



Universidad de la República
Facultad de Psicología
Trabajo Final de Grado

**Sistematización de una experiencia en el marco de una práctica de
extensión universitaria: El rol de los y las psicólogas en el liceo
nocturno.**

Modalidad: Sistematización de experiencia

Tutor: Asist. Diego Cuevasanta

Revisor: Prof. Adj. Rodrigo Vaccotti

Facultad de Psicología, Udelar.

Trabajo Final de Grado

Autor: Pablo Fernández Zeballos

C.I: 2.599.972-3

Fecha defensa: Abril 2025

Índice

Resumen

1.1 Introducción

2.1 Conceptos en los que se basa la experiencia

2.2 Estructura de la educación en Uruguay

2.3 Extensión Universitaria

2.4 Educación-Educación para jóvenes y adultos

2.5 Desafiliación educativa

2.6 Liceo Nocturno

2.7 Rol del/la Psicólogo/a

2.8 Generación de Permanencia

3.1 Metodología

3.2 Trabajar en implicancia

4.1 Contextualización de la experiencia

4.2 Reconstrucción histórica y actividades realizadas

5.1 Análisis crítico

6.1 Aprendizajes y elementos a comunicar

7.1 Referencias bibliográficas

Resumen

Este Trabajo Final de Grado (TFG) de la Licenciatura de Psicología de la Universidad de la República, se realiza dentro de la modalidad de producción empírica. Mediante una sistematización de una experiencia de extensión universitaria denominada: “Intervención en Liceo Nocturno”, realizada en un liceo nocturno de Montevideo en el año 2022.

Al sistematizar dicha experiencia, se realiza una reconstrucción de la misma, donde se hace un acercamiento al contexto educativo, a la estrecha conexión de la institución educativa con las problemáticas barriales y sociales; problemáticas que se ven reflejadas en los estudiantes que asisten a dicha institución.

Estudiantes que forman parte de la cohorte delimitada dentro de lo que se considera la educación para jóvenes y adultos. Con la particularidad que se agrega de cursar en el horario nocturno.

Se comparte la experiencia de las diferentes actividades que se realizaron en la institución, exponiendo una síntesis evaluativa de las mismas. Poniendo énfasis en los desafíos que fuimos enfrentando en el transcurso de esta intervención, que son parte fundamental a la hora de entender el rol del/la psicólogo/a dentro de este tipo de institución educativa. Centrando parte de la reflexión en los acompañamientos particulares a estudiantes.

Intentando reflexionar sobre las diferentes formas en las cuales el rol del/la psicólogo/a, mediante su forma de accionar y vincularse con los diferentes actores en la institución; puede transformarse en un elemento importante para la permanencia de los estudiantes dentro del sistema educativo.

Palabras claves

Educación para jóvenes y adultos, rol del/la psicólogo/a, trayectorias educativas, desvinculación, acompañamiento a estudiantes y generación de permanencia.

1.1 Introducción

Intentando delimitar la temática de este trabajo final de grado, debemos especificar que el mismo trata de poner a reflexionar sobre el rol del/la psicólogo/a y la inserción en las problemáticas particulares del liceo nocturno.

En el intento de una búsqueda que pueda aportar desde la experiencia mencionada, a la reflexión sobre las particularidades del liceo nocturno y la inserción del/la psicólogo/a en el mismo. Visualizando el rol del/la psicólogo/a en relación a las particularidades específicas que presenta el liceo nocturno, como institución y cuestionándonos si desde el rol del/la psicólogo/a se generan vínculos y/o procesos o acciones que generen posibilidades de permanencia de los estudiantes en el sistema educativo, específicamente en el formato liceo nocturno. Partiendo de la hipótesis de que la forma de habitar esta institución particular, por parte de los y las psicólogas tiene un sustento ético y político determinado. Teniendo el vínculo un papel preponderante, como eje de diferentes acciones, que permitan la permanencia de los estudiantes en el sistema educativo.

En el entendido que dicha permanencia, además de lo meramente formativo, de los lazos que genera, las redes, la socialización y las posibilidades de inserción posteriores, debe ser construida desde la perspectiva de derechos.

La ley actual de educación (Ley 18.437) vigente desde 2008, establece el derecho a la educación como un derecho fundamental para todos los habitantes del país.

Pero para poder visualizarse como poseedores de dicho derecho, debe existir la conciencia del mismo. Para la construcción de dicha conciencia es necesario que una de nuestras funciones, como psicólogos y psicólogas, sean “herramientas” que posibiliten dicha interiorización. La forma de habitar la institución desde el rol del/la psicólogo/a, es una decisión ética y política. En donde uno de sus ejes fundamentales es la perspectiva de derechos. Todas las intervenciones realizadas parten de esa base en relación a la perspectiva de la educación como derecho además de integrar como insumos: las singularidades, particularidades, heterogeneidades que caracterizan a la población destinataria (estudiantes, docentes, funcionarios, familia, referentes) y su contexto (redes de contención, otras instituciones y el barrio).

Este trabajo, toma como punto de partida, una experiencia académica en la cual participamos, realizada como estudiantes de una práctica de graduación, de la facultad de Psicología, realizada en el año 2022, en un liceo nocturno de la zona oeste de Montevideo.

Estas reflexiones, hipótesis, fundamentos, conclusiones no intentan ser una receta, método, herramienta, trasladable a los diferentes liceos nocturnos.

Simplemente muestran una parte acotada de una realidad específica; intentando sean un insumo más que aporte a la reflexión sobre los liceos nocturnos, las trayectorias educativas, el o los roles de los y las psicólogas, y sus diferentes formas de intervención.

El análisis incluirá la implicancia de quien escribe, debido a la experiencia personal de haber tenido una trayectoria educativa no lineal o acorde a lo esperado teóricamente en cuanto al recorrido de la misma.

Por diferentes motivos curse en horarios diurnos y nocturnos, extra edad, con cortes en espacio y tiempo, con alegrías y frustraciones; que en realidad es parte de la experiencia que vivencian quienes tienen una trayectoria educativa que no cumple con los estándares cronológicos, sociales, académicos y burocráticos esperados por el sistema. En lo educativo se parte de lo que se denomina trayectoria teórica, “las mismas expresan recorridos de los sujetos en el sistema que siguen la progresión lineal prevista por éste en los tiempos marcados por una periodización” (Terigi, 2007, p.19).

Cuando la realidad hace que no se mantenga lo previsto, se genera un des encause. O como plantea la autora; “reconocemos también itinerarios que no siguen ese cauce, trayectorias no encauzadas, pues gran parte de los niños y jóvenes transitan su escolarización de modos heterogéneos, variables y contingentes” (Terigi, 2009, p.19).

Realizamos un breve relevamiento, a continuación, en cuanto a determinados datos que consideramos importantes como insumos a la reflexión en cuanto a la complejidad de la temática que abordamos. Existen niveles de pobreza, desintegración social, acceso a servicios, acceso a la vivienda, a la alimentación, a la salud, a la educación que muestran las desigualdades existentes en lo social. La mitad de los niños y adolescentes en el país residen en el 20% de hogares con menores ingresos per cápita (Instituto Nacional Evaluación Educativa, 2019).

El egreso de los ciclos de educación media básica aún se encuentra por debajo del 80% y los de la educación media superior en la mitad (cerca al 40%). Continúa siendo, por tanto, un enorme desafío del sistema educativo lograr que los adolescentes que acceden a la educación obligatoria puedan culminarla (INEEd, 2019).

El artículo 41 de la ley de educación plantea, que los centros educativos de todos los niveles y modalidades serán espacios de socialización, integración y convivencia social y cívica. La Asociación Nacional de Educación Pública, (ANEP), plantea desde sus instituciones: CODICEN, CEIP, CES, CETP y CFE que la que la educación favorezca la cohesión social (INEEd 2019).

Los informes y monitoreos educativos hacen referencia a una segregación en la matrícula por nivel socioeconómico (INEEd, 2019).

Sin embargo, no hay formas equitativas de distribución de los estudiantes entre los distintos centros. Eso genera una segregación en la matrícula por nivel socioeconómico.

“La segregación tiene entre sus componentes la distribución desigual de individuos que tienen determinadas características (etnia, género, nivel socioeconómico, etc.) entre unidades organizacionales (barrios, trabajos, escuelas)” (Treviño et al., 2015; Vázquez, 2012). Un sistema educativo sin segregación es aquel en el que sus centros educativos se componen por estudiantes con características heterogéneas.

Pensando también sobre los contextos y las desigualdades asociadas a los mismos, en educación media, mientras que el 70% de los centros con formación profesional básica son de contexto muy desfavorable, el 80% de los privados son de contexto muy favorable. Si además vemos los resultados académicos obtenidos, nos muestra que un sistema con estas características no contribuye a tener resultados equitativos o que permitan reducir la inequidad de los mismos.

En cuanto a la incidencia socio económica, los datos evidencian que existe mayor probabilidad de asistir al nivel secundario entre los hijos de las familias con el 40% de mayores ingresos (87,7%) que entre los de aquellas del 30% con menores ingresos (donde dicho porcentaje cae al 74,6%) (SITEAL, 2021).

La diferencia por contexto socioeconómico y cultural llegaba a 34,5 puntos porcentuales. El porcentaje de jóvenes de 21 a 23 años que completa todo el trayecto de la educación obligatoria era de 42,7%. La diferencia por origen socioeconómico y cultural era casi de 60 puntos porcentuales (SITEAL, 2021).

El egreso de media superior muestra una tendencia creciente, pero a un ritmo menor. Creció 4 y 6 puntos porcentuales entre 2015 y 2019 según la edad (21 a 23 años o 19, respectivamente). El egreso a los 18 años (en edad oportuna, sin rezago) fue alrededor de 4 puntos porcentuales menor a la meta (42% y se alcanzó el 37,6%) y entre los jóvenes de 21 a 23 años fue 25 puntos menor (68% y se alcanzó el 42,7%). En este último caso, la meta

planteada fue muy ambiciosa: se esperaba un crecimiento de 36 puntos entre 2015 y 2020. (SITEAL, 2021).

Refiriéndonos al sistema educativo, el acceso es libre, gratuito y en parte del sistema obligatorio. Sin embargo las desigualdades hacen que ese acceso, y las trayectorias educativas estén signadas por las desigualdades mencionadas.

Estas desigualdades se visualizan en toda la enseñanza, incluyendo a los liceos nocturnos.

Existe poca información sistematizada sobre los mismos. Si podemos encontrar estadísticas numéricas de cantidad de alumnos que cursan en el nocturno. Inclusive al ingresar a la página de secundaria, es casi imposible desde el buscador ubicar información específica.

En la búsqueda de información que tome la especificidad de los liceos nocturnos, volvemos a encontrarnos con dificultades operativas para encontrar información sistematizada y específica sobre los liceos nocturnos. Haciendo una primera lectura consideramos que esta dificultad muestra también que los liceos nocturnos no son visualizados en sí mismos, sino que muchas veces integran los datos generales sin especificar. Planteándonos que esa falta de datos específicos encierran el lugar que se les da de hecho a los liceos nocturnos.

Como plantean Camors cuando hacen un recorrido histórico sobre la educación en Uruguay:

“Se ha hecho un esfuerzo de recuperación histórica, seguramente incompleto aún, que nos desafía a continuar y profundizar a pesar de la escasa documentación y referencias, lo que de alguna forma indica un lugar poco jerarquizado y de insuficiente reconocimiento a la temática”. (Camors et al., 2020, p.95).

Verificando el Estado de Situación de la Educación de la Administración Nacional de Educación Pública 2021 (ANEP), no se ubica ninguna referencia específica sobre los liceos nocturnos.

En el Monitor Educativo 2020 acceso 2021, no hay especificaciones de resultados del liceo nocturno, si hay datos y resultados sobre extra edad. Cantidad de matriculados, resultados de promoción, etc. No encontrando en los reportes mencionados, indicador de turnos nocturnos. El Monitor Educativo 2022 tampoco hace referencias específicas a los liceos nocturnos.

En la misma línea, en el Plan Para la Educación Media Superior Aprobado por resolución del CODICEN N°.2981/23 de fecha 26 de octubre de 2023, tampoco hay menciones específicas a los liceos nocturnos. Solo se realiza una mención en referencia a tramos etarios, el rezago que afecta al sistema educativo y el tiempo que insume completar la educación obligatoria

(p.22). La otra mención puntual en dicho documento, en cuanto a los liceos nocturnos está inmersa dentro de una contextualización histórica de la Educación Media Superior (p.39).

Consideramos que la historia y la creación de los liceos nocturnos como forma paliativa de enfrentar las desigualdades tienen una relación directa con esta invisibilidad mencionada.

2.1 Conceptos y perspectivas de los que se basa la experiencia

Esta propuesta de sistematización de experiencia tiene conceptos teóricos centrales que permiten tener una línea de entendimiento en el análisis de la experiencia. La temática a trabajar parte de un eje que es la educación, contextualizada en la educación para jóvenes y adultos, refiere a la experiencia de una práctica pre profesional en ese campo. Dentro de una de las funciones de la Udelar, que es la extensión. Con una problemática base que es la desafiliación educativa. Reflexionando sobre el rol y el ser del/la psicólogo/a en un contexto educativo particular como lo es el liceo nocturno. Visualizando si dicho rol pueda ser factor para la no desvinculación y la generación de permanencia.

Por lo que consideramos necesario puntualizar sobre los siguientes conceptos:

2.2 Estructura de la educación en Uruguay

Nuestro país se caracteriza por tener un modelo educativo liderado desde y por el Estado. Dentro del organigrama estatal existe un Ministerio de Educación y Cultura, pero el mismo no tiene potestades para la gobernanza del sistema educativo público. Dicho cometido lo ejercen órganos autónomos. Haremos referencia a uno de dichos órganos: la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP).

Dicha administración, es el organismo estatal responsable de la planificación, gestión y administración del Sistema Educativo Público en sus niveles de educación Inicial, Primaria, Media, Técnico–tecnológica (Media y Terciaria) y Formación en Educación en todo el territorio uruguayo.

La educación media, en donde son parte los liceos nocturnos, se divide en dos bloques. Cada bloque corresponde a un ciclo: Educación Media Básica y Educación Media Superior. El primer bloque corresponde a los tres primeros grados de la Educación Media y la Superior a los tres últimos grados. Los planes destinados a estudiantes jóvenes y adultos se agrupan en los planes: Plan 1994 Martha Averbug, Plan 1996 Extra edad, Plan 2012 Ciclo Básico Extra edad, Plan 2013 Experimental Extra edad, Plan Ciclo Básico 2009 Extra edad, Propuesta 2016 y Ciclo Básico Rural Semipresencial.

Teniendo a su cargo la administración de la educación estatal y el control de la privada en todos los niveles antes mencionados —al igual que la Universidad de la República y la Universidad Tecnológica que se encargan de la educación universitaria estatal (Asociación Nacional de Educación Pública, en <https://www.anep.edu.uy/acerca-anep>).

