular estos espacios, reconociendo las particularidades y responsabilidades de cada uno, pero promoviendo instancias de diálogo y construcción conjunta. Desde una postura reflexiva, el psicopedagogo no solo media en los conflictos, sino que colabora en la construcción de estrategias que favorezcan la continuidad y el sentido del aprendizaje.

Otro aspecto analizado en el trabajo fue el rol de los pares y de los espacios digitales en la socialización adolescente. Los vínculos entre pares se constituyen en escenarios de experimentación, autonomía y reconocimiento, donde los jóvenes ponen a prueba normas, valores y pertenencias. Los entornos digitales, por su parte, amplían los espacios de intercambio, producción de conocimiento y construcción identitaria. Para la psicopedagogía, esto implica reconocer nuevos escenarios de aprendizaje y subjetivación, que requieren una mirada crítica y actualizada. La mediación profesional debe propiciar un uso reflexivo y creativo de los medios digitales, acompañando la apropiación de estos espacios como recursos potenciales para el desarrollo y la expresión.

Desde el punto de vista de las implicancias para la práctica psicopedagógica, el trabajo invita a repensar el rol del profesional como un agente de mediación, escucha y construcción conjunta de sentido. La intervención psicopedagógica no puede reducirse a la detección de dificultades o a la aplicación de técnicas; requiere una lectura integral del sujeto en su contexto, reconociendo las dimensiones emocionales, vinculares y culturales que atraviesan los aprendizajes. El psicopedagogo, en su función ética y social, debe promover espacios de reflexión tanto para el adolescente como para las instituciones que lo rodean, habilitando la palabra, la pregunta y la elaboración simbólica de las experiencias. De este modo, la psicopedagogía asume un compromiso con la transformación, orientando sus prácticas hacia la inclusión, la equidad y la construcción de subjetividades críticas.

Respecto de las limitaciones del estudio, es importante reconocer que el análisis se basó principalmente en el abordaje teórico del tema, sin incluir instancias empíricas o trabajo de campo que permitan observar directamente las dinámicas familiares, escolares y comunitarias. Esto restringe la posibilidad de generalizar los hallazgos y deja abierta la necesidad de futuras investigaciones que profundicen en la realidad concreta de los adolescentes y sus contextos. Asimismo, el recorte teórico adoptado prioriza perspectivas psicopedagógicas y sociocríticas, sin integrar otras miradas disciplinarias que también podrían enriquecer el análisis, como la antropología o la neuroeducación.

En función de lo expuesto, se proponen algunas sugerencias para estudios futuros. En primer lugar, se considera pertinente desarrollar investigaciones empíricas que exploren las mediaciones familiares y escolares en distintos contextos socioculturales, analizando cómo inciden las condiciones socioeconómicas, las prácticas institucionales y las configuraciones familiares en los aprendizajes adolescentes. También sería valioso indagar en el impacto de los entornos digitales y las redes sociales sobre la construcción identitaria, la socialización y el aprendizaje, considerando tanto sus potencialidades como sus riesgos. Finalmente, se sugiere diseñar y evaluar estrategias de intervención psicopedagógica inclusivas, participativas y contextualizadas, que promuevan la cooperación entre escuela, familia y comunidad, y que fortalezcan las competencias socioemocionales y éticas de los adolescentes.

El presente trabajo aporta una mirada psicopedagógica reflexiva sobre la adolescencia, concebida como un proceso en permanente construcción, atravesado por mediaciones vinculares, culturales y sociales. Desde esta perspectiva, la psicopedagogía se posiciona como una disciplina que no solo interpreta el aprendizaje, sino que también lo transforma, generando espacios de escucha, de acompañamiento y de reconocimiento de la singularidad. El cierre de este recorrido permite afirmar que la tarea psicopedagógica requiere sostener una actitud crítica, ética y situada, capaz de leer las múltiples realidades adolescentes sin perder de vista la historicidad, la diversidad y la potencia de cada sujeto.