El sistema se rige por una Ley general de Educación, Ley de Educación General N° 18.437, de 12 de diciembre de 2008. Promovida y votada durante el primer gobierno de una coalición política de izquierda en Uruguay (el Frente Amplio). A la fecha se ha realizado una reforma educativa por parte del gobierno central, que ha modificado varios aspectos de esta ley. Los mismos han afectado hasta el momento a Primaria y Secundaria: con cambios de programas, reestructuración de la gobernanza y acotando casi a su nula expresión la participación de docentes y maestros en los órganos de decisión. Inclusive no ha contado con la participación de maestros, docentes, estudiantes u otros académicos en el proyecto de reforma. Dicha reforma fue promovida por la coalición de gobierno, con la oposición de los colectivos docentes, estudiantiles y la oposición política al gobierno actual.

2.3 Extensión Universitaria

La Udelar es un ente autónomo y cogobernado, en donde participan los tres órdenes que componen la misma (estudiantes, docentes y egresados), quienes ejercen el gobierno de la misma, en base a los fines y cometidos especificados en la Ley Orgánica de octubre de 1958 que la rige. El cogobierno, su estructura organizativa, su ley orgánica y sus propios fines, hacen que la misma se diferencia en la región y en el mundo. Ya que por su propia historia mantiene un sentido de compromiso político y ético para con la sociedad de la que es parte, la democracia y las problemáticas de sus ciudadanos. Nos referimos a la extensión universitaria por el valor que tiene en sí mismo como forma directa de contacto con la comunidad. Es uno de los tres pilares de la Udelar. Y el que tiene un contacto directo con la comunidad.

Una universidad comprometida con su comunidad, que trabaja desde la reflexión, el pensamiento crítico y las acciones, en pos de conocimiento creativo, en pos de soluciones a problemas reales. Generando una forma de aprender particular, “un saber en su forma productiva. Aprendiendo a contactar con la realidad y a relacionarse con ella. En búsqueda de lo que se oculta y resulta imprescindible esclarecer, para usarlo como instrumento de acción y de comprensión de diferentes situaciones” (Márquez, 1995, p.8).

Concebimos a la extensión universitaria como el conjunto de actividades de colaboración entre actores universitario y no universitarios, en formas tales que todos los actores involucrados aportan sus respectivos saberes y aprenden en un proceso interactivo orientado a la expansión de la cultura y a la utilización socialmente valiosa del conocimiento con

prioridad a los sectores más postergados. Desde todas las disciplinas y tradiciones académicas se puede contribuir a impulsar formas de la extensión con tales características, y estrechamente vinculadas tanto con la enseñanza activa como con la auténtica creación de conocimientos. (Arocena, 2019, p.11)

O como bien la define Carlevaro: "la extensión universitaria es una función de la universidad cuyo propósito y significado esencial es poner la universidad al servicio del pueblo" (Carlevaro, 2010, p.9). Esto marca una inevitable relación de nuestra Universidad con la sociedad.

La Ley Orgánica que rige la Universidad de la República no concibe la institución como:

una entidad neutra en relación a la sociedad sino que toma partido franco y explícito en el sentido de contribuir al estudio de los problemas de interés general y propender a su comprensión pública". Asimismo preceptúa entre sus fines: defender los valores morales, los principios de justicia, libertad, bienestar social, los derechos de la persona humana y la forma democrático-republicana de gobierno (art. 2o). La misma Ley garantiza la libertad de opinión y crítica a todos los miembros del "demos" universitario (individual o colectivamente), aún en aquellos asuntos que hayan sido objeto de pronunciamiento expreso por parte de las autoridades. Es decir que la Ley establece la vigencia de una convivencia libertaria. (Carlevaro, p.7, 2010)

Es una forma de encuentro con y en la comunidad, donde los tres órdenes universitarios: docentes, estudiantes y egresados participan. Pudiendo generar desde allí múltiples intervenciones en pos de las necesidades de la comunidad.

Se adquieren responsabilidades, se conoce respetuosamente al otro, se aprende a valorarlo como par y a servir a la sociedad compartiendo tareas lado a lado. En contacto con la gente, los universitarios se humanizan. En todo esto, hay un postulado ético: no es legítimo valerse de una comunidad (o un grupo humano) para aprender sin rendir una contraparte de servicio (Carlevaro, 2010).

Teniendo en cuenta que la extensión como función universitaria se entiende como: Proceso educativo transformador donde no hay roles estereotipados de educador y educando, donde todos pueden aprender y enseñar. (...) Proceso que contribuye a la producción de conocimiento nuevo, que vincula críticamente el saber académico con el saber popular. Proceso que tiende a promover formas asociativas y grupales que aporten a superar problemáticas significativas a nivel social (Udelar, 2010).

Asimismo desde una perspectiva integral "Es una función que permite orientar líneas de investigación y planes de enseñanza, generando compromiso universitario con la sociedad y

con la resolución de sus problemas. En su dimensión pedagógica constituye una metodología de aprendizaje integral y humanizadora" (Udelar, 2010).

Una universidad donde la concepción Universitaria Latinoamericana de Córdoba, da fundamentos a nuestra Udelar, pero donde esa raíz de participación y acción estudiantil es muy marcada.

Esta forma de participación estudiantil no solo se visualiza en las actividades de cogobierno, que comparte con docentes y egresados; sino también en la forma que mediante la extensión universitaria los estudiantes nos involucramos con el medio. Esa forma de involucrarse, rebaza el hecho de lo formativo o de lo meramente curricular. Abre las puertas a un proceso de enseñanza aprendizaje singular. A una participación activa en el campo de lo social a un involucramiento que genera una reflexión sobre la realidad, así como un compromiso ético, político que genera un proceso de construcción de conocimiento; pero también una postura como profesional que se genera a partir de esta particularidad singular que es la Udelar. Que genera un sentimiento de pertenencia que no se termina con la concreción de la aprobación de lo curricular, sino a una sensibilidad que se produce, reproduce y que nos habita.

2.4 Educación - Educación para jóvenes y adultos

Intentar definir la Educación implica aceptar las complejidades de una definición que abarque las diferentes concepciones y los cambios de paradigmas que la misma ha tenido.

Por lo que haremos un pequeño recorrido histórico que entendemos puede aportarnos en cuanto a poder visualizar el lugar que fue teniendo en la educación, la destinada a jóvenes y adultos. Aportando sobre un plan contemporáneo que por su forma y creación consideramos marca un movimiento en cuanto a cómo poder pensar la educación para jóvenes y adultos.

El antecedente en cuanto a educación para adultos en Uruguay data de fines del siglo xix y principios del siglo xx. En 1888 se crea un cargo de inspector técnico, que dentro de sus responsabilidades tenía la superintendencia técnica en los cursos de adultos. En 1847 se crea el Instituto de Instrucción Pública. Dentro de sus funciones está: sistematizar la Educación Primaria, supervisar a los Colegios Privados. Desde el Instituto se reglamentó entonces la Enseñanza «Primaria» y la «Secundaria Científica».

En 1849 se inauguró e instaló la Universidad de la República que tenía bajo su órbita la Enseñanza: Primaria, Secundaria y Científica Profesional. La enseñanza técnica se realizaba en la Escuela Mercantil. Secundaria tenía pocos cursos, pocos estudiantes y su función era preparatoria de los estudios universitarios. La Ley Orgánica de 1885 definía los fines de la enseñanza Secundaria como: ampliar y completar la educación instrucción que se ofrecía en

Primaria. Preparar para el estudio de las carreras científicas y literarias; y a la preparación y habilitación para el ejercicio liberal.

Con esta Ley, Secundaria amplía sus contenidos y crece la población usuaria. Sigue funcionando en la órbita de la Universidad. Teniendo o transita por dos corrientes de opinión: una concebía como enseñanza preparatoria (propedéutica) y otra como una formación general (formativa). De ellas predominó la preparación de las elites para el ingreso a la Universidad.

Entre 1915-1917, Figari dirige la Escuela Nacional de Artes y Oficios, e introduce el arte en la educación con el propósito de “hacer de todo hombre un buen obrero”. La propuesta educativa estaba orientada a obreros: “debe tenderse a instruir el mayor número de personas, sin distinciones de ninguna clase”. Su público se amplió, dejando de ser como en el origen de dicha Escuela menores infractores. Transformó su objetivo, mayormente dedicado a la formación fabril, enfocándose al desarrollo. Es la antesala de la Universidad del Trabajo del Uruguay (UTU hoy ITS) (Camors et al., 2020, p.77).

A inicios del Siglo XX en nuestro país se comienza a expandir la educación secundaria, encontrando los primeros liceos nocturnos a partir de 1919.

En 1935 la Ley n° 9.523 crea un nuevo ente autónomo: Enseñanza Secundaria, separándose de la Universidad de la República. En el artículo 2° establece que «La Enseñanza Secundaria tendrá como fin esencial la cultura integral de sus educandos: Tenderá a la formación de ciudadanos conscientes de sus deberes sociales. La Enseñanza Secundaria será continuación de la Enseñanza Primaria y habilitará para los estudios superiores». Se observa en el texto que se busca contemplar las dos concepciones: la formativa y la propedéutica. No hay mención a los Liceos Nocturnos ni la modalidad educativa para adultos.

En el año 1994 se consolida el primer plan de estudios de bachillerato dirigido a estudiantes considerados extra edad: Plan 94 Martha Averborg. Fue creado por el colectivo docente y la directora, llamada Martha Averborg, en el liceo Nro.1 de Montevideo en 1993 y puesto en práctica allí de manera piloto en 1994, para atender las especificidades de una población estudiantil adulta y dando cuenta de un pedido surgido desde las Asambleas Técnico Docentes (ATD) en 1992 que se creará un plan adaptado a esta población, debido a la gran desafiliación que había. Con la particularidad de que fue ideado con la posibilidad de una adaptación al lugar y al momento que se aplique. Una de sus creadoras al respecto: “No es un Plan que se copie sino que debe recrearse en cada nueva instalación y desarrollo” (Quíntela, 2014, p. 30).

En la etapa contemporánea la política educativa propuesta desde el Ministerio de Educación y Cultura en marzo de 2005, es «educación para todos, a lo largo de toda la vida». Esta política genera la creación del Área de Educación No Formal en la cual se diseñan dos líneas de trabajo: Educación y Trabajo. Y Educación de Personas Jóvenes y Adultas. En Educación de Personas Jóvenes y Adultas se crea el Programa

Aprender, para personas mayores de 20 años; y se promueve la articulación interinstitucional convocando a actores públicos y privados.

Con la Ley General de Educación de 2008 se consolida la conceptualización de la actividad como «educación», se incluye la perspectiva de género, mencionando a las «personas» y a los «jóvenes», para referir a las personas mayores de 15 años y desde 2015 a mayores de 14 años, dado el interés de ampliar la integración y culminación de los niveles educativos obligatorios. En la educación de personas jóvenes y adultas en Uruguay se reconoce a partir del año 2005 determinadas creaciones que dan un lugar o buscan nuevas inserciones en cuanto a Educación para adultos. Por ejemplo: - La creación de la Dirección Sectorial de Educación de Jóvenes y Adultos en la ANEP. La creación del Área de Educación No Formal en el MEC y dos programas: los CECAP del Programa Nacional de Educación y Trabajo; y los cursos del Programa Aprender Siempre.

A la fecha coexisten los planes educativos para jóvenes y adultos, uno para Bachillerato: Plan 1994 y tres para Ciclo Básico: Plan 2009, Plan 2012 y Plan 2013.

En este recorrido hicimos mención al Plan 94, ya que tiene determinadas características que consideramos que marcan un cambio en cuanto al tema del liceo nocturno y a la educación para jóvenes y adultos. Pero nuestra experiencia en el Liceo 11 se realizó fundamentalmente en el marco del Plan 2013. Ambos aportan a la hora de pensar en la experiencia particular que sistematizamos.

Este trabajo se situó dentro de la educación secundaria, específicamente la educación para jóvenes y adultos, en un liceo nocturno. La educación para jóvenes y adultos tiene un componente que la atraviesa y que se genera como un ámbito específico para cubrir un segmento de población estudiantil que se encuentra excluido del sistema educativo.

Excluido en el entendido que el sistema educativo tiene un correlato cronológico, asociado a ciclos que deben ser aprobados con cierta cronología temporal. Quienes no logran cumplirlo en este tiempo específico, quedan excluidos del mismo. Por eso se genera este ámbito extra edad, asociado a la idea de la idea de “compensación” y “reparación” social, haciendo referencia a la escolaridad no alcanzada por una parte de la población adulta (Blazich, 2013).

2.5 Desafiliación educativa

Otro de los conceptos que queremos hacer una primera referencia es la desafiliación educativa. Es la demanda original o primaria que aparece como preocupación por parte de la dirección del liceo.

Definimos la desafiliación como una trayectoria de transición al mundo adulto que deja a quien la sigue en un estado de vulnerabilidad social. Se caracteriza por el truncamiento (o falta de acreditación) de la trayectoria académica en el ciclo Medio, la pérdida de expectativas respecto al bienestar futuro que podría derivarse de la educación, y por el relegamiento a una posición social vulnerable o directamente excluida de la protección social asociada a la asistencia a la escuela. (Fernández et al., 2010, p.25)

Nuestro país tiene una elevada tasa de abandono. El porcentaje de población con secundaria completa es muy bajo. Estando por debajo de la mayoría de los países de Latinoamérica (SITEAL, 2019). Esto genera un problema estructural en el sistema que perdura en el tiempo y que desde el retorno de la democracia en 1985, ninguno de los diferentes gobiernos han logrado un cambio significativo para que el porcentaje de aprobación mejore y la desafiliación educativa baje o desaparezca.

Los jóvenes que abandonan la educación formal sin completar los ciclos obligatorios, suelen tener menor participación social, económica y cultural en otros circuitos institucionales (Móttola, 2010). Eso genera un desamparo social y una exclusión. A esto debemos sumarle los requerimientos de acreditación educativa para un mercado de trabajo que eleva las exigencias curriculares para el ingreso al mismo. Tanto en el ámbito privado como en el público.

Se estima que la probabilidad de estar excluidos del mercado de trabajo duplica la de aquellos que concluyeron la educación obligatoria (Cardozo, 2009). Si tomamos estos datos implica reflexionar sobre el destino y las expectativas de vida que pueden tener quienes no logren cierta acreditación de conocimiento por consiguiente quedan excluidos de la posibilidad de acceso a un trabajo formal.

El ingreso al que pueden aspirar a lo largo de su ciclo de vida difícilmente puede superar, por ejemplo, los requerimientos para salir de la pobreza, en especial si son mujeres jefas de hogar con dos o más hijos a su cargo. (Alves et al, 2009)

En cuanto a lo laboral, hay que pensar que lo educativo se piensa o asocia como una fuente de recursos de bienestar. Producto de sus competencias y de sus credenciales educativas;

que le permite acceder con más o menos ventajas al mercado laboral y de los derechos sociales.

El no lograr los requerimientos obligatorios pone a la persona en situación de “desafiliación social” (Fernández et al., 2010).

En estos primeros conceptos podemos ver la relación directa que tiene la educación con las posibilidades futuras de inserción en lo social, pero también que las desigualdades en el acceso mantienen a los ciudadanos en la línea de pobreza. El abandono o la no culminación de los ciclos educativos es un indicador utilizado para la medición específica de los ciudadanos que se encuentran en situación de pobreza.

2.6 Liceo Nocturno

Toda la educación es un campo de trabajo, que plantea diferentes tensiones. Producto del contexto histórico, político y social que tienen su correlato en las diferentes demandas que atraviesan lo educativo. Al liceo nocturno se le suma a las tensiones de la educación diurna, las propias. Nos referimos con esto a que el liceo nocturno desde su creación tiene un componente de múltiples entrecruzamientos, tensiones y desafíos.

Tal como se mencionó anteriormente, en el año 1919 se crean los Liceos Nocturnos, ampliándose así la expansión de la Enseñanza Secundaria en todo el país, aunque orientada a un perfil de población diferente del habitual; al decir de José Arias: este Liceo es más para los que luchan, para los que trabajan, y que por estas circunstancias no les es posible seguir regularmente los cursos diurnos». En la fundamentación del proyecto de ley se decía que «Los Liceos, especialmente el Nocturno, dejarán de ser antesala, para convertirse en centros de beneficiosa acción cultural donde hallarán oportunidad para manifestarse tantos cerebros útiles que se pierden por falta de ocasión para sé. (Arias J, citado en ANEP, 2008, p.31)

Según Jorge Bralich (1996) en 1931 la población de los liceos nocturnos era de 665 estudiantes de los cuales 18 eran mujeres y 231 eran alumnos libres. Posteriormente en 1937 hubo tres liceos nocturnos en Montevideo. En 2018 se registran 26 liceos nocturnos en Montevideo, con una matrícula de aproximadamente 40.000 estudiantes.

En los últimos años la matrícula de los liceos nocturnos y extra edad constituye aproximadamente el 20% del total de las inscripciones de Secundaria (Bolaña, 2017).

Surgiendo el mismo desde el colectivo docente y el equipo de dirección de un liceo nocturno de Montevideo. Con otra particularidad ya que fue ideado con la posibilidad de una adaptación al lugar y al momento que se aplique. Una de sus creadoras al respecto: “No es un Plan que se copie sino que debe recrearse en cada nueva instalación y desarrollo”. (Quíntela, 2014)

La creación del turno nocturno se constituyó en una forma de vinculación o revinculación, y ofrece una oportunidad de formación a aquellas personas que no lograron culminar los ciclos educativos, o nunca ha podido cursarlos, debido a las exigencias laborales o diversas situaciones de vulneración (Fernández et al., 2010).

En el proyecto de ley que se propuso la creación del turno nocturno, se establecía que aquellos estudiantes que cursan en esta modalidad generalmente no buscan un título profesional, sino que aspiran a finalizar sus estudios para mejorar sus oportunidades laborales. De esta manera, se anunciaba que la educación secundaria, y en particular los liceos nocturnos, no sería simplemente una etapa previa a la formación de profesionales, sino que se convertiría en centros de acción cultural, derechos y oportunidades de por sí, más allá de lo que pueda suceder posteriormente (Capocasale, 2013).

Gran parte de esta población estudiantil han transitado por el proceso de interrupción y alejamiento del sistema educativo en algún momento de la vida, y se encuentran en momentos que implican diversas responsabilidades y no siguen trayectorias académicas encauzadas.

O como plantea la autora; “reconocemos también itinerarios que no siguen ese cauce, trayectorias no encauzadas, pues gran parte de los niños y jóvenes transitan su escolarización de modos heterogéneos, variables y contingentes” (Terigi, 2009, p.19).

Cabrera (2017) plantea que la población que asiste a este turno presenta características que pueden dificultar el sostenimiento de las trayectorias educativas y, por lo tanto, requieren un abordaje específico. Entre estas características, se identifican: diversos recorridos formativos previos, pertenencia a diferentes entornos socioculturales, responsabilidades sociales de la adultez (como cuidados o trabajo), heterogeneidad de edades, intereses, expectativas y necesidades.

2.7 Rol del/la psicólogo/a

En esta sistematización tiene como eje los cuestionamientos, tensiones, desafíos y posibilidades en cuanto al rol del/la psicólogo/a en los liceos nocturnos; y su aporte para generar trayectorias educativas basadas en derecho.

Consideramos que el rol del/la psicólogo/a en las instituciones educativas implica un posicionamiento ético y político, eso conlleva otras formas o determinadas maneras de pensar los problemas, las intervenciones, las demandas; que conlleva a una forma de construir la presencia en la institución, así como también los modos de habitar la institución liceo nocturno. La noción de lo incalculable de Antelo (2010), reconociendo que la acción educativa escapa de cualquier noción de planificación o cálculo previo, toma una importancia relevante. No solo

para concebir y reflexionar sobre la práctica misma, sino también el rol. Ya que desde esta perspectiva incluimos y aceptamos los escenarios que no pueden ser prefigurados previo a la intervención misma.

Persia (citado por Duschatzky, 2011) hace referencia a la importancia de habitar los pasillos y la potencia que eso despliega, retomando la noción de clínica móvil, como aquella que es capaz de desarrollarse por fuera del encuadre tradicional, solo hace falta “una demanda de escucha y una disponibilidad de atención” (p.108). Por lo que esa forma de habitar el liceo, que nos permite deambular por otros espacios genera formas de encuentros que solo se dan trascendiendo los espacios físicos de las aulas. Generando otros lugares de escucha, de sostén, re significación y de encuentro. El desafío entonces se convierte en cómo construir la disponibilidad para generar esos encuentros.

Pero este rol del que hablamos, va a insertarse en una institución. Toda institución como tal tiene una idiosincrasia y responde a determinados objetivos. La institución educativa puede ser pensada como algo que sucede, que se crea y se habita a partir de lo que se produce. (Duschatzky y Aguirre 2013).

Consideramos de utilidad el concepto planteado por Duschatzky, inmanencia, el cual propone pensar la institución por fuera de la lógica instrumental. Haciendo referencia a “todo aquello que tiene expresión, que puede palparse, que se despliega en acto, que toma tramas reales de existencia” (Duschatzky, 2013, p.3).

Pensar el rol en la institución educativa conlleva unir los conceptos lo incalculable y lo inmanente como claves para entender el posicionamiento del rol del/la psicólogo/a en el ámbito educativo.

Tomando a Giorgi (1991) se plantea que los psicólogos interpretan diferentes personajes, que muchas veces vienen dados por equipos, instituciones y políticas que los trascienden y que delimitan el quehacer. Sin embargo en esas situaciones y en otras donde no se delimitan los quehaceres en una forma tan específica el rol tiene algo de artesanal, y cuando hablamos de intervenir y trabajar en lo educativo, vemos que es indispensable esa parte artesanal, creativa, situada en la realidad individual y colectiva que presentan las instituciones, educativas; especialmente los liceos nocturnos.

En palabras de Bleger: “ser psicólogo es ejercer el oficio de la psicología en cualquier campo de la actividad humana” (en Giorgi, 1991, p.11). Uniendo esto al “Ser” que plantea Giorgi (1991), ser que da cierta unidad a las múltiples funciones y quehaceres. Funciones que parafraseando a Carrasco (1991) hacen pensar en: “no podemos hablar de una Psicología y

de un Método, sino que habría tantas psicología y tantos métodos como contextos seamos capaces de describir” (p.22).

También mantener que ese rol del/la psicólogo/a, tiene todo un componente “artesanal”, en el entendido que debemos tener la flexibilidad creativa necesaria para diferentes encuadres y situaciones. En cuanto a lo artesanal Sennett (2008), plantea: “A menudo el artesano tiene que hacer frente a conflictivos patrones objetivos de excelencia: el deseo de hacer bien algo sólo por hacerlo bien (...). El artesano explora estas dimensiones de habilidad, compromiso y juicio de una manera particular. Se centra en la estrecha conexión entre la mano y la cabeza. Todo buen artesano mantiene un diálogo entre las prácticas concretas y el pensamiento; este diálogo evoluciona hasta convertirse en hábitos, los que establecen a su vez un ritmo entre la solución y el descubrimientos de problemas” (2008, p12).

Nuestro trabajo como psicólogos y psicólogas tienen ese componente artesanal en el entendido de la posibilidad de tejer lazos. De desentrañar sentidos. De integrar saberes. Pero esa propia parte artesanal habilita a que las teorías, herramientas, dispositivos que utilizamos puedan aggiornarse a la versatilidad de las diferentes singularidades.

En esto de lo artesanal, sobresale lo que podemos denominar como un cierto oficio. Oficio que nos permite determinados movimientos productos de nuestras idoneidades. La palabra oficio ha tenido varios significados pero al respecto, para seguir desentrañando el tema del rol pensamos que lo planteado por Graciela Frigerio en cuanto a lo que denomina oficios del lazo aporta a este intento de delimitar el rol. Nuestros oficios (los del lazo) no parecen desentenderse de esa mezcla de sentidos siempre jugando entre sí. Sin embargo, como se irá viendo, lo que aquí nos importa en ellos es lo que en todo lazo se anuda, se expresa, se tensa, se interroga.

Esta parte artesanal y de oficio consideramos que muestra que una de las identidades del rol es la capacidad para intentar interrogarse, visualizar, “desanudar” diferentes tramas a las que nos enfrentamos desde el rol.

Este oficio para poder hacer confluir en el aquí ahora teorías, prácticas, intervenciones que respeten y se apropien de las singularidades y de lo inesperado del encuentro. En donde más que una teoría o teorías con conocimientos previos y un paradigma propio; utilizar la noción de Foucault de caja de herramientas. Entender la teoría como una caja de herramientas quiere decir: - que no se trata de construir un sistema sino un instrumento, una lógica propia a las relaciones de poder y a las luchas que se comprometen alrededor de ellas; - qué ésta búsqueda no puede hacerse más que poco a poco, a partir de una reflexión (necesariamente histórica en algunas de sus dimensiones) sobre situaciones dadas. (Foucault, 1985, p.85).

En esa utilización de la caja de herramientas para intentar dar respuesta a la dinámica que se genera en un encuentro, es donde consideramos es que dentro del rol se despliega la creatividad y lo artesanal.

Podemos consensuar que hay parte del rol que puede tener una relación directa con los personajes sociales asignados, en el entendido que los y las psicólogas son parte del engranaje social. Por ende cumple funciones y que en ciertos aspectos reproducen los roles esperados. Giorgi (1991) plantea: “tanto actor social, debe interpretar personajes que le vienen dados dentro de equipos e instituciones de acuerdo a orientaciones y políticas que lo trascienden...” (p.10). Sin embargo existe siempre una posibilidad creativa de pese a ser en parte reproductores del sistema, encontrar el camino o el pliegue que permite no quedar encorsetado a los roles predeterminados o a las demandas institucionales, que muchas veces imposibilitan los cambios necesarios para nuestro rol como profesionales de la salud.

Por eso consideramos que el contexto, las singularidades, los vínculos también le dan forma a ese rol.

Vínculos múltiples, pero destacamos que en nuestro rol como psicólogos y psicólogas, hay uno en particular, que hemos puesto a reflexionar aquí y en el cual se ha basado parte de la experiencia de la práctica: el acompañar. Como plantea Cornu: “se acompaña a alguien al que no se quiere dejar solo, o porque uno-mismo no se quiere quedar sin compañía, y ese alguien eventualmente nos acompañará”. (Cornu, 2017, p.102).

Pero este acompañar implica una búsqueda en cuanto a las desnivelaciones de las dependencias dadas, en pos de la emancipación; para lograr una igualdad en la asimetría de los lugares del vínculo. Esa acción de búsqueda es el acompañar. Acompañar es entonces: caminar con, conversando. Es también tocar un instrumento a la par de una voz, y sostenerla para que se escuche mejor, así como permitir la escucha del diálogo musical. Es una forma particular de vínculo que enriquece y forma. Partiendo del acompañamiento como esencial a lo humano. Desde el punto de vista que ese acompañamiento, el entrar en compañía es lo que nos hace reconocernos como humanos. (Cornu, 2017).

Este camino que se transita en pos de la identidad del rol, está también conformado por las diferentes demandas. En este trabajo mayoritariamente nos centramos en las demandas que nacen dentro de la institución educativa.

Existen demandas desde los actores del sistema educativo que ponen al rol del psicólogo/a en una encrucijada. Ya que en el imaginario se le asigna un grado de resolución a problemáticas de las más diversas. Banz (2002, en Ossa 2011) aporta una posible explicación a esta situación, argumentando que existe un desconocimiento de parte de las propias

instituciones sobre sus necesidades con respecto al rol del/la psicólogo/a educacional, creando expectativas de solución de diversos problemas.

El ingreso de nuevos tipos de estudiantes, extra edad en este caso, plantea al sistema educativo la inserción de diferentes profesionales en pos de objetivos educativos.

Los gremios de docentes y de estudiantes exigen permanentemente más psicólogos y otro tipo de miembros, de los llamados equipos multidisciplinarios; según el Congreso de la Federación de Profesores de Educación Secundaria de 2017: deben existir equipos interdisciplinarios en cada centro. Las múltiples causas que llevan a los estudiantes a presentar dificultades de aprendizaje, requieren la mediación técnica desde las diferentes disciplinas para su superación. La atención a dichas dificultades no se resuelve con regímenes de tolerancia, sino con el respeto a quienes las presentan y, por lo tanto, brindando el apoyo específico que necesiten. (Asociación de Docentes de Educación Secundaria, 2019, p. 20)

Las expectativas puestas en las posibilidades de nuestro rol, muchas veces exceden el campo disciplinario y de acción de nuestra formación. Pese a la delimitación que podemos hacer del rol, nuestras intervenciones terminan siendo más que las demandas iniciales explícitas, poniendo en juego las habilidades propias en pos del éxito de las intervenciones. Se identifican necesidades emergentes que rebasan los roles tradicionales. Una forma de poder analizar lo antes expuesto es tomando lo planteado por Carrasco (2001), pensar en la Psicología es una disciplina dinámica sujeta a dar respuestas reales a la demanda y necesidades de la gente, a las señales de los tiempos, y condicionada por las características contextuales de los espacios en los cuales debe desarrollar su práctica. Esto hace que la misma difícilmente pueda funcionar con el auxilio de dogmas, doctrinas y prácticas rígidamente estatuidas. Por lo dicho, si bien defendemos enfáticamente y en todo momento, su legitimidad epistemológica e identidad disciplinaria, también consideramos esencial la adecuación de sus marcos teóricos y sus técnicas de trabajo, a las características poblacionales y a las circunstancias y condiciones de el o los ámbitos en los cuales desarrolla su acción.

La actividad de extensión universitaria posibilitó la confrontación de nuestros instrumentos teóricos y técnicos, con las verdaderas necesidades y demandas que nos imponía la realidad, y a la vez nos mostró la adecuación o no, de dichos instrumentos para actuar en la mencionada realidad. Que los reales poseedores del saber experiente eran los verdaderos protagonistas de los acontecimientos. Es decir, el saber estaba fuera de nuestras habituales fuentes académicas de información.

Al mismo tiempo cobramos conciencia de que también nosotros formábamos parte de ese colectivo protagonista; que nuestra identidad como psicólogos/as se fusionaba con la peripecia de los otros, y que justamente desde ese lugar debíamos jugar nuestro papel. Creemos que fue este salto cualitativo el que nos abrió el camino para poder aprehender ese saber fáctico y que, a partir de conjugarnos dentro del mismo "estar ahí", podíamos disfrutar de una permeabilidad imposible de lograr desde otro sitio (Carrasco, 2001, p 2).