El desafío profesional radica, entonces, en continuar construyendo prácticas que integren teoría y experiencia, subjetividad y conocimiento, familia y escuela, para promover procesos de aprendizaje que no solo transmitan saberes, sino que habiliten sentidos, autonomía y transformación personal y social. De esta manera, la psicopedagogía reafirma su compromiso con el desarrollo integral del sujeto y con la construcción de una educación más humana, inclusiva y reflexiva, que acompañe a los adolescentes en su tránsito por la vida y en su búsqueda de significado.

En definitiva, el recorrido realizado a lo largo de este trabajo permite sostener que comprender la adolescencia como un proceso relacional, situado y mediado socialmente constituye un aporte fundamental para la práctica psicopedagógica, ya que ofrece una visión integral que articula la teoría con la experiencia, y reconoce la centralidad de los contextos, los vínculos y la subjetividad de cada adolescente. A partir del análisis de las mediaciones familiares, escolares y comunitarias, se reafirma que el aprendizaje no es un fenómeno aislado, sino una construcción simbólica que emerge del entramado de relaciones y prácticas culturales, donde la intervención profesional debe orientarse hacia la cooperación, la inclusión y la participación activa de los jóvenes en sus propios procesos de desarrollo. Este enfoque, sustentado en los aportes de la psicología histórico-cultural y de referentes como Vygotsky, Bruner y Fernández, evidencia que la práctica psicopedagógica requiere de una postura ética, crítica y reflexiva, capaz de interpretar la diversidad de experiencias, responder a los desafíos contemporáneos —como las transformaciones familiares, culturales y digitales— y promover espacios de aprendizaje significativos que habiliten la construcción de sentido personal y social. De este modo, el trabajo desarrollado no solo cumple con los objetivos planteados inicialmente, sino que también consolida la noción de que la psicopedagogía es un campo en constante construcción, cuya función consiste en generar condiciones que potencien la autonomía, la identidad y la participación de los adolescentes, reafirmando así el compromiso del profesional con la formación integral de los sujetos y con la transformación de los contextos educativos y sociales en los que se desenvuelven.

REFERENCIAS.

Aguado, T., & Rivas, M. P. (2017). *La diversidad familiar y los retos de la educación*. Narcea.

Baquero, R. (2020). Infancias, escolarización y subjetividad: Configuraciones actuales. Novedades Educativas.

Baravalle, C. (2020). Subjetividad, aprendizaje y emoción: Aportes para una psicopedagogía crítica. Novedades Educativas.

Bruner, J. (1991). La educación, puerta de la cultura. Visor.

Caffarelli, A. M. (2009). Adolescencia y construcción subjetiva: Aportes desde la Psicopedagogía. Novedades Educativas.

Caffarelli, C. (2009). Adolescencia y subjetividad: El proceso de individuación en los adolescentes. Psicología y Sociedad.

Coleman, J. C. (2011). The nature of adolescence (4th ed.). Routledge.

Cryan, A., & Peña, L. (2021). Las TICs y su impacto en las relaciones familiares de los adolescentes. Revista Educación y Sociedad, 19(2), 185–189.

Davas, A. (2010). Familia, vínculos y subjetividad: La palabra que construye. Paidós.

Dehaene, S. (2021). Cómo aprendemos: Por qué el cerebro aprende mejor que cualquier máquina… por ahora. Siglo XXI Editores.

Duschatzky, S., & Corea, C. (2002). Chicos en banda: Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones. Siglo XXI Editores.

Dussel, I. (2006). Escuela y cultura de la imagen: Los nuevos desafíos. Nómadas, 30, 180–193.

Durkheim, É. (1895). Las reglas del método sociológico. Fondo de Cultura Económica.

Erikson, E. H. (1994). Identidad, juventud y crisis (B. E. de León, Trad.). Paidós. (Obra original publicada en 1968)

Facio, A. (2006). Adolescentes argentinos: Cómo piensan y sienten. Lugar Editorial.

Fernández, M. E., & Gutiérrez, S. (2019). Adolescencias contemporáneas y grupos de pertenencia. Revista de Ciencias Sociales, 13(1), 60–66.

Fierro, F. (2019). La adolescencia y los desafíos del acompañamiento educativo y afectivo. Ediciones Psicoanálisis.