En nuestra intervención pudimos experimentar como desde las diferentes demandas, de nuestros cuestionamientos teóricos y las acciones mismas, en este campo dinámico y en el cual éramos parte de un todo, con sus diferentes saberes. Saberes que desde la integración de los mismos fueron aportes a generar diferentes acciones y conocimientos desde la práctica misma; y nos instituyeron en el rol que ejercimos como psicólogos y psicólogas en la institución.

En estas intervenciones se pone en juego la carga afectiva que se mueve en estos vínculos. Estos vínculos pese a las delimitaciones de rol, encuadre, apoyo teórico, movilizan. Todo esto está en juego en las intervenciones, por lo que las intervenciones en lo educativo no son una excepción. Así como delimitar el rol del/la psicólogo/a en este campo tiene cierto grado de dificultad, o por momentos se vuelve difuso; lo educativo también pierde sus límites convencionales o funcionales en los liceos nocturnos.

Ese rol debe tomar en cuenta el contexto socio económico, las instituciones, el barrio, las historias de vida, las redes sociales y las diferentes subjetividades que forman parte de ese colectivo con el cual se va a convivir.

El análisis de los roles y perfiles profesionales no puede desligarse de la situación socio económica cultural por la que atraviesa la sociedad en las que se inscriben que a su vez nos produce como sujetos y como profesionales. Pero en tanto las sociedades son heterogéneas y conflictivas los roles y quehaceres profesionales no escapan a esta realidad. (Giorgi, 1991, p.12)

Utilizamos la palabra convivir porque trabajar, intervenir, no es que no sean correctas sino que creemos que una forma ética y política de posicionarse es aceptar la implicación de la convivencia con unos otros. Con grupos, de los cuales formamos parte en diferentes momentos y esa forma de estar es la que hace también un posible cambio en la concepción del rol.

Rol que concebimos como un campo dinámico en constante redefinición, debido a la naturaleza dinámica y cambiante de las realidades donde se interviene. Dinámica que implica

una reflexión constante, una adaptación diaria en donde el compromiso, la creatividad y la flexibilidad juegan un papel importante.

2.8 Generación de permanencia

Referimos a la permanencia como una de las bases de interés para las reflexiones de esta sistematización. Tratando de poder desentramar si las intervenciones desde el rol de los psicólogos y las psicólogas generan posibilidades de permanencia estudiantil.

Poder pensar la misma desde una perspectiva de derechos genera la posibilidad de no asociarla directamente a su contrapartida que es la desafiliación. Tal como plantea Velásquez et al. (2011) el concepto de permanencia, del latín *Permanere* (constancia, estabilidad, perseverancia), busca transmitir la idea de habitar y dar sentido a un lugar durante un tiempo, y permitir que otros actores también tengan un lugar en el hecho de quedarse en ese espacio. La permanencia estudiantil como objeto de intervención implica la búsqueda de diversas condiciones que influyen en la decisión de finalizar el proceso educativo. Desde nuestro rol cómo psicólogos y psicólogas debemos desplegar estrategias, herramientas y dispositivos que puedan aportar a la misma. En el entendido que lo antes expuesto debe ser uno de los tantos facilitadores posibles para lograr dicha permanencia. A sabiendas que la misma también está atravesada por un contexto socio cultural y económico que forman parte de la posibilidad o no de la generación de permanencia. La permanencia además de concepto, es en esta situación también una de las demandas que desde la institución educativa se plantea, lograr la misma. Por ende su importancia tiene un doble sentido de demanda, pero de objetivo a desarrollar en pos de trayectorias educativas en base a derecho. En el entendido que consideramos que hay una estrecha relación en cuanto a la forma en que desde el rol como psicólogos y psicólogas podemos aportar para que los estudiantes permanezcan en el sistema educativo. Para ello es imprescindible generar estrategias de sostén, curriculares, vinculares y afectivas son los pilares para esa generación de permanencia. Que implica mucho más que concurrir y lograr la aprobación de las materias curriculares. Necesita además el sostén de la institución toda, así como de los vínculos afectivos familiares y las diferentes redes barriales que se puedan construir para lograr sostener las diferentes trayectorias.

Aportar a la creación de un conocimiento colectivo, que permita a los estudiantes poder interiorizar que la educación es “su” derecho, pero que implica también un posicionamiento para poder hacer uso del mismo. Intentando aportar a la construcción de un pensamiento crítico que permita el ejercicio reflexivo en pos de la construcción de ciudadanía.

Generar implica una intención, que en realidad es la búsqueda del cambio, que es la meta que tenemos como profesionales de la salud y por la cual decidimos una forma particular de

hacer psicología en estrecha relación con las diferentes problemáticas a las que nos enfrentamos, o mejor dicho de las que somos parte; tanto por intervención como por omisión.

La permanencia implica una identificación, un sentido de identidad, que permita sostener (pese a las diferentes dificultades que atraviesan algunos ciudadanos que por su edad deben cursar en el horario nocturno, el cansancio de estar insertos en el mercado laboral, también en muchos casos tener a su cargo el cuidado de otras personas, las dificultades económicas) una trayectoria educativa. Ser parte de ese motor que impulsa, apoya, crea y sostiene, debe ser parte de nuestro rol como psicólogos y psicólogas. Para generar dicha permanencia, debemos plantearnos que lo académico forma parte de un proyecto de vida que excede lo meramente formativo. “Pensar la permanencia educativa implica buscar aquellas condiciones que afectan la decisión de la persona de continuar en el sistema educativo” (Velásquez et al., 2011).

Por consiguiente estamos aceptando que la permanencia involucra dimensiones anexas, que deben ser tomadas en cuenta al intentar pensar estrategias posibles para lograr la misma dentro del sistema educativo. La permanencia es un proceso que se construye continuamente en la interacción entre los estudiantes, la institución y el entorno social.

Si pensamos como plantea Meléndez a la permanencia estudiantil como el lapso de tiempo que toma, desde el ingreso hasta obtener la acreditación, solo lo veríamos como un recorrido temporal o reducido al tiempo de las trayectorias educativas (Meléndez 2008, citado en Mendoza et al., 2014). Sin embargo en el caso de las trayectorias que encontramos en los liceos nocturnos, trayectorias que no sostienen la línea temporal, o no se encauzan en dichos parámetros, por lo que analizar los factores que inciden en la permanencia también son una forma de definir la misma para el contexto específico del nocturno. La permanencia tiene un nexo directo con la cotidianidad del estudiantado en su relación con la institución, la forma en que se sienta sostenido, apoyado, escuchado y estimulado serán componentes en la generación de permanencia. Donde las interacciones, la implementación de ambientes de aprendizaje favorables para fortalecer la integración social del estudiante, desde la posibilidad de establecer interacciones positivas con pares, docentes, personal administrativo y otros profesionales insertos en la institución, serán terreno para que la permanencia florezca.

Una institución es en principio un objeto cultural que expresa cierta cuota de poder social. Nos referimos a las normas-valor que adquieren fuerza en la organización social de un grupo o a la concreción de las normas-valor en establecimientos, la institución expresa la posibilidad de lo grupal o colectivo para regular el comportamiento individual. El nacimiento y el acontecer del sujeto humano se producen en una trama de relaciones y sucesos pautados por instituciones de diverso nivel de generalidad y pregnancia que, paulatinamente y por el

proceso de socialización, pasan a formar parte del interior de la subjetividad y a funcionar como un regulador social interno (Fernández, 1994, p.1).

Particularmente la institución en la que nos insertamos propicia o genera un sentido de pertenencia e identidad particular que en muchos casos permite generar vínculos que refuerzan esa identidad y son influyentes en cuanto a la posibilidad de permanencia.

Cada establecimiento institucional configura un ámbito en donde se reproduce en parte la configuración social general y en donde se generan formas peculiares de organización e instituciones singulares que las legitiman y garantizan. De hecho tienen en el concierto social un grado relativo de autonomía que les permite especificarse y diferenciarse como un ámbito capaz de generar una cultura singular. (Fernández, 1994, p.2)

No podemos aseverar que podamos afirmar que hay una cultura del liceo 11, pero sí una construcción de particularidades y singularidades que lo definen formando parte de su identidad colectiva.

Dentro de las dimensiones anexas también juega en la generación de permanencia, el sentido de pertenencia. El sentido de pertenencia se ha definido como un sentimiento de arraigo e identificación de un individuo con un grupo o con un ambiente determinado. Su existencia genera en la persona un compromiso con la construcción de significados que a la larga formarán parte de la memoria personal y del grupo al que se siente pertenecer. “La participación en la construcción de esta memoria es activa y continua e implica un compromiso con el desarrollo tanto personal como del grupo y del lugar” (Brea, 2014, p.15).

Este sentido de pertenencia se da en un espacio común compartido, en este caso es la institución educativa. Espacio que se integra a la cotidianeidad de la vida de los estudiantes, ya que en el mismo se generan vínculos, relaciones, redes, sostenes que rebasan lo meramente educativo. La geógrafa Tobi Fenster (2005) define el sentido de pertenencia como un conjunto de sentimientos, percepciones, deseos, necesidades, construidas sobre la base de las prácticas cotidianas desarrolladas en espacios cotidianos. Cambia con el tiempo en la medida que las experiencias diarias crecen y sus efectos se acumulan planteando que el conocimiento de un lugar, los usos diarios y los ritos refuerzan el sentido de pertenencia. Esa pertenencia genera una identidad particular de los integrantes de los diferentes colectivos que conforman la institución. Tajfel (1978) plantea a la identidad social como aspectos de la imagen del yo del individuo que se deriva del conocimiento de su pertenencia a un grupo o grupos sociales juntamente con el significado valorativo y emocional asociado a esta pertenencia. En este caso los diferentes colectivos institucionales mantenían un sentido de fuerte compromiso afectivo en cuanto a ser parte del “nocturno del 11”.

La creación de entornos de aprendizaje que brinden soporte y apoyo social genera oportunidades para los/as estudiantes, promoviendo su identidad y autopercepción, favoreciendo la continuidad educativa (Walker et al., 2010).

Lo que se intenta desde la reflexión en este caso es buscar las formas posibles desde el rol para aportar a la generación de permanencia, ampliando la mirada a la integralidad de la situación.

Todo lo antes expuesto es un muestreo conceptual que delimita el campo de análisis, intentando dar una primera aproximación a la complejidad de la temática abordada.

3.1 Metodología

Este trabajo se realiza mediante una producción empírica por medio de una sistematización de experiencias. Tomando en cuenta la importancia de la sistematización de experiencias como productora de procesos de aprendizaje, de generar otros conocimientos sobre las experiencias vivenciadas con la participación activa de los actores involucrados.

Autores como: Oscar Jara plantean la sistematización como la interpretación crítica de una o varias experiencias que al ordenarlas y reconstruirlas se logra visualizar y explicar la lógica de los procesos vividos, los diferentes factores que han intervenido; su relación entre sí y el porqué de dicha relación. Couso et al. (2019) mencionan que la sistematización consiste en recuperar, revisar y recrear momentos de la experiencia para dar una nueva lectura y que ésta mejore la comprensión de lo realizado, “poder compartirlo y dar la oportunidad a otros de adaptar la experiencia a sus propias realidades” (p.13).

O también Paulo Freire nos aporta sobre la sistematización planteando que la misma es una interpretación crítica de experiencias que a partir de su ordenamiento y reconstrucción se logra o intenta explicitar la lógica del proceso vivido.

Esta sistematización se encuadra, por su temática, dentro de una experiencia educativa. La sistematización educativa se genera en los años 80 como un movimiento dentro de la educación popular. Educación Popular nacida en América Latina, como corriente pedagógica.

La sistematización educativa fue pensada como una estrategia pedagógica, de investigación que permitiera a los educadores ver y reflexionar sobre sus propias prácticas; generando un proceso de transformación. Tiene como esencia potenciar la capacidad de reflexionar y actuar con autonomía. Una estrategia de indagación y práctica que genere nuevos saberes, cuestione las situaciones para las futuras transformaciones.

Permite recuperar experiencias individuales y colectivas, que al poner relieve en visualizarlas, interrogarse, aprender de las mismas, para compartirlas en lo público. Hay un vínculo entre la

sistematización y las narrativas. Las narrativas que se generan a partir de la experiencia y de su relato; esos relatos y narrativas construyen y reconstruyen la memoria social.

La práctica que da origen a este trabajo se realiza dentro de dos de los pilares fundamentales de la Universidad de la República (Udelar): la enseñanza y la extensión universitaria.

Mediante la extensión la Udelar se inserta en las problemáticas sociales. Una forma de aprendizaje particular, que muestra una forma política y ética de entender la Educación Universitaria; y de generar conocimiento colectivo en pos de las problemáticas del país y sus habitantes; cometido que está explicitado en la Ley Orgánica que nos rige.

Se generan vínculos entre estudiantes, docentes y los diferentes actores sociales. La extensión se aprende y se enseña en la praxis. La Praxis concebida como el camino de recurrentes idas y vueltas desde los planos teóricos a los concretos es el camino válido para la formación en extensión. La praxis debe ser construida junto con la población y sociedad en forma global, pero debe prestarse especial atención y esfuerzos al trabajo junto a los movimientos y organizaciones sociales populares (Tommasino y Rodríguez, 2009, p38).

Nuestra inserción como psicólogos y psicólogas en la comunidad, intentará generar las condiciones para que las demandas tomen forma, intentando contribuir a la generación de los procesos para las transformaciones necesarias. La extensión es un proceso transformador, donde la diada enseñanza aprendizaje toma su forma en la práctica misma. Es una forma de construcción de nuevos conocimientos basados en la experiencia misma. Concebimos a la extensión universitaria como el conjunto de actividades de colaboración entre actores universitarios y no universitarios, en formas tales que todos los actores involucrados aportan sus respectivos saberes y aprenden en un proceso interactivo orientado a la expansión de la cultura y a la utilización socialmente valiosa del conocimiento con prioridad a los sectores más postergados.

Desde todas las disciplinas y tradiciones académicas se puede contribuir a impulsar formas de la extensión con tales características, y estrechamente vinculadas tanto con la enseñanza activa como con la auténtica creación de conocimientos.” (Arocena, 2019, p.11).

En este trabajo de campo se articulan los diferentes marcos teóricos, las reflexiones y tensiones que se generan, las planificaciones, los talleres, los acompañamientos a realizar, las herramientas a utilizar, los dispositivos; para poder dar respuestas en el campo. Utilizando el taller como dispositivo grupal de trabajo, participación y construcción colectiva. Por consiguiente trabajar en el formato taller fue una opción metodológica y estratégica, acertada.

Etchebehere et al. (2007) afirma que el eje fundamental de esta estrategia lo constituye el aprender haciendo, a partir de conocimientos previos, donde el aprendizaje integra la teoría y

la práctica y todos los participantes se enseñan entre sí; donde no hay una mera transmisión de contenidos específicos sino una experiencia reflexiva, se produce un intercambio de ideas, dialógica y participativa, donde no hay relaciones jerárquicas, infiere que el taller constituye un espacio que posibilita la reflexión y el pensamiento crítico.

Las demandas que se fueron desplegando en el correr del proceso fueron de diferente índole. En muchas ocasiones las demandas nos desbordaron. La búsqueda de ese momento que permite ese repliegue necesario, ese impasse para la búsqueda de una respuesta. Generando una tensión en cuanto a las herramientas que teníamos académicamente y a la realidad. En el entendido que ese rol del/la psicólogo/a tenía una distancia entre lo teórico y la realidad.

Específicamente insertarnos en un liceo nocturno; dentro del espacio de aula como fuera de él, fue un desafío. Desplegando las diferentes acciones a realizar, pero apuntando a una autonomía práctica por parte de los estudiantes, que es la constante en este proceso de formación. Una forma de trabajo propiciada por los docentes referentes, pero que nos lleva a los estudiantes a enfrentar una forma de aprendizaje, donde se pone en juego el poder tomar en cuenta nuestros propios miedos ante situaciones múltiples que se generaron en lo cotidiano. Todas las acciones generadas fueron pensadas tomando en cuenta que estábamos reflexionando a diario en cuanto al rol como psicólogos y psicólogas, producto de las tensiones que visualizamos y sentimos. Por consiguiente fue un proceso de tensiones diarias, pero de una construcción y desconstrucción en cuanto al rol. Teniendo en cuenta que una de las demandas a las cuales le dimos prioridad es a la desafiliación educativa, donde reforzamos nuestra postura teórica, práctica en cuanto a la importancia de generar desde el rol del/la psicólogo/a otra forma de generar permanencia por parte de los estudiantes para evitar la desafiliación educativa.

Esa forma de posicionarnos, crítica, reflexiva, pero también con una apertura tal que permitiera ir generando en el proceso de las diferentes intervenciones, nos fue posicionando en las tensiones del rol. Pero aportando a una nueva visión sobre las posibilidades, limitaciones, certezas e incertidumbres, que debieron sortearse para lograr un vínculo efectivo en este encuentro con otro. Por consiguiente llevó a que ese rol con el cual llegamos, se nutrió de la experiencia misma y logró posicionarse de cierta manera ante las propias dinámicas que se fueron dando.

3.2 Trabajar en implicancia

Al sistematizar la experiencia era imposible dejar de lado el atravesamiento que generó la práctica en mi desarrollo formativo, pero también en lo personal. Mi propia historia de vida me llevó a llegar a ese lugar en particular donde se desarrolló la intervención. Por ende se pusieron sobre la mesa, afectos, dolores, alegrías, miedos, logros. Y ese atravesamiento

forma parte de este proceso. El poder analizar la implicancia como un elemento más de este proceso es necesario.

En esta experiencia y en este trabajo se pusieron en juego la subjetividad y el transcurso personal que me llevó en el camino de la formación a este lugar deseado, que fue la práctica en el liceo nocturno mencionado. Recorrido que pone en juego mi propia historia de vida, mi forma de ver el mundo hoy; ya que dicho recorrido tránsito también por una trayectoria discontinúa, marcando una búsqueda, que por motivos laborales tuvo que quedar en un impasse para ya en “extra edad” concurrir a liceos nocturnos para poder terminar secundaria e ingresar a la Facultad de Psicología.

Trayectoria universitaria que se vio atravesada por el curso de vida, los problemas laborales, el nacimiento de un hijo y un nuevo corte en la misma. Para veinte años después, con otras formaciones, recorridos y experiencias, volver para disfrutar, padecer y culminar el proceso formativo que me acredite como psicólogo.

Con todos los desafíos que plantea poder sostener la vida académica, las esperas por las faltas de cupo, el sin número de ansiedades, miedos, alegrías que este proceso conlleva. Realizando una práctica en una zona de Montevideo, donde desde la adolescencia participe activamente en forma social y política. En un liceo donde parte de mi familia, piso esas baldosas y recorrió ese camino. Todos estos atravesamientos están presentes, son parte de. Conformaron una forma de estar que puso en juego (consciente e inconscientemente) todos esos sentires; generando una forma particular de compromiso y responsabilidad con las diferentes intervenciones realizadas. Un sentimiento que se nutrió de esos vínculos en el aula y fuera de ella. Con diferentes actores y en diferentes contextos. Generando una implicancia movilizadora.

Lourau (1987) propone el concepto de implicación para dar cuenta de la multiplicidad de relaciones que un sujeto, como actor social, mantiene con las diferentes instituciones (como pueden ser la escuela, el liceo, el trabajo, un club, la iglesia). No reduciendo la misma a la pertenencia a ellas; ni a eventuales tránsitos que como sujeto podamos haber realizado por ellas. Supera lo antes expuesto y permite ver los aspectos que no podemos ver o ignorar respecto a las relaciones que tenemos con las diferentes instituciones. Caracteriza a la implicancia como aquello que no sabemos qué sabemos. No saber en forma consciente y no consciente con el sistema institucional, hace que para cualquier análisis nos apartemos de las supuestas objetividades de quien participa, ya que no hay forma de no estar implicado (Lourau, 1987).

Lo que sí debemos poner en juego, esa implicancia como un insumo más en la reflexión de este proceso de enseñanza aprendizaje. La importancia de poder analizar esa implicación es relevante.

La implicación es un nudo de relaciones. (...) Lo que para la ética, para la investigación, para la ética de la investigación, es útil o necesario, no es la implicación, siempre presente, sino el análisis de la implicación ya presente en nuestras adhesiones y no adhesiones, nuestras referencias y no referencias, nuestras participaciones y no participaciones, nuestras sobre motivaciones y desmotivaciones, nuestras investiduras y no investiduras libidinales (Lourau, 1991, p.3).

El trabajo realizado en la práctica y la realización de este trabajo final toman en cuenta dicha implicancia. Lourau entiende la implicación como el conjunto de relaciones, conscientes o no, que existen entre el actor y el sistema institucional. Considera que la segmentariedad y la transversalidad actúan en el sentido de especificar y modificar las implicaciones de cada uno de ellos. En tal sentido diferenciará estos procesos de los ideológicos que tienden a uniformar (Lourau, 1975).

Tomemos en cuenta también que además de la singularidad propia de la historia de vida, cada institución posee su singularidad, que también se pone en juego en el momento de posicionarnos en la misma. Savoye, discípulo de Lourau, en Acevedo (2002) plantea que no podemos manejar o manipular la implicación. La implicación viene con nosotros en tanto sujetos socio histórico y político, y es activada por el encuentro con el objeto: el otro, los grupos, la institución, etc.

Metodológicamente, el análisis de la misma suma a las reflexiones finales.

4.1 Contextualización de la experiencia

La experiencia a sistematizar fue realizada en el año 2022 en un Centro de educación secundaria público, ubicado en la zona oeste de la ciudad de Montevideo. Siendo la misma una de las propuestas de Práctica de Graduación, ofrecida desde el Instituto de Psicología, Educación Y Desarrollo Humano.

Estas Prácticas están ubicadas en el Plan de estudios de la Licenciatura en Psicología 2013 y refieren a Prácticas del Módulo del Ciclo de Graduación de inserción en la comunidad. Dentro de la función de extensión universitaria de la Udelar; y en esta propuesta de práctica comunitarias, en particular, se trabaja en un liceo de la zona oeste, el liceo nocturno N°11 Bruno Mauricio de Zabala en el barrio del Cerro en el departamento de Montevideo. El nombre de la Práctica es Intervención en Liceo Nocturno. Dentro de los Objetivos formativos de la misma se plantea: familiarizarse con el rol del/la psicólogo/a en la educación educativa y sus

principales tensiones. Generación de herramientas para realizar propuestas de intervención orientadas hacia diferentes instancias de trabajo en el marco de una institución educativa. Ser capaz de llevar a cabo las actividades pensadas para dichas propuestas dentro de la institución, cumpliendo con las exigencias del curso, así como con los acuerdos realizados. Trabajar desde el espacio de supervisión sobre un marco teórico diseñado para este tipo de intervenciones.

Esta práctica forma parte de la vida nocturna del liceo 11 desde el año 2019.

La Práctica es de carácter anual, organizada en el primer semestre para realizar un proceso de contextualización, información, aportes teóricos y un relevamiento cronológico que contextualiza como dicha práctica ha ido participando activamente de la vida de la institución.

Este primer periodo permite también ir formando una idea básica sobre las posibles realidades en las que se requiera nuestra intervención. Pero también marca las pautas y la forma de trabajo que el equipo docente plantea para el trabajo dentro de la institución. Este primer proceso es un tiempo de conocimiento del grupo de estudiantes que ese año trabajará en la institución. Todo este periodo de preparación resulta formativo e imprescindible para el “desembarco” en la institución.

Esta actividad se desarrolla en un espacio de supervisión. Instancia de 3 horas de duración, de forma semanal en conjunto con los docentes referentes, y se propicia el análisis y reflexión conjunta. En las primeras supervisiones se trabajó en el acercamiento a la institución, la historia de la práctica y diferentes marcos teóricos que permiten reflexionar sobre la inserción del/la psicólogo/a en el ámbito educativo con la particularidad de la inserción en un liceo nocturno. Es un proceso colectivo reflexivo que va siendo constituyente para la conformación del grupo como tal. Luego de estar insertos en la institución se problematizan las diferentes demandas que el grupo en general y cada subgrupo en particular van aportando.

Se planifican actividades, estrategias, posibles formas de accionar ante diferentes situaciones y las diferentes posibilidades reales de intervención ante demandas que muchas veces rebasan los límites de nuestros accionares y del campo educativo. Esta primera instancia tiene un contenido por parte del grupo docente que guía y orienta a todo el grupo de estudiantes, pero que en el proceso mismo de la práctica apunta a una autonomía del estudiante en cuanto a la forma de moverse en el terreno educativo y a las diferentes formas que encuentra para atender las diferentes demandas que surgen.

Estuvo conformada por estudiantes del Ciclo de Graduación y Ciclo de Formación Integral de Facultad de Psicología, donde pese a que existen niveles formativos diferentes producto del ciclo que cada uno esté cursando, la integración al grupo y al futuro equipo de trabajo se

propicia desde la horizontalidad. En realidad esta forma de integración interciclos, tiene su sustento en la díada, enseñanza-aprendizaje y en una concepción teórica de la Psicología de la Educación que refiere a la construcción colectiva de conocimiento. La carga horaria es de seis horas semanales, tres de supervisión y tres horas semanales de campo.

El trabajo de campo es de 3 horas semanales y refiere a la actividad en el liceo, pero también a otras actividades que se realizan producto de la inserción del liceo dentro de redes barriales e institucionales donde también se participa. El trabajo de campo se trabaja en coordinación con diferentes referentes de la institución, funcionarios, docentes, estudiantes. Las actividades a realizar surgen a partir de un proceso de construcción de la demanda que se genera de esa interacción con los diferentes actores; así como también propuestas que son pensadas y elaboradas desde los subgrupos de estudiantes. Propuestas que llevan un proceso de fundamentación, análisis y acuerdo antes de llevarlas a cabo.

Está práctica en el año 2022, contó con tres docentes referentes, cada uno de ellos fue a su vez referente de algún subgrupo de estudiantes. Eso permitía un sostén y una articulación práctica metodológica. Esa referencia fue generando cada vez la posibilidad de mayor autonomía práctica y resolutoria, en las intervenciones de cada subgrupo de estudiantes. Siempre poniendo el énfasis en que la postura con la cual nosotros realizáramos las diferentes intervenciones, marcarían una forma de trabajo y de ser psicólogos y psicólogas, tanto dentro como fuera del aula. El espacio de la práctica es un dispositivo que funciona integrando la díada enseñanza-aprendizaje, los conceptos teóricos, las vivencias, la resolución de problemáticas mediante diferentes estrategias. Las planificaciones previas, los fundamentos teóricos y el espacio de supervisión permiten transitar la misma de una forma activa, participativa y reflexiva.

4.2 Reconstrucción histórica y actividades realizadas

La experiencia que se sistematiza en este trabajo se realizó en el año 2022, un año significativo ya que se volvió a la presencialidad. Debido a que la pandemia global de COVID 19 había generado que la asistencia a todo el sistema educativo del Uruguay, fuera virtual.

Se reciben demandas de intervención desde: la dirección del liceo, de los adscriptos, los docentes y los estudiantes. Generando una construcción de demanda en conjunto con múltiples actores.

La práctica tiene un salón de referencia, donde luego de la presentación que se hace cada año, cualquier integrante de la institución puede concurrir a solicitar o plantear situaciones. El

mismo se denomina ECAPO.¹ Independientemente de este lugar físico específico, el grupo de estudiantes de la práctica circula por el edificio, desde los salones, los pasillos, los patios y la cantina; generando allí un lugar de encuentro donde surgen nuevos vínculos y también nuevas demandas.

Actividades realizadas:

1. Supervisión, 2. Presentación en la institución, 3. Participación en la Mesa del 11, 4. Estudio entre pares, 5. Talleres en el primer y en el segundo semestre, 6. Inscripciones, 7. Bienvenida al segundo semestre, 8. Coordinación con docentes (primer y segundo semestre), 9. Participación en proyecto integral planteado por la dirección del liceo y algunos docentes, 10. Coordinación con la Referente en sexualidad, 11. Actividad en el APEX del Cerro junto a la mesa de Salud Mental, **12. Acompañamiento particular a estudiantes**, 13. Cierre de todas las actividades en las que participamos, 14. Fiesta de cierre y despedida, organizada y realizada por los integrantes de la práctica, para todos los actores de la institución.

Todas las actividades, planificaciones, acompañamientos, talleres, impresiones particulares, aconteceres, se registraron en un formato de Bitácoras. Dicho instrumento tomó un valor metodológico importante para poder volver a ellas en el transcurso de la práctica misma y en el hoy para la realización de este trabajo.

Punto 12 Acompañamiento particular de estudiantes

Todos los subgrupos creados por practicantes de psicología, realizamos la modalidad de acompañamiento. El objetivo primordial del acompañamiento consiste en trabajar con los estudiantes que lo requieran en forma directa o mediante la derivación por parte de los actores institucionales. Su base de trabajo es acompañar en pos de contribuir a la mejor trayectoria educativa posible. Además tiene todo un componente formativo para quienes realizamos el acompañamiento.

En duplas interactuamos con estudiantes del liceo que participaron del espacio. Llegaron a esta instancia la mayoría a solicitud de docentes que plantearon que muchos de ellos presentaban ciertas dificultades que estaban incidiendo en su rendimiento, integración y concurrencia a la institución. Como la práctica dejó abierta la posibilidad de encuentros no específicos desde el inicio algunos estudiantes le solicitaron a sus docentes o se contactaron directamente con integrantes de la práctica.

En nuestro caso trabajamos con una estudiante, que llega al espacio derivada por una docente planteando que dicha estudiante tenía ciertos problemas de integración y que le había

¹ ECAPO Espacio-Consulta-Acompañamiento-Psicología -Orientación

planteado algunas situaciones personales que tal vez podrían ameritar una intervención por parte de nuestro equipo.

Los docentes de la práctica verificaron la situación, hablaron con la estudiante y luego nos plantearon a una compañera y a mí, del subgrupo de los miércoles, la posibilidad de trabajar con ella.

Realizamos en total nueve encuentros, en el último realizamos un cierre al acompañamiento.

La primera reunión la realizamos en el ECAPO y en las posteriores, mediante gestión con la administración utilizamos un salón de clase para reunirnos.

Desde el inicio se le plantea a la estudiante mencionada que el objetivo de estos encuentros era que ella pudiera plantear los inconvenientes que había mencionado a la docente de referencia y a partir de allí juntos ver en que podíamos colaborar nosotros desde nuestro lugar.

Se aclaró la confidencialidad de lo tratado en dichas instancias y que si ella lo permitía, el uso del proceso como tal podría ser utilizado con fines formativos, manteniendo la confidencialidad y los resguardos éticos con la cual nos regimos en la Udelar.

Fue un proceso que permitió desarrollar una forma de vínculo particular, que fue solidificando con las diferentes reuniones y a medida que los objetivos planteados eran alcanzados.

Desde el encuentro inicial al término de todo el proceso, hubo un cambio sustancial en la estudiante. Cambio que se pudo visualizar en su forma de vincularse dentro de la institución, en su estética, en sus vínculos familiares y en los resultados educativos.

Podemos resumir que pudo lograr una integración con el grupo de clase, se posicionó desde un lugar positivo y logró una interacción con todo el grupo; que era una de sus demandas iniciales. Ya que sentía que por su forma de ser, no era aceptada por los grupos y eso le impedía vincularse. Inclusive planteaba que ella creía que la gente pensaba y a veces le manifestaban que tenía o ponía “mala cara”. Luego de hablar del tema y exponer diferentes perspectivas, su postura facial y corporal fue cambiando. A eso se le sumó que pudo ir resolviendo algunos inconvenientes de vínculos familiares.

También el buen relacionamiento con el grupo liceal, generó cambios en su postura vincular y en su estética. Lo que generó que ella pudiera ver dichos cambios, pero que los integrantes del grupo lo notarán y se lo hicieran ver. Este movimiento también tuvo su correlato directo en su rendimiento académico, cursando el semestre y aprobando las materias cursadas con buenas notas y participaciones individuales y colectivas. Pero también planeando las posibilidades curriculares para el próximo año; así como también cursos externos que le permitieran formación y otras oportunidades laborales.

Fue un crecimiento para todos los involucrados en este proceso, nosotros como dupla fuimos apoyándonos en las supervisiones que realizamos de estos encuentros, pero también ganando en confianza y en autonomía en cuanto a decisiones, estrategias y movimientos que realizamos en las instancias particulares. Ya que muchas veces por más pensamiento y estrategias previas, la situación con otro y la propia dinámica del encuentro, lleva a caminos donde el accionar depende también del aporte que se pueda hacer ante los diferentes aconteceres.

Estos acompañamientos, que como mencionamos son espacios en construcción en pos de estrategias para sostener las trayectorias educativas y la permanencia en la institución educativa, en el convencimiento que además de una demanda institucional; es imprescindible la permanencia de los estudiantes en el sistema educativo porque en este caso, la institución, los lazos, las redes de contención, lo lúdico, la posibilidad de sentir seguridades y vínculos de afectos son el elemento diferencial para la vida de estos estudiantes. Un lugar de referencia que excede lo educativo, pero que abraza en sentires. Que fortalece al colectivo y que en una línea de pensar a la educación como un derecho integrado a otros derechos, es el escalón o el lugar favorecedor para el largo camino entre el derecho y la realidad.

El espacio de acompañamiento está inserto en la estrategia general de la práctica, por lo que se utilizaron los diferentes espacios del dispositivo. Se coordinaron las diferentes estrategias en los espacios de supervisión, ante dudas puntuales que surgieron a posterior de las supervisiones recurrimos a los docentes referentes, pero también a interconsultas con nuestros compañeros de grupo y de otras duplas. Sostener estos espacios, fue posible gracias a los esfuerzos de cada dupla, pero a las redes internas del dispositivo práctica.

El acompañamiento fue y lo es hoy, en este liceo; y dentro de esta práctica un espacio en construcción. Eso permite una autonomía creativa producto de ese proceso.

El objetivo de ese espacio debería ir llevando al mismo, a una etapa de consolidación que lo convirtiera en un elemento particular para la construcción de permanencia. Un lugar particular desde donde nuestro rol de psicólogos y psicólogas sea ser facilitadores de aconteceres que permitan una autonomía en la forma de que cada estudiante pueda transcurrir su trayectoria educativa. Pero pensando que esos espacios particulares, por ahora individuales, insertos dentro de la demanda institucional de permanencia en el sistema; por ende deben también poder ser pensados para insertarse en dicha lógica colectiva.

5.1 Análisis crítico

Este análisis, por la temática planteada tiene varios ejes que se entrelazan o pliegan, generando un grado de complejidad al momento de reflexionar. La forma de abordar dicha reflexión pone en juego la habilidad para poder interconectar y relacionar diferentes aspectos.

La educación como eje fundamental para la construcción social, requiere de un análisis desde la mirada de la complejidad; puesto que, involucra los diferentes actores y ámbitos en los que se lleva a cabo el proceso de enseñanza- aprendizaje.

Identificamos que la inserción de los y las psicólogos en el ámbito educativo es complejo y por momentos sus funciones, límites y cometidos son difusos.

La problemática de la desafiliación es compleja y un desafío para todos los actores involucrados. Ante la demanda de intentar revertirla, la búsqueda de generar permanencia, también tiene un grado de complejidad importante. Esta sistematización apuesta a poner en reflexión el rol del/la psicólogo/a, la generación de permanencia en un liceo nocturno, como forma de contrarrestar la desvinculación estudiantil. Liceo nocturno que de por sí tiene sus particularidades institucionales y una población usuaria específica. La desafiliación y la permanencia no son procesos exclusivamente individuales, son una construcción de varias interacciones; que se construyen en determinadas condiciones personales, sociales, económicas e institucionales. Sostener trayectorias educativas, en un liceo nocturno, tomando como línea de acción la educación como derecho es una tarea con un grado de dificultad considerable, que en primera instancia necesita del reconocimiento de dicha dificultad.

Pensar en perspectiva de derecho, es pensar en justicia educativa. La educación, como otras políticas sociales, abarca las intervenciones públicas que regulan las formas en que la población se reproduce y socializa. A través de dichas regulaciones se pautan condiciones mínimas o básicas comunes de reproducción y socialización en un ámbito territorial, configurando un “umbral de ciudadanía” a partir del cual se define un mínimo de igualdad social (Repetto y Andrenacci, 2007). Pero lo antedicho plantea ese umbral en pos de una mínima igualdad social, lo que deja en evidencia que el acceso a la educación de determinadas poblaciones no ejerce un derecho en totalidad, simplemente es un paliativo que intenta achicar la brecha de desigualdad y paradójicamente, también reproducirla.

El paradigma de la educación como un lugar emblemático de integración social, hoy muestra otras aristas. Las desigualdades sociales, de acceso y de posibilidades reales de sostener una trayectoria educativa que logre el objetivo institucional de aprobación nos muestra otra realidad.

El generar políticas de mayor acceso no significa mayor igualdad, y los resultados han mostrado a la fecha que las brechas entre los alcances y logros escolares de distintos sectores sociales, son notorios (INEEd, 2019).

Estas desigualdades tienen su correlato en el contexto político, social y económico. Nuestro país después de la instauración democrática en el año 1985, no ha logrado que la brecha de desigualdad se revierta. Desde un sistema neoliberal, los parámetros económicos, el libre mercado, la pérdida de puestos de trabajo, el desempleo; no favorecen a las poblaciones más vulnerables para poder sostener trayectorias educativas efectivas.

Situación que no solo se puede visualizar en Uruguay, sino en gran parte de América Latina. Gluz (2013) plantea: “la desigualdad le es constitutiva. Se vincula en este sentido, con las dificultades de acceso y finalización de la escolarización secundaria en vastos sectores de la población, afectando centralmente a los más desfavorecidos y expresando significativas disparidades territoriales” (p.15). Pese a plantear el tema de la desigualdad como algo constitutivo, en los lugares para adultos también plantea que estos lugares para adultos, son también reconocidas como espacios de inclusión social que buscan desarrollar metodologías de trabajo adecuadas al contexto social y cultural de los territorios en los que se insertan. Por lo que trascender las desigualdades constitutivas, en pos de la posibilidad de poder accionar, intervenir e intentar generar procesos que permitan la generación de autonomía y ciudadanía, es un camino a recorrer.

Como también menciona Gluz (2013) las luchas populares por el derecho a la educación, además de rupturistas han generado experiencias educativas de las cuales nutrir nuestras perspectivas. A grandes rasgos los movimientos sociales que reclaman la educación como derecho. Visualizan la educación no para “reparar” o “compensar el déficit”; se trata de luchar por otro tipo de sociedad. Plantean desde allí, que su propuesta por eliminar determinismos sociales e igualar las condiciones para educarse y definir el propio destino. Para ello, confrontan con las políticas en las que la educación se convierte en un mero ámbito de administración de los pobres, o el ámbito de distribución educativa mientras se favorece la mercantilización de otros bienes (Gluz, 2013, p.111).

Un lugar que de oportunidades reales, a una población usuaria que tiene como parte de sus características la vulneración de sus derechos. El recorrido histórico de la educación que hemos realizado intenta acercarnos a la comprensión del lugar en que se posiciona a los adultos primero y en el período más reciente a las personas jóvenes y adultas. Educación pensada y que surge para resolver la alfabetización y la formación práctica para responder a la inmediatez de inserción subalterna en el mercado laboral a través de oficios. Pero que su lógica contemporánea de inclusión no genera una relación directa en cuanto a superar la

desigualdad (Castel, 1998), las políticas focalizadas compensatorias generaron nuevos y más complejos mecanismos de discriminación educativa (Gluz, 2013).

Lo antes expuesto abre la puerta a varias interrogantes que fueron atravesando este proceso de trabajo y sistematización de la experiencia ¿cuál sería nuestro rol en la institución? ¿la educación como derecho, y por ende, poder partir desde allí para las intervenciones a realizar? ¿los diferentes colectivos que forman la institución educativa, sus saberes propios y la posibilidad de la integración de los mismos para los objetivos planteados? ¿el peso de la desafiliación en las demandas de los diferentes colectivos?, ¿qué tipo de inserción como psicólogos y psicólogas podríamos realizar? ¿la forma de insertarnos desde nuestro rol, en la singularidad que representa el liceo nocturno, generará incidencias en la permanencia de los estudiantes dentro de la institución? ¿resituarse el acompañamiento como eje central de una estrategia para el fortalecimiento de las trayectorias? ¿la ética de nuestra forma de posicionarnos podrá no quedar reducida a una expresión circundante en la lógica institucional?

Los liceos nocturnos son lugares donde esas lógicas se entrelazan formando parte de este lugar donde habitan los jóvenes y adultos. La búsqueda de oportunidades reales, que permitan lograr objetivos a una población usuaria que tiene como parte de sus características la vulneración de sus derechos y la desigualdad de oportunidades para el acceso y sostén de lo educativo, es una tarea permanente.

Esas oportunidades, a partir de generar la permanencia, deben elaborarse mediante estrategias específicas que abordan las complejidades mencionadas. Desde el rol del/la psicólogo/a aportar a la generación de permanencia, reconociéndose como un factor que permite el transcurrir de la trayectoria educativa y por consiguiente hace realidad derecho a la educación. Esta permanencia es una construcción constante, implica buscar estrategias, acciones y dispositivos que la propicien. Es una interacción entre la institución y todos quienes la integramos y representamos, los estudiantes, sus familias y el entorno. Permanencia es donde juega un papel el sentido de pertenencia. Como plantea Brea (2008) y Fenster (2005) esa pertenencia es una construcción diaria, con las experiencias que transcurren dentro de la institución, que llevan a que el espacio institucional no solo sea un espacio educativo, sino un lugar de identidad, de bienestar donde se propicien vínculos. Todo lo antes mencionado favorecerá la permanencia dentro del sistema, pero también aporta desde otros lugares al ejercicio y goce de reconocerse como seres de derecho.

Integrar el concepto de permanencia en la dinámica propia del rol como psicólogos y psicólogas es imprescindible para entender y accionar en las posibles intervenciones. La

creación de herramientas, los soportes teóricos, las estrategias y dispositivos a generar deberán tomar en cuenta lo expuesto.

Dentro de los dispositivos posibles, las estrategias y las herramientas a utilizar, el acompañamiento a estudiantes consideramos que es un pilar en esta construcción.

Cuando pensamos la totalidad de la práctica y la temática del acompañamiento a estudiantes tomó una relevancia, que no le dimos mientras la estábamos realizando. Permitted reflexionar en cuanto a porqué el acompañamiento, amalgamo la esencia de nuestras intervenciones y le dio un sentido inesperado, pasó por un proceso donde se lo definió en primera instancia como una de las intervenciones a realizar dentro de una estrategia más global. Sin embargo, dicha intervención se convirtió en un eje central de nuestras intervenciones. Donde acompañamos, fuimos acompañados, aportamos y también generó un componente formativo relevante. Esta forma de intervención permitió que los estudiantes hicieran uso del espacio, y mediante el trabajo que se realizó allí, se logró aportar para que el transitar de dichos estudiantes por el centro educativo fuera más positivo.

Las primeras hipótesis se dieron alrededor de que dichos acompañamientos, basados en los relatos de los propios adolescentes y de varios docentes que plantean un cambio de actitud de los estudiantes, fueron mayoritariamente favorables para los estudiantes que vivieron el proceso y que a su vez se logró que su integración, permanencia y resultados académicos mejoraran sustancialmente.

Por lo que además de la satisfacción de haber sido útiles o partícipes de ese proceso; también damos respuesta a la demanda institucional. Como mencionamos en la reconstrucción, el acompañamiento realizado a estudiantes no era una de las primeras alternativas que manejamos como forma de inserción. En un inicio nos pegamos al formato taller, a las demandas de los docentes e hicimos varias intervenciones en conjunto. Donde nuestro aporte, mayoritariamente era aportar ciertas puntualizaciones desde el conocimiento que teníamos de nuestra disciplina. Luego fuimos desplegando otras actividades colectivas, que permitieron seguir dando respuestas a las demandas, pero posicionar nuestra forma de pensar, actuar y sentir en referencia a nuestra inserción en este ámbito. Salimos de los salones, habitamos otros espacios, nos vinculamos dentro de los límites de lo educativo, poniendo en juego que nuestro rol no era de talleristas, educadores, formadores; sino que intentamos aportar a poder reflexionar sobre el aquí y ahora en pos de trayectorias educativas en base a derecho y al logro de autonomías que permitieran hacer el mayor uso posible de los recursos existentes.

El término acompañar puede y tiene diferentes interpretaciones. En nuestro caso intentamos desmarcarnos del uso coloquial que se relacionan con el mismo. Este acompañar es un

vínculo que se genera con un otro. En nuestro caso con un otro, adulto, en una bidireccional del acompañar. Es un acompañamiento mutuo. Tiene un fuerte componente de reciprocidades. O referenciando a Cornu (2017): se acompaña a alguien al que no se quiere dejar solo, o porque uno-mismo no se quiere quedar sin compañía, y ese alguien eventualmente nos acompañará.

En este sentido, la forma en que se dio el vínculo y el proceso del acompañamiento, hizo que el acompañamiento se diera en una doble dimensión, por un lado nosotros acompañando a la estudiante y al mismo tiempo, la estudiante acompañándonos a la dupla en nuestro proceso formativo y personal. Nos referimos a lo personal en el entendido de lo humano, el acompañar nos hace reconocer como humanos. O como bien plante Cornu, no es exactamente afirmar aquí que "el acompañamiento es lo humano" (después de todo quizás no lo sea exclusivamente), sino más bien sostener que lo que nos hace reconocernos humanos y entrar en compañía (esa es propiamente la dimensión antropológica) se hace por acompañamiento: caminata conjunta, conversación atenta y búsqueda de un actuar común (Cornu, 2017).

En el acompañamiento se despliegan diferentes formas. La intencionalidad de este acompañar radica en tener como premisa el lograr una autonomía por parte del acompañamiento, que permita en este caso una mejor trayectoria educativa. Puede cuestionarse o generar dudas sobre el vínculo y la asimetría propia del mismo. Sin embargo el vínculo debe lograr una igualdad en la asimetría de los lugares, en pos de una autonomía y emancipación que permita un proceso efectivo y de construcción. En este sentido logramos en los acompañamientos que realizamos, que la horizontalidad y la igualdad en dicha asimetría, fuera un factor que sumó a la confianza que generó la posibilidad que los estudiantes que hicieron uso del acompañamiento tuvieran una actitud abierta, activa y se pudieran apropiar del espacio. Este espacio en construcción consideramos que con el correr del tiempo se irá integrando como una herramienta más dentro del dispositivo práctica, si los resultados siguen siendo positivos, su uso lo perfeccionará y nutrirá para ser clave en las trayectorias educativas, así como también convertirse en una herramienta propiciadora de derechos, autonomía y que genere impacto en pos de la permanencia de los usuarios en el liceo nocturno.

Eso hace que si consideramos que lo educativo nos instituye, lo antes expuesto formará parte de la identidad misma de los diferentes aconteceres que se dieron en la intervención propiamente dicha. Formando parte de los insumos del análisis.

Las preguntas iniciales, las hipótesis que nos planteamos al inicio de la práctica transcurrieron por carriles que confirmaron o no las mismas.

Nuestra base de interrogantes, recayó mayoritariamente sobre el rol del/la psicólogo/a y cómo desde nuestra inserción en la dinámica del liceo nocturno podíamos colaborar para apoyar trayectorias educativas, pero abrir la perspectiva de poder generar las condiciones para poder pensar lo educativo como un derecho.

Esta forma política de posicionarnos ante la demanda institucional generó determinadas tensiones, si bien podemos compartir la necesidad de la institución de buscar formas y estrategias para la permanencia de los estudiantes en la institución, y trabajar en pos del objetivo; trabajar en sintonía de derecho muchas veces entra en contradicción con el paradigma educativo vigente. Como psicólogos y psicólogas, tenemos la posibilidad de pensar lo educativo no solo reduciéndolo a las demandas puntuales, a lo áulico, a las exigencias curriculares, formativas y evaluativas propia del sistema educativo; sino que como agentes de cambio muchas veces nuestras intervenciones generan tensiones al generar cuestionamientos a lo establecido. La realidad es que el rol del/la psicólogo/a en lo educativo, es un campo en definición o mejor dicho en redefinición constante, atado esto a la propia dinámica de lo educativo. Pero también es una decisión ética y política la forma en que nos insertamos en las instituciones.

La inserción en este liceo nocturno implicó aceptar las reglas institucionales, los saberes de todos los integrantes de este colectivo, pero también desplegar ante dichos colectivos herramientas, estilos, formas de trabajo, que mostraran y fueran encuadrando desde el hacer, cuál era el rol que pretendíamos ejercer dentro de la institución.

Como hemos mencionado, nuestros docentes referentes de la práctica, generaron desde el principio caminos de libertad y autonomía. Eso propició que también nuestra inserción, reprodujera esa forma en nuestras intervenciones individuales y colectivas.

Fue un proceso que contó con un “acompañamiento” no obturante, propiciador, generador de autonomías. Autonomía en la estudiante que participó del acompañamiento, pero también autonomía en nuestra dupla. Así como nosotros intentamos propiciar dicha autonomía en el proceso de la estudiante, nuestros docentes fueron generando las condiciones para esa autonomía, basada en una confianza emancipadora. A eso refiere cuando plantea la confianza emancipadora como una forma de “hacer compañía”, que se transmite en la experiencia compartida (Cornu, 2017).

Los docentes generaron desde la tutoría una forma de trabajo de horizontalidad, compañía en atención y “vigilia” con procesos de autonomía graduales.

Aquella autoestima no es arrogancia si cuenta además con una atención siempre alerta (que bien puede también torturar). Se va conformando bajo la vigilia que asegura primero el

comandante, que acompaña (¿acompañamiento en tutoría?). O sea, lo que es decisivo en lo que hace a esta seguridad, para el joven oficial, es "gozar de la confianza, en apariencia sin vigilia alguna del capitán " (Cornu, 2017, p.107). Claramente los conceptos expuestos por el autor representan la situación que se dio en la práctica como estrategia por parte de nuestros docentes. Nos tutoraron acompañándonos, en vigilia, aportando desde su experiencia y su rol; pero desde una horizontalidad que permitió ir desplegando las confianzas necesarias en nuestras capacidades para enfrentarnos a esta experiencia, enriquecedora pero movilizante, de acompañar - acompañando. Representó un pilar importante, permitió ir ganando confianza en nuestras propias habilidades y en nuestros recursos. Pudimos desplegar elementos de nuestra formación específica en psicología, de otras formaciones, de nuestras propias experiencias como estudiantes y del sentido común puesto en práctica como una herramienta de uso cotidiano.

El proceso de la práctica, las supervisiones, la división en subgrupos, en duplas para la tarea de acompañamiento a estudiantes, las diferentes intervenciones realizadas, nos instituyó como grupo y operativamente nos fue formando como un grupo de trabajo. La forma de habitar la institución nos hizo referentes visibles para el colectivo que conforma el Liceo N°11 y por consiguiente para que la práctica siguiera siendo bien valorada por el colectivo mencionado. No es casual que sintamos la responsabilidad de mantener frente a dicho colectivo una forma de compromiso, respeto, predisposición y un estar propiciante. Nuestra responsabilidad como representantes de nuestra facultad, lleva un compromiso ético. Compromiso que se asume trascendiendo las cronologías temporales. En el entendido que nuestro pasaje por una institución, en formato prácticas, es un lugar que debemos cuidar, proteger, estimular y mantener para que otros estudiantes puedan seguir su proceso formativo. Pero también para que la Udelar cumpla con sus cometidos que es la inserción en el medio social en pos de poder dar respuestas a las diferentes problemáticas sociales.

El resultado del encuentro entre los universitarios (estudiantes, egresados y docentes) y las personas que se asientan en una comunidad (comarca, barrio, fábrica, liceo, localidad rural, etcétera) culminaría productivamente cuando se llegaran a elaborar proyectos o emprendimientos comunes que se instalarán y funcionarán en el espacio social del propio encuentro: para beneficio compartido por todos.

Para ser sintético –obviando sutilezas de expresión– diremos que la extensión universitaria es una función de la universidad cuyo propósito y significado esencial es poner a la universidad al servicio del pueblo. La raíz ética de la extensión parece indudable pues ésta parte del reconocimiento de que la

universidad, ámbito de la enseñanza superior y de la cultura, no debe monopolizar el saber a espaldas de la enorme mayoría de la población que sostiene su funcionamiento y le da sede. (Carlevaro, P., 2010, p7)

En el desarrollo de las diferentes intervenciones que fuimos realizando en el año fuimos construyendo colectivamente acuerdos comunes en cuanto como desde la experiencia nutrimos ese rol que tanto nos ponía a reflexionar. El acuerdo en común y que se fue confirmando desde los hechos mismos era que nuestra forma de posicionarnos, la escucha, la forma de estar era un diferencial en cuanto a la forma de vínculo con los diferentes actores de la institución. Pero esa forma de estar necesitaba de una flexibilidad que permitiera captar las diferentes demandas así como a los diferentes actores institucionales.

Nuestra forma de estar nos permitió transcurrir por el aula, las salas docentes, talleres diversos, bienvenidas generadas, reuniones fuera del liceo, los pasillos, los patios e inclusive vínculos de acercamiento en las líneas de transporte público con el que nos trasladábamos para llegar e irnos del liceo. Esta forma de “deambular” y “habitar” todos los espacios posibles, se convirtió en una técnica. Permitiendo que las situaciones no previstas ingresaran y fueran insumos para nuestras intervenciones.

Esta forma de posicionarnos se convirtió en una herramienta y formó parte de nuestra estrategia. Pero también en una forma de sentir nuestro rol, creemos que esa es la forma que mejor se adapta a la institución y en la cual podemos ser útiles desde múltiples lugares. Pero esta forma implicó un vínculo donde el cara a cara y el cuerpo a cuerpo se pusieron en juego. El ‘cara a cara’, es en el ámbito de la vida cotidiana la situación privilegiada de encuentro con los otros, en un presente que ambos compartimos cuyo resultado es el intercambio entre nuestras expresividades (Berger y Luckman, 2012). En nuestras intervenciones fuimos atravesados muchas veces por las alegrías, pero también por los dolores ajenos.

Intervenir fue poner en juego además del pensar, estrategias que irrumpieron en las lógicas institucionales desde otras perspectivas, producto de una estrategia diferente o alternativa. Cabrera (2017) plantea que las estrategias didácticas son herramientas claves para transformar las diferentes situaciones de desventajas socioeducativas, pensado como elemento facilitador que incide en la problemática que se quiere abordar. Nuestras estrategias intentaron tomar en cuenta las posibilidades de generar ciertos accionares que facilitaran la socialización de los estudiantes, entre pares y con los otros actores (docentes, directores, funcionarios); considerando que la experiencia en sí misma permitirá ir generando sentidos de confianza y pertenencia.

En el turno nocturno no hay dentro de la currícula nada que permita o propicie lo lúdico o la actividad físico recreativo. Por eso nos pareció acertado generar una acción que incluyera lo lúdico recreativo y la integración. Generando una bienvenida al segundo semestre lectivo en donde se basó en la participación de todos los actores del nocturno, generada con la participación de estudiantes para difundir la propuesta y de todo el grupo de trabajo de la práctica de psicología. Intervención que incluyó el compartir, pero centró su accionar en lo lúdico. Poniendo a disposición una gama de juegos, que generaron la participación de todos.

Esta estrategia intenta diferenciarse de las concepciones habituales sobre los espacios recreativos, que lo entienden exclusivamente como un conjunto de actividades placenteras que se establecen sin un fin en sí mismo. En su lugar, se constituyen en la compensación del esfuerzo displacentero cotidiano del estudio (Waichman, 2015). En nuestra intervención lo lúdico apostaba a lo placentero y recreativo. Pero no como un acontecer para bajar las tensiones del esfuerzo diario generado por la situación de estudio. Lo lúdico integrado a una estrategia de socialización, de compartir, de conocerse. Que permitió de hecho que los diferentes colectivos interactuaran en la jornada, lográndose una integración; que permitió a posteriori otros acontecimientos y acercamientos.

En nuestro caso no tenían el fin de reducir la rutina, sino que se pensó para generar participación, formas de vincularse entre los actores que permitiera o habilitará formas futuras de construcción de otras actividades, espacios y alternativas académicas; hipotetizando en cuanto a que estas actividades podrían aportar a generar al sentido de pertenencia hacia el centro educativo. La participación se convierte también en un pilar en cuanto a generación de autonomía. Esa autonomía es necesaria si se busca la interiorización de entender la educación como un derecho. Por eso pensamos generar participación en pos de ir construyendo autonomías. Basados en intervenciones desde la ética de la autonomía. Esta concepción establece como idea central la construcción conjunta de las herramientas para el abordaje de las diferentes situaciones. La ética de la autonomía, en oposición a una idea autoritaria generadora de dependencia, apuesta a la libertad y a la construcción de nuevas identidades, configurando un horizonte de conquista permanente, el cual nunca está dado (Rebellato y Gimenez, 1997).

Tenti Fanfani (2011), plantea que el desarrollo de la participación no es una mera cuestión de buena voluntad, no basta con expresar el deseo de participación y "pedirla", sino que es preciso garantizar las condiciones para su producción. En las intervenciones deben generarse acciones, reflexiones para garantizar la participación activa y real de los estudiantes. Hacemos hincapié en cuanto al colectivo estudiantil únicamente, ya que muchas veces la participación que se le ofrece, no posee las estructuras o tiene condicionantes que no generan autonomía

real, muchas veces como consecuencia de las asimetrías de poder que se ponen en juego en el ámbito educativo.

Nuestra forma de trabajo nos dejó un legado formativo rico en experiencias, pero marcó también una apertura continúa a lo indeterminado, a lo impredecible del encuentro. Teniendo en muchos casos que renunciar a nuestras supuestas certezas académicas, para poder dar paso a nuevos saberes. Entendiendo que las ideas, reflexiones, soportes teóricos que utilizamos para la intervención, deben ser laxas, para poder seguir siendo las mismas repensadas y reformuladas. Tomando en cuenta la dinámica propia del acontecer educativo.

Permitiéndonos así enriquecer nuestra forma de vínculo, nuestro rol y la formación propiamente dicha. Teniendo en cuenta que el transcurrir en el centro educativo acontece; no empieza con nuestra llegada, ni termina con nuestra partida.

Además de familiarizarnos y visualizar las tensiones in situ, se fue construyendo en forma grupal un acuerdo en el rol del/la psicólogo/a que queríamos transmitir y ejercer en la institución. En ese transcurso fuimos generando actividades, herramientas, reflexiones, interacciones e intervenciones. Utilizando todos los espacios posibles dentro de la institución, abarcando la demanda institucional, pero también generando otros puentes hacia todos los actores involucrados. Apoyándonos en la supervisión como lugar de trabajo, reflexión, acompañamiento y sostén.

Nuestras reflexiones sobre el rol del/la psicólogo/a tienen una clave en relación a la presencia y al acompañamiento. Como hemos desarrollado en este análisis la forma de estar en presencia en la institución y el acompañamiento como pilar para lograr las permanencias ha sido el rumbo de nuestro accionar en la institución. Confiando en que las intervenciones realizadas propicien o generen cambios futuros. Aceptando que los resultados pueden o no generarse, o al menos con la inmediatez que deseamos. En cuanto a las expectativas sobre los resultados, Antelo (2010) menciona el derecho a la indiferencia en las intervenciones educativas y como en muchas ocasiones nos vamos a encontrar con la expresión: “seguí participando”. O ni siquiera una respuesta o como respuesta la total indiferencia.

Entender y aceptar como parte del proceso el derecho a la indiferencia, entendiendo que el efecto de una intervención omite la determinación del resultado, si es que lo hay, llega tarde o es difuso. Lograr intervenir más allá de la demanda explícita. Construir vínculos propiciadores, espacios de encuentros, disponibilidad y escucha; en pos de convertir lo antes mencionado en generar transformaciones. Transformaciones que propicien trayectorias educativas en base a derecho, deseo y disfrute. Generar encuentros desde los vincular es siempre una forma de transformación. En este caso poniendo al servicio de los usuarios del

liceo nocturno, todas nuestras habilidades para intervenir y abordar situaciones complejas desde la construcción de espacios de encuentro. En donde nuestro rol, por la particularidad misma del campo educativo y la dinámica cotidiana, está también en construcción. En diálogo con los diferentes actores involucrados, generando construcciones colectivas que exceden un abordaje teórico único y preestablecido. Convirtiéndonos en una herramienta más en pos de generar las transformaciones necesarias.

Sistematizar esta experiencia, y repensar el rol de los y las psicólogos en el contexto educativo, específicamente en el liceo nocturno, puso en cuestión varias interrogantes expuestas en este análisis. En el recorrido del mismo se intentó dar respuestas a las mismas. Sin embargo consideramos que muchas de esas interrogantes quedaron abiertas, a nuevas reflexiones en muchos casos producto de la propia dinámica y complejidad de lo planteado, pero también dando cuenta de que nuestro rol también por esa misma dinámica y complejidad está en continua construcción.

6.1 Aprendizajes y elementos a comunicar

El realizar la práctica en el Liceo Nocturno N°11, fue un hecho destacado desde lo formativo. También por el recorrido académico personal, se transformó en el paso previo a la culminación de mi experiencia de grado.

La dinámica misma de la práctica permitió reflexionar sobre una forma particular de ver y actuar el rol del/la psicólogo/a inserto en el ámbito educativo. Con la especificidad de nuestra inserción en el liceo nocturno, que por sus propias características, necesidades, idiosincrasia y demandas; es un segmento particular del campo educativo. Ser psicólogos y psicólogas en el liceo nocturno debe tomar en cuenta esas características para lograr una intervención positiva y generadora de cambios. La institución demanda determinadas necesidades, en su gran mayoría relacionadas a la búsqueda de estrategias que intenten evitar la desvinculación de los estudiantes. Desde nuestro lugar intentamos pensar, reflexionar y actuar en pos de la permanencia de los estudiantes dentro de la institución.

Trascendiendo las demandas iniciales para trabajar también, desde nuestra perspectiva, como promotores de salud y agentes de cambio.

Algunas veces podemos lograr que las demandas institucionales y sus diferentes actores, coincidan con las estrategias que implementamos. Otras veces nuestro camino, producto de nuestra propia formación, nos permite reflexionar los acontecimientos desde otros enfoques. Entrando en tensión en cuanto a lo que se espera de nosotros en el terreno educativo. Nuestra inserción en esta institución intentó mantener una perspectiva promotora de derechos.

Propiciando la participación y generando canales de reflexión, de todos quienes participaron en diferentes acciones sean docentes, estudiantes, personal administrativo, la dirección del liceo y personal no docente.

Para poder transitar este camino de encuentros, de ese cara a cara que se generó en base a vínculos que se fueron construyendo y entrelazando; recurrimos a la teoría en pos de encontrar apoyos para las diferentes demandas. Apelando a Foucault (1970) y su caja de herramientas. En donde las bases teóricas confluyen, como instrumentos dispuestos para servir a las particularidades. Teoría que necesariamente tiene que ser localizada y situada. En este campo complejo que es el educativo, recurrimos a lo teórico, pero para poder lograr ampliar las perspectivas. Dejando la puerta abierta para los obstáculos y las situaciones que se van presentando por fuera de lo previsto. Uniendo puntos teóricos y generando teoría articuladas a diferentes prácticas y singularidades. Usando esta caja de herramientas que mencionamos como algo móvil, ligero, adaptable, artesanal y dinámico.

El acompañamiento a estudiantes, tomó lo antes expuesto y utilizamos todos los recursos a nuestro alcance para que confluyeran en ese acontecer. Desde lo formativo fue un espacio muy abierto a lo indeterminado, eso le dio una gran potencia formativa y la posibilidad a la renuncia al campo de nuestras certezas. Permitiéndonos rebasar nuestros propios límites teóricos, formativos y de encuadre en pos de una intervención en la cual todos nuestros esfuerzos estaban puestos en un vínculo con un otro en pos de un objetivo basados en la educación como derecho; pero en acciones que permitieran una trayectoria educativa que apostara a la mayor autonomía posible respetando las demandas institucionales, pero no limitándose a ellas. Intentando abrir caminos que tomarán en cuenta la singularidad, el deseo y el contexto de los estudiantes que acompañamos.

El espacio de acompañamiento podría consolidarse en el correr del tiempo si el mismo logra amalgamar lo formativo, las demandas institucionales; los deseos, expectativas y vínculos que se generen con los estudiantes que decidan ser usuarios el espacio; convirtiendo al mismo en un sitio de relevancia, apoyo y acompañamiento para dichos estudiantes.

El rol de/la psicólogo/a sobre el cual reflexionamos en todo este proceso deberá tomar en cuenta la singularidad de los usuarios y el contexto educativo. Siendo un rol en coexistencia y construcción, con los diferentes actores del campo educativo; pero también del contexto socio, económico y político en que se encuentre.

Esta experiencia ha intentado visualizar las posibilidades y limitaciones que enfrentamos en este liceo en particular en el contexto del nocturno. Las diferentes estrategias que se fueron generando en este proceso. Así como la centralidad que entendemos tiene el

acompañamiento a estudiantes como forma de lograr la permanencia dentro de la institución. Consideramos que lo generado en este proceso, no persigue el fin de una receta a replicar en otras instituciones educativas nocturnas y/o diurnas. Si puede tomarse como referencia, o como base para desarrollar otras intervenciones, pero toda práctica e intervención debe respetar la singularidad propia del contexto en la cual se desarrolle.

7.1 Referencias Bibliográficas

- Antelo, E. (2010). Notas sobre la (incalculable) experiencia de educar. En Frigerio y G.Diker (comps.), *Educación: Ese acto político*. Entre Ríos: Fundación La Hendija.
- Blazich G., G. Guarino, L. Gómez Vallejos y P. Pujalte I. (2012), "Algunas aproximaciones a la educación primaria para jóvenes y adultos en la provincia del Chaco", en *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, Año 34, núm. 1, enero- junio, 2012, pp. 22-33.
- Blazich, G., & Ojeda, M. (2013). Concepciones y prácticas de los educadores de jóvenes y adultos de educación básica. *Revista Iberoamericana de Educación*.
- Brea, L. (2008). Sentido de pertenencia de los estudiantes de Arquitectura de la PUCMM-RSTA. Diagnóstico. Trabajo de Suficiencia Investigadora, UM-PUCMM, Didáctica y Organización Escolar, Santo Domingo.
- Cabrera Borges, C. (2017). ¿Cómo retener a los jóvenes y adultos en el sistema educativo público? Análisis de las estrategias desplegadas en tres liceos nocturnos del Uruguay.
- Capocasale, A. (2000). Las concepciones del rol docente de algunos profesores en los liceos nocturnos con bachillerato diversificado de enseñanza secundaria en Montevideo. [Tesis de maestría, Universidad de la República].
- Cardozo, S., Iervolino, A (2009). Adiós juventud; modelos de transición hacia la vida adulta en Uruguay. *Revista de Ciencias Sociales* nº 25. Departamento de Sociología, Facultad de Ciencias Sociales. Montevideo: Universidad de la República.
- Carlevaro, P. (2010). Reflexiones sobre la práctica educativa universitaria y la formación ética. *Formación Ética en La Universidad de la República*. Sectorial de la Enseñanza.
- Carlevaro, P. (2010). Intersecciones y uniones de la universidad con la ética *Reencuentro*, núm. 57, abril, 2010, pp. 8-17 Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco Distrito Federal, México .Recuperado en: <https://www.redalyc.org/pdf/340/34012514002>
- Carrasco, J. C. (2001). Rol del psicólogo en Latinoamérica. Ponencia presentada en el Congreso de la Sociedad Interamericana de Psicología en Santiago de Chile.
- Castro. O., Ruiz, Fachinetti, V., Aguirre, M. (2010). Prácticas profesionales: oficio, acción y afectación. Equipo de Investigación sobre las prácticas de educadores sociales y psicólogos en el sistema de protección y el sistema penal juvenil. Instituto de Psicología, Educación y Desarrollo Humano, Facultad de Psicología-Udelar y Carrera de Educación Social CFE.

- Couso, M., Etchebehere, G., Loarche, G., Olaza, M., Rodríguez, A., Rubio, V., Soto, G., (2019). Sistematización de experiencias integrales en Facultad de Psicología. Montevideo: Universidad de la República.
- Duschatzky, S y Aguirre, E (2013) Desarmando Escuelas. Buenos Aires, Paidós
- Etchebehere, G., Cambón, V., De León, D., Zeballos, Y., Silva, P., y Fraga, S. (2007). La educación inicial: perspectivas, desafíos y acciones. Montevideo: Psicolibros.
- Fenster, T. (2005). Gender and the City: The Different Formations of Belonging. En L.N. Seager, A Companion to Feminist Geography Routledge (págs. 242-256). Malden, Massachusset, USA: Blackwell Publishing Ltd.
- Fernández, L. (1994). Instituciones educativas: dinámicas institucionales en situaciones críticas. Buenos Aires: Paidós. (Ficha Bibliográfica)
- Fernández, T., Pereda, C., Boado, M., Bucheli, M., Cardozo, S., Casacuberta, C., Verocai, L. (2010). La desafiliación en la Educación Media y Superior de Uruguay: conceptos, estudios y políticas. Comisión Sectorial de Investigación Científica. Universidad de la República.
- Filardo, V., y Mancebo, E. (2013). Universalizar la educación media en Uruguay: ausencias, tensiones y desafíos. Montevideo, Uruguay: Universidad de La República - Comisión Sectorial de Investigación Científica.
- Foucault, M. (1985). Poderes y Estrategias. En: Un diálogo sobre el poder y otras conversaciones. Alianza Ed., Madrid.
- Frigerio, G., Daniel Korinfeld, D., Rodríguez, C (coords.) Cornu, L., M Correa Daniel Korinfeld Carmen Rodríguez (2017). Trabajar en instituciones. Los oficios del Lazo. Colección Ensayos y Experiencias. Noveduc libros. Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico Buenos Aires. Argentina
- Giorgi, V., Carrasco, J. C., Aguerre, L., Rudolf, S., Braccini, R., González, R. B., & Rocco, A. M. (1991). El psicólogo: roles, escenarios y quehaceres. Montevideo. Roca Viva.
- Gluz, N. (2013). Las luchas populares por el derecho a la educación: experiencias educativas de movimientos sociales. Colección Becas de Investigación 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- Historia de la Universidad y de la Psicología en el Uruguay. (1995) Departamento de Publicaciones Centro de Estudiantes Universitarios de Psicología.
- Instituto Nacional de Estadística. (2020). Microdatos de la Encuesta Continua de Hogares 2019 Boletín técnico. Recuperado en: <https://www.gub.uy/instituto-nacional-estadistica/comunicacion/publicaciones/boletin-tecnico-microdatos-encuesta-continua-hogares-ech-2019>
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa. (2019). Aristas marco de convivencia,

- Participación y Derechos Humanos en tercero de Educación Media. Recuperado en: https://www.ineed.edu.uy/images/Aristas/Publicaciones/Marcos/Aristas_Marco_Convivencia_Media.pdf
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa. (2014). Informe sobre el estado de la educación en Uruguay 2014. Recuperado en: <http://ieeuy2014.ineed.edu.uy/>.
- Justo, S., Messina, G. (2021) Talleres emergentes de formación docente Itinerarios para el reencuentro. Educación básica y media superior, Sistematización de la experiencia educativa. Comisión Nacional para la mejora continua de la educación. Gobierno de México.
- Lourau, R. (1970). Análisis institucional. Buenos Aires: Amorrortu
- Lourau, René (1987) La implicación ¿Un nuevo paradigma? Socius N 4/5
- Márquez, J. (1995). , Acontecer, Diversidad, Docencia. Ediciones Multiplicidades Página 96
- Murillo, F. J., Graña, R. (2020). Una panorámica de la segregación escolar por nivel socioeconómico en Uruguay. Cuadernos de Investigación Educativa, Número 11(pp. 15-35). Recuperado en: <https://doi.org/10.18861/cied.2020.11.1.2941>
- Ossa, C. (2011) El rol del Psicólogo Educacional: La transición desde el paradigma de la simplicidad al paradigma de la complejidad, Publicado en revista Pequeño Vol. I (pp. 72 - 82). Recuperado de <http://www.ubiobio.cl/miweb/webfile/media/265/el%20rol%20del%20psicologo%20educacional.pdf>
- Plan para la Educación Media Superior 2023. Consejo Directivo Central. Dirección General De Educación Secundaria. Dirección General De Educación Técnico Profesional. Aprobado por resolución del CODICEN N°.2981/23 de fecha 26 de octubre de 2023
- Rebellato, José Luis & Giménez, Luis (1997). Ética de la autonomía. Desde la práctica de la Psicología con las Comunidades. Montevideo: Roca Viva.
- Rodríguez Nebot, J. (1995) Clínica móvil o re-pensar la clínica. En: En la frontera: trabajos de psicoanálisis y socioanálisis. Montevideo: Multiplicidades.
- Rodríguez, A. Giménez, L. Netto, C., Bagnato, M. Marotta, C. (2001). De ofertas y demandas: una propuesta de intervención en psicología comunitaria. Revista de Psicología de la Universidad de Chile
- Rodríguez, N., Humberto Tommasino, H., Sutz, J., Álvarez, E., Romano, A., Arocena, R. (2019). Cuadernos de Extensión. Comisión Sectorial de Extensión y Actividades en el Medio (CSEAM). Integralidad: tensiones perspectivas
- Rodríguez, N., Humberto Tommasino, H., Sutz, J., Álvarez, E., Romano, A., Arocena, R. (2019). Cuadernos de Extensión. Comisión Sectorial de Extensión y Actividades en el Medio (CSEAM). Integralidad: tensiones perspectivas

- SITEAL (2019). Sistema de Indicadores y Tendencias Educativas en América Latina. Indicadores estadísticos. IIPE - UNESCO. <https://www.siteal.iiep.unesco.org/indicadores>
- SITEAL (2021) Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación de la UNESCO. Desigualdades Educativas en América Latina: tendencias, políticas y desafíos.
- Tajfel, H., & Fraser, C. (1978). Introducción a la Psicología Social. Inglaterra: Penguin Books.
- Tenti Fanfani, E. (2011). Dimensiones y condiciones de la participación: algunas notas para la reflexión. Páginas de Educación, 4(1), 119-136.
- Terigi, F. Las Trayectorias Escolares .Edición Fernanda Benítez Marzo 2009
- Universidad de la República (2017). Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. VII de Investigación y VI de Extensión V Encuentro de Egresados y Estudiantes de Posgrado Humanidades digitales y abiertas Jornadas 2017 Profesor Washington Benavidez Grupo de Trabajo 28 Educación de personas jóvenes y adultas. Recuperado en:http://www.jornadas.fhuce.edu.uy/images/2017/Ponencias/Jornadas_2017_GT28-b.pdf
- Uruguay. (1958, Octubre 29). Ley n. ° 12.549: Ley Orgánica de la Universidad de la República. Recuperado de:
- Uruguay. (2008, Diciembre 12). Ley n. ° 18.437: Ley General de Educación. Recuperado de: <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/18437-2009>.
- Velásquez, M., Posada, M., Gómez, D. N., López, N., Vallejo, F., Ramírez, P. A., & Vallejo, A. (2011). Acciones para favorecer la permanencia. Universidad de Antioquía. Colombia.
- Walker, R., Pressick-Kilborn, K., Sainsbury, E., & MacCallum, J. (2010). A sociocultural approach to motivation: A long time coming but here at last. In K.Pressick-Kilborn & E. Sainsbury (Eds.), The decade ahead: Applications and contexts of 40 motivation and achievement (pp. 1-42). Emerald Group Publishing Limited, Bingley, UK