Freire, P. (1997). Pedagogía del oprimido (26.ª ed.). Siglo XXI Editores.

Freud, S. (1923). El yo y el ello. En Obras completas (Vol. XIX). Amorrortu Editores.

Geertz, C. (1973). La interpretación de las culturas. Gedisa.

Gutiérrez, A., & Marengo, M. (2021). Adolescencia y redes sociales: Entre la exposición y la búsqueda de sentido. Revista Interdisciplinaria de Estudios Sociales, 34(1), 75–81.

Harris, M. (1990). Antropología cultural. Alianza Editorial.

Kornblit, A. L. (2007). Juventud y vida cotidiana: El vínculo entre adolescencia, salud y cultura. Eudeba.

Lamas, M. C. (2020). El humor como recurso emocional en la familia. En A. A

Montenegro & M. C. Lamas (Eds.), Comunicación familiar y bienestar psicológico del hijo adolescente [Tesis de licenciatura, Pontificia Universidad Católica Argentina]. Repositorio Institucional UCA.

López, M. E. (2020). La infancia en juego: Desafíos y tensiones en la educación inicial. Novedades Educativas.

Manes, F., & Niro, M. (2010). Usar el cerebro: Conocer nuestra mente para vivir mejor. Planeta.

Mensch, M. del C., Ferrari de Prieto, J., & Sorvik, T. (s.f.). La familia como sistema: Enfoques contemporáneos [Apuntes de cátedra]. Universidad Nacional de La Plata.

Müller, M. (2014). El sujeto en la clínica psicopedagógica. Paidós.

Oliva, A. (2015). Adolescencia y procesos de socialización: Una mirada desde la psicología social. Miño y Dávila.

CURRICULUM VITAE

DATOS PERSONALES

Nombre y Apellido: Luz María Preti.

Fecha de nacimiento: 20 de marzo de 2003.

DNI: 44024604.

Domicilio: Pueyrredón 2063, Venado Tuerto, Santa Fe.

Teléfono: 3462-369904.

Mail: Luzpreti204@gmail.com

FORMACIÓN ACADÉMICA

Nivel Primario: Colegio Sagrado Corazón de Jesús, particular Nro. 1085. (2009-2015).

Nivel Secundario: Colegio Sagrado Corazón de Jesús, E.E.S.O.P.I 8019.

Orientación: Ciencias Naturales. (2016-2020).

Nivel Universitario: Licenciatura en Psicopedagogía (en curso). Universidad del Gran Rosario. (2021-2025).

EXPERIENCIA LABORAL

Coordinadora y auxiliar en la colonia de verano “El Manjuarí”, Venado Tuerto, Santa Fe. (2024-2025).

Cuidado de niños en casas particulares, Venado Tuerto, Santa Fe. (2025).

Auxiliar en Hogar y Centro de Día “Los Pinos”, Venado Tuerto, Santa Fe. (2025).

CURRICULUM VITAE

DATOS PERSONALES

Nombre y Apellido: Ludmila Jazmín Lagna

Fecha de nacimiento: 26/09/2002

DNI: 44.234.642

Domicilio: Leoncio de la Barrera 829, Venado Tuerto, Santa Fe

Teléfono: 3462-556659

Mail: ludmilagna6@gmail.com

FORMACIÓN ACADÉMICA

Nivel Primario: Escuela General Manuel Belgrano 165 Carmen, Santa Fe (2009-2015)

Nivel Secundario: E.E.S. Orientada Part. Inc. Nro. 8092. Enseñanza Comercial Carmen, Santa Fe. (2016-2020)

Nivel Universitario: Licenciatura en Psicopedagogía (en curso) Universidad del Gran Rosario. Venado Tuerto (2021-2025)

EXPERIENCIA LABORAL

Cuidado de niños en casas particulares. (2019-2025)

Dictado del curso “Mayores en Red: uso del celular para personas mayores de 60 años”, Biblioteca Popular “Domingo Faustino Sarmiento”, Carmen, Santa Fe. (2023)

Acompañante de niño con TEA – Escuela de verano 2025. Comuna de Carmen, Santa Fe. (2025